

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD**

**Institut sociologických studií**

**Kristýna Paulová**

**Organizace základního vzdělávání v Evropě:  
Srovnávací analýza České republiky a Finska  
z hlediska spravedlnosti**

*Diplomová práce*

**Praha: 2012**

**Autor práce:** Bc. Kristýna Paulová  
**Vedoucí práce:** Doc. Jaroslav Kalous, PhD.  
**Datum obhajoby:** červen 2012  
**Rozsah práce:** 160 266 znaků

**Paulová, Kristýna.** *Organizace základního vzdělávání v Evropě: Srovnávací analýza Finska a České republiky z hlediska spravedlnosti.* Praha, 2012. Diplomová práce (Mgr.) 112 s. Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií. Katedra veřejné a sociální politiky. Vedoucí diplomové práce Doc. Jaroslav Kalous, PhD.

## **Abstrakt**

Předkládaná diplomová práce je dvou případovou komparativní studií, jejímž cílem je porovnat dvě vybrané země, Finsko a Českou republiku, v oblasti organizace základního školství. Za srovnávací kritérium bylo zvoleno měřítko spravedlnosti, které bylo dále rozpracováno do jednotlivých indikátorů. Stěžejním indikátorem se v tomto ohledu stala selektivita vzdělávacích systémů. Z tohoto důvodu práce mapuje zejména způsob a míru diferenciaci žáků na jednotlivých úrovních vzdělávání u obou zkoumaných zemí a snaží se zjistit počet dětí, který je v nich vzděláván.

Výsledky srovnávací analýzy ukázaly, že zatímco ve Finsku existují pouze dva typy škol, v České republice bylo identifikováno pět vzdělávacích programů různé úrovně. Finsko rovněž v porovnání s Českou republikou využívá v daleko menší míře diferenciaci žáků na úrovni školy, dokonce i třídy. Ve Finsku neexistují třídy s rozšířenou výukou některého z předmětů. Zatímco ve Finsku dochází k první diferenciaci žáků až v 16 letech, v České republice jsou žáci do různých vzdělávacích programů rozřazováni již po ukončení prvního stupně základní školy, tj. v 11 letech. Ve Finsku se mimo hlavní vzdělávací proud vzdělává pouze 4 % žáků. V České republice tento podíl činí 18 % žáků ze všech dětí školou povinných. Základní vzdělávání v České republice je tedy oproti Finsku vysoce selektivní. Vykazuje větší závislost výsledků žáků nejen na rodinném zázemí, ale také na sociálním indexu školy. Z těchto důvodů je v porovnání s Finskem rovněž méně spravedlivé.

## **Klíčová slova**

Vzdělání, vzdělávací politika, vzdělávací systém, základní vzdělávání, vzdělanostní nerovnosti, spravedlnost ve vzdělání, Finsko, Česká republika, selektivita.

## **Abstract**

This thesis is a comparative study, which compares two selected countries, Finland and the Czech Republic in the organization of basic education. The benchmark of equity has been chosen as a comparative criterion. This criterion was further divided into single indicators. The key indicator in this respect was the selectivity of educational systems. For this reason, the thesis presents especially the form and the extent of differentiation of students by each level of basic education in both chosen countries and try to find the number of children who are educated in them.

The results of comparative analysis showed that five educational programs with different degree of quality exist in the Czech Republic, while there are only two types of schools in Finland. Finland has used the differentiation of pupils in schools, even in classes in much smaller scale in comparison with the Czech Republic. In Finland, there are no classes with extended teaching of some subjects. The next difference between selected countries is about the age when the students start to be selected. The students are not differentiated before 16-years in Finland. On the other hand, students of the Czech Republic are divided in various educational programs after completion of primary school, that means in 11-years. Only 4 % of students are educated outside the main stream of education system in Finland. In the Czech Republic, this proportion is 18 % of students of all children in schools. Basic education in the Czech Republic is highly selective in comparison with Finland. There is also greater dependence not only on the results of pupils family background, but also on the social index of the school. For these reasons it can also be described as less fair in comparison with Finland.

## **Keywords**

Education, educational policy, educational system, primary education, educational inequality, equity in education, Finland, Czech Republic, selectivity.

## **Prohlášení**

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila pouze uvedené prameny a literaturu.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

**V Praze dne 18. 5. 2012**

**Bc. Kristýna Paulová**

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkoval především Doc. Jaroslavu Kalousovi, PhD. za jeho rady a především „pevné nervy.“ Dále bych chtěla poděkovat celé mé rodině a Bc. Martě Hirschové za veškerou podporu.

**Organizace základního vzdělávání v Evropě:  
Srovnávací analýza České republiky a Finska z hlediska spravedlnosti**

**Teze diplomové práce**

**Autor:** Bc. Kristýna Paulová

**Studijní obor:** Veřejná a sociální politika FSV UK

**Konzultant:** Doc. Jaroslav Kalous, PhD.

**1. Vymezení zkoumaného problému**

Diplomová práce vychází z hlavních zjištění výzkumu PISA (Programme for International Student Assessment), který se pod záštitou OECD<sup>1</sup> zaměřuje na mezinárodní srovnávání vědomostí patnáctiletých žáků v matematické, přírodovědní a čtenářské gramotnosti a současně nabízí údaje o jejich socio-kulturně-ekonomickém rodinném zázemí. Uvedený výzkum probíhá v pravidelných tříletých intervalech (první šetření proběhlo v roce 2000) a účastní se ho většina zemí OECD včetně Finska a České republiky (OECD, 2011).

Finsko ve světle zjištění tohoto výzkumu představuje zemi, která dlouhodobě dosahuje ve všech zkoumaných oblastech v porovnání s ostatními participujícími státy nejlepších výsledků. Zároveň je závislost výsledků finských žáků na rodinném zázemí jedna z nejnižších. Výsledky mezinárodního srovnávacího výzkumu PISA „*tak ukazují Finsko jako šampiona pomyslného žebříčku spravedlivých systémů světa*“ (Greger, 2011, s. 36).

Česká republika se takovými výsledky bohužel chlubit nemůže. Zatímco v testech matematické a přírodovědní gramotnosti dosahují čeští žáci v porovnání s ostatními státy průměrných výsledků, v testech čtenářské gramotnosti jsou výsledky České republiky dokonce podprůměrné. Mimo to, výzkum PISA ukázal, že na výsledky českých žáků má silný vliv socio-kulturně-ekonomický status rodiny, ze které pochází (ÚIV, 2010). Z tohoto důvodu řada českých, ale i zahraničních odborníků na vzdělávací politiku považuje současný vzdělávací systém České republiky za nespravedlivý, jelikož jeho prostřednictvím dochází k reprodukci vzdělanostních nerovností (Matějů, Straková, 2006).

---

<sup>1</sup> Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (Organization for Economic Co-operation and Development) byla založena v roce 1961. Dnes OECD tvoří 34 členských zemí (viz – [www.oecd.org](http://www.oecd.org)).



Výsledky výzkumu PISA na příkladu Finska ukázaly, že skloubit kvalitu vzdělávání se spravedlivým přístupem ke vzdělání není nereálné. Z těchto důvodů do Finska každoročně míří celá řada odborníků ve snaze poodhalit tajemství jeho úspěchu, inspirovat se jím a přenést některé prvky z jeho politiky do vzdělávacího systému jejich země.

Cílem diplomové práce proto bude za pomoci srovnání vzdělávacího systému Finska a České republiky na poli povinné školní docházky nejen popsat současnou organizaci základního školství a identifikovat jednotlivé rozdíly mezi zkoumanými zeměmi (jakožto možné příčiny tohoto jevu), ale také zhodnotit obě dvě země skrze kritérium spravedlnosti.

## **2. Stručná charakteristika teoretických východisek práce**

Jako možné teoretické východiska práce lze zvolit teorii lidského kapitálu; teorie vzdělanostních nerovností, které se zabývají rolí vzdělávacího systému či školy; vymezení spravedlivého přístupu ke vzdělávání, ale také dosavadní poznatky o dopadech diferenciaci na vzdělanostní dráhu jedince.

## **3. Hlavní cíle práce**

Hlavním cílem diplomové práce bude popsat a následně porovnat současnou podobu vzdělávací politiky Finska a České republiky v oblasti organizace základního školství. Identifikovat případné hlavní rozdíly a zhodnotit na základě vybraných indikátorů obě země prizmatem kritéria spravedlnosti.

## **4. Charakteristika užitých metod**

V rámci diplomové práce bude využita metoda sekundární analýzy dat. Konkrétně půjde o studium dokumentů, kdy budou analyzovány nejen potřebné monografie, ale především veřejně politické dokumenty (Nekola, Veselý, 2007, s. 159).

Za výzkumnou strategii této práce byla zvolena komparativní analýza politik. Konkrétně se jedná o mezinárodní komparaci dvou vzdělávacích politik, a to Finska a České republiky v oblasti dosahování spravedlivého přístupu ke vzdělávání na poli povinné školní docházky. Půjde tedy o srovnání dvou případů. Tato výzkumná strategie byla zvolena především z důvodu možné inspirace jinými vzdělávacími politikami - poučení se z dobré praxe, a to konkrétně finskou vzdělávací politikou (Drhová, Veselý, 2007).

## 5. Orientační seznam odborné literatury

EURIDICE. *Struktury systémů vzdělávání, odborné přípravy a vzdělávání dospělých v Evropě. Česká republika*. Praha : ÚIV, 2009.

EURIDICE. *Organization of education system in Finland* [online]. EU : EURIDICE, 2009.

Dostupný z:

<[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase\\_full\\_reports/FI\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/FI_EN.pdf)>

Greger, David. Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In Matějů, Petr; Straková, Jana (eds.). *(Ne)rovné šance na vzdělání*. 1. vyd. Praha : Academia, 2006. Kapitola 1, s.21 – 40. ISBN 80-200-1400-4.

Hendl, Jan. *Kvalitativní výzkum*. 1. vyd. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2

Matějů, Petr; Straková Jana (eds.). *Nerovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. 1. vyd. Praha : Academia, 2006. ISBN 80-200-1400-4.

MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha : Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

Průcha, Jan. *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4.

Průcha, Jan. *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-155-7.

Ježková, Věra; Walterová, Eliška. *Vzdělávání v zemích Evropské unie*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Centrum evropských studií, 1997. 1. vyd.. ISBN 80-86039-19-6

Kalous, Jaroslav. Přístupy k tvorbě a analýze vzdělávací politiky. In Kalous, Jaroslav; Veselý, Arnošt (eds.). *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha : Karolinum, 2006. Kapitola 2., s. 23-32. ISBN 80-246-1260-7.

Kleňhová, Michaela. Struktura vzdělávacího systému ČR v mezinárodním srovnání. In Kalous, Jaroslav; Veselý, Arnošt (eds.). *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu*. Praha : Karolinum, 2006. Kapitola 3., s. 33-56. ISBN 80-246-1261-5.

Straková, Jana (eds.). *Analýza naplnění cílů národního programu vzdělávání v České republice*. [online]. Praha : 2009. [cit. 2011-02-11]. Dostupný z:

<[www.msmt.cz/uploads/VKav\\_200/A\\_BK.../AV\\_evaluace\\_BK.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/A_BK.../AV_evaluace_BK.pdf)>.

ÚIV. *Umíme ještě číst: hlavní zjištění výzkumu PISA 2009*. 1. vyd. Praha : ÚIV. ISBN 978-80-211-0608-6.

ÚIV. *České školství v mezinárodním srovnání. Vybrané ukazatele publikace OECD Education at a Glance 2006*. Praha: ÚIV, 2006. ISBN 80-211-0532-3.

Veselý, Arnošt. Vzdělávací politika. In Potůček, Martin (eds.). *Veřejná politika*. Praha : SLON, 2005. Kapitola 11, s. 277-309. ISBN 80-86429-50-4.

Veselý, Arnošt; Matějů, Petr. Vzdělávací systémy a reprodukce vzdělanostních nerovností. In Matějů, Petr; Straková, Jana; Veselý, Arnošt (eds.). *Nerovnosti ve vzdělávání: Od měření k řešení*. 1.vyd. Praha : SLON, 2010. Kapitola 2., s. 38-90. ISBN 978-80-7419-032-2.

Veselý, Arnošt; Nekola, Martin (eds.). *Analýza a tvorba veřejných politik*. Praha : SLON, 2007. ISBN 978-80-86429-75-5.

### **Legislativa**

Zákon č. 668/1998 Sb. (Basic Education Act).

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

### **Internetové portály**

[www.msmt.cz](http://www.msmt.cz) (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR)

[www.uiv.cz](http://www.uiv.cz) (Ústav pro informace ve vzdělávání ČR)

<http://www.minedu.fi> (Ministerstvo školství a kultury FIN)

[http://www.stat.fi/til/kou\\_en.html](http://www.stat.fi/til/kou_en.html) (Portál statistických dat FIN)

[www.euridice.org](http://www.euridice.org)

[www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org)

# 1 Obsah

1	<b>Obsah</b> .....	12
2	<b>Úvod</b> .....	14
3	<b>Výzkumné cíle a otázky</b> .....	17
3.1	Výzkumné otázky .....	18
4	<b>Metodologie, metody a zdroje dat</b> .....	19
4.1	Charakteristika užitých metod .....	19
4.2	Zdroje dat a jejich způsob zpracování .....	21
4.2.1	Základní údaje o mezinárodním výzkumu PISA .....	22
5	Vymezení pojmů .....	22
6	<b>Teorie reprodukce vzdělanostních nerovností</b> .....	23
6.1	Reprodukce vzdělanostních nerovností a vzdělávací systém .....	25
6.1.1	Ideologie státu Louise Althussera a princip korespondence S. Bowlese a H. Gintise .....	25
6.1.2	Alokační model A. C. Kerckhoffa .....	26
6.1.3	Multinominální tranzitivní model Breena a Johnssona .....	27
6.1.4	Princip efektivně udržované nerovnosti S. Lucase .....	27
7	<b>Princip spravedlnosti ve vzdělávání</b> .....	28
7.1	Měření spravedlnosti vzdělávacích systémů .....	30
8	<b>Charakteristika základního vzdělávání v Evropě</b> .....	32
8.1	Struktura a organizace základního vzdělávání .....	33
8.1.1	Typologie vzdělávacích systémů z hlediska diferenciacce žáků .....	35
9	<b>Dosavadní zjištění o důsledcích diferenciacce žáků</b> .....	37
10	<b>Charakteristika základního vzdělávání ve Finsku a České republice</b> .....	39
10.1	Základní vzdělávání ve Finsku .....	39
10.1.1	Základní informace o Finsku .....	39
10.1.2	Historický exkurz .....	40
10.1.3	Cíle a principy vzdělávání .....	44
10.1.4	Místo základního vzdělávání v současném vzdělávacím systému .....	45
10.1.5	Současná organizace vzdělávání .....	46
10.1.6	Ukončování základního vzdělávání a certifikace .....	50
10.1.7	Shrnutí .....	51

10.2	Základní vzdělávání v České republice .....	53
10.2.1	Základní informace o České republice .....	53
10.2.2	Historický exkurz .....	53
10.2.3	Cíle a principy vzdělávání .....	57
10.2.4	Místo základního vzdělávání v současném vzdělávacím systému .....	59
10.2.5	Současná organizace vzdělávání .....	60
10.2.6	Hodnocení vzdělávání .....	67
10.2.7	Shrnutí .....	68
11	<b>Komparativní analýza organizace základního vzdělávání ve Finsku a České republice .....</b>	<b>70</b>
11.1	Organizace základního vzdělávání: základní údaje .....	70
11.2	Vnější diference na úrovni vzdělávacího systému .....	71
11.2.1	Diference na úrovni vzdělávacího systému ve výsledcích výzkumu PISA 2009 .....	73
11.3	Vnější diference na úrovni školy .....	77
11.3.1	Diference na úrovni školy ve výsledcích výzkumu PISA 2009 .....	78
11.4	Vnitřní diference .....	79
11.5	Shrnutí .....	80
12	<b>Organizace základního vzdělávání Finska a České republiky z hlediska spravedlnosti .....</b>	<b>82</b>
13	<b>Závěr .....</b>	<b>85</b>
14	<b>Použitá literatura .....</b>	<b>89</b>
15	<b>Přílohy a jejich seznam .....</b>	<b>97</b>
15.1	Příloha č. 1: Schémata vzdělávacích systémů .....	97
15.2	Příloha č. 2: Rámcové vzdělávací programy České republiky .....	97
15.3	Příloha č. 3: Statistické údaje: Finsko .....	97
15.4	Příloha č. 4: Statistické údaje: Česká republika .....	97

## Seznam tabulek a grafů (v textu)

### Seznam tabulek

Tabulka 1: Tři základní pojetí rovných příležitostí ve vzdělávání .....	30
Tabulka 2: Základní typy diferenciací žáků.....	34
Tabulka 3: Vývoj finského jednotného základního školství od roku 1963 .....	43
Tabulka 4: Pozice finského základního vzdělávání ve vzdělávacím systému země .....	45
Tabulka 5: Počet žáků ve speciálním vzdělávání ve Finsku v letech 1995 - 2010.....	49
Tabulka 6: Žáci ve speciálním vzdělávání ve Finsku v roce 2010 podle stupně integrace .....	49
Tabulka 7: Procentuelní podíl žáků v základním vzdělávání ve Finsku podle formy vzdělávání .....	51
Tabulka 8: Vývoj českého základního školství od roku 1918.....	57
Tabulka 9: Pozice českého základního vzdělávání ve vzdělávacím systému země .....	59
Tabulka 10: Počet žáků ve třídách s rozšířenou výukou některého z předmětů v ČR .....	62
Tabulka 11: Podíl žáků ve víceletých gymnáziích v ČR na druhý stupeň základní školy .....	63
Tabulka 12: Žáci se SVP v ČR podle stupně integrace .....	66
Tabulka 13: Procentuelní podíl žáků v základním vzdělávání v ČR podle formy vzdělávání.....	68
Tabulka 14: Základní informace o základním vzdělávání ve Finsku a ČR.....	71
Tabulka 15: Finsko a ČR – ve světle vnější diferenciací na úrovni vzdělávacího systému ....	71
Tabulka 16: Finsko a ČR – ve světle vnější diferenciací na úrovni školy .....	77

### Seznam grafů

Graf 1: Pravděpodobnost přeřazení žáka do jiné školy z důvodu žádosti rodičů .....	74
Graf 2: Pravděpodobnost přeřazení žáka do jiné školy z důvodu nedostatečných školních výsledků.....	74
Graf 3: Pravděpodobnost přeřazení žáka do jiné školy z důvodu vynikajících školních výsledků.....	75
Graf 4: Pravděpodobnost přeřazení žáka do jiné školy z důvodu speciálních vzdělávacích potřeb žáka.....	75
Graf 5: Pravděpodobnost přeřazení žáka do jiné školy z důvodu problémového chování.....	76
Graf 6: Diferenciací žáků do různých tříd v rámci školy ve Finsku a ČR.....	78
Graf 7: Diferenciací žáků do různých skupin v rámci třídy ve Finsku a ČR.....	79
Graf 8: Vliv indexu ESCS žáka a školy na výsledky žáků zemí OECD.....	83

## 2 Úvod

V dnešní společnosti se vzdělání přisuzuje velký význam. Z výše dosaženého vzdělání nepramení pouze určité povolání a tomu odpovídající finanční ohodnocení, ale rovněž se s ním pojí společenské postavení člověka. V životě jednotlivce hraje vzdělání proto roli jakési vizitky, která mu otevírá cestu nejen k budoucímu zaměstnání, k výši jeho životní úrovně, ale také mu umožňuje šplhat po společenském žebříčku (Šanderová, 2004).

Vzdělání však nehraje důležitou roli pouze v životě jednotlivce, ale na svém významu nabývá také v kontextu celé společnosti. J. Keller shrnuje význam vzdělání v tomto ohledu takto: *„Ekonomové si od dalšího vzdělanostního vzestupu slibují vyšší konkurenceschopnost země, sociologové vněm vidí účinný nástroj na řešení sociálních problémů, politologové zase nutný předpoklad pro rozvoj demokracie a občanské společnosti“* (Keller, 2008, s. 13).

Se stále narůstajícím významem vzdělání v moderních společnostech začal rovněž stoupat požadavek na jeho demokratizaci. Ta spočívala nejen v nutnosti odstranit veškeré ekonomické, sociální a kulturní bariéry bránící v dodržování rovného přístupu ke vzdělávání napříč rozmanitými sociálními vrstvami obyvatelstva, ale také se stále více začala týkat požadavku na zajištění rovných podmínek ve vzdělávání. Jinými slovy, na zajištění rovného přístupu ke vzdělávání stejné či přinejmenším srovnatelné kvality. Tento požadavek se týkal zejména nižších stupňů studia. Nárůst významu vzdělání v moderních společnostech proto doprovázel požadavek na dodržování spravedlivých šancí na vzdělání (Greger, 2006).

V důsledku těchto změn začaly spatřovat světlo světa i první mezinárodní výzkumy, které měly za úkol nejen porovnat vědomosti žáků ve sledovaných zemích, ale také zhodnotit, kterým zemím se daří kritérium spravedlnosti naplňovat a kterým nikoliv. Jedním z nejvýznamnějších a zároveň nejnovějších šetření tohoto typu je bezpochyby výzkum PISA, který mapuje vědomosti žáků v matematické, přírodovědné a čtenářské gramotnosti. Tento výzkum pod svou záštitou pořádá Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD).

Česká republika v tomto výzkumu dosahuje v porovnání s ostatními participujícími státy pouze průměrných výsledků. V oblasti čtenářské gramotnosti jsou výsledky českých žáků dokonce podprůměrné. Dále ze závěrů výzkumu PISA vyplývá, že výsledky českých žáků jsou silně ovlivněné sociálním zázemím rodiny, ze které sledovaní žáci pocházejí. Z těchto důvodů řada zahraničních, ale i domácích odborníků na vzdělávací politiku považují současný vzdělávací systém České republiky za nespravedlivý (Procházková, 2006).

Na druhou stranu výzkum PISA poukazuje také na ty země, které nejenže dosahují ve všech zkoumaných oblastech vynikajících výsledků, ale tyto výsledky jsou rovněž nezávislé (či pouze v malé míře) na sociálním zázemí testovaných žáků. Jednou z těchto zemí je například Finsko, které v porovnání s ostatními zúčastněnými státy v tomto ohledu dokonce dosahuje dlouhodobě nadprůměrných výsledků (ÚIV, 2010). Právě uvedená zjištění výzkumu PISA slouží jako východisko této práce.

Záměrem diplomové práce proto bude nejen popsat vzdělávací systém Finska a České republiky s cílem přispět k hlubšímu pochopení jejich fungování, ale především na základě vzájemného srovnání těchto dvou systémů identifikovat případné rozdílnosti, jakožto možné příčiny tohoto jevu. Konkrétně se pozornost zaměří na organizaci a strukturu základního vzdělávání. Za srovnávací kritérium bylo zvoleno měřítko spravedlnosti, které bude v práci dále konkretizováno. Prací, které se zabývají komparací finského a českého vzdělávacího systému, je celá řada. Rovněž tak výzkumů, které analyzují a následně hodnotí jednotlivé vzdělávací systémy z hlediska spravedlnosti. Nicméně přesto v nich autorka práce postrádá podrobnější popis nejen samotné struktury a organizace určitého stupně vzdělávání, na který se tyto práce zaměřují, ale především v řadě z nich chybí počet žáků, který je v jednotlivých formách studia vzděláván. Právě na tyto komponenty bude zaměřena pozornost této práce.



### 3 Výzkumné cíle a otázky

Předkládaná diplomová práce se zabývá problematikou organizace vzdělávacích systémů, konkrétně na úrovni základního vzdělávání a jejich rolí v reprodukci vzdělanostních nerovností. V této otázce se zaměřuje na dvě vybrané země, a to na Finsko a Českou republiku. **Hlavním cílem diplomové práce je popsat současnou podobu organizace základního vzdělávání u obou vybraných zemí; na základě jejich vzájemného srovnání identifikovat případné hlavní rozdíly a následně zhodnotit jejich roli v dosahování spravedlivého přístupu ke vzdělání.**

#### Na základě hlavního cíle byly definovány následující konkrétní cíle:

1. Popsat vývoj organizace základního vzdělávání ve Finsku a České republice:
  - Identifikovat případné zásadní změny v podobě organizace základního vzdělávání
    - Identifikovat podobu organizace základního vzdělávání před změnou struktury vzdělávacího systému a identifikovat hlavní důvody vedoucí k této změně
2. Popsat současnou podobu organizace základního vzdělávání ve Finsku a České republice:
  - Identifikovat případné způsoby vnější diferenciací na úrovni vzdělávacího systému
    - Identifikovat jednotlivé typy škol na úrovni základního vzdělávání a zjistit počet žáků, který je v nich vzděláván
  - Identifikovat případné způsoby vnější diferenciací na úrovni školy
    - Identifikovat jednotlivé typy specializovaných tříd a zjistit počet žáků, který je v nich vzděláván
  - Identifikovat případné způsoby vnitřní diferenciací
  - Identifikovat možné způsoby vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
    - Zjistit počet žáků se SVP, kteří jsou plně, částečně či vůbec integrováni do hlavního vzdělávacího proudu
  - Zjistit celkový podíl žáků, který je vzděláván mimo hlavní vzdělávací proud
  - Zjistit hlavní důvody z pozice škol vedoucí k diferenciaci žáků na úrovni vzdělávacího systému.

3. Porovnat současnou podobu organizace základního vzdělávání ve Finsku a České republice
  - Porovnat organizaci základního vzdělávání u obou zemí ve výše zmíněných aspektech
    - Identifikovat hlavní rozdíly v organizaci základního vzdělávání
4. Zhodnotit organizaci základního vzdělání Finska a České republiky z hlediska kritéria spravedlnosti
  - Na základě míry selektivity zkoumaných vzdělávacích systémů zhodnotit, která ze zkoumaných zemí se v zrcadle těchto indikátorů jeví jako spravedlivější

### 3.1 Výzkumné otázky

Na základě výše uvedených cílů byly formulovány následující výzkumné otázky:

- 1) Zaznamenal vzdělávací systém na úrovni základního vzdělávání u zkoumaných zemí od počátku jejich samostatného vzniku zásadní změnu ve své organizaci? V případě, že ano, jaké byly hlavní důvody, které tuto změnu způsobily a kdy ke změně došlo?
- 2) Jak je základní vzdělávání ve zkoumaných zemích organizováno? Kolik typů škol existuje na úrovni vzdělávacího systému? Pro jaké žáky jsou tyto typy škol určeny a kolik dětí je v nich celkem vzděláváno? Existují v rámci školy nějaké specializované třídy? Pro jaké žáky jsou tyto třídy určeny a kolik dětí je v nich celkem vzděláváno? Existují v rámci školy či třídy nějaké typy vnitřní diferenciací žáků? Kolik procent žáků je na úrovni vzdělávacího systému a na úrovni školy vzděláváno mimo hlavní vzdělávací proud? Kolik procent žáků z celkového počtu dětí školou povinných je vzděláváno mimo hlavní vzdělávací proud? Kolik procent žáků se SVP je integrováno do hlavního vzdělávacího proudu a kolik procent je vzděláváno mimo hlavní vzdělávací proud? Z jakých hlavních důvodů se školy rozhodnou přehradit své žáky na jinou školu?
- 3) V jakých oblastech organizace základního vzdělávání se zkoumané země shodují a kde lze naopak zaznamenat hlavní rozdíly?
- 4) Jaká je míra segregace či selektivity zkoumaných vzdělávacích systémů? Jak se prizmatem těchto indikátorů jeví zkoumané země z hlediska dosahování spravedlivého přístupu ke vzdělávání? Lze zkoumané země považovat za spravedlivé či nikoliv?

## 4 Metodologie, metody a zdroje dat

Předkládaná diplomová práce je vícepřípadovou komparační studií, jejímž cílem je porovnání dvou vzdělávacích politik v oblasti organizace základního školství. Konkrétně se práce zabývá srovnáním dvou případů, a to Finska a České republiky. „*Případová studie je studium konkrétního jedince, programu, události, organizace, instituce apod. v určitém časovém úseku. Toto úzké zaměření umožňuje hlubší analýzu zkoumaného případu (...) a pochopení hlubších souvislostí a vztahů ...*“ (Nekola, Veselý, Ochrana, 2007, s. 152).

Diplomová práce je kombinací kvalitativního a kvantitativního přístupu. Kvalitativní přístup vyplývá z účelu práce, kterým je popsat a následně porovnat organizaci základního vzdělávání u vybraných zemí; zasadit ji do širších souvislostí, konkrétně např. do historického kontextu, na základě kterého je možné pochopit a následně vysvětlit hlavní důvody, které vedly ke zrodu soudobého uspořádání základního školství. Jedním z účelů předkládané práce je proto pomocí zasazení zkoumaného tématu do širších souvislostí přispět k hlubšímu pochopení fungování současného finského a českého vzdělávacího systému na poli povinné školní docházky. Kvantitativní přístup práce naopak vychází z potřeby zjistit počet žáků, který je vzděláván v jednotlivých „formách“ základního vzdělávání. Z tohoto důvodu je zapotřebí pracovat se spolehlivými údaji o velkém množství jedinců - statistickými daty, na základě kterých je možné učinit generalizace o zkoumané populaci (Hendl, 2005, s. 45 - 56).

### 4.1 Charakteristika užitých metod

V předkládané práci půjde především o sekundární analýzu dat „objektivního“ charakteru. V tomto směru budou analyzována taková data, která nejsou výsledkem vlastního výzkumu a zároveň jsou nezávislá na osobním úsudku. V diplomové práci budou využity konkrétně následující výzkumné metody:

- **Komparativní analýza**, která je stěžejní metodou této práce. Konkrétně se jedná se o mezinárodní srovnání dvou vybraných případů - Finska a České republiky. Předmětem této práce je srovnání struktury a organizace dvou vzdělávacích systémů na úrovni základního vzdělávání, tedy i různých vzdělávacích politik. Komparace vzdělávacích systémů je metodou, která analyzuje „výzkumné aktivity zaměřené na

*podrobné dokumentování různých národních vzdělávacích systémů, se zaměřením na jejich organizační struktury, cíle edukace a edukační procesy“ (Průcha, 2006, s. 36). Za kritérium tohoto srovnání bylo zvoleno měřítko spravedlnosti, které patří k základním kritériím vzdělávací politiky. To je podrobněji vymezeno v kapitole 7.1, kde je specifikováno do jednotlivých indikátorů (Kalous, Veselý, 2006). Důvod pro výběr Finska a České republiky byl zhodnocen již v úvodu této práce - finští žáci dosahují v mezinárodních srovnáních vynikajících studijních výsledků a zároveň sociální podmíněnost těchto výsledků patří k jedněm z nejnižších. Finsko tak dlouhodobě v porovnání s ostatními státy (tedy i v porovnání s Českou republikou) představuje „vzdělávacího šampióna.“ V tomto ohledu autorka práce shledává komparaci za užitečnou metodou, která umožní nejen na základě srovnání obou případů odhalit případné rozdíly v organizaci základního vzdělávání, a tím poukázat na možné příčiny, které mohou způsobovat v případě České republiky závislost výsledků žáků na jejich rodinném zázemí, ale především dává výzkumníkovi možnost se inspirovat ze zkušenosti jiných a popřípadě se poučit z dobré praxe - v tomto případě finskou vzdělávací politikou (Drhová, Veselý, 2007).*

- **Studium dokumentů**, kdy budou analyzovány nejen potřebné monografie či odborné studie, které se zabývají vzdělávací politikou vybraných zemí (Finska a České republiky), ale především veřejně politické dokumenty, a to zejména legislativního, strategického a výzkumného charakteru (Nekola, Veselý, 2007, s. 158 - 159).
- **„Strom příčin“**, jenž je určitou modifikací metody stromu problémů. *„Strom problémů je univerzální metoda identifikace, prioritizace a vizualizace problémů (...). Jde o diagram příčin a důsledků, tj. faktorů, které způsobují určitý problém“ (Veselý, 2007, s. 218). Tato metoda bude použita v rámci 6. kapitoly pro sestavení pestré škály „vnitřních“ a „vnějších“ příčin vzdělanostních nerovností.*
- **Statistická analýza dat**. Statistická analýza dat se užívá především k *„popisu určitého fenoménu (deskripce), nebo k ověřování vztahů mezi proměnnými (indukce)“ (Nekola, Veselý, 2007, s. 184). V tomto ohledu půjde konkrétně o popisnou analýzu kvantitativních sekundárních dat (založenou na popisné statistice), která byla sesbírána v rámci mezinárodního srovnávacího výzkumu PISA 2009. Způsob zpracování těchto dat bude podrobněji popsán v následující kapitole 4.2.*

## 4.2 Zdroje dat a jejich způsob zpracování

V předkládané práci bude pracováno především s národními statistikami vybraných zemí. V případě Finska bude především využíváno údajů, které na svém webovém portálu ([www.stat.fi](http://www.stat.fi)) nabízí **Finský statistický úřad**. V případě České republiky bude pracováno primárně s daty pocházející ze Statistických ročenek školství ČR, které na svých internetových stránkách ([www.uiv.cz](http://www.uiv.cz)) zpracovává **Úřad pro informace ve vzdělávání (ÚIV)**, od roku 1. 1. 2012 respektive na svém webu ([www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)) Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Kromě těchto uvedených statistických portálů bude rovněž pracováno s daty, které nabízí Evropský statistický úřad (EUROSTAT), Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) či Český statistický úřad (ČSÚ).

Dále bude v práci využíváno dat z mezinárodního výzkumu **PISA 2009**. V tomto ohledu budou analyzována „surová“ kvantitativní data pomocí popisné statistické analýzy. Konkrétně bude pracováno s daty, která byla nasbírána prostřednictvím tzv. **školského dotazníku**. Výzkumný vzorek čítal v případě České republiky 178<sup>2</sup> a v případě Finska 201 respondentů. Cílovou skupinu tvořili v obou případech ředitelé (či jejich přímí zástupci) vybraných škol. Ze školského datového souboru byla analyzována data, která vypovídala o diferenciačních praktikách jednotlivých škol. Konkrétně se jednalo o údaje náležící k otázkám Q12 a Q20 školského dotazníku. V případě Finska bylo pro zjištění procentuelního zastoupení jednotlivých odpovědí ředitelů vybraných základních škol na uvedené otázky použita interaktivní databáze výzkumu PISA 2009, která je veřejně dostupná na internetových stránkách výzkumu ([http://pisa2009.acer.edu.au/interactive\\_results.php](http://pisa2009.acer.edu.au/interactive_results.php)). V případě České republiky bylo nutné data nejdříve před kvantitativní analýzou upravit, aby neobsahovala údaje vypovídající o středním školství (výzkum PISA sbírá data o patnáctiletých žácích. Z tohoto důvodu jsou do výzkumného vzorku v případě České republiky zařazeny také střední školy a žáci těchto škol). V tomto ohledu byly z datového souboru vyřazeny proměnné jednotlivých typů středních škol. Pro zjištění procentuelního zastoupení jednotlivých odpovědí ředitelů vybraných základních škol na uvedené otázky byla použita frekvenční analýza. Data byla zpracována a následně vyhodnocena prostřednictvím statistického softwaru SPSS 17. 0. Datový soubor výzkumu PISA 2009 pro Českou republiku je volně dostupný na internetových stránkách ÚIV (<http://www.uiv.cz/clanek/607/1871>).

---

<sup>2</sup> Počet dotazovaných škol odpovídá počtu základních škol, tj. po úpravě datového souboru (pozn. autorky).

#### 4.2.1 Základní údaje o mezinárodním výzkumu PISA

Projekt PISA<sup>3</sup> vznikl na půdě OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) koncem 90. let minulého století s cílem zjistit matematickou, čtenářskou a přírodovědnou gramotnost patnáctiletých žáků v různých zemích světa. „*Záměrem přitom není zkoumat, jak žáci dokážou reprodukovat nabyté vědomosti, ale jak dovedou využít toho, co se dosud naučili, v různorodých situacích běžného života*“ (Palečková, Tomášek, Basl, 2010, s. 5). Kromě vědomostí výzkum mapuje rovněž povahu socio-kulturně-ekonomického rodinného zázemí žáků, jejich vztah k učení, ke škole a podobně. Kromě samotných žáků jsou pomocí školských dotazníků dotazováni také ředitelé vybraných vzdělávacích institucí, popřípadě také rodiče žáků (formou dotazníků pro rodiče). Výzkum PISA probíhá prostřednictvím písemného testování (testové úlohy pro žáky) a dotazování formou strukturovaných dotazníků. Testovaný vzorek je vybírán tak, aby reprezentoval zkoumanou populaci s ohledem na typy jednotlivých škol ve zkoumaných zemích (OECD, 2012; Kramplová, 2011).

První fáze výzkumu PISA proběhla v roce 2000 a byla zaměřena primárně na zjišťování čtenářské gramotnosti žáků. Druhá fáze se zaměřovala na matematickou gramotnost a byla realizována v roce 2003, třetí fáze zkoumala přírodovědní gramotnost a proběhla v roce 2006 a konečně poslední fáze výzkumu, která se uskutečnila v roce 2009, se opět zaměřila na mapování čtenářské gramotnosti. Této fáze se zúčastnilo 65 zemí z celého světa (ibid.).

## 5 Vymezení vybraných pojmů

Jednotlivé pojmy, se kterými je v rámci diplomové práce pracováno, budou definovány v rámci kapitoly č. 6. Na tomto místě je však nutné vymezit dva pojmy, se kterými autorka práce operuje. Prvním pojmem je **hlavní vzdělávací proud**. Tento pojem autorka práce užívá pro označení takového vzdělávání, které probíhá v rámci „běžné“ základní školy a je organizováno na základě „běžného“ vzdělávacího programu (v případě České republiky tedy na základě RVP ZV). Dalším pojmem, který je zapotřebí ujasnit je **výběrová škola**. Za výběrový vzdělávací program považuje autorka práce takové vzdělávání, které své studenty připravuje primárně na vysokoškolské studium a umožňuje plynulý přechod z nižší úrovně sekundárního vzdělávání do vyšší úroveň sekundárního vzdělávání.

---

<sup>3</sup> Zkratka PISA pochází z anglického originálu „Programme for International Student Assessment“ a její doslovný překlad zní „Program pro mezinárodní hodnocení žáků“ (pozn. autorky).

## 6 Teorie reprodukce vzdělanostních nerovností

V moderní společnosti hraje vzdělání velmi významnou roli. Pro jednotlivce je cestou nejen k úspěšnému zaměstnání a finančnímu příjmu, ale především vytváří širší sociální kontakty a je podstatnou složkou společenského postavení. Na své důležitosti nabývá i v celospolečenském měřítku, kde se vzdělání a lidský kapitál stává stěžejním předpokladem pro ekonomický a sociální rozvoj jednotlivých národů. Dá se proto říci, že vzdělání přispívá nejen ke zlepšení kvality života jednotlivce, ale také společnosti jako celku (Čerych, Koucký, Matějů, 1998).

S narůstajícím významem vzdělání v moderních společnostech šel ruku v ruce požadavek na jeho demokratizaci, jenž byl vyjádřením určité snahy odstranit případné nerovnosti, které s ideou zajištění spravedlivého přístupu ke vzdělání souvisí. V důsledku toho začala vznikat nejen rozličná vymezení spravedlnosti ve vzdělávání, jež odrážely různé pohledy jednotlivých autorů na to, jaké nerovnosti lze považovat za společensky přijatelné a jaké již nikoliv,<sup>4</sup> ale také nejrůznější teoretické a empirické přístupy, které se snažily odhalit příčinu těchto nerovností a případně i navrhnout postup na jejich odstranění (Simonová, Katrňák, 2008).

V současné době existuje celá řada teorií, které se snaží vysvětlit reprodukci vzdělanostních nerovností. Někteří autoři zastávají názor, že za reprodukcí výše dosaženého vzdělání z generace na generaci stojí především vrozené schopnosti a dovednosti, tedy zděděné genetické dispozice daného jedince. Jiní autoři naopak poukazují na roli ekonomických, sociálních či kulturních faktorů, jako jsou například finanční zdroje rodiny, organizace vzdělanostního systému, přístup učitelů, hodnota vzdělání v rodině, vzdělanostní aspirace žáka, jazyková vybavenost dítěte a podobně (Veselý, Matějů, 2010; Štech, 1997).

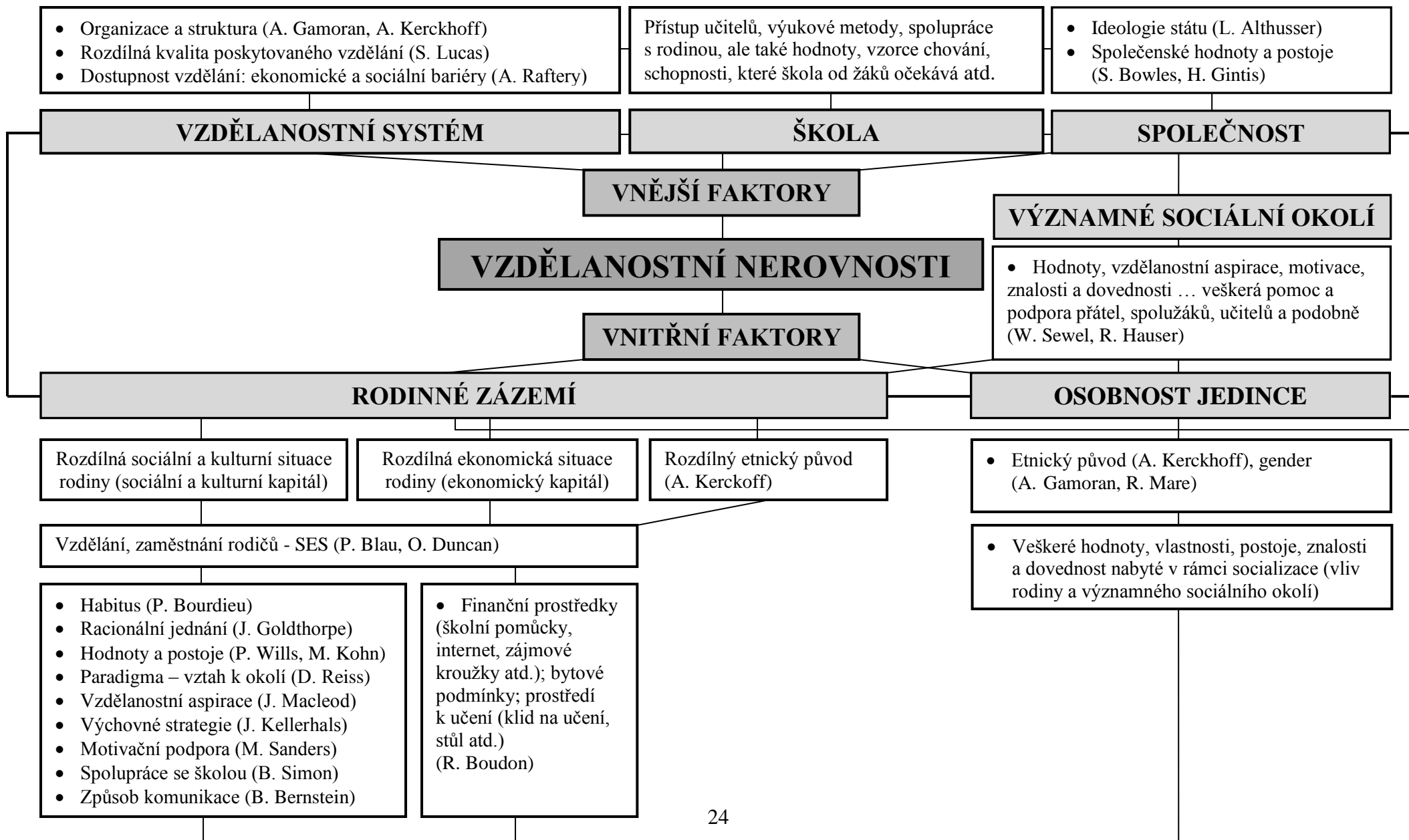
Rozmanitost těchto přístupů a zároveň i možných příčin vzniku vzdělanostních nerovností je znázorněna v následujícím schématu. Pro jeho sestavení autorka práce použila tzv. „strom příčin,“ jenž je modifikací metody stromu problémů (Veselý, 2007, s. 218 – 219).<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Jednotlivá vymezení spravedlivého přístupu ke vzdělávání – viz následující kapitola 7.

<sup>5</sup> Při sestavování „Stromu příčin“ autorka práce vycházela z následující literatury, se kterou se seznámila: Veselý, Matějů (2010); Simonová, Katrňák (2008); Greger (2006); Katrňák (2004); Šedřová (2004), Štech (1997). Nejedná se tedy o úplný výčet jednotlivých příčin vzdělanostních nerovností. Autoři, kteří jsou uvedeni v závorkách, často ve svých teoretických přístupech zohledňují hned několik faktorů reprodukce vzdělanostních nerovností. Uvedeni jsou u toho faktoru, který se pro jejich práci zdál autorce nejnepřítější. Jednotlivé spojnice mezi uvedenými příčinami znázorňují jejich vzájemné působení, ovlivnění a případné zacyklení (pozn. autorky).

## „STROM PŘÍČIN“ VZDĚLANOSTNÍCH NEROVNOSTÍ





## **6.1 Reprodukce vzdělanostních nerovností a vzdělávací systém**

S ohledem na zaměření této práce zde bude věnována pozornost především těm teoriím, které v procesu reprodukce vzdělanostních nerovností soustřeďují svoji pozornost na roli vzdělávacích institucí, případně organizaci vzdělávacího systému. Představeno bude celkem pět teorií, se kterými se autorka práce seznámila.

### **6.1.1 Ideologie státu Louise Althussera a princip korespondence S. Bowlese a H. Gintise**

L. Althusser (1971) se ve své práci zabýval problémem reprodukce sociální struktury obyvatelstva, konkrétně dělnické třídy, v kapitalistické společnosti. Za hlavní příčinu této reprodukce považoval ideologii státu, která je prostřednictvím vzdělávacích institucí již od raného dětství vštěpována do mysli lidí, čímž formuje jejich společenské hodnoty a postoje. Škola v pojetí L. Althussera působí jako jakýsi třídící mechanismus, pomocí kterého se udržuje dosavadní sociální struktura společnosti. Na půdě školy si potomci jednotlivých sociálních vrstev zvnitřňují vše potřebné k tomu, aby v budoucnosti vykonávali takové povolání, které odpovídá sociálnímu statusu jejich rodiny a tento svůj osud přijímají jako nevyhnutelnou danost. Škola tedy ideologicky působí ve prospěch sociálního nastavení kapitalistické společnosti a funguje tak, aby reprodukovala dosavadní sociální strukturu obyvatelstva z generace na generaci (Althusser, 1971, s. 127 - 186).

Podobné pojetí nalezneme i v práci S. Bowlese a H. Gintise (In Katrňák 2004), podle kterých hlavní úkol školy rovněž spočívá v přípravě žáka na budoucí pracovní pozici, která odpovídá jeho třídnímu původu. Tento proces nazývají jako princip korespondence. Hodnoty a znalosti, které děti v jednotlivých stupních vzdělávací soustavy získávají, korespondují s hodnotami a znalostmi sociální třídy, ze které pochází. Škola *„nediskredituje žáky z nižších tříd násilně (...), ale přizpůsobuje svoje osnovy jejich vědomí a jejich přesvědčení (...). Připodobňuje to, co se od nich v jednotlivých vzdělanostních stupních očekává, jejich pohledu na svět, podmínkám, v nichž vyrostly, a tak udržuje nejen jejich třídní vědomí, ale také přesvědčení, co je pro ně vhodné a patřičné a co už nikoliv“* (Katrňák, 2004, s. 38).

V rámci školní socializace si tak žák osvojuje své postavení ve společnosti. Výsledkem těchto skrytých mechanismů je, že žáci vnímají svojí společenskou pozici jako zaslouženou a oprávněnou (Katrňák, 2004, s. 37 - 39).

### 6.1.2 Alokační model A. C. Kerckhoffa

Myšlenka školy jako třídícího nástroje moderní společnosti ovlivnila rovněž práci A. C. Kerckhoffa (1976). Podle jeho názoru výše dosaženého vzdělání či statusu nezáleží pouze na osobních charakteristikách daného jedince (schopnosti, motivace, vzdělanostní aspirace atd.), které se v období socializace formují prostřednictvím jeho rodiny a tzv. blízkého sociálního okolí (tzv. socializační model), ale rovněž ho ovlivňují sociální instituce, konkrétně jejich strukturální omezení a selektivní kritéria. „*Socializační model chápe jedince jako relativně svobodně se pohybující individuuum v rámci sociálního systému. Vše, čeho dosáhne je dáno jeho volbou (co bude dělat) a prostředky (jak to udělá). Naproti tomu podle alokačního modelu je jedinec omezený sociální strukturou. To, čeho dosáhne je ovlivněno především tím, co je mu v rámci sociálního systému dovoleno*“ (Kerchoff, 1976, s. 369).

V tomto ohledu hraje důležitou roli tzv. systém očekávání, který může být ovlivněn etnickým či sociálním původem. Podle A. Kerckhoffa totiž každý jedinec vnímá, co se od něj jako od příslušníka určité rasy či sociální vrstvy očekává, jaké má reálné možnosti. Stejným způsobem na něj pohlíží i jeho okolí. Jako příklad ze školního prostředí autor uvádí rozdílné očekávání pedagogických pracovníků. Řada pedagogů a studijních poradců nejedná se všemi žáky či studenty stejně a při zařazení dítěte do určitého vzdělávacího programu či výukové skupiny v rámci školní třídy (např. na základě jejich čtenářských schopností) nebo při doporučení určitého typu školy se nechávají ovlivnit jejich sociálním původem. Typ školy či vzdělávacího programu, který žák navštěvuje, však může zásadním způsobem ovlivnit jeho budoucí vzdělanostní a profesní dráhu a tím posléze i sociální status. „*Učitelé a studijní poradci se ke všem studentům nechovají stejně. Dělalí mezi nimi rozdíly, čímž ovlivňují jejich vzdělávací výsledky a příležitosti*“ (Kerchoff, 1976, s. 377). Z toho důvodu autor doporučuje při zkoumání faktorů, které ovlivňují sociální status člověka zařadit také kritéria související s těmito strukturálními omezeními, například kritéria uplatňovaná při diferenciaci žáků (ibid.).

### 6.1.3 Multinominální tranzitivní model Breena a Johnssona

Breen a Johnsson (In Simonová, Katrňák, 2008) ve své práci navázali na tzv. tranzitivní model R. Mareho, který se zaměřil na analýzu trendů a odlišností při přechodu mezi jednotlivými stupni vzdělávání. Tento model rozšířili o faktor typu předchozího studia. Breen s Johnsonem ve své teorii zohlednili skutečnost, že na stejném stupni vzdělávání může existovat hned několik typů studijních programů. Studenti během své vzdělávací dráhy tedy neprocházejí stejnou trajektorií, ale jsou rozřazováni do programů odlišného zaměření (např. akademické větve). Podle zjištění těchto autorů typ zvolených studijních programů, které jedinec při průchodu vzdělávacím systémem absolvoval, ovlivňuje „*pravděpodobnost úspěchu v dalších tranzicích* (přechodech na další stupeň vzdělávání, pozn. autorky), *včetně pravděpodobnosti dokončení započaté školy*“ (Simonová, Katrňák, 2008, s. 735).

### 6.1.4 Princip efektivně udržované nerovnosti S. Lucase

Rozdílnost jednotlivých programů na stejném stupni vzdělání zdůraznil i S. Lucas (2001), který se ve své teorii „efektivně udržované nerovnosti“<sup>6</sup> zaměřil na rozdílnou kvalitu jednotlivých studijních programů. Podle S. Lucase v důsledku expanze vzdělání, nerovnosti v šancích na dosažení určitého stupně vzdělání byly vystřídány nerovnostmi v šancích studia na kvalitnějších typech škol. Vzdělanostní expanze sice na jednu stranu umožnila získat vzdělání i jedincům pocházejícím z nižších vrstev, ovšem na druhou stranu způsobila, že těmto osobám je často umožněn přístup pouze k méně kvalitním studijním programům. Důvodem je podle autora okolnost, že příslušníci vyšších sociálních vrstev disponují nejrůznějšími prostředky, díky kterým pro své děti vždy dokážou zajistit lepší podmínky ve vzdělávání.<sup>7</sup>

Vliv sociálního původu na výši dosaženého vzdělání se v moderních společnostech podle S. Lucase projevuje následujícími dvěma způsoby: „*Pokud přístup k danému stupni vzdělání není univerzální* (tj. není otevřený, pozn. autorky), *pravděpodobnost jeho dokončení do značné míry určuje sociální původ studenta. Pokud přístup k danému stupni vzdělání naopak je univerzální* (tj. je otevřený, pozn. autorky), *sociální původ se projeví v tom, jaký druh či jak kvalitní vzdělání se danému jedinci dostane*“ (Lucas, 2001, s. 1681).<sup>8</sup>

<sup>6</sup> V originále „Effectively Maintained Inequality“ – tzv. „EMI“ (pozn. autorky).

<sup>7</sup> Finanční prostředky, kulturní prostředky (knihy atd.), ale také např. konexe a podobně (pozn. autorky).

<sup>8</sup> S. Lucas (2001) se ve své práci zaměřil na studium nerovností v přístupu k vysokoškolskému vzdělání. Podle N. Simonové a T. Katrňáka (2008) jeho teorii lze však uplatnit na všechny stupně vzdělávání (pozn. autorky).

## 7 Princip spravedlnosti ve vzdělávání

Spravedlnost (equity) je jedním ze základních cílů a měřítek vzdělávací politiky. Toto kritérium posuzuje, jakým způsobem jsou jednotlivé vzdělávací nabídky rozděleny mezi jednotlivce či celé sociální skupiny a hodnotí, „*kdo má z daného uspořádání vzdělávací soustavy (programu) prospěch a kdo tento prospěch platí*“ (Veselý, Kalous, 2006, s. 30).

S vymezením tohoto kritéria se však pojí mnoho problémů. Jedním z důvodů je okolnost, že posouzení určitého stavu z hlediska spravedlnosti závisí na morálních zásadách daného jedince, a proto je „vždy“ subjektivní. Jednotlivé názory na to, co spravedlivé je a co už není, tedy jaké nerovnosti pramenící ze vzdělávacího systému je nutné eliminovat či jaké lze naopak považovat za přijatelné a respektovat je, se proto mohou značně lišit a závisí vždy na hodnotových východiscích posuzujícího (Greger, 2006; 2010).

Z tohoto důvodu se ve vzdělávací politice k vymezení spravedlnosti využívá konceptu rovných příležitostí ve vzdělávání (equal educational opportunity). Spravedlnost ve vzdělávání je tedy chápána jako jistý druh rovnosti (equality). Otázkou však zůstává, jakou rovnost máme na mysli. V současné době existují tři základní vymezení rovných příležitostí: rovnost v přístupu, rovnost podmínek a rovnost výsledků ve vzdělávání (Greger, 2004; 2006).

Zajištění **rovného přístupu ke vzdělání** v moderních společnostech je jedním ze základních lidských práv<sup>9</sup> a vychází z obecně sdíleného přesvědčení, že vzdělání má nezastupitelný význam nejen pro sociální, kulturní a ekonomický rozvoj samotného jednotlivce, ale i celé společnosti (Greger, 2006).

Řada autorů však namítá, že zajištění pouze rovného přístupu ke vzdělání nestačí. K tomu, aby bylo dosaženo opravdu spravedlivé rovnosti vzdělanostních příležitostí je podle jejich názoru zapotřebí umožnit všem jedincům takový přístup ke vzdělávání, které by bylo srovnatelné kvality (stejný normativ na žáka; obdobná kvalita učitelů; srovnatelné didaktické pomůcky; podobné sociální složení žáků jednotlivých škol; srovnatelná velikost tříd atd.). Tento přístup, který poukazuje na důležitost zachování **rovných podmínek ve vzdělávání**, proto akceptuje pouze takové vzdělanostní nerovnosti, které „*jsou výsledkem závodu ve stejných podmínkách a při dodržování stejných pravidel*“ (Greger, 2010, s. 24).

---

<sup>9</sup> Např. Listina základních lidských práv a svobod, která je nedílnou součástí ústavního pořádku České republiky, stanovuje, že právo na vzdělání se zaručuje všem „*bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení*“ (ústavní zákon 23/1991).

Pojetí rovných podmínek ve vzdělávání má velmi blízko k tzv. „**meritokratickému principu**.“ Podstatou tohoto přístupu je myšlenka, že výkonové faktory, jako je úsilí, motivace, schopnosti, píle či zájem, hraji ve vzdělávací dráze jedince důležitější roli než faktory askriptivní (vrozené) povahy, mezi které lze zařadit např. pohlaví, národnost, sociální původ atd. (Havlík, 2002). Na základě meritokratického principu lze proto za spravedlivé považovat takové vzdělanostní nerovnosti, „*kteřé jsou způsobeny pouze schopnostmi jedince (abilities, endowment) a jeho vynaloženým úsilím (effort)*“ (Greger, 2010, s. 24).

Zastánci třetího přístupu však upozorňují na skutečnost, že vzdělávací výsledky žáků nemusí být pouze výsledkem jejich schopností, motivace a úsilí, ale také se do nich může promítat sociální zázemí rodiny, ve které žák vyrůstá (chybí finanční prostředky na školní pomůcky; nedostatečná jazyková vybavenost dítěte; nízká hodnota vzdělání a vzdělanostní aspirace v rodině; neschopnost rodičů se s dítětem učit atd.). Pomyslná startovací čára je tedy u každého jedince odlišná a jeho školní úspěšnost může ovlivňovat celá řada faktorů askriptivní povahy.<sup>10</sup> Cílem vzdělávacího systému by proto mělo být tyto počáteční nerovnosti vyrovnávat (např. prostřednictvím mechanismů pozitivní diskriminace),<sup>11</sup> aby každý žák byl schopen si osvojit základní kompetence. Jinými slovy, aby každý jedinec dosáhl určitého funkčního minima, které mu umožní se dále „*vzdělávat v rámci celoživotního učení, realizovat vlastní zájmy a uplatnit se na trhu práce (...), či obecněji, prožít plnohodnotný a smysluplný život*“ (Greger, 2010, s. 26). Jedině tímto způsobem je možné zpětně ověřit, zda počáteční „vyrovnávací mechanismy“ byly efektivní. Z tohoto důvodu se řada autorů (např. J. S. Coleman (1966) či D. Bell (1973)) přiklání k tvrzení, že pojetí rovných příležitostí musí znamenat zajištění určité **rovnosti výsledků ve vzdělávání** (Greger, 2006; 2007; 2010).

Charakteristika jednotlivých přístupů rovných příležitostí ve vzdělávání je pro větší přehlednost shrnuta v následující tabulce č. 1.

---

<sup>10</sup> Viz předchozí kapitola 6.

<sup>11</sup> Finanční prostředky vynaložené na: asistenta pedagoga; osobního asistenta pro postižené žáky; odpolední doučování pro žáky, kteří si nezvládli osvojit probíranou látku; speciální didaktické pomůcky; zřízení přípravných tříd pro sociálně znevýhodněné žáky a podobně (pozn. autorky).

**Tabulka č. 1: Tři základní pojetí rovných příležitostí ve vzdělávání**

<b>Předpokládá</b>	<b>Připouští</b>	<b>Kritizuje</b>	<b>Doporučuje</b>
<b>Rovnost v přístupu či rovné příležitosti (Equality of access or opportunity)</b>			
Existenci talentu, vrozeného nadání.	Rozdíly ve výsledcích žáků za podmínky, že jsou úměrné jejich počátečním schopnostem; existenci různých vzdělávacích programů rozdílné hodnoty a kvality.	Fakt, že zásluhy studenta nejsou jediným kritériem pro přístup k prestižním programům vzdělávání (vliv sociálně - kulturních faktorů na testování žáka).	Objektivní rozpoznávání talentů; rovnost v přístupu ke kvalitnímu vzdělání pro žáky srovnatelných schopností bez ohledu na jejich rodinném zázemí; systém, který umožňuje volbu a kde je výuka přizpůsobena schopnostem žáků; podpora nadaných žáků pocházející ze znevýhodněného rodinného zázemí.
<b>Rovnost podmínek (Equality of treatment)</b>			
Každý žák je schopen získat základní kompetence (vědomosti a dovednosti), což je hlavním cílem povinného vzdělávání.	Existenci vrozeného nadání; rozdíly ve výsledcích žáků za předpokladu, že bylo všem poskytnuto vzdělání srovnatelné kvality.	Rozdíly ve výsledcích žáků, které jsou způsobeny rozdílnou kvalitou výuky; elitní typy škol; školy jako „ghetta“; selekci žáků do různých vzdělávacích proudů.	Jednotnou školu; společný základ pro všechny na úrovni povinného vzdělávání.
<b>Rovnost výsledků či školního úspěchu (Equality of achievement or academic success)</b>			
Každý žák může zvládnout náročnější učení; vlastnosti jednotlivce mohou být rozvíjeny.	Rozdíly ve výsledcích žáků za podmínky, že každý získá základní kompetence (vědomosti a dovednosti).	Ideologii talentů; selekci žáků do různých vzdělávacích proudů; elitní školy.	Rovnost výsledků v základních znalostech a dovednostech (kompetencí); mechanismy pozitivní diskriminace, jejichž cílem je snižování počátečních nerovností.

Zdroj: EGREES, 2005, s. 15.

## 7.1 Měření spravedlnosti vzdělávacích systémů

Pro srovnání vzdělávacích systému z hlediska spravedlnosti se užívá systém nejrůznějších indikátorů. Mezi přední tvůrce těchto systémů patří především takové organizace, jako je UNESCO či OECD. Na půdě OECD v tomto ohledu vznikl projekt INES (Indicators of Education Systems), který vypracoval teoretický rámec pro tvorbu jednotlivých indikátorů

spravedlnosti. Na tento projekt později navázala další pracovní skupina s názvem EGREES (European Group of Research on Equity in Educational Systems), která vypracovala zatím nejpropracovanější systém 29 indikátorů spravedlnosti, které konstruovala na základě dostupných dat z výzkumů PISA, TIMSS, PIRLS a podobně (Greger, 2010, s. 33 – 36).

Jeden z indikátorů spravedlnosti, který byl skupinou EGREES definován, a který se přímo váže k organizaci vzdělávací soustavy, byl označen pod pojmem **segregace**. Segregace byla vymezena jako „určitá míra, do jaké jsou studenti, kteří mají shodné specifické vlastnosti (např. obdobné sociální zázemí, pozn. autorky) rovnoměrně či naopak nerovnoměrně rozmístěni mezi jednotlivými školami v určité zemi“ (EGREES, 2005, s. 62). Podle skupiny EGREES za spravedlivé lze považovat takové vzdělávací systémy, které segregaci žáků do jednotlivých škol o stejných vlastnostech (sociální původ; etnikum atd.) nepodporují (ibid.).

Realizátoři výzkumu PISA si povšimli úzkého vztahu mezi segregací vzdělávacího systému a jeho mírou selektivity. **Selektivita** vzdělávacího systému je dána mírou diferenciací žáků na základě jejich schopností a zájmů do různých druhů škol či vzdělávacích programů (Procházková, 2006). Realizátoři výzkumu PISA pro určení míry selektivity vzdělávacích systémů použili nejen počet různých vzdělávacích programů na určité vzdělávací úrovni, ale také věk, kdy dochází k první selekci žáků do odlišných vzdělávacích proudů. Čím více a dříve vzdělávací systém rozděluje žáky na základě jejich schopností do různých vzdělávacích větví, tím více je selektivní (OECD, 2010a; 2010b). Podle Procházkové (2006) je totiž prokázáno, že čím dříve dochází k rozřazování dětí na základě jejich schopností do odlišných vzdělávacích proudů, tím větší je pravděpodobnost, že toto rozřazení nebude ovlivněno pouze schopnostmi a nadáním daného jedince, ale především socio-ekonomickým statutem rodiny, ze které pochází.<sup>12</sup> Jinými slovy, v zemích s větším množstvím vzdělávacích programů jsou výsledky žáků více závislé na jejich sociálním zázemí. Míra selektivity vzdělávacího systému proto má přímý vliv na jeho spravedlnost (Procházková, 2006, s. 101).

Z tohoto důvodu bude spravedlnost zkoumaných vzdělávacích systémů Finska a České republiky na poli povinné školní docházky nahlížena především skrze indikátor selektivity. Ta bude mapována konkrétně na třech úrovních: diferenciací žáků na úrovni vzdělávacího systému, diferenciací žáků na úrovni školy a diferenciací žáků na úrovni školy/třídy, tj. vnitřní diferenciací. Tyto pojmy budou blíže definovány v následující kapitole 8.1.

---

<sup>12</sup> Viz nadcházející kapitola 9.

## 8 Charakteristika základního vzdělávání v Evropě

Pro srovnávání vzdělávacích systémů se používá jako „jednotné měřítko“ mezinárodní klasifikace ISCED 97 (International Standard Classification of Education). Ta má celkem 6 stupňů: preprimární vzdělávání (ISCED 0); primární vzdělávání (ISCED 1); nižší sekundární vzdělávání (ISCED 2); vyšší sekundární vzdělávání (ISCED 3); postsekundární neterciární vzdělávání (ISCED 4); terciární vzdělávání (ISCED 5) a terciární vzdělávání vedoucí k udělení vědecké kvalifikace (ISCED 6) (UNESCO, 2006).

Základní vzdělávání v mezinárodním měřítku ISCED 97 odpovídá primárnímu a nižšímu sekundárnímu vzdělávání, tedy úrovni ISCED 1 a ISCED 2. Ve většině zemí se překrývá s povinným vzděláváním, tj. povinnou školní docházkou a je realizováno v samostatné instituci nazývané jako „základní škola“ (basic school). Ta *„poskytuje základní všeobecné vzdělání, podporuje motivaci k celoživotnímu učení, socializaci a osobnostní rozvoj žáků. Rozvíjí klíčové kompetence, morální a demokratické hodnoty, připravuje žáky na volbu další vzdělávací dráhy, eventuálně profesní uplatnění“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 378).

Začátek základního vzdělávání v evropských zemích začíná obvykle ve věku 5 - 7 let dítěte. Časně zahajování je charakteristické pro Nizozemí, Maltu, anglosaské země a Irsko (4 – 5 let), naopak pozdější vstup (7 let) je typický pro většinu severských zemí, ale také pro Bulharsko a Polsko. Délka základního vzdělávání v průměru trvá 9 - 10 let. Žáci ukončují základní školu nejčastěji ve věku 15 - 16 let (EURIDYCE, 2012; Vlčková, 2006).<sup>13</sup>

Primární vzdělávání lze vymezit jako takové vzdělávání, které je realizováno na samém počátku povinné vzdělávací dráhy lidí a obsahově je zaměřené *„na vytváření základních složek gramotnosti: čtení, psaní, počítání; základní vědomosti a postoje o světě atd.“* (Průcha, 1999, s. 68). Nižší sekundární vzdělávání se naopak více zaměřuje na výuku jednotlivých předmětů, kterou zajišťují specializovaní učitelé s příslušnou aprobací. Vzdělávací programy na této úrovni jsou nejčastěji všeobecného charakteru, avšak mohou mít i odborné zaměření, které má za úkol připravit žáky na výkon určité profese (Kleňhová, 2006).

---

<sup>13</sup> Délka povinné školní docházky v Evropě 2010/11 - viz příloha č. 1.



## 8.1 Struktura a organizace základního vzdělávání

Struktura a organizace základního vzdělávání se napříč Evropou velmi liší. V zásadě záleží na tom, jak se vzdělanostní systémy jednotlivých zemí vypořádávají s různorodou paletou schopností a dovedností jednotlivých žáků. Jinými slovy, jakým způsobem a na základě jakých kritérií dochází k selekci či diferenciaci žakovské populace v rámci povinné školní docházky do odlišných vzdělávacích proudů.

Termín diferenciacie žakovské populace označuje rozdělování žáků do škol, tříd či skupin podle určitých kritérií. Nejčastějším kritériem je *„prospěch žáků, resp. jejich celková úspěšnost ve vzdělávání, jejich schopnost k učení a podobně“* (Průcha, 2006, s. 88). Tímto způsobem vznikají oddělené skupiny žáků o přibližně stejných schopnostech, které jsou vzdělávány na základě odlišného kurikula a vzdělávacích programů (Veselý, Matějů, 2010).

Rozřazování a diferenciacie žáků tedy může probíhat na třech úrovních, a to na úrovni vzdělávacího systému, školy či konkrétní třídy. V anglosaské literatuře se v tomto ohledu užívá celá řada pojmů a termínů. Nejčastěji se však můžeme setkat s pojmy jako je *„branching,“* *„tracking“* a *„ability grouping.“* Ty jsou definovány následovně:

- Termín **„branching“** se v zahraniční literatuře užívá pro rozřazování žáků na úrovni vzdělávacího systému, tedy do různých typů škol (Walters, 2001).
- Pojem **„tracking“** (v britské literatuře odpovídá pojmu *„steaming“*) se užívá pro dělení žáků nejen do různých typů škol, ale především do jednotlivých tříd v rámci školy. Jedná se o *„úplné, předem stanovené rozdělení, které odděluje žáky po všechny školní předměty. Například (...) v souvislosti se základními školami mluvíme o „trackingu“ v momentě, kdy dochází k rozdělení žáků do navzájem oddělených tříd po celý vyučující den“* (Gamoran, 1992, s. 11).
- Dělení žáků podle schopností uvnitř třídy bývá naopak označováno jako **„ability grouping“** (v britské literatuře odpovídá pojmu *„setting“*). Jde o určitou praxi učitelů *„rozdělovat v rámci vyučování žáky do homogenních skupin na základě jejich školního úspěchu a schopností“* (Rosenthal, 2008).<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Uvedené rozlišení jednotlivých pojmů vychází z pojetí A. Veselého a P. Matějů (2010), kteří doporučují užívat pojmu *„tracking“* pro rozřazování žáků do různých škol a tříd (dlouhodobá záležitost), zatímco *„ability grouping“* implikuje krátkodobé a méně závažné rozdělení - týká se tedy dělení žáků uvnitř třídy (pozn. autorky).

V české odborné literatuře se pro selekci či rozřazování žáků na základě jejich schopností do různých vzdělávacích skupin či programů užívá již zmíněného pojmu diferenciacie. Ta může podle D. Gregera (2004) nabývat dvou podob:

- Jednak se může jednat o **diferenciaci vnější**, která se vyznačuje tím, že dochází k vytváření homogenních skupin žáků, kteří jsou po celý den a v rámci všech předmětů vzdělávání odděleně. Tato diferenciacie může probíhat buďto na úrovni vzdělávacího systému (rozdělování žáků do různých typů škol), či v rámci jedné školy, kdy dochází k rozřazování žáků do různých tříd, např. s rozšířenou výukou některého z předmětů (jazykové, matematické, sportovní třídy atd.).
- Druhým typem je **vnitřní diferenciacie**, která znamená rozdělování žáků do skupin pouze pro konkrétní předměty (např. pokročilá a základní úroveň v matematice), či rozdělování žáků uvnitř třídy (např. skupinová či kooperativní výuka). Žáci tedy zůstávají součástí heterogenní skupiny (třídy) a v rámci školního dne jsou vzdělávání odděleně pouze po určitou dobu (Greger, 2004, s. 366 - 368).<sup>15</sup>

Shrnutí a zároveň propojení výše uvedených anglických a českých termínů používaných pro diferenciaci žáků do odlišných vzdělávacích programů či skupin je zobrazeno v následující tabulce č. 2, kterou ve své práci uvádí A. Veselý a P. Matějů (2010).

**Tabulka č. 2: Základní typy diferenciacie žáků**

Český pojem	Vnější diferenciacie na úrovni vzdělávacího systému	Vnější diferenciacie na úrovni školy	Vnitřní diferenciacie
Americký pojem	Branching (Tracking)	Tracking	Ability grouping
Anglický pojem		Streaming	Setting
Vymezení	Rozřazení žáků do různých typů škol	Rozřazení žáků do homogenních skupin (tříd) pro všechny předměty (například vytvořené jazykové třídy) uvnitř jedné školy	Rozdělování žáků do skupin pro určité předměty (například pokročilí a začátečníci v cizím jazyce) uvnitř jedné třídy

**Zdroj: Veselý, Matějů, 2010, s. 46.**

<sup>15</sup> Hlavní rozdíl mezi vnitřní a vnější diferenciací podle Gregera (2004) spočívá v délce a trvanlivosti rozdělení žáků. Odlišné pojetí vnitřní a vnější diferenciacie nabízí ve své práci M. Váňová (1992), která za vnější diferenciaci považuje selekci žáků do různých typů škol. Naopak vnitřní diferenciaci vymezuje jako dělení žáků do homogenních skupin uvnitř školy. Za hlavní kritérium rozlišení mezi oběma typy diferenciacie tedy považuje to, zda se odehrává na půdě jedné školy či mezi jednotlivými vzdělávacími institucemi (Veselý, Matějů, 2010).

### 8.1.1 Typologie vzdělávacích systémů z hlediska diferenciacie žáků

Na základě toho, do jaké míry vzdělávací systémy jednotlivých zemí využívají diferenciacie žáků na poli povinné školní docházky, respektive kdy a jakým způsobem dochází k rozdělování žáků do rozdílných vzdělávacích programů, lze určit hlavní dvě podoby organizace základního vzdělávání. Jednak se může jednat o vzdělávací systémy, které jsou více méně jednotné. To znamená, že všichni žáci procházejí jedním typem základní školy a dostává se jim vzdělání srovnatelné kvality. Druhou možností jsou tzv. selektivní systémy, které se vyznačují tím, že na poli povinné školní docházky po určitém věku dochází na základě předem stanovených kritérií (např. schopnost k učení) k rozdělování žáků do různých typů škol či vzdělávacích programů rozdílné úrovně a kvality (Průcha 1999).

Realizátoři výzkumu PISA 2009 se pokusili o typologii vzdělávacích systémů na základě údajů vypovídajících o jejich horizontální diferenciaci. V tomto ohledu analyzovali takové údaje, jako je počet vzdělávacích programů, věk první selekce žáků (diferenciacie na úrovni vzdělávacího systému), pravděpodobnost přemístění dítěte do jiného vzdělávacího programu či rozdělování žáků uvnitř škol na základě jejich schopností po všechny vyučovací předměty (diferenciacie na úrovni školy).<sup>16</sup> Výsledky výzkumu ukázaly, že **jednotný systém vzdělávání** nalezneme nejen ve valné většině severských zemí, ale také například ve Velké Británii, Španělsku, Polsku, Řecku či na Islandu (dále také v Rusku). V těchto státech je valná většina patnáctiletých žáků vzdělávána v heterogenních třídách v rámci jednotné základní školy. K první selekci žáků do různých vzdělávacích programů v těchto vzdělávacích systémech také dochází nejdříve až po patnáctém roce dítěte (OECD, 2010b, s. 61 – 68).

**Selektivní systém vzdělávání** je naopak typický pro Německo, Rakousko, Slovensko, Českou republiku, Lichtenštejnsko, Maďarsko, Chorvatsko, Nizozemí, Švýcarsko, Turecko, Bulharsko a Srbsko. V těchto zemích mohou patnáctiletí žáci navštěvovat v průměru až čtyři typy vzdělávacích programů. Rovněž věk první selekce dětí do odlišných vzdělávacích proudů je velmi nízký: v průměru činí 11 let. Největší výjimku v tomto ohledu tvoří Rakousko a Německo, kde k první selekci žáků dochází již v deseti letech (ibid.).<sup>17</sup>

---

<sup>16</sup> Realizátoři výzkumu PISA 2009 zahrnuli do analýzy také údaje o tzv. vertikální diferenciaci, která vypovídá o počtu odložených vstupů do základního vzdělávání či o počtu opakovaných ročníků. Na základě analýzy údajů o vertikální a horizontální diferenciaci vzdělávacích systémů pak jednotlivé země rozřadili do 12 kategorií. Uvedené rozlišení vzdělávacích systémů na jednotný a selektivní je tedy jeho značným zjednodušením a vychází pouze z údajů vypovídajících o horizontální diferenciaci (pozn. autorky).

<sup>17</sup> Je zapotřebí upozornit, že výzkum PISA analyzuje data o vzdělávání 15letých žáků. To znamená, že v řadě zemí (např. Česká republika) kromě základního vzdělávání zahrnuje také střední školství (pozn. autorky).

O další typologii vzdělávacích systémů z hlediska diferenciací žáků se na základě dat z výzkumu PISA 2003 pokusili V. Dupriez, X. Dumay a A. Vause (2008), kteří navázali na výzkum N. Mons (2007). Autoři rozlišili čtyři následující modely vzdělávacích systémů:

- 1. Separační model:** po ukončení prvního stupně základní školy jsou žáci na základě svých schopností rozdělováni do různých typů škol. Tento typ vzdělávacího systému rovněž charakterizuje vysoká míra opakování ročníků. Separační model vzdělávání je typický pro Rakousko, Belgie, Českou republiku, Německo, Maďarsko, Lucembursko, Nizozemí, Slovensko a Švýcarsko.
- 2. Částečně integrující model:<sup>18</sup>** po ukončení prvního stupně základní školy je zachována původní heterogenita tříd. Žáci jsou děleni na základě jejich schopností pouze v rámci vybraných předmětů. Částečně integrující model vzdělávání je v Evropě možné nalézt v Irsku a Skotsku.
- 3. Jednotně integrující model:** nedochází k rozdělování žáků na základě jejich schopností, a to ani ve vybraných předmětech. Jediným diferenciacním prvkem v případě velmi „slabých žáků“ je možnost opakování ročníku. Jednotně integrující model je charakteristický pro Francii, Řecko, Itálii, Portugalsko a Španělsko.
- 4. Individuálně integrující model:** nedochází k rozdělování žáků na základě jejich schopností a ani k opakování ročníků. V případě, že žák vykazuje nedostatečné školní výsledky, je mu nabídnuto individuální doučování či možnost vzdělávat se v malé skupince žáků v rámci běžné třídy. Tento model je typický pro většinu skandinávských zemí (Finsko, Dánsko, Norsko, Švédsko), pro Polsko a Island.

---

<sup>18</sup> V originále „;À la carte integration model“ (pozn. autorky).

## 9 Dosavadní zjištění o důsledcích diferenciaci žáků

Na základě meritokratické myšlenky by měli být studenti zařazováni v rámci vzdělávacího systému do odlišných vzdělávacích programů (pokud jimi daný vzdělávací systém disponuje) pouze na základě svých schopností a úsilí. Mnohé výzkumy však ukazují, že diferenciaci žáků do různých vzdělávacích proudů ovlivňují také další faktory, jakými jsou například gender, rasa, etnikum a sociální zázemí rodiny, ze které žák pochází (Veselý, Matějů, 2010, s. 59).

Zastánci diferenciovaného vzdělávání při ospravedlnění svého stanoviska argumentují tím, že rozdělování žáků na základě jejich schopností do různých vzdělávacích programů vede k zlepšení jejich školních výsledků, protože každá skupina stejně nadaných žáků potřebuje jiné výukové tempo, metody atd. Podle H. Kasíkové (2011), A. Veselého a P. Matějů (2010), kteří ve své práci představují hlavní zjištění z několika vybraných výzkumných šetření zkoumající efekt diferenciaci na vzdělávací výsledky žáků, však tento argument nemusí být pravdivý.<sup>19</sup> Výsledky z uvedených výzkumů totiž naopak ukazují, že rozřazování žáků do různých vzdělávacích programů k lepším vzdělávacím výsledkům nevede. Žáci studující ve výběrových větvích sice během studia získají více vědomostí, v daleko menší míře předčasně školu opouštějí, mají vyšší vzdělanostní aspirace a také s vyšší pravděpodobností pokračují v terciárním vzdělávání, než žáci studující v běžných programech, nicméně tyto rozdíly jsou způsobené spíše rozdílnou kvalitou výuky a rozdílnými vzdělávacími podmínkami, než tím, zda jsou žáci vzděláváni v rámci heterogenní či naopak homogenní skupiny dětí. Výběrové školy a třídy mají zpravidla v porovnání s nevýběrovými vzdělávacími programy více akademických předmětů, delší vyučování, kvalitnější učitele, lepší výukové klima a podobně. Výběrové vzdělávací programy se tedy od těch nevýběrových liší často v kvalitě a úrovni poskytovaného vzdělávání. Dá se proto říci, že z diferenciaci žáků do různých vzdělávacích programů především profitují ty děti, které jsou vzdělávány v rámci výběrových větví. Ostatní na diferenciaci spíše doplácí (Veselý, Matějů, 2010).

Negativní dopady diferenciaci jsou podle mnohých autorů o to závažnější, že při rozřazování žáků do různých vzdělávacích programů kromě jejich schopností hrají důležitou roli také celá řada dalších faktorů jako je například gender, etnikum, vzdělání rodičů či socio-ekonomický status. Vliv těchto faktorů prokázala celá řada výzkumných šetření. Výzkum

---

<sup>19</sup> A. Veselý a P. Matějů (2010) ve své práci citují především výzkumy Slavina (1990); Gamorana, Mara (1989); Gamorana (1992); Kerckhoffa (1986) a Vanfossena, Jonese, Spadeho (1987). H. Kasíková (2011) kromě již uvedených výzkumů cituje také práce Oakese (1985; 2005) (pozn. autorky).

M. T. Hallinanové (In Matějů, Veselý 2010), ukázal, že *míra mobility mezi různými vzdělávacími proudy je podmíněna sociálně-ekonomickým statutem rodičů, rasou a pohlavím*“ (Veselý, Matějů, 2010, s. 59). Ke stejnému závěru dochází i výsledky výzkumu J. Iresona et al. (2002), který byl provedený na britských školách. Výsledky ukázaly, že ve školách, kde dochází k dělení dětí na základě jejich schopností do různých vzdělávacích programů, socio-ekonomický status žáka silně ovlivňuje jeho školní výsledky. V těch školách či výukových skupinách, kde k dělení žáků nedochází, tj. v heterogenních kolektivech, vliv sociálního původu na vzdělávací výsledky dětí naměřen naopak nebyl (Ireson et al., 2002).

Žáci, kteří pocházejí z podnětnějšího rodinného zázemí, od svých rodičů totiž dostávají daleko větší podporu ve vzdělávání, než je tomu bývá u žáků vyrůstajících v nepodnětných rodinách. Tito rodiče si uvědomují význam vzdělání v dnešní společnosti, děti ve vzdělávání podporují, zajímají se o jejich studijní výsledky, učí se s nimi a zprostředkovávají jim nejrůznější mimoškolní aktivity. Pokud si tyto rodiče mohou zvolit pro své dítě studium ve výběrové nebo nevýběrové škole či třídě, je zřejmé, že udělají vše proto, aby jejich dítě bylo do „lepší“ školy či třídy přijato (např. zajistí mu doučování, přípravné kurzy atd.). U žáků, v jejichž rodině není vzdělání připisovaná velká hodnota, je časté, že je rodiče k ambicióznějším vzdělávacím volbám motivovat nebudou a do výběrového typu studia je nemusí ani přihlásit. Výsledkem je, že ve výběrových školách a třídách se koncentrují děti z podnětnějšího rodinného zázemí, často děti vzdělanějších rodičů a v nevýběrových programech naopak děti z nepodnětného rodinného prostředí, děti menšin, přistěhovalců a podobně. Dalším efektem diferenciací žáků do různých vzdělávacích proudů je tedy koncentrace žáků, kteří pocházejí z rodin s vyšším sociálně – ekonomickým statutem, ve výběrových programech a naopak (Straková, 2011; Procházková, 2006).

Zajímavé jsou rovněž výsledky výzkumu, které sledovaly vliv diferenciací žáků do rozdílných vzdělávacích programů na jejich postoje, motivaci a sebedůvěru. Výsledky ukázaly, že žáci ve výběrových programech mají nejen daleko vyšší motivaci ke studiu, ale také si v porovnání s dětmi z neakademických větví daleko více důvěřují, a to nejen v oblasti výše dosaženého vzdělání. Děti studující v neakademických programech se naopak považují za „hloupější“, označují se jako „méně úspěšné“ a celkově si méně v otázkách plnění svých stanovených cílů důvěřují (Suknandan, Lee, 1998).

## **10 Charakteristika základního vzdělávání ve Finsku a České republice**

Hlavním cílem této kapitoly je seznámit čtenáře s nejdůležitějšími informacemi o povaze základního vzdělávání ve Finsku a České republice. Nejprve bude pozornost soustředěna na představení základních údajů o jednotlivých zemích, dále se pozornost přeneseme na nastínění historického vývoje organizace základního vzdělávání a současné podoby vzdělávací politiky: konkrétně budou popsány hlavní cíle a principy základního vzdělávání. Tyto údaje mají přispět k lepšímu pochopení fungování finského a českého vzdělávacího systému jako celku. Poté se pozornost přeneseme na popis současné podoby organizace a struktury základního vzdělávání v jednotlivých zemích. Záměrem těchto podkapitol je nejen zjistit, jakým způsobem (a zda vůbec) v daných zemích dochází k diferenciaci žáků a kolik dětí je případně v jednotlivých vzdělávacích proudech vzděláváno, ale také přispět k hlubšímu pochopení fungování finské jednotné a české selektivní základní školy. Pomocí analýzy vývoje a současného stavu organizace základního vzdělávání se autorka práce bude snažit zodpovědět především tyto následující otázky: kdy a z jakých důvodů se začal ve zkoumaných zemích utvářet jednotný či naopak selektivní systém vzdělávání; jak je v současné době základní školství organizováno; kolik typů vzdělávacích programů mohou žáci v jednotlivých zemích navštěvovat a kolik procent dětí je vzděláváno mimo hlavní vzdělávací proud.

### **10.1 Základní vzdělávání ve Finsku**

Před tím, než bude pozornost věnována podrobnému popisu struktury a organizace základního vzdělávání ve Finsku, je pro lepší pochopení celé problematiky v širších souvislostech zapotřebí uvést několik základních informací o zemi jako takové.

#### **10.1.1 Základní informace o Finsku**

Finsko (*Suomi*) je po Švédsku druhým největším státem severní Evropy. Jeho rozloha činí 338 145 km<sup>2</sup>. V zemi žije přibližně 5,3 milionu obyvatel. Finsko má dva úřední jazyky: finštinu a švédštinu, přičemž finština je mateřským jazykem pro 92 % a švédština pro 6 % obyvatelstva. Státním náboženstvím je luteránství (83 % populace); 1 % populace se hlásí k řeckému pravoslaví a přibližně 16 % obyvatel se nehlásí k žádnému vyznání. Finsko je parlamentní republikou, v jejímž čele stojí prezident, resp. prezidentka (EURIDYCE, 2009a).

Finsko patří nejen k nejvíce konkurenceschopným zemím Evropy, ale také celého světa. V roce 2010 činil HDP na obyvatele 28 200 EUR (EUROSTAT, 2012). Ekonomicky prosperovat Finsko začalo již po druhé světové válce. V této době se také v zemi začal rozvíjet silný sociální stát (welfare state). Ten charakterizuje štedrá nabídka bezplatných sociálních služeb. Myšlenka sociálního státu a s ním spojený vysoký důraz na dodržování sociální spravedlnosti ve společnosti je v tamějším obyvatelstvu velmi silně zakořeněna a podporována. Od roku 1995 je Finsko členem Evropské Unie (Aho, Pitkänen, Sahlberg, 2006).

### 10.1.2 Historický exkurz

Finsko se jako samostatný stát začalo rozvíjet od roku 1917, kdy získalo nezávislost nad ruskou nadvládou. Vznik samostatného státu doprovázela celá řada legislativních změn, které samozřejmě postihly i oblast školství. Prvním důležitým legislativním nařízením v tomto ohledu byl **zákon o povinném vzdělávání** z roku **1921**, který zavedl povinné 6leté vzdělávání, vztahující se na všechny děti, které měly finské občanství. V této době se děti nejčastěji vzdělávaly v tzv. národních školách, kam nastupovaly v sedmém roce svého života. Od studia v těchto typech škol byly zproštěny děti se specifickými vzdělávacími potřebami (s mentálním či fyzickým postižením nebo s výchovnými problémy), pro které byly zřízeny tzv. pomocné a speciální školy a také všechny děti, které bydlely dále než 5 km od nejbližší školy. Těmto dětem bylo povoleno domácí vzdělávání.<sup>20</sup> Po ukončení šestiletého povinného vzdělávání mohli žáci pokračovat ve dvouletém nepovinném pokračovacím studiu, po jehož ukončení získal žák osvědčení o absolvování základního vzdělání. Pokračovací typ studia však nebyl zřízen v každé obci. Pro řadu občanů, obzvláště těch, kteří bydleli na venkově, byla z tohoto důvodu tato forma vzdělávání nedosažitelná. Pro děti pocházejících ze zámožných rodin, existovala možnost již během povinné školní docházky, po ukončení čtvrté třídy a složení přijímacích zkoušek, nastoupit do oborů víceletých gymnázií. Ta se nacházela pouze ve velkých městech a platilo se na nich poměrně vysoké školné. Studium na víceletých gymnáziích bylo ukončeno maturitní zkouškou.<sup>21</sup> Úspěšné absolvování víceletých a běžných typů gymnázií bylo podmínkou pro vstup na vysokou školu (Jarošová, 2011, s. 54 – 64).

<sup>20</sup> Zákon nezavedl povinnou školní docházku, ale povinné 6leté vzdělávání. Děti se tedy mohly vzdělávat nejen ve školách, ale také formou domácího vyučování (pozn. autorky).

<sup>21</sup> Tzv. „národní imatrikulační zkouškou“ (pozn. autorky).



Další důležitá změna se pojí s datem **1958**, kdy vstoupila v platnost **novela zákona o povinném vzdělávání**. Ta prodlužovala dobu povinného vzdělávání na osm let. Na národní školy tak volně navazovaly dvouleté pokračující stupně tzv. občanských škol, které byly zřizovány i v malých obcích. Touto změnou byl základní stupeň vzdělání dosažitelný i pro valnou většinu venkovského obyvatelstva (ibid., s. 67 – 68).

#### **10.1.2.160. léta – období hospodářského růstu a prosperity: cesta k jednotné škole**

60. léta dvacátého století probíhala ve znamení nastartování hospodářské růstu země a silícího sociálního státu (welfare state). Podle E. Aha, K. Pitkänena a P. Sahlberga (2006) země zaznamenala následující tři změny, které zásadním způsobem ovlivnily její další vývoj:

- Přejít od zemědělsky orientovaného hospodářství na industrializované.
- Vznik silného sociálního státu s rostoucím odvětvím služeb.
- Vznik a vývoj vyspělých technologií na mezinárodní úrovni.

Výsledkem bylo, že stále více finského obyvatelstva mířila do měst a začala pro své děti požadovat dostupnost vyšších stupňů vzdělávání. Rovněž vyspělé hospodářství si pro zachování své konkurenceschopnosti stále více začalo žádat vzdělanější pracovní sílu, a to především na vysokoškolské úrovni. Z tohoto důvodu se jevílo více než nutné otevřít dosavadní systém vzdělávání co největšímu množství obyvatel a zprůchodnit jednotlivé stupně vzdělávací soustavy. P. Sahlberg (2009) v tomto směru mluví o ekonomice založené na znalostech, díky které se během několika let stalo Finsko jednou z nejvyspělejších zemí Evropy. Vznik sociálního státu měl na druhou stranu za následek rostoucí důraz na zvyšování sociální a ekonomické rovnosti obyvatelstva, tedy i na zachování rovných příležitostí ve vzdělávání. V důsledku těchto změn se počátkem 60. let začal dosavadní systém školství jevit jako nedostačující (Sahlberg, 2009; Aho, Pitkänen, Sahlberg, 2006).

V této době kromě klasické národní školy a víceletých gymnázií existovaly pětileté, čtyřleté a tříleté cykly nižších sekundárních škol, do kterých žáci vstupovali po ukončení čtvrtého či pátého ročníku národní školy. Výuka v nižších sekundárních školách se postupně začala diferencovat do tří větví, které se od sebe lišily zaměřením a náročností učiva: tříleté vzdělávací programy byly více prakticky zaměřené a své absolventy připravovaly na studium učilišť; druhá větev byla náročnější, vyučoval se zde cizí jazyk a připravovala své absolventy na studium na středních odborných školách; konečně třetí nejnáročnější typ studia svou náplní

a zaměřením odpovídal víceletému gymnáziu a své studenty připravoval na středoškolské studium gymnázií, tedy rovněž na vysokoškolské vzdělávání (Jarošová, 2011, s. 70).

Tento poměrně složitý vzdělávací systém<sup>22</sup> byl v rozporu nejen s požadavkem na zvýšení průchodnosti vzdělávací soustavy, a tím zvýšení vzdělanostní úrovně obyvatelstva, ale především s dodržováním rovných šancí na vzdělání. V tomto ohledu byla kritizována hlavně víceletá gymnázia, jejichž studium oproti ostatním formám vzdělávání rovnou vedlo k získání úplného středního vzdělání. Ačkoliv se jednalo o kvalitní formu studia, pro řadu občanů byla kvůli její geografické a ekonomické náročnosti zcela nedostupná. Kritika směřovala také k příliš časnému rozdělování žáků do několika vzdělávacích programů odlišného zaměření (v 11 letech), jejichž studium předurčovalo budoucí vzdělanostní a profesní dráhu jedince. Z těchto důvodů začaly sílit požadavky na vznik jednotné základní školy, která by všem svým absolventům otevřela stejné šance na vstup do středoškolského a posléze i do vysokoškolského studia (Aho, Pitkänen, Sahlberg, 2006).

### **70. léta – období silného sociálního státu: vznik jednotné školy**

Proti návrhu na zavedení jednotné základní školy zpočátku velmi bojovala pravice, která toto řešení shledávala za příliš drahou variantu a upřednostňovala spíše liberální zásady vzdělávání.<sup>23</sup> V roce 1966 však ve volbách zvítězila levice, která o dva roky, tj. v roce **1968 zákonem o reformě základního vzdělávání** zavedení jednotné základní školy prosadila. Tímto zákonem byla rovněž zavedena devítiletá povinná školní docházka. Přejed k jednotnému školství byl realizován postupně, a to mezi lety **1972 – 1977**. Z národních škol vznikl nižší ročník základní školy, z ročníků nižších sekundárních škol vyšší ročník základní školy. Víceletá gymnázia byla zrušena. Učitelé z jejich nižších ročníků přecházeli do druhých stupňů základní školy. Z vyšších ročníků víceletých gymnázií vznikla gymnázia tříletá, která posílila dosavadní všeobecný stupeň středoškolského vzdělávání (Jarošová, 2011, s. 76 - 77).

---

<sup>22</sup> Schéma finského vzdělávacího systému z 60. let – viz příloha č. 1.

<sup>23</sup> „Opoziční poslanci se na reformu dívali z naprosto jiného úhlu a zdůrazňovali vysoké náklady na realizaci jednotné bezplatné devítileté základní školy a její dopady na státní rozpočet (...). Svě kolegy obviňovali z naivity a zdůrazňovali osobní odpovědnost každého jedince za investici do vlastního vzdělání“ (Jarošová, 2010, s. 74).

Na vyšším stupni základní školy měli žáci možnost navštěvovat až tři různé úrovně stěžejních předmětů na základě svých schopností (matematika, cizí jazyky). Tato možnost však byla následně velmi kritizována, protože byla v rozporu s myšlenkou jednotné školy: absolventům nejnižší úrovně jednotlivých kurzů bylo pro nedostatek nabytých vědomostí znemožněno pokračovat ve studiu na gymnáziích. Tyto kurzy byly definitivně zrušeny po dlouhých debatách až v roce **1985** (Jarošová, 2011; Aho, Pitkänen, Sahlberg, 2006).

Zavedení jednotného systému vzdělávání si kromě reorganizace školské soustavy rovněž vyžádalo změny ve vzdělávání učitelů a změny kurikula. V roce **1970** bylo uzákoněno **nové vzdělávání učitelů**, které nejen změnilo obsah a pojetí vzdělávání pedagogů (důraz na individuální potřeby žáků), ale také nahradilo dosavadní tříleté vzdělávání pedagogických pracovníků za čtyřleté až pětileté univerzitní studium. Ve stejném roce byl rovněž vydán **Národní vzdělávací program pro základní školy**, který kladl důraz na individuální přístup k žákům. Národní kurikulum bylo v průběhu několika let dále novelizováno. Jeho stěžejním bodem se stal rok **1985**, který pedagogům umožnil vytvoření tzv. individuálního vzdělávacího plánu, jež měl odrážet specifické potřeby každého žáka. V tomto období rovněž proběhl největší přesun žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu. Jednotnost základního vzdělávání zpečetilo v roce 1998 nové znění **zákona o základním vzdělávání (zákon č. 628/1998 Sb.)**, které je platné dodnes (Rýdl, 2011, s. 305).

Jednotlivé důležité mezníky vývoje jednotného základního vzdělávání od roku 1963 až po současnost jsou pro větší přehlednost uvedeny v následující tabulce č. 3.

**Tabulka č. 3: Vývoj finského jednotného základního školství od roku 1963**

<b>Vývoj finského jednotného základního vzdělávání od roku 1963</b>	
<b>Rok</b>	<b>Důležité legislativní a kurikulární změny</b>
<b>1963</b>	Prosazení zavedení jednotné základní školy Parlamentem
<b>1968</b>	Zákon o reformě základního vzdělávání
<b>1970</b>	První národní kurikulum – silně centralizované
<b>1970</b>	Reforma vzdělávání pedagogických pracovníků (nutný univerzitní diplom)
<b>1972 - 1977</b>	Implementace reformy o základním vzdělávání (přechod na jednotný systém)
<b>1985</b>	Reforma kurikula – dovršení individualizace a integrace (zavedení individuálního vzdělávacího plánu), přesun žáků se specifickými vzdělávacími potřebami do základních škol hlavního vzdělávacího proudu, zrušení vzdělávacích úrovní na vyšším stupni základní školy
<b>1990</b>	Počátek decentralizace školství (větší autonomie obcí, škol)
<b>1999</b>	Zákon o základním vzdělávání – dovršení autonomie, individualizace a integrace
<b>2004</b>	Reforma národního kurikula – dovršení autonomie, individualizace a integrace

Zdroj: autorka (na základě Jarošová, 2011; Rýdl, 2011).

### 10.1.3 Cíle a principy vzdělávání

Povahu základního vzdělávání ve Finsku stanovuje především zákon o základní škole č. 668/1998 Sb. (Basic Education Act) a tzv. „Národním kurikulum pro základní vzdělávání“ (National Core Curriculum for Basic Education 2004). Zákon o základní škole vymezuje hlavní cíle a principy základního vzdělávání následovně:

- *„Za základní cíl vzdělávání se na základě tohoto zákona považuje výchova k humánnímu, národnostnímu a morálně odpovědnému členství ve společnosti; vybavení žáků důležitými znalostmi a dovednostmi potřebných pro život (...);*
- *Vzdělávání přispívá k zvyšování rovnosti mezi žáky; podporuje kulturní identitu; hájí právo žáků se účastnit vzdělávání a vede je k celoživotnímu učení;*
- *V celé zemi je zaručeno dodržování principu spravedlivého přístupu ke vzdělávání“ (zákon 668/1998; § 2).*

Národní kurikulum pro základní vzdělávání dodává, že *„hlavními hodnotami základního vzdělávání jsou základní lidská práva, princip rovnosti, demokracie, přírodní rozmanitost, zachování životního prostředí a podpora multikulturalismu. Základní vzdělání podporuje odpovědnost, sounáležitost a respektování práv a svobod jednotlivce“* (Finish National Board of Education, 2004, s. 12).

Z výše uvedených cílů vyplývá, že jedním ze základních principů finské vzdělávací politiky je zachování spravedlivého přístupu ke vzdělávání. Toho má být na poli povinné školní docházky dosaženo především prostřednictvím:

- bezplatné školní výuky, učebních pomůcek a ostatních podpůrných služeb,<sup>24</sup>
- jednotné školy, která poskytuje všem dětem bez ohledu na jejich socio-ekonomické zázemí a zdravotní hendikepy vzdělání stejné kvality,
- individuálního přístupu k žákům, který respektuje specifické nadání, schopnosti a potřeby každého jednotlivce,
- kvalitního vzdělávacího programu a kvalifikovaných pedagogů  
(Finish National Board of Education, 2011a, s. 6).

---

<sup>24</sup> Povinné vzdělávání ve Finsku charakterizuje pestrá paleta sociálních služeb, za které občané nemusí platit. Bezplatná je zde nejen samotná výuka, ale z veřejných prostředků jsou hrazené v plné výši také všechny učebnice či jiné školní pomůcky; obědy; doprava do školy (je-li žákovo bydliště vzdáleno více než 5 km od místa, kde se základní škola nachází); lékařská a dentální péče či veškeré služby spojené se vzděláváním jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami (Finish National Board of Education, 2011a; 2010).

Z výše uvedených cílů a principů vzdělávání je tedy patrné, že hlavní prioritou finského základního školství je umožnit každému jedinci se vzdělávat s ohledem na jeho individuální schopnosti a potřeby, avšak zároveň „*bez ohledu na jeho místo bydliště, pohlaví, mateřský jazyk a socio-kulturně-ekonomickou situaci rodiny, ve které žák vyrůstá*“ (Finish National Board of Education, 2011a).

#### 10.1.4 Místo základního vzdělávání v současném vzdělávacím systému

Základnímu vzdělání je ve Finsku připisován velký význam. Jeho prostřednictvím si žáci osvojují základní znalosti a dovednosti důležité nejen pro absolvování dalších stupňů vzdělávání, ale v obecné rovině také k prožití plnohodnotného společenského života (EURIDYCE, 2009a). Pozice finského základního vzdělávání a jeho návaznost na další vzdělávací úrovně (vyšší sekundární vzdělávání) je zobrazena v následující tabulce č. 4.<sup>25</sup>

**Tabulka 4: Pozice finského základního vzdělávání ve vzdělávacím systému země**

- **ISCED 0** – Pre-primární vzdělávání (0 – 6let)
- **ISCED 1 + 2 – Primární a nižší sekundární vzdělávání (7 - 16let)**
  - Základní škola včetně školy speciální (ISCED 1 + ISCED 2A)
- **ISCED 3** – Vyšší sekundární vzdělávání (17 – 19let)
  - Všeobecné vzdělávání v rámci gymnázií
  - Odborné vzdělávání a profesní příprava
- **ISCED 4** – Post-sekundární neterciární vzdělávání
  - Odborná kvalifikace v rámci několikaleté praxe
- **ISCED 5** – Terciární vzdělávání (20 – 25let)
  - Vzdělávání v rámci polytechnik
  - Vzdělávání v rámci univerzit
- **ISCED 6** – Terciární vzdělávání vedoucí k udělení vědecké kvalifikace (26 – 30let)

Zdroj: EURYDICE, 2011; OECD 1999.

<sup>25</sup> Schéma finského vzdělávacího systému – viz příloha č. 1.

### 10.1.5 Současná organizace vzdělávání

Základní vzdělávání ve Finsku trvá devět let a musí ho absolvovat všechny děti, které mají na území Finska trvalý pobyt. Školní docházka je zahájena v sedmém roce dítěte a je uskutečňována v základní jednotné škole (tzv. peruskoulu), která má devět ročníků.<sup>26</sup> Škola rovněž umožňuje absolvování tzv. nástavbového desátého ročníku, který je určen pro děti, které si chtějí vylepšit prospěch nebo z nějakých důvodů nestihly v řádném období dokončit vzdělávací program základní školy (zákon 628/1998).<sup>27</sup> Během prvních šesti ročníků zajišťuje výuku pouze jeden učitel. V posledních třech ročnících studia dochází ke specializaci výuky a jednotlivé předměty vyučují učitelé s danou předmětovou aprobací (EURYDICE, 2009a).

Vyučujícím jazykem ve většině základních škol je finština, která je mateřským jazykem pro více než 90 % finských obyvatel. Vzhledem k poměrně rozsáhlé populaci švédů žijících na finském území (5,4 %) zde však existuje i velké procento škol, které vyučují v druhém úředním jazyce, a to v jazyce švédském (EURYDICE, 2009a). Kromě těchto dvou jazyků zákon o základním vzdělávání umožňuje výuku v tzv. „sámštině,“ romštině či v jiném jazyce národnostních menšin (zákon 628/1998; § 10).

Finské školství charakterizuje hustá síť základních škol, která pokrývá celou zemi. Počet škol v závislosti na demografickém vývoji obyvatelstva však v posledních letech klesá. Zatímco v roce 2005 bylo ve Finsku 3 563 základních škol, o pět let déle, tj. v roce 2010 tento počet klesl na 2 952 škol poskytujících základní vzdělání. V roce 2010 bylo v základních školách, včetně škol speciálních, vzděláváno celkem 533 277 dětí (Statistic Finland, 2010).<sup>28</sup>

#### 10.1.5.1 Typy škol poskytující základní vzdělání

Základní vzdělávání je ve Finsku uskutečňováno především v rámci základních škol hlavního vzdělávacího proudu a základních škol speciálních, které jsou určené pro žáky s těžkým mentálním nebo fyzickým hendikepem či jiným znevýhodněním, které jim znemožňuje se vzdělávat v rámci běžné základní školy (Ministry of Education and Culture, 2011).<sup>29</sup>

---

<sup>26</sup> Zákon o základním vzdělání umožňuje dětem z důvodu zdravotního postižení, nemoci nebo z jiných závažných důvodů roční odklad povinné školní docházky. V případě mimořádně nadaných žáků naopak o rok dřívější nástup. Vždy však za souhlasu odborného lékaře či psychologa (zákon 668/1998; § 25 – 27).

<sup>27</sup> Např. z důvodů některé z poruch učení, lehkého mentálního či fyzického postižení atd. (pozn. autorky).

<sup>28</sup> Počet škol a dětí v základním vzdělávání ve Finsku - viz příloha č. 3 (pozn. autorky).

<sup>29</sup> Dále mohou být žáci vzděláváni při zdravotnických či výchovných zařízeních (pozn. autorky).

#### **10.1.5.1.1 Základní škola**

Jak již bylo řečeno, základní vzdělávání je uskutečňováno v rámci jednotné školy. To znamená, že všechny děti ve věku od sedmi do šestnácti let prochází stejným typem školy a je jim poskytnuto vzdělání stejného či srovnatelného rozsahu a kvality.<sup>30</sup> Učitelé v základních školách se proto musí vyrovnat s velmi různorodou skladbou studentů rozdílných schopností a potřeb. K tomuto účelu používají celou řadu podpůrných mechanismů, jako je skupinová výuka, individuální doučování, možnost sestavení individuálního vzdělávacího plánu, pomoc asistenta pedagoga atd. Nejvíce užívaným nástrojem z právě jmenovaných je skupinová výuka, která je pro finské školství naprosto běžnou záležitostí (OECD, 2011).

#### **10.1.5.1.2 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**

Ve Finsku jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) definováni jako takové děti, jejichž růst, vývoj a schopnost učení byly oslabeny hendikepem, nemocí či jiným psychickým nebo sociálním znevýhodněním. Je zapotřebí však zdůraznit, že mezi žáky se SVP jsou řazeny všechny osoby, které v průběhu svého vzdělávání potřebují jakoukoliv specifickou péči a podporu, tedy i jedinci mimořádně nadaní. Hlavním cílem speciálního vzdělávání je poskytnout těmto žákům *„takovou pomoc a podporu ve vzdělávání, na základě které jim bude umožněno s ohledem na jejich schopnosti dokončit společně se svými vrstevníky povinnou školní docházku. Jedině tímto způsobem mohou být zachovány rovné příležitosti ve vzdělávání“* (Finish National Board of Education, 2004, s. 27). Žáci se SVP mohou být ve Finsku vzdělávání dvojím způsobem:

- **v rámci hlavního vzdělávacího proudu**, tzv. Part-time special need education,
- **v samostatné třídě či vzdělávací instituci**: tzv. Full-time special need education.

V rámci hlavního vzdělávacího proudu jsou vzdělávání především žáci s lehkým fyzickým hendikepem, s drobnými poruchami učení či naopak žáci s mimořádným nadáním. Žákovi, který má problémy se zvládnutím učiva je nejprve nabídnuta ze strany učitele možnost doučování, tzv. „remedial teaching,“ na které má právo každý student. Další možností je zařazení žáka v rámci vyučování do malé vzdělávací skupinky (skupinová výuka) či do

---

<sup>30</sup> Výjimku tvoří cca 1 % žáků s těžkým mentálním, fyzickým či jiným znevýhodněním – viz následující kapitola 10.1.5.1.2 (pozn. autorky).

samostatné třídy, kde se po určitou dobu (např. 1 – 2 měsíce) může vzdělávat za podpory speciálních učitelů. V případě, že se tato forma nápravy jeví jako nedostačující, lze rozhodnout o speciálním způsobu výuky. V tomto momentě je žákovi vypsán individuální vzdělávací plán, který odpovídá jeho specifickým vzdělávacím potřebám. Většinou se jedná o úpravu vzdělávacích metod či kurikula pouze u jednoho či několika předmětů. Žáci s individuálním vzdělávacím plánem mohou být vzděláváni buďto v běžné třídě základní školy, např. za pomoci asistenta pedagoga či v rámci malé skupinky žáků, nebo se mohou vzdělávat po určité vyučovací předměty odděleně ve speciální třídě. Důležité je, že většinu školního vyučování stráví společně s ostatními spolužáky v hlavním vzdělávacím proudu, tedy v běžné třídě základní školy (Rýdl, 2011; Finish National Board of Education, 2004).

Druhým typem vzdělávání žáků se SVP je výuka v rámci speciální třídy běžné základní školy či v samostatné vzdělávací instituci. Tento typ vzdělávání se týká především žáků s těžkým mentálním či fyzickým postižením. Tito žáci jsou vzděláváni odděleně od ostatních studentů po celý školní den. K zařazení žáků do speciálních škol je přistupováno až v momentě, kdy selhaly všechny ostatní podpůrné mechanismy nebo výuka žáka v rámci běžného kolektivu vzhledem k jeho závažnému postižení nebyla možná (Rýdl, 2011).

Ve finském školství je dbán velký důraz na včasné rozpoznání specifických potřeb jednotlivých žáků. K tomuto účelu je v každé škole zřízen tzv. „multi-profesionální pečovatelský tým,<sup>31</sup>“ který má být v tomto ohledu třídnímu učiteli nápomocný. Tento tým se skládá z třídního učitele, ředitele školy, speciálního pedagoga, výchovného poradce a dalších externích odborníků z řad psychologů, lékařů, sociálních pracovníků a podobně. Tým se schází dvakrát do měsíce a pod vedením třídního učitele řeší případné problémy, se kterými se v průběhu vyučování setkal: individuální případy, sociální klima třídy atd. (OECD, 2011). Do procesu speciálního vzdělávání jsou tedy zahrnuti nejen samotní žáci, učitelé či odborníci z řad lékařů, psychologů či sociálních pracovníků, ale dále také rodiče či jiné zákonné osoby, které za žáka nesou zodpovědnost. Tyto osoby se rovněž podílejí na vyhotovení a následném plnění individuálního plánu (Finish National Board of Education, 2004).

---

<sup>31</sup> V originále „pupils’ multi-professional care group“ (pozn. autorky).



Ačkoliv od roku 1995 počet dětí, které byly zařazeny do speciálního vzdělávání neustále přibývá,<sup>32</sup> finskému školství se daří stále více tyto jedince integrovat do hlavního vzdělávacího proudu. Zatímco v roce 1996 bylo ve speciálních školách vzděláváno dohromady 10 871 žáků, v roce 2010 tento počet poklesl na 6 716 žáků (viz následující tabulka č. 5).<sup>33</sup>

**Tabulka 5: Počet žáků ve speciálním vzdělávání ve Finsku v letech 1995 - 2010**

Rok	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
<b>Ve speciálních školách</b>	10871	11270	11901	12002	11884	11770	10986	10849
<b>V povinném vzdělávání (%)</b>	1,8	1,9	2,0	2,0	2,0	2,0	1,9	1,8
Rok	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
<b>Ve speciálních školách</b>	10461	10043	9663	8657	8169	7807	7089	6716
<b>V povinném vzdělávání (%)</b>	1,8	1,7	1,6	1,5	1,4	1,4	1,3	1,2

Zdroj: Statistic in Finland, 2011.

V roce 2010 byla speciální podpora ve vzdělávání v rámci povinné školní docházky (základní škola) poskytnuta celé čtvrtině (23 %) z celkového počtu žáků (Finish National Board of Education, 2011c). Do speciálního vzdělávání bylo zařazeno celkem 45 481 žáků (žáci s individuálním vzdělávacím plánem), tedy 8,5 % z celkového počtu žáků školou povinných. V běžných třídách základních škol se dohromady vzdělávalo 13 595 žáků, ve speciálních třídách v rámci běžných škol 14 547 žáků a ve speciálních školách 6 143 žáků. V roce 2010 ve Finsku existovalo celkem 129 speciálních škol. Ve speciálních školách se tedy vzdělávalo pouze 1, 15 % ze všech žáků základních škol (viz následující tabulka č. 6).

**Tabulka 6: Žáci ve speciálním vzdělávání ve Finsku v roce 2010 podle stupně integrace**

<b>Žáci ve speciálním vzdělávání v roce 2010</b>				
Způsob integrace žáka se SVP	1. – 6. roč. ZŠ	7. – 9. roč. ZŠ	10. roč. ZŠ	Celkem
<b>Plná integrace do běžné třídy ZŠ</b>	8 376	5 179	40	13 595
<b>Částečná integrace do běžné třídy ZŠ</b>	4 742	6 447	7	11 196
<b>Zařazení žáka do speciální třídy ZŠ</b>	9 317	5 145	85	14 547
<b>Zařazení žáka do speciální školy</b>	3 449	2 523	171	6 143
<b>Celkem ve speciálním vzdělávání</b>	<b>25 884</b>	<b>19 294</b>	<b>303</b>	<b>45 481</b>
<b>Celkem v základním vzdělávání</b>	<b>345 615</b>	<b>186 368</b>	<b>1 294</b>	<b>533 277</b>
<b>Podíl žáků ve speciálním vzdělávání</b>	<b>7,5%</b>	<b>10,3%</b>	<b>23,4%</b>	<b>8,5%</b>

Zdroj: Statistic in Finland, 2011 (upraveno autorkou).

<sup>32</sup> Vývoj počtu dětí v povinném speciálním vzdělávání je uveden v příloze č. 3 (pozn. autorky).

<sup>33</sup> Do uvedených údajů jsou zahrnuty i děti v posledním ročníku předškolního vzdělávání (pozn. autorky).

Finský statistický úřad (2011) rovněž poskytuje údaje o podílu žáků ve speciálním vzdělávání, kterým na základě jejich individuálního plánu bylo plně či částečně upraveno vzdělávací kurikulum. V roce 2010 celých 19 916 žáků ve speciálním vzdělávání bylo vzděláváno na základě běžného vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. 15 361 žákům byl obsah vzdělávání upraven pouze v několika vybraných předmětech a 10 204 žáků se vzdělávalo na základě speciálně upraveného vzdělávacího plánu, který se týkal všech školních předmětů. Na základě odlišného kurikula v rámci všech školních předmětů se tedy vzdělávala necelá jedna čtvrtina (22 %) z celkového počtu žáků ve speciálním vzdělávání, tj. pouze 1,9 % ze všech žáků školou povinných.<sup>34</sup>

### 10.1.6 Ukončování základního vzdělávání a certifikace

Žáci ukončují povinnou školní docházku v momentě, kdy úspěšně absolvují devítiletý (popřípadě desetiletý) vzdělávací program pro základní vzdělávání. Po úspěšném ukončení základního vzdělávání žáci obdrží tzv. „Vysvědčení o základním vzdělání“ (Basic education certificate),<sup>35</sup> které slouží nejen jako doklad o získaném stupni vzdělání (ISCED 2A), ale také jako „vstupenka“ na střední školy. Závěrečné vysvědčení je posíláno do tzv. „systému jednotných přihlášek,“ na jehož základě si střední školy podle předchozích studijních výsledků vybírají své budoucí studenty.<sup>36</sup> Každý žák, který úspěšně dokončil povinnou školní docházku, má tak právo podání přihlášky na některou ze středních škol (EURYDICE, 2009a).

V roce 2010 ve Finsku základní školu úspěšně dokončilo celých 99,7 % žáků. Do středoškolského studia ve stejném roce vstoupilo 97 % absolventů základních škol. Po absolvování povinné školní docházky (základní školy) žáci pokračují ve tříletém studiu na některé ze středních škol poskytujících všeobecné či odborné vzdělání (ISCED 3A), nebo přímo vstupují na trh práce (Ministry of Education and Culture, 2011b).

---

<sup>34</sup> Vzdělávání žáků se SVP v závislosti na formě kurikula - viz příloha č. 3 (pozn. autorky).

<sup>35</sup> Na vysvědčení je žák klasifikován slovně či pomocí známek, které nabývají hodnot 4 – 10. Hodnocení známkou 5 značí dostatečně, známka 6 a 7 uspokojivě, 8 znamená dobře, 9 velmi dobře a 10 znamená výborně. Znamka 4 značí nedostatečné znalosti a dovednosti (vyhláška 852/1998, § 10).

<sup>36</sup> Tento systém neplatí pro střední umělecké školy a pro další specializované školy, do kterých vstupují studenti po úspěšném složení talentové či jiné zkoušky mapující jejich dosavadní kompetence (pozn. autorky).

### 10.1.7 Shrnutí

Z výše uvedených legislativních a kurikulárních dokumentů je patrné, že apel na dodržování spravedlivého přístupu k základnímu vzdělávání patří ve Finsku k jednomu z hlavních cílů vzdělávací politiky. Tohoto cíle má být dosaženo prostřednictvím takového vzdělávání, které je bezplatné; kvalitní; je vedeno profesionálně proškolenými pedagogy s vysokoškolským vzděláním; respektuje individuální potřeby každého žáka a především je uskutečňováno v rámci jednotné vzdělávací struktury. To znamená, že valná většina dětí školou povinných prochází jedním typem školy, v rámci které nedochází (či jen zřídka) k vnější diferenciaci žáků do odlišných typů škol (diferenciace na úrovni vzdělávacího systému) či tříd s rozšířenou výukou některých předmětů (diferenciace na úrovni školy). První selekce žáků do odlišných vzdělávacích proudů se uskutečňuje až po ukončení základní školy, tj. v 16 letech. Výjimku tvoří pouze žáci se specifickými vzdělávacími potřebami, kteří, pokud nejsou zcela (30 %) či částečně (25 %) integrováni do hlavního vzdělávacího proudu (tj. běžné základní školy), se vzdělávají ve speciálních třídách v rámci běžných škol či ve speciálních institucích (45 %). Tito žáci však ve Finsku tvoří pouze 3,9 % ze všech dětí základních škol (viz – tabulka č. 7).

**Tabulka 7: Procentuelní podíl žáků v základním vzdělávání ve Finsku podle formy vzdělávání**

Forma vzdělávání	Počet	Podíl z celkového počtu žáků (%)
<b>V běžných základních školách</b>	527 134	98,8 %
<b>Z toho:</b>		
<b>V běžných třídách</b>	512 587	96,1 %
<b>Ve třídách určené pro žáky se SVP</b>	14 547	2,7 %
<b>Ve speciálních základních školách</b>	6 143	1,2 %
<b>Celkem žáků v základním vzdělávání</b>	<b>533 277</b>	<b>100 %</b>
<b>Celkem žáků mimo hlavní vzdělávací proud</b>	<b>20 690</b>	<b>3,9 %</b>

Zdroj: autorka (na základě Statistic in Finland 2010; 2011)

Jednotná základní škola se začala ve Finsku utvářet v 60. – 70. letech dvacátého století, kdy byla produktem celé řady společenských změn. V tomto směru je možné identifikovat následující dvě hlavní příčiny. První je dána rostoucí hospodářskou prosperitou země, založenou na tzv. principu „znalostní ekonomiky,“ jehož cílem bylo prostřednictvím zvýšení vzdělanostní úrovně finského obyvatelstva nejen dosáhnout vysoké konkurenceschopnosti národní ekonomiky, ale především jí zachovat i pro budoucí generace. Druhá příčina s první úzce souvisí a vychází jednak z požadavku na zpřístupnění horních pater vzdělávacího

systemu co největšimu počtu obyvatel, ale také ze silícího důrazu na udržování sociální rovnosti mezi lidmi, která v oblasti vzdělávání vyústila do požadavku na zvýšení spravedlivého přístupu ke vzdělávání. Ten vycházel z principu sociálního státu, který v 70. letech dvacátého století ve Finsku procházel největším rozmachem. Dřívější organizace vzdělávací soustavy, kdy děti školou povinné mohly navštěvovat až pět druhů škol rozdílné úrovně a kvality (národní školy, víceletá gymnázia a pětileté, čtyřleté či tříleté cykly nižších sekundárních škol), přičemž nejkvalitnější vzdělávací programy (gymnázia), které vedly k univerzitnímu vzdělávání, byly z ekonomických důvodů přístupné pouze pro střední a vyšší vrstvy obyvatelstva; společně s velmi časným věkem první selekce dětí (11let) do těchto vzdělávacích proudů, jejichž studium v již tak útlém věku předurčovalo budoucí vzdělanostní a profesní dráhu jedince, byly s požadavkem na dodržování sociální rovnosti obyvatelstva neslučitelná. Z těchto důvodů byla v roce 1969 uzákoněna jednotná základní škola, která vydržela ve finském vzdělávacím systému dodnes.

## 10.2 Základní vzdělávání v České republice

Stejně jako v případě Finska, pro pochopení zkoumané problematiky v širších souvislostech bude před popisem organizace a struktury základního vzdělávání pozornost věnována nejdříve představení základních informací o zemi jako takové.

### 10.2.1 Základní informace o České republice

Česká republika je malým středoevropským státem o rozloze 78 867 km<sup>2</sup>. V roce 2011 země čítala celkem 10,5 milionu obyvatel. Úředním jazykem je čeština. Pro Českou republiku je charakteristické, že velké procento obyvatelstva se nehlásí k žádnému náboženskému vyznání. Nejvíce věřících se hlásí k římskokatolické církvi, což je pouze 10,3 % populace. Česká republika je parlamentní republikou, v jejímž čele stojí vláda společně s prezidentem. V roce 2004 se stala členem Evropské unie (ČSÚ, 2012; EURYDICE, 2010).

Ekonomický rozvoj země byl po druhé světové válce značně zbrzděn 40letou vládou komunistické strany. V tomto období veškerý společenský a hospodářský život podléhal centrální kontrole. Ekonomika byla primárně orientována na těžký průmysl, znárodněno bylo také zemědělství. Negativní vzpomínky na období komunismu zanechaly v lidech velmi silně zakořeněnou nechuť ke všemu „státně uniformnímu.“ Centrální kontrola státu nad životem společnosti přetrvávala až do roku 1989, kdy se vlivem sametové revoluce začala v zemi rozvíjet pluralitní demokracie s tržní ekonomikou (Morkes, 2002). Současný ekonomický růst země zasáhla stejně jako v ostatních státech Evropy ekonomická krize. V roce 2010 činil HDP na jednoho obyvatele 19 400 EUR (EUROSTAT, 2012).

### 10.2.2 Historický exkurz

Samostatný Československý stát vznikl v roce 1918 po ukončení první světové války. Školský systém v období první republiky vycházel ze zákonů a nařízení z období Rakouska-Uherska. Základní školství tak bylo organizováno po vzoru **Hasnerova zákona z roku 1869** a povaha středního školství zase vycházela z **Exner-Bonitzovy reformy**, která byla vyhlášena v roce **1849**. V těchto letech byla uzákoněna osmiletá povinná školní docházka, do které nastupovaly děti ve věku šesti let. Děti školou povinné mohly v této době navštěvovat až pět typů škol rozdílné úrovně a kvality: obecné školy, měšťanské školy (později školy občanské),

nižší ročníky osmiletých gymnázií, nižší ročníky reálných gymnázií a tzv. nižší reálku. První ročníky obecných škol byly pro všechny děti jednotné. Po ukončení pátého ročníku mohly však děti přestupovat na školy měšťanské, které poskytovaly kvalitnější formu vzdělávání. Tento typ škol, jak ostatně napovídá jejich název, však byl zřízen pouze ve městech, a proto byl pro řadu venkovských dětí nedostupný. Po ukončení pátého ročníku obecné školy mohly děti také přestupovat do nižších ročníků gymnázií, tedy nižších ročníků středních škol. Pouze studium gymnázií po úspěšném složení maturitní zkoušky bylo cestou k vysokoškolskému vzdělávání. Na gymnáziích se však platilo školné, a proto si jejich studium mohly dovolit pouze děti ze středních a vyšších společenských vrstev (Váňová, 2011; Štverák, 1991).

### **20. - 30. léta – snaha o demokratizaci vzdělávání**

Již od počátku dvacátých let se však začaly objevovat hlasy volající po nutné změně stávající podoby základního školství. Kritika zaznívala nejen vůči její zastaralé vnějšně diferenciované organizaci, která odrážela společenskou strukturu obyvatelstva ještě za období Rakouska-Uherska, ale také vůči nevyhovujícímu pojetí a obsahu vzdělávání, jež byly v rozporu s novými demokratickými principy společnosti. Tato sílící nespokojenost se stávajícím školstvím vyústila ve třicátých letech dvacátého století do požadavku na jeho reformu. Typickým představitelem reformního hnutí byl Václav Příhoda (Kasper, Kasperová, 2008).

Podle Václava Příhody by nová škola měla splňovat následující kritéria demokratického vzdělávání: „*rovnost vzdělávací příležitosti, racionální organizace, odstranění finančních překážek školení a pozitivnost výběru*“ (Příhoda, 1948, s. 13). Tato škola měla být pro všechny děti jednotná, bezplatná a především vnitřně diferenciovaná (pestrá nabídka volitelných předmětů), aby vyhovovala individuálním potřebám jednotlivých žáků (ibid.).

### **40 - 80. léta – vláda socialistického komunismu: cesta k jednotné škole?**

V důsledku vypuknutí druhé světové války a posléze uchopení moci komunistické strany v roce 1948 však reforma školství podle Václava Příhody uskutečněna nebyla. V roce 1948 byla sice Ministerstvem školství a osvěty pod vedením Zdeňka Nejedlého zavedena jednotná škola: „*veškeré mládeži se dostane jednotné výchovy a obecného i odborného vzdělání na školách, které tvoří jednotnou soustavu (...). Toto vzdělání je povinné, jednotné a bezplatné*“ (zákon 95/1948), avšak bez jakékoliv vnitřní diferenciaci a důrazu na individuální potřeby žáků. Nová škola, jejímž hlavním cílem bylo v duchu marxisticko-leninské ideologie

upevňovat v žácích hodnoty socialistického komunismu a pěstovat tak budoucí dělnickou sílu národa tedy kladla na všechny děti stejné požadavky. Svými nároky proto uspokojovala pouze průměrně nadané jedince a řadě žáků naopak bránila v jejich intelektuálnímu rozkvětu. Žáky fyzicky, mentálně či jiným způsobem hendikepované školský systém zcela vyčleňoval nejen z hlavního vzdělávacího proudu, ale stavěl je na okraj celé společnosti. Tito žáci byli vzdělávání odděleně v ústavních zařízeních. Zákonem z roku 1948 byla rovněž prodloužena povinná školní docházka o jeden rok, tudíž na devět let (Váňová, 2011).<sup>37</sup>

System organizace základního vzdělávání, který pro všechny děti školou povinné zavedl jeden typ vzdělávání, bez významných změn<sup>38</sup> přetrvával až do devadesátých let dvacátého století, kdy v roce **1989** vlivem **sametové revoluce** dosavadní komunistický režim vystřídalo demokratické uspořádání společnosti.

### **90. léta – vznik demokracie: přestup k diferenciovanému vzdělávání**

Nový režim si vyžádal celou řadu legislativních změn, které by v sobě odrážely nové liberálně demokratické hodnoty a ideály. V oblasti školství se jednalo o změnu zásadní. Novelou **školského zákona č. 171/1990 Sb.** byla zrušena jednotná základní škola a po vzoru prvorepublikové organizace školství byla znovu zavedena víceletá gymnázia: „*Základní škola má devět ročníků. Od pátého ročníku se zpravidla diferencuje podle schopností a zájmů žáků*“ (zákon 171/1990; §6). Obory gymnázií byly z počátku osmileté, sedmileté, šestileté, ale také pětileté. V roce **1995** však byly **zákonem č. 138/1995 Sb.** pětileté a sedmileté cykly zrušeny. Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami byly zřízeny pomocné a zvláštní školy. Těmito kroky bylo obnoveno diferenciované základní vzdělávání (Morkes, 2002).

Podle R. Váňové (2011) a F. Morkese (2002) tato změna pramenila jednak z obecně sdíleného přesvědčení, že nadanějším žákům má být poskytnuta náročnější forma vzdělávání než umožňuje základní škola s heterogenní strukturou žakovské populace, ale především z neblahé zkušenosti s úrovní základního vzdělávání z předchozího komunistického režimu: „*Z neutěšeného stavu české vzdělanosti byl obviněn bývalý politický režim s jeho ideologizací (...), zejména pak s jeho modelem jednotné školy, který pro svou uniformitu nevytvářel podmínky pro rozvoj všech dětí. „Nejedlého jednotná škola“ byla označena za hlavní příčinu krize vzdělanosti. (...) Jediným řešením se zdála být její likvidace ...*“ (Váňová, 2011, s. 44).

<sup>37</sup> Schéma vzdělávacího systému v ČSSR po roce 1948 – viz příloha č. 1 (pozn. autorky).

<sup>38</sup> V letech 1948 – 1990 několikrát došlo k prodloužení a následnému zkrácení povinné školní docházky. Od 70. let také můžeme zaznamenat vznik tříd s rozšířenou výukou některých předmětů (Váňová, 2011).

Již v průběhu devadesátých let však nově ustanovená organizace základního vzdělávání čelila celé řadě námitek, a to jak z řad domácích, tak i zahraničních odborníků. Kritizována v tomto směru byla především víceletá gymnázia, do kterých žáci nastupovali po ukončení pátého či sedmého ročníku základní školy. Trnem v oku byl především velmi raný věk selekce dětí do těchto výběrových vzdělávacích programů (11let), který podle názoru zahraničních odborníků způsobuje, že do výběru studentů se odrážejí nejen jejich intelektuální schopnosti, ale především také jejich sociální původ (OECD, 1996, s. 117 – 118).

Kritika byla namířená také vůči existenci zvláštních škol, které byly určeny pro žáky s lehkým mentálním postižením či pro ty jedince, kteří z nejrůznějších příčin nezvládali učivo probírané v běžné základní škole. V těchto školách se vzdělávaly především děti romského etnika, které do těchto typů škol byly často přerazovány automaticky, tedy před tím, než by jim bylo umožněno se vzdělávat v běžné základní škole. Na diskriminační praktiky při zařazování romských dětí do těchto typů škol poukázal v roce 2007 i Evropský soud pro lidská práva (Gabal, Čada, 2010).

Na problémy spojené s vnějšně diferenciováním základním vzděláváním reagoval v roce 2001 Národní program pro rozvoj vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha, ve kterém jeho realizátoři doporučovali víceletá gymnázia zrušit a zavést vnitřně diferenciovanou výuku na základních školách, která by reagovala na individuální potřeby každého žáka (MŠMT, 2001).

Jak však vyplývá ze závěrů J. Strakové et al. (2009), která společně se svým týmem prováděla evaluaci tohoto dokumentu, řada z navrhovaných opatření nebyla vůbec uvedena do praxe (implementována). To dokládá nejen existence víceletých gymnázií v současném vzdělávacím systému, ale také dosavadních typů speciálních škol, které byly sice v roce **2004** novelou školského **zákona 561/2004 Sb.** oficiálně zrušeny, avšak prakticky došlo pouze k jejich přejmenování na základní školy praktické (bývalé zvláštní školy) a základní školy speciální (bývalé školy pomocné). Rok **2004** také pro českou vzdělávací politiku znamenal **reformu dosavadního pojetí kurikula**, jejímž hlavním cílem mělo být kromě přeměny tehdejšího encyklopedického pojetí vzdělávání na učení se pro život také sblížení obsahu vzdělávání na všech školách poskytující základní vzdělávání (Hrachovcová, Horská, Zouhar, 2007).<sup>39</sup> Na základě zákona z roku 2004 je organizováno základní školství v České republice dodnes.

Jednotlivé mezníky ve vývoji základního školství v České republice jsou uvedené v následující tabulce č. 8.

---

<sup>39</sup> V roce 2004 byly zavedeny tzv. „Rámcové vzdělávací programy.“ Přesně vymezený obsah vzdělávání v jednotlivých předmětech (tzv. učební osnovy) se tímto krokem přeměnil na určení klíčových kompetencí, kterých má žák po ukončení základní školy dosáhnout (Hrachovcová, Horská, Zouhar, 2007).



**Tabulka 8: Vývoj českého základního školství od roku 1918**

Vývoj českého základního vzdělávání od roku 1918	
Rok	Důležité legislativní a kurikulární změny
1918	Selektivní struktura základního školství přetrvává z doby Rakouska-Uherska (1849-69)
1930	Snaha o reformu základního školství – jednotná škola (V. Příhoda)
1948	Zákon 95/1948Sb.: zavedení jednotné základní školy (bez vnitřní diferenciacce)
1990	Zákon 171/1990Sb.: obnova selektivního školství
2001	Národní program pro rozvoj vzdělávání ČR, Bílá kniha: snaha o zrušení selektivních prvků v základním školství, důraz na integraci.
2004	Reforma kurikula – Přeměna encyklopedického pojetí vzdělávání na „učení se pro život“ + snaha o sblížení kurikula na školách poskytující základní vzdělávání
2004	Zákon 561/2004 Sb.: potvrzení přetrvávajících selektivních prvků v základním vzdělávání + zrušení speciálních škol (pouze jejich přejmenování)

Zdroj: autorka (na základě Štverák, 1991; Morkes, 2002).

### 10.2.3 Cíle a principy vzdělávání

Hlavní cíle základního vzdělávání vymezuje v České republice školský zákon č. 561/2004 Sb., tzv. „Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Bílá kniha“ a v neposlední řadě jsou konkretizovány v „Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.“ Podle školského zákona by povinné vzdělávání mělo naplňovat následující cíle:

- „Základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení; aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické a duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí;
- Základní vzdělávání vede k tomu, aby žáci byli ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturám a duchovním hodnotám;
- Základní vzdělávání vede k tomu, aby se žáci naučili poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své životní dráze a svém profesním uplatnění“ (zákon 561/2004; § 44).

Tyto cíle povinného vzdělávání v České republice podrobněji rozvádí Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Ten k výše uvedeným cílům stanovených školským zákonem přidává následující tendence základního vzdělávání:

- „ ... zohledňovat při dosahování cílů základního vzdělávání potřeby a možnosti žáků;
- uplatňovat variabilnější organizaci a individualizaci výuky podle potřeb a možností žáků a využívat vnitřní diferenciaci výuky;
- vytvářet širší nabídku povinně volitelných předmětů pro rozvoj zájmů a individuálních předpokladů žáků (...);
- zachovávat co nejdéle ve vzdělávání přirozené heterogenní skupiny žáků a oslabit důvody k vyčleňování žáků do specializovaných tříd a škol“  
(VÚP, 2007, s. 10).

Důraz na zajištění individuálního přístupu k žákům v rámci školní výuky, oslabování mechanismů selekce ve školství a celkovou snahu o zajištění spravedlivého přístupu ke vzdělávání je ukotveno i v Národním programu pro rozvoj vzdělávání v České republice, tzv. Bílé knize: *„Zajištění skutečně spravedlivého přístupu ke vzdělávacím příležitostem (...) znamená mnohem více než překonání materiálních překážek (např. systémem stipendií a podpor), tedy nerovnosti v ekonomickém postavení. Je nutné překonávat znevýhodnění dané rozdílnou socio-kulturní úrovní a uplatňovat odpovídající kompenzační mechanismy (vyrovnávací akce), aby vzdělávací systém jen dále nereprodukoval existující nerovnosti (...). Znamená to omezení až odstranění selektivity: místo pouhého výběru studijně nejschopnějších a vylučování těch, kteří nestačí stanoveným požadavkům, poskytnout příležitost k maximálnímu rozvoji schopností všem bez rozdílu. Jde tedy o zásadní změnu orientace, o přizpůsobení vzdělávacího systému jedinci, o co největší možnou diferenciaci a individualizaci vzdělávání, o orientaci na osobnostní rozvoj ... „(MŠMT, 2001, s. 17).*

Z výše uvedených principů a cílů základního vzdělávání, konkrétně z Národního programu pro rozvoj vzdělávání v České republice, tzv. Bílé knize (2001) vyplývá, že si Česká republika uvědomuje význam dodržování spravedlivého přístupu ke vzdělávání a je si také vědoma jednotlivých kroků (nástrojů), které vedou k jeho naplnění: preference individuálního přístupu k žákům; odstranění selektivních prvků v základním vzdělávání atd. (MŠMT, 2001).

#### 10.2.4 Místo základního vzdělávání v současném vzdělávacím systému

V Národním programu rozvoje vzdělávání ČR, tzv. Bílé knize, je základnímu vzdělání připisován veliký význam. Je chápáno jako jediná vzdělávací etapa, „*kteřé se povinně účastní každé dítě v ČR a která vytváří základ pro celoživotní učení u celé populace. Proto velmi záleží na tom, jaké vzdělávací příležitosti nabízí, jaké prostředí pro vzdělávání vytváří, jak motivuje k učení, jak ovlivňuje rozvoj osobnosti každého žáka (...), jak ho vybavuje pro osobní život a zaměstnání i pro adaptaci v současném dynamickém světě*“ (MŠMT, 2001, s. 47).

Pozice základního vzdělávání ve vzdělávacím systému a jeho návaznost na další stupně vzdělávání (vyšší sekundární vzdělávání) je zobrazena v následující tabulce č. 9.<sup>40</sup>

**Tabulka 9: Pozice českého základního vzdělávání ve vzdělávacím systému země**

- **ISCED 0** – Pre-primární vzdělávání (3 – 5let)
- **ISCED 1 – Primární vzdělávání (6 - 10let)**
  - První stupeň základní školy
  - První stupeň základní školy praktické
  - První stupeň základní školy speciální
- **ISCED 2 – Nižší sekundární vzdělávání (11 – 14let)**
  - Druhý stupeň základní školy (ISCED 2A)
  - Druhý stupeň základní školy praktické (ISCED 2A)
  - Druhý stupeň základní školy speciální (ISCED 2A, 9. A 10. roč. 2C)
  - 1. – 4. ročník osmiletého gymnázia (ISCED 2A)
  - 1. – 2. ročník šestiletého gymnázia (ISCED 2A)
  - 1. – 4. ročník konzervatoře (ISCED 2B)
- **ISCED 3 – Vyšší sekundární vzdělávání (15 – 18let)**
  - Všeobecné a odborné vzdělávání zakončené maturitní zkouškou (4 roky)
  - Střední vzdělávání zakončené výučním listem (3 roky)
  - Střední vzdělávání (1/2 roky)
- **ISCED 4 – Post-sekundární neterciární vzdělávání**
  - Nástavbové studium zakončené maturitní zkouškou (2/3 roky)
  - Zkrácené střední vzdělání s výučním listem/maturitní zkouškou (1/2 roky)
- **ISCED 5 – Terciární vzdělávání (19 – 25let)**
  - Vyšší odborné vzdělání (3 roky)
  - Vysoké vzdělání: bakalářské a magisterské obory (3/4 + 2/3 roky či 6let)
- **ISCED 6 – Terciární vzdělávání vedoucí k udělení vědecké kvalifikace (26 – 30let)**

Zdroj: EURYDICE, 2011; OECD 1999.

<sup>40</sup> Podrobné schéma českého vzdělávacího systému je zobrazeno v příloze č. 1.

### 10.2.5 Současná organizace vzdělávání

Základní vzdělávání v České republice odpovídá povinné školní docházce, která je stanovena na devět let. Žáci vstupují do základního vzdělávání počátkem šestého roku svého života a ukončují ho obvykle v 15 letech.<sup>41</sup> Absolvování základního vzdělávání je povinné nejen pro všechny občany České republiky, ale také občany Evropské unie a cizince, kteří mají na území ČR trvalý pobyt či se nacházejí v azylovém řízení (zákon 561/2004; § 36).

Povinná školní docházka je realizována v tzv. základní škole, která má devět ročníků a dělí se na první (1. – 5. ročník) a druhý (6. – 9. ročník) stupeň. Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami či těm, kteří si chtějí vylepšit svůj prospěch je dána možnost absolvovat 10. ročník nástavbového studia. Na prvním stupni základní školy výuku zajišťuje jeden, tzv. třídní učitel. Počátkem 6. ročníku studia je však školní výuka více diferencována a zprostředkovávají ji specializovaní učitelé na daný předmět (EURYDICE, 2010). Vyučujícím jazykem ve valné většině základních škol je čeština. Příslušníkům národnostních menšin se však „zajišťuje právo na vzdělání v jazyce národnostní menšiny a to za podmínek stanovených zákonem“ (zákon 561/2004; § 13 - 14).

Žák přednostně plní povinnou školní docházku v takové základní škole, která se nachází v místě jeho trvalého pobytu (tzv. spádová škola). Rodiče či jiní zákonní zástupci žáka však mají právo pro své dítě zvolit jinou alternativu vzdělávání, než ve spádové škole. Vždy však pouze se souhlasem ředitele vybrané (nové) vzdělávací instituce (zákon 561/2004; § 36).

V České republice je možné zaznamenat v posledních pěti letech úbytek počtu žáků, kteří se vzdělávají ve školách, které poskytují základní vzdělání. Důvodem je demografický pokles dětí školou povinných. Zatímco v roce 2005 bylo ve školských institucích poskytující povinnou školní docházku vzděláváno celkem 960 034 žáků, o pět let déle, tj. v roce 2010<sup>42</sup> počet žáků v povinném vzdělávání klesl na 830 908 (ÚIV, 2010a).<sup>43</sup> V roce 2010 na území České republiky existovalo celkem 4 443 škol poskytující základní vzdělání (ÚIV, 2012).<sup>44</sup>

---

<sup>41</sup> U tělesně hendikepovaných či jinak znevýhodněných žáků je možné požádat o odklad nástupu do základní školy o 1 až 2 roky (zákon 561/2004; § 37).

<sup>42</sup> Veškeré uvedené údaje v této práci, které se týkají roku 2010 náleží k datu 30. 9. 2010 (pozn. autorky).

<sup>43</sup> Vývoj počtu žáků v povinném vzdělávání v české republice – viz příloha č. 4 (pozn. autorky).

<sup>44</sup> Uvedený údaj zahrnuje počet běžných základních škol, včetně škol speciálních; školy poskytující obory víceletých gymnázií a konzervatoře, ve kterých je možné studovat obor tanec (pozn. autorky).

### 10.2.5.1 Typy škol poskytující základní vzdělání

V České republice mohou děti navštěvovat až několik typů škol poskytující základní vzdělání. Kromě běžných základních škol zde existují tzv. základní školy speciální, které jsou určeny pro děti se závažným tělesným či mentálním postižením a základní školy praktické, ve kterých se vzdělávají děti s lehkou mentální dysfunkcí. Dále mohou žáci plnit povinnou školní docházku prostřednictvím studia v nižších ročnících konzervatoří (obor tanec) a v tzv. víceletých gymnáziích, která jsou určena pro mimořádně nadané žáky. Ta mohou být buďto osmiletá či šestiletá (do osmiletých vzdělávacích programů vstupují žáci po úspěšném absolvování 5. ročníku základní školy, do šestiletých po ukončení 7. ročníku základní školy). Studium konzervatoře a víceletého gymnázia vede rovnou k získání úplného středoškolského vzdělání, které je zakončené maturitní zkouškou (Kleňhová, 2006).

#### 10.2.5.1.1 Základní škola

Většina žáků školou povinných se v České republice vzdělává v základních školách hlavního vzdělávacího proudu. V roce 2010 se z celkového počtu 830 908 žáků školou povinných v běžných základních školách vzdělávalo 760 396 dětí. Ve stejném roce na území České republiky existovalo celkem 3 683 běžných základních škol (ÚIV, 2010b).<sup>45</sup>

Ředitelům jednotlivých školských zařízení je však umožněno v rámci školy zřizovat třídy s rozšířenou výukou některých předmětů. Žáci tak mohou již v rámci prvního stupně povinné školní docházky navštěvovat celou řadu výběrových škol a tříd (např. jazykového, matematického či sportovního zaměření), v rámci kterých *„je rozvoji jejich předpokladů věnována větší péče a pozornost než dětem v běžných třídách,* (Procházková, 2006, s. 100).

V roce 2010 v České republice rozšířenou výuku některého z vyučovaných předmětů (spadající do některé z devíti vzdělávacích oblastí RVP ZV)<sup>46</sup> nabízelo dohromady 659 (16 %) z celkového počtu 4 123 základních škol, včetně škol speciálních. Školy se nejvíce specializovaly na výuku cizích jazyků, sportu a informatiky (viz následující tabulka č. 10).

<sup>45</sup> Počet škol, tříd a žáků v základním vzdělávání v ČR - viz příloha č. 4 (pozn. autorky).

<sup>46</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), který určuje obsah, rozsah a podmínky základního vzdělávání, je členěn na následujících devět vzdělávacích oblastí: Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví a Člověk a svět práce (VÚP, 2007).

**Tabulka 10: Počet žáků ve třídách s rozšířenou výukou některého z předmětů v ČR**

Rozšířená výuka některým vzdělávacím oborům RVP ZV (k 30. 9. 2010) <sup>1)</sup>													
Cizí jazyk <sup>2)</sup>		Matematik a a její aplikace		Člověk a příroda		Tělesná výchova		Umění a kultura		Informační, komunikační technologie		Jiné	
školy	žáci	školy	žáci	školy	žáci	školy	žáci	školy	žáci	školy	žáci	školy	žáci
196	28 912	83	6 109	20	1 073	190	14 826	69	8 572	92	6 119	9	426
<b>Celkem základních škol s rozšířenou výukou: 659 (16% z celkového počtu ZŠ)</b>													
<b>Celkem základních škol: 4 123</b>													
<b>Vysvětlivky:</b> 1) Vyplňují běžné školy, které v rámci dosavadního vzdělávacího programu vyučují rozšířenou výuku některého předmětu, a školy, které již vyučují podle připravených školních vzdělávacích programů a mají uvedené rozšířené vyučování některým vzdělávacím oborům. O rozšířené výuce rozhoduje v případě školního vzdělávacího programu ředitel školy a ten ji také ve školním vzdělávacím programu definuje. 2) Každá škola je zahrnuta pouze jednou bez ohledu na to, kolika jazykům učí. Každý žák je zahrnut pouze jednou bez ohledu na to, kolika jazykům se v rozšířené výuce učí.													

**Zdroj: ÚIV, 2010b, Výkonné ukazatele ZŠ za školní rok 2010/2011 (upraveno autorkou).**

#### 10.2.5.1.2 Víceleté gymnázium

Víceletá gymnázia byla znovu zavedena v roce 1990 jako alternativa vzdělávání po mimořádně nadané žáky. Cílem víceletých gymnázií je tyto žáky prostřednictvím náročnějšího studia všeobecného charakteru připravit na obtížné studium na vyšších a vysokých školách. Žáci studující ve víceletých gymnáziích po ukončení 4. ročníku studia (tj. po ukončení povinné školní docházky) rovnou přestupují do vyššího sekundárního stupně vzdělávání (ISCED 3A), které je zakončené maturitní zkouškou. Obsah vzdělávání ve víceletých gymnáziích je organizován na základě Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV).<sup>47</sup> Vychází tedy ze stejné povinné minimální časové dotace pro jednotlivé předměty a má vést k osvojení stejných klíčových kompetencí v jednotlivých vzdělávacích oblastech, jako je tomu na druhém stupni základní školy (EURYDICE, 2010).

V současné době mohou děti navštěvovat gymnázia s osmiletým či šestiletým studijním programem. Do osmiletých programů odchází žáci po ukončení 5. ročníku základní školy, do šestiletých cyklů po dokončení 6. třídy základní školy. Do osmiletých vzdělávacích programů tedy žáci vstupují ve svých 11 letech, do šestiletých v 13 letech. Šestileté studijní obory vznikají převážně jako tzv. bilingvní. Jedná se tedy o „dvojazyčná“ gymnázia, která nabízejí výuku některých předmětů v cizím jazyce (ÚIV, 2010c).

<sup>47</sup> Minimální časová dotace RVP ZV pro jednotlivé vzdělávací obory – viz příloha č. 2 (pozn. autorky).

V roce 2010 existovalo celkem 315 škol poskytující vzdělávání ve víceletých oborech gymnázií. V jejich nižších ročnících se vzdělávalo 41 152 žáků.<sup>48</sup> Zajímavostí v případě víceletých gymnázií je skutečnost, že zatímco základních škol během posledních pěti let ubývá, u oborů poskytující víceleté gymnaziální vzdělávání je tomu naopak. Zatímco v roce 2005 existovalo 312 oborů víceletých gymnázií, o pět let déle, tj. v roce 2010 jich bylo dohromady 315 (ÚIV, 2010c). Ze základních škol do víceletých gymnázií odchází každoročně zhruba 9 - 11 % dětí odpovídajícího populačního ročníku (viz následující tabulka č. 11).

**Tabulka 11: Podíl žáků ve víceletých gymnáziích v ČR na druhý stupeň základní školy**

	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11
<b>Ve víceletých gymnáziích</b>	42 965	42 829	42 330	41 639	41 152
<b>Celkový počet žáků na úrovni ISCED 2A/2C (druhý stupeň ZŠ)</b>	456 980	429 954	400 429	375 618	365 528
<b>Z toho ve víceletých gymnáziích</b>	<b>9,4%</b>	<b>10,0%</b>	<b>10,6%</b>	<b>11,1%</b>	<b>11,3%</b>

Zdroj: ÚIV, 2010a, Vývojová ročenka ZŠ za školní rok 2003/04 – 2010/11; ÚIV, 2010c, Vývojová ročenka gymnázií za školní rok 2003/04 – 2010/11 (upraveno autorkou).

Úspěšnost přihlášených v prvním kole přijímacích řízení ve školním roce 2008/09 činila pro šestileté cykly studia 56,3 % a pro osmiletá gymnázia dokonce 58,3 %.<sup>49</sup> Od školního roku 2009/10 vlivem demografického úbytku dětí školou povinných některá víceletá gymnázia od přijímacího řízení upustila (přijímací testy) a nové uchazeče o studium přijímají pouze na základě školního prospěchu (ÚIV, 2010c).

### 10.2.5.1.3 Konzervatoř

Konzervatoře poskytují svým studentům odborné umělecké vzdělávání, a to v oborech hudba, tanec, zpěv či hudebně dramatické umění. Cílem vzdělávání v konzervatořích je připravit své absolventy pro výkon uměleckých a umělecko-pedagogických činností či pro studium na některé z uměleckých vysokých škol. Na poli povinné školní docházky žáci mohou přecházet do osmiletých vzdělávacích oborů (v 11 letech), a to konkrétně do oboru tanec, kam vstupují po ukončení pátého ročníku základní školy (Kleňhová, 2006). Přijetí do tanečních konzervatoří je podmíněné splněním talentové zkoušky. Studenti těchto oborů po ukončení 4. ročníku studia (tj. povinné školní docházky) rovnou přecházejí do vyššího sekundárního

<sup>48</sup> Počet oborů a žáků ve víceletých gymnáziích v ČR - viz příloha č. 4 (pozn. autorky).

<sup>49</sup> Úspěšnost přijetí na víceletá gymnázia v ČR viz – příloha č. 4 (pozn. autorky).

vzdělávání (ISCED 3A), na které volně navazuje vyšší terciární vzdělávání – poslední dva ročníky konzervatoře (ISCED 5B). Vyšší terciární vzdělávání (titul Dis.) obdrží student konzervatoře po úspěšném splnění závěrečné zkoušky, tzv. absolutoria (zákon 561/2004; § 86 - 91). Studium v konzervatořích je organizováno na základě Rámcového vzdělávacího programu pro odborné vzdělávání - tanec. Oproti RVP ZV je zde předepsána daleko menší povinná časová dotace pro matematické a přírodovědné vzdělávací obory, naopak větší prostor je zde ponechán vzdělávání v uměleckých oborech a v pedagogické přípravě (VÚP, 2010).<sup>50</sup>

Síť konzervatoří v České republice není příliš hustá. V roce 2010 v České republice působilo celkem 18 těchto typů škol, přičemž 5 z nich nabízelo vzdělávání v osmiletém oboru tanec. Ve stejném roce se v nižších ročnících tanečního oboru (odpovídající druhému stupni základní školy) vzdělávalo dohromady 270 studentů (ÚIV, 2010d).<sup>51</sup>

#### **10.2.5.1.4 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**

Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou v České republice považovány osoby se zdravotním postižením (mentální, tělesné, zrakové a sluchové postižení; autismem; vadami řeči; souběžným postižením více vadami či vývojovými poruchami učení a chování), dále žáci se zdravotním znevýhodněním (zdravotním oslabením; dlouhodobým onemocněním a lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování) a žáci se sociálním znevýhodněním (pocházející z rodinného prostředí s nízkým socio - kulturním postavením; ohrožení sociálně patologickými jevy; s nařízenou ústavní či ochrannou výchovou nebo žáci v postavení azylantů či účastníků řízení o udělení azylu) (zákon 561/2004; § 16).

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) mohou být v České republice vzdělávání trojím způsobem:

- formou individuální integrace do běžné třídy základní školy,
- v rámci samostatných tříd či studijních skupin s upraveným vzdělávacím programem v běžné základní škole,

---

<sup>50</sup> Minimální čas. dotace pro RVP - obor tanec pro jednotlivé vzdělávací obory – viz příloha č. 2 (pozn. autorky).

<sup>51</sup> Počet konzervatoří a žáků v ČR ve školním roce 2010/11 – viz příloha č. 4 (pozn. autorky).



- v samostatných školách zřízených pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Mezi nejčastější typy speciálních škol patří základní škola praktická určená pro děti s lehčím mentálním postižením a základní škola speciální, v rámci které se vzdělávají děti s těžkým zdravotním či mentálním postižením (vyhláška 73/2005; § 3 - 4).<sup>52</sup>

O zařazení žáka do speciálního vzdělávání rozhoduje za souhlasu rodičů dítěte či jiných zákonných zástupců a na základě psychologického či lékařského doporučení ředitel školy. Žák se SVP má nárok na celou řadu podpůrných mechanismů, které mu mají umožnit plnohodnotné vzdělávání v návaznosti na stupeň jeho postižení či znevýhodnění. Mezi tyto podpůrné mechanismy patří nejen užití speciálních vzdělávacích metod a didaktických pomůcek, ale například také možnost vzdělávat se v rámci menší skupiny žáků, využití asistenta pedagoga, osobního asistenta či možnost vzdělávání se na základě individuálního vzdělávacího plánu, který ve spolupráci se školním poradním orgánem (pedagogicko-psychologické centrum, lékaři atd.) a rodiči vypracovává třídní učitel (vyhláška 73/2005).

Děti se SVP jsou vzdělávány na základě dvou typů Rámcových vzdělávacích programů: RVP ZV – LPM a RVP ZŠS. První typ rámcového programu je určený pro vzdělávání dětí s lehkým mentálním postižením či jiným méně závažným znevýhodněním. Celková hodinová dotace pro všechny předměty je shodná s celkovou časovou dotací RVP ZV s tím rozdílem, že v rámci RVP ZV – LPM je ponechán větší prostor pro výuku všeobecných a uměleckých oborů (předmětů) na úkor oborů odborného zaměření (matematika, informatika a podobně). Menší časový prostor je zde v porovnání s kurikulem běžných základních škol také ponechán pro výuku cizího jazyka, který je zařazen až do výuky na druhém stupni vzdělávání (VÚP, 2005). RVP ZŠS, který je určen pro žáky s těžkým zdravotním či psychickým hendikepem, má již upravenou časovou dotaci ve všech vzdělávacích oblastech, které jsou převážně všeobecného, uměleckého, zdravotního či rehabilitačního charakteru (VÚP, 2008).<sup>53</sup>

<sup>52</sup> Dále se mohou žáci vzdělávat v základních školách pro žáky se specifickými poruchami učení a chování; ve zdravotnických zařízeních či ve školách při výchovných ústavech (vyhláška 73/2005).

<sup>53</sup> Minimální časová dotace RVP ZV – LPM a RVP - ZŠS pro jednotlivé vzdělávací obory – viz příloha č. 2 (pozn. autorky).

V roce 2010 na území České republiky existovalo 440 základních škol určených pro děti se SVP. V rámci těchto institucí se dohromady vzdělávalo 29 090 žáků. Ve všech speciálních třídách, včetně tříd zřízených v rámci běžných základních škol (celkem 4 394 tříd), se dohromady vzdělávalo 35 970 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (ÚIV, 2012).<sup>54</sup>

Z následující tabulky č. 12 je patrné, že podíl žáků se SVP vzdělávaných odděleně ve speciálních třídách, z celkového počtu dětí školou povinných za uplynulých osm let rapidní pokles nezaznamenal. V roce 2010 bylo ve speciálních třídách vzděláváno celkem 4,4 % dětí ze všech žáků základních škol, což je pouze o 0,2 % méně než v roce 2005. Podíl individuálně integrovaných dětí se SVP do hlavního vzdělávacího proudu dokonce v průběhu pěti let poklesl z 5,4 % na 4,6 % (rok 2010) dětí z celkového počtu žáků základních škol.

**Tabulka 12: Žáci se SVP v ČR podle stupně integrace**

		2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11
		<sup>1)</sup>	<sup>1)</sup>						
<b>Zdravotně postižení a znevýhodnění žáci celkem</b>		<b>99 386</b>	<b>96 263</b>	<b>89 527</b>	<b>82 080</b>	<b>76 294</b>	<b>72 854</b>	<b>71 801</b>	<b>70 723</b>
v tom	ve speciálních třídách <sup>1)</sup>	46 268	45 006	43 971	42 098	40 209	38 504	37 040	34 497
	individuálně integrovaní žáci v běžných třídách ZŠ	53 550	51 587	45 556	39 982	36 085	34 350	34 761	36 226
<b>Podíly na celkovém počtu žáků základních škol</b>									
<b>Zdravotně postižení a znevýhodnění žáci celkem</b>		<b>10,0%</b>	<b>10,0%</b>	<b>9,8%</b>	<b>9,4%</b>	<b>9,0%</b>	<b>8,9%</b>	<b>9,0%</b>	<b>9,0%</b>
Žáci ve speciálních třídách ZŠ		4,6%	4,7%	4,8%	4,8%	4,8%	4,7%	4,7%	4,4%
Individuálně integrovaní žáci v běžných třídách ZŠ		5,4%	5,4%	5,0%	4,6%	4,3%	4,2%	4,4%	4,6%
<i>Komentáře:</i>									
<i>1) Ve školním roce 2003/04 a 2004/05 včetně specializovaných tříd, které byly určeny pro žáky s vývojovými poruchami učení a chování. Nyní jsou žáci s tímto postižením zařazeni ve speciálních třídách. Jedná se o speciální třídy v běžných školách i speciální třídy ve školách pro žáky se SVP.</i>									

**Zdroj: ÚIV, 2010a, Vývojová ročenka ZŠ za školní rok 2003/04 – 2010/11.**

<sup>54</sup> Počet tříd a žáků se SVP v ČR v roce 2010/11 - viz příloha č. 4 (pozn. autorky).

### 10.2.6 Hodnocení vzdělávání

V rámci základního vzdělávání jsou žáci v jednotlivých předmětech hodnoceni průběžně, a to na stupnici 1 – 5. Hodnocení známkou 1 znamená výborné školní výsledky, hodnocení 5 naopak značí „neprospěl.“ Na konci každého pololetí obdrží každý žák vysvědčení, které obsahuje nejen známky z jednotlivých vyučovaných předmětů, ale může být k němu rovněž přiloženo slovní ohodnocení žáka. Žáci, kteří jsou vzděláváni v základních školách speciálních, jsou na konci školního roku vždy hodnoceni slovně (VÚP, 2008). Zákonem č. 561/2004 Sb. od roku 2005 všichni žáci základních škol, kteří úspěšně dokončili povinnou školní docházku, společně s vysvědčením obdrží také osvědčení o získání stupně základního vzdělání (ISCED 2A). Žáci, kteří jsou vzděláváni v základních školách speciálních (RVP ZŠS), obdrží osvědčení o získání stupně základů vzdělání (ISCED 2C) (zákon 561/2004).

Žáci, kteří úspěšně ukončili běžnou základní školu, přecházejí do některého ze všeobecných či odborných oborů poskytujících úplné střední vzdělávání, které je zakončené maturitní zkouškou (ISCED 3A); do odborných oborů poskytujících střední vzdělání s výučním listem (ISCED 3C); do odborných oborů poskytujících střední vzdělání (ISCED 2C) či přímo vstupují na trh práce. Žáci, kteří úspěšně ukončili čtvrtý či druhý ročník nižšího stupně víceletého gymnázia buďto plynule pokračují ve studium vyšších ročníků gymnázia vedoucích k získání úplného středního vzdělání s maturitní zkouškou (ISCED 3A) či přecházejí do jiných vzdělávacích oborů nebo vstupují na trh práce. Žáci, kteří úspěšně ukončili čtvrtý ročník nižšího cyklu konzervatoře oboru tanec, pokud plynule nepokračují ve studiu vyšších ročníků, které může být zakončeno maturitní zkouškou (ISCED 3A) či absolutoriem (ISCED 5B), přestupují do jiných vzdělávacích oborů či přímo na trh práce. Žáci, kteří absolvovali základní školu praktickou či speciální nejčastěji pokračují ve studiu středního vzdělávání (ISCED 2C); vzdělávání zakončené výučním listem (ISCED 3C) či rovnou vstupují na trh práce (ÚIV, 2012; EURYDICE, 2010).

### 10.2.7 Shrnutí

Z legislativních, kurikulárních a strategických dokumentů vymezující hlavní cíle a principy základního vzdělávání je patrné, že Česká republika si nejen uvědomuje důležitost zvýšit spravedlivý přístup ke vzdělání, ale také si je vědoma jednotlivých nástrojů, které by k naplnění tohoto cíle vedly – viz Národní program pro rozvoj vzdělávání v ČR, tzv. Bílá kniha (2001). Jak však vyplývá ze závěrů evaluace tohoto dokumentu, řada navrhovaných opatření vůbec nebyla uvedena do praxe. V roce 2004 novým školským zákonem a reformou kurikula v základním vzdělávání sice došlo ke sblížení jednotlivých vzdělávacích programů na jednotlivých typech škol (obzvláště na víceletých gymnáziích a běžných základních školách), avšak ke zrušení selektivních prvků ve vzdělávacím systému základního školství nikoliv. Děti školou povinné tak v České republice mohou navštěvovat až pět typů škol různé úrovně. Nadané děti mohou po pátém ročníku přecházet do víceletých gymnázií a konzervatoří, jejichž studium po ukončení povinné školní docházky rovnou plynule přechází v středoškolské studium, které je zakončené maturitní zkouškou, popřípadě absolutoriem (vyšší vzdělávání). Děti se speciálními vzdělávacími potřebami mohou být vzdělávány buďto v rámci hlavního vzdělávacího proudu (51,2 %), ve speciálních třídách základních škol (9,7 %) či ve speciálních školách (41,1 %), které jsou dvojího druhu: základní škola speciální a základní škola praktická. Ostatní děti se vzdělávají v běžných základních školách. K první oficiální selekci žáků dochází již po absolvování pátého ročníku základní školy, tj. v 11 letech dítěte. Mimo hlavní vzdělávací proud se v České republice vzdělává dohromady 17,8 % žáků školou povinných (viz následující tabulka č. 13).

**Tabulka 13: Procentuelní podíl žáků v základním vzdělávání v ČR podle formy vzdělávání**

Forma vzdělávání	Počet	Podíl z celkového počtu žáků
<b>V běžných základních školách</b>	760 396	91,5 %
<b>Z toho:</b>		
V běžných třídách	687 479	82,8 %
Ve třídách s rozšířenou výukou	66 037	7,9 %
Ve třídách určené pro žáky se SVP	6 880	0,8 %
<b>Ve víceletých gymnáziích</b>	41 152	4,9 %
<b>V osmiletých konzervatořích</b>	270	0,1 %
<b>Ve speciálních základních školách</b>	29 090	3,5 %
<b>Celkem žáků v základním vzdělávání</b>	<b>830 908</b>	<b>100 %</b>
<b>Celkem žáků mimo hlavní vzdělávací proud</b>	<b>143 429</b>	<b>17,3 %</b>

Zdroj: autorka (na základě ÚIV 2010a;2010b;2010c;2010d).

Již v průběhu první poloviny dvacátého století se v České republice objevily určité snahy o zavedení jednotné, vnitřně diferenciované povinné školní docházky. Tyto pokusy však nebyly uskutečněny. S nástupem komunistického režimu v roce 1948 sice byla zavedena jednotná škola, avšak bez jakéhokoliv zřetelu na specifické potřeby jednotlivých žáků. Tato značná „uniformita“ základního školství spojená s tehdejším politickým režimem, který v mnoha ohledech omezoval svobody a základní lidská práva jednotlivce, zanechala v českých občanech nechuť k jakékoliv podobě jednotného školství. Tato negativní zkušenost z minulosti s jednotnou školou se zdá být jedním z hlavních důvodů, které brání České republice ke změně současného selektivního typu základního školství, který se začal utvářet po Sametové revoluci v devadesátých letech dvacátého století.

## **11 Komparativní analýza organizace základního vzdělávání ve Finsku a České republice**

Cílem následující kapitoly bude na základě zjištěných údajů, které byly prezentovány v předchozí kapitole, porovnat sledované země, a to především na následujících úrovních základního vzdělávání: diferenciaci na úrovni vzdělávacího systému, diferenciaci na úrovni školy a vnitřní diferenciaci (na úrovni školy či třídy). V tomto ohledu půjde především o porovnání identifikovaných počtů vzdělávacích programů a počtu žáků, kteří jsou v nich vzděláváni; počtu žáků, kteří se na jednotlivých úrovních vzdělávání vzdělávají mimo hlavní vzdělávací proud; věku, kdy dochází k první selekci žáků do různých vzdělávacích proudů; počtu identifikovaných kurikulárních dokumentů, ale také například půjde o odhalení hlavních příčin, které vedou školy k přeřazení žáka do jiné školy a podobně.

### **11.1 Organizace základního vzdělávání: základní údaje**

V obou zkoumaných zemích byla identifikována shodná délka povinné školní docházky, která je zákonem stanovena na devět let. Ve Finsku vstupují v porovnání s Českou republikou děti do primárního vzdělávání o rok déle, tj. v sedmi letech. Důvodem jsou podle Vlčkové (2006) specifické geografické podmínky země. Z tohoto důvodu také finské děti opouštějí o rok déle základní vzdělávání (16let), zatímco v České republice nejčastěji ukončují děti povinnou školní docházku v 15 letech svého života. Obě země umožňují v případě fyzického, mentálního postižení dítěte či z jiných závažných důvodů odklad povinné školní docházky o jeden rok. Obě země rovněž disponují možností absolvování tzv. nástavbového 10. ročníku studia, které je určeno pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami či všem, kteří si chtějí vylepšit svůj prospěch a zvýšit tak své šance na přijetí do střední školy.

V obou sledovaných zemích rodiče za výuku a základní školní pomůcky nemusí platit. V případě Finska jsou dětem poskytnuty zdarma nejen veškeré didaktické pomůcky, ale také školní strava, doprava do školy (v případě, že bydlí žák dále než 5km od vzdálenosti školy) či veškerá zdravotní a dentální péče. Poměrně bohatá nabídka těchto bezplatných služeb v případě Finska vyplývá z požadavku na odstranění co největšího počtu finančních bariér, aby každému dítěti byly zajištěny stejné vzdělávací příležitosti bez ohledu na jeho socio-ekonomické rodinné zázemí (Finish National Board of Education, 2011c). Shrnutí výše uvedených informací je uvedeno v následující tabulce č. 14.

**Tabulka 14: Základní informace o základním vzdělávání ve Finsku a ČR**

Základní údaje	Finsko	Česká republika
Bezplatná školní výuka	ANO	ANO
Oficiální délka povinné školní docházky	9let	9let
Běžný věk žáka při vstupu do základní školy	7let	6let
Běžný věk žáka při ukončení základní školy	16let	15let
Možnost odkladu povinné školní docházky	ANO	ANO
Možnost studia v 10. nepovinném ročníku	ANO	ANO

Zdroj: autorka.

## 11.2 Vnější diference na úrovni vzdělávacího systému

Vnější diference na úrovni vzdělávacího systému byla na základě pojetí D. Gregera (2004) definována jako rozdělování žáků do různých typů škol, které se od sebe liší vzdělávacím programem. Z tohoto důvodu byla pro srovnání vybraných zemí zvolena následující kritéria: počet různých druhů škol na úrovni základního vzdělávání (ISCED 1 + 2) a s ním spojený počet žáků, který se v těchto školách vzdělává; počet různých kurikulárních dokumentů; počet žáků, který se vzdělává mimo běžné základní školy, tj. mimo hlavní vzdělávací proud a konečně také oficiální věk žáků při první selekci do odlišných vzdělávacích proudů (škol).

**Tabulka 15: Finsko a ČR – ve světle vnější diference na úrovni vzdělávacího systému**

Forma vzdělávání (2010)	Finsko	Česká republika
V běžných základních školách	527 134 (98,8 %)	760 396 (91,5 %)
Ve speciálních základních školách	6 143 (1,2 %)	29 090 (3,5 %)
Ve víceletých gymnáziích	x	41 152 (4,9 %)
V osmiletých konzervatořích	x	270 (0,1 %)
<b>Celkem žáků v základním vzdělávání</b>	<b>533 277 (100 %)</b>	<b>830 908 (100 %)</b>
<b>Celkem žáků mimo hlavní vzdělávací proud</b>	<b>6 143 (1,2 %)</b>	<b>70 512 (8,5 %)</b>
Počet druhů škol na úrovni ISCED 1 + 2	1 + 1	4 + 1
Počet kurikulárních dokumentů na úrovni ISCED 1 + 2	1	4
Oficiální věk první selekce žáků	16 let	11 let

Zdroj: autorka (na základě ÚIV a Statistic in Finland)

Ve Finsku je na rozdíl od České republiky povinná školní docházka plněná v jednom typu školy. Kromě klasických základních škol zde existují také školy speciální, které jsou určeny pro žáky s těžkým fyzickým, mentálním či jiným znevýhodněním. V České republice bylo naopak identifikováno až pět druhů škol: základní škola; základní škola speciální, která je určena pro žáky s těžkým fyzickým, mentálním či jiným hendikepem; základní škola praktická, která je určena pro žáky s lehkou mentální disfunkcí či pro všechny děti, které si z nějakého důvodu nezvládly osvojit probíranou látku v běžné základní škole a potřebují specifické výukové materiály a metody; víceleté gymnázium, které je určeno pro mimořádně nadané žáky a osmiletá konzervatoř, kterou navštěvují umělecky nadaní žáci v oboru tanec. Poslední dvě jmenované školy lze chápat jako školy výběrové, jelikož umožňují svým studentům přímý vstup na středoškolskou úroveň vzdělávání. Ve Finsku v tomto ohledu nebyla na poli povinné školní docházky identifikována žádná výběrová škola tohoto charakteru, a to ani v oblasti uměleckého vzdělávání.

Podstatný rozdíl mezi zkoumanými zeměmi byl shledán v počtu odlišných vzdělávacích programů: v České republice existují hned čtyři vzdělávací programy pro výše uvedené typy základního vzdělávání (studenti víceletých gymnázií jsou vzděláváni na základě vzdělávacího programu, který je shodný s programem běžných základních škol - RVP ZV). Ve Finsku byl identifikován naopak pouze jeden typ tohoto dokumentu, který je shodný pro všechny formy základního vzdělávání. Další rozdíl byl shledán ve věku první selekce žáků do odlišných vzdělávacích programů. Ve Finsku k prvnímu oficiálnímu rozdělování žáků dochází až v momentě absolvování povinné školní docházky, tedy v 16 letech. V České republice jsou naopak žáci rozdělováni do různých vzdělávacích větví již po absolvování prvního stupně základní školy, tj. v 11 letech, kdy odchází do víceletých gymnázií či do konzervatoří, které poskytují studijní obor tanec.

V roce 2010 se ve Finsku vzdělávalo celých 98,8 % dětí v běžných třídách základní školy. Mimo hlavní vzdělávací proud na úrovni vzdělávacího systému se vzdělávalo pouze 1,2 % dětí, které navštěvovaly speciální školy. Naproti tomu v České republice se v běžných třídách základní školy vzdělávalo 91,5 % dětí, ostatní děti navštěvovaly speciální základní školy (3,5 %), víceleté gymnázia (4,9 %) či konzervatoře (0,1 %). Mimo hlavní vzdělávací proud na úrovni vzdělávacího systému se v České republice vzdělávalo 8,5 % ze všech dětí školou povinných (viz předchozí tabulka č. 15).



### 11.2.1 Diferenciace na úrovni vzdělávacího systému ve výsledcích výzkumu PISA 2009

Realizátoři výzkumu PISA 2009 prostřednictvím dotazníků zjišťovali diferenciací praktiky škol na úrovni vzdělávacího systému.<sup>55</sup> V tomto ohledu byli dotazováni ředitelé (či jejich zástupci) jednotlivých vzdělávacích institucí. Otázky sledovaly pravděpodobnost přeřazení patnáctiletých žáků do jiné školy. Ředitelé mohli volit mezi odpověďmi: nepravděpodobně, pravděpodobně a velmi pravděpodobně. Přesné znění otázky bylo následující: „**Nakolik je ve vaší škole pravděpodobné, že bude patnáctiletý žák z následujících důvodů přeřazen na jinou školu?**“ Sledovány byly v tomto ohledu následující důvody:

- 1) Špatné studijní výsledky žáka,
  - 2) Vynikající studijní výsledky žáka,
  - 3) Problémy s chováním žáka,
  - 4) Speciální vzdělávací potřeby žáka,
  - 5) Žádosti rodičů nebo zástupců žáka,
  - 6) Jiné důvody (v práci nejsou uvedeny).
- (OECD – PISA 2009, školní dotazník)

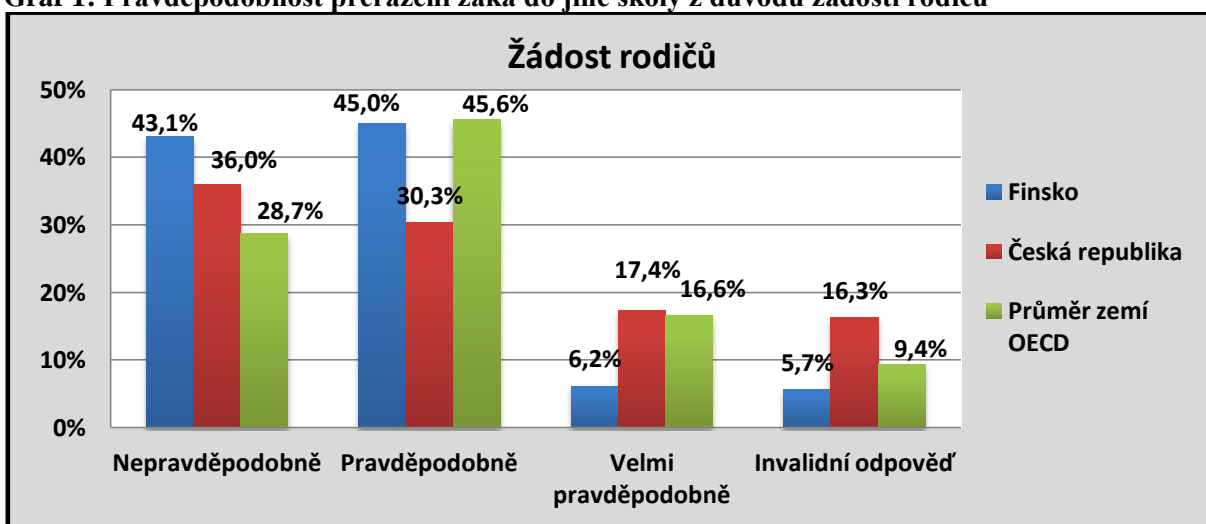
Výsledky výzkumu PISA 2009 sice nevypovídají o přeřazování žáků do odlišných typů škol (např. v případě České republiky o přeřazení žáka ze základní školy do školy speciální), a také z nich nelze vyčíst délku, tedy závažnost případného přeřazení. Nicméně lze z nich odvodit, zda jednotlivé školy zastoupené svými řediteli k diferenciaci na úrovni vzdělávacího systému přistupují, jinými slovy využívají ji, a pokud ano, z jakých konkrétních důvodů.

Výsledky analýzy ukázaly, že nejčastějším důvodem pro přeřazení žáka do jiné školy je přání jeho rodičů či jiných zákonných zástupců. Z tohoto důvodu by přeřadilo žáka celých 51,2 % finských a 47,4 % českých škol (pravděpodobné + velmi pravděpodobné přeřazení žáka).

---

<sup>55</sup> Výzkum PISA 2009 zjišťuje informace o vzdělávání patnáctiletých žáků. V případě České republiky výstupy z tohoto výzkumu vypovídají nejen o vzdělávání žáků v rámci základních škol, ale také ve středním školství. Z tohoto důvodu byl datový soubor, se kterým autorka práce pracovala, upravena tak, aby obsahoval data pouze o základním vzdělávání – viz kapitola 5.2 (pozn. autorky).

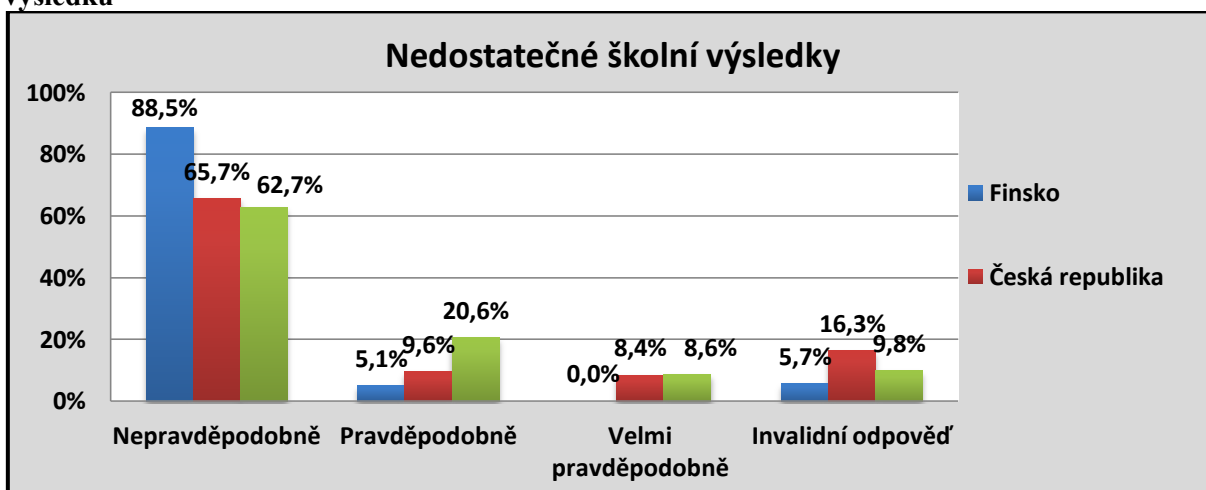
**Graf 1: Pravděpodobnost přeřazení žáka do jiné školy z důvodu žádosti rodičů**



Zdroj: autorka (na základě PISA 2009).

Z důvodu nedostatečných školních výsledků žáka by ve Finsku dotyčného jedince přeřadilo pouze 5 % ze všech dotázaných škol. Celých 88,5 % finských škol by naopak k přeřazení žáka vůbec nepřistoupilo. V České republice by z tohoto důvodu přeřadilo žáka do jiné školy 18 % škol a 65,7 % by žáka ponechalo ve stávající instituci.

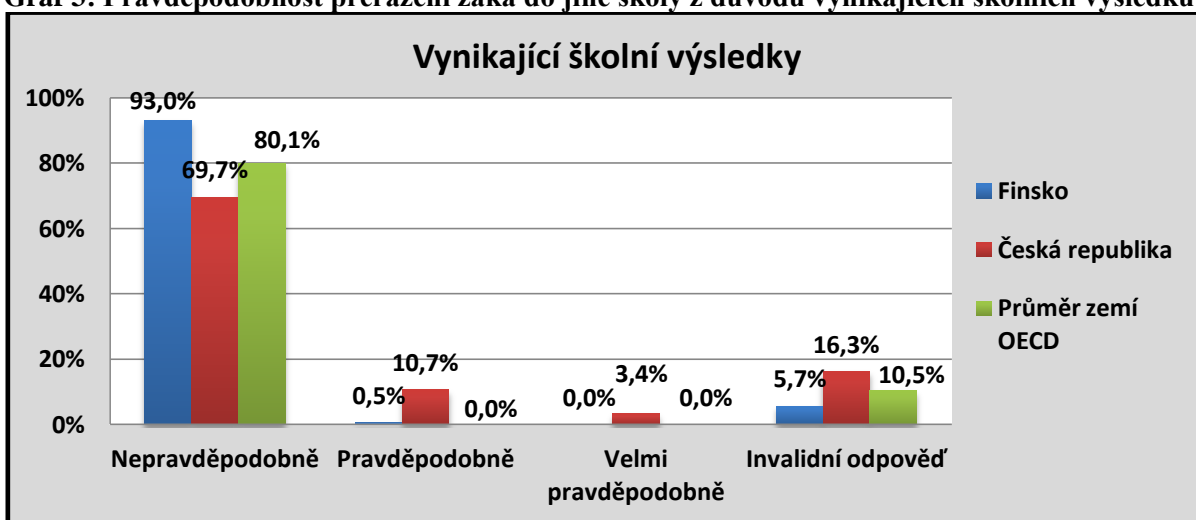
**Graf 2: Pravděpodobnost přeřazení žáka do jiné školy z důvodu nedostatečných školních výsledků**



Zdroj: autorka (na základě PISA 2009).

Z důvodů naopak vynikajících studijních výsledků žáka by si ve stávající vzdělávací instituci ponechalo daného jedince celých 93 % finských škol. Pouze 0,5 % by ho přeřadilo do jiné školy (a to pouze pravděpodobně). Naopak v České republice by z tohoto důvodu nepřeradilo žáka 65,7 % škol. Do jiné školy by naopak velmi úspěšného žáka přeřadilo 18 % škol.

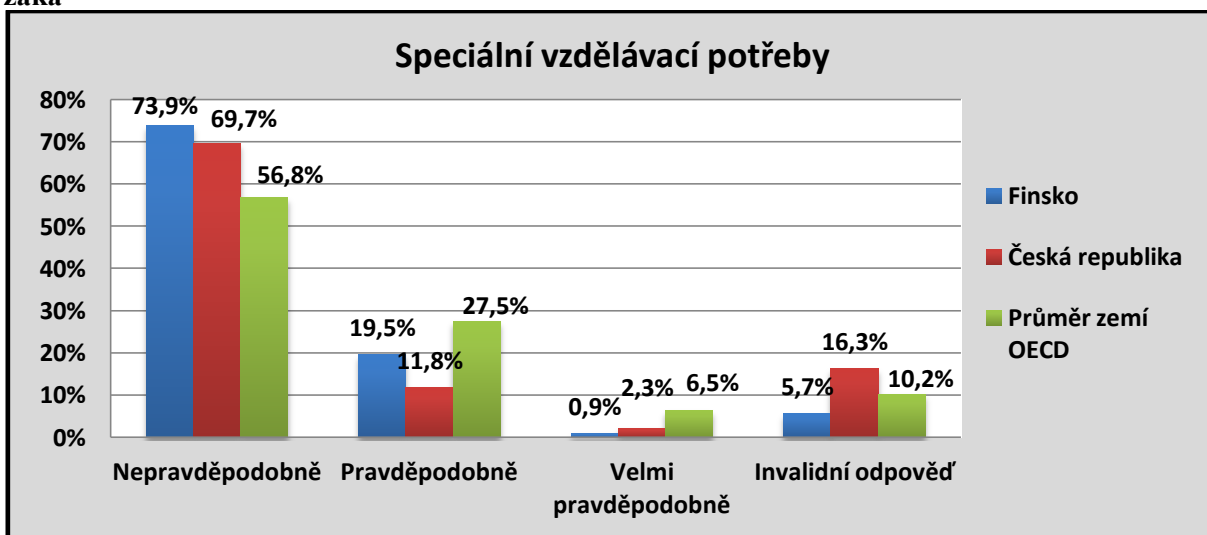
**Graf 3: Pravděpodobnost přeřazení žáka do jiné školy z důvodu vynikajících školních výsledků**



Zdroj: autorka (na základě PISA 2009).

V případě výskytu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, by k jeho přeřazení přistoupilo 20,4 % finských a 14,1 % českých škol.

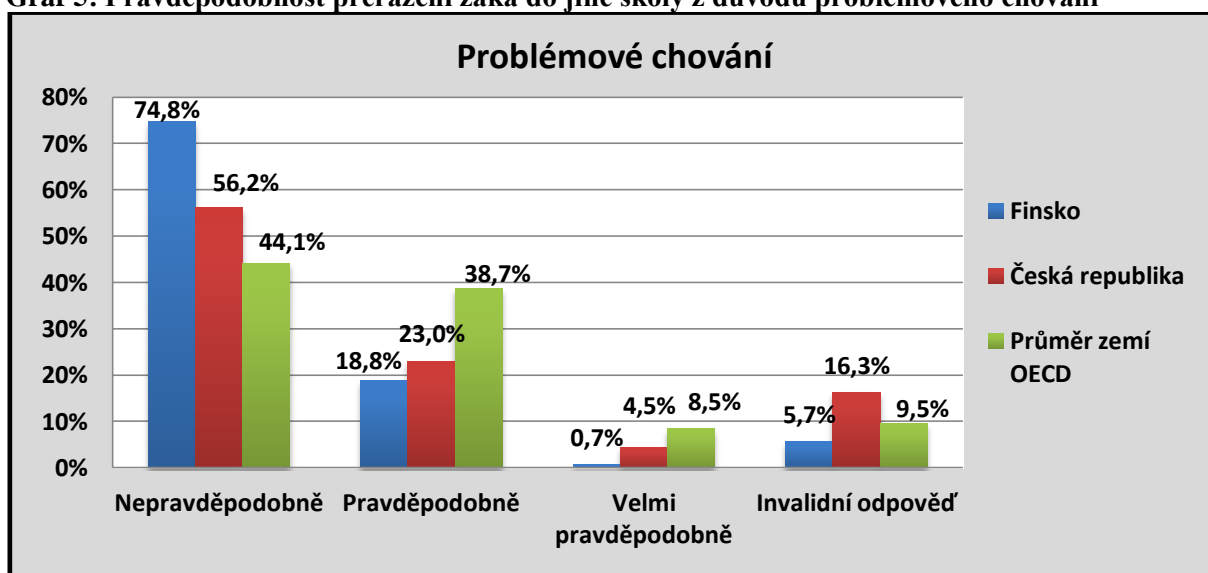
**Graf 4: Pravděpodobnost přeřazení žáka do jiné školy z důvodu speciálních vzdělávacích potřeb žáka**



Zdroj: autorka (na základě PISA 2009).

Pokud by se ve Finsku setkali v rámci vyučování s problémovým žákem, do jiné vzdělávací instituce by daného jedince přeřadilo 19,5 % škol. V České republice 27,5 % škol.

**Graf 5: Pravděpodobnost přeřazení žáka do jiné školy z důvodu problémového chování**



**Zdroj: autorka (na základě PISA 2009).**

Ve všech zkoumaných oblastech Finsko vykazovalo v porovnání s Českou republikou vyšší procento odpovědí, které vypovídají spíše o nediferenčních praktikách školy (nepravděpodobné přeřazení žáka). Výsledky ukázaly, že ve Finsku nejčastěji dochází k přeřazení žáka do jiné školy z důvodu přání jeho rodičů či jiných zákonných zástupců. Tento důvod se ukázal jako nejčastější rovněž v případě České republiky. Naopak nejméně častým důvodem pro přeřazení žáka do jiné vzdělávací instituce jsou ve Finsku vynikající studijní výsledky daného jedince. V České republice byl shledán jako nejméně častý důvod pro přeřazení žáka do jiné školy speciální vzdělávací potřeby a vynikající studijní výsledky dítěte. Za zajímavé lze v tomto ohledu považovat výsledky sledující pravděpodobnost přeřazení žáka do jiné školy z důvodů speciálních vzdělávacích potřeb jedince. V této jediné zkoumané oblasti Finsko vykazovalo větší míru pravděpodobnosti v přeřazení žáka do jiné školy než Česká republika. Tento výsledek se zdá být v rozporu s finskou inkluzivní vzdělávací politikou, která byla popsána v kapitole 10.1.5. Důvodem může být existence určitého typu škol v rámci běžných sítí základních škol, které jsou pro práci s jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami lépe vybaveny (specializovaní učitelé, specifické výukové metody atd.), nebo se názory ředitelů jednotlivých základních škol mohou rozcházet s běžnou pedagogickou praxí. Jedná se však pouze o subjektivní vysvětlení autorky práce.

### 11.3 Vnější diference na úrovni školy

Vnější diference na úrovni školy byla na základě pojetí D. Gregera (2004) definována jako rozdělování žáků do různých tříd s odlišným vzdělávacím programem v rámci školy po všechny vyučující předměty. Pro srovnání vybraných zemí byla zvolena následující kritéria: počet žáků, kteří se vzdělávají v rámci běžné základní školy ve třídách s rozšířenou výukou některého z předmětů; počet žáků, kteří se v rámci běžné základní školy vzdělávají ve třídách určené pro jedince se speciálními vzdělávacími potřebami a celkový počet žáků, který je vzděláván na úrovni škol mimo hlavní vzdělávací proud, tj. odděleně od běžných tříd.

Tabulka 16: Finsko a ČR – ve světle vnější diference na úrovni školy

Forma vzdělávání (2010)	Finsko	Česká republika
V běžných třídách základních škol	512 587 (97,2 %)	687 479 (90,4 %)
Ve třídách s rozšířenou výukou některých předmětů	X	66 037 (8,7 %)
Ve třídách určené pro vzdělávání žáků se SVP	14 547 (2,8 %)	6 880 (0,9 %)
Celkem žáků v běžných základních školách	527 134 (100 %)	760 396 (100 %)
Celkem žáků mimo hlavní vzdělávací proud	14 547 (2,8 %)	72 917 (9,6 %)

Zdroj: autorka (na základě ÚIV a Statistic in Finland).

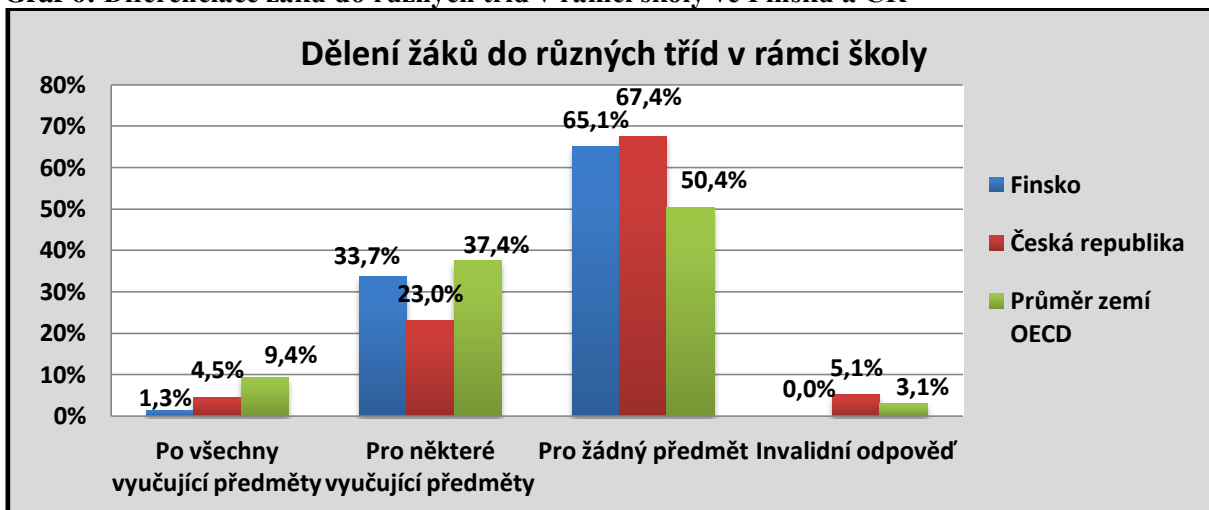
Ve Finsku byly identifikovány ve zkoumané oblasti vnější diference na úrovni školy speciální třídy, v rámci kterých se po všechny vyučující předměty vzdělávají žáci se SVP. V rámci těchto tříd se ve Finsku v běžných základních školách vzdělává dohromady 14 547 žáků. To znamená, že na úrovni školy se odděleně mimo hlavní vzdělávací proud ve Finsku vzdělává pouze 2,8 % dětí ze všech žáků základních škol. V České republice byly naopak identifikovány dva druhy tříd, v rámci kterých se vzdělávají žáci odděleně od ostatních dětí po celý vyučující den. Prvním typem jsou, stejně jako v případě Finska, speciální třídy pro žáky se SVP, které jsou zřízeny v rámci běžných základních škol. V těchto třídách se vzdělává 6 880 žáků. Druhým typem jsou výběrové třídy, tj. třídy s rozšířenou výukou některého z předmětů. V rámci těchto tříd se v České republice vzdělává celých 66 037 žáků základních škol. Mimo hlavní vzdělávací proud se tedy v České republice na úrovni školy vzdělává 9,6 % žáků školou povinných.

### 11.3.1 Diferenciace na úrovni školy ve výsledcích výzkumu PISA 2009

Realizátoři výzkumu PISA 2009 prostřednictvím dotazníků zjišťovali nejen diferenciační praktiky škol na úrovni vzdělávacího systému, ale rovněž na úrovni školy. Dotazování byli opět ředitelé (či jejich zástupci) jednotlivých vzdělávacích institucí. Otázky sledovaly přístup jednotlivých škol k žákům různých schopností. Konkrétně výzkum zjišťoval, jakým způsobem dochází k rozdělování žáků na základě jejich schopností do různých tříd v rámci školy. Přesné znění otázky bylo následující: „*K výuce žáků s rozdílnými schopnostmi přistupují školy různě. Jaký je v této souvislosti přístup vaší školy k patnáctiletým žákům?*“ Výzkum mapoval následující úrovně dělení žáků:

- Rozdělování žáků do různých tříd v rámci školy po všechny vyučující předměty
- Rozdělování žáků do různých tříd v rámci školy pouze po vybrané předměty
- V rámci školy nedochází k rozdělování žáků do různých tříd (OECD – PISA 2009, školní dotazník)

Graf 6: Diferenciace žáků do různých tříd v rámci školy ve Finsku a ČR



Zdroj: autorka (na základě PISA 2009).

Výsledky výzkumu ukázaly, že v České republice 4,5 % škol rozděluje žáky podle schopností do různých tříd v rámci školy po všechny vyučující předměty. Ve Finsku tímto způsobem dělí své studenty pouze zanedbané procento základních škol (1,3 %). V České republice, stejně jako ve Finsku, většina dotazovaných škol diferenciaci žáků do různých tříd v rámci školy vůbec neprovádí (přes 65 % škol své žáky do různých tříd vůbec nerozděluje).<sup>56</sup>

<sup>56</sup> Otázka mapující rozdělování žáků do různých tříd pouze po vybrané vyučující předměty bude rozebrána v následující kapitole, protože se jedná o vnitřní diferenciaci žáků (Greger, 2004).

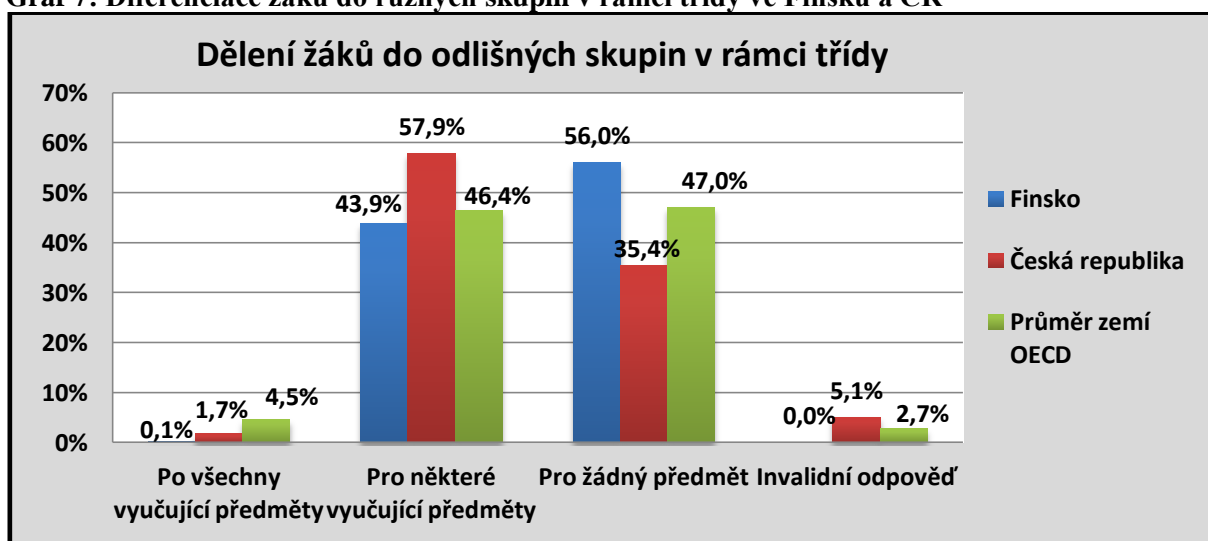
## 11.4 Vnitřní diference

Vnitřní diference žáků byla v pojetí D. Gregera (2004) definována jako rozdělování dětí do různých tříd v rámci školy pouze po vybrané předměty či rozdělování žáků v rámci vyučování do jednotlivých skupin (skupinová výuka). Jelikož počet takto vyučovaných žáků není u obou sledovaných případů znám,<sup>57</sup> k posouzení toho, do jaké míry zkoumané země využívají tohoto typu diference, poslouží pouze závěry z výzkumu PISA 2009.

Výzkum PISA 2009 společně s vnější diferenciací na úrovni vzdělávacího systému a školy rovněž mapoval praxe jednotlivých škol v oblasti využívání rozdělování žáků na základě jejich schopností do tříd v rámci školy po vybrané vyučující předměty či do různých skupin v rámci třídy, tj. vnitřní diference. Ke zjištění těchto údajů byli opět dotazováni ředitelé (či jejich zástupci) formou školních dotazníků. V tomto případě byla ředitelům pokládána stejná otázka jako v předchozím případě, tj.: „*K výuce žáků s rozdílnými schopnostmi přistupují školy různě. Jaký je v této souvislosti přístup vaší školy k patnáctiletým žákům?*“ Výzkum zjišťoval následující úrovně dělení žáků:

- Rozdělování žáků do různých skupin v rámci třídy po všechny vyučující předměty.
  - Rozdělování žáků do různých skupin v rámci třídy pouze po vybrané předměty.
  - V rámci třídy nedochází k rozdělování žáků do různých skupin.
- (OECD – PISA 2009, školní dotazník).

Graf 7: Diference žáků do různých skupin v rámci třídy ve Finsku a ČR



Zdroj: autorka (na základě PISA 2009).

<sup>57</sup> Důvodem může být technická neproveditelnost zjištění tohoto údaje, obzvláště v případě skupinové výuky žáků (pozn. autorky).

K rozdělování žáků do tříd v rámci školy po některé vyučující předměty ve Finsku přistupuje necelá třetina všech základních škol (33,7 %). V České republice tuto praxi využívá 23 % ze všech škol (viz předchozí kapitola). Dělení žáků na základě jejich schopností do skupin v rámci výuky využívá v České republice přes polovinu škol (57,9 %). Naopak ve Finsku tento způsob výuky využívá necelá polovina základních škol (43,9 %). Tento výsledek se jeví v případě Finska opět jako překvapivý, jelikož by se na základě informací uvedených v kapitole 10.1.5 dalo očekávat, že Finsko bude užívat skupinovou výuku v daleko větší míře.

## 11.5 Shrnutí

Cílem této kapitoly bylo na základě předem stanovených srovnávacích kritérií, které se týkaly míry diferenciacce žáků na základě jejich schopností na jednotlivých vzdělávacích úrovních, identifikovat hlavní rozdíly ve struktuře a organizaci finského a českého základního vzdělávání. V tomto ohledu lze hlavní odlišnosti shrnout následovně:

- Ve Finsku byly na úrovni základního vzdělávání identifikovány pouze dva typy škol. Prvním je základní škola, kterou navštěvuje valná většina žákovské populace: 98,8 %. Druhým typem jsou speciální školy, které jsou určené pro žáky s těžkým fyzickým, psychickým nebo jiným hendikepem. Tyto školy navštěvuje však pouhé minimum žákovské populace (1,2 %). Zbytek žáků se SVP je plně či částečně integrováno do běžných základních škol. Naopak v České republice existuje až pět typů škol, z čehož dvě lze považovat za výběrové – víceletá gymnázia a konzervatoře. V běžných základních školách je vzděláváno 90 % žákovské populace. V oddělených školách určené pro žáky se SVP je vzděláváno dohromady 3,5 % žákovské populace.
- Ve Finsku byl identifikován pouze jeden kurikulární dokument, který je shodný pro všechny typy vzdělávání. Žáci ve speciálních třídách a školách jsou vzděláváni tedy na základě individuálních plánů. Oproti tomu v České republice existují hned čtyři kurikulární dokumenty, které se od sebe liší nejen předepsanou hodinovou dotací pro jednotlivé vzdělávací oblasti, ale také charakterem kompetencí, které si má žák v průběhu základního vzdělávání osvojit.



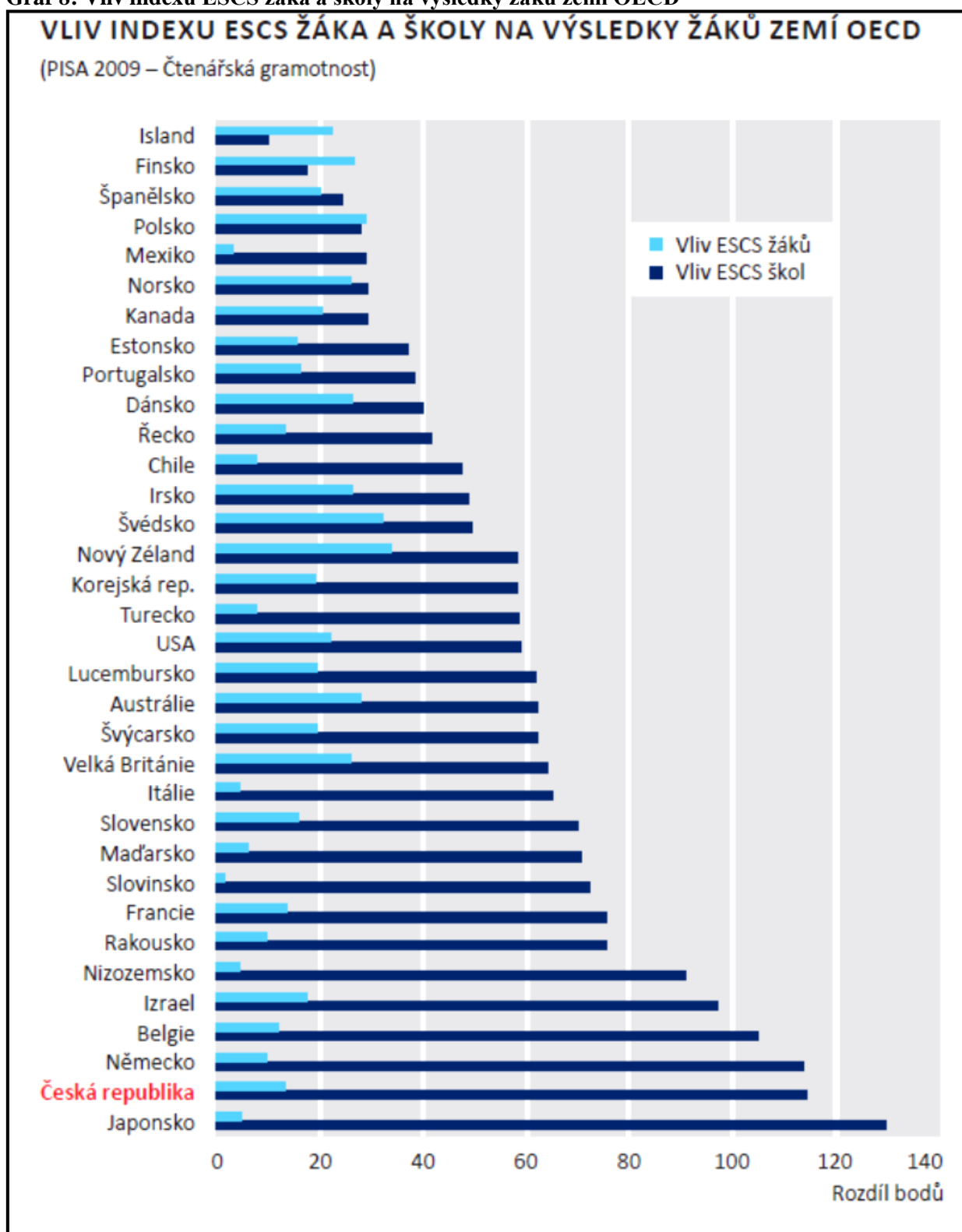
- Ve Finsku je v rámci školy ve speciálních třídách odděleně vzděláváno pouze 2,8 % žákovské populace. V České republice kromě tříd, které jsou určeny pro žáky se SVP, existují také třídy s rozšířenou výukou některého z předmětů. V oddělených třídách po všechny vyučující předměty se v České republice vzdělává 9,8 % žákovské populace.
- V České republice k první oficiální selekci žáků do různých vzdělávacích proudů dochází již po ukončení prvního stupně základní školy, tj. v 11 letech. Zatímco ve Finsku je valná většina žáků vzdělávána společně a k první selekci zde dochází až po ukončení povinné školní docházky, tj. v 16 letech žáka.
- Finské školy v porovnání s Českou republikou využívají v menší míře možnost přeřadit žáka do jiné školy. Nejčastějším důvodem tohoto přeřazení je přání rodičů či jiných zákonných zástupců žáka. Tento důvod byl shledán za nejčastější rovněž v České republice. Jediný podstatný rozdíl byl v tomto ohledu shledán v případě přeřazení žáka z důvodů jeho speciálních vzdělávacích potřeb. V tomto ohledu Finsko užívá diferenciaci na úrovni vzdělávacího systému ve větší míře, než Česká republika. Finsko rovněž v porovnání s Českou republikou využívá také v menší míře diferenciaci na úrovni třídy, tj. v menší míře rovněž rozděluje žáky na základě jejich schopností do homogenních skupin v rámci vyučování. Naopak více využívá diferenciaci žáků do různých tříd v rámci škol pro vybrané předměty. Finsko v porovnání s Českou republikou užívá v menší míře diferenciaci žáků na základě jejich schopností v případě většiny sledovaných vzdělávacích úrovní.
- Mimo hlavní vzdělávací proud je ve Finsku vzděláváno celkem cca 4 % ze všech žáků, kteří plní povinnou školní docházku. V České republice je vzděláváno přibližně 18 % žáků mimo hlavní vzdělávací proud.

## **12 Organizace základního vzdělávání Finska a České republiky z hlediska spravedlnosti**

Spravedlnost vzdělávacích systémů se dá měřit různými způsoby. V návaznosti na téma předkládané práce, které se v tomto ohledu zabývá organizací základního vzdělávání, byly vybrány dva hlavní indikátory spravedlnosti: míra segregace a selektivity vzdělanostních systémů. Míra segregace byla v rámci výzkumu PISA 2009 zjišťována pomocí tzv. indexu sociální inkluze, který měřil rovnoměrné či naopak nerovnoměrné rozmístění různých sociálních skupin žáků napříč školami. V momentě, kdy se ukázalo, že určité skupiny o podobných sociálních charakteristikách (stejném socio-ekonomickém statusu) se shromažďují v jednom typu školy, daný vzdělávací systém vykazoval pouze malou míru sociální inkluze. V případě jejich rovnoměrného rozmístění vykazoval naopak vysokou míru sociální inkluze. Výsledky výzkumu ukázaly, že vyšší míra sociální inkluze je typická nejen pro Finsko, ale také pro většinu ostatních severských zemí. Česká republika naproti tomu ve světle těchto výsledků vykazovala nízkou míru sociální inkluze (OECD, 2010b, s. 86 - 90).

V tomto ohledu lze uvést rovněž výsledky výzkumu PISA 2009, který zjišťoval vliv socio-ekonomické indexu (ESCS) žáka a školy na výsledky v testech mapující čtenářskou gramotnost jednotlivých žáků. Výsledky ukázaly, že v České republice je vliv průměrného socio-ekonomického zázemí školy druhý největší ze všech zúčastněných zemí OECD. Tyto výsledky dokazují, že v České republice dochází ke shromažďování žáků s obdobným socio-ekonomickým zázemím v podobných typech škol. Vzdělávací systém České republiky proto vyazuje velkou míru segregace. Naproti tomu ve Finsku větší část rozdílů ve výsledcích žáků vysvětluje spíše rozdíl v socio-ekonomickém zázemí rodiny žáka, tedy nikoliv školy, kterou navštěvuje (viz následující graf 8). Z těchto důvodů lze konstatovat, že finský systém vyazuje vyšší míru spravedlnosti, než vzdělávací systém České republiky.

Graf 8: Vliv indexu ESCS žáka a školy na výsledky žáků zemí OECD



Zdroj: ÚIV, 2010, s. 30.

Druhým zvoleným indikátorem určující spravedlnost vzdělávacích systému byla míra selektivity vzdělávacího systému. Tu výzkum PISA 2009 měřil na základě počtu různých vzdělávacích programů a věku, ve kterém dochází k první selekci žáků do těchto vzdělávacích proudů. Na základě předchozí srovnávací analýzy byly o zkoumaných zemích zjištěny následující informace:

- Ve Finsku byly identifikovány celkem dva typy škol a jeden typ vzdělávacího kurikula. K první selekci zde dochází až v 16 letech žáka.
- V České republice bylo naopak identifikováno pět typů škol a čtyři typy kurikula. Dva typy škol byly označeny za výběrové, protože jejich studium v jednom případě umožňuje plynulý přechod na středoškolskou úroveň vzdělávání, které je zakončené maturitní zkouškou (víceletá gymnázia). Druhý typ studia dokonce přímo umožňuje přechod na vyšší odborné vzdělávání (taneční konzervatoř). Ostatní dva typy byly identifikovány jako speciální. Tyto typy vzdělávání charakterizuje upravené kurikulum, které v porovnání s běžným vzdělávacím programem (RVP ZV) je spíše zaměřené na výuku všeobecných a uměleckých předmětů. „Okleštěna“ je zde i výuka cizího jazyka. Pátý typ vzdělávacího programu byl identifikován jako hlavní, který je nabízen v běžné základní škole. K první selekci žáků do odlišných vzdělávacích proudů na půdě české republiky dochází již v 11 letech žáka.
- Ve Finsku je mimo hlavní vzdělávací proud vzděláváno celkem cca 4 % ze všech žáků, kteří plní povinnou školní docházku. V České republice je vzděláváno mimo běžné třídy či školy přibližně 18 % žáků.

Na základě těchto identifikovaných informací lze konstatovat, že oproti Finsku je v počtu vzdělávacích programů na úrovni základního vzdělávání a ve vyšší věku, ve kterém dochází k první diferenciaci žáků do odlišných vzdělávacích proudů, český vzdělávací systém vysoce selektivní, a proto vykazuje menší míru spravedlnosti.

## 13 Závěr

Cílem předkládané diplomové práce bylo srovnat organizaci vzdělávacího systému Finska a České republiky na úrovni základního vzdělávání. Za srovnávací kritérium bylo zvoleno měřítko spravedlnosti, které bylo dále specifikováno do jednotlivých indikátorů. Za indikátor spravedlnosti byla konkrétně zvolena segregace a selektivita vzdělávacích systémů. Z tohoto důvodu se práce zaměřila na mapování diferenciací žáků do jednotlivých „forem“ základního vzdělávání u obou zkoumaných zemí. Tato diferenciací byla sledována na třech úrovních: diferenciací na úrovni vzdělávacího systému, diferenciací na úrovni školy a konečně diferenciací na úrovni školy/třídy, tzv. vnitřní diferenciací. Na základě zjištěných údajů o takto vymezené diferenciaci žáků se autorka v závěru práce pokusila zhodnotit vzdělávací politiky v oblasti organizace základního školství u obou sledovaných zemí.

Vzdělávací politika obou dvou sledovaných zemí vychází z odlišného ekonomického, kulturního, náboženského a historického kontextu. Finsko oproti České republice je jednou z nejméně ekonomicky prosperujících zemí Evropy, kterou charakterizuje dlouholetá protestantská tradice a silný sociální stát. Z tohoto důvodu je ve Finsku kladen velký důraz na dodržování sociální spravedlnosti mezi tamějším obyvatelstvem, která se rovněž promítla do oblasti vzdělávání. Vzdělání je ve Finsku připisován obrovský význam, kdy je chápáno nejen jako „nástroj“ vedoucí ke zvýšení již zmíněné sociální spravedlnosti mezi lidmi, ale především je vnímáno jako tažná síla prosperujícího národního hospodářství. Tato „ekonomika založená na znalostech,“ společně se silným důrazem na dodržování sociální spravedlnosti způsobily, že se v šedesátých letech dvacátého století Finsko rozhodlo upustit od selektivního pojetí základního vzdělávání, které předurčovalo již v útlém věku žáka jeho budoucí vzdělávací a profesní dráhu a rozhodlo se zpřístupnit kvalitní vzdělání všem dětem bez ohledu na jejich sociální zázemí a zdravotní hendikepy. V roce 1963 proto bylo pět typů vzdělávacích programů poskytující základní vzdělávání různé kvality a úrovně (národní škola, víceleté gymnázium a pětileté, čtyřleté či tříleté cykly nižší sekundární školy) nahrazeno povinnou školní docházkou v jednotné základní škole. Reforma organizace základního vzdělávání byla doprovázena dalšími důležitými změnami. Zasáhla především oblast vzdělávání učitelů a také samotné kurikulum pro základní vzdělávání. Aby se v jednotné škole dostalo opravdu kvalitního vzdělání všem žákům bez rozdílu, bylo zapotřebí klást důraz na jejich individuální potřeby. To znamenalo nejen odlišnou filosofii a pojetí vzdělávání, ale především zcela nový přístup k samotným žákům.

Podobnou historickou zkušenost se selektivním typem základního vzdělávání zaznamenala ve své historii i Česká republika. Prvorepublikové školství bylo organizováno po vzoru Rakouska-Uherska a odráželo v sobě tamější sociální strukturu obyvatelstva. Žáci školou povinní tak mohli navštěvovat až pět typů škol odlišné kvality a úrovně (obecné školy, měšťanské školy, nižší ročníky osmiletých gymnázií, nižší ročníky reálných gymnázií a tzv. nižší reálku). Již v tomto období se však začaly objevovat první hlasy volající po nutné reformě stávající podoby školství, která by zaručila právo na kvalitní vzdělání všem dětem bez rozdílu. Důvody byly obdobné jako v případě Finska – zvýšit spravedlivý přístup ke vzdělávání. Selektivní typ základního školství mělo být rovněž vystřídáno vnitřně diferenciovanou jednotnou základní školou. Tato snaha však vlivem událostí v roce 1948 zůstala nenaplněna. V zemi sice byla zavedena jednotná škola, ale bez jakéhokoliv důrazu na individualitu žáků. Školství bylo velmi politizované a řadě žáků znemožňovalo kvůli své ideologické uniformitě intelektuální rozkvet. Tato neblahá zkušenost s jednotným školstvím, která se pro české občany stala ztělesněním vzpomínky na komunistický režim, způsobila, že v roce 1990 po pádu komunistického režimu byla v zemi zavedena opět selektivní podoba základního vzdělávání na základě prvorepublikového vzoru. Toto uspořádání základního školství vydrželo v České republice i přes mnohá doporučení na jeho změnu dodnes.

Snaha finské vzdělávací politiky poskytovat stejné vzdělávací příležitosti všem žákům se promítá do jejího důrazu na inkluzi. Pro Finsko je typický velmi propracovaný systém vzdělávání žáků se speciálními potřebami, který se snaží vyhovět specifickým požadavkům každého jedince a udržet jej v hlavním vzdělávacím proudu. Za žáky se SVP jsou ve Finsku považovány i mimořádně nadané děti, tudíž toto zařazení není pro jedince stigmatizující. Speciální podpoře ve vzdělávání se v základním vzdělávání dostává až jedné čtvrtině dětí. Pokud si žák nestíhá z nejrůznějších příčin osvojit probírané učivo má nárok na individuální doučování, popřípadě na podporu ze strany asistenta pedagoga či jiných odborníků. V momentě, kdy tyto podpůrné mechanismy v překonání vzdělávacích obtíží nestačí, je žákovi vypsán individuální vzdělávací plán. Ve Finsku také neexistují žádné výběrové školy, a to ani v oblasti uměleckého vzdělávání. Všichni žáci školou povinní jsou vzdělávání na základě jednoho vzdělávacího programu, kurikula.

V České republice naopak existuje hned pět vzdělávacích programů různé úrovně (školy). Dva z nich lze označit za výběrové (víceleté gymnázium a konzervatoř), protože svým studentům umožňují plynulý přestup ke střednímu či dokonce vysokoškolskému vzdělávání. Studenti těchto typů škol jsou proto oproti svým vrstevníkům, kteří se vzdělávají v neakademických programech zvýhodněni. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se mohou vzdělávat ve dvou typech škol na základě odlišného vzdělávacího programu. Tento vzdělávací program se rovněž odlišuje od běžného kurikula, které je určené pro základní vzdělávání v „běžných“ základních školách. Tato odlišnost v obsahu vzdělávání přitom může žákům těchto škol znesnadnit či dokonce znemožnit přístup do středoškolského studia, protože žák nedisponuje potřebnými znalostmi a dovednostmi nejen pro splnění přijímací zkoušky, ale především pro setrvání ve studiu (obzvláště v případě středních škol, jejichž studium je zakončené maturitní zkouškou a jeho absolventi se tak mohou hlásit na vysokou školu). Ostatní žáci se vzdělávají v běžných základních školách, jinými slovy v základních školách hlavního vzdělávacího proudu.

Tyto rozdíly v počtu vzdělávacích programů mezi Finskem a Českou republikou se promítají do podílu žáků, který je v obou zemích vzděláván mimo hlavní vzdělávací proud. Zatímco ve Finsku se mimo hlavní vzdělávací proud vzdělává dohromady pouze 4 % všech žáků školou povinných (žáci ve speciálních třídách a školách), v České republice se mimo „běžné školy a třídy“ vzdělává necelá jedna pětina dětí (18 %). Další důležitý rozdíl, který byl mezi zkoumanými zeměmi identifikován, spočívá ve věku, kdy dochází k první selekci žáků do různých vzdělávacích proudů. Ve Finsku dochází k diferenciaci žáků až po ukončení povinné školní docházky. Žáci, kteří mají během svého vzdělávání nejrůznější problémy, mají tedy dostatek času se svým vrstevníkům vyrovnat (dohonit je). Rovněž učitelé jsou nuceni se s pestrou paletou různých schopností a potřeb jednotlivých žáků naučit pracovat. Je na ně kladen daleko větší tlak žákovi v jeho obtížích pomoci, protože mají velmi zúžené možnosti žáka přeřadit do jiného typu vzdělávací instituce. V České republice jsou žáci naopak rozdělováni do odlišných vzdělávacích programů již po dokončení prvního stupně základní školy, tj. v 11 letech. Tento nízký věk první selekce však může způsobit, že se do výsledků žáků kromě jejich schopností a zájmů mohou promítnout také další faktory, jako je jeho sociální původ a podobně. O přeřazení dítěte do jiného typu vzdělávání totiž vždy rozhodují rodiče a je pravděpodobné, že o přeřazení žáka v tak útlém věku do výběrových škol či tříd budou usilovat především vzdělanější rodiče. Jinými slovy takový typ rodičů, který si je

vědom důležitosti vzdělání v dnešní společnosti a chce pro svého potomka zajistit lepší možnosti nejen v oblasti profesního uplatnění, ale v celém životě. Výsledkem je, že vznikají školy, kde se začínají seskupovat (segregovat) žáci podobných vlastností. Česká republika se proto velmi nízkým věkem první selekce žáků a počtem vzdělávacích programů různé úrovně, které žákům otevírají odlišné šance nejen v oblasti dalšího vzdělávání, ale také v profesním životě, jeví jako země, která prozatím dokáže svým občanům zaručit pouze rovný přístup ke vzdělání. Nikoliv tedy rovné vzdělávací podmínky, jako je tomu v případě Finska.



## 14 Použitá literatura

- **Aho, Erkki; Pitnänen, Kari; Sahlberg, Pasi.** *Policy Development and Reform Principles of Basic and Secondary Education in Finland 1968* [online]. Washington D.C. : World Bank, 2006 [cit. 2012-05-10]. Dostupné z www : < <http://www.pasisahlberg.com/index.php?group=3> >.
- **Althusser, Louis.** *Lenin and Philosophy and other Essays*. New York : Montly Review Press, 1971. ISBN 1583670394.
- **Čerych, Ladislav; Koucký, Jan; Matějů, Petr.** Školský systém a rozvoj vzdělání. In Večerník, Jiří. (eds.). *Zpráva o vývoji české společnosti 1989-1998*. 1. vyd. Praha : Academia, 1998. Kapitola 2, s. 44-68. ISBN 80-200-0765-2.
- **ČSÚ.** *Nejnovější údaje* [online]. c2012 [cit. 2012-05-05]. Dostupné z www : < <http://www.czso.cz/> >.
- **Drhová, Zuzana; Veselý, Arnošt.** Identifikace variant řešení veřejně politických problémů. In Veselý, Arnošt; Nekola Martin. *Analýza a tvorba veřejných politik: přístupy, metody a praxe*. 1. vyd. Praha : SLON, 2007. Kapitola 10, s. 253 – 274. ISBN 978-80-86429-75-5.
- **Dupriez, Vincent; Dumay, Xavier; Vause, Anne.** How Do School Systems Manage Pupils' Heterogeneity? *Comparative Education Review* [online]. February, 2008, vol. 52, no. 2, s. 245-274 [cit. 2012-05-12]. Dostupné z JSTOR : < <http://www.jstor.org/stable/10.1086/528764>>.
- **EGREES.** *Equity in European Educational Systems: A set of indicators* [online]. Liege : Université de Liege, 2005 [cit. 2012-04-10]. Dostupné z www : < [www.okm.gov.hu/download.php?docID=296](http://www.okm.gov.hu/download.php?docID=296) >.
- **EURYDICE.** *Compulsory Education in Europe 2011/2012* [online]. EU : European Commision, 2012 [cit. 2012-04-20]. Dostupné z www: < [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/compulsory\\_education/106\\_compulsory\\_education\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/compulsory_education/106_compulsory_education_EN.pdf) >.

- **EURYDICE.** *The structure of the European education systems 2011/12: schematic diagrams* [online]. EU : European Commission, 2011 [cit. 2012-04-20]. Dostupné z www:  
< [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tools/structure\\_education\\_system\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tools/structure_education_system_EN.pdf) >.
- **EURIDICE.** *Organizace vzdělávací soustavy: Česká republika* [online]. EU : European Commission, 2010 [cit. 2012-04-12]. Dostupné z www:  
< [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase\\_full\\_reports/CZ\\_CS.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/CZ_CS.pdf) >.
- **EURIDICE.** *Organization of education system in Finland* [online]. EU : European Commission, 2009 [cit. 2012-03-12]. Dostupné z www :  
< [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase\\_full\\_reports/FI\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/FI_EN.pdf) >.
- **EUROSTAT.** *Economy and finance* [online]. c2012 [cit. 2012-05-14]. Dostupné z www :  
< [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search\\_database](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search_database) >.
- **Finish National Board of Education:** *The school of opportunities – towards every learner's full potential* [online]. Helsinki : Kopiojyvä Oy, 2011 [cit. 2012-04-14]. Dostupné z www :  
< [http://www.oph.fi/english/publications/2011/the\\_school\\_of\\_opportunities](http://www.oph.fi/english/publications/2011/the_school_of_opportunities) >.
- **Finish National Board of Education.** *Education in Finland* [online]. Helsinki : Finish National Board of Education, 2008 [cit. 2011-02-13]. Dostupné z www :  
< <http://www.oph.fi/english/education> >.
- **Finish National Board of Education.** *National Core Curriculum for Basic Education 2004* [online]. Helsinki : Finish National Board of Education, 2004 [cit. 2012-04-13]. Dostupné z www:  
<<http://www.oph.fi/english/page.asp?path=447,27598,37840,72101,72106>>.
- **Gabal, Ivan; Čada; Karel.** Romské děti v českém vzdělávacím systému. In Matějů, Petr; Straková, Jana; Veselý, Arnošt. *Nerovnosti ve vzdělávání: Od měření k řešení*. 1.vyd. Praha : SLON, 2010. Kapitola 4, s. 109-127. ISBN 978-80-7419-032-2.

- **Gamoran, Adam.** *Synthesis of Research / Is Ability Grouping Equitable?* Educational Leadership, October 1992, Vol. 50, No. 2, s. 11-17. Dostupné také z EBSCOhost : <www.ebscohost.com>.
- **Greger, David.** Nerovnosti ve vzdělání: od konceptů k měření. In Matějů, Petr; Straková, Jana; Veselý, Arnošt (eds.). *Nerovnosti ve vzdělávání: Od měření k řešení.* 1.vyd. Praha : SLON, 2010. Kapitola 1, s. 22-37. ISBN 978-80-7419-032-2.
- **Greger, David.** Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In Matějů, Petr; Straková, Jana (eds.). *(Ne)rovné šance na vzdělání.* 1. vyd. Praha : Academia, 2006. Kapitola 1, s. 21 – 40. ISBN 80-200-1400-4.
- **Greger, David.** Koncept spravedlnosti a diferenciacie žáků. In Walterová, Eliška et al. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti.* Brno : PAIDO, 2004. Kapitola 8, s. 362-370. ISBN 80-7315-083-2.
- **Havlík, Radomír.** Rovnost v přístupu k vyššímu vzdělání jako sociologický problém. In Havlík, Radomír; Kořa, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy.* Praha : Portál, 2002. Kapitola 5, s. 81-94. ISBN 80-7178-635-7.
- **Hendl, Jan.** *Kvalitativní výzkum.* 1. vyd. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- **Hrachovcová, Marie.; Horská, Viola.; Zouhar, Jan.** *Pomáhejme při tvorbě školního vzdělávacího programu: vzdělávací obor Výchova k občanství.* Úvaly : Albra; Praha : SPL, 2007. ISBN 978-80-7361-036-4.
- **Ireson, Judith; Clark, Helen; Hallam, Susan.** *Constructing Ability Groups in the Secondary schools: issues in practise.* School Leadership and Management, 2002, Vol. 22, No. 2, s. 63-176. ISSN-1363-2434. Dostupné také z EBSCOhost : < www.ebscohost.com >.
- **Jarošová, Petra.** *Vývoj finského školství od počátku až po současnost.* Praha, 2011. 119 s. Diplomová práce (Mgr.) Univerzita Karlova, Filosofická fakulta, Ústav lingvistiky a Ugrofinistiky. Vedoucí diplomové práce Alice Hudlerova, Ph.D.
- **Kasíková, Hana.** V základním vzdělání spolu nebo odděleně? (Téma v průsečíku různých přístupů). In Kasíková, Hana; Straková, Jana (eds.). *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání.* 1. vyd. Praha : Karolinum, 2011. Kapitola 1, s. 17-35. ISBN 978-80-246-1911-8.
- **Kasper, Tomáš; Kasperová, Dana.** *Dějiny pedagogiky.* 1. vyd. Praha : Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.

- **Katrňák, Tomáš.** *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině.* Praha : SLON, 2004. ISBN 80-86429-29-6.
- **Keller, Jan; Tvrđý, Lubor.** *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna.* Praha : SLON, 2008. ISBN 978-80-96429-78-6.
- **Kerckoff, Alan. C.** *The Status Attainment Process: socialization or Allocation?* *Social Forces* [online]. December 1976, Vol. 55, No. 2, s. 368-381 [cit. 2012-04-24]. Dostupné z JSTOR : < <http://www.jstor.org/stable/2576228> >.
- **Kleňhová, Michaela.** *Struktura vzdělávacího systému ČR v mezinárodním srovnání.* In Kalous, Jaroslav; Veselý, Arnošt (eds.). *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu.* Praha : Karolinum, 2006. Kapitola 3, s. 33-56. ISBN 80-246-1261-5.
- **Kramplová, Iveta.** *Zakroužkuj, vyber, zdůvodni. Hodnocení čtenářských úloh PISA 2009.* Praha : ÚIV, 2011. ISBN 978-80-211-0614-7.
- **Lucas, Samuel. R.** *Effectively Maintained Inequality: Education transitions, Track Mobility, and Social Background Effects.* *The American Journal of Sociology* [online]. May 2001, Vol 106, No. 6, s. 1642-1690 [cit. 2012-04-27]. Dostupné z JSTOR : < <http://www.jstor.org/stable/10.1086/321300> >.
- **Morkes, František.** *Kapitoly o školství, o ministerstvu a jeho představitelích.* 1. vyd. Praha : Pedagogické muzeum J. A. Komenského v Praze, 2002. 122 s. ISBN 80-901461-9-8.
- **Ministry of Education and Culture.** *Annual Report 2010* [online]. Helsinki : Ministry of Education and Culture Publishing, 2011 [cit. 2012-04-15]. Dostupné z www : < <http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2011/vuosikatsaus.html?lang=en> >.
- **Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.** *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha.* Praha : Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- **Nekola, Martin; Veselý, Arnošt.** *Sběr a analýza dat.* In Veselý, Arnošt; Nekola Martin. *Analýza a tvorba veřejných politik: přístupy, metody a praxe.* 1. vyd. Praha : SLON, 2007. Kapitola 7, s. 158 – 190. ISBN 978-80-86429-75-5.
- **OECD.** *About PISA* [online]. c2012 [cit. 2012-05-15]. Dostupné z www : < [http://www.oecd.org/about/0,3347,en\\_2649\\_35845621\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/about/0,3347,en_2649_35845621_1_1_1_1_1,00.html) >.

- **OECD.** *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education* [online]. EU : OECD Publishing, 2011 [cit. 2012-04-8].  
Dostupný z www : < <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en> >.
- **OECD.** *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background*. EU : OECD, 2010a. ISBN 978-92-64-09146-7.
- **OECD.** *PISA 2009 Results: What makes a school successful?* EU : OECD, 2010b. ISBN 978-92-64-09148-1.
- **OECD.** *Klasifikace vzdělávacích programů. Uživatelská příručka pro zavádění ISCED 97 v zemích OECD*. Paris : OECD, 1999. ISBN 80-211-0440-6.
- **OECD.** *Zprávy o národní politice ve vzdělávání: Česká republika. [Reviews of National Policies for Education: Czech Republic]*. Praha : ÚIV, 1996. 197 s. ISBN 80-211-0215-2.
- **Palečková, Jana; Tomášek, Vladislav; Basl, Josef.** *Umíme ještě číst? Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009*. Praha : ÚIV, 2010. ISBN 978-80-211-0608-6.
- **Procházková, Ivana.** Vzdělanostní systém České republiky v mezinárodním srovnání. In Matějů, Petr; Straková, Jana (eds.). *(Ne)rovné šance na vzdělání*. 1. vyd. Praha : Academia, 2006. Kapitola 1.4., s. 92 – 117. ISBN 80-200-1400-4.
- **Průcha, Jan; Walterová, Eliška; Mareš, Jiří.** *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- **Průcha, Jan.** Srovnávací pedagogika. *Mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. 1, vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-155-7.
- **Průcha, Jan.** *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4.
- **Příhoda, Václav.** *Myšlenka jednotné školy*. 1. vyd. Praha : Orbis, 1948.
- **Rosenthal, J. Luis.** Ability grouping. In V. N. Parillo (eds.). *Encyclopedia of Social Problems*. Thousand Oaks (CA) : Sage Publications, 2008. ISBN 978-141-294-165-5.
- **Rýdl, Karel.** Princip inkluze ve výchovně vzdělávacím systému skandinávských zemí: příklad Finska. In Kasíková, Hana; Straková, Jana (eds.). *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2011. Kapitola 14, s. 302-316. ISBN 978-80-246-1911-8.

- **Simonová, Natalie; Katrňák, Tomáš.** Empirické přístupy v sociálně stratifikačním výzkumu vzdělanostních nerovností. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 2008, Vol. 69, No. 4, s. 725-743. ISSN 0038-0288.
- **Statistic in Finland.** *Special schools in 2010* [online]. Finland : Statistic in Finland, 2011 [cit. 2012-04-5]. Dostupné z www : < [http://www.stat.fi/til/kou\\_en.html](http://www.stat.fi/til/kou_en.html) >.
- **Statistic in Finland.** *Pre-primary and comprehensive school education 2010* [online]. Finland : Statistic in Finland, 2010 [cit. 2012-04-5]. Dostupné z www : <[http://www.stat.fi/til/kou\\_en.html](http://www.stat.fi/til/kou_en.html) >.
- **Straková, Jana.** Vzdělanostní nerovnosti a vzdělávací politika ve světě a v ČR. In Kasíková, Hana; Straková, Jana (eds.). *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2011. Kapitola 3, s. 55-75. ISBN 978-80-246-1911-8.
- **Sukhanandan, Barbara; Lee, Laura.** *Streaming, setting and grouping by ability*. Slough : NFER, 1998. ISBN 070-051-503-8.
- **Šanderová, Jadwiga.** *Sociální stratifikace: problém, vybrané teorie, výzkum*. Praha : Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0025-0.
- **Šedřová, Klára.** Vzdělávací výsledky dětí: vliv rodiny. In Rabušicová, Milada et al. *Škola a/versus/ rodina*. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 2004. Kapitola 2, s. 22-32. ISBN 80-210-3598-6.
- **Štech, Stanislav.** Vývoj poznatků o vztahu rodiny a školy. *Československá psychologie*, 1997, Vol. 41, č. 6, s. 487-501.
- **Štverák, Vladimír.** 1991a. *Dějiny pedagogiky I.* 2. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-7066-351-0.
- **ÚIV.** *Statistická ročenka školství 2010* [online]. Praha : ÚIV, 2010 [cit. 2012-04-5]. Dostupné z www : < <http://www.msmt.cz/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-2010-verze-publikovana-tiskem> >.
- **ÚIV.** *Vývojové ukazatele základního školství za školní rok 2010/2011* [Databáze online]. Praha : ÚIV, 2010a [cit. 2012-03-15]. Dostupné z www : < <http://www.uiv.cz/rubrika/98>>.
- **ÚIV.** *Výkonné ukazatele základního školství za školní rok 2010/2011* [Databáze online]. Praha : ÚIV, 2010b [cit. 2012-03-15]. Dostupné z www : < <http://www.uiv.cz/rubrika/98> >.

- **ÚIV.** *Vývojové ročenky školství: školy vyučující obory gymnázií 2003/2004 - 2010/2011* [Databáze online]. Praha : ÚIV, 2010c [cit. 2012-03-15]. Dostupné z [www : < http://www.uiv.cz/clanek/733/2163 >](http://www.uiv.cz/clanek/733/2163).
- **ÚIV.** *Vývojové ročenky školství: konzervatoře 2003/2004 - 2010/2011* [Databáze online]. Praha : ÚIV, 2010c [cit. 2012-03-15]. Dostupné z [www : < http://www.uiv.cz/clanek/733/2167 >](http://www.uiv.cz/clanek/733/2167).
- **UNESCO.** *ISCED 1997. International Standard Classification of Education.* 2. Vyd. EU : UNESCO, 2006. ISBN 92-9189-035-9.
- **Váňová, Růžena.** Téma rovných vzdělávacích příležitostí v České republice v historické retrospektivě. In Kasíková, Hana; Straková, Jana (eds.). *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání.* 1. vyd. Praha : Karolinum, 2011. Kapitola 2, s. 36-54. ISBN 978-80-246-1911-8.
- **Veselý, Arnošt; Matějů, Petr.** Vzdělávací systémy a reprodukce vzdělanostních nerovností. In Matějů, Petr; Straková, Jana; Veselý, Arnošt. *Nerovnosti ve vzdělávání: Od měření k řešení.* 1.vyd. Praha : SLON, 2010. Kapitola 1, s. 22-37. ISBN 978-80-7419-032-2.
- **Veselý, Arnošt.** Analýza a vymezení problému. In Veselý, Arnošt; Nekola Martin. *Analýza a tvorba veřejných politik: přístupy, metody a praxe.* 1. vyd. Praha : SLON, 2007. Kapitola 8, s. 191 – 234. ISBN 978-80-86429-75-5.
- **Veselý, Arnošt; Kalous, Jaroslav.** Přístupy k tvorbě a analýze vzdělávací politiky. In Kalous, Jaroslav; Veselý, Arnošt (eds.). *Teorie a nástroje vzdělávací politiky.* Praha : Karolinum, 2006. Kapitola 2, s. 23-32. ISBN 80-246-1260-7.
- **Vlčková, Kateřina.** Charakteristiky a vývojové trendy školství a vzdělávání v zemích EU. In Goňcová, M. (Eds.) *Vzdělávací politika Evropské unie.* Brno : PdF MU, 2006. (V tisku). Dostupné také z [www : < http://is.muni.cz/do/1499/el/estud/lf/js06/mfpe0821/EU\\_skolstvi\\_trendy\\_2006.pdf >](http://is.muni.cz/do/1499/el/estud/lf/js06/mfpe0821/EU_skolstvi_trendy_2006.pdf).
- **VÚP.** *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání včetně přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením* [online]. Výzkumný ústav pedagogický, 2005 [cit. 2012-14-02]. Dostupné z [www : < http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy >](http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy).

- **VÚP.** *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online], Výzkumný ústav pedagogický, 2007. [cit. 2012-14-02]. Dostupné z www: < <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy> >.
- **VÚP.** *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální* [online], Výzkumný ústav pedagogický, 2008 [cit. 2012-14-02]. Dostupné z www: < <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy> >.
- **VÚP.** *Rámcový vzdělávací program pro obor tanec* [online], Výzkumný ústav pedagogický, 2010 [cit. 2012-14-02]. Dostupné z www: < <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy> >.
- **Walters, Pamela. B.** Social Inequality in Education. In N. J. Smelser; P. B. Baltes (eds.). *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. 1. vyd. Amsterdam : Pergamon, 2001. ISBN: 9780080430768.

## **Zákony a vyhlášky**

- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborným a jiným vzdělávání (školský zákon).
- Zákon č. 668/1998 Sb. (Basic Education Act).
- Vyhláška č. 852/1998 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Ústavní zákon č. 23/1991 Sb., Listina základních práv a svobod.
- Zákon č. 171/1990 Sb., kterým se mění a doplňuje zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol (školský zákon).
- Zákon č. 95/1948 Sb., o základní úpravě jednotného školství (školský zákon).

## **Datové soubory a dotazníky**

- Datový soubor PISA 2009 – školní  
([www.uiv.cz](http://www.uiv.cz); <http://pisa2009.acer.edu.au/downloads.php#questionnaires>)
- Dotazník PISA 2009 – školní  
([www.uiv.cz](http://www.uiv.cz); <http://pisa2009.acer.edu.au/downloads.php#questionnaires>)



## 15 Přílohy a jejich seznam

### 15.1 Příloha č. 1: Schémata vzdělávacích systémů

<b>Obrázek 1:</b> Délka povinné školní docházky v Evropě 2011/2012.....	98
<b>Obrázek 2:</b> Schéma vzdělávacího systému ve Finsku před rokem 1970 .....	99
<b>Obrázek 3:</b> Schéma vzdělávacího systému ve Finsku .....	100
<b>Obrázek 4:</b> Schéma vzdělávacího systému ČSSR v roce 1948 .....	102
<b>Obrázek 5:</b> Schéma vzdělávacího systému České republiky .....	103

### 15.2 Příloha č. 2: Rámcové vzdělávací programy České republiky

<b>Obrázek 6:</b> Rámcový vzdělávací program pro obor Tanec.....	108
<b>Obrázek 7:</b> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	109
<b>Obrázek 8:</b> Rámcový vzdělávací program pro obor základní škola speciální .....	110
<b>Obrázek 9:</b> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – lehké mentální postižení .....	111

### 15.3 Příloha č. 3: Statistické údaje: Finsko

<b>Tabulka 18:</b> Počet dětí ve speciálním vzdělávání ve Finsku podle druhu kurikula.....	101
<b>Graf 9:</b> Podíl dětí ve speciálním vzdělávání ve Finsku v letech 1995 - 2010 .....	101

### 15.4 Příloha č. 4: Statistické údaje: Česká republika

<b>Tabulka 18:</b> Počet škol, tříd a žáků ZŠ ve školním roce 2010/2011 .....	104
<b>Tabulka 19:</b> Víceletá gymnázia v ČR - vývoj počtu oborů 2003/04 / 2010/11 .....	105
<b>Tabulka 20:</b> Povinná školní docházka v ČR - vývoj žáků ve školním roce 2003/04 - 2010/11 .....	105
<b>Tabulka 21:</b> Vývoj počtu žáků ve víceletých gymnáziích v ČR ve školním roce 2003/04 - 2010/11 .....	106
<b>Tabulka 22:</b> Úspěšnost v přijímacím řízení na víceletá gymnázia v ČR v letech 2003/04 - 2008/09 .....	107
<b>Tabulka 23:</b> Počet konzervatoří a žáků v ČR ve školním roce 2010/11 .....	107

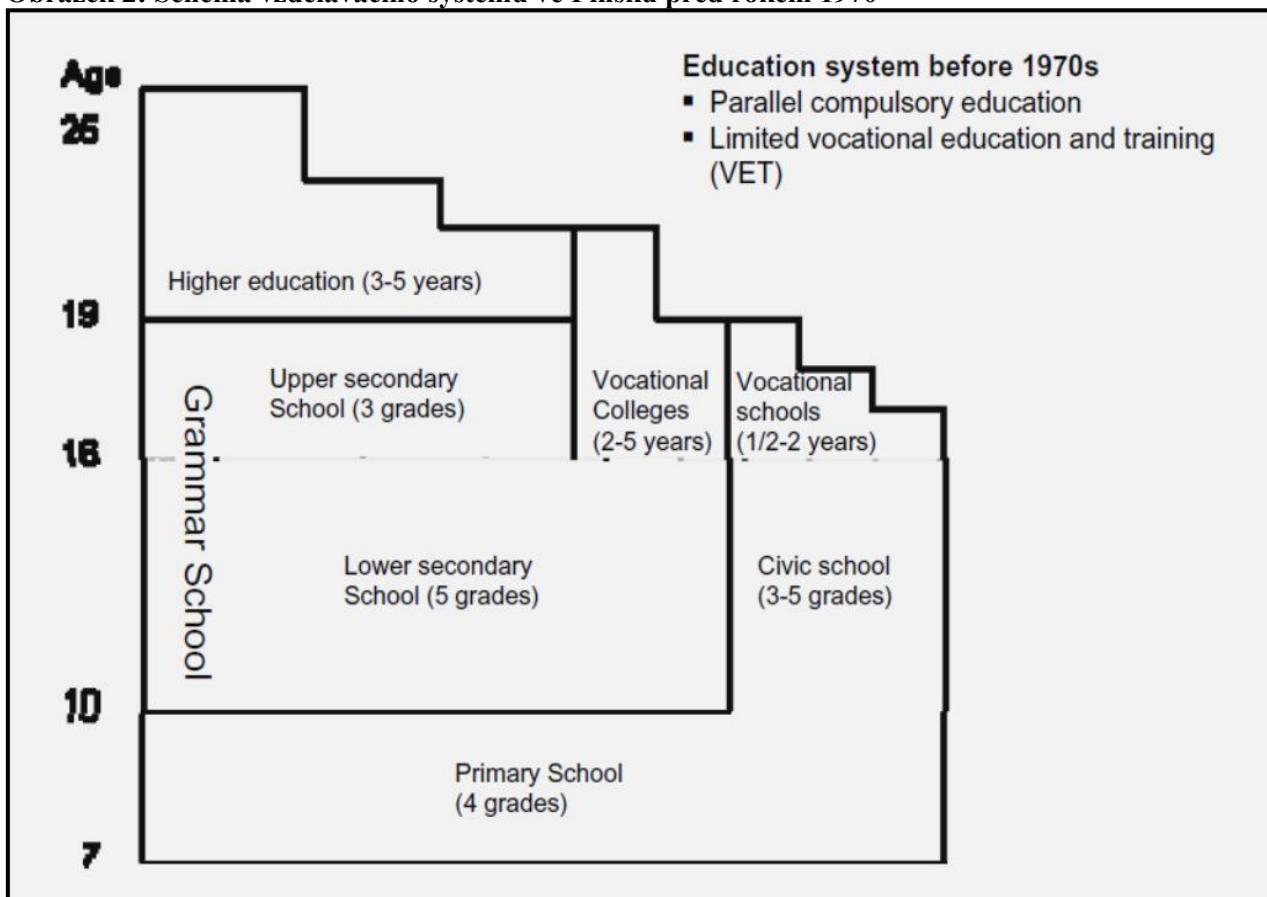
Obrázek 1: Délka povinné školní docházky v Evropě 2011/2012

Compulsory Education in Europe 2011/12				
	Full-time compulsory education		Part-time compulsory education	Duration of full-time compulsory education (in years)
	Starting age	Ending age	Ending age	
BE fr	6	15	18	9
BE de	6	15	18	9
BE nl	6	15	18	9
BG	7	16	na	9
CZ	6	15	na	9
DK	6	16	na	10
DE in 12 Länder (1)	6	15	18	9
DE in 5 Länder (2)	6	16	19	10
EE	7	16	na	9
IE	6	16	na	10
EL	5	15	na	10
ES	6	16	na	10
FR	6	16	na	10
IT	6	16	na	10
CY	4 + 8 months	15	na	10 + 4 months
LV	5	16	na	11
LT	7	16	na	9
LU	4	16	na	12
HU	5	18	na	13
MT	5	16	na	11
NL	5	18	na	13
AT	6	15	na	9
PL	6	16	18	10
PT	6	18	na	12
RO	6	16	na	10
SI	6	15	na	9
SK	6	16	na	10
FI	7	16	na	9
SE	7	16	na	9
UK-ENG/WLS	5	16	na	11
UK-NIR	4	16	na	12
UK-SCT	5	16	na	11
IS	6	16	na	10
LI	6	15	na	9
NO	6	16	na	10
CH in 11 cantons (3)	6	15	na	9
CH in 9 cantons (4)	5	15	na	10
CH in 6 cantons (5)	4	15	na	11
HR	6	14	na	8
TR	6	14	na	8

(1) Baden-Wuerttemberg, Bayern, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen (at *Gymnasium*), Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt and Schleswig-Holstein.  
(2) Berlin, Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen (at other lower secondary education institutions apart from *Gymnasium*) and Thuringen.  
(3) Aargau, Bern, Geneva, Graubünden, Jura, Neuchâtel, Solothurn, Ticino, Uri, Valais and Vaud.  
(4) Appenzel Auser rhoden, Appenzel Inner rhoden, Basel-Landschaft, Lucerne, Nidwalden, Obwalden, Schaffhausen, Schwyz and Zug.  
(5) Basel-Stadt, Fribourg, Glarus, St. Gallen, Thurgau and Zurich.

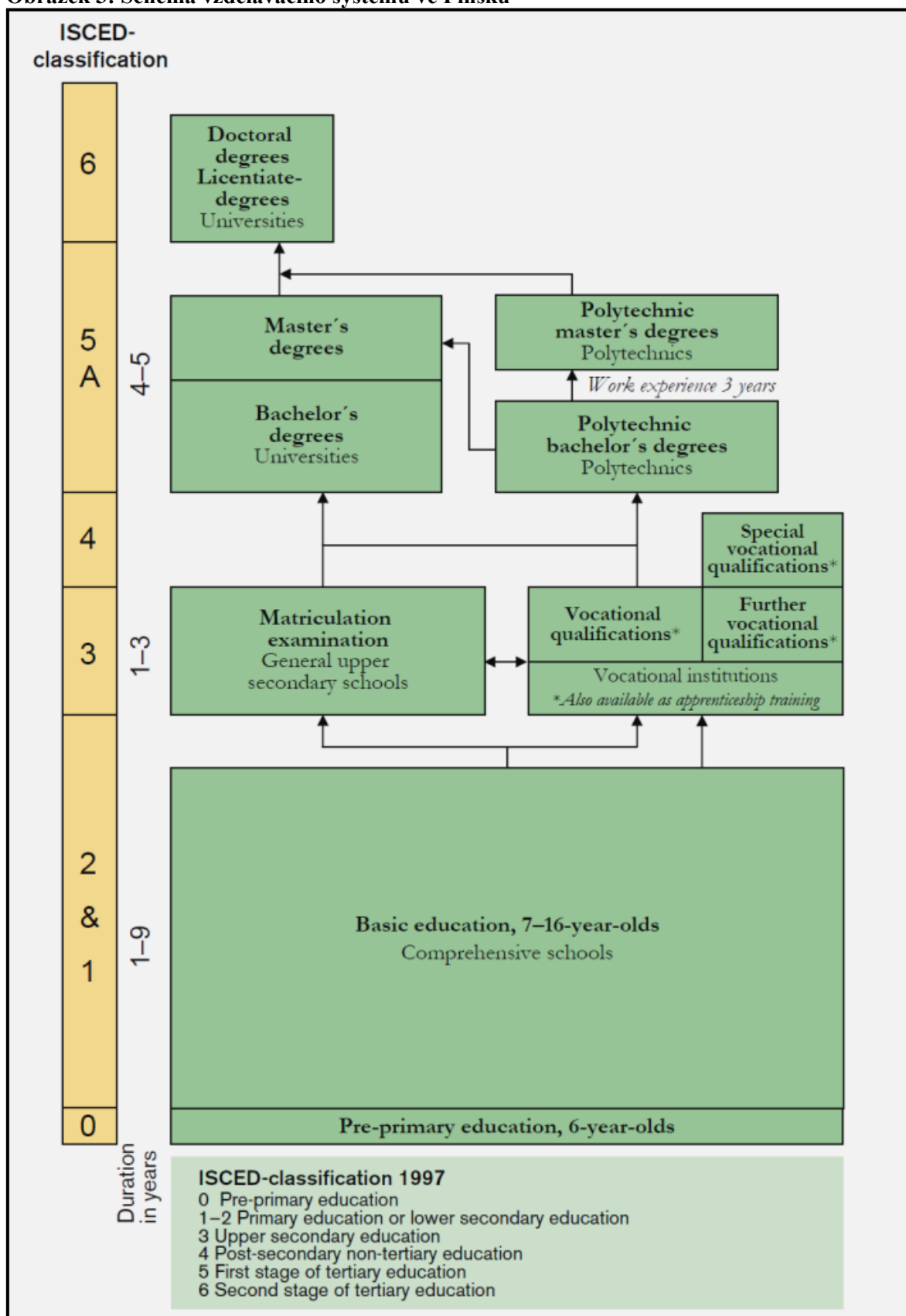
Zdroj: EURYDICE, 2012.

Obrázek 2: Schéma vzdělávacího systému ve Finsku před rokem 1970



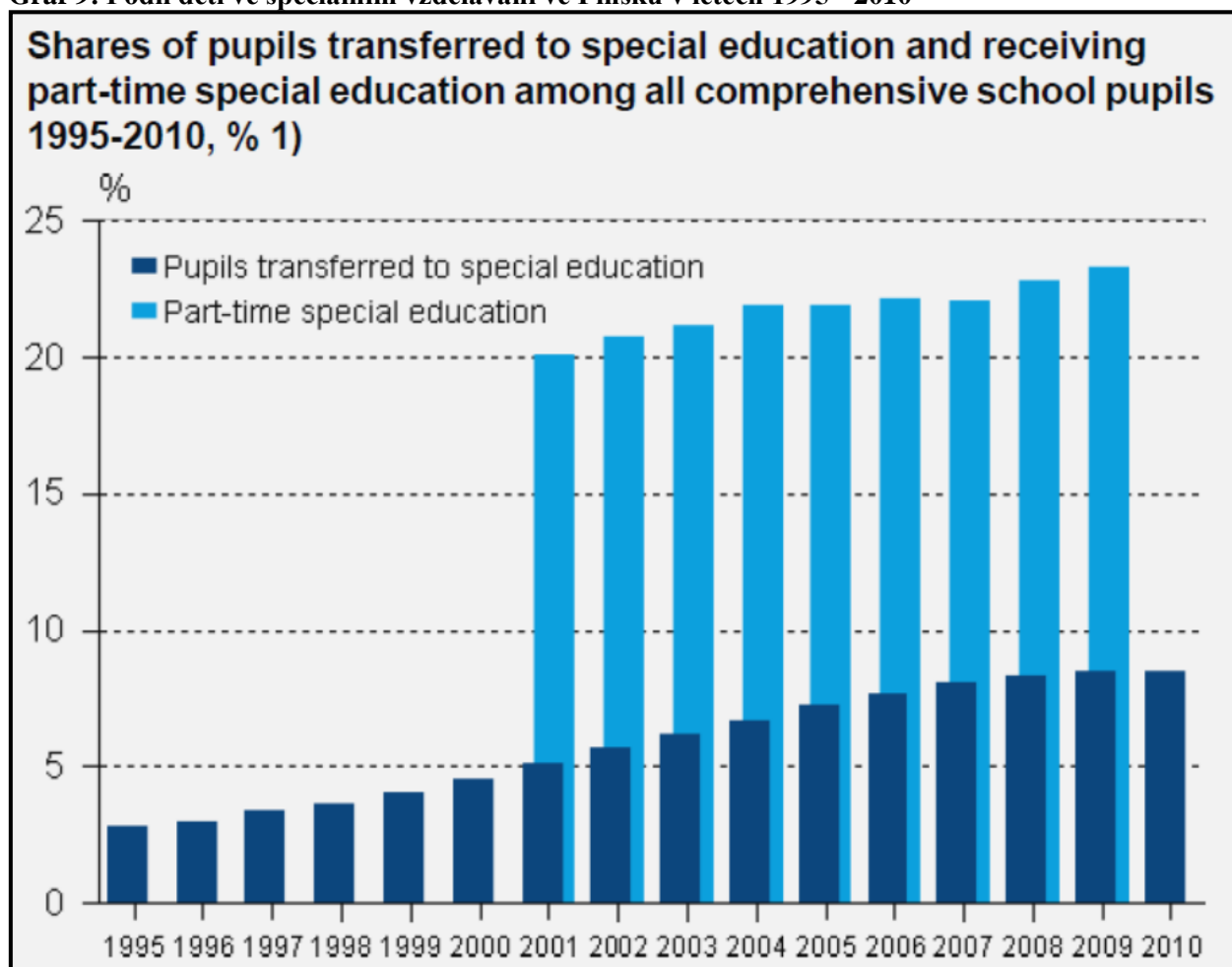
Zdroj: Aho, Pitnänen, Sahlberg, 2006, s. 29.

Obrázek 3: Schéma vzdělávacího systému ve Finsku



Zdroj: Finish National Board of Education, 2008.

Graf 9: Podíl dětí ve speciálním vzdělávání ve Finsku v letech 1995 - 2010



Zdroj: Statistic in Finland, 2011.

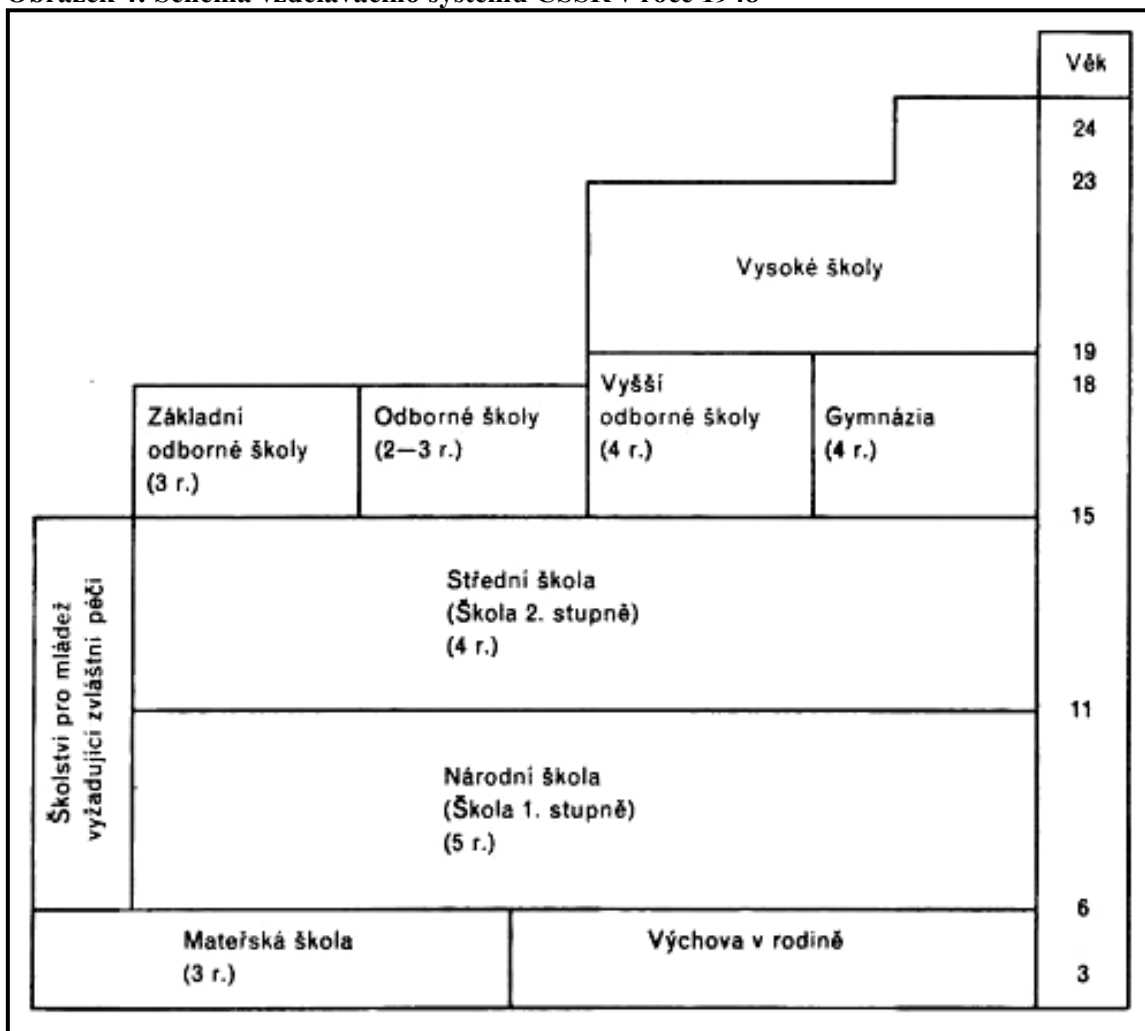
Tabulka 17: Počet dětí ve speciálním vzdělávání ve Finsku podle druhu kurikula

**Appendix table 3. Comprehensive school pupils transferred to special education by teaching arrangements in 2010**

Teaching arrangements	Pre-primary education	Year-classes 1-6	Year-classes 7-9	Additional education	Total	Change from previous year	Change from previous year, %
General education curriculum	490	13 443	6 418	55	20 406	196	1,0
Some courses individualised	87	6 583	8 739	39	15 448	33	0,2
All courses individualised	652	5 858	4 137	209	10 856	-687	-6,0
<b>Total</b>	<b>1 229</b>	<b>25 884</b>	<b>19 294</b>	<b>303</b>	<b>46 710</b>	<b>-458</b>	<b>-1,0</b>

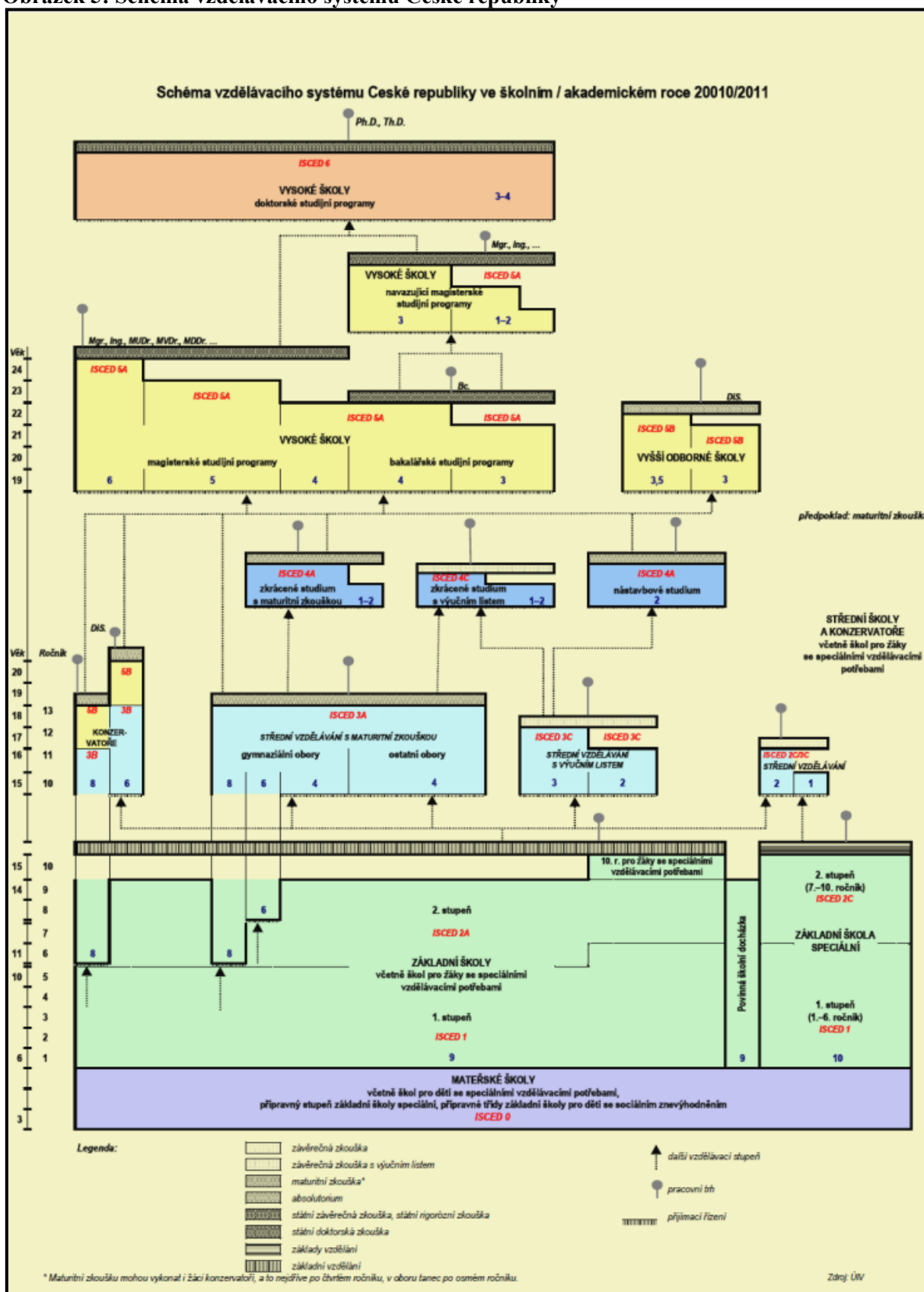
Zdroj: Statistic in Finland, 2011.

Obrázek 4: Schéma vzdělávacího systému ČSSR v roce 1948



Zdroj: Štverák, 1991.

Obrázek 5: Schéma vzdělávacího systému České republiky



Zdroj: ÚIV, 2012.

**Tabulka 18: Počet škol, tříd a žáků ZŠ ve školním roce 2010/2011**

(podle stavu k: 30. 9. 2010)

Zřizovatel	Školy	Třídy			Žáci					
		celkem	v tom ročníky		celkem	z toho dívky	na 1. stupni <sup>3)</sup>		na 2. stupni <sup>4)</sup>	
			1. stupně <sup>1)</sup>	2. stupně <sup>2)</sup>			celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky
<b>Celkem</b>	<b>4 123</b>	<b>41 720</b>	<b>24 703</b>	<b>17 017</b>	<b>789 486</b>	<b>381 028</b>	<b>465 380</b>	<b>225 831</b>	<b>324 106</b>	<b>155 197</b>
z toho speciální třídy	643	4 394	2 098	2 296	35 970	13 478	16 149	5 971	19 821	7 507
<b>MŠMT</b>	<b>51</b>	<b>270</b>	<b>81</b>	<b>189</b>	<b>1 540</b>	<b>463</b>	<b>516</b>	<b>155</b>	<b>1 024</b>	<b>308</b>
z toho speciální třídy	51	270	81	189	1 540	463	516	155	1 024	308
<b>Obec</b>	<b>3 655</b>	<b>37 796</b>	<b>22 703</b>	<b>15 093</b>	<b>754 212</b>	<b>366 767</b>	<b>447 209</b>	<b>218 357</b>	<b>307 003</b>	<b>148 410</b>
z toho speciální třídy	252	1 081	506	575	10 235	3 706	4 384	1 551	5 851	2 155
<b>Kraj</b>	<b>297</b>	<b>2 762</b>	<b>1 353</b>	<b>1 409</b>	<b>22 344</b>	<b>8 641</b>	<b>10 285</b>	<b>3 932</b>	<b>12 059</b>	<b>4 709</b>
z toho speciální třídy	296	2 750	1 345	1 405	22 170	8 558	10 169	3 875	12 001	4 683
<b>Jiný resort</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
z toho speciální třídy	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Soukromník</b>	<b>80</b>	<b>549</b>	<b>362</b>	<b>187</b>	<b>6 129</b>	<b>2 600</b>	<b>4 264</b>	<b>1 863</b>	<b>1 865</b>	<b>737</b>
z toho speciální třídy	31	225	124	101	1 567	569	834	301	733	268
<b>Církev</b>	<b>40</b>	<b>343</b>	<b>204</b>	<b>139</b>	<b>5 261</b>	<b>2 557</b>	<b>3 106</b>	<b>1 524</b>	<b>2 155</b>	<b>1 033</b>
z toho speciální třídy	13	68	42	26	458	182	246	89	212	93
<b>ZŠ pro žáky bez SVP</b>	<b>3 683</b>	<b>38 007</b>	<b>22 901</b>	<b>15 106</b>	<b>760 396</b>	<b>369 938</b>	<b>452 044</b>	<b>220 804</b>	<b>308 352</b>	<b>149 134</b>
MŠMT	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Obec	3 599	37 370	22 486	14 884	750 595	365 322	445 563	217 714	305 032	147 608
Kraj	3	25	13	12	320	161	170	86	150	75
Jiný resort	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Soukromník	52	330	239	91	4 607	2 047	3 443	1 565	1 164	482
Církev	29	282	163	119	4 874	2 408	2 868	1 439	2 006	969
<b>ZŠ pro žáky se SVP</b>	<b>440</b>	<b>3 713</b>	<b>1 802</b>	<b>1 911</b>	<b>29 090</b>	<b>11 090</b>	<b>13 336</b>	<b>5 027</b>	<b>15 754</b>	<b>6 063</b>
MŠMT	51	270	81	189	1 540	463	516	155	1 024	308
Obec	56	426	217	209	3 617	1 445	1 646	643	1 971	802
Kraj	294	2 737	1 340	1 397	22 024	8 480	10 115	3 846	11 909	4 634
Jiný resort	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Soukromník	28	219	123	96	1 522	553	821	298	701	255
Církev	11	61	41	20	387	149	238	85	149	64

Komentáře: Zdroj: databáze ÚIV

<sup>1)</sup> Třídy 1.–5. ročníku 9letého vzdělávacího programu a třídy 1.–6. ročníku 10letého vzdělávacího programu.  
<sup>2)</sup> Třídy 6.–9. ročníku 9letého vzdělávacího programu a třídy 7.–10. ročníku 10letého vzdělávacího programu.  
<sup>3)</sup> Žáci v 1.–5. ročníku 9letého vzdělávacího programu a žáci v 1.–6. ročníku 10letého vzdělávacího programu.  
<sup>4)</sup> Žáci v 6.–9. ročníku 9letého vzdělávacího programu a žáci v 7.–10. ročníku 10letého vzdělávacího programu.

Zdroj: ÚIV, 2010b.



**Tabulka 19: Víceletá gymnázia v ČR - vývoj počtu oborů 2003/04 / 2010/11**

**Tab. B5.2.3: SŠ obory odpovídající gymnáziím – školy ve školním roce 2003/04 až 2010/11 – podle formy a délky vzdělávání**

Forma vzdělávání Délka vzdělávání		2003/04 1)	2004/05 1)	2005/06 1)	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11
<b>Všechny formy vzdělávání</b>									
<b>Celkem</b>		348	349	354	361	373	377	379	372
z toho	se vzděláváním 4letým	294	296	298	306	316	319	321	313
	s víceletým	312	310	312	311	313	314	315	315
	z toho vzdělávání 6leté	56	57	58	60	62	68	68	67
	z toho vzdělávání 8leté	281	278	279	277	278	278	279	281
<b>Denní forma vzdělávání</b>									
<b>Celkem</b>		348	349	354	361	373	377	379	372
z toho	se vzděláváním 4letým	293	295	296	304	313	315	315	310
	s víceletým	312	310	312	311	313	314	315	315
	z toho vzdělávání 6leté	56	57	58	60	62	68	68	67
	z toho vzdělávání 8leté	281	278	279	277	278	278	279	280
<b>Ostatní formy vzdělávání</b>									
<b>Celkem</b>		13	15	11	13	17	20	22	21
z toho	se vzděláváním 4letým	13	15	11	13	17	20	22	21
	s víceletým	x	x	x	x	x	x	x	x
	z toho vzdělávání 6leté	x	x	x	x	x	x	x	x
	z toho vzdělávání 8leté	x	x	x	x	x	x	x	x

*Komentáře:* Zdroj: databáze ÚIV  
<sup>1)</sup> Ve školním roce 2003/04 až 2005/06 jsou školy započteny podle počtu jednotlivých pracovišť, od školního roku 2006/07 je uveden počet škol, resp. právních subjektů bez ohledu na počet jejich pracovišť.

Zdroj: ÚIV, 2010c.

**Tabulka 20: Povinná školní docházka v ČR - vývoj žáků ve školním roce 2003/04 - 2010/11**

**Tab. B4.1: Povinná školní docházka – počet žáků, odpovídající věková populace ve školním roce 2003/04 až 2010/11**

		2003/04 1)	2004/05 1)	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11
<b>Povinná školní docházka – žáci celkem</b>		1 040 612	1 001 096	960 034	919 800	888 000	858 627	836 372	830 908
v tom v tom	žáci základních škol	998 026	958 203	916 575	876 513	844 863	816 015	794 459	789 486
	1. stupeň <sup>2)</sup>	-	-	473 269	462 820	458 046	458 198	460 754	465 380
	2. stupeň <sup>2)</sup>	-	-	443 306	413 693	386 817	357 817	333 705	324 106
	žáci SŠ a konzervatoří – ročníky odpovídající 6.–9. roč. ZŠ	42 586	42 893	43 459	43 287	43 137	42 612	41 913	41 422
<b>Odpovídající věková populace 6–14letých</b>		1 009 311	972 932	932 667	894 248	867 082	842 030	831 034	834 721
<b>Podíl žáků plnících povinnou šk. docházku na populaci 6–14letých</b>		103,1%	102,9%	102,9%	102,9%	102,4%	102,0%	100,6%	100,5%

*Komentáře:* Zdroj: databáze ÚIV, ČSÚ  
<sup>1)</sup> Ve školním roce 2003/04 a 2004/05 včetně ZŠ při zdravotnických zařízeních.  
<sup>2)</sup> Ve školním roce 2003/04 a 2004/05 údaje za jednotlivé stupně ZŠ neuvádíme, neboť systém ročníků na základních školách speciálních (do školního roku 2004/05 v pomocných školách) byl jiný a jednoznačně nelze školy, třídy a žáky k tomuto stupni přiřadit.

Zdroj: ÚIV, 2011a.

**Tabulka 21: Vývoj počtu žáků ve víceletých gymnáziích v ČR ve školním roce 2003/04 - 2010/11**

Zřizovatel Délka vzdělávání		2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11
<b>Žáci</b>									
<b>Celkem</b>		<b>143 288</b>	<b>143 511</b>	<b>144 605</b>	<b>146 354</b>	<b>146 370</b>	<b>146 021</b>	<b>143 851</b>	<b>139 066</b>
v tom	čtyřletá	55 047	57 223	58 531	60 521	60 360	60 307	58 716	55 251
	víceletá	88 241	86 288	86 074	85 833	86 010	85 714	85 135	83 815
	nižší stupeň	42 190	42 514	43 114	42 965	42 829	42 330	41 639	41 152
	vyšší stupeň	46 051	43 774	42 960	42 868	43 181	43 384	43 496	42 663
<b>Veřejný</b>		<b>126 108</b>	<b>126 090</b>	<b>126 464</b>	<b>127 349</b>	<b>127 354</b>	<b>126 927</b>	<b>125 020</b>	<b>121 787</b>
v tom	čtyřletá	49 412	51 303	52 266	53 463	53 288	53 015	51 609	49 143
	víceletá	76 696	74 787	74 198	73 886	74 066	73 912	73 342	72 524
	nižší stupeň	36 473	36 742	36 973	36 889	36 727	36 398	35 901	35 513
	vyšší stupeň	40 223	38 045	37 225	36 997	37 339	37 514	37 441	37 011
<b>Soukromý</b>		<b>10 840</b>	<b>10 983</b>	<b>11 534</b>	<b>12 230</b>	<b>12 048</b>	<b>12 135</b>	<b>11 914</b>	<b>10 529</b>
v tom	čtyřletá	3 939	4 132	4 371	5 044	4 878	5 104	4 945	4 061
	víceletá	6 901	6 851	7 163	7 186	7 170	7 031	6 969	6 468
	nižší stupeň	3 365	3 415	3 704	3 614	3 664	3 516	3 330	3 220
	vyšší stupeň	3 536	3 436	3 459	3 572	3 506	3 515	3 639	3 248
<b>Církev</b>		<b>6 340</b>	<b>6 438</b>	<b>6 607</b>	<b>6 775</b>	<b>6 968</b>	<b>6 959</b>	<b>6 917</b>	<b>6 750</b>
v tom	čtyřletá	1 696	1 788	1 894	2 014	2 194	2 188	2 093	1 927
	víceletá	4 644	4 650	4 713	4 761	4 774	4 771	4 824	4 823
	nižší stupeň	2 352	2 357	2 437	2 462	2 438	2 416	2 408	2 419
	vyšší stupeň	2 292	2 293	2 276	2 299	2 336	2 355	2 416	2 404
<b>Nově přijatí žáci</b>									
<b>Celkem</b>		<b>26 546</b>	<b>26 777</b>	<b>27 538</b>	<b>27 718</b>	<b>26 738</b>	<b>26 544</b>	<b>25 256</b>	<b>23 677</b>
v tom	čtyřletá	14 846	14 996	15 407	16 093	14 930	14 974	13 693	12 420
	víceletá	11 700	11 781	12 131	11 625	11 808	11 570	11 563	11 257
<b>Veřejný</b>		<b>23 463</b>	<b>23 505</b>	<b>23 923</b>	<b>23 849</b>	<b>23 382</b>	<b>23 153</b>	<b>22 179</b>	<b>21 072</b>
v tom	čtyřletá	13 339	13 351	13 642	13 890	13 264	13 164	12 188	11 286
	víceletá	10 124	10 154	10 281	9 959	10 118	9 989	9 925	9 725
<b>Soukromý</b>		<b>1 995</b>	<b>2 133</b>	<b>2 421</b>	<b>2 628</b>	<b>2 202</b>	<b>2 199</b>	<b>1 986</b>	<b>1 497</b>
v tom	čtyřletá	1 045	1 138	1 239	1 609	1 152	1 257	1 000	626
	víceletá	950	995	1 182	1 019	1 050	942	986	871
<b>Církev</b>		<b>1 088</b>	<b>1 139</b>	<b>1 194</b>	<b>1 241</b>	<b>1 154</b>	<b>1 192</b>	<b>1 091</b>	<b>1 108</b>
v tom	čtyřletá	462	507	526	594	514	553	439	447
	víceletá	626	632	668	647	640	639	652	661
<b>Absolventi</b>									
<b>Celkem</b>		<b>24 815</b>	<b>25 449</b>	<b>24 160</b>	<b>24 351</b>	<b>24 445</b>	<b>24 701</b>	<b>24 381</b>	.
v tom	čtyřletá	12 229	13 500	13 408	14 133	14 198	14 347	14 190	.
	víceletá	12 586	11 949	10 752	10 218	10 247	10 354	10 191	.
<b>Veřejný</b>		<b>22 116</b>	<b>22 576</b>	<b>21 378</b>	<b>21 605</b>	<b>21 359</b>	<b>21 738</b>	<b>21 147</b>	.
v tom	čtyřletá	10 952	12 068	12 039	12 677	12 454	12 710	12 365	.
	víceletá	11 164	10 508	9 339	8 928	8 905	9 028	8 782	.
<b>Soukromý</b>		<b>1 804</b>	<b>1 935</b>	<b>1 783</b>	<b>1 750</b>	<b>2 035</b>	<b>1 920</b>	<b>2 095</b>	.
v tom	čtyřletá	925	1 043	942	985	1 244	1 123	1 251	.
	víceletá	879	892	841	765	791	797	844	.
<b>Církev</b>		<b>895</b>	<b>938</b>	<b>999</b>	<b>996</b>	<b>1 051</b>	<b>1 043</b>	<b>1 139</b>	.
v tom	čtyřletá	352	389	427	471	500	514	574	.
	víceletá	543	549	572	525	551	529	565	.

Zdroj: databáze ÚIV

Zdroj: ÚIV, 2010c.

**Tabulka 22: Úspěšnost v přijímacím řízení na víceletá gymnázia v ČR v letech 2003/04 - 2008/09**

**Tab. B5.2.12: SŠ obory odpovídající gymnáziím – úspěšnost přihlášených v 1. kole přijímacího řízení do denní formy vzdělávání ve školním roce 2003/04 až 2010/11 – podle zřizovatele a délky vzdělávání**

Zřizovatel Délka vzdělávání	2003/04 1)	2004/05 1)	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10 2)	2010/11 2)
<b>Úspěšnost přihlášených v prvním kole přijímacího řízení do denní formy vzdělávání</b>								
<b>Celkem</b>	x	x	61,4%	62,4%	67,9%	69,3%	x	x
v tom								
4letá	x	x	74,8%	71,6%	79,6%	81,2%	x	x
6letá	x	x	43,6%	41,2%	50,9%	58,2%	x	x
8letá	x	x	52,4%	57,7%	59,8%	58,8%	x	x
<b>Veřejný</b>	55,8%	55,0%	60,6%	62,1%	67,6%	69,0%	x	x
v tom								
4letá	72,8%	73,1%	75,4%	72,4%	80,0%	81,3%	x	x
6letá	37,8%	32,2%	40,2%	38,3%	48,7%	56,3%	x	x
8letá	45,6%	45,7%	50,8%	57,1%	59,1%	58,3%	x	x
<b>Soukromý</b>	x	x	70,1%	64,9%	70,4%	73,9%	x	x
v tom								
4letá	x	x	67,9%	64,7%	72,5%	82,8%	x	x
6letá	x	x	72,5%	71,6%	70,6%	72,1%	x	x
8letá	x	x	72,1%	62,6%	67,3%	63,2%	x	x
<b>Cirkev</b>	x	x	65,2%	63,4%	69,3%	67,7%	x	x
v tom								
4letá	x	x	77,3%	68,6%	87,4%	76,1%	x	x
6letá	x	x	72,2%	48,8%	58,5%	79,8%	x	x
8letá	x	x	56,8%	61,3%	61,6%	60,8%	x	x

Komentáře:

<sup>1)</sup> Ve školním roce 2003/04 a 2004/05 bez škol zřízených pro žáky se SVP a bez údajů za soukromě a církevní školy.

<sup>2)</sup> Do školního roku 2008/09 v rámci prvního kola přijímacího řízení mohli žáci podat přihlášku pouze za jednu školu, ve školním roce 2009/10 byl systém přijímacího řízení změněn a žáci si mohli podat tři přihlášky, údaje s minulými lety jsou proto nesrovnatelné.

Zdroj: databáze ÚIV

Zdroj: ÚIV, 2010c.

**Tabulka 23: Počet konzervatorií a žáků v ČR ve školním roce 2010/11**

Délka vzdělávání Území		Školy	Denní forma vzdělávání										Ostatní formy vzdělávání			
			celkem	žáci								nově přijati do 1. roč.	absolventi za školní rok 2009/10 <sup>1)</sup>	žáci	nově přijati do 1. roč.	absolventi za školní rok 2009/10 <sup>1)</sup>
				1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.					
Česká republika	CZ0	18	3 349	609	645	537	513	452	443	78	72	591	371	211	24	16
s 8letým vzděláváním		5	557	51	73	78	68	61	86	68	72	51	53	x	x	x
Praha	CZ01	3	325	30	35	38	36	37	57	46	46	30	31	x	x	x
Hlavní město Praha	CZ010	3	325	30	35	38	36	37	57	46	46	30	31	x	x	x
<b>Střední Čechy</b>	<b>CZ02</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	x	x
Středočeský kraj	CZ020	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	x	x
<b>Jihozápad</b>	<b>CZ03</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	x	x
Jihočeský kraj	CZ031	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	x	x
Ptzeňský kraj	CZ032	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	x	x
<b>Severozápad</b>	<b>CZ04</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	x	x
Karlovarský kraj	CZ041	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	x	x
Ústecký kraj	CZ042	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	x	x
<b>Severovýchod</b>	<b>CZ05</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	x	x
Liberecký kraj	CZ051	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	x	x
Královéhradecký kraj	CZ052	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	x	x
Pardubický kraj	CZ053	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	x	x
<b>Jihovýchod</b>	<b>CZ06</b>	1	160	13	27	31	23	14	19	14	19	13	18	x	x	x
Vysočina	CZ063	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	x	x
Jihomoravský kraj	CZ064	1	160	13	27	31	23	14	19	14	19	13	18	x	x	x
<b>Střední Morava</b>	<b>CZ07</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	x	x
Olomoucký kraj	CZ071	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	x	x
Zlínský kraj	CZ072	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	x	x
<b>Moravskoslezsko</b>	<b>CZ08</b>	1	72	8	11	9	9	10	10	8	7	8	4	x	x	x
Moravskoslezský kraj	CZ080	1	72	8	11	9	9	10	10	8	7	8	4	x	x	x

Zdroj: ÚIV, 2010d.

**Obrázek 6: Rámcový vzdělávací program pro obor Tanec**

<b>Délka a forma vzdělávání: 8 roků, denní</b>		
<b>Vzdělávací oblasti a obsahové okruhy</b>	<b>Minimální počet vyučovacích hodin za celou dobu vzdělávání</b>	
	<b>týdenních</b>	<b>celkový</b>
Jazykové vzdělávání a komunikace		
- český jazyk	15	480
- cizí jazyky	26	832
Společenskovední vzdělávání	14	448
Přírodovědné vzdělávání	20	640
Matematické vzdělávání	15	480
Estetické vzdělávání		
- literární výchova		
- výtvarná výchova	14	448
Vzdělávání pro zdraví	4	128
Vzdělávání v informačních a komunikačních technologiích	4	128
Společný odborný základ	25	800
Odborná příprava dle zaměření	140	4 480
Umělecko-pedagogická příprava	11	352
Disponibilní hodiny	30	960
<b>Celkem</b>	<b>318</b>	<b>10 176</b>

**Minimální týdenní počet vyučovacích hodin v jednotlivých ročnících je 39.**

Zdroj: VÚP, 2010, s. 64.

Obrázek 7: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Vzdělávací oblasti	Vzdělávací obory	1. stupeň	2. stupeň
		1. - 5. ročník	6. - 9. ročník a odpovídající ročníky víceletých středních škol
		Minimální časová dotace	
Jazyk a jazyková komunikace	Český jazyk a literatura	38	16
	Cizí jazyk	9	12
Matematika a její aplikace		22	16
Informační a komunikační technologie		1	1
Člověk a jeho svět		12	-
Člověk a společnost	Dějepis	-	12
	Výchova k občanství	-	
Člověk a příroda	Fyzika	-	22
	Chemie	-	
	Přírodopis	-	
	Zeměpis	-	
Umění a kultura	Hudební výchova	12	10
	Výtvarná výchova		
Člověk a zdraví	Výchova ke zdraví	-	11
	Tělesná výchova	10	
Člověk a svět práce		5	4
Průřezová témata		P	P
Disponibilní časová dotace	vázaná <sup>9</sup>	-	10
	volná	9	8
<b>Celková povinná časová dotace</b>		<b>118</b>	<b>122</b>

P = povinnost zařadit a realizovat se všemi žáky v průběhu vzdělávání na daném stupni, časovou dotaci lze čerpat z volné disponibilní časové dotace

<sup>9</sup> Vázaná disponibilní časová dotace v rozsahu 10 hodin znamená, že škola musí **povinně** nabídnout žákům na 2. stupni základního vzdělávání 6 vyučovacích hodin Dalšího cizího jazyka (nejpozději od 8. ročníku) a 4 hodiny dalších povinně volitelných obsahů (nejpozději od 7. ročníku).

Zdroj: VÚP, 2004, s. 95.

**Obrázek 8: Rámcový vzdělávací program pro obor základní škola speciální**

Vzdělávací oblasti	Vzdělávací obory	1. stupeň	2. stupeň
		1. – 6. ročník	7. – 10. ročník
		Minimální časová dotace	
Jazyk a jazyková komunikace	Čtení	16	12
	Psaní	10	7
	Řečová výchova	12	4
Matematika a její aplikace	Matematika	12	12
Informační a komunikační technologie		2	4
Člověk a jeho svět		16	-
Člověk a společnost		-	8
Člověk a příroda		-	12
Umění a kultura	Hudební výchova	18	8
	Výtvarná výchova		
Člověk a zdraví	Výchova ke zdraví	-	2
	Tělesná výchova	18	12
Člověk a svět práce		21	22
Průřezová témata		P	P
Disponibilní časová dotace		10	11
<b>Celková povinná časová dotace</b>		<b>135</b>	<b>114</b>

P = povinnost zařadit a realizovat minimálně tři průřezová témata se všemi žáky v průběhu vzdělávání na daném stupni, časovou dotaci lze čerpat z disponibilní časové dotace

Zdroj: VÚP, 2008, s. 68.

Obrázek 9: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – lehké mentální postižení

<b>7. Rámcový učební plán</b>			
Vzdělávací oblasti	Vzdělávací obory	1. stupeň	2. stupeň
		1. - 5. ročník	6. - 9. ročník
		Minimální časová dotace	
Jazyk a jazyková komunikace	Český jazyk a literatura	33	19
	Cizí jazyk	-	4
Matematika a její aplikace		22	20
Informační a komunikační technologie		2	4
Člověk a jeho svět		12	-
Člověk a společnost	Dějepis	-	8
	Výchova k občanství	-	
Člověk a příroda	Fyzika	-	13
	Chemie	-	
	Přírodopis	-	
	Zeměpis	-	
Umění a kultura	Hudební výchova	10	8
	Výtvarná výchova		
Člověk a zdraví	Výchova ke zdraví	-	2
	Tělesná výchova	15	12
Člověk a svět práce		15	20
Průřezová témata		P	P
Disponibilní časová dotace		9	12
<b>Celková povinná časová dotace</b>		<b>118</b>	<b>122</b>

P = povinnost zařadit a realizovat se všemi žáky v průběhu vzdělávání na daném stupni, časovou dotaci lze čerpat z disponibilní časové dotace

Zdroj: VÚP, 2005, s. 80.