

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vzdělávání žáků ve Finsku
Education of pupils in Finland

Veronika Bačová

Vedoucí práce: PhDr. Anna Tomková, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

2018

Odevzdáním této diplomové práce na téma Vzdělávání žáků ve Finsku potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 12. 4. 2018

Děkuji PhDr. Anně Tomkové, Ph.D. za její cenné rady a trpělivost při vedení mé diplomové práce.

ABSTRAKT:

Tato práce se zabývá popisem a analýzou silných stránek a faktorů ovlivňujících finský školský systém, které ho tak činí jedním z nejlepších na světě. Mezi tyto silné stránky patří například příprava budoucích pedagogů na fakultách, podpora žáků ve vzdělávání či současné kurikulum pro základní vzdělávání platné od roku 2016 aj. Silné stránky jsou však v pozadí ovlivňovány určitými faktory, jako je historie země, kultura, geografická a demografická charakteristika nebo ekonomická situace. Analýza těchto silných stránek a faktorů pomáhá porozumět problematice, kterou řeší tato práce. Analýza dále obsahuje komentáře podložené osobními zkušenostmi s finským školským systémem, které jsem měla možnost získat během svého studijního pobytu ve Finsku, a je východiskem pro konečnou komparaci s českým školstvím. Tyto zkušenosti jsou v práci obsaženy také formou psaných záznamů a dalších podpůrných materiálů získaných právě během hospitačních hodin na finských základních školách. Následná komparace se zaměřuje na nejpodstatnější body analýzy, jak finského, tak i českého školství, a ukazuje nejen na rozdíly v obou školstvích, ale také na určité podobnosti, které můžeme pozorovat. Toto srovnání nám tak přináší mnoho poznatků o kvalitách i rezervách českého školství a v neposlední řadě ukazuje na možnou aplikovatelnost jistých vybraných prvků v českých podmínkách, které by mohly pozvednout kvalitu českého primárního vzdělávání.

KLÍČOVÁ SLOVA:

kontext vzdělávání, primární vzdělávání, kurikulum, podpora žáků, příprava pedagogů, finský vzdělávací systém

ABSTRACT:

The thesis focuses on description and detailed analysis of factors and the strengths which influence the Finnish educational system, which makes it one of the best in the world. These strengths include, for example, the preparation (training) of future teachers at faculties, the support for pupils in education, or the current curriculum for basic education valid from 2016, etc. The strengths are influenced by factors such as history of a country, culture, geographical and demographic characteristics or economic situation in the background. The analysis of these strengths and factors includes comments based on my personal experience with Finnish education, which I was able to get during my study stay in Finland and is the starting point for a final comparison with Czech primary education. These experiences are also included in the form of written records and other supporting materials obtained during the hospice lessons at the Finnish Primary Schools. The subsequent comparison focuses on the most important points of analysis, both in Finland and Czech education, and shows not only the differences in both schools but also some similarities that we can observe. This comparison brings us a lot of knowledge about the qualities and reserves of Czech education and, last but not least, points to the possible applicability of certain selected elements in Czech conditions, which could raise the quality of Czech primary education.

KEYWORDS:

context of education, primary education, curriculum, pupils support, teacher training, Finnish education system

Obsah

1	Úvod	8
2	Cíl práce a metodologické zpracování	10
3	Vzdělávání žáků ve Finsku	12
3.1	Pozadí ovlivňující finský vzdělávací systém.....	12
3.1.1	Stručná historie Finska	12
3.1.2	Geografická charakteristika.....	16
3.1.3	Demografická charakteristika.....	18
3.1.4	Historický a kulturní odkaz	21
3.1.5	Náboženství	23
3.1.6	Ekonomická charakteristika	24
3.1.7	Hodnocení finského školství	25
3.2	Vzdělávání v raném věku dítěte a předškolní vzdělávání	26
3.2.1	Kurikulum.....	28
3.2.2	Podpora dětí v předškolním vzdělávání.....	29
3.2.3	Předškolní vzdělávání pro různé jazykové a kulturní skupiny	32
3.2.4	Kvalifikace pedagogů předškolního vzdělávání.....	33
3.3	Primární vzdělávání	33
3.3.1	Kurikulum.....	34
3.3.2	Prostředí primárního vzdělávání.....	37
3.3.3	Podpora žáků ve vzdělávání	38
3.3.4	Výuka jazyků	42
3.3.5	Příprava primárních pedagogů.....	46
3.4	PISA.....	49
3.4.1	Matematická gramotnost	49
3.4.2	Čtenářská gramotnost	50
3.4.3	Přírodovědná gramotnost.....	53
4	Vzdělávání žáků v České republice.....	55
4.1	Kurikulum.....	56
4.2	Podpora žáků ve vzdělávání	58
4.3	Výuka cizích jazyků	60
4.4	Příprava primárních pedagogů.....	62
5	Komparace vzdělávání žáků 1. stupně ve Finsku a v ČR a podněty z Finska pro české školství	67

5.1	Všeobecná charakteristika školství.....	69
5.2	Kurikulum.....	70
5.2.1	Hodnocení jako součást kurikula.....	71
5.2.2	Tendence výuky.....	72
5.2.3	Shrnutí	73
5.3	Podpora žáků	73
5.3.1	Inkluzivní vzdělávání	74
5.3.2	Shrnutí	75
5.4	Výuka jazyků	75
5.4.1	Proces výuky jazyků.....	75
5.4.2	Shrnutí	76
5.5	Příprava primárních pedagogů.....	76
5.5.1	Vzdělávání primárních pedagogů na vysokých školách.....	77
5.5.2	Shrnutí	77
6	Závěr	78
7	Seznam zkratk.....	81
8	Seznam použitých informačních zdrojů	82
9	Seznam příloh	88
10	Přílohy.....	89

1 Úvod

Vzdělávací systémy v jednotlivých státech jsou často srovnávány, vyhodnocovány a zkoumány podle toho, jaký mají vliv na společnost jednotlivých států a jak ovlivňují jejich další vývoj. V posledních letech se podle testování Programme of International Student Assessment (dále jen „PISA“) na pomyslném vrcholu kvality vzdělávacích systémů objevuje finský vzdělávací systém.¹ Každoročně přijíždí do Finska studenti i pedagogové z celého světa, aby pochopili filozofii finského školství a získali zkušenosti a inspiraci pro své systémy školství.

Finské školství vyčnívá nejen díky svým výsledkům, ale i v mnoha jiných ohledech. Jedná se o bezprecedentní výchovu žáků k odpovědnosti za svou práci, výchovu ke konkrétním morálním hodnotám, dále o vysokou úroveň jazykové vybavenosti, sociální citění a toleranci a zejména výchovu k hrdosti na finskou kulturu a národ. Tyto atributy prosazované ve vzdělávacím systému udržují a rozvíjejí v žácích povědomí o tom, kdo jsou, kam patří a jaké jsou základní morální hodnoty.

Není tedy divu, že je finské školství velmi diskutováno a mnohokrát na něj bylo odkazováno. Je bráno za vzor, zejména pak v oblasti vzdělávání pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, v České republice známé jako *Společné vzdělávání*. Od roku 2015 se hovoří o tzv. inkluzivním vzdělávání.²

Pokud si chceme skutečně brát toto školství za vzor, je třeba klást si otázky: Jaké jsou silné stránky finského školství? Jaké faktory určují úspěch? A je vůbec možné se inspirovat tímto školstvím? Školstvím země, která má v mnoha ohledech s Českou republikou hodně společného, ale současně jsou zde znatelné odlišnosti?

Při hledání odpovědí na kladené otázky je důležité studium odborné literatury a následná analýza získaných poznatků se zaměřením na faktory ovlivňující pozadí finského školství, díky kterým je systém výjimečný a v oblasti vzdělávání přináší dlouhodobě pozitivní výsledky.

Při výběru tématu práce pro mě měl významnou roli studijní pobyt ve Finsku,³ kde jsem měla možnost poznat finský vzdělávací systém. Největším přínosem byl výkon pedagogické praxe na několika primárních školách, jak ve městě Joensuu, tak v blízkém

¹ PISA 2015: *OECD* [online], [cit. 2017-12-29].

² Srov. Akční plán pro inkluzivní vzdělávání na období 2016–2018, [online], [cit. 2017-11-12], s. 1.

³ Studijní pobyt na University of Eastern Finland v Joensuu, Philosophical faculty, field Education, v období srpen až prosinec 2014.

okolí. V průběhu této praxe jsem zaznamenala některé pozitivní prvky, o nichž se lze domnívat, že by jejich aplikace vedla ke zkvalitnění českého vzdělávání. Práce se na tyto prvky, které lze považovat za silné stránky vzdělávacího systému, zaměřuje, popisuje je a analyzuje. Navíc k nim přidává mou osobní zkušenost a posléze ji komparuje s podobnými prvky v českém vzdělávání a zjišťuje jejich možnou aplikovatelnost.

Tato práce je svým charakterem komparativní. Komparuje dva typy školství: finské a české. Z tohoto důvodu zcela chybí typické rozdělení práce na teoretickou a praktickou část. Práce je tak rozdělena do čtyř hlavních kapitol. Tyto kapitoly pojednávají o vzdělávání ve Finsku a v České republice. Dále obsahují komparaci obou školství a následuje shrnutí a objasnění, zda se lze či nelze v našich podmínkách inspirovat určitými prvky z finského školství.

Ač se práce zaměřuje na komparaci finského a českého školství, hlavním jádrem této práce je školství finské, jeho popis a analýza. Toto téma je pro nás stěžejní, a proto je mu věnována větší část práce. Součástí práce je i vzdělávání v českém školství, kterému se práce věnuje pouze okrajově.

2 Cíl práce a metodologické zpracování

Cílem této práce je komparace finského a českého školství se zaměřením na primární vzdělávání ve vybraných oblastech: kurikulum, podpora žáků ve vzdělávání, výuka jazyků a vzdělávání pedagogů.

Komparace obou školství s sebou nese otázku, zda je možné se inspirovat právě finským školstvím v českých podmínkách. Tato otázka s sebou tak přináší další neméně důležitý cíl této práce. A to úvahu nad možnou aplikovatelností některých izolovaných prvků finského školství do českého školství.

Hlavním cílem práce je tedy komparace obou vzdělávacích systémů na základě získaných poznatků z odborné literatury, podpořených mou osobní zkušeností s finským školstvím. Na základě této komparace je v práci také diskutována možnost přenesení a aplikace některých prvků do českého školského prostředí.

Během zpracování této práce však vyvstaly i další dílčí cíle a otázky, ke kterým bylo nutné dojít a zodpovědět je, aby mohlo dojít k hlavnímu cíli. Mezi tyto dílčí cíle patří určení všech faktorů a silných stránek finského školství, které mají na toto školství vliv a ovlivňují ho pozitivně či negativně.

Všechny tyto faktory a silné stránky byly stručně popsány na základě odborné literatury a následně detailně analyzovány s dopomocí osobních zkušeností ze studijního pobytu.

Zmíněné silné stránky finského školství, které ho pozitivně ovlivňují, se staly právě komparovanými hledisky v hlavní části této práce.

Pro zpracování první části této práce jsem zvolila deskriptivní metodu a analýzu. Deskriptivní metoda mi pomohla stručně popsat důležité informace a fakta, která byla výchozí pro hlavní cíl práce. Pro tuto deskriptivní část práce jsem zvolila studium pramenů a příslušné odborné literatury jak české, tak cizojazyčné. Analýza pak pomohla k hlubšímu poznání vztahů mezi popsanými jevy a vycházela z osobních zkušeností.

Tyto osobní zkušenosti jsou postaveny na metodě pozorování osob a činností v různém školním prostředí. Předmětem pozorování byli pedagogové, žáci, nepedagogičtí pracovníci a prostředí, kde se tito účastníci mého pozorování nacházeli.

Pozorování bylo jak strukturované, sledované jevy byly určeny místními pedagogy, tak nestrukturované.⁴ Nestrukturované pozorování mi pomohlo zaměřit se na

⁴ Srov. GAVORA P. (1996). *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, s. 16.

více jevů najednou, a docházelo tak k objektivnímu pohledu, neboť mým prvotním cílem nebylo srovnávání a posuzování, ale pozorování jevů tak, jak jsou. Vše bylo pečlivě zaznamenáváno do pedagogických deníků a zpracováno formou esejů. Vybrané části pedagogických deníků a esejů jsou přiloženy v příloze na konci této práce (příloha č. 1 a 2).

Většina mých pozorování byla jen z pohledu nezúčastněného pozorovatele, došlo však i na aktivní pozorování z role asistenta pedagoga či činnosti pedagoga samotného.

Pozorování se díky jazykové bariéře neobešlo bez nutného objasnění různých výchovných a vzdělávacích situací.

K tomu bylo využito nestrukturované interview s příslušným pedagogem.⁵ Ten mi pomocí odpovědí na mé otázky pomohl doplnit celkový obraz nastalé situace. Tyto odpovědi jsem si formou poznámek zaznamenala k příslušnému jevu v pedagogickém deníku.

Díky nestrukturované formě interview docházelo k nepředpokládaným výpovědím pedagoga, který leckdy tyto jevy hodnotil velmi subjektivně či je propojoval se situací v současném finském školství. Z prvotní velmi ucelené a konkrétní otázky se tak dalo proniknout hlouběji do finského školství a pochopit provázanost sledovaných jevů, a to zcela na neformální úrovni, kterou nám odborná literatura neposkytne.

Poslední metodou použitou při zpracování práce je komparace, která hraje významnou roli při dosažení hlavního cíle práce. Komparace v této práci vycházela z analýzy odborné literatury a získaných zkušeností ze dvou odlišných školních prostředí.

Komparativní metoda mi umožnila celkové zhodnocení a shrnutí získaných poznatků, které byly následně využity k zodpovězení výzkumné otázky, zda je možné se inspirovat finským systémem v českých podmínkách.

⁵ Srov. GAVORA P. (1996). *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, s. 66.

3 Vzdelávání žáků ve Finsku

Kapitola se zabývá tím, že popisuje a analyzuje faktory, které mají ve větší či menší míře vliv na pozadí finského školství. Konkrétně lze mezi zmíněné faktory zařadit historii, geografickou polohu, demografii, kulturní odkaz, náboženství a ekonomiku země. Pokud tedy hledáme klíč, v čem je finské školství výjimečné, je důležité se těmto faktorům podrobněji věnovat a zabývat se jejich vzájemnou provázaností a určit, v čem toto školství ovlivňuje. Následující kapitola se věnuje jednotlivým hlediskům, která Finové, ale i odborná literatura, na základě mého pozorování, považují za rozhodující pro kvalitní vzdělávání. Jedná se o propracované kurikulum, celkové prostředí vzdělávání, podporu žáků ve vzdělávání a zejména o kvalitně vzdělané pedagogy. Kapitola tak přináší kompletní přehled jevů zapojujících se do vzdělávání, ať přímo či jen nenápadně z pozadí.

3.1 Pozadí ovlivňující finský vzdělávací systém

Vzdělávací systémy v celém světě jsou kvalitativně i vývojově na různé úrovni. Rozdíly mezi vzdělávacími systémy států jsou velké a stále se hledají nové a nové metody, které by vzdělávací systémy zlepšovaly, nebo které by spíše rychleji a kvalitněji reagovaly na někdy až překotný vývoj společnosti a její potřeby v budoucnosti. Jednotlivé státy pak volí různé postupy při zkvalitňování vzdělávacích systémů. Důležitou otázkou je pak to, proč nevolí jednotný postup a volí svou vlastní cestu. Odpověď je celkem jednoduchá. Na vzdělávací systémy má vliv řada faktorů. Mezi tyto faktory lze zařadit především geografickou polohu, demografickou charakteristiku, státní zřízení, politickou stabilitu, historické a kulturní podmínky a ekonomickou situaci.

3.1.1 Stručná historie Finska

Historický vývoj státu je důležitý faktor, který ovlivňuje proces vzdělávání a má příslušné postavení v celkovém vzdělávacím systému, ať jde o Finsko či Českou republiku. Finsko má bohaté dějiny, které svým způsobem dopomohly k utváření finské společnosti, tak jak ji známe dnes, a právě tato společnost formuje vzdělávání v návaznosti na určitou historickou tradici, která ve Finsku neustále přetrvává.

Počátky osídlení dnešního území Finska započaly již před 10 000 lety. Svědčí o tom archeologické nálezy datované do roku 6000–4000 př. n. l. Mezník finské historie však sahá do roku 5000 př. n. l., kdy přichází oteplení, rozšíření prvních obyvatel na území

dnešního Finska a počíná se příchod vyspělejších kultur nejspíše baltských národů.⁶ Současně během osidlování mezi lety 5000–1000 př. n. l. přichází první příslušníci tzv. ugrofinské rasy, můžeme tedy hovořit o prvních Fínech osidlujících své současné území.⁷

Z dochovaných dokumentů je tedy zřejmé, že samotní Finové nejsou jen potomci Ugrofinů, jak bývá všeobecně známo. Jde i o potomky původních obyvatel sousedních baltských států. Původ Finů je tedy rozmanitější, než by se mohl na první pohled zdát. Stejně tak komplikované je to se samotnými Ugrofiny.

Neexistují záznamy, kdy Ugrofinové území osídlili, avšak dochované dokumenty poukazují na to, že na počátku našeho letopočtu zde Ugrofinové již pobývali. Vůbec první historicky dochovaná zmínka o obyvatelích, kteří pobývali na území dnešního Finska, pochází z Tacitova díla *Germanika*. Ale ani samotné dílo přímo neukazuje na původní oblast, kde Ugrofinové žili. V dnešní době považujeme za původní osídlení oblast mezi Volhou a Uralem. Existují však názory, které popírají příbuznost s ugrofinskou rasou. V 17. století přiřadil Olaus (Olof) Rudbeck (1630–1702) původ Finů do bájně Atlantidy.⁸ Tyto legendy a mýty o původu Finů právě v období 17. století mohly sehrát v dějinách Finů jistou roli ve smyslu hrdosti a vlastenectví.

Pokud s jistotou nedokážeme určit původ současných Finů, co však dokážeme určit, je území, které tehdejší obyvatelé osídlili, a tak můžeme jednoduše odvodit, že již dříve se Finsko stávalo střetem zájmů, neboť jeho území bylo pro tehdejší západní svět spojení s východem.

To byl důvod, proč se nejspíš roku 1155 uskutečnila první křížová výprava vedená Švédy. I přes válečné výpravy, kterých nebylo málo jak ze strany západní, tak východní, Finové vítali Švédy jako své ochránce před východními vlivy. Ač došlo k obsazení území Švédy, teprve roku 1362 se Finsko stalo plnoprávnou švédskou provincií a tato nadvláda trvala do počátku 19. století.⁹

Období vlády švédských králů ve Finsku je mimo jiné spojeno s rozvojem vzdělanosti. Ještě, než se Finsko stalo právoplatnou švédskou provincií, přichází první písemná zmínka o založení první vzdělávací instituce, a to roku 1326. Jde o katedrální

⁶ Srov. HEJKALOVÁ, M. (2003). *Finsko*. 1. vyd. Praha: Libri, s. 11.

⁷ Srov. PRŮCHA J., KANSANEN P. (2015). *Školní vzdělávání ve Finsku*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, s. 13.

⁸ Srov. HEJKALOVÁ, M. (2003). *Finsko*. 1. vyd. Praha: Libri, s. 13–14.

⁹ Srov. Tamtéž, s. 21–53.

školu ve městě Turku. Vzdělanost ve středověku, tak jak již bývá zvykem, šířila zejména církve a hlavním jazykem všech spisů byla latina. Zajímavý je však fakt, že církve používala finštinu pro kázání i vzdělávání, ač veškeré tehdejší spisy i knihy byly psány v latině. Zakládání škol bylo typické až pro 17. století s příchodem luteránské církve. Právě v době 17. století se ve Finsku projevuje vliv J. A. Komenského, a to díky jeho působení ve Švédsku mezi lety 1642–1646. Cílem bylo upevnění Komenského pedagogických principů v nových školních osnovách. I přes inspiraci Komenským, je jedním z nejdůležitějších mužů finského vzdělávání Mikael Agricola (1510–1557), který se zasloužil o napsání prvního slabikáře, jehož cílem bylo naučit číst každého. Dovednost čtení se stala dokonce povinnou již v roce 1686. Bylo to na žádost luteránské církve, podle které měl každý občan (muž i žena) před biřmováním a sňatkem umět číst biblické texty.¹⁰ V tuto dobu, přesně v roce 1640, zakládá švédská královna Kristina Královskou akademii ve městě Turku. Jednalo se o první univerzitu ve Finsku.¹¹

Éra švédské nadvlády se zdála být pro Finsko příznivá, ač tomu tak na první pohled nemuselo být. V oblasti vzdělávání lze mluvit o rozkvětu, nejednalo se jen o zakládání škol, ale zejména o pochopení důležitosti určitého základního vzdělání pro všechny bez rozdílu pohlaví či bez jakéhokoliv sociálního rozdílu. Významnou roli zcela určitě sehrál příchod luteránské církve, která vzdělávání vždy podporovala. Jako obdivuhodné se zdá být zachování finského jazyka jako jazyka pro vzdělávání, což lze považovat za velký krok od Švédska směrem k Finsku v rovině udržování vlastní identity, kterou si Finsko nakonec udrželo. Tento fakt je až pozoruhodný, neboť právě Finsko a jeho obyvatelé nebyli považováni za příliš důležitý objekt. Objektem zájmu se naopak stalo jen území. Švédská nadvláda, která přinesla mnoho pozitiv včetně výše zmíněného rozvoje školství, byla ukončena na počátku 19. století ruským carem.

Přesněji odborná literatura zmiňuje rok 1808, kdy ruská armáda definitivně ovládla Finsko a car Alexandr I. přislíbil Finsku specifické postavení, a tak došlo k vyhlášení územní loajality a vzniku finského velkoknížectví. To bylo pro Finsko velkým krokem kupředu, neboť autonomie byla v nezvykle velké šíři. Pro ruského cara bylo dobytí Finska velice důležitou událostí. Finsko totiž představovalo moderní spojnici do Evropy.¹²

¹⁰ Srov. PRŮCHA J., KANSANEN P. (2015). *Školní vzdělávání ve Finsku*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, s. 43–45.

¹¹ Srov. Academic Traditions since 1640: *University of Turku* [online], [cit. 2017-01-05].

¹² Srov. HEJKALOVÁ, M. (2003). *Finsko*. 1. vyd. Praha: Libri, s. 53–59.

Strategická poloha Finska hrála vždy velkou roli pro západní i východní svět, což dokazují i jistá privilegia, kupříkladu zmíněná autonomie a vznik finského velkoknížectví. Lze tedy uvažovat o tom, že poloha Finska byla natolik důležitá, aby docházelo ze strany mocností k jistým ústupkům, které Finové dokázali otočit ve vlastní prospěch. Jakási příslušnost k Rusku Finům prospívala. Finové získali autonomii, které za dob švédské nadvlády nedosáhlo a zároveň bylo chráněno před nepřáteli silnou mocností, kterou Rusko bezpochyby bylo.

S příznivým obdobím autonomie nastala i revoluce ve vzdělávání, a to zavedení veřejného školství roku 1866.¹³ Na počátku zakládání veřejných škol stál kněz a učitel Uno Cygnaeus, Finy nazývaný jako *Otec finské lidové školy* a ruský car Alexandr II. Cygnaeus viděl v lidových školách možnost elementárního vzdělávání pro všechny děti bez jakéhokoliv rozdílu. Do té doby bylo typické dát možnost vzdělávání pouze vyšším vrstvám, tak jako ve zbytku Evropy té doby. Sám také stál za prvním vzdělávacím plánem z roku 1863 na úrovni elementární školy, jehož součástí bylo i učení se k řemeslu a aktivity s tím spojené. Cygnaeus shrnul ve své knize *Uno Cygnaeuksen kirjoitukset* pedagogické zásady, mezi které patří například vědomí toho, že výchova dítěte je tou nejdůležitější záležitostí. Základy vzdělání by měly vycházet z domácí křesťanské výchovy, významnými elementy v lidové škole měly být tělesná výchova či hra na hudební nástroj aj. V pedagogických zásadách mimo jiné Cygnaeus uvádí: „[...] školu dělá učitel, je nutné starat se o vzdělání učitelů, které má být přiměřené jeho budoucím úkolům.“. Tato myšlenka ho vedla k založení prvního vzdělávacího semináře pro učitele (muže i ženy) v Jyväskylä.¹⁴ O tři roky později byla v rámci Ministerstva školství zřízena dozorcí rada, která dohlížela na vzdělávání ve Finsku.¹⁵

Historie poukazuje na význam vzdělaného pedagoga, který hraje ve Finsku nezastupitelnou roli i v současné době – jedná se především o podporu pedagogů. Finové si tedy podle doložené historie již dříve uvědomovali, že za kvalitním vzděláním stojí kvalitně vzdělaný pedagog, kterému je potřeba udělit úctu a podporu. Tato podpora se projevila v možnosti pedagogického vzdělání. Období ruské vlády tak přineslo do finského školství další pokrokové myšlenky a zásady, které mají dodnes vliv na vzdělávání. Však v tuto dobu Finové ještě netušili, že rozkvětu celého Finska i vzdělanosti má být brzy

¹³ Srov. Historical Overview: *Finnish National Agency for Education* [online], [cit. 2017-01-01].

¹⁴ Cit. KASPER, T., PÁNKOVÁ M. (2015). *Učitel ve střední a jihovýchodní Evropě: profesionalizace učitelského vzdělávání: historické a systematické aspekty*. Praha: Academia, s. 216 – 221.

¹⁵ Srov. Historical Overview: *Finnish National Agency for Education* [online], [cit. 2017-01-01].

konec.

Přesněji roku 1894 s nástupem nového cara Mikuláše II. končí svoboda a nastává období tzv. rusifikace. Únorový manifest, dokument z roku 1899, je Finy považován za začátek období útlaku z ruské strany a za konec svobodného rozhodování nad budoucností Finska. Celoplošně začaly platit ruské zákony a Finové ztratili své zastoupení v senátu.¹⁶ Vydání únorového manifestu vedlo k protestům a vyvrcholilo peticí, která během deseti dnů získala přes půl milionu podpisů. Nepříznivá situace pro Finsko trvala až do roku 1917. Car byl nucen abdikovat a ve Finsku rostla revoluční nálada. Prozatímní vláda získala ztracená privilegia a jejím cílem bylo autonomní postavení Finska. K absolutnímu osamostatnění došlo až 6. prosince roku 1917, kdy ruská vláda samostatnost schválila.¹⁷ Rok 1917 měl velký význam také pro vzdělávání. S nezávislostí přišla politika se zájmem o zvýšení úrovně vzdělávání, proto se školy otevřely všem občanům a došlo ke zřízení škol v těžko dostupných oblastech země. Další krok kupředu byl rok 1919, kdy došlo k zavedení povinného a bezplatného elementárního vzdělávání, avšak k uzákonění povinné školní docházky došlo až v roce 1921. Kromě elementárního vzdělávání se ústava začala zmiňovat o zachování a podporování odborného a vysokoškolského vzdělávání.¹⁸

I přes dnešní vysokou kvalitu finského vzdělávání nelze vzdělávání v této zemi považovat za pokrokové. Zcela určitě lze vyzdvihnout myšlenky podporující základní vzdělávání pro všechny bez rozdílu, zakládání univerzit aj., avšak na povinnou školní docházku Finové čekali až do 20. století. V potaz musíme vzít zcela určitě i geografickou polohu Finska, díky níž je obtížné zajistit vzdělávání i ve špatně dostupných místech země, zejména pak na severu země.

3.1.2 Geografická charakteristika

Jedním z dalších dílčích faktorů, který v určité míře ovlivňuje vzdělávání v každém státě, je geografie. Pokud hovoříme o finském školství, hraje zde geografie přímo roli ovlivňujícího činitele. Analýza odborné literatury v oblasti geografie tuto důležitost přibližuje.

Finsko patří díky své rozloze k jedné z největších zemí v Evropě, konkrétně k páté největší zemi. Na severu země sousedí Finsko s Norskem, na západě země tvoří hranici se

¹⁶ Srov. HEJKALOVÁ, M. (2003). *Finsko*. 1. vyd. Praha: Libri, s. 60–95.

¹⁷ Srov. ESKOLA, M. (1991). *Facts about Finland*. 2nd ed. Helsinki: Otava, s. 48–55.

¹⁸ Srov. Education Provision: *Finnish National Agency for Education* [online], [cit. 2017-01-05].

Švédskem Botnický záliv a řeka Torgnijoki. Na východě se nachází hranice s Ruskem. Kvůli své velké rozloze je Finsko rozděleno do 12 provincií odlišujících se jak přírodními poměry, tak i poměry ekonomickými. Za centrum Finska lze považovat jihovýchod země a hlavní město Helsinky (finsky „Helsinki“, švédsky „Helsingfors“), kde je nejvyšší hustota osídlení a také centrum ekonomiky.¹⁹ Helsinky jsou bezpochyby jedno z turisticky nejnavštěvovanějších míst ve Finsku, avšak na jihovýchodě země najdeme i další zajímavá místa. Národní parky, město Naantali, známé svými lázněmi a zejména díky *Muumimaa* (svět Mumínků).²⁰ Dalším místem ve zmíněné oblasti je město Turku označované jako kolébka vzdělanosti, z důvodu umístění první finské univerzity.²¹

Jihovýchod země byl vždy považován za centrum díky své příznivé poloze, panují zde lepší podmínky pro obyvatele, což zcela logicky vedlo k obývání právě jihovýchodu země. Vysoká hustota zalidnění si také žádá potřebu vzdělání, což vedlo k zakládání škol, zejména univerzity v Turku. Touhu obyvatel po vzdělanosti je možné také chápat jako cestu k lepší ekonomice. Tomu opět přispívají lepší podmínky na jihovýchodu země. Situace na severu země je tedy viditelně komplikovanější a na vině je již zmíněná poloha země.

Do geografické charakteristiky se řadí také přírodní podmínky, které jsou velmi rozmanité, přes roviny na jihu až po hory na severu země. Nesmíme opomenout ani rozsáhlé lesy, které pokrývají 70 % území a okolo 60 tisíc jezer. Pouze 15 % území tvoří obdělávaná půda, osídlená plocha a cesty.²² V závislosti na rozmanitých přírodních podmínkách vznikly instituce zabývající se osvětou obyvatelstva v rámci fauny a flóry.

Důkazem je *Finnish Forest Association* pořádající vzdělávací semináře nejen pro pedagogy, ale také pro žáky mateřských a základních škol. Cílem spolupráce je zajistit základní informace týkající se ochrany přírody, zejména lesů.²³ Dále se jedná nejen o odborné školy, ale také univerzity, které svým uchazečům nabízí několik studijních programů zaměřených na obor lesnictví. Jde například o Univerzitu v Helsinkách, která nabízí magisterské studium tzv. *Forest Sciences* či *Agriculture and Forestry degree programme*, nebo University of Eastern Finland, nabízející rovněž magisterské programy

¹⁹ Srov. PRŮCHA J., KANSANEN P. (2015). *Školní vzdělávání ve Finsku*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, s. 25–26.

²⁰ Srov. ESKOLA, M. (1991). *Facts about Finland*. 2nd ed. Helsinki: Otava, s. 27–28.

²¹ Srov. PRŮCHA J., KANSANEN P. (2015). *Školní vzdělávání ve Finsku*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, s. 25–26.

²² Srov. ESKOLA, M. (1991). *Facts about Finland*. 2nd ed. Helsinki: Otava, s. 5.

²³ Srov. Forest Education: *Finnish Forest Association* [online], [cit. 2017–01–22].

Wood Materials Science, Forestry či *Science in European Forestry*.²⁴

Nezaměnitelná příroda ovlivňuje Finy natolik, že vede ke vzniku nesčetných programů, které, jak se lze domnívat, vychovávají budoucí generace pečující o přírodu.

Vysoký zájem o přírodu a její ochranu dokazuje i 37 národních parků, různých rezervací a některá s tím související omezení, která se týkají zejména těžby dřeva v oblasti Laponska. Laponsko je oblast za severním polárním kruhem rozkládající se na území čtyř států: Norska, Švédska, Finska a Ruska. K přírodním zvláštnostem, které lákají za polární kruh zahraniční turisty, patří bílé noci a polární záře. Bílá noc je úkaz, při kterém nenastane úplná tma, Slunce je stále vidět na obzoru. Atraktivní jsou zde i polární záře.²⁵ Vůbec nejzajímavějším turistickým centrem na území Laponska je město Rovaniemi s vesnicí Santy Clause. Návštěvníky však láká i široké sportovní vyžití a příroda, která v mnoha případech ukrývá místa člověkem nedotčená.

3.1.3 Demografická charakteristika

Finská demografie je zcela závislá na geografických podmínkách země. Lze říci, že demografie Finska je přímo ovlivňována jeho geografii a tím, kde se území Finska rozkládá i rozkládalo v minulosti. Oddíl se tak zaměřuje na popis a analýzu rozmístění obyvatel na základě současné geografie, ale v úvahu je třeba vzít i vliv národnostního složení, díky kterému musí Finsko vynaložit jisté úsilí, aby bylo zajištěno kvalitní vzdělání všem bez rozdílu.

Podle statistik mělo Finsko k březnu roku 2016 5 488 543 obyvatel.²⁶ Z toho je velká část populace tvořena různými etnickými skupinami. Jde o Švédy, kteří jsou ve Finsku označováni jako tzv. finští Švédové a o Laponce.

Finští Švédové jsou nedílnou součástí země a pozůstatkem z historie, obývají oblast zejména v blízkosti hlavního města Helsinky a Turku. To je také důvod, proč je švédština po finštině uznána jako druhý úřední jazyk.²⁷ Jedná se o Finy se švédskými kořeny. Mateřským jazykem těchto obyvatel je švédština, nikoli finština. Ke Švédsku se hlásí nejen kvůli jazyku, ale také kvůli švédským tradicím, které dodržují.

²⁴ *Study portals: Master Portal* [online], [cit. 2017–01–22].

²⁵ Srov. PRŮCHA J., KANSANEN P. (2015). *Školní vzdělávání ve Finsku*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, s. 23–25.

²⁶ Srov. Finsko: Základní charakteristika teritoria, ekonomický přehled: *Ministerstvo zahraničních věcí ČR* [online], [cit. 2017–01–12].

²⁷ Srov. VIRTANEN, L. (2000). *Finnish Folklore*. Helsinki: Finnish Literature Society, s. 84–113.

Laponci neboli Sámové jsou nejstarší historicky doložení obyvatelé části země za severním polárním kruhem. Jsou pověstní svým venkovským způsobem života a zachováváním kulturních tradic a jazyka. Za tuto možnost vděčí zejména Skandinávskému laponskému institutu (Nordic Sami Institut) založenému roku 1971. Laponci jsou dobří lovci a rybáři.²⁸ Mají také jedno privilegium, které se týká jazyka vzdělávání. Žáci, jejichž primární vzdělávání probíhá na území Laponska, musí být vzděláváni v Laponštině.²⁹

Kromě těchto dvou etnických skupin, má ve Finsku zastoupení skupina migrantů.

J. Průcha komentuje situaci ohledně migrantů následovně: „[...] *od konce 90. let vzrůstal počet migrantů, zejména z bývalého Sovětského svazu, takže jejich podíl dosahuje asi 1,2 % populace. Nejvíce z nich jsou zastoupeni Rusové a Estonci. Kromě nich je ve Finsku malý počet imigrantů z Iráku, Somálska a jiných států přijímaných v rámci finské pomoci uprchlíkům ze zemí postižených válkami.*“³⁰

V souvislosti s výše zmíněným je potřeba zmínit *Školský zákon* (Basic Education Act 628/1998), který obsahuje ustanovení o přípravě na primární vzdělávání dětí migrantů.

Podle tohoto zákona mají žáci, kterým nestačí jazykové znalosti pro studium na běžných základních školách, právo na individuální vzdělávání ve skupinách podle věku a svých schopností. Hlavním cílem je začlenění do finské společnosti a následné vzdělávání na běžných finských základních školách.³¹

Finská společnost se tedy jeví jako velice heterogenní, co se národnostního složení týká. I přes tuto situaci, která není v současném světě ojedinělá, dokáže Finsko reagovat až velmi dobře. Zdá se, že není zcela podstatné, zda finština je či není mateřským jazykem žáků, i tak se vždy naleznou prostředky, které jazykovou bariéru, která by mohla bránit ve vzdělání, překonají.

Etnické a národnostní složení není však jediným faktorem ovlivňujícím finské školství. Jak již bylo zmíněno v úvodu oddílu, pro pochopení současné situace finského školství je nutná analýza také osídlení obyvatelstva v závislosti na geografické poloze.

²⁸ Srov. ESKOLA, M. (1991). *Facts about Finland*. 2nd ed. Helsinki: Otava, s. 118.

²⁹ Srov. Basic Education Act 628/1998 Sb., kapitola 4, článek 10, novelizace 2010 [online], [cit. 2017-11-12].

³⁰ Cit. PRŮCHA J., KANSANEN P. (2015). *Školní vzdělávání ve Finsku*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, s. 26

³¹ Srov. *National Core Curriculum for Instruction Preparing Immigrants for Basic Education 2009* (2009). Helsinki: The Ministry of education, [online], [cit. 2017-02-04], s. 4.

Jak ukazují statistiky, největší hustota zalidnění je na jihu země, naopak nejmenší hustota je v oblastech Laponska, kde hovoříme o zalidnění 2 obyvatel/km².³² Míra zalidnění ukazuje na fakt, že 84,2 % z celkové populace žilo v roce 2015 ve městech, která jsou koncentrována nejvíce na jihovýchodě země. K nejvyšší urbanizaci tak dochází v hlavním městě Helsinky, kde ve stejném roce žilo 1 180 000 obyvatel.³³ S nerovnoměrným osídlením je spojeno také zcela logicky rozmístění a počty primárních škol.

Nejvíce škol se nachází v jižní části země, zejména pak v okolí Helsinek, naopak čím severněji, tím základních škol ubývá. K porovnání uveďme počet primárních škol na jihu země a Laponska. V jižní části se v roce 2016 nacházelo přibližně 1365 základních škol, naopak tomu bylo v Laponsku, na které připadlo pouhých 101 základních škol.³⁴ Nutno dodat, že obyvatelé Laponska ve finské části, kteří tyto školy navštěvují, tvoří jen 3,5 % z celkové finské populace.³⁵ Severní část země lze považovat snad za nejvíce ohroženou, co se týká dosažení cílů vzdělávání. Jak již bylo zmíněno, nejde však o nic překvapivého. Čím severněji se ve Finsku nacházíme, tím ubývá počet obyvatel, kteří zde žijí trvale. S tím samozřejmě souvisí i počet základních škol. Na první pohled se může zdát číslo ukazující počet základních škol na severu v porovnání s počtem škol na jihu opravdu malé, avšak je důležité porovnat také počet obyvatel trvale žijících v těchto odlehlých oblastech oproti velmi osídlené jižní části. Tato situace pro Finy není zcela nová, a tak jsou na ni Finové již po léta dobře připraveni a dokážou zjednodušit situaci žákům, kteří tyto školy na severu země navštěvují.

Ač se může zdát situace s možností poskytnutí jakéhokoliv stupně vzdělávání složitá, úplně tomu tak není. Finské školství našlo cestu, jak se dostat z této nelehké situace, alespoň o tom tak mluví statistiky.

Tyto statistiky udávají, že v roce 2015 pouhých 9 % obyvatel ve věku od 18 do 24 let předčasně dokončilo školní docházku, což je jedno z nejmenších čísel v Evropě (příloha č. 3). Není tedy překvapením, že Finsko zaujímá přední příčky s vysokým procentem vysokoškolsky vzdělaných obyvatel mezi 30. a 34. rokem života. Jde téměř o 46 %

³² Srov. PRŮCHA J., KANSANEN P. (2015). *Školní vzdělávání ve Finsku*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, s. 26–27.

³³ Finland: *Central Intelligence Agency* [online], [cit. 2017-01-12].

³⁴ Comprehensive schools had 550, 200 pupils in 2016: *Statistic Finland* [online], [cit. 2017-02-01].

³⁵ Srov. Inhabitans: *Lapland* [online], [cit. 2017-11-02].

(příloha č. 4).³⁶

Statistiky jednoznačně dokazují vysokou kvalitu vzdělávání ve Finsku na všech úrovních, dokazují rovněž velkou motivaci žáků ke vzdělávání. Právě bez motivace by nejspíš žáci a studenti nebyli ochotni navštěvovat školy vzdálené až několik desítek kilometrů od domova. Školy tak skutečně mění žákům a studentům životy, a to nejen ve smyslu vzdělávání, ale také v poměrně brzkém odpoutání se od rodiny a osamostatnění se. Díky své zkušenosti vím, že mnoho žáků a studentů je nuceno za vzděláváním cestovat či se úplně přestěhovat do jiného města. Finové to však berou jako součást života. A školy jsou na to skutečně připravené a vybavené. Svým studentům vychází vstříc formou moderně vybavených bytů, které žáci a studenti mohou za určitý měsíční poplatek využívat po celou dobu svého studia. Pokud se jedná o žáky primárního a sekundárního vzdělávání, mohou zdarma využívat školní taxi, jestliže bydlí dál než 50 km od vzdělávací instituce.

3.1.4 Historický a kulturní odkaz

Finská kultura je bezesporu velmi rozmanitá a různorodá, a to díky své historii, neboť vlivy, které na Finsko během minulosti působily, jsou znatelné dodnes. A právě tento historický a kulturní odkaz, který si Finové neustále připomínají je znatelný i ve finském školství, které předává svým žákům finské hodnoty a myšlenky.

Tato práce však nemá za cíl popsat kulturní a historický vývoj Finska, proto je oddíl zaměřen pouze na popis toho, co si Finové jakožto národ budují a na co jsou hrdí v souvislosti s jejich historií a kulturou.

Pokud však chceme získat ucelený přehled o finské kultuře a dějinách, nabízí se k prostudování národní epos *Kalevala* od Eliase Lönnrota, který čerpá z ústní lidové slovesnosti.³⁷ *Kalevala* v sobě ukrývá mytický příběh o 22 795 verších a je rozdělena do 50 zpěvů. Důkazem toho, že je dílo pro Finy skutečně významné, je fakt, že Lönnrotův epos ovlivňoval nejen literaturu 19. století, ale i jiná odvětví umění.³⁸ Motiv příběhu můžeme najít v obraze *Kovající Sampo* (1893) či *Kullervova cesta* (1899) od umělce Akseli Gallen-Kallela.³⁹ *Kalevala* sama je kulturní a historický odkaz společnosti. Ukazuje Finům jejich identitu a podněcuje je k hrdosti za svůj národ. To byl také její účel v době vydání v 19.

³⁶ European Commission: Eurostat– Population age with tertiary education level [online], 2017 [cit. 2017-01-24].

³⁷ Srov. ESKOLA, M. (1991). *Facts about Finland*. 2nd ed. Helsinki: Otava, s. 113.

³⁸ Srov. JÄRVINEN, Irma–R. (2010). *Kalevala Guide*. Helsinki: Finnish Literature Society, s. 15-94.

³⁹ Srov. VIRTANEN, L. (2000). *Finnish Folklore*. Helsinki: Finnish Literature Society, s. 82–88.

století. Poselství *Kalevaly* přetrvává do současné doby.

Ač se Finové z historického hlediska jeví jako soudržná společnost bojující za svá práva, kulturu a hodnoty, vše s odkazem právě na *Kalevalu*, není tomu zcela tak. Ve Finsku jsou dvě velké regionální skupiny: východní a západní.

Východní část země se podle historických okolností přiklání k dnešnímu Rusku a opačně západ ke Švédsku. V odborné literatuře i sami Finové uvádí, že rozdíly jsou nejen v dialektu, ale také ve hmotné kultuře a v charakteru obyvatel. Finové z východní části země bývají milí, vstřícní a přátelští. Finové na západě, jde zejména o Švédy, si drží odstup a jsou přesně tak chladní, jak je o Fincech všeobecně známo.⁴⁰

Je velmi těžké určit, zda je tomu skutečně tak jen díky historickým okolnostem a příklonu k té či oné mocnosti. Pokud si připomeneme oddíl pojednávající o demografii Finska, je zde zmíněno vyšší osídlení právě jihu a jihozápadu země. Vyšší koncentrace obyvatel ve městech má vždy za následek vyšší anonymitu a izolovanost. Právě to může vést k odstupu a chladnosti. Naopak menší osídlení východní a severní části vnáší do venkova rodinnou atmosféru, která se navenek jeví jako vstřícnost a ochota obyvatel.

Co je však oběma skupinám společné, je velká vytrvalost, houževnatost a disciplinovanost. Mohou za to nejspíše historické okolnosti i klimatické podnebí, díky kterému jsou podmínky pro život o něco obtížnější. Sami Finové tuto svou povahu označují slovem *sisu*. Tento finský výraz značí odhodlanost stavět se nepříznivým vlivům, v případě Finů klimatickým podmínkám a historickým událostem. Je to něco, na co jsou Finové skutečně hrdí. Zároveň museli přizpůsobit své chování, aby mohli důvěřovat jeden druhému, což vedlo k typické finské poctivosti, solidárnosti a dodržování určených pravidel.⁴¹ Toto tvrzení mohu podložit svou zkušeností, která může být nepochopitelná. Ve Finsku je možné vidět opuštěná jízdní kola s nákupními taškami obsahující nejen nákup, ale i doklady totožnosti. V jídelnách se nachází volně položené batohy, kabelky aj.

Co je však ještě důležitější než houževnatost či vytrvalost, to je finská výchova k tradicím, vlastenectví, přírodě a respektu. To jsou nejvíce znatelné historické a kulturní odkazy ve finském vzdělávání, které jsem měla možnost pozorovat. Podkladem pro tuto mou zkušenost je *Národní vzdělávací program* z roku 2014, který vstoupil v platnost

⁴⁰ Srov. VIRTANEN, L. (2000). *Finnish Folklore*. Helsinki: Finnish Literature Society, s. 42 – 56.

⁴¹ Srov. PRŮCHA J., KANSANEN P. (2015). *Školní vzdělávání ve Finsku*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, s. 28–30

v roce 2016.

Cílem finského školství je vychovat žáka, který pečuje o bezpečnost a blaho každého člena společnosti, je si vědom kulturních rozdílností, podporuje spravedlnost a rovnost a naslouchá potřebám druhých a respektuje je.⁴²

3.1.5 Náboženství

Podle statistik je Finsko velice nábožensky založená země, 74 % obyvatel je věřících. Nejvíce věřících, a to téměř 73 %, patří k luteránské církvi. Celkové procento věřících však klesá.⁴³ I přes klesající procento věřících, stále většina Finů nechává své děti pokřtít. O církevní sňatek je zájem menší a Finové preferují civilní formu sňatku.⁴⁴ Dlouhá staletí však otázka náboženství nebyla tak jasná, jako je teď, kdy ve Finsku převládá zejména jedna církev. Svoboda vyznání přišla až na počátku 20. století s nově nabytou nezávislostí.⁴⁵

Ač procento lidí hlásících se k luteránské církvi klesá, lze pozorovat pouze určitou tradici a úctu, která však není jistá v budoucnosti. Ač jsou mladí Finové křtěni, následně pak neprojevují příslušnost k luteránské církvi či církvi jiné. Můžeme to tedy považovat jen za jakýsi tradiční akt, ale dále si Finové žijí své životy až s neuvěřitelnou morální hodnotou nezávisle na církvi.

Náboženství vstupuje do života Finů výrazným způsobem prostřednictvím televizních a rozhlasových stanic či aktivitami pro děti i dospělé.⁴⁶ Je také součástí primárního vzdělávání žáků. Náboženství patří na finských základních školách mezi povinné předměty od prvního ročníku. Žáky má tento školní předmět seznámit s hlavním finským náboženstvím, s církevními svátky a s jinými druhy náboženství. Učí je respektovat odlišné druhy náboženství.⁴⁷ Náboženství má tedy žákům primárního vzdělávání ukázat spojitost s historií, aby nebylo bráno jen povrchně a prvoplánově, jak by se laik mohl domnívat. Nelze se jen zaměřit na historii, ale je důležité upozornit na hlubší myšlenku, skrze náboženství poznat nejen svůj národ společně s kulturou, ale také kulturu

⁴² New national core curriculum for basic education: focus on school culture and integrative approach. *Finnish National Board of Education* [online], [cit. 2017-01-28].

⁴³ Srov. PRŮCHA J., KANSANEN P. (2015). *Školní vzdělávání ve Finsku*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, s. 28.

⁴⁴ Srov. ESKOLA, M. (1991). *Facts about Finland*. 2nd ed. Helsinki: Otava, s. 96-97.

⁴⁵ Srov. KLINGE, M. (1997). *A brief history of Finland*. Helsinki: Otava, s. 126.

⁴⁶ Srov. ESKOLA, M. (1991). *Facts about Finland*. 2nd ed. Helsinki: Otava, s. 97.

⁴⁷ Srov. *National Core Curriculum* [online]. 2004, [cit. 2017-01-28], s. 202.

a náboženství zcela odlišných národů. Například skrze předmět náboženství začít chápat spolužáka ve třídě aj.

3.1.6 Ekonomická charakteristika

Finská ekonomika prošla velkým vývojem, zejména za posledních 60 let. Národní hospodářství se po 2. světové válce ocitlo v nepříznivé situaci. Bylo zapotřebí platit válečné reparace tehdejšímu Sovětskému svazu a industrializovat zemi. Brzy po válce, tj. v 50. letech minulého století, došlo k prvnímu vzestupu finské ekonomiky a tím i ke zlepšení životní situace obyvatel. S růstem ekonomiky docházelo k industrializaci země a dále pak k odtržení se od dříve tak typického dřevozpracujícího průmyslu. Finsko se naopak nově začalo přiklánět ke stavbě lodí a k výrobě elektronických a komunikačních technologií. Díky tomu se začal rozvíjet zahraniční obchod nejen s bývalým Sovětským svazem, ale i se zeměmi západní Evropy.⁴⁸

V současné době Finsko patří se svým průmyslem a tržním hospodářstvím k nejlepším v Evropě. Hrubý domácí produkt (dále jen „HDP“) je srovnatelný se zeměmi, jako je například Rakousko, Belgie, Nizozemí či Švédsko. Podle statistik *Central Intelligence Agency* (dále jen „CIA“) velkou část HDP tvoří obchod, přičemž export tvoří až jednu třetinu HDP. Vzhledem k chladnému podnebí je zemědělství ve velké míře omezeno zejména na lesnictví, které tvoří velkou část zmíněného exportu a zajišťuje obživu obyvatelům žijícím na venkově. Tento fakt dokazuje, že sektor zemědělství se podílí na HDP pouze 2,5 %, na rozdíl od průmyslu s podílem 26,8 % nebo službami, které se na HDP podílí vůbec nejvíce, tj. 70,6 % (všechny údaje jsou platné pro rok 2015).⁴⁹ I přes dobré postavení finské ekonomiky v Evropě se situace v posledních letech považuje za problematickou. Ke zmíněné situaci přispěly zejména potíže firmy Nokia a zvýšení státního dluhu.⁵⁰ Nokia byla pro Finsko velice důležitá, neboť se vždy, zejména pak na začátku nového milénia, podílela na hrubém domácím produktu značnou měrou. Úpadek Nokie měl velký dopad jak na Finsko, tak na zahraniční investory.⁵¹

Zcela určitě lze považovat za příznivý obrat Finska k elektronickým a komunikačním technologiím, bohužel se dnes zdá, že země byla natolik závislá na výrobě

⁴⁸ Srov. PRŮCHA J., KANSANEN P. (2015). *Školní vzdělávání ve Finsku*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, s. 19–20.

⁴⁹ Finland: *Central Intelligence Agency* [online][cit. 2017-01-11].

⁵⁰ Srov. PRŮCHA J., KANSANEN P. (2015). *Školní vzdělávání ve Finsku*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, s. 20

⁵¹ Srov. Švihel, Pavel. Nokia se otrásá. Děsí investory. *Lidové noviny* [online], [cit. 2017-02-03].

a exportu těchto technologií, že propad Nokie je brán za národní katastrofu.

Skutečně tomu nasvědčuje také první polovina roku 2016, která nebyla pro hospodářství nikterak příznivá. Podle zdrojů je finská ekonomika v současné době (druhá po Řecku) nejpomaleji rostoucí ekonomikou v EU. Předpokládá se, že ke stabilizaci a zlepšení finského hospodářství bude potřeba nejméně 10 let.⁵² Podle informací CIA je hlavním úkolem snížit náklady na pracovní sílu a obnovit export do Ruska, který je v útlumu.⁵³

Ač se finská ekonomika jeví jako pomalu rostoucí, finanční prostředky vkládané na chod primárních škol jsou skutečně štedré. Pozorovatelné je to nejen na vybavení školních institucí v podobě učebních pomůcek či odborných učebních tříd, ale také na různých způsobech podpory pro studenty. Práce se tomuto tématu podrobněji věnuje v oddíle 3. 2. 2 a 3. 3. 3.

Tato finanční podpora je rozdělena mezi stát a regionální samosprávu. V úvahu však musíme brát stupeň vzdělávání, například na chod primárních škol přichází až 57 % financí od státu, zbylých 43 % od místních úřadů.⁵⁴ Mnoho škol dostává finanční prostředky také z jiných zdrojů. Finsko si zakládá na své filozofii, která nabízí vzdělávání každému. Primární vzdělávání je bez jakýchkoliv poplatků. Žákům jsou financovány školní pomůcky, strava i doprava.⁵⁵

Jednoznačně lze říct, že financování škol ve Finsku je na velmi vysoké úrovni. Tyto finance, které jsou určeny pro školy, zahrnují skutečně celou škálu finálního využití. Někdy se může jednat i o nepatrné maličkosti, jako jsou školní pomůcky nebo naopak o nákladné financování. Sem spadá strava pro všechny žáky či zajištění dopravy pro žáky zejména ze severní oblasti Finska. Financování takovýchto položek se zdá být, při pohledu na celosvětové postavení finského školství, výhodné. Finsko tak může zajistit skutečné vzdělávání bez rozdílů.

3.1.7 Hodnocení finského školství

Podle výsledků testování společnosti PISA patří finské školství mezi jedno z nejlepších v Evropě i ve světě. Jak ukazují výsledky z roku 2009, Finsko je ve všech

⁵² Srov. Finsko: Základní charakteristika teritoria, ekonomický přehled: *Ministerstvo zahraničních věcí ČR* [online], [cit. 2017-01-10].

⁵³ Finland: *Central Intelligence Agency* [online], [cit. 2017-01-11].

⁵⁴ Srov. *Finnish education in a nutshell* (2017). Espoo: Grano Oy, [online], [cit. 2017-11-28], s. 6–14.

⁵⁵ Srov. Student financial aid in Finland: *Ministry of Education and Culture* [online], [cit. 2017-07-25].

testovaných okruzích nad průměrem členských zemí Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (dále jen „OECD“). V roce 2009 se Finsko ocitlo na vedoucích pozicích ve všech testovaných oblastech čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti.⁵⁶ Při posledním testování z roku 2015 je Finsko opět nad průměrem OECD a zároveň na předních příčkách. Ve čtenářské gramotnosti (příloha č. 6) se Finsko umístilo na druhém místě hned za Kanadou.⁵⁷ Obdobně tomu je také u přírodovědné gramotnosti (příloha č. 7), kde se Finsko pohybuje na třetím místě.⁵⁸ Nejhůře dopadlo Finsko v testování matematické gramotnosti (příloha č. 8), kde se s percentilem 511 dělí o sedmé a osmé místo s Dánskem.⁵⁹

Ač se Finové drží stále nad průměrem všech testovaných zemí, při studii výsledků z roku 2009 a 2015 jejich výsledky postupně stagnují. I tak je ale finské školství pro mnoho zemí na světě inspirující a ukazuje, jak se dostat z nuly na vrchol. Každý rok sem přijíždí studenti i učitelé z celého světa, aby se naučili, jak se dělá úspěch. Univerzity nabízejí příchozím zahraničním studentům velký počet studijních programů v anglickém jazyce, včetně studia pedagogiky s následnou hospitací na místních školách, kde je možno se zapojit nejen pasivně, ale je zde i příležitost získat zkušenosti pomocí praktické činnosti přímo při hodinách. Pokud se tedy student, přijíždějící na finské univerzity, zaměřuje na pedagogiku, je v zemi vítán a Finové mu poskytnou širokou škálu možností, které pomůžou blíže nahlédnout do finského školství.

3.2 Vzdělávání v raném věku dítěte a předškolní vzdělávání

Vzdělávání dítěte před nástupem do primárního vzdělávání je k pochopení souvislostí nezbytnou součástí této práce. Tato podkapitola přibližuje nejen návaznosti mezi raným a primárním vzděláváním, ale také důležitou provázanost mezi oběma stupni systému vzdělávání. Je proto důležité se mu alespoň stručně věnovat a popsat ho.

Podle klasifikace International Standard *Classification of Education* (dále jen „ISCE“) nazýváme období před povinným vzděláváním souhrnným názvem *Early Childhood Education and Care*, neboli vzdělávání a péče v raném věku dítěte (dále jen

⁵⁶ Srov. PALEČKOVÁ J., TOMÁŠEK V. a BASL J. (2010). *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: Umíme ještě číst?* Praha: TAURIS, s. 14–25.

⁵⁶ Srov. *Finnish education in a nutshell* (2017). Espoo: Grano Oy, [online], [cit. 2017-11-28], s. 6–13.

⁵⁷ *OECD Data: Reading performance (PISA)* [online], [cit. 2017-06-24].

⁵⁸ *OECD Data: Science performance (PISA)* [online], [cit. 2017-06-25].

⁵⁹ *OECD Data: Mathematics performance (PISA)* [online], [cit. 2017-06-25].

„ECEC“), tzv. ISCE 0.⁶⁰ Ve Finsku ECEC označuje všechny vzdělávací a výchovné aktivity od narození dítěte do 6 let. Předškolní vzdělávání je termín pro poslední rok před povinným vzděláváním, tj. od 6 do 7 let dítěte. Jedná se o povinný rok předškolního vzdělávání, který vstoupil v platnost v roce 2015.⁶¹ Jelikož jde o jednu ze sociálních služeb, je toto vzdělávání zdarma, pokud se nejedná o soukromá centra, která jsou zpoplatněna.⁶² Předškolní vzdělávání tedy v odborné terminologii zahrnuje pouze rok před povinným základním vzděláváním. V kolika letech dítě do tohoto předškolního vzdělávání nastoupí, je již jen na školském systému konkrétní země. Ve Finsku se jedná o povinný rok a dítě do něj vstupuje v 6 letech.

ECEC tedy začíná narozením dítěte. Ve Finsku je důležitý model rodinného života, což zajišťuje oběma rodičům péči o dítě. Rodičovská dovolená je součástí finské legislativy více jak 50 let. V současné době se délka pohybuje přibližně kolem 6 měsíců a péči o dítě lze rozdělit mezi oba rodiče, aby se posílil vztah otce a dítěte a pomohlo se matce při péči o dítě. *Ministerstvo sociálních věcí a Ministerstvo zdravotnictví* umožňuje též otcovskou dovolenou v délce 9 týdnů. Po celou dobu pobírá osoba na rodičovské či otcovské dovolené svou běžnou měsíční mzdu. Většina dětí do 1 roku zůstává v domácí péči.⁶³

Finsko si zakládá na tradicích, to je zcela zřejmé. Dokládá to rodičovská dovolená, která již více jak 50 let počítá s tím, že péči o dítě by měli zastávat oba rodiče, nejen matka, což můžeme považovat v době vzniku této myšlenky za velice pokrokové. Na to navazuje také možnost otcovské dovolené, která klade důraz na fungování rodiny jako celku a můžeme to považovat také za velkou podporu rodinného života. Za povšimnutí rovněž stojí péče o rodiče, resp. jednoho z rodičů, který zůstává na rodičovské dovolené a pobírá mzdu v plné výši. To je důkaz opravdu výborně fungujícího sociálního systému. Jelikož rodičovská dovolená trvá ve Finsku jen krátce, dítě musí velmi brzy nastoupit do instituce nabízející speciální ranou péči.

⁶⁰ Srov. International standard classification of education: ISCED 2011 (2012). Montreal: UNESCO Institute for Statistics, [online], [cit. 2017-02-10], s. 20–21.

⁶¹ Srov. Early childhood education and care: Finnish National Agency for Education [online], [cit. 2017-02-10].

⁶² Srov. HEINÄMÄKI, L. (2008). *Early Childhood Education in Finland: National Research and Development Centre for Welfare and Health STAKES, Jyväskylä Satellite Office*. Potsdam: Liberal Institut, [online], [cit. 2017-09-05], s. 3–4.

⁶³ Srov. The maternity package - just one of Finland's many social innovations: *Ministry of social affairs and health* [online], [cit. 2017-02-10].

V následujících letech po rodičovské dovolené mají Finové možnost pro své děti využívat tzv. centra denní péče, jejichž zřizovatelem je obec, nebo se také mohou rozhodnout pro soukromá centra, která nejsou ovšem veřejně dotovaná. Jinou možností je využití různých dětských klubů, které zřizuje místní farnost, nevládní organizace či přímo sami obyvatelé obce.

Služby v centrech nejsou plně dotovány, klientské poplatky pokrývají pouze 14 % celkových nákladů. Tato centra denní péče či dětské kluby navštěvuje až 95 % dětí.⁶⁴ Náklady pro rodinu tak činí od 18 Eur do 200 Eur za jedno dítě na měsíc, v potaz se bere měsíční příjem rodiny.⁶⁵ Od 6 let dítě vstupuje do povinného ročního předškolního vzdělávání.⁶⁶ Možností v rámci rané péče je skutečně mnoho, ale jen málokdy se do jejich provozu zapojuje stát. Rodiče jsou tedy doslova odkázáni na spolupráci s jinými rodinami či různými druhy organizací, ale v žádném z případů není pobyt dítěte v těchto vzdělávacích zařízeních plně hrazen. Jde o důsledek toho, že státem zřizované zařízení se týká až dětí od 6 let. I tak mají ale možnost rané péče všechny děti bez ohledu na finanční situaci.

3.2.1 Kurikulum

Základním a závazným vzdělávacím dokumentem pro předškolní vzdělávání je *Základní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (Core Curriculum for Pre – Primary Education). Poslední inovace tohoto vzdělávacího dokumentu proběhla v roce 2010, jedná se o dokument, kterému podléhají nejen instituce zodpovědné za rok předškolního vzdělávání, ale také ty, které se zabývají péčí o děti mladší tří let.

Podle kurikula je dítě vzděláváno a vychováno v příjemném a motivujícím prostředí. Dítě je objevitel, který nachází radost v učení a pomocí vnitřní motivace se aktivně zapojuje do procesu vzdělávání. Pedagog zastává roli průvodce a podporovatele. Dítě se učí od ostatních členů skupiny, získává zkušenosti s komunikací a jazykovou výchovou a učí se vnímat vztahy a své postavení ve skupině. Vše probíhá nenásilnou formou pomocí hry či dramatické výchovy. Práce s dětmi je nastavena na základě individuálního rozvoje dítěte a jeho schopností a zkušeností, to se týká zejména

⁶⁴ Srov. Education in Finland (2008). Helsinki: Lönnberg, [online], [cit. 2017-12-07], s. 6.

⁶⁵ Srov. HEINÄMÄKI, L. (2008). *Early Childhood Education in Finland: National Research and Development Centre for Welfare and Health STAKES, Jyväskylä Satellite Office*. Potsdam: Liberal Institut, [online], [cit. 2017-09-05], s. 5.

⁶⁶ Srov. Education in Finland (2008). Helsinki: Lönnberg, [online], [cit. 2017-12-07], s. 6.

předškolního vzdělávání, kde si žák osvojuje komunikační, jazykové a numerologické dovednosti.⁶⁷

Finové ve svých dokumentech několikrát zdůrazňují prostředí, ve kterém vzdělávání a výchova probíhá, podle nich jde o jeden z faktorů úspěchu. Všechny školní budovy jsou pečlivě naplánovány do detailů, ve většině případů jde o zcela nově vzniklé budovy, pokud ne, dochází zde k rozsáhlým rekonstrukcím. Co Finové též považují za důležité, už zřejmě nikoho nepřekvapí. Jde o objevitelskou a badatelskou činnost, ke které se snaží vést dítě již v brzkém věku.

Zcela přehlednutelný fakt, který hraje roli v úspěchu finského školství, je propojení předškolního vzdělávání s primárním vzděláváním, a to zejména s prvním a druhým ročníkem primární školy. Předškolní vzdělávání (poslední ročník) často probíhá ve stejné instituci jako vzdělávání primární či v jeho blízkém okolí, děti jsou tak v kontaktu s dětmi staršími. Je zcela běžné, že se výuka předškolního a primárního vzdělávání prolíná, zejména v prvních měsících povinné školní docházky, kdy je pro žáky prvních ročníků těžké si zvyknout na zcela nová pravidla a systém výuky. Tímto krokem se žákům předškolního vzdělávání usnadňuje přechod z nižší do vyšší formy vzdělávání.

3.2.2 Podpora dětí v předškolním vzdělávání

Finské školství si klade za cíl podporovat každého jedince v jeho osobním růstu a zajistit mu jeho rovnocenné zapojení do skupiny. Každé dítě je individuální, proto potřebuje individuální podmínky k učení. Pedagog tedy zajišťuje takové podmínky, při kterých dochází k co nejlepšímu rozvoji a učení, dále rozvíjí také pozitivní atmosféru a ukazuje silné stránky dítěte, čímž je posilována vnitřní motivace k učení.

Každé dítě má právo na podporu ve vzdělávání a na nejkvalitnější vzdělávání v rámci osobních možností už od raného dětství. Provozovatel vzdělávací instituce tedy musí zajistit podporu co nejdříve, aby nedošlo ke snížení dovedností a vědomostí dítěte.⁶⁸ Mezi nejdůležitější cíle, kterých by mělo každé dítě pomocí podpory dosáhnout v prvních šesti letech, patří osobní pohoda, budování samostatnosti, spolupráce a komunikace

⁶⁷ Srov. *National Core Curriculum for Pre-primary Education 2010, ve znění účinném od 1. 1. 2010*, [online], [cit. 2017-02-12], s. 4-9.

⁶⁸ Tamtéž. s. 16-17.

s ostatními členy společnosti.⁶⁹ Aby byla možnost zajistit co nejlepší a nejkvalitnější podmínky pro vzdělávání, je důležitá spolupráce rodiny a školy. Ve spolupráci je důležité stanovit si se zákonnými zástupci žáka studijní plán, který si klade za cíl zajistit dítěti co nejlepší podmínky pro vzdělávání.⁷⁰ Spolupráce školy a rodiny je nesmírně důležitá, neboť rodina zná své děti nejlépe, a pedagog tak má za pomoci svých zkušeností ty nejlepší podklady pro vytvoření kvalitního vzdělávacího plánu.

Do podpory jsou zahrnuti také asistenti pedagoga či speciální pedagogové a školní psychologové. Zvláštní podpora je věnována dětem s různými druhy postižení, nemocemi či dětem s poruchami. Jedná se například o sluchově postižené, kteří musejí využívat jiný způsob komunikace, než je běžný při vzdělávání. Tyto děti tedy mají právo na výklad a asistenční služby, které potřebují za účelem účasti ve vzdělávacím procesu. Na základě výše zmiňovaného může dojít k vytvoření individuálního vzdělávacího plánu, ať už dlouhodobého či jen krátkodobého, jako řešení v období, kdy dítě potřebuje větší podporu ve vzdělávání. Celému procesu jsou přítomni rodiče nebo zákonní zástupci dítěte, pedagog, speciální pedagog či psycholog a asistent pedagoga.

Pedagog v plánu uvede nejen vlastní obsah práce, ale také dílčí cíle, podle kterých následně hodnotí progres dítěte.⁷¹ Každé dítě tak má právo na vzdělávací plán, celková podpora se však liší podle skutečných potřeb žáka. Důležitá je také již zmíněná spolupráce rodiny a předškolní vzdělávací instituce, jelikož tyto dvě složky nejvíce ovlivňují dítě v raném věku. Rodiče či zákonní zástupci společně s pedagogy určují cíle, plánují výuku a pozorují progres. Podpora dětí v rámci rodinného prostředí urychluje rozvoj.

Pro dobrý rozvoj v oblasti vzdělávání je důležitý i dobrý psychický a fyzický stav dítěte. Toto tvrzení zcela jistě není neznámé a nepravdivé. Finové tuto péči vnímají jako nedílnou součást podpory žáků či dětí ve vzdělávání, a tak je součástí této podpory i zdravotní péče.

Zdravotní péči je povinen zajistit zřizovatel příslušné instituce, kterou dítě navštěvuje. Cílem je zajistit zdraví dítěte, jeho fyzický i psychický růst, prevenci a rovněž

⁶⁹ Srov. HEINÄMÄKI, L. (2008). *Early Childhood Education in Finland: National Research and Development Centre for Welfare and Health STAKES, Jyväskylä Satellite Office*. Potsdam: Liberal Institut, [online], [cit. 2017-09-06], s. 8.

⁷⁰ Srov. *National Core Curriculum for Pre-primary Education 2010, ve znění účinném od 1. 1. 2010*, [online], [cit. 2017- 02-13], s. 18-24.

⁷¹ Tamtéž, s. 24 – 34.

sem patří brzké rozpoznání poruch učení. Součástí jsou také roční preventivní prohlídky u lékaře.⁷² K takové nadstandardní péči dopomáhá velmi diskutované téma „duševní stav“. Ve Finsku stále přibývá mladistvých s duševními problémy, jako jsou deprese aj., které končí sebevraždami. Výzkumy ukázaly, že jejich psychický stav v dospívajícím věku souvisí již s raným dětstvím. Proto došlo ke zvýšení pozornosti v oblasti duševního zdraví u dětí předškolního věku. V současné době se vychází z poznatku, že duševní zdraví je prioritou a je potřeba mu věnovat vyšší pozornost, než tomu bylo v minulosti.⁷³

S fyzickým i psychickým rozvojem souvisí zcela jistě i zajištění kvalitní stravy pro dítě navštěvující předškolní vzdělávání.

Každé dítě má právo na polední pauzu, která zahrnuje oběd hrazený vzdělávací institucí. Na sestavování jídelníčku se podílejí odborníci na stravování zmíněné věkové skupiny. Vše musí být výživově vyvážené, neboť pro Finy je i stravování jeden z faktorů úspěchu.⁷⁴

Podpora dětí v předškolním vzdělávání je ve Finsku skutečně velká, podle finské filozofie má každý právo dosáhnout co nejlepších výsledků v rámci svých individuálních dispozic. K zajištění této individuální podpory je v příslušných vzdělávacích institucích neustále přítomen odborný personál.

Je možné, že princip podpory a sounáležitosti vychází z kořenů historie, jak již bylo popsáno v oddíle zabývajícím se historickým a kulturním odkazem. Co je však jasné, to je to, že Finsko je stát s velkým sociálním cítěním, což mnohé vysvětluje, zejména pak lékařskou péči. Tu lze brát v některých případech jako preventivní opatření. Touto cestou je zdraví dítěte kontrolováno a případné problémy jsou rozpoznány ihned. Zamezí se tak případným nepříjemnostem či dokonce zhoršení stavu samotného dítěte, což by mohlo ohrozit proces vzdělávání.

K ohrožení dítěte vede i nekvalitní stravování, které souvisí s celkovým zdravím dítěte. Finové díky stravování dbají o své zdraví. Je to prostředek, jak udržovat své tělo ve správné kondici, což se projevuje již od raného věku. Skutečně existují polední pauzy, které jsou dodržovány. Jídelníčky nejen dětí jsou pečlivě sestavovány. Stravování je pro

⁷² Srov. *National Core Curriculum for Pre-primary Education 2010, ve znění účinném od 1. 1. 2010*, [online], [cit. 2017-02-12]., s. 35 – 38.

⁷³ Srov. WHO conference: Experts stress need to prioritise child and youth mental health: *Ministry of social affairs and health* [online], [cit. 2017-01-10].

⁷⁴ Srov. *National Core Curriculum for Pre-primary Education 2010, ve znění účinném od 1. 1. 2010*, [online], [cit. 2017-02-14]. s. 35-38.

všechny děti zdarma, aby opět nedošlo k odhalení sociálních rozdílů, což je vhodné zejména u starších dětí a žáků primárních škol.

3.2.3 Předškolní vzdělávání pro různé jazykové a kulturní skupiny

Předškolní vzdělávání může být poskytnuto v jiném jazyce než ve finském. Jedná se kupříkladu o sámštinu. Cílem takového předškolního vzdělávání v sámštině je upevnit vědomosti o jazyce a jeho užívání v praxi. Důležitým úkolem je naučit dítě jazyk, aby mohlo skrze něj docházet k dalšímu vzdělávání. Děti tak mají možnost vzdělávat se ve svém rodném jazyce, což je sámština. Prioritním cílem je podpořit identitu Laponců a seznámit děti s jejich hmotnou a duchovní kulturou, jakožto s historickým dědictvím.⁷⁵

Jelikož Finové mají dva úřední jazyky (finštinu a švédštinu) a početnou menšinu Laponců, je zcela samozřejmé, že zřizovatelé vzdělávacích institucí jsou povinni zajistit vzdělávání ve všech třech jazycích. V případě Laponců se jedná spíše o kulturní hledisko a místní tradici podpořenou zákonem, protože sámština není úředním jazykem Finska. Není pochyb o tom, že Finové podporují laponskou kulturu hlavně kvůli zachování Laponců a jejich kultury. Důležitou roli zde hraje i turistický ruch. Turisté navštěvují právě oblast Laponska, město Rovaniemi, které je skutečným centrem turistického ruchu ve Finsku.

V posledních letech se ve Finsku stále více mluví o vzdělávání dětí migrantů. Finové chtějí tyto děti začlenit do své společnosti v co možná nejranějším stádiu.

I proto je cílem předškolního vzdělávání seznámit děti s finskou kulturou a finským či švédským jazykem, aby mohlo vzdělávání následně plynule pokračovat na primárních školách s co nejmenšími potížemi. Pokud to jde, toto předškolní vzdělávání nejdříve probíhá v rodném jazyce dětí, ne vždy se tomu však daří. Cílem vzdělávání i v rodném jazyce je opět zachování kulturní identity a udržení schopnosti na tuto identitu nahlížet objektivně.⁷⁶

Otázka migrace je v současné době ve finském školství opravdu aktuální téma. Je zajímavé, jak je pro Finy důležité zachovat národní identitu každého občana. Lze se domnívat, že Finové vycházejí ze zkušenosti vzdělávání svých žáků. Žáci jsou vedeni k národní hrdosti a přesně to se pak zrcadlí i ve vzdělávání migrantů. Mohlo by dojít k pokusu začlenit migranty do finské společnosti a odsunout svou identitu, ale opak je

⁷⁵ Srov. *National Core Curriculum for Pre-primary Education 2010, ve znění účinném od 1. 1. 2010*, [online], [cit. 2017-02-14]. s. 46.

⁷⁶ Tamtéž, s. 47 – 48.

pravdou. Za to se jim migranti odvděčí společným soužitím bez konfliktů. Sama jsem toto soužití měla možnost vidět a zažít.

3.2.4 Kvalifikace pedagogů předškolního vzdělávání

Pedagogové, kteří učí na úrovni předškolního vzdělávání, rozumí se práce s dětmi od brzkého období až po děti staré 6 let, musí mít vysokoškolské vzdělání ukončené titulem bakaláře. Učitelé, vzdělávající děti v posledním předškolním ročníku, musí mít vysokoškolské vzdělání s titulem magistra, nebo alespoň titul bakaláře v sociálních vědách a zároveň dostatečné pedagogické zkušenosti. Dále jsou všichni pedagogové povinni vzdělávat se během výkonu svého zaměstnání, a tím se zdokonalovat a získávat nové vědomosti o své profesi. Pokud se jedná o zaměstnance z rodinných center, zde jde zejména o matky samotné, musí jako přípravu absolvovat odborné semináře.⁷⁷

Pozorujeme tedy důležitost vzdělání pedagogů v předškolním vzdělávání. Kvalita pedagogů je zaručena dalším povinným vzděláváním, kde mají pedagogové možnost získat povědomí o nových trendech ve vzdělávání a svou výuku učinit kvalitnější. Jednou ze zajímavostí je vzdělávání pracovníků rodinných center. Každý, kdo chce pracovat s předškolními dětmi, musí projít studijním minimem, které zajistí určité penzum vědomostí a dovedností, nemluvě o dalším vzdělávání.

3.3 Primární vzdělávání

Povinný předškolní rok vzdělávání plynule navazuje na primární vzdělávání, kterému se věnuje následující oddíl. Pro práci je tento oddíl stěžejní, neboť získané informace z odborné literatury postupně doplněné o mé postřehy a zkušenosti, jsou následně komparovány s českým primárním školstvím. Oddíl se zabývá vybranými hledisky zmíněnými již v úvodu této práce. Tato hlediska jsou zároveň silnými stránkami finského školství a ovlivňují ho v takové míře, že sami Finové je považují za hlavní jevy zaručující úspěšné a kvalitní školství.

Primární vzdělávání ve Finsku začíná dosažením 7 let věku dítěte po absolvování roku povinného předškolního vzdělávání a je součástí povinné školní docházky trvající 9 let. Výuka probíhá především s jedním pedagogem (vyjma předmětů jako jsou cizí jazyky a tělesná výchova), tzv. třídním učitelem a to do 6. ročníku. Následné

⁷⁷ Srov. PRŮCHA J., KANSANEN P. (2015). *Školní vzdělávání ve Finsku*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, s. 60.

tři ročníky se realizují se specializovanými pedagogy.⁷⁸

Povinná školní docházka, můžeme také říci základní vzdělávání (basic education), ve Finsku není vykonáváno jednou institucí, nýbrž dvěma.⁷⁹ I přes věk, kdy žáci vstupují k primárnímu vzdělávání, jsou mezi nimi značné rozdíly, ale i tak jsou odklady od povinného vzdělávání pouze výjimečné. Jak již bylo zmíněno v předchozím oddíle o předškolním vzdělávání, žákům pomáhá první rok primárního vzdělávání také fakt, že se stále setkávají s předškolními dětmi. Přejít do vyššího vzdělávání tedy není tak dramatický, jak se nám u některých žáků může zdát. Děti se pravidelně navštěvují v rámci výuky. A i když jsou rozdíly mezi žáky velké, i přes to, že by v 7 letech měly být děti vyspělejší, funguje zde výborně podpora ve vzdělávání ze strany pedagogů i psychologů.

Finské základní školy jsou poměrně malé, téměř 40 % škol má méně jak 100 žáků. Záleží však na geografické poloze, čím severněji se škola nachází, tím méně žáků má, naopak na více osídleném jihu ve velkých městech se nacházejí školy poměrně větší. V průměru měla v roce 2014 finská základní škola 195 žáků, z toho na jednu třídu připadlo zhruba 19 žáků.⁸⁰ Počet žáků ve třídě zcela jistě hraje výraznou roli ve vzdělávacím procesu. Čím méně žáků, tím může být přístup k nim individuálnější a vzdělávání tak kvalitnější. To samé platí i pro atmosféru na menších školách, kde převládá rodinné prostředí a žáci se tak mohou lépe vzdělávat, což je pro Finsko velice důležité. Podle Finů je atmosféra vzdělávacího procesu jedním z faktorů k úspěchu.

3.3.1 Kurikulum

Základním dokumentem pro primární vzdělávání je ve Finsku *Národní vzdělávací program*. Tento program/kurikulum je nadřazený veškerým učebním osnovám a programům, které si vytváří lokální správy, zřizovatelé a jednotlivé vzdělávací instituce. V roce 2016 vstoupil v platnost zcela nový *Národní vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Celková úprava kurikula začala již v roce 2014, v platnost kurikulum vstoupilo až roku 2016.

Zásadní změny, které proběhly na úrovni základního vzdělávání, se týkají navýšení počtu hodin v umělecké oblasti, výchově k občanství a historii. Naopak došlo ke

⁷⁸ Srov. *Finnish education in a nutshell* (2017). Espoo: Grano Oy, [online], [cit. 2017-11-27], s. 15.

⁷⁹ Srov. SANDANUSOVÁ A., MATEJOVIČOVÁ B., DYTRTOVÁ R., et. al. (2008). *Příprava učitelů v kontextu evropského vzdělávání*. Praha: Educo, s. 98.

⁸⁰ Srov. PRŮCHA J., KANSANEN P. (2015). *Školní vzdělávání ve Finsku*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, s. 61-62.

snížení počtu hodin náboženství a etiky. Nová reforma bere v úvahu změny, které se dějí v těsné blízkosti žáků a hodlá na ně za pomoci pedagogů reagovat a přizpůsobovat své plány aktuálním potřebám žáků a jejich budoucnosti. Dále si bere za úkol najít smysluplnost učení, které povede k aktivnějšímu přístupu žáků. Důraz je také kladen na jedinečnost a individualitu žáků, kterou nesmíme opomíjet. Jejím cílem je připravit pro žáky prostředí, které jim pomůže k co nejlepším výsledkům v rámci osobních možností každého z nich.

Cílem základního vzdělávání je vychovat osobnost žáka, který:

- pečuje o bezpečnost a blaho každého člena společnosti,
- si je vědom bohatých kulturních rozdílů,
- podporuje spravedlnost a rovnost,
- podporuje demokratické principy,
- bere zodpovědnost za životní prostředí a zaměřuje se na produktivní budoucnost,
- naslouchá a respektuje potřeby druhých,
- chápe vztahy a vzájemné provázanosti v obsahu učiva.⁸¹

Směr, kterým se chce vydat finské školství, je důraz na integrovanou výuku.

Cílem integrované výuky je vidět souvislosti a pochopit vztahy mezi učebním obsahem. Následně umět kombinovat znalosti s dovednostmi, které vedou k tzv. *Příčným kompetencím* (The Transversal competences). Tyto kompetence symbolizují cíle vzdělávání a vycházejí z kompetencí potřebných ve všech sférách lidského života, jsou tedy tvořeny kompetencemi vědomostí, dovedností a hodnot žáka:

- myšlení a učení se učit,
- kulturní kompetence,
- péče o sebe sama,
- znalosti ICT,
- znalost podnikání,
- „multigramotnost“,

⁸¹ Srov. New national core curriculum for basic education: focus on school culture and integrative approach. Finnish National Board of Education [online], [cit. 2017-03-19].

- zapojení se do společné budoucnosti společnosti.⁸²

Integrovaná výuka se vyskytuje poměrně často. Třídní učitelé na primárních školách přizpůsobují rozvrh dle potřeby. Propojují předměty s podobným obsahem, celý jeden den věnují projektové výuce aj.

Další součástí kurikula je hodnocení, které hraje důležitou roli v podpoře žáků. Hodnocení tvoří nezbytnou součást procesu učení. K posouzení plnění osnov slouží testování na konci šestého a devátého ročníku. Primárním úkolem hodnocení ve Finsku je vést a podporovat žáka, nejde tedy o srovnávání jednotlivců. Žáci jsou vedeni k zamyšlení se nad vlastním učením ve vztahu ke svým cílům. Pedagogové pomáhají žákům dojít k cílům a rozpoznat jejich vlastní silné stránky. Poskytují žákům takové příležitosti pro rozvíjení dovednosti sebehodnocení a hodnocení druhých tak, aby oba aktéři hodnocení mohli přijímat a dávat konstruktivní zpětnou vazbu.⁸³ Sebehodnocení se využívá již v prvních ročnících. Jedná se pro žáky o celou řadu zábavného hodnocení, které se mění s rostoucím věkem dítěte. Sebehodnocení se netýká jen práce během vyučovacího procesu, ale například také osobního přispění ke zlepšení životního prostředí. Možnosti sebehodnocení ukazují přílohy č. 8 a 9.

Změny, které nastaly v kurikulu, naznačují, jakým směrem se Finové chtějí ubírat. Zejména jde o změny v počtu hodin náboženství a etiky, naopak došlo k navýšení počtu hodin v občanské výchově, v historii a umělecké sféře. Výuka se začíná ještě více orientovat na dítě samotné, což je jednoznačné z celkových cílů, jakého občana chce finské školství vychovat a jakou individuální podporu k tomu Finsko zvolilo.

Vychází se z vlastností, které jsou dané historickým vývojem. Hlavně pokud se podíváme na příklad, že cílem je vychovat občana, který podporuje spravedlnost. Z hlediska počtu národností, které ve Finsku žijí, jde o vychování občana uvědomujícího si bohaté kulturní rozdílnosti. Stejným způsobem můžeme smýšlet, pokud jde o ochranu přírody. Důležitým bodem je však fakt, že Finové chtějí vychovat občana smýšlejícího o přírodě a budoucnosti fauny a flory. Velký důraz je v kurikulu kladen na podporu žáků a jejich vzdělávání. Při analýze starších vzdělávacích dokumentů nejde o nic nového, stejný důraz je tak kladen již několik let. Každý žák ve Finsku má právo dojít k nejlepším

⁸² New national core curriculum for basic education: focus on school culture and integrative approach. *Finnish National Board of Education* [online], [cit. 2017-03-19].

⁸³ Tamtéž.

výsledkům, kterých je schopen v rámci svých individuálních schopností. Důležité je podotknout, že nejde jen o práci pedagogů, ale i asistentů a speciálních pedagogů. Ti jsou běžně k dispozici na každé škole a se žáky pracují oni, ne sám pedagog, který nemá možnost obsáhnout všechnu odbornost. Podrobněji se tomuto tématu věnuje oddíl 5.2.3.

3.3.2 Prostředí primárního vzdělávání

Místo, kam se žáci chodí vzdělávat, a atmosféra během vzdělávacího procesu jsou důležitým faktorem, kterým si Finové vysvětlují své úspěchy na poli vzdělávání. Konkrétně hovoříme o školních budovách a o všudypřítomné kooperaci. Ve své práci se opírám zejména o osobní zkušenosti a články spojené s fakultní základní školou ve finském městě Joensuu, která je považována za jednu z nejmodernějších základních škol ve Finsku. Normaalikoulu, jak již bylo výše zmíněno, patří k nejlepším a nejmodernějším základním školám ve Finsku. Díky své spolupráci s nedalekou pedagogickou fakultou se škole nabízí nespočet možností. Normaalikoulu je vlastně průkopní a pokusnou školou, která ukazuje možný směr budoucího finského školství.

Mé zkušenosti dokládá i T. Svobodová ve svém článku *Finská inspirace*, který naráží na nadprůměrnou vybavenost školních tříd. Opomeneme – li elektronické vybavení, které je ve velké míře přítomno i ve třídách českých škol, zaměřuje se ve svém článku na speciální třídy jako je přírodovědná třída či třída na hudební výchovu.⁸⁴ Tyto speciální třídy svým vybavením pomáhají žákům k aktivnímu učení a otevírají tím i učitelům nové možnosti práce (příloha č. 10-12). Taková práce, kdy mají finští žáci možnost vše si samostatně vyzkoušet, zapojuje žáky do tvůrčího procesu vyučování a vytváří vnitřní motivaci žáků. Zároveň také žáci začleňují do vzdělávacího procesu více smyslů. Takové začlenění smyslů je podle rozhovorů s finskými pedagogy jedním ze stěžejních bodů vzdělávání. Zejména kombinace zraku, sluchu a činnosti rukou. Díky tomuto propojení dochází k lepšímu zapamatování.

Vraťme se ale na obecnější rovinu, tj. celkovou architekturu školních budov. Právě architektura těchto budov má podle Finů hrát ve vzdělávání významnou roli. Právě proto ve Finsku vznikají buď budovy sloužící ke vzdělávání zcela nové či dochází k rozsáhlým rekonstrukcím.

⁸⁴ Srov. SVOBODOVÁ T., HORÁČKOVÁ M. a SUKOVÁ M. (2008). Finská inspirace. *Moderní vyučování: časopis na podporu rozvoje škol*. Kladno: AISIS, s. 10.

Každá budova určená ke vzdělávání by měla mít dostatek světla, což můžeme sledovat na velikosti oken a prosklených částech. Měla by mít koutek k relaxaci obsahující knihovnu a pohovky, neboť důležitou funkcí přestávek mezi vyučovacími hodinami je relaxace. Zmíněné knihovny stojí za výbornými výsledky ve čtenářské gramotnosti. Každý žák má možnost zapůjčit si knihu domů nebo jen během školních přestávek, a to bez jakéhokoliv protokolu o výpůjčce, což nás opět vede k myšlence o poctivosti Finů. Pro Finy tedy není školní budova pouze místo pro vyučování, ale slouží také jako místo, kde se žáci neformálně setkávají. Fotografie školního prostředí jsou součástí příloh (příloha č. 13–16).

I přes ideu Finů vytvořit ze školních budov jakási komunitní centra pro setkávání žáků s pedagogy, žáků a rodičů aj., je stále primárním úkolem školní budovy vzdělávání.

Toto vzdělávání se uskutečňuje ve vyučovacích hodinách. Každá hodina trvá 45 minut. Mezi každou touto vyučovací hodinou je 15 minut pauzy. Ač vyučovací hodina trvá 45 minut, je na pedagogy, jak bude s časem zacházet. Ve většině případů pedagogové uzpůsobovali vyučovací hodiny potřebám žáků. K vidění je tak vyučovací hodina trávající 30 minut, stejně tak i 90minutová hodina. Záleží na zaujetí žáků nad zadanou prací, jejich rozpoložení i tématu, které mnohdy bylo mezioborové. Mnohdy jen pedagog zadal úkoly na vypracování s celkovým časem a bylo jen na žácích, jak si celkovou práci uspořádají.

Žáci se tímto způsobem práce stávají zodpovědnější za celkový proces i finální výsledek. Součástí vyučování bývají ve velké míře také tzv. *Päivänavaus*, tj. ranní setkávání, kterého jsou účastni všichni žáci dané primární školy. Tato setkávání se konají nepravidelně, zpravidla jednou za měsíc. Programem bývá připomenutí významných událostí, ať jde o státní či církevní svátky, události spojené s příslušnou primární školou aj.

Během přestávek mohou žáci využít hned několik možností, jak trávit volný čas. Mohou být venku na dětském hřišti. Tento čas je alternativou k času strávenému ve školní lavici. Mohou navštívit relaxační zóny s knihovnou, které se nacházejí přímo na chodbách, a žáci si tak mohou knihy kdykoli vypůjčit a opětovně vrátit. Tyto relaxační zóny pomáhají žákům uvolnit se a přispívají k lepší atmosféře. Cílem je vytvořit natolik dobrou atmosféru, aby se žáci do škol těšili a rádi se sem vraceli.

3.3.3 Podpora žáků ve vzdělávání

Kvalitní podpora bezpochyby souvisí s kvalitním vzděláním. Poskytnutí takové

podpory ve vzdělávání vede ke zmenšení celkového rozdílu mezi nejlepším a tím nejhorším žákem. A naopak nadaní žáci mají možnost se nadále zlepšovat ve svých schopnostech a vědomostech. V průměru pak žáci dosahují lepších studijních výsledků.

Za velký krok ke zvýšení kvality vzdělávání ve Finsku považujeme novelu kurikula z roku 2000, která přinesla do finských základních škol rozvoj v oblasti individuality dítěte, tj. zaměření se na žáky a jejich konkrétní potřeby a s tím i související podporu učení.⁸⁵

V souvislosti s novelou kurikula z roku 2000 uvedme, že podle statistiky k roku 2000 stoupl počet žáků vyžadujících speciální péči či podporu ve vzdělávání, jde tedy o jakousi reakci na tehdejší stav finského školství. V současné době se tedy žáci mohou vzdělávat ve speciálních školách, v separovaných třídách na běžných primárních školách či přímo v běžných třídách za předpokladu individuální práce se speciálním pedagogem nebo asistentem. Způsob vzdělávání samozřejmě záleží na potřebné péči.⁸⁶

Reakce na tento zvyšující se počet žáků, kteří potřebují během své školní docházky speciální péči, je zcela logická. Neumožnilo-li by Finsko tuto podporu, snížila by se prestiž finských škol a žáci by v globálu nedosahovali takových výsledků. Samozřejmě čím více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ať jde o jakoukoli úroveň podpory, viz níže, je jasné, že tím spíše se musí změnit náhled na školství a vytvořit potřebná opatření.

Ve Finsku existuje podpora ve vzdělávání pro žáky ve třech úrovních. Jedná se o obecnou podporu učení, intenzivnější podporu učení a speciální podporu. Každý žák má právo využít podpory na všech těchto zmíněných úrovních. Podpora vzdělávání je chápána jako dlouhodobý, popř. krátkodobý systematický proces mající jasný cíl a je poskytována na takové úrovni a v takové intenzitě, jak je pro žáka nezbytně nutné.⁸⁷ Organizace výuky tedy staví nejen na silných stránkách žáka, ale také se snaží odstranit či snížit nedostatky, které zabraňují k dosažení nejvyšší úrovně vzdělání přiměřené možnostem žáka. V úvahu je nutné brát fakt, že formy podpory se mohou v průběhu vzdělávacího procesu měnit. Smyslem této podpory je tedy zabránit vážnějším problémům a jejich dlouhodobému

⁸⁵ Srov. SANDANUSOVÁ A., MATEJOVIČOVÁ B., DYTRTOVÁ R., et. al. (2008). *Příprava učitelů v kontextu evropského vzdělávání*. Praha: Educo, s. 98.

⁸⁶ Srov. HAUSSTÄTTER R. S., TAKALA M. (2008). The core of special teacher education: a comparison of Finland and Norway. *European journal of special needs education*. Chichester: John Wiley, s. 123.

⁸⁷ Srov. *National Core Curriculum for Basic Education 2014*. Helsinki: Next Print Oy, s. 102.

působení na žáka.

Tyto jednotlivé formy si kladou za cíl, aby každý z žáků měl příležitost zažít úspěch ve vzdělávacím procesu i jako člen skupiny. Cílem je rovněž zvýšit žákovo smýšlení o sobě samém a zajistit kladný vztah ke vzdělávání. Dalším z cílů je zdokonalování strategie učení a plánování učení, zejména pak osvojení si plánování cílů ve vzdělávacím procesu. Každý pedagog má povinnost vést žáka k nejlepším vzdělávacím výsledkům a zároveň je povinen mu poskytnout podporu ve formě poradenství. Sám pedagog také ve spolupráci se samotným žákem a jeho rodiči posoudí na jaké úrovni a v jaké intenzitě bude poradenství probíhat. Následně pedagog ve spolupráci s odborníky (asistent pedagoga, psycholog či speciální pedagog) sestaví vzdělávací plán či individuální vzdělávací plán.⁸⁸ Během období, kdy poradenství a podpora probíhá, jsem podle svého pozorování měla možnost vnímat silnou spolupráci mezi školou (pedagogem) a rodinou žáka. Celá podpora se tak stává intenzivnější a výsledky se dostavují v poměrně krátké době.

Účinnost této podpory je nezpochybnitelná, jak naznačují i statistiky Ministerstva školství. Základní vzdělávání dokončí téměř 100 % žáků.⁸⁹

Možností, jak podpořit žáky ve vzdělávání, je ve Finsku skutečně mnoho. Přiblížení všech typů podpory ve vzdělávání přináší následující část oddílu.

První typ podpory se zabývá všeobecnou podporou žáků, neboť základem vynikajících výsledků a kvalitního základního vzdělání je nejen žákova schopnost učit se, ale také vhodné podmínky pro vzdělávání. Všem problémům, ať již mluvíme o problémech při docházce do vzdělávací instituce, přes problémy s chováním, až po poruchy učení, se dá čelit a lze je vyřešit, či alespoň zmírnit jejich dopad na žáka. Žák může dostat podporu ve formě doučování či občasné spolupráce se speciálním pedagogem. Tato podpora se týká i žáků nadaných, kteří potřebují zvýšenou péči.⁹⁰ Jde o podporu krátkodobějšího charakteru a ve své podstatě nepravidelnou podporu ve vzdělávání. V tomto případě Finové neuplatňují možnost vytvoření individuálního vzdělávacího plánu.

Druhým typem podpory je intenzivní podpora ve vzdělávání. Tato forma nastává, pokud je obecná forma podpory pro žáka nedostačující. Pro žáka je vytvořen individuální

⁸⁸ Srov. *National Core Curriculum for Basic Education 2014*. Helsinki: Next Print Oy, s. 102 – 103.

⁸⁹ Srov. SANDANUSOVÁ A., MATEJOVIČOVÁ B., DYTRTOVÁ R., et. al. (2008). *Příprava učitelů v kontextu evropského vzdělávání*. Praha: Educo, s. 98.

⁹⁰ Srov. *National Core Curriculum for Basic Education 2014*. Helsinki: Next Print Oy, s. 104.

vzdělávací program, kde pedagog popíše cíle, kterých by měl v daném časovém úseku žák dosáhnout. Dále pedagog popisuje celý průběh spolupráce a zároveň vyhodnocuje progres. Jako formy práce se dají využít individuální vzdělávání či spolupráce se speciálním pedagogem. O této formě podpory, resp. vzdělávání, je většinou rozhodnuto již v předškolním vzdělávání.⁹¹ Tato forma je určena tedy těm žákům, kteří nejsou schopni dosahovat takových dovedností a nemají takové schopnosti, které jsou obvyklé u jedinců stejného či podobného věku. U těchto jedinců je ohroženo samo vzdělávání a hrozí u nich demotivace a negativní vliv na další vzdělávání.

Třetí a zároveň nejvyšší typ podpory, tj. speciální podpora během primárního vzdělávání se přiděluje na základě rozhodnutí psychologa nebo jiného odborného lékaře. Žák se speciálními potřebami vyžaduje větší péči, než jakou nabízí předešlé formy. Je nutné zhotovit individuální vzdělávací plán, který nese všechny náležitosti výše uvedené. Dále je zapotřebí spolupráce s psychologem a speciálními pedagogy. Nutno dodat, že tito žáci mají své učební osnovy a rozdílné klíčové kompetence, jichž mají dosáhnout během základního vzdělávání.

Podpora se týká také didaktických pomůcek. Podle potřeby jsou žákům poskytnuté takové pomůcky, které jim co nejvíce usnadní jejich vzdělávání, jedná se například o různé formy informačně-technologických aplikací či o audio knihy.⁹²

Je tedy zcela jasné, jak jsou v cestě za úspěchem důležité zejména získané dovednosti a vědomosti a jejich úroveň. Samotná individualizace tedy ve finském školství nabírá trochu jiný význam, protože jde o skutečnou individuální práci s žáky. Tato práce je systematicky koncipována a pečlivě vybírána, aby bylo dosaženo co nejlepších výsledků. A to nejen v dlouhodobém horizontu, ale i v akutních případech, které si žádají okamžité řešení.

J. Holomek popisuje ve svém článku zabývajícím se speciálním školstvím ve Finsku podporu a integraci v praxi. Ve finských primárních školách jsou žáci v každém ročníku rozděleni do několika tříd, přičemž jedna třída je věnovaná právě žákům se speciálními potřebami, a čítá tak i menší kapacitu kolem 8 žáků. Vzdělávání tak probíhá odděleně, ač v rámci stejné vzdělávací instituce. Žáci se však potkávají při výuce výchov a během přestávek. Těmto žákům je nápomocen jak pedagog, tak asistent pedagoga. Ti

⁹¹ Srov. *National Core Curriculum for Basic Education 2014*. Helsinki: Next Print Oy, s. 106 – 109.

⁹² Tamtéž, s. 110–118.

společně s rodiči vytváří individuální vzdělávací plán. Smyslem této integrace je navázání vztahů mezi zdravými a handicapovanými žáky a jejich vzájemné sblížení a pochopení.⁹³

Článek se věnuje pouze užší skupině žáků. Popisuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří potřebují vyšší míru péče a podpory. Ač je myšlenka společného vzdělávání Finsku sebebližší, i tak dochází k určité separaci těchto žáků i v rámci jedné vzdělávací instituce. Nemůže dojít ke vzdělávání na úkor žáků “zdravých“. Proto ke společnému vzdělávání dochází výhradně ve školních předmětech, kde nehrozí nebezpečí ovlivnění vzdělávání v negativním smyslu.

Pravdivost článku dokazují také mé osobní zkušenosti, které se týkají hlavně první a druhé formy podpory. Žáci s těmito méně závažnými formami podpory jsou vzdělávání společně s ostatními žáky, pokud však dojde na nutnou větší podporu, jsou tito žáci spojeni do menšího kolektivu, kde probíhá výuka nehledě na věk a ročník. Dochází tak k vyššímu stupni individualizace v procesu vzdělávání a pedagog se může věnovat skutečně jen potřebám těchto žáků.

Do podpory studentů během jejich vzdělávání zcela jistě patří i bezplatné školství. Školství je bezplatné na všech úrovních (nejedná-li se o vzdělávání dospělých), a to tedy i na základní úrovni. Žákům jsou zdarma poskytnuty učební pomůcky, jako jsou psací potřeby, sešity, tablety pro každého aj. Je zde rovněž hrazené stravování. Stravování a jeho kvalita je pro Finy nesmírně důležitá, neboť složení stravy přispívá k psychické i fyzické rovnováze, proto je důležité, aby takové stravování bylo přístupno každému žákovi základního vzdělávání bez ohledu na jeho sociální zázemí.

3.3.4 Výuka jazyků

Znalost jazyků a jejich výuka má ve Finsku velkou oblibu, nutno dodat, že však nejde jen o finský zájem o cizí jazyky, ale také o celosvětový trend posledních let.

Za evropský trend pak můžeme označit znalost anglického jazyka, který sami Evropané považují za zdaleka nejdůležitější. To je důvod, proč stále přibývá výuky anglického jazyka v nižším věku.⁹⁴ Nelze říci, do jaké míry lze označit výuku anglického

⁹³ Srov. HOLOMEK, J. (1999). Speciální školství a institucionální výchova ve Finsku. *Mentální retardace*, s. 12-14.

⁹⁴ Srov. ARO S., MIKKILÄ-ERDMANN M. (2015). School-external Factors in Finnish Content and Language Integrated Learning (CLIL) Programs. *Scandinavian journal of educational research*. Abingdon, Oxfordshire: Routledge, s. 127.

jazyka za trend dnešní doby, a do jaké spíše za nutnost. Společně se zvyšujícími se pracovními nároky roste i potřeba znalosti jazyka. Dobrá jazyková vybavenost je zcela určitě nutná i k stále se rozšiřující možnosti cestování.

Samotné finské školství zařazuje výuku prvního cizího jazyka do prvního ročníku primárního vzdělávání. Školy nabízí prvním ročníkům výběr jednoho jazyka z nabídky angličtiny, ruštiny či němčiny. Žák je tedy povinen si vybrat jeden ze tří zmíněných jazyků.

V prvním ročníku se jedná o přibližně půl vyučovací hodiny týdně, v následujících ročnících primárního vzdělávání, tj. do šestého ročníku, se počet hodin výuky cizího jazyka navyšuje až na dvě hodiny týdně. V pátém ročníku primárního vzdělávání je přidána další výuka cizího jazyka, konkrétně jde o výuku ruského či anglického jazyka. Pokud se přesuneme do sedmého ročníku, tj. již sekundárního vzdělávání, přichází povinně výuka švédského jazyka, neboť právě švédština je ve Finsku druhým úředním jazykem. V dalších ročnících si žáci mohou sami zvolit výuku španělštiny, francouzštiny, italštiny či čínštiny. Finové jsou tedy jazykově nadmíru vybaveni.

Podle Bradáčové souvisí jazyková vybavenost se stavem společnosti v konkrétním státě, což plně souvisí i s výukou cizích jazyků ve Finsku, jak můžeme vidět výše. V době, kdy Finsko vstoupilo do EU, vzrostla potřeba znalosti cizích jazyků, zejména němčiny, francouzštiny, španělštiny a italštiny. Pokud jde o ruštinu, je významným jazykem pro vztahy s Východem.⁹⁵

Všeobecně je známá vysoká úroveň jazykové vybavenosti v severských zemí, tedy i Finska.

Tvrzení podporuje i studie nizozemské vzdělávací instituce Education First (dále jen „EF“), která se zaměřila na znalost anglického jazyka, který jak již bylo zmíněno výše, považuje většina Evropanů za jeden z nejdůležitějších. Při posledním testování v roce 2016 EF porovnávala znalost anglického jazyka ve více jak 70 zemích světa. Z výsledků EF vyplývá vysoká znalost anglického jazyka severských zemí, samotné Finsko se umístilo na páté příčce mezi 70 testovanými zeměmi hned za Nizozemím, Dánskem, Švédskem a

⁹⁵ Srov. BRADÁČOVÁ Z., ZELENKOVÁ D. (2000). O vyučování cizím jazykům ve Finsku. *Cizí jazyky*, s. 99.

Norskem.⁹⁶

Za výbornou jazykovou vybaveností ve Finsku nestojí jen počet cizích jazyků, které se žáci ve školách již v průběhu primárního vzdělávání učí, ale především vyučovací metoda *Content and Language Integrated Learning* (dále jen „CLIL“), která byla ve finských školách ve velké míře aplikována během mého pobytu.

Definice evropské informační sítě Eurydice říká, že CLIL: „[...] vyzývá k rozvoji zvláštního přístupu k vyučování, při kterém bude nejazykový předmět vyučován nikoli v cizím jazyce, ale prostřednictvím cizího jazyka.“⁹⁷ Metoda CLIL se ve Finsku těší velkému zájmu, a to i na běžných primárních školách. Popularita CLIL stoupá hlavně z důvodu jeho pozitivního dopadu na jazykové dovednosti žáků.⁹⁸ Metoda není záležitostí posledních desítek let, samotný název se objevil až v průběhu 90. let minulého století, a to právě na finské univerzitě ve městě Jyväskylä.⁹⁹

Pokud tedy metoda CLIL není novinkou na poli pedagogiky, nastává velký comeback. Bohužel v posledních letech je zcela běžné, že se považuje za novinku něco, co se již praktikovalo dříve. Ve finském prostředí můžeme CLIL chápat jako dlouhodobou součást vzdělávání, ale také jako něco, co se využívá v běžném životě Finů. To vysvětluje vysokou úroveň jazykové vybavenosti a vede to ke kvalitnímu jazykovému vzdělávání.

Můžeme se opřít také o výsledky testování anglického jazyka u žáků pátého a devátého ročníku základního vzdělávání. Při testování se ukázalo, že žáci z pátých ročníků díky metodě CLIL dosahují stejných jazykových dovedností, jako žáci v devátých ročnících.¹⁰⁰

Metoda CLIL je tedy pro Finy tak významná, že je také součástí nového kurikula pro primární vzdělávání.

Kurikulum předpokládá, že se cizí jazyk bude využívat jako dorozumivací

⁹⁶ *Education First: EF English Proficiency Index* [online], [cit. 2016-07-06].

⁹⁷ Cit. *Content and language integrated learning (CLIL): at school in Europe (2006)*. Brussels: Eurydice, [online], [cit. 2017-11-18], s. 8.

⁹⁸ Srov. ARO S., MIKKILÄ-ERDMANN M. (2015). School-external Factors in Finnish Content and Language Integrated Learning (CLIL) Programs. *Scandinavian journal of educational research*. Abingdon, Oxfordshire: Routledge, s. 128.

⁹⁹ Srov. BENEŠOVÁ B., VALLIN P. (2015). *CLIL - inovativní přístup nejen k výuce cizích jazyků*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, s. 11.

¹⁰⁰ Srov. ARO S., MIKKILÄ-ERDMANN M. (2015). School-external Factors in Finnish Content and Language Integrated Learning (CLIL) Programs. *Scandinavian journal of educational research*. Abingdon, Oxfordshire: Routledge, s. 128.

prostředek při různých hrách, ale také při jakékoli jiné aktivitě. Zmiňovány jsou zejména pohybové aktivity, do kterých patří například tělesná výchova, ale i jiné výchovy například environmentální výchova.¹⁰¹ Kurikulum pro primární vzdělávání přímo neuvádí vyučovací předměty, kde je dobré cizí jazyky využívat, hovoří jen o možnosti využití cizího jazyka jako prostředku pro komunikaci v různých vyučovacích předmětech. A doporučuje tak pedagogům metodu CLIL využít.

Jedním z dalších faktů, který vychází z mého pozorování a rozhovorů, je odpověď na otázku, proč jsou Finové na tak vysoké jazykové úrovni. Hlavním důvodem je setkávání se s jazykem i mimo školní prostředí. Finové jsou mnohdy celý den přímo obklopeni anglickým jazykem, popř. jiným, jako je švédština či v některých případech i ruština. Jako příklad uveďme absenci dabingu v místním televizním vysílání. Všechny zahraniční pořady se vysílají v originálním znění s finskými či švédskými titulky. Sami Finové, jak uvedli při neformálních rozhovorech během mého studia, to vidí jako nespornou výhodu při učení se cizímu jazyku.

Perclová ve svém článku uvádí, že žáci díky poslechovým činnostem, které mimo jiné rozvíjí právě díky televiznímu vysílání v originálním znění, mají nejen možnost vnímat cizí jazyk, ale také rozšířit si slovní zásobu.¹⁰²

Vraťme se však zpět do školního prostředí. Bradáčová ve svém článku uvádí, jak moc důležitá je pro Finy komunikace a zejména pak mezikulturní komunikace. Ve školní praxi tak můžeme pozorovat, že výuka se nevěnuje pouze jazyku, ale i komunikaci jako celku. Při výuce jazyků je pro finské pedagogy důležité poznat kulturu, nejprve svou vlastní a posléze kulturu jiných národů prostřednictvím vyučovaného jazyka (angličtiny, ruštiny, němčiny aj.). To je také důvod, proč jsou studenti podporováni ke studiu v zahraničí.¹⁰³ Finové nejen, že vyjíždí studovat do zahraničí, ale naopak sami hostí zahraniční studenty přijíždějící do Finska.

Finské primární školy využívají těchto studentů jakožto rodilých mluvčích a nabízejí jim různé benefity. Využívají během výuky zejména studentů z Velké Británie, Španělska, Itálie či Ruska. Finští žáci tak mají možnost setkat se s rodilými mluvčími a vyzkoušet si cizí jazyk s těmi nejpovolanějšími. Pro výuku, resp. využití anglického jazyka

¹⁰¹ Srov. *National Core Curriculum for Basic Education 2014*. Helsinky: Next Print Oy, s. 215–216.

¹⁰² Cit. PERCLOVÁ, R. (1998–1999). Postřehy o finském školství. *Cizí jazyky*, s. 129.

¹⁰³ Srov. BRADÁČOVÁ Z., ZELENKOVÁ D. (2000). O vyučování cizím jazykům ve Finsku. *Cizí jazyky*, s. 99.

v praxi, jsou využíváni zahraniční studenti bez rozdílů národnosti. Tito studenti asistují pedagogům v rámci různých vyučovacích předmětů, a finští žáci tak musí využívat ke komunikaci jen anglický jazyk, což vede k využití poznatků o jazyce v praxi.

Finové jako zásadní věc při výuce jazyků vidí tzv. strategickou kompetenci, která má žáky naučit schopnosti učit se cizímu jazyku a schopnosti dorozumět se v daném jazyce. Při výuce je tak nezbytná komunikace a práce s chybou. Zajímavé je, že pedagogové opravují jen chyby, které by mohly vést k nepochopení sdělení či by mohly bránit dalšímu vývoji v jazyce.¹⁰⁴ Práci s chybou popisuje též M. Suková, která vidí v neopravování žáků během komunikace velké pozitivum. M. Suková přesně ve svém článku situaci popisuje následovně: „*Učitel žákovi neskáče do řeči, aby ho opravil tak, jak se tomu často děje v českých školách, ale nechá ho dokončit a pak teprve mu řekne, na co by si měl případně dát pozor, pochválí ho. Pokud se chyba opakuje, je to pro něj signál pro větší procvičení jevu. Toto je velmi důležité pro nezakládání na strachu z chyby, což se může stát zejména ve výuce jazyků velkým blokem na celý život.*“¹⁰⁵

Výuka jazyků na finských školách tedy vede k praktickému využití, tj. ke komunikaci, která je pro jazyk velmi důležitá. Mnoho žáků má pasivní znalosti jazyka, problém proto často nastává v aktivním použití. Finští pedagogové na primární úrovni vzdělávání při výuce jazyků používají jen daný jazyk výuky. Tedy během výuky angličtiny komunikují pedagogové se žáky výhradně anglicky, pokud hrozí, že by došlo k nepochopení sdělení či dojde na výklad nového učiva, pedagogové mluví v rodném jazyce žáků (finsky, švédsky nebo sámsky). To samé se týká žáků. Pokud chce žák pedagogovi cokoli sdělit, využívá k tomu daný jazyk, ve kterém výuka probíhá. Žáci si tak nejen osvojí získané poznatky, ale také se naučí přemýšlet v daném jazyce. To souvisí s tím, že i mně dal pobyt v zahraničí tuto cennou zkušenost lépe si osvojit jazyk.

3.3.5 Příprava primárních pedagogů

Finské úspěchy jsou rovněž zapříčiněny kvalitní přípravou primárních pedagogů na vysokých školách. Právě kvalitní výuka na vysokých školách zaměřených na edukaci vytváří vysoce kvalifikované pedagogy. A jen tyto kvalitní a kvalifikovaní pedagogové, podle samotných Finů, mohou spoluvytvářet školství s takovými výsledky, jaké má finské

¹⁰⁴ Srov. BRADÁČOVÁ Z., ZELENKOVÁ D. (2000). O vyučování cizím jazykům ve Finsku. *Cizí jazyky*, s. 99.

¹⁰⁵ Cit. SVOBODOVÁ T., HORÁČKOVÁ M. a SUKOVÁ M. (2008). Finská inspirace. *Moderní vyučování: časopis na podporu rozvoje škol*. Kladno: AISIS, s. 11.

školství.

Zájem o profesi pedagoga je ve Finsku nadprůměrný. Je tomu díky dobrému platovému ohodnocení, vysokému sociálnímu postavení a velké míře autonomnosti během výkonu povolání.¹⁰⁶ Čísla uchazečů o studium na pedagogických fakultách jsou tedy mnohonásobně vyšší než konečný počet přijatých studentů.¹⁰⁷ Samotný výběr uchazečů o studium je velmi pečlivý a fakulty vybírají jen ty s nejlepšími výsledky, kterých uchazeči dosáhli na středních školách. Zájem uchazečů o studium uchazeče dále motivuje k sebevzdělávání a k vyhledávání nových metod ke zlepšení své pozdější výuky. Na takové uchazeče následně fakulty mohou klást vyšší nároky v průběhu celého studia. Výsledkem v praxi je pak kvalitní a profesionální pedagog.

S výběrem pedagogického zaměření souvisí zmíněná vysoká prestiž a dobré finanční ohodnocení. Díky tomu mnoho pedagogů zůstává ve školství po celý svůj profesní život, a Finsko tak má dostatek kvalifikovaných pedagogů. Tato prestiž vychází z podstaty společnosti. Finsko je země, která je založená na sociálním cítění. Vše se tak děje díky rozvinutému sociálnímu systému, kterým se Finsko může pyšnit a na který klade důraz. Sami studenti pedagogických fakult uvádějí právě prestiž a důležitost tohoto povolání jako důvod volby pedagogické profese.

Během samotného přijímacího zřízení jsou zkoumány celkové kompetence uchazeče k výkonu profese, odborné znalosti a množství dosavadní praxe. Následným cílem fakulty je vychovat osobnost jedince, který je schopen samostatného řešení problémů a je motivován k dalšímu vzdělávání a orientuje se na výzkum ve své práci.¹⁰⁸

Všechny pedagogické fakulty nabízí studentům oboru primárního vzdělávání vzdělání v otázkách všeobecné pedagogiky a dále vzdělání v odborných předmětech. Zvláštní důraz je kladem na praxi, během které se student seznámí se sebou, jakožto pedagogem a probudí v sobě schopnost sebereflexe a dalšího sebevzdělávání.¹⁰⁹

Praxe je realizována na přilehlých školách spolupracujících s fakultou. Vede studenty k samostatnému vedení vyučovacích hodin, k diskuzi a seznámení se s problémy, které jsou v životě pedagoga běžnou realitou. Jde o stěžejní bod celého studia. Studenti se

¹⁰⁶ Srov. Teachers in Finland: Trusted professionals: *Finnish National Agency for Education* [online], [cit. 2017-03-06], s. 1 - 2

¹⁰⁷ Tamtéž.

¹⁰⁸ Srov. Teacher education in Finland: *Ministry of Education and Culture* [online], [cit. 2017-03-06].

¹⁰⁹ Tamtéž.

stanou členy pedagogického sboru, mají možnost výuky svých hodin a rovněž mají k dispozici veškeré zázemí a podporu ze strany jak své fakulty, tak školy samotné.

Pokud studenti ještě nemají možnost učit samostatně své hodiny, působí na školách jako asistenti pedagogů, čímž se pedagog může věnovat opravdu jen své práci, vzdělávat a vychovávat a nemusí se rozrušovat dalšími situacemi, které během hodin nastanou. Faktem také je, že studenti a vyučující se důvěrně znají, neboť fakulta má jen jednu fakultní školu v bezprostřední blízkosti. Studenti tak během svého studia dochází na stejnou fakultní školu.

Tento styl praxí je velmi diskutabilní, konkrétně to, zda je vhodné navštěvovat jen určitý typ školy. Na obranu finského školství je nutné dodat, že mezi primárními školami nenajdeme velké rozdíly, naopak fakultní primární školy jsou pro studenty větším přínosem díky testování nejnovějších poznatků o vzdělávání.

Pro přiblížení studia na pedagogické fakultě ve Finsku jsem si vybrala již v úvodu zmíněnou UEF.

Pro vyučování na primární škole je nutné získání magisterského titulu. Ve Finsku je studium pro primární pedagogy rozdělené na bakalářské a magisterské. První 3 roky bakalářského studia se student seznámí se všeobecnými základy pedagogiky. Následné dva roky navazujícího magisterského studia si student může vybrat ze tří tematických programů oboru *Pedagogické vědy*. Jde o programy: celoživotní učení a vzdělávání dospělých, vzdělávání v přírodních vědách a primární vzdělávání.¹¹⁰

Celé studium primární pedagogiky je dělené do modulů, které obsahují povinné a nepovinné předměty. Následující seznam modulů a předmětů se týká celého magisterského studia.

„*Orientační studie*“ - první modul poskytuje studentům seznámení se systémem školství, hlavními cíli vzdělávání, obsahem učiva na primárních školách a hodnocení. „*Hlavní studie*“ - další modul, který je zaměřený na prohloubení znalostí studentů a akademických dovedností spojených s metodikou výzkumu v pedagogice. Tento modul dále dělíme na metodická studia a tzv. obsahová studia, kde si studenti zvolí povinné předměty a další nepovinné předměty podle svých zájmů. U metodických studií můžeme pro představu uvést předměty, jako jsou kvalitativní výzkumy, filozofické základy, čtení a

¹¹⁰ Philosophical Faculty: *University of Eastern Finland* [online], [cit. 2017-04-10].

psaní mezinárodních článků či různé pracovní semináře aj. V oblasti obsahových studií mohou studenti studovat povinné předměty, jako jsou současné trendy ve vzdělávání, pedagogická praxe aj. Mezi nepovinné předměty patří globalizace a vzdělávání, sociologie výchovy, úvod do kariérového poradenství atd. Poslední třetí modul - „*Další studie*“- obsahuje pouze volitelné předměty, které si studenti mohou kombinovat podle své úvahy, důležité je jen dodržet určitý minimální počet kreditů: pedagogika, pedagogická psychologie, základy speciální pedagogiky, psychologie osobnosti aj.¹¹¹ Celé studium je velmi všeobecné, počítá se s tím, že nejvíce zkušeností získá student díky rozsáhlé praxi, čemuž skutečně tak je. Finové staví již od primárního vzdělávání až po vysokoškolské vzdělávání na zkušenostech, které žák či student získá během aktivní činnosti.

Vzdělání v odborných předmětech pro primární pedagogy, jako je hudební, výtvarná a tělesná výchova nebo anglický jazyk, není zcela nezbytné. Těmto předmětům se věnují oborová učitelé, není to však podmínkou.

3.4 PISA

Jedná se o mezinárodní výzkum, jehož cílem je vyhodnotit vzdělávací systémy na celém světě. Výzkum se skládá ze tří testovaných složek. Jedná se o matematiku, čtenářskou gramotnost a přírodní vědy.¹¹² Pokud se máme dozvědět, v čem tkví finský úspěch v testování, je nezbytné se zaměřit na jednotlivé testované složky a na to, co o nich říká nové finské kurikulum pro primární vzdělávání.

3.4.1 Matematická gramotnost

Měřitelnou složkou v testování PISA je matematická gramotnost. Vymezení tohoto pojmu nám nabízí publikace Gramotnosti ve vzdělávání: „*Matematická gramotnost je schopnost jedince poznat a pochopit roli, kterou hraje matematika ve světě, dělat dobře podložené úsudky a proniknout do matematiky tak, aby splňovala jeho životní potřeby jako tvořivého, zainteresovaného a přemýšlivého občana.*“.¹¹³ Pedagog by tedy měl být znalý definice a vhodně volit prostředky pro rozvoj kompetencí, kterých má žák během hodin matematiky dosáhnout.

¹¹¹ School of Applied Educational Science and Teacher Education: *University of Eastern Finland* [online], [cit. 2017-10-01].

¹¹² Srov. What is PISA? *OECD* [online], [cit. 2017-03-11].

¹¹³ Cit. ALTMANOVÁ J., et. al. (2011). *Gramotnosti ve vzdělávání. Soubor studií*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, [online], [cit. 2017-07-18], s. 29.

Finsko se při posledním testování PISA v roce 2015 umístilo v matematické gramotnosti až na 6. místě, což je nejhorší výsledek ze všech testovaných oborů,¹¹⁴ ale i tak patří 6. místo k nejlepším v Evropě. A Finové si důležitost matematiky uvědomují. Nově k této problematice přistupuje i kurikulum účinné od roku 2016.

Hlavním úkolem výuky matematiky je rozvíjet v žácích přesnost, logické a kreativní uvažování. Učení se matematice závisí na pochopení matematických konceptů a struktur. Matematika vede k rozvoji schopností řešit problémy, k rozvoji komunikace a spolupráce. Vzdělávání probíhá s využitím moderních technologií. Podle vzdělávacího kurikula je pozitivní osobní postoj k matematice velmi důležitý. V době testování v roce 2015 byla matematika pro žáky svou obsáhlou teorií méně atraktivní, proto se musí do vyučování vznést netradiční způsoby práce, které by žáky více přilákaly ke studiu tohoto oboru.¹¹⁵

Malý zájem o matematiku vychází z nepochopení obsahu učiva, což vede k demotivaci žáka a následnému nezájmu a nevalným výsledkům. Finové se tak zájem snaží probudit díky atraktivním metodám výuky. Vyučování matematiky tak není v novém kurikulu postavené jen na samotných vědomostech, ale i na chápání souvislostí mezi skutečným životem a životem ve škole.

Ve finských školách je celkem běžné propojit svět, který je kolem žáků, s vědomostmi získanými ve školním prostředí, to dokáže v žácích probudit vnitřní motivaci, a tak i větší zájem o studium matematiky. Matematika je zde brána jako každá jiná věda, u které je potřeba rozvoj nejen logického myšlení a rozvoj počítařské dovednosti, ale také schopnosti komunikovat a prakticky pracovat s vizuálními podněty, které jsou všude kolem nás, např. tabulky, grafy apod.

3.4.2 Čtenářská gramotnost

Další složkou po matematické gramotnosti je gramotnost čtenářská, která podle příručky Gramotnosti ve vzdělávání představuje: „[...] *rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech* [...]“.¹¹⁶

¹¹⁴ <https://data.oecd.org/pisa/mathematics-performance-pisa.htm#indicator-chart>

¹¹⁵ Srov. *National Core Curriculum for Basic Education 2014*. Helsinky: Next Print Oy, s. 216–217.

¹¹⁶ Cit. ALTMANOVÁ J., et. al. (2011). *Gramotnosti ve vzdělávání. Soubor studií*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, [online], [cit. 2017-07-21], s. 9.

Pokud chceme plně porozumět definici, je třeba nahlédnout do několika rovin, ze kterých se čtenářská gramotnost skládá. Jde o budování kladného vztahu ke čtení, porozumění textu, hodnocení a náhledu na text. Dále reflexi vlastního čtení, sdílení přečteného textu s ostatními jedinci a o aplikaci četby, zejména možnosti čtení ve vlastním životě.¹¹⁷ Všechny tyto roviny je však potřeba u žáků rozvíjet co nejdříve, aby získali k četbě kladný vztah. Důležité je však pochopení, že tyto roviny působí jedna na druhou a jen jako celek tvoří čtenářskou gramotnost.

Pokud se podíváme, co říká o čtenářské gramotnosti finské kurikulum pro základní vzdělávání, zjistíme, že schopnost čtení slouží zejména ke zlepšení jazykové dovednosti, a to jak čtení v mateřském jazyce, tak i čtení v jazycích cizích.¹¹⁸ Finové vidí ve čtenářské gramotnosti velký potenciál, který bezpochyby má. Skrze čtenářskou gramotnost lze rozvíjet žáka v mnoha oblastech a zároveň lze tento typ gramotnosti rozvíjet nejen prvoplánově i v jazyce mateřském. Čtení je tak důležitou součástí jak výuky mateřského jazyka, tak výuky jazyka cizího. Nikoho tedy nepřekvapí, že právě finští žáci patří mezi nejlepší čtenáře na světě.

Hlavním důvodem, proč jsou právě finští žáci tak vysoko v žebříčku testování ve čtenářské gramotnosti, je rodina. Ve finských domácnostech je čtení zcela běžné a je pokládáno za nezbytnost. Ať jde o čtení knih či denního tisku, který je přítomen v každé domácnosti. Pokud žák již s tímto návykem přijde do primární školy, pedagog se pak může plně věnovat rozvoji této gramotnosti a nemusí řešit problém, jak vůbec žáka motivovat k samotnému čtení.

Finové považují četbu za zdroj informací, díky kterým se seznámí se svou kulturou a pochopí svou národní identitu. Pomocí četby lze také podpořit kreativitu všech žáků, pokud budou číst texty přiměřené svému věku.¹¹⁹

Hlavním cílem v prvních ročnících primárního vzdělávání je tedy přimět žáky ke čtení, podporovat v nich četbou poznání sebe sama a své kultury a naučit je schopnosti interpretovat text pomocí svých vlastních schopností a získaných zkušeností.

Žák nejen, že dokáže interpretovat text, ale také se na něj dokáže podívat z různých úhlů pohledu, a pochopit tak různé interpretace, zejména pak textu vůbec

¹¹⁷ Srov. ALTMANOVÁ J., et. al. (2011). *Gramotnosti ve vzdělávání. Soubor studií*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, [online], [cit. 2017-07-21], s. 9.

¹¹⁸ Srov. *National Core Curriculum for Basic Education 2014*. Helsinky: Next Print Oy, s. 178.

¹¹⁹ Tamtéž, s. 183.

porozumět. Tomu se žáci učí již od prvních ročníků primárního vzdělávání, kdy dokazují pochopení textu pomocí převyprávění přečteného textu vlastními slovy a následnou diskusí nad textem. Následně se žáci učí sdílet své pocity a získávat informace z textu různými způsoby (slovně i písemně).¹²⁰

Žák se učí uvědomit si, že čtenářská gramotnost je prostředkem pro správné pochopení jazyka i rozvoj dovednosti komunikace. Do popředí vstupuje mluvený projev žáka. Nejedná se tedy jen o písemný projev, jak by se mylně mohlo zdát.

Později se žáci učí brát psané texty jako zdroj informací, ať už jde o texty v tištěné či elektronické podobě. Podle finských expertů v oblasti vzdělávání nezávisí na médiu, ze kterého žáci texty čerpají, ale jde především o činnost samotnou, neboť mimo brány vzdělávací instituce se žáci dostávají do kontaktu s různými druhy médií, které jim nabízí možnost čtení, proto nejsou žáci omezeni na text tištěný. Naopak samotná školská zařízení reagují na současnost, a tak nabízejí žákům různé podněty ke čtení podle výběru žáků. Cílem je tedy naučit žáky vybírat si texty podle svých dosavadních schopností a u odborných textů pak rozhodnout o jejich důvěryhodnosti a možnosti využití, s čímž také souvisí schopnost výběru a rozpoznání toho, co je pro žáka skutečně důležité.¹²¹

Žák musí rozpoznat zásadní informace, a oddělit je tak od informací pro něj v tu chvíli druhotných. Je tedy důležité motivovat žáky již od prvních ročníků. Cílem v posledních ročnících základního vzdělávání je vlastní iniciativa žáka ke čtení. Žák sám si musí uvědomit, jak moc je pro něj čtení, ať uměleckých či odborných textů, důležité. Pomáhají jeho rozvoji a umožňují snazší vyhledávání nových informací.

Pokud srovnáme definici čtenářské gramotnosti s cíli, které najdeme ve finském kurikulu pro základní vzdělávání, v ničem se neliší. Podle finských dokumentů musí žák zvládat čtenářskou gramotnost nejprve ve svém rodném jazyce a následně pak v dalších jazycích, které žák studuje. Tedy pokud je žakovým rodným jazykem sámština, nejprve je potřeba dokonale ovládat tento jazyk, poté úřední jazyk, což znamená finštinu a posléze i švédštinu.

Finské kurikulum však oproti odborné definici přidává ještě jeden důležitý bod a to, že pomocí četby v rodném jazyce je třeba dosáhnout porozumění své kultury. Jde tedy o vyzdvižení rodného jazyka žáka a jeho sebeuvědomění, stejně tak jako o objektivní náhled

¹²⁰ Srov. *National Core Curriculum for Basic Education 2014*. Helsinki: Next Print Oy, s. 200 - 201

¹²¹ Tamtéž, s. 201 – 203noki.

na sebe sama, svou mentalitu a kulturu. To vede k vytvoření si jakéhosi vztahu k určitému národu a k výchově k vlastenectví, která je ve Finsku typická. Nutno dodat, že vzdělávací organizace umožňují rozvoj čtenářské gramotnosti na velké úrovni, což potvrzují nejen relaxační zóny s knihovnami, kde si každý žák může půjčit knihu, buď jen na určitou část dne či domů, ale i malé knihovny přímo ve třídách a časový prostor pro čtení při hodinách, zejména v rámci primárního vzdělávání. Žáci se během hodin setkávají se svými mladšími spolužáky a předčítají jim. Jde o zcela běžnou činnost, kdy se setkávají žáci vyšších ročníků s těmi z nižších ročníků, zejména s žáky z prvních a druhých ročníků.

3.4.3 Přírodovědná gramotnost

Poslední sledovanou složkou v testování PISA je přírodovědná gramotnost. Finsko se v přírodovědné gramotnosti v roce 2015 umístilo podle testování na třetím místě těsně za druhým Estonskem a prvním Japonskem.¹²² Je však těžké definovat, co to skutečně přírodovědná gramotnost je, neboť k přesné definici tohoto pojmu doposud nedošlo. S jakýmsi vymezením pojmu přírodovědná gramotnost přichází PISA, která pojem definuje jako soubor dovedností a vědomostí, které žák získává při studiu v oblasti přírodních věd.¹²³

Finské kurikulum pojímá přírodovědné vědy jako celistvou kategorii a integruje vědomosti z oblasti biologie, geografie, psychologie, chemie a zdraví. Vzdělávací oblast má podporovat vztah žáků k přírodě, rozvíjet v nich kritické myšlení, zájem o své zdraví a zejména má pak pomáhat žákům porozumět dopadům jejich jednání na přírodu a jejich vlastní životy.

V rámci primárního vzdělávání se žáci tedy podle kurikula seznamují s přírodou ve svém okolí, v místě bydliště či v místě školy, seznamují se také s přírodními a fyzikálními jevy. A díky svým získaným zkušenostem se učí, jak chránit životní prostředí a jak se starat o přírodu kolem sebe. Také se učí, jak pečovat o své zdraví - psychické i fyzické. Dále žáci rozvíjejí schopnost řešit problémy, tvořivě hledají řešení a seznamují se s jejich variabilitou.¹²⁴

Finové mají k přírodě skutečně blízko ve všech věkových kategoriích. Již od

¹²² <https://data.oecd.org/pisa/science-performance-pisa.htm#indicator-chart>

¹²³ Srov. ALTMANOVA J., et. al. (2011). *Gramotnosti ve vzdělávání. Soubor studií*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, [online], [cit. 2017-07-18], s. 43.

¹²⁴ Srov. *National Core Curriculum for Basic Education 2014*. Helsinky: Next Print Oy, s. 220–223.

dětství se žáci snaží chránit svou přírodu a prostředí, ve kterém žijí, neboť jde o část kulturních hodnot. Většina finských žáků tráví v přírodě mnoho času, ať již během školního vyučování, nebo ve svém volném čase. Během vyučování žáci tráví venku každou přestávku mezi vyučovacími hodinami v jakémkoli počasí, například na školních hřištích. Obdobně je tomu i ve volném čase žáků. Ten většinou tráví se svými vrstevníky či rodiči aktivně v přírodě. Mnoho finských učitelů bere přírodní vědy jako možnost pro projektové vyučování nebo pro tematickou výuku. Žáci tak mají možnost sami experimentovat, hledat nové informace a ověřovat hypotézy.

Pokud jde o zmíněnou péči o zdraví, jedná se o jeden z hlavních bodů vzdělávání. Finové se snaží pečovat o fyzické i psychické zdraví nejen dětí, ale také dospělých, a to formou specializovaných lékařů, kteří jsou k dispozici ve školách zcela zdarma či pomocí vyvážené stravy. O své zdraví se starají také díky pravidelnému sportování, které je podporováno z mnoha stran. Veškeré sportovní aktivity jsou pro všechny děti bez rozdílu zcela zdarma.

Podle mých zkušeností z finských škol má finská kultura a mentalita Finů velký význam na dobrém umístění v přírodních vědách v testování PISA. Přírodovědná oblast není vnímána odděleně, ale naopak, Finové hledají spojitosti a dokážou těchto spojitostí využít k ucelené a promyšlené výuce. Žáci zde mají prostor pro samostatné a tvořivé myšlení. Nedílnou součástí úspěchu je i finské spojení s přírodou, ve které tráví snad veškerý volný čas. Dochází tedy k propojení školního a reálného života.

4 Vzdělávání žáků v České republice

Tato kapitola je věnována stručně charakteristice českého vzdělávání, a to ve stejném pojetí jako kapitola o finském vzdělávání. Důvodem zařazení této kapitoly je cíl mé práce, kterým je různá hlediska komparovat. Aby mohlo dojít k objektivní komparaci, je důležité přiblížit si situaci i v českém školství. Charakteristika neobsahuje detailní analýzu, tak jak tomu bylo v předchozí části, a to kvůli známosti systému jak v okruhu odborníků na edukaci, tak i laiků.

Primární vzdělávání se zahajuje přibližně v 6 letech dítěte, není – li určeno jinak. Samo primární vzdělávání trvá 5 let, jedná se o tzv. první stupeň a je součástí povinného základního vzdělávání, které trvá 9 let.¹²⁵ Jak první, tak druhý stupeň je v České republice začleněn pod jednu vzdělávací instituci.

V současné době se v České republice objevuje trend zajistit žákům celkové vzdělání v jedné instituci. Mnoho žáků se v rámci jedné vzdělávací instituce vzdělává již od předškolního vzdělávání až po primární, na které následně v šestém ročníku navazuje víceleté gymnázium, a zaniká tak zcela druhý stupeň základního vzdělávání. Jedná se o instituce, jejichž zřizovatelem je soukromá osoba. Díky zřizování vzdělávacích institucí soukromou osobou vzniká rodiči či zákonnému zástupci možnost výběru.

Vyučovacím jazykem, pokud není určeno jinak, je český jazyk. Příslušníci národnostních menšin mají právo na vzdělávání v jiném jazyce, než je český jazyk, za podmínek, které upravuje § 14 Školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v platném znění (účinnost poslední novely od 1. 9. 2017).¹²⁶

Vyučování v primárních školách, potažmo na základních školách, probíhá v tzv. vyučovacích hodinách. Délka jedné vyučovací hodiny trvá 45 minut a následuje přestávka, nejméně 10 minutová, která se však odvíjí od denního režimu.

Škola může být zřízena těmito zřizovateli: státem (ministerstvo, krajský úřad, magistrát), obcí (mateřské a základní školy), jinou právnickou osobou (nadace, církev) či přímo fyzickou osobou. V českém školství se velmi často setkáváme s vnější kontrolou tzv. státní, která je realizována Českou školní inspekcí. Ta se zabývá:

¹²⁵ Vzdělávací soustava: *Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy ČR* [online], [cit. 2017-011-05].

¹²⁶ Zákon č. 561/2004 Sb., §14, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), úplné znění ke dni 1. 9. 2017 [online], [cit. 2017-11-20].

- průběhem a výsledky vzdělávání vzhledem k platným učebním dokumentům;
- personálními a materiálně – technickými podmínkami vzdělávací činnosti;
- hospodařením školy.¹²⁷

Vzdělávání na základní, resp. primární úrovni je bez jakýchkoli poplatků za studium, probíhá na instituci k tomu zřízené a s rovností pro všechny.¹²⁸ Za povšimnutí také stojí bezplatné základní školství v institucích zřizovaných obcí či dobrovolným svazkem obcí. To se týká samotného studia a podle § 27 odst. 1 Školského zákona 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v platném znění (účinnost poslední novely od 1. 9. 2017) také školních učebnic a pomůcek, které jsou žákům primárního vzdělávání a celé základní škole poskytnuty zcela zdarma.¹²⁹ Pokud se zabýváme ostatními školními pomůckami, jako jsou například psací potřeby, podle §6 odst. 1 vyhlášky o základním vzdělávání se žákům prvních tříd primárního vzdělávání poskytují školní potřeby v hodnotě 200 Kč a tyto potřeby jsou poskytnuty jedenkrát za rok.¹³⁰ Zbývající část výbavy dokupují sami rodiče žáků. Není však dobré opomenout školní stravování, které musí ve většině státních škol (zřizovatelem je obec či dobrovolný svazek obcí) hradit rodiče žáků.

4.1 Kurikulum

Základními vzdělávacími dokumenty jsou *Rámcové vzdělávací programy* (dále jen „RVP“), které vymezují povinné obsahy, rozsah a podmínky vzdělávání každého oboru v rámci školství.

RVP byl vytvořen v návaznosti na *Národní vzdělávací program vzdělávání* (tzv. Bílá kniha z roku 2001). Tento centrální dokument stanovil vzdělávací oblasti a obsahy učiva. Vedle tohoto závazného dokumentu od MŠMT tvoří RVP prostor pro pedagogickou autonomii v podobě školní úrovně vzdělávacích dokumentů, což znamená, že každá škola má možnost vytvořit si vlastní školní vzdělávací program (dále jen „ŠVP“). Kasíková a Vališová ve své publikaci shrnují podstatu RVP následovně: „*Rámcový vzdělávací*

¹²⁷ VALIŠOVÁ A., KASÍKOVÁ H. (2011). *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. České Budějovice: Grada, s. 110

¹²⁸ Zákon č. 561/2004 Sb., §2, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), úplné znění ke dni 1. 9. 2017 [online], [cit. 2017-11-19].

¹²⁹ Tamtéž.

¹³⁰ Vyhláška Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy č. 48/2005 Sb., §6 odst. 1, o základním vzdělávání, ve znění účinném od 1. 9. 2017, [online], [cit. 2017-10-20].

program:

- vychází z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě;
- vychází z kompetence celoživotního učení;
- formuluje očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání;
- podporuje pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.“¹³¹

S RVP přišla velká vlna autonomie pro pedagogy na všech typech škol, avšak právě velká míra autonomie většinou vede ke zmatenosti některých pedagogů a vlastně nefunkčnosti. Nehledě na fakt, že pro zjednodušení jsou stále využívány učební osnovy, které přesně vymezují obsah učiva.

Primárním, resp. celým základním vzděláváním v České republice se zabývá *Rámcový vzdělávací program pro základní školy* (dále jen „RVP ZV“), který plynule navazuje na *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (dále jen „RVP PV“) a zároveň z něj vychází vzdělávací programy určené pro střední vzdělávání, ať se jedná o odborné vzdělávání či vzdělávání na gymnáziích. RVP ZV popisuje klíčové kompetence a určuje obsah jednotlivých vzdělávacích oblastí.¹³²

Zcela výborné využití nachází RVP ZV při výuce na prvním stupni, kde se naprosto vybízí využití mezioborových vztahů a tím i různé metody vyučovacích hodin. Žáci prvního stupně takové hodiny vítají. Uplatnění mezioborových vztahů je však cílem na každém stupni vzdělávání. Příprava takové výuky je skutečně náročná, avšak vede k nenucenému dosažení klíčových kompetencí, neboť ve většině případů se tzv. integrovaná výuka realizuje formou tematické či projektové výuky, kde žáci zcela samovolně procvičují klíčové kompetence. Pojem klíčové kompetence se může na první pohled zdát jako abstraktní pojem, ale při bližším zkoumání si můžeme všimnout, že právě klíčové kompetence jsou propojením teorie a praxe a toho, co žáci uplatní ve svém

¹³¹ Cit. VALIŠOVÁ A., KASÍKOVÁ H. (2011). *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. České Budějovice: Grada, s. 94.

¹³² Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, ve znění účinném od března 2017, s. 6.

osobním či pracovním životě.

4.2 Podpora žáků ve vzdělávání

Podpora žáků ve vzdělávání, podpora žáků se speciálními potřebami, podpora nadaných žáků nebo také snad nejznámější pojem inkluze. Tak můžeme říkat programu MŠMT *Společné vzdělávání*, který má napomoci žákům s jakýmkoli znevýhodněním vzdělávat se společně s ostatními žáky. V poslední době jde o velmi diskutované téma. Přesně toto si představí široká populace. Nicméně nelze opomenout také podporu ve vzdělávání žáků nadaných.

Společné vzdělávání specifikuje §16 odst. 1 Školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v platném znění (účinnost poslední novely od 1. 9. 2017), který říká: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.*“¹³³

Jde tedy o žáky, kteří potřebují speciální péči na základě špatného zdravotního stavu, špatné životní situace či jde-li o žáky cizince. Pro tyto žáky se volí vhodné metody a cesty, jak dosáhnout jejich maxima v rámci vzdělávání, ať se jedná o jakýkoli stupeň vzdělávání. V případě práce se jedná o primární vzdělávání. Jde o začlenění žáka do vyučovacího procesu a poskytnutí veškerých možných podpůrných opatření vycházejících z konkrétních potřeb žáka.

V České republice se rozlišuje 5 stupňů podpůrných opatření. Od 1. stupně, který slouží k nápravě malých obtíží, jako je nepatrný problém se čtením či psaním, až k menším problémům s koncentrací během vyučovacích hodin. Přes 3. podpůrný stupeň, který zahrnuje nápravu v rámci hůře vyvinutých dovedností a vede až k začlenění žáka do skupiny. Posledním stupněm je stupeň 5., který zajišťuje vhodnou organizaci celého

¹³³ Cit. Zákon č. 561/2004 Sb., §16 odst. 1, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), úplné znění ke dni 1. 9. 2017 [online], [cit. 2017-11-12].

vyučovacího procesu pro žáky s nejvyšším zdravotním postižením. Samozřejmostí je též možnost vypracovat individuální vzdělávací plán (dále jen „IVP“), který se netýká jen 5. stupně podpůrného opatření.¹³⁴ Podle stupně podpůrného opatření je žákovi přidělen asistent, který upravuje učivo podle potřeb daného žáka.¹³⁵

Podpůrná opatření jsou udělována na základě výše zmíněných obtíží jednotlivých žáků. V mnoha případech se jedná o prevenci, například v oblasti logopedické, která tak zabraňuje dalšímu zhoršování výkonu žáka. Lze říci, že mnoho tzv. normálních žáků se pohybuje v 1. stupni podpůrného opatření. V běžné situaci se tak jedná o spolupráci školy a specialistů jako jsou školní psychologové, logopedi nebo speciální pedagogové, ve vyšším stupni podpory se pak jedná o asistenci.

V případě 1. stupně se však nejedná o novinku. Bohužel ne na všech školách zajišťujících primární vzdělávání jsou k podpoře žáků zcela ideální podmínky. Ve většině případů na *Společné vzdělávání* nejsou připraveni ani sami pedagogové. *Společné vzdělávání* vyvolává v české společnosti mnoho diskusí. Především otázka, zda je vůbec vhodné začleňovat žáky s vyšším podpůrným opatřením do běžných škol a zda jsou na to připraveni samotní pedagogové. Vyskytuje se tak mnoho obav ze strany rodičů i samotných pedagogů.

Toto tvrzení potvrzuje také V. Hájková, podle které mají pedagogové obavy, zda je jejich vzdělání vůbec dostačující a natolik odborné, aby dokázali zorganizovat výuku tak, aby docházelo u všech žáků k rozvoji v maximální míře.¹³⁶

Dalšími, kdo jsou podle programu *Společné vzdělávání* zařazeni do inkluzivního vzdělávání, jsou žáci cizinci. Největší podporou začlenění do české společnosti je pro ně začlenění do třídního kolektivu. Tomuto začlenění brání nejvíce jazyková a kulturní bariéra. V těchto případech se využívá spolupráce s tlumočníky i asistenty, v některých vzdělávacích institucích působí i speciální pedagogové českého jazyka pro cizince. Je třeba zdůraznit, že samozřejmě záleží na individualitě žáka a na tom, jak velká je kulturní bariéra.

Školský zákon č. 561/2004 Sb. reaguje na vzdělávání žáků cizinců opatřením §

¹³⁴ Srov. Vyhláška Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 9. 2017, [online], [cit. 2017-11-02].

¹³⁵ Srov. Principy inkluzivního vzdělávání: *Inkluzivní škola* [online], [cit. 2017-12-13].

¹³⁶ Srov. HÁJKOVÁ V., STRNADOVÁ I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. 1. vyd. Praha: Grada, s. 66.

14. Podpůrná opatření v § 14 se týkají vyučovacího jazyka na školách. V případě základního vzdělávání lze podle zákona zřídit třídu, v níž se vzdělává v jazyce národností menšiny nejméně 10 žáků. Lze také zřídit vyučování v českém jazyce a jazyce národnostní menšiny za souhlasu zřizovatele školy.¹³⁷ Vzdělávání žáků cizinců lze tedy organizovat podle zákona mnoha variabilními způsoby, za nejčastější způsob však můžeme označit vzdělávání žáků v běžné škole za pomoci podpůrných opatření.

Druhým případem podpory ve vzdělávání, jak již úvod naznačuje, je podpora nadaných žáků. Stejně tak, jako žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, patří podpora i žákům nadaným, kterým je zapotřebí věnovat speciální péči v rámci jejich nadání, ať se již jedná o jednosměrné nadání nebo nadání bez rozdílu zaměření.

U takových žáků musí pedagog akceptovat zrychlený vývoj v některých vyučovacích předmětech, resp. oborech. Je tak nutné reagovat pomocí vhodných podnětných úloh a pokud možno rozšiřovat žákovi vědomosti, aby nedocházelo ke zpomalení jeho potenciálu.¹³⁸ Podpora nadaných žáků je pro pedagogy výjimečně náročná na přípravu, vyžaduje kvalitní pedagogy, kteří nebrzdí vývoj žáka. Je důležité znát žákovo specifikum stejně tak jako při práci s žákem se speciálními potřebami.

Z legislativního hlediska se zdá, že větší a kvalitnější opatření je věnováno žákům právě se speciálními potřebami, však nelze zařadit, bez ohledu na definici pojmu „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“, právě mezi takové žáky, aby i tito nadaní žáci měli možnost větší podpory? I tito žáci potřebují speciální vzdělávací opatření, tzn. asistenci, práci se specialisty aj.

4.3 Výuka cizích jazyků

Výuka cizích jazyků se v českém prostředí orientuje již dlouhá léta na anglický jazyk, jak potvrzuje celoevropský trend.

Proč je právě anglický jazyk dominantní v českém školství, není zcela jasné. Anglický jazyk nahradil dříve převládající německý jazyk, který se v hojné míře začal na školách objevovat po roce 1989 až do roku 1997/98.¹³⁹ Důvodem takového postavení anglického jazyka může být důležitost, kterou mu přidělují obyvatelé v celé Evropě, nejen

¹³⁷ Zákon č. 561/2004 Sb. § 14, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), úplné znění ke dni 1. 9. 2017, [online], [cit. 2017-11-18].

¹³⁸ Srov. ZAPLETALOVÁ, J. (2004). Péče o nadané žáky. *Učitelství noviny*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, s. 15-16.

¹³⁹ Srov. PRŮCHA, J. (1999). Vzdělávání a školství ve světě. Praha: Portál, s. 257.

v České republice, jak již bylo zmíněno v oddíle 3. 3. 4 ve spojitosti s finským školstvím. Důležitost anglického jazyka neustále roste, a tak je potřeba na tuto skutečnost reagovat. Jak reagovat jinak než přizpůsobit samotnou výuku na českých školách, zejména v rámci primárního vzdělávání, které je pro výuku jazyků nejvhodnější. Ač se tedy s výukou cizího jazyka, v českém prostředí zejména s anglickým jazykem, dítě seznamuje již v raném věku, nemůžeme říci, že by čeští školáci patřili ve využití anglického jazyka mezi nejlepší v Evropě.

Naopak, čeští žáci jsou více pasivní a cizím jazykem se domluví jen malé procento z nich. Do budoucna je důležité odpoutat žáky od zábran komunikovat.¹⁴⁰ Také proto se rok od roku ve výuce cizích jazyků, zejména pak anglického jazyka na základních školách, využívá rodilých mluvčích. Jak uvádí P. Hublová, jde o jednu z nejjednodušších metod, jak si cizí jazyk osvojit. To, že se mu naplno vystavíme.¹⁴¹

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že čeští žáci mají málo podnětů k tomu, aby využívali jazyk naplno, tedy alespoň ve školním prostředí. Mluvíme o komunikaci, která by měla být nejdůležitějším výstupem z celé výuky cizího jazyka, neboť prostřednictvím ní dochází k praktickému využití získaných znalostí. Jedná se o jednu z nejrychlejších metod, jak se cizímu jazyku naučit. Jde o jakési vhození do prostředí, kde jsou žáci obklopeni cizím jazykem a kde je plně využíván. Není tedy důvod bát se vystavit žáky, ať mladšího školního věku či staršího, v plné míře rodilému mluvčímu. Velkou roli ve výuce hraje také motivace.

Důkazem tomu jsou i výzkumy, které ukazují, že nejúspěšnějšími žáky ve výuce cizích jazyků jsou ti, kteří jsou více motivováni. Hledají využití cizího jazyka i mimo školní prostředí, s kamarády, s rodiči, prarodiči aj.¹⁴²

V českém prostředí je důležité při výuce cizích jazyků klást velký důraz na zapojení žáka do výuky. Nejen pasivní zapojení v rámci práce s učebnicí či pracovními listy je důležité. Je dále vhodné, co nejvíce to jde, obklopovat žáky daným jazykem, aby došlo k nenucenému osvojení a větší motivaci, která má pak za následek, že žáci vyhledávají cizí jazyk i ve svém volném čase. Naopak pasivní příjem informací vede opět k pasivnímu a neefektivnímu způsobu využití, resp. v tomto případě nevyužití. Pokud

¹⁴⁰ Srov. NOVÁ, A. (2013). Angličtina je latinou dneška. *Cizí jazyky ve škole*, s. 3.

¹⁴¹ Srov. HUBLOVÁ, P. (2013). RVP.CZ – Inspirace pro jazykové vzdělávání. *Cizí jazyky ve škole*, s. 3.

¹⁴² Srov. HROZKOVÁ, I (2011). *Výzkumy strategií učení žáků mladšího školního věku*. In *Výzkumy výuky cizích jazyků*. Brno: MSD s. r. o., s. 7-19.

budeme vycházet z výše zmíněného, pedagogové by měli ve svých hodinách zařazovat výklad nejen v rodném jazyce žáků, ale co nejvíce i v cizím jazyce, a to v jakémkoli věku dítěte/žáka.

4.4 Příprava primárních pedagogů

Důležitost přípravy primárních pedagogů podle mého názoru vystihuje následující citát: „*V málokteré oblasti lidské práce se tak intenzivně diskutuje o přípravě na výkon profese, jako je tomu dnes v přípravě vzdělávání učitelů. Je to zřejmě důsledkem uznávání vysoké důležitosti, kterou současná společnost přikládá rozvoji vzdělanosti – a tu zajišťují zejména učitelé ve školách.*“¹⁴³

V současné době se snad ještě častěji diskutuje na téma zvyšujících se nároků na pedagogy, a to nejen v rámci přípravy na *Společné vzdělávání*, ale také v souvislosti stále se rozšiřujícího obsahu učiva a kompetencí, které žák musí absorbovat. Tlak na pedagogy však vzniká i ze strany laické veřejnosti, která leckdy dává pedagogům za vinu nízkou vzdělanost žáků či právě obsáhlé množství učiva.

Důležité je pro tuto práci vědět, kdo se vlastně může v praxi stát primárním pedagogem neboli pedagogem, který vede žáky od 1. do 5. ročníku základní školy.

Možností je několik a upravuje je §7 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících v platném znění (účinnost poslední novely od 12. 1.2016): „*Učitel prvního stupně základní školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem:*

a) v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy,

b) v akreditovaném magisterském studijním programu studijního oboru pedagogika, případně v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy, vychovatelství nebo pedagogiku volného času, a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy,

c) v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní

¹⁴³ Cit. PRŮCHA, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. Praha: Portál.

školy nebo na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy a všeobecně – vzdělávacích předmětů střední školy a

1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaného vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy, nebo

2. doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace podle § 22 odst. 2 (dále jen „doplňující studium k rozšíření odborné kvalifikace“),

d) v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy,

e) v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na přípravu učitelů základní umělecké školy studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu,

f) podle § 12 jen pro výuku cizího jazyka, nebo

g) podle odstavce 2 písm. a) nebo b).“¹⁴⁴

Možností, jak se stát primárním pedagogem je skutečně mnoho. V každém případě, v současné době uchazeč na pozici primárního pedagoga musí absolvovat 5letý studijní program ukončený magisterským titulem. V České republice najdeme mnoho pedagogických fakult, kde uchazeči na pozici „primární pedagog“ mohou studovat. Uveďme například pedagogické fakulty na Masarykově univerzitě v Brně, na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích nebo na Univerzitě v Hradci Králové aj.

Každá z fakult se liší svým přístupem ke vzdělávání budoucích pedagogů. Díky mému studiu na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze (dále jen „PedF UK“) se práce prvotně věnuje vzdělávání pedagogů právě na PedF UK v oboru Učitelství pro základní školy.

Vzdělávací obsah pětiletého studia je strukturován do Modulového studijního programu, který zajišťuje provázanost kurzů, individualizaci či volitelnost. Zmíněný

¹⁴⁴ Cit. Zákon č. 563/2004 Sb., §7, o pedagogických pracovnících, ve znění účinném od 12. 1. 2016, [online], [cit. 2017-10-08].

studijní program je dále strukturován do šesti samostatných celků, které vedou k profesní způsobilosti absolventa fakulty.

Prvním z šesti modulů je Modul univerzitního základu, obsahující kurzy vedoucí k všeobecnému vzdělání studenta. Jde o kurzy v oblasti humanitních věd, kultury mluveného projevu a rozvoje diskursivního myšlení. Obsahem druhého Pedagogicko-psychologického modulu je studium pedagogiky, psychologie, speciální pedagogiky a praxe. Třetí modul oborových/předmětových didaktik uvádí studenty do teorie a praxe českého jazyka, matematiky, vlastivědy, výtvarné výchovy apod. Součástí zmíněného modulu je Modul čtvrtý, oborový/předmětový, který vychází z jednotlivých vyučovacích předmětů na 1. stupni základních škol. Pátý Prohlubující modul zajišťuje studentům individuální profilaci. Způsob studia je homogenní, kdy je věnována hodinová dotace ucelené soustavě kurzů v rámci jednoho oboru, a heterogenní, kdy je kombinováno více různých kurzů podle zájmu studenta. Posledním a jedním z nejnovějších modulů je Specializační modul. Studentům zmíněný modul nabízí studium jimi zvolené specializace (hudební, výtvarná, dramatická, tělesná a výuka cizích jazyků), následně zakončené státní závěrečnou zkouškou. Fakulta se snaží prohloubit znalosti studentů nejen ve standardních vyučovacích předmětech v rámci primární pedagogiky, ale je zde snaha zapojit do obsahu i nové pedagogické trendy. Jde zejména o Pedagogiku Montessori, inovativní programy (Reading and Writing for Critical Thinking dále jen „RWCT“, Začít spolu), výchovu k demokratickému občanství aj.¹⁴⁵

Fakulta se tak snaží svým studentům nabídnout maximum ze širokého pole oborů, ve kterých se budou studenti jako budoucí pedagogové pohybovat. V případě primárních pedagogů jde skutečně o široký záběr vědomostí a dovedností. Cílem fakulty je tedy dát studentům do praxe alespoň základy všech oborů, které budou pro výkon svého povolání potřebovat.

Široké pole všech předmětů se následně zužuje na vybranou specializaci. Student má možnost výběru jedné z pěti užších specializací, které se věnuje do větší hloubky, nejen povrchově, jak tomu bylo u ostatních předmětů. Zároveň si student může vybrat z široké škály volitelných předmětů z různých oborů, které studenta zajímají, a tak si prohloubí vědomosti v dané problematice. Více informací nabízejí webové stránky PedF UK nebo katedry Primární pedagogiky, která nabízí studentům i jiné než studijní aktivity.

¹⁴⁵ Srov. SPILKOVÁ V., HEJLOVÁ H. (2010). *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku: Vývoj po roce 1989 a perspektivy*. Praha: Karolinum, s. 81-82.

Během studia má student možnost nahlédnout i do několika vzdělávacích programů a alternativních škol. A to díky vybraným fakultním školám, o kterých bude pojednávat podkapitola níže. Díky seznámení se současnými vzdělávacími programy má student možnost se profilovat a poznat různé typy škol, nejen tradiční. Zároveň se mu pak skýtá možnost spolupráce ještě během studia na fakultě.

Jak bylo zmíněno, student má již během studia možnost praxe, postupně se však upouští od dřívější tradiční hospitační praxe a spíše je preferován typ praxe, kde může student sám získávat osobní zkušenosti. Skrze síť fakultních škol je fakulta schopna nabídnout studentům klinické pojetí praxe, kde studenti propojují své teoretické poznatky s vlastní praxí v roli učitele a poté následuje sebereflexe.¹⁴⁶

I přes zlepšení situace týkající se studentských praxí, lze říci, že oproti finským pedagogickým fakultám, je situace na PedF UK nedostačující. K tomu mě vede osobní zkušenost získaná při práci samotné, která je nezaměnitelná a nezpochybnitelná. Stále zde převládá spíše teoretický základ než praktický.

Pokud se podíváme na PedF UK ve srovnání s ostatními fakultami, a to nejen v rámci UK, nachází se PedF UK mezi první polovinou fakult s nejvíce podanými přihláškami. Zároveň i přijatí uchazeči se na fakultu skutečně zapíší.¹⁴⁷ Počet studujících na pedagogických fakultách, a to hlavně studujících primární pedagogiku, neklesá, zájem se zdá být skutečně velký. Pohled do praxe je však naprosto jiný. Dochází k odchodu mladých pedagogů do jiných oborů. Podle V. Spilkové je tomu díky špatným finančním podmínkám, nízké prestiži povolání a absenci profesního růstu.¹⁴⁸

Absolventi jsou stávající situací demotivováni a rozhodnou se pro odchod ze vzdělávání. Důležité je mladé učitele motivovat, ale nejen lepšími finančními podmínkami, ale celkovými lepšími podmínkami ve školství a vhodnějšími podmínkami pro výkon svého povolání. Situace je to nelehká, na pedagogy se vynakládá větší tlak v oblasti působnosti, pedagog v dnešní době musí být, a to nejen kvůli inkluzivnímu vzdělávání, odborníkem na mnoho věcí, na což fakulty ve svém studijním profilu nereagují. Nereaguje na to ani společnost, která by měla v pedagogovi vidět někoho, kdo vytváří lepší budoucnost, tak jak je tomu ve Finsku.

¹⁴⁶ Srov. SPILKOVÁ V., HEJLOVÁ H. (2010). *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku: Vývoj po roce 1989 a perspektivy*. Praha: Karolinum, s. 83.

¹⁴⁷ Počty přihlášených a přijatých: SCIO [online], [cit. 2017-11-19].

¹⁴⁸ Srov. SPILKOVÁ, V. Mladí učitelé mizí: za 10 let víc než polovina: *Česká škola* [online], [cit. 2017-01-20].

Studium na pedagogických fakultách není jednoduché, obzvláště pro primární pedagogy. Důvodem je velká náročnost, obsáhlý rozsah studovaných předmětů a společností nedocenená práce.

5 Komparace vzdělávání žáků 1. stupně ve Finsku a v ČR a podněty z Finska pro české školství

Následující kapitola se věnuje dílčímu cíli této práce, tj. komparaci finského a českého vzdělávacího systému na úrovni primárního vzdělávání ve vybraných hlediscích. Vybraná hlediska jsou dále dělena na oddíly, které byly voleny podle jejich důležitosti pro finské školství. Je zajímavé jejich postavení na pomyslném žebříčku hodnot ve Finsku komparovat s pozicí v českém školství. Kapitola vychází z informací získaných studiem odborné literatury a ze zkušeností s oběma vzdělávacími systémy školství z informací zpracovaných v předchozích kapitolách práce.

V následující tabulce jsou uvedeny vybrané kategorie srovnání: širší kontext systémů vzdělávání, inkluze ve vzdělávání, výuka jazyků a příprava učitelů pro 1. stupeň. Obsah tabulky je posléze rozpracován v dalších částech kapitoly. Struktura této tabulky je odvozena podle předchozích kapitol, které o těchto jevech a poznacích detailněji hovořily. Slouží tedy a byla vytvořena čistě pro tuto práci.

Tabulka srovnání vybraných kategorií finského a českého vzdělávacího systému

Kategorie	Finsko	ČR
Všeobecná charakteristika školství	Vstup do základního vzdělávání v 7 letech.	Vstup do základního vzdělávání v 6 letech.
	Plně hrazeno stravování.	Příspěvky na stravování, stravování není hrazeno v plné výši.
	Lékařská péče zajišťována školní institucí.	Lékařskou péči zajišťují rodiče / zákonní zástupci.
Kurikulum	Obecně formulované cíle v základních dokumentech, konkretizace závisí na jednotlivých školách.	
	Převládá forma sebehodnocení a slovní hodnocení.	Převládá kvantitativní hodnocení (známka 1-5).
	Důraz na integrované vyučování.	
	Podpora inkluzivního vzdělávání	

Vzdělávání	Dostatek asistentů pedagoga, speciálních pedagogů a psychologů vždy k dispozici.	Nedostatek specializovaných pracovníků na školách, chybí připravenost prvostupňových pedagogů.
	Nabídka podpory pro všechny.	Podpora jen s doporučením pedagogicko-psychologické poradny.
	Důraz na podporu nadaných žáků (speciální učební pomůcky aj.).	Malá podpora pro vzdělávání nadaných žáků. Orientace podpory k druhému protipólu.
	Malý kolektiv pro žáky s potřebnou podporou – specializované třídy.	Žáci vzdělávání v běžných třídách.
Výuka jazyků	Aktivní znalost – vytváření komunikačních situací.	Pasivní znalost – memorování.
	Zapojení zahraničních studentů do výuky jazyků (konverzace).	Malé zapojení zahraničních studentů do výuky.
Příprava primárních pedagogů	Výběr uchazečů podle předchozího studijního prospěchu a osobním a volnočasovým zájmům.	Výběr uchazečů se neřídí předchozím studijním prospěchem, ale je také přihlíženo k osobním a volnočasovým zájmům uchazeče.
	Velké množství praxe.	Nedostatečné množství praxe, mnoho teorie.

5.1 Všeobecná charakteristika školství

Finské primární vzdělávání se v organizaci od českého primárního vzdělávání příliš neliší, v obou případech se jedná o součásti tzv. základního vzdělávání. Pokud se však zaměříme na základní vzdělávání jako celek, bez zaměření se jen na primární vzdělávání, ve Finsku dochází v rámci základního vzdělávání ke striktnímu rozdělení na primární a sekundární vzdělávání, nacházející se ve zcela rozdílných vzdělávacích institucích. Primární vzdělávání je, jak již bylo zmíněno, určeno pro žáky od 7 let.

V České republice dochází ke sloučení obou typů vzdělávání do jedné instituce známé pod označením základní škola. Spojuje první a druhý stupeň a odpovídá finskému rozdělení na primární a sekundární vzdělávání. Do základního vzdělávání jsou přijímáni žáci od 6 let věku.¹⁴⁹

Ač se věk vstupu do primárního vzdělávání liší, v praxi se tento rozdíl částečně vyrovnává díky odkladům v českých školách. Ve Finsku tomu tak nebývá, možnost odkladu zde je, ale není využívána.

Poutavější pro komparaci je filosofie finského školství, která zmiňuje finanční podporu pro žáky veřejných škol nejen v primárním vzdělávání. Jak bylo podrobně zmíněno v oddíle 3.3.3: „*Žákům jsou zdarma poskytnuty učební pomůcky, jako jsou psací potřeby, sešity, tablety pro každého aj.*“.

V českém vzdělávání je veřejné školství též bez poplatků, stejně tak jako většina školních pomůcek. Nejpatrnější je financování nejspíš v 1. ročníku základního vzdělávání, jak o této problematice pojednává §6 odst. 1 vyhlášky Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání v platném znění (účinnost poslední novely od 1. 9. 2017).

Dalším bodem ke komparaci v tomto oddíle je stravování. Stravování je nutné se věnovat hlouběji, stejně jako oddíl 3.3.3., který odkazuje na důležitost kvalitní stravy pro psychický i fyzický rozvoj dítěte. Žáci si tak sami mohou vybírat stravu formou bufetu a nechybí dostatek ovoce a zeleniny. Je pamatováno i na žáky s různými potravinovými alergiemi, kterých je ve Finsku opravdu mnoho. Mohou se stravovat společně se svými spolužáky a odpadá nebezpečí vyčlenění z kolektivu.

¹⁴⁹ Srov. VALIŠOVÁ A., KASÍKOVÁ H. (2011). *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. České Budějovice: Grada, s. 88.

V českých podmínkách je samozřejmě také pamatováno na zdraví žáků, díky § 2 vyhlášky Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy č. 107/2005, o školním stravování v platném znění (účinnost poslední novely od 1. 2. 2015), který upravuje možnost dietního stravování ve školních jídelnách. Týká se zejména žáků s různými potravinovými alergiemi. Jak ale z vyhlášky vyplývá, jedná se jen o možnost poskytování dietní stravy, nikoli o povinnost, proto zůstává situace v některých školách neměnná a žáci s potravinovými alergiemi se v jídelnách stále stravovat nemohou.¹⁵⁰

Se zdravím souvisí lékařská péče, o které hovořil již oddíl 3.4.3. takto: „*Finové se snaží pečovat o fyzické i psychické zdraví nejen dětí, ale také dospělých, a to formou specializovaných lékařů, kteří jsou k dispozici ve školách zcela zdarma.*“. Tito lékaři a jejich péče je pro všechny žáky (nejen finské, ale také pro mezinárodní studenty) všech typů škol zcela zdarma, ať se jedná o praktického lékaře, dentistu či psychologa.

V České republice je situace odlišná. Každý rodič má právo na volbu svého lékaře. Nese to s sebou i značná rizika, například zanedbání lékařské prevence u dětí, ke které často ze strany rodičů dochází. O této změně zákona bylo diskutováno již v roce 2015, bohužel situace znovuzavedení této lékařské péče je komplikovaná kvůli dalším nařízením.¹⁵¹

V podkapitole byl srovnáván širší kontext vzdělávání ve Finsku a v České republice, tj. finanční podpora žáků během vzdělávání, stravování a lékařská péče. Zásadní rozdíly byly shledány ve věku nástupu k povinnému vzdělávání, rozdělení základního vzdělávání a financování základní učebních podmínek. Naopak zásadní rozdíly jsou shledány v poskytnutí lékařské péče ze strany vzdělávací instituce a stravování. Poskytnutí lékařské péče ze strany školy je praktickým krokem, ale zcela jistě ne nezbytným. Pedagog má lepší možnost spolupráce s lékařem, pokud se objeví potíže s výukou. Stejně je to i se stravováním a jeho kvalitou, která se však i v českých podmínkách postupně zvedá, a to díky § 2 vyhlášky Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy č. 107/2005, o školním stravování v platném znění (účinnost poslední novely od 1. 2. 2015).

5.2 Kurikulum

V základních vzdělávacích dokumentech obou zemí (v České republice RVP ZV;

¹⁵⁰ Vyhláška Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy č. 107/2005 Sb., § 2, o školním stravování, ze dne 1. 2. 2015 [online], [cit. 2017-11-20].

¹⁵¹ Srov. Na školy by se prý mohly vrátit preventivní lékařské prohlídky, ale je to reálné?: *Zdravotnický deník* [online], [cit. 2018-03-22].

ve Finsku National Core Curriculum for basic education) vidíme mnoho podobností. Oba dokumenty pojednávají o obecně formovaných cílech, kde je následná konkretizace v ruce jednotlivých vzdělávacích institucí.

Absolutní shody shledávám v pohledu na individualitu každého žáka a na podmínky, které je třeba zajistit pro co možná nejlepší rozvoj žáka.

Připomeňme oddíl 3.3.3, kde je na základě kurikula uváděno, že vždy je důležité brát zřetel na individualitu žáka a zajistit mu tím co nejlepší podmínky k učení. České školství rovněž bere v úvahu individualitu každého dítěte, důležité je ptát se, do jaké míry tomu tak skutečně je.

Finské školství se skutečně snaží zajistit všem žákům co možná nejlepší podmínky, aby bylo dosaženo nejlepších výsledků, opět v individuálních možnostech každého žáka, podle rozdělení finského kurikula do 3 stupňů podpory. Děje se tak za spolupráce pedagoga s odborníky (asistent pedagoga, psycholog či speciální pedagog), je tedy obtížné se srovnávat právě s Finskem. Podpora ve vzdělávání je podrobněji popsána v podkapitole 5.3.

Potřeba motivovat žáky k celoživotnímu vzdělávání je též obsažena ve vzdělávacích dokumentech. Finskému školství se tato motivace zcela daří, a to hlavně díky úsilí nového kurikula propojit školu a život žáků. Jak víme, vzdělání a možnost vzdělávat se, je pro Finy skutečně důležitá, a to opravdu pro celou finskou společnost. Finové mají tuto vlastnost zakotvenou hluboko v sobě již po generace.

V porovnání s postojem Finů ke vzdělávání, nezůstává Česká republika pozadu. Podle statistik OECD mají čeští žáci i studenti kladný vztah ke vzdělávání. Toto nelze konstatovat o celoživotním vzdělávání.¹⁵² Toto konstatování je podle mého názoru to, co nás od Finska odlišuje. Je tedy nutné motivovat již v brzkém věku a ukazovat důležitost a potřebu celoživotního vzdělávání.

5.2.1 Hodnocení jako součást kurikula

Výchozí kurikulární dokumenty (viz 3.3.1 a 4.1) uvádějí sebehodnocení jako důležitý prostředek rozvoje kompetencí žáků k učení.

Ve Finsku se tento typ hodnocení využívá v hojné míře již od brzkého věku žáka,

¹⁵² Srov. Education at a glance 2014: *OECD* [online], [cit. 2018-03-26].

jak ukazuje i příloha č. 8 a oddíl 3.3.1. Je to zakotvený typ hodnocení již v kurikulu, které dává sebehodnocení velkou váhu. Pro Finy je sebehodnocení a sebereflexe cesta k převzetí odpovědnosti za své vzdělávání.

V České republice jsou způsoby hodnocení zakotveny v § 12 školského zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Část školského zákona o hodnocení popisuje různé druhy hodnocení, tj. vyjádření pomocí klasifikace (klasifikační stupně 1 – 5), slovní hodnocení nebo oba způsoby.¹⁵³ Avšak v žádném závazném dokumentu nenajdeme doporučení nebo příklon k jednomu z výše zmíněných typů hodnocení, tak jako je tomu ve Finsku.

Situace kolem hodnocení v českých školách je tedy do jisté míry značně odlišná. Úvaha o různých typech hodnocení a jejich využití na teoretické úrovni existuje, avšak nevyužíváme potenciál tohoto hodnocení naplno. Dokládá to i zpráva OECD zabývající se hodnocením žáků, která ve svém závěru říká, že čeští pedagogové nevyužívají hodnocení k motivaci pro další rozvoj žáků a zcela chybí zpětná vazba o práci žáka.¹⁵⁴ Dostatečnou zpětnou vazbu dostane žák pouze díky slovnímu hodnocení pedagoga. Stejně tak pedagog získá kvalitní zpětnou vazbu hlavně ze sebehodnotícího postoje žáka.

5.2.2 Tendence výuky

Lze deklarovat, že výuka v primárním vzdělávání obou typů školství, podle kurikulárních dokumentů, spěje k principu propojení školy a života, tj. propojení školy a žákovo života mimo školu. Žákovi se tak dává možnost vidět smysluplnost v osvojených dovednostech a vědomostech. Pokud žák nevnímá smysluplnost v učebním obsahu, nedochází k vnitřní motivovanosti a tím je ohroženo další osvojování vědomostí. Žák vidí naučenou látku v reálném světě. Tím lépe se dosahuje kompetencí. Ať jim říkáme klíčové či podle finského vzoru příčné kompetence.

Jako jedna z možností, jak takové smysluplné výuce vyučovat, je vyučovat podle finského kurikula integrované výuky viz oddíl 3.3.1. Zakotvením integrované výuky v kurikulu dává této výuce vážnost a nutnost jí dodržovat. Oddíl 3. 3. 1. říká: „*Cílem integrované výuky je vidět souvislosti a pochopit vztahy mezi učebním obsahem. Následně*

¹⁵³ Zákon č. 561/2004 Sb., § 12, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), úplné znění ke dni 1. 9. 2017, [online], [cit. 2017-11-18].

¹⁵⁴ Srov. SANTIAGO P., GILMORE A., et. al. (2012). Zpráva OECD o hodnocení vzdělávání v České kontextu evropského republiky. OECD, [online], [cit. 2018-03-26], s. 3-4.

umět kombinovat znalosti s dovednostmi.“.

V českém prostředí jde spíše opět o doporučení a jednu z možností bez zakotvení v závazných dokumentech. Podle Podroužka mnoho pedagogů integrovanou výuku nevyužívá z důvodu náročnosti přípravy těchto vyučovacích hodin. Neexistuje mnoho učebních materiálů vycházejících z mezioborových vztahů, a tak pedagogové musí trávit mnoho času nad samotnou realizací učební jednotky a vybíráním vhodných učebních materiálů.¹⁵⁵ Proto i v mnoha dnešních českých školách najdeme rozvrh hodin rozdělený na typické vyučovací předměty. Najdeme však i výjimky. Některé školy si tvoří své vlastní vyučovací celky, ve kterých je právě integrovaná výuka přítomna. Jako příklad můžeme uvést základní školu v ulici Londýnská v Praze, která důležitost integrované výuky popisuje na svých webových stránkách: <http://www.londynska.cz/usvp.php>.

V souvislosti s integrovanou výukou na finských školách je dobré zmínit články, které vycházely v roce 2016 v českých denících a informovaly o rušení předmětů na finských školách. Došlo tak na diskuse a dehonestaci českého školství při srovnávání obou typů školství. Bohužel se nejedná o čistou pravdu, ale spíše o předvolební kampaň finských politiků.¹⁵⁶ V případě Finska se nejedná o rušení předmětů, spíše o využití právě integrované výuky, která by podle kurikula měla tvořit hlavní část při osvojování nových vědomostí. Ani na finských primárních školách však nejde o neoddělitelnou součást každodenní práce. Primární pedagogové si rozvrh ve velké míře přizpůsobují dle potřeby.

5.2.3 Shrnutí

V souhrnném hodnocení základních vzdělávacích dokumentů je české školství v mnoha ohledech nadčasové a vyrovnává se finskému školství, ať mluvíme o kompetencích, autonomii pedagogů, propojení školy a života aj. Důležitější je však to, co se odehrává ve školní praxi, která mnohdy zůstává neměnná.

5.3 Podpora žáků

Komparaci podpory žáků ve vzdělávání jakéhokoli vzdělávacího systému s tím finským můžeme označit za velice obtížnou. Sami Finové ve zmíněné podpoře vidí cosi

¹⁵⁵ Srov. PODROUŽEK, L. (2002). *Integrovaná výuka na základní škole*. 1. vyd. Plzeň: Nakladatelství Fraus, s. 44.

¹⁵⁶ Srov. DLASK, Jan. O finském (ne)rušení předmětů: *Filosofická fakulta UK, Ústav germánských studií* [online], [cit. 2017-011-20].

výjimečného a mnoho vzdělávacích systémů si onu podporu, ať už mluvíme o inkluzi či integraci, bere za vzor.

5.3.1 Inkluzivní vzdělávání

V posledních letech však udělalo české školství velké kroky kupředu právě v podpoře žáků ve vzdělávání. Tyto kroky souvisí s již dříve zmíněným programem *Společné vzdělávání*. Pokud se v rámci tohoto programu chceme odvolávat na skandinávské země, potažmo na Finsko, je důležitý hlubší náhled do finské podpory a inkluze.

Tomuto současnému fenoménu se věnuje také článek J. Holomka.¹⁵⁷ Článek vznikl v době, kdy začleňování žáků se specifickými potřebami v České republice nebylo příliš aktuálním tématem. Vše z článku s názvem *Speciální školství a institucionální výchova ve Finsku*, zůstává na základě mého pozorování ve finských základních školách neměnné a mé zkušenosti s článkem jsou v naprostém souladu. Finští žáci se speciálními potřebami a „normální žáci“ se skutečně vzdělávají společně, ale jen ve společné instituci, nikoli ve společných třídách, jak již bylo nastíněno v oddíle 3.3.3. Potkávají se jen o přestávkách, v době obědů a při výchovách (výtvarná výchova, hudební výchova aj.). Což většinou veřejnosti, nejen v České republice, uniká. Začlenění žáci jsou přítomni po celou dobu výuky v běžné třídě, jen je využita pomoc asistenta, jak jsem měla možnost pozorovat i sama zažít během praxí.

Během pozorování ve finských podmínkách, jsem měla možnost tedy zažít inkluzi či integraci (ve finské kurikulum hovoří o integraci), při které běžně fungují asistenti či speciální pedagogové, k dispozici po celý den je též školní psycholog. Všichni tito zaměstnanci jsou plně k dispozici žákům, a to prakticky kdykoli. Během vyučování se vytváří též malé skupinky žáků, které na určité školní předměty opouští své třídy a pracují s dalšími žáky se stejnými nebo podobnými potřebami. Nemusí se nutně jednat o žáky s poruchou učení, ale jedná se o všechny žáky, kteří potřebují látku zopakovat, znovu probrat či potřebují prohloubit své znalosti v daném učivu (viz 3 stupňový systém podpory ve vzdělávání podle nového kurikula 2014).

Jak poukazuje V. Hájková, v českém školství se více či méně všechny role

¹⁵⁷ Srov. HOLOMEK, J. (1999). Speciální školství a institucionální výchova ve Finsku. *Mentální retardace*, s. 12-14.

odborníků prolínají v jednom pedagogovi, proto je důležité rozšířit rozsah jeho vědomostí a dovedností již při samotném studiu na fakultě.¹⁵⁸ Stejně tak je důležité podpořit zejména začínající prvostupňové pedagogy, a to začleněním odborníků do výuky. Tato spolupráce mezi pedagogem a odborníkem by se měla stát intenzivní.

5.3.2 Shrnutí

Je zcela jasné, že české školství musí v oblasti inkluze žáků ujit ještě dlouhou cestu a je neustále co zlepšovat (viz zápis z debaty o revizi inkluze z 20. února 2018).¹⁵⁹ Pokud si chceme brát za vzor právě Finsko, doporučit lze dostatečné množství odborníků, kteří budou s žáky pracovat, aby veškerá odpovědnost nespadla jen na pedagogy a brát v potaz sebemenší problém, který by žákovi mohl bránit v dalším rozvoji, a to i v případě, že by se mělo jednat jen o krátkodobé doučování.

5.4 Výuka jazyků

Výuka jazyků patří v současné době k velmi podstatné součásti vzdělávání, a to na všech typech škol a ve všech věkových kategoriích. Věk, kdy se začíná s výukou cizích jazyků, zejména anglického jazyka, se neustále snižuje. Nejde jen o jakési nesmyslné nařízení školních institucí, ale jde o nezbytné zajištění základní jazykové vybavenosti do budoucího života dítěte.

5.4.1 Proces výuky jazyků

Ač se s výukou cizích jazyků, potažmo anglického jazyka, začíná jak ve Finsku, tak v České republice téměř ve stejném věku, tj. v prvním ročníku primárního vzdělávání (v některých případech i dříve), následná kvalita znalostí a dovedností je rozdílná, jak naznačují výsledky testování EF.¹⁶⁰

Ze získaných zkušeností mohu říci, že je vše jednoznačně o metodě výuky. Čeští školáci odcházejí ze škol spíše s pasivní znalostí jazyka, jak uvádí i A. Nová ve svém článku *Angličtina je latinou dneška*, oproti finským žákům, kteří umí jazyk používat v

¹⁵⁸ Srov. POTMĚŠIL, M. (2010). *Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání*. In: *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Paido, s. 25-37.

¹⁵⁹ Zápis z debaty o revizi inkluzivního vzdělávání, online dostupný z: <http://www.eduin.cz/clanky/revize-inkluze-je-treba-venovat-pozornost-detem-s-psychiatrickou-diagnozou-ktere-nemaji-na-beznych-skolach-odpovidajici-peci/>

¹⁶⁰ *Education First: EF English Proficiency Index* [online], [cit. 2016-07-06].

praxi na vysoké úrovni.¹⁶¹ Je tomu také proto, že Finové jsou zvyklí se učit cizí jazyky, sami mají 2 úřední jazyky, většina z nich se tedy plyně dorozumí nejen finštinou, ale také švédštinou.

Vraťme se ale k samotné výuce. Ve finských primárních školách se běžně využívá metoda CLIC viz oddíl 3. 3. 4, který mluví o významu této metody pro finskou školu: *Metoda CLIL se ve Finsku těší velkému zájmu, a to i na běžných primárních školách. Popularita CLIL stoupá hlavně z důvodu jeho pozitivního dopadu na jazykové dovednosti žáků.* Tato metoda je též doporučována v novém kurikulu z roku 2014. Finští žáci se učí jazyk používat, mluví jím, poslouchají pedagogy, kteří během hodin nemluví v mateřském jazyce žáků, podněcují ke konverzaci a nemají problém s chybou žáků. Žáci se tak nebojí mluveného projevu.

Naopak čeští žáci jsou více pasivní, důkazem toho je, jak již bylo zmíněno na základě článku I. Hrozkové *Výzkumy strategií učení žáků mladšího školního věku*, jen malé procento dokáže využít jazyk v praxi.¹⁶² Už jen tento fakt by měl být zarážející a vést k diskusi nad možností lepšího řešení výuky cizího jazyka.

5.4.2 Shrnutí

Jazyková výuka na školách se v obou zemích značně liší, respektive se liší následné praktické využití jazyka. Efektivní variantu výuky jazyka, které nám Finsko ukazuje, je neustálá komunikace v daném cizím jazyce. Vystavíme tak žáka co nejintenzivnějšímu působení cizího jazyka. Aplikovatelnost tohoto prvku do českého prostředí je tedy velmi reálná. Dopomoci k tomu může také program Edison, který zapojuje zahraniční studenty do výuky na českých školách.

5.5 Příprava primárních pedagogů

Pedagogové, resp. kvalitní pedagogové, stojí za úspěchem jakéhokoli školství, s tím lze jen souhlasit. Kvalitní práce pedagogů přináší skvělé výsledky žáků, je tedy nutné pedagogům vytvořit vhodné podmínky pro jejich práci, tj. například výše platu, prestiž povolání, vybavení škol a kvalita jejich vzdělání. Zmíněné podmínky, které jsou ve Finsku samozřejmostí, jsou zásluhou nastavení společnosti ke vzdělávání.

¹⁶¹ Srov. NOVÁ, A. (2013). Angličtina je latinou dneška. *Cizí jazyky ve škole*, s. 3.

¹⁶² Srov. HROZKOVÁ, I (2011). *Výzkumy strategií učení žáků mladšího školního věku*. In *Výzkumy výuky cizích jazyků*. Brno: MSD s. r. o., s. 7-19.

Pokud chce pedagog zůstat kvalitní, je důležité se neustále vzdělávat, což zaměstnavatelé finských pedagogů velice rádi podporují. Pedagogové neustále rozvíjejí své pracovní kompetence a jsou orientováni na budoucnost, což znamená, že se musí v prostředí velice orientovat.

5.5.1 Vzdělávání primárních pedagogů na vysokých školách

Základ dobré přípravy kvalitních pedagogů a jejich vysoké úrovně vzdělávání je již před počátkem celého studia v oboru edukace. Pro všechny finské uchazeče jde o primární volbu, určitou roli v tom hraje také vysoká prestiž tohoto povolání, jak bylo zmíněno již v oddíle 3.3.5.

Studium na pedagogických fakultách u nás a ve Finsku je v mnoha ohledech velice rozdílné. Předměty na finských univerzitách jsou široce pojaté, oproti konkrétně pojatým předmětům na českých univerzitách.

Velká šíře v obsahu předmětů, jak je možné pozorovat na sylabech předmětů UEF, vede k velké obecnosti, nikoli ke konkrétním věcem a příkladům, ovšem připomeňme obsáhlou praxi, kterou jsem měla možnost pozorovat při svém studijním pobytu.¹⁶³ Studenti již od prvních ročníků dochází do škol, kde asistují žákům a pedagogům, učí, dohlíží během přestávek aj. Neustále jsou v kontaktu s žáky. Díky asistenci studentů, o která je popsána v oddíle 3. 3. 3, mohou Finové nabídnout podporu ve vzdělávání skutečně všem žákům, kteří ji potřebují. Zcela jistě tento systém studentům prospívá a přispívá k profesnímu rozvoji.

Tato praxe se českým studentům primární pedagogiky, jak je uvedeno v podkapitole 4.4, nedostává v takové míře, jako ve Finsku. Přitom je zřejmé, jak důležitá během studia je, alespoň pro finské školství.

5.5.2 Shrnutí

Ač je studium na fakultách připravujících budoucí primární pedagogy odlišné, v obou případech je poukázáno na důležitost praxe (v českých podmínkách ze strany studentů), zainteresovanost studentů pro svou práci a profesní rozvoj.¹⁶⁴ Pro české školství je tento zájem ze strany studentů měnit věci pozitivním krokem do budoucnosti.

¹⁶³ Philosophical Faculty: *University of Eastern Finland* [online], [cit. 2017-04-10].

¹⁶⁴ Srov. TRACHTOVÁ Z. Chybí nám praxe, říkají budoucí učitelé. Na dveře fakult „přibíli“ teze: *iDnes.cz* [online], [cit. 2018-03-25].

6 Závěr

Tato práce si kladla za cíl najít a popsat silné stránky finského vzdělávacího systému v primární části vzdělávání, následně komparovat existenci nebo absenci těchto silných stránek v českém vzdělávacím systému a následně zvážit aplikovatelnost chybějících silných stránek v českém vzdělávacím systému. Nalezené silné stránky mohou ve velké míře za exklusivitu finského školství a lze je tedy považovat za klíčové ve vzdělávání, které je již pravidelně na pomyslné špičce vzdělávání ve světě při periodických průzkumech a srovnáváních.

Studium finského vzdělávacího systému stanovilo několik silných stránek, které jsou popsány v této práci. Stejně tak jsou popsány a analyzovány faktory a jevy, které z velké míry silné stránky ovlivňují.

Do systému finského školství se bezpochyby promítá celkový stav společnosti, mentalita Finů a nelze opomenout také politiku státu. Celou finskou společnost můžeme shledat jako silný sociální systém s mimořádnou mezigenerační solidaritou. Kořeny této soudržnosti můžeme pozorovat v historii země. Zachovat si svou identitu byla totiž jedna z prvotních myšlenek, na kterou Finové byli a dodnes jsou hrdí a veškeré tradice a zvyklosti si předávali z generace na generaci, což je i současné poslání školství. Vzdělávání klade velký důraz na identitu Finů, jejich morální hodnoty, celkový obraz Finska a na již zmiňovanou mezigenerační solidaritu. Sounáležitost podporovaných jedinců s celou společností je pak vidět na všech stupních vzdělávacího systému.

Nezpochybnitelně silnou stránkou finského školství jsou samotní pedagogové. Finsko si zakládá na vysoké kvalitě a vzdělanosti pedagogů, protože ví, že jen kvalitní, vzdělaný a motivovaný pedagog dokáže dosáhnout výborných výsledků. I proto jsou již mezi uchazeči vybírání ti s nejlepšími výsledky a univerzita na ně může klást větší nároky. Co je ale nejspíše důležitější, vybraní studenti mají skutečně velkou motivaci jít vykonávat pedagogickou profesi, a to díky její vysoké prestiži, která vychází z chápaného poslání pedagoga ve společnosti.

Další silnou stránkou finského školství je podpora žáků během vzdělávání. V tomto ohledu má Finsko skutečně propracovaný systém podpory, která se týká každého žáka. Nezáleží na intelektu či talentu, ať už je žák nadprůměrný či naopak, vždy dochází k jeho maximálnímu rozvoji, což má poté za následek malé rozdíly v hodnocení vzdělávání mezi nejlepším žákem a tím nejhorším.

Mezi silné stránky patří také forma výuky. Ve Finsku se jedná o praktikovanou integrovanou výuku, která pomáhá vnímat vztahy mezi obsahem učiva a zároveň pomáhá proniknout do učiva hlouběji a dojít k opravdovému porozumění. Formy, resp. metody výuky se též týkají popisované kategorie - PISA. Čtenářskou gramotnost Finové ovládli díky své tradici a důležitosti četby a jejímu porozumění. Ovládnutí přírodovědné gramotnosti je díky všudypřítomné přírodě a výchově skrze pokoru k přírodě. Jediné, kde vidí Finsko právem nedostatky, je matematická gramotnost. Na odstranění těchto nedostatků se již v současné době pracuje díky novému kurikulu.

Shrňme tedy základní silné stránky finské kvalitní výuky. Na prvním místě jde zcela jednoznačně o kvalitní a motivované pedagogy s vysokou prestiží, kteří jsou pečlivě vybíráni při přijímacích zkouškách. Druhou silnou stránkou je podpora skutečně pro všechny žáky bez ohledu na jejich výsledky, dochází tak k dosažení maxima u každého jedince. Poslední silná stránka uváděna touto prací je výuka samotná, a to zejména průběh výuky, samotná atmosféra a využití integrované výuky.

Nelze opomenout také faktory vystupující z pozadí, které tyto silné stránky ovlivňují. Je to finská společnost, její nastavení a mentalita a finanční podpora školství.

Sami Finové na svém vzdělávacím systému nevidí nic výjimečného, avšak všechny výše zmíněné silné stránky a faktory jsou natolik výjimečné, že vedou ke kvalitnímu vzdělávání. Podle Finů jde o ucelený koloběh faktorů a událostí, které na sebe navazují a jsou efektivní. Primárně řečeno jde o správné a efektivní využití získaných peněz z různých sektorů vložených do školství, což má vliv na profesní i osobní rozvoj pedagogických i nepedagogických pracovníků.

A právě tito pracovníci mohou zkvalitnit proces vzdělávání a kvalitní vzdělávání pomůže následně k výchově nových odborníků v mnoha oborech, kteří si uvědomují, jak důležité je ve společnosti vzdělávání. Tím vzrůstá důvěra v celý systém školství včetně pedagogů a dalších pracovníků vzdělávacích institucí.¹⁶⁵

Pokud se zamyslíme nad možnou aplikovatelností některých finských prvků do českého vzdělávacího systému, prvotně by bylo důležité změnit smýšlení společnosti, zejména pak v pohledu na školství. Je zapotřebí vnímat školství jako něco skutečně nezbytného pro další budoucnost. Nezbytnou změnu by bylo nutné provést také v oblasti

¹⁶⁵ Srov. Finnish National Board of Education (2015). *Learning and competence 2025*. Helsinki: Grano Oy, [online], [cit. 2017-12-08], s. 5.

vzdělávání pedagogů, v první řadě již při výběru studentů. Měli by se vybírat jen ti uchazeči, kteří jeví o studium skutečný zájem, zabrání to přílivu demotivovaných pedagogů. S tím také souvisí samotné studium na pedagogických fakultách. Je nutné uvést studenty co nejvíce do praxe, studenti by však měli být aktivní a vykonávat například právě práci asistentů, kterých je na českých školách nedostatek. Vyřešil by se tak problém s nedostatkem asistentů i s nedostatkem praxe. Samotné primární školy by měly žákům dávat určitý nadstandard, jako je možnost využít školní lékaře, obědy zdarma, dotovanou dopravu aj. a to tak, aby se všichni ve škole cítili komfortně. Vše je bohužel o finanční podpoře, která v České republice za Finskem zaostává.

Aplikovatelnost v českých podmínkách je tedy v mnoha ohledech dosti komplikovaná. Při pohledu na vzdělávací dokumenty zde vidíme jistou podobnost a paralelu, ale bohužel chybí provedení v praxi, která by ve většině případů nebyla složitá. Jde však především o postoj samotných pedagogů.

Důležité je zmínit, že čeští pedagogové jsou často demotivováni nízkou prestiží, výší mzdy, či společností, přístupem rodičů aj. To vede k zamyšlení se nad českou společností, politikou aj. Jde tedy o nekonečný cyklus, kdy se všechny vyjmenované faktory ovlivňují. Abychom dosáhli takových podmínek, jaké jsou ve finském školství, a zvýšili tak úroveň vzdělávání, je potřeba nastavit myšlení české společnosti ve smyslu důležitosti a nezbytnosti vzdělávání, zvýšit financování českých škol, zvýšit kvalitu pedagogů, neboť díky vysoké prestiži by bylo dostatek uchazečů a fakulty by tedy mohly vybírat jen ty skutečně nejlepší a motivované uchazeče. Zároveň je potřeba poskytnout studentům dostatek praxe, kupříkladu možnost asistence, což pomůže k rozvoji nejen studentům, ale zejména pak žákům, kteří tak mohou dosáhnout lepších výsledků.

Pokud tedy uvažujeme o inspiraci v jiných vzdělávacích systémech, je nutné analyzovat všechny faktory dané země, které na první pohled se vzděláváním nesouvisí. Nelze jen přenést izolované modely práce do naprosto odlišné společnosti, kultury či již zavedeného systému.

7 Seznam zkratek

CIA - Central Intelligence Agency

CLIL - Content and Language Integrated Learning

ECEC - Early Childhood Education and Care

EF – Education First

HDP – hrubý domácí produkt

ISCE - International Standard Classification of Education

IVP – Individuální vzdělávací plán

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development = Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj

PedF UK – Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

PISA - Programme of International Student Assessment

RVP – rámcové vzdělávací programy

RVP PV - Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

RWCT – Reading and Writing for Critical Thinking

ŠVP – školní vzdělávací programy

UEF – University of Eastern Finland

8 Seznam použitých informačních zdrojů

Prameny

Akční plán pro inkluzivní vzdělávání na období 2016–2018, [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/15-spolecne-informace-a-aktuality>.

Basic Education Act 628/1998, novelizace z roku 2010 [online]. Dostupné z: <http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf>.

National Core Curriculum [online]. 2004. Dostupné z: http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education/curricula_2004.

National Core Curriculum for Basic Education 2014. Helsinki: Next Print Oy, 2016, s. 810. ISBN 978–952–13–6259–0.

National Core Curriculum for Instruction Preparing Immigrants for Basic Education 2009. Helsinki: The Ministry of Education, 2009, s. 14, ISBN 978–952–13–4145–8, [online]. Dostupné z: http://oph.fi/download/138886_national_core_curriculum_for_instruction_preparing_for_basic_education_2009.pdf.

National Core Curriculum for Pre-primary Education 2010, ve znění účinném od 1. 1. 2010, [online]. Dostupné z: http://oph.fi/download/153504_national_core_curriculum_for_pre-primary_education_2010.pdf.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, ve znění účinném od března 2017.

Vyhláška Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy č. 107/2005 Sb., o školním stravování, ze dne 25. 2. 2005, [online]. Dostupné také z: http://www.msmt.cz/uploads/vyhlaska_107_2005_Sb_ve_zneni_210_2017_Sb.pdf.

Vyhláška Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 9. 2017, [online], dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-1?highlightWords=Vyh%C3%A1ka+27%2F2016>.

Vyhláška Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání, ve znění účinném od 1. 9. 2017, [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/novela-vyhlasky-c-48-2005-sb-o-zakladnim-vzdelavani-a>.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), úplné znění ke dni 1. 9. 2017, [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-561-2004-sb-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim>.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění účinném od 12. 1. 2016, [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich?highlightWords=Z%C3%A1kon+563%2F2004+pedagogick%C3%BDch+pracovn%C3%ADc%C3%ADch>

Monografie

ALTMANOVÁ, Jitka, et. al. *Gramotnosti ve vzdělávání: soubor studií*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011 s. 98. ISBN 978-80-87000-74-8, [online]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Gramotnosti_ve_vzdelavani_soubor_studii1.pdf

BENEŠOVÁ Barbora, VALLIN Petra. *CLIL - inovativní přístup nejen k výuce cizích jazyků*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015, s. 185. ISBN 978-80-7290-821-9.

Content and language integrated learning (CLIL): at school in Europe. Brussels: Eurydice, c2006, s. 78. ISBN 92-79-00580-4, [online]. Dostupné z: <http://languages.dk/clil4u/Eurydice.pdf>

Education in Finland. Helsinki: Lönnberg, 2008, s. 15. ISBN 952-13-2829-0. [online]. Dostupné z: http://www.oph.fi/download/124278_education_in_finland.pdf

ESKOLA, Matti. Anglický překlad Michael Wynne - Ellis. *Facts about Finland*. 2. vyd. Helsinki: Otava, 1991, s. 191. ISBN 951-1-11738-6.

Finnish education in a nutshell. Espoo: Grano Oy, 2017, s. 27. ISBN 978-952-13-6335-1, [online]. Dostupné z: http://oph.fi/download/171176_finnish_education_in_a_nutshell.pdf

GAVORA, Peter. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1996. Edice pedagogické literatury, s. 130. ISBN 80-85931-15-x.

HÁJKOVÁ Vanda, STRNADOVÁ Iva. *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010, 216 s. ISBN 978-802-4730-707.

HEINÄMÄKI, Liisa. *Early Childhood Education in Finland: National Research and Development Centre for Welfare and Health STAKES*, Jyväskylä Satellite Office. Potsdam: Liberal Institut, 2008, s. 12. [online]. Dostupné z: <http://www.fnf.org.ph/downloadables/Childhood%20Education%20in%20Finland.pdf>

HEJKALOVÁ, Markéta. *Finsko – stručná historie států*. 1. vyd. Praha: Libri, 2003, s. 132. ISBN 80-7277-207-4.

HROZKOVÁ, Ivana. Výzkumy strategií učení žáků mladšího školního věku. In *Výzkumy výuky cizích jazyků*. Brno: MSD s. r. o., 2011, s. 7-19. ISBN: 978-80-210-57-19-7.

International standard classification of education: ISCED 2011. Montreal, Quebec: UNESCO Institute for Statistics, 2012, s. 84, ISBN 9789291891238 [cit. 2017-02-10], [online]. Dostupné z: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>

JÄRVINEN, Irma - Riitta. *Kalevala Guide*. Helsinki: Finnish Literature Society, 2010, s. 128. ISBN 952-222-193-7.

KASPER Tomáš, PÁNKOVÁ Markéta. *Učitel ve střední a jihovýchodní Evropě: profesionalizace učitelského vzdělávání: historické a systematické aspekty*. Praha: Academia, 2015, s. 320. ISBN 978-80-200-2473-2.

KLINGE, Matti. *A brief history of Finland*. Helsinki: Otava, 1997, s. 172. ISBN 951-1-14789-7.

Learning and competence 2025. Helsinki: Grano Oy, 2015 2 [cit. 2017-12-08], [online]. Dostupné z: http://oph.fi/download/164907_learning_and_competence_2025_finnish_national_board_of_education.pdf

PALEČKOVÁ Jana, TOMÁŠEK Vladislav, BASL Josef. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: Umíme ještě číst?*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání - TAURIS, 2010, s. 51, ISBN 978-80-211-0608-6.

PODROUŽEK, Ladislav. *Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi*. 1. vyd. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2002. s. 96. ISBN 8072381571.

POTMĚŠIL, Miloň. Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. In: HAVEL Jiří, FILOVÁ Hana. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Paido, 2010, s. 25-37. ISBN 978-80-7315-202-4.

PRŮCHA Jan, KANSANEN Pertti. *Školní vzdělávání ve Finsku*. 1.vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015, s. 137. ISBN 978-80-246-3184-4.

PRŮCHA, Jan. *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha: Portál, 1999, s. 320, ISBN 80-717- 8290-4.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, s. 156. ISBN 80-7178-621-7.

SANDANUSOVÁ Anna, MATEJOVIČOVÁ Barbora, DYTRTOVÁ Radmila, et. al. *Příprava učitelů v kontextu evropského vzdělávání*. Praha: Česká zemědělská univerzita v Praze, Institut vzdělávání a poradenství Educo, 2008, s. 181. ISBN 978-80-213-1907-3.

SPIPKOVÁ Vladimíra, Hejlová Helena. *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku: Vývoj po roce 1989 a perspektivy*. Praha: Karolinum, 2010, s. 392, ISBN 978-80-7290-486-0.

VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ Hana, et. al. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, s. 402. ISBN 978-80-247-1734-0.

VALIŠOVÁ Alena, KASÍKOVÁ Hana. *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. České Budějovice: Grada, 2011.

VIRTANEN, Leea. *Finnish Folklore*. Helsinki: Finnish Literature Society, 2000, s. 297. ISBN 951-717-938-3.

Odborné články

ARO Sophie, Mirjamaija MIKKILÄ-ERDMANN Mirjamaija. School-external Factors in Finnish Content and Language Integrated Learning (CLIL) Programs. *Scandinavian journal of educational research*. Abingdon, Oxfordshire: Routledge, 2015, 59(2), [127]-142. ISSN 0031-3831.

BRADÁČOVÁ, Zuzana a Dana ZELENKOVÁ. O vyučování cizím jazykům ve Finsku. *Cizí jazyky*. 2000, 44(3), 99-100.

HAUSSTÄTTER Rune Sarromaa, TAKALA Marjatta. The core of special teacher education: a comparison of Finland and Norway. *European journal of special needs education*. Chichester: John Wiley, 2008, 23(2), [121]-134. ISSN 0885-6257.

HOLOMEK, Jiří. Speciální školství a institucionální výchova ve Finsku. *Mentální retardace*, roč. 1999, č. 27, s. 12-14.

HUBLOVÁ, Pavlína. RVP.CZ – Inspirace pro jazykové vzdělávání. *Cizí jazyky ve škole*. 2013, 2013(3), 3-4. ISSN 1805-3394.

NOVÁ, Alena. Angličtina je latinou dneška. *Cizí jazyky ve škole*. 2013, 2013(3), 3-4. ISSN 1805-3394.

PERCLOVÁ, Radka. Postřehy o finském školství. *Cizí jazyky*. 1998, 42(7), 129-130.

SVOBODOVÁ Tereza, HORÁČKOVÁ Markéta, SUKOVÁ Marcela. Finská inspirace. *Moderní vyučování: časopis na podporu rozvoje škol*. Kladno: AISIS (sdružení), 2008, 14(2), 10-11. ISSN 1211-6858.

ZAPLETALOVÁ, Jana. Péče o nadané žáky. *Učitelské noviny*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 2004, 107(20), 15-16. ISSN 0139-5718.

Internetové a jiné zdroje

Academic Traditions since 1640: *University of Turku* [online]. Dostupné z: <https://www.utu.fi/en/university/traditions/Pages/home.aspx>

Comprehensive schools had 550,200 pupils in 2016: *Statistic Finland* [online], 14. 11. 2016. Dostupné z: http://www.stat.fi/til/pop/2016/pop_2016_2016-11-14_tie_001_en.html

DLASK, Jan. O finském (ne)rušení předmětů: *Filosofická fakulta UK, Ústav germánských studií* [online], 12. 10. 2017. Dostupné z: <https://fin.ff.cuni.cz/cs/2017/10/12/o-finskem-neruseni-predmetu/>

Early childhood education and care: *Finnish National Agency for Education* [online], 2015–2016. Dostupné z: http://oph.fi/english/education_system/early_childhood_education

Education at a glance 2014: *OECD* [online]. 2014. Dostupné z: <http://www.oecd.org/education/Czech-Republic-EAG2014-Country-Note-czech.pdf>

Education First: EF English Proficiency Index [online], © EF Education First: 2017. Dostupné z: <http://www.ef.nl/eipi/>

Education Provision: *Finnish National Agency for Education* [online]. Dostupné z: http://oph.fi/english/education_system/historical_overview/educational_provision

European Commission: Eurostat [online], © European Union: 1995-2017. Dostupné z: <http://ec.europa.eu/eurostat/web/youth/statistics-illustrated>

Finland: *Central Intelligence Agency* [online], 2013–2017. Dostupné z: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/fi.html>

Finsko: Základní charakteristika teritoria, ekonomický přehled: *Ministerstvo zahraničních věcí ČR* [online], 2015–2016. Dostupné z: http://www.mzv.cz/jnp/cz/encyklopedie_statu/evropa/finsko/

Forest Education: *Finnish Forest Association* [online], 20. 3. 2015. Dostupné z: <http://www.smy.fi/en/teach-learn/forest-education/>

Historical Overview: *Finnish National Agency for Education* [online]. Dostupné z: http://oph.fi/english/education_system/historical_overview

Inhabitants: *Lapland* [online], 2014. Dostupné z: <http://www.lappi.fi/en/home>
Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy ČR: Vzdělávací soustava [online], MŠMT: © 2013–2017. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/vzdelavaci-soustava>

Na školy by se prý mohly vrátit preventivní lékařské prohlídky, ale je to reálné?: *Zdravotnický deník* [online]. 2015. Dostupné z: www.zdravotnickydenik.cz/2015/04/na-skoly-by-se-by-pry-mohly-vratit-preventivni-lekarske-prohledky-ale-je-to-realne/

New national core curriculum for basic education: focus on school culture and integrative approach: *Finnish National Board of Education* [online]. 2016, 2. Dostupné z: <http://www.oph.fi/english/publications/brochures>

OECD Data: Mathematics performance (PISA) [online], © Organisation for Economic Co-operation and Development: 2016 – 2017. Dostupné z: <https://data.oecd.org/pisa/mathematics-performance-pisa.htm#indicator-chart>

OECD Data: Reading performance (PISA) [online], © Organisation for Economic Co-operation and Development: 2016–2017. Dostupné z: <https://data.oecd.org/pisa/reading-performance-pisa.htm#indicator-chart>

OECD Data: Science performance (PISA) [online], © Organisation for Economic Co-operation and Development: 2016–2017. Dostupné z: <https://data.oecd.org/pisa/science-performance-pisa.htm#indicator-chart>

OECD: *Pisa2015* [online], OECD: © 2017. Dostupné z: <http://www.compareyourcountry.org/pisa/country/FIN>

OECD: What is PISA? [online], OECD: © 2017. Dostupné z: <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>

Pre – primary Education: *Finnish National Agency for Education* [online], 2014-2016. Dostupné z: http://oph.fi/english/curricula_and_qualifications/pre-primary%20education

Principy inkluzivního vzdělávání: *Inkluzivní škola* [online], 4. 4. 2017. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/pedagogicka-prace-s-diverzitou/principy-inkluzivniho-vzdelavani>

SANTIAGO Paulo., GILMORE Alison., et. al. *Zpráva OECD o hodnocení vzdělávání v České kontextu evropského republiky*. OECD [online]. 2012. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/zprava-oecd-o-hodnoceni-vzdelavani-v-cr>

SCIO: Počty přihlášených a přijatých [online], SCIO: © 2008–2017. Dostupné z: <https://scio.cz/nsz/n/pocty-prihlasenych-a-prijatych.asp>

School of Applied Educational Science and Teacher Education: *University of Eastern Finland* [online]. © University of Eastern Finland 2017. Dostupné z: <http://www.uef.fi/en/web/skope/joensuu-kampus>

SPIPKOVÁ, Vladimíra. Mladí učitelé mizí: za 10 let víc než polovina: *Česká škola* [online], 6. 10. 2017. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2017/10/mladi-ucitele-mizi-za-10-let-vic-nez.html>

Student financial aid in Finland: *Ministry of Education and Culture* [online]. Dostupné z: <http://minedu.fi/en/student-financial-aid-system>

Study portals: Master Portal [online], Study Portals B. V.: © 2007–2017 [online]. Dostupné z: <http://www.mastersportal.eu/search/#q=ci-9|di-303|lv-master,preparation&start=0&length=10&order=relevance&direction=desc>

Švihel, Pavel. Nokia se otřásá. Děsí investory. *Lidové noviny* [online]. 3. 6. 2011. Dostupné z: http://byznys.lidovky.cz/nokia-se-otrasa-desi-investory-i-finsko-fck-/firmy-trhy.aspx?c=A110602_172359_firmy-trhy_nev

Teacher education in Finland: *Ministry of Education and Culture* [online]. 2016. Dostupné z: <http://minedu.fi/documents/1410845/4150027/Teacher+education+in+Finland/57c88304-216b-41a7-ab36-7ddd4597b925>

Teachers in Finland: Trusted professionals: *Finnish National Agency for Education* [online]. 2013. Dostupné z: http://www.oph.fi/download/148962_Teachers_in_Finland.pdf

The maternity package - just one of Finland's many social innovations: *Ministry of social affairs and health* [online], 30. 10. 2015. Dostupné z: http://stm.fi/en/article/-/asset_publisher/the-maternitypackage-just-one-of-finland-s-many-social-innovations

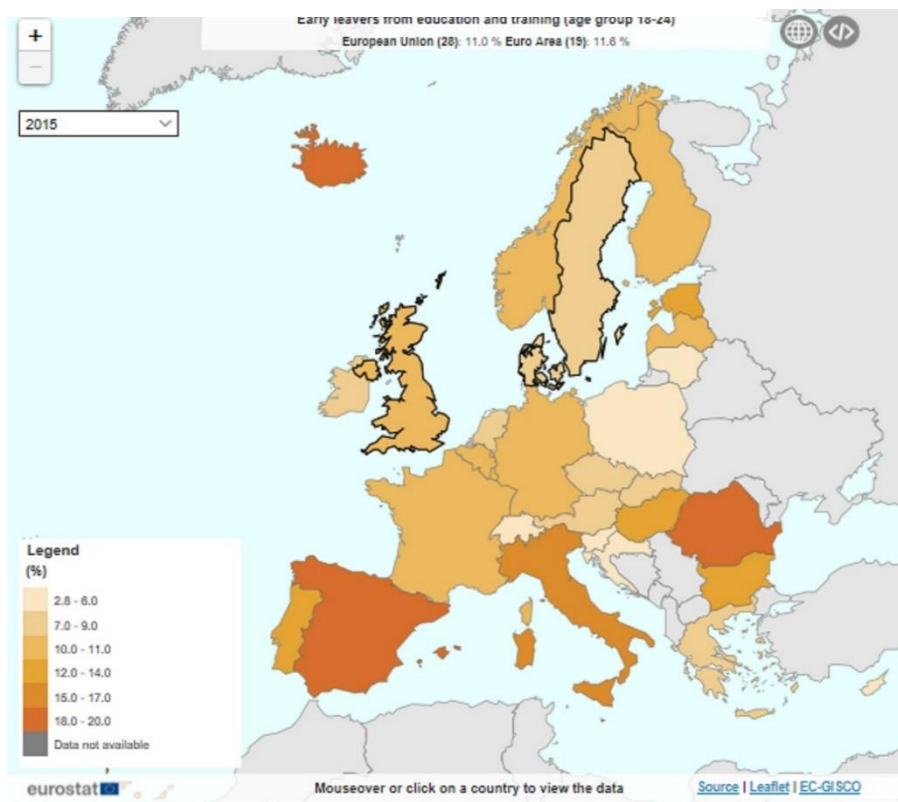
TRACHTOVÁ, Zdeňka. Chybí nám praxe, říkají budoucí učitelé. Na dveře fakult „přibíli“ teze: *iDnes.cz*, [online], 29. 03. 2016. Dostupné z: https://zpravy.idnes.cz/studenti-pedagogickych-fakult-za-sve-lepsi-vzdelavani-p1k-/domaci.aspx?c=A160329_114821_domaci_zt

WHO conference: Experts stress need to prioritise child and youth mental health: *Ministry of social affairs and health* [online], 8. 12. 2005. Dostupné z: http://stm.fi/en/article/-/asset_publisher/who-conference-experts-stress-need-to-prioritise-child-and-youth-mental-health

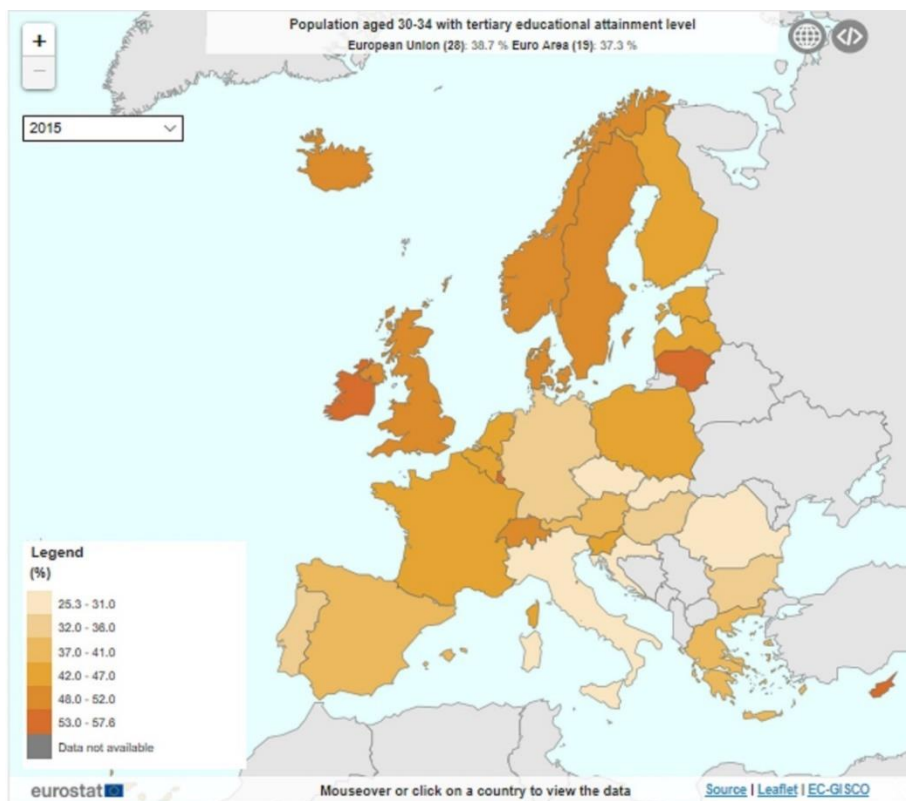
9 Seznam příloh

Příloha 1 - Osobní poznámky z hodiny I.....	89
Příloha 2 - Osobní poznámky z hodin II.....	89
Příloha 3 - Eurostat: Předčasné ukončení školní docházky	90
Příloha 4 - Eurostat: Populace ve věku 30 – 34 s terciálním vzděláním	90
Příloha 5 - PISA: čtenářská gramotnost 2015	91
Příloha 6 - PISA: přírodovědná gramotnost 2015	91
Příloha 7 - PISA: matematická gramotnost 2015	92
Příloha 8 – Sebehodnocení chování a školní dovednosti pro 1. a 2. ročník	92
Příloha 9 – Sebehodnocení chování a práce ve vyučování pro 5. a 6. ročník	93
Příloha 10 – Učebna hudební výchovy s příslušným vybavením I (Joensuu Normaalikoulu, listopad 2015)	93
Příloha 11– Učebna hudební výchovy s příslušným vybavením II (Joensuu Normaalikoulu, listopad 2015)	94
Příloha 12 – Učebna určená pro pracovní činnosti – „kuchyňky“ (Joensuu Normaalikoulu, říjen 2015).....	94
Příloha 13– Společná jídelna (Joensuu Normaalikoulu, září 2015)	94
Příloha 14 – Relaxační zóna s knihovnou (Länsiharrjun koulu, říjen 2015).....	95
Příloha 15 – Relaxační zóna 1 (Joensuu Normaalikoulu, říjen 2015).....	95
Příloha 16 – Třída (Joensuu Normaalikoulu, říjen 2015).....	95

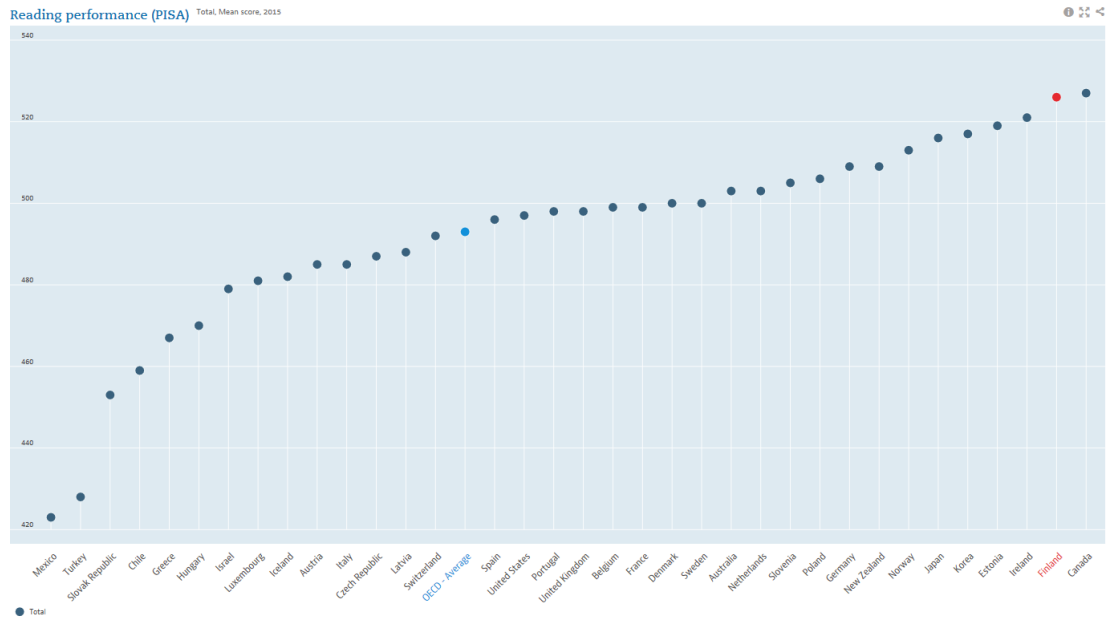
Příloha 3 - Eurostat: Předčasné ukončení školní docházky



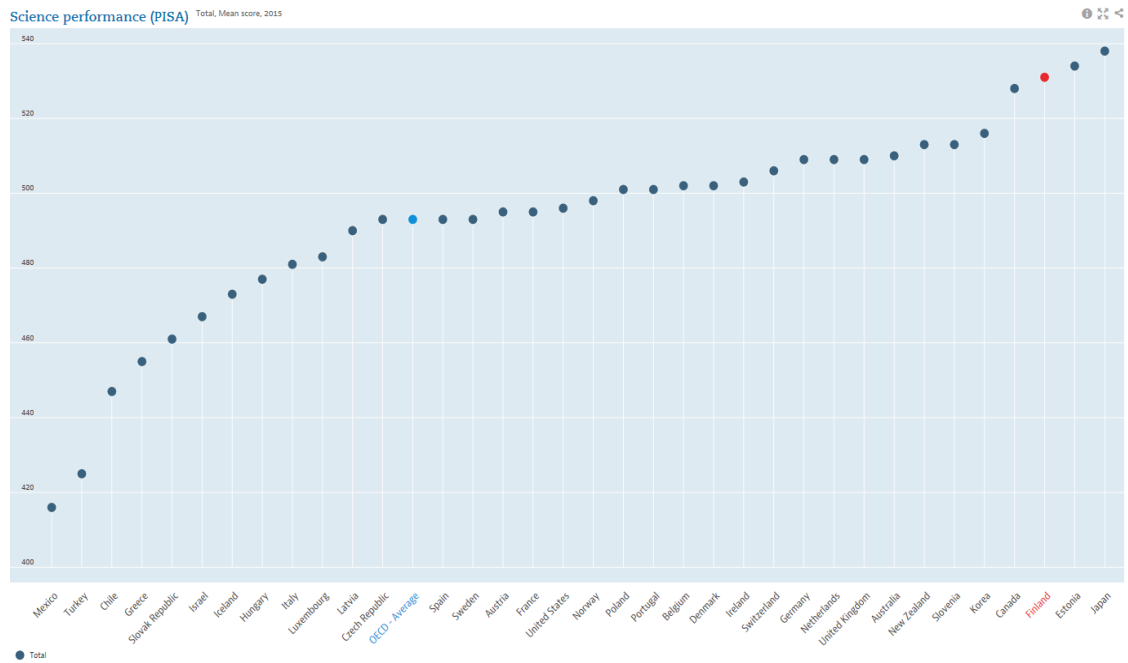
Příloha 4 - Eurostat: Populace ve věku 30 – 34 s terciálním vzděláním



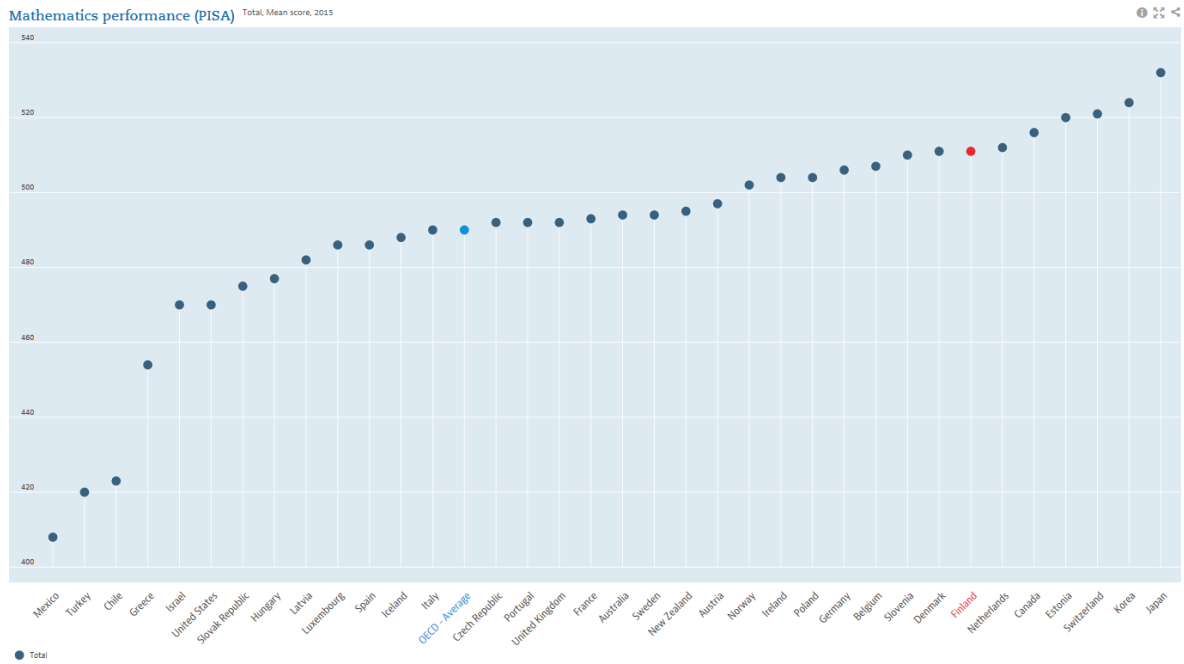
Příloha 5 - PISA: čtenářská gramotnost 2015



Příloha 6 - PISA: přírodovědná gramotnost 2015



Priloha 7 - PISA: matematicka gramotnost 2015



Priloha 8 – Sebehodnoceni chovani a skolni dovednosti pro 1. a 2. rocnik

JOENSUUN NORMAALIKOULU
Vuosiluokat 1-2

Oppilaan nimi/Pupil's name:
Syntymaika/date of birth:

LUKUVUOSITODISTUS
School year report
30.5.2009

Luokka/grade: 2

Käyttäytyminen/Behaviour

	Vainko muutosta Aivan eri stunni	Kokonaan Vainoisy	Ei ole Osa	Ehkäistä Ehkäistä
Käyttydyt ystävällisesti aikuisia kohtaan./ You behave towards adults in a friendly manner	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Käyttydyt ystävällisesti lapsia kohtaan./ You behave towards children in a friendly manner	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Toimiesasi kouluyhteisössä annat työrauhan./ When you work you give others piece to work	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Noudatat sääntöjä ja sopimuksia./ You follow rules and agreements	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Työskentely/Working skills

Keskityt ja kuuntelet./ You can concentrate and listen.	<input type="text"/>
Osaat työskennellä itsenäisesti./ You can work independently.	<input type="text"/>
Osaat tehdä yhteistyötä./ You can co-operate.	<input type="text"/>
Piität työskentelypaikkasi järjestyksessä./ You keep your work place in good order	<input type="text"/>
Huolehdit työskentelyvälineistä./ You take care of working tools.	<input type="text"/>
Osaat työskennellä erilaisten ohjeiden mukaan./ You can work according to various instructions.	<input type="text"/>
Osaat suunnitella ja toteuttaa työvaiheita./ You can plan and realize different phases of activities.	<input type="text"/>
Pyrit huolelliseen työtalteen./ You aim at tidy products.	<input type="text"/>
Huolehdit kotitehtävistä./ You can take care of your homework.	<input type="text"/>

JOENSUUN NORMAALIKOULU Oppilaan itsearviointi 5-6 lk
Self evaluation

Oppilaan nimi/ pupil's name: _____ Luokka/class: _____
 Student/Oppilas: X
 Teacher/Opettaja: 0

Käyttäytyminen/ Behaviour

	En ollenkaan	Joskus	Usein	Usein aina
Otan toiset huomioon/ I am considerate to others <i>En ole kiire, saavutan/ I am patient, I don't hurry, I am considerate to others</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Huolehdin ympäristöstäni/ I look after my environment <i>En ole kiire, saavutan/ I am patient, I don't hurry, I am considerate to others</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Noudatan sääntöjä ja sopimuksia/ I follow rules and agreements <i>En ole kiire, saavutan/ I am patient, I don't hurry, I am considerate to others</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Osaan arvostaa omaa ja toisen työtä/ I can appreciate my own work and the work of others	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

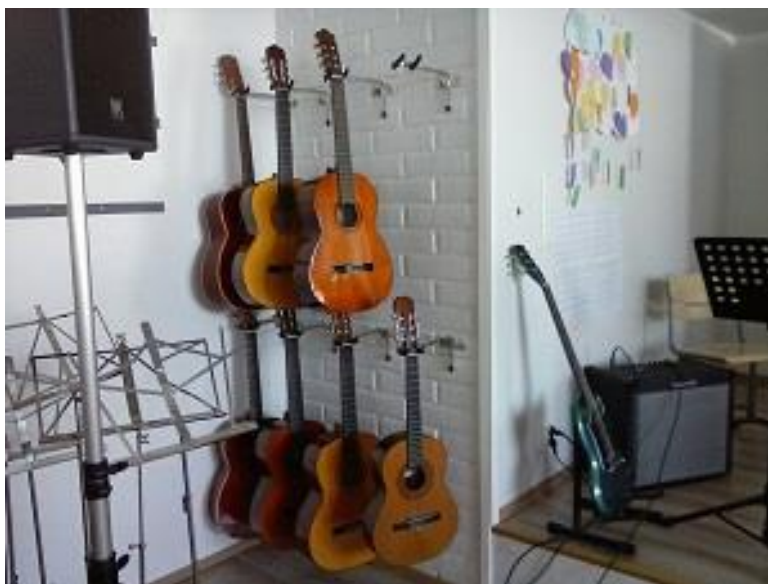
Työskentely/ Working

	En ollenkaan	Joskus	Usein	Usein aina
Osaan suunnitella työskentelyäni/ I am able to plan my working <i>En ole kiire, saavutan/ I am patient, I don't hurry, I am considerate to others</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Osaan työskennellä eri-alaisten ohjeiden mukaan/ I am able to work according to various instructions <i>En ole kiire, saavutan/ I am patient, I don't hurry, I am considerate to others</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jaksan keskittyä ja kuunnella/ I am able to concentrate and listen <i>En ole kiire, saavutan/ I am patient, I don't hurry, I am considerate to others</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tään esille erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja/ I bring forward different solutions <i>En ole kiire, saavutan/ I am patient, I don't hurry, I am considerate to others</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Työskentelen aktiivisesti/ I work actively <i>En ole kiire, saavutan/ I am patient, I don't hurry, I am considerate to others</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Osaan työskennellä itsenäisesti/ I am able to work independently <i>En ole kiire, saavutan/ I am patient, I don't hurry, I am considerate to others</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Osaan työskennellä eri-alaisten ryhmässä/ I am able to work in different groups <i>En ole kiire, saavutan/ I am patient, I don't hurry, I am considerate to others</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Olen huolellinen/ I am tidy <i>En ole kiire, saavutan/ I am patient, I don't hurry, I am considerate to others</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Osaan arvioida omaa työskentelyäni/ I am able to evaluate my working <i>En ole kiire, saavutan/ I am patient, I don't hurry, I am considerate to others</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Příloha 10 – Učebna hudební výchovy s příslušným vybavením I (Joensuu Normaalikoulu, listopad 2014)



Příloha 11– Učebna hudební výchovy s příslušným vybavením II (Joensuu Normaalikoulu, listopad 2014)



Příloha 12 – Učebna určená pro pracovní činnosti – „kuchyňky“ (Joensuu Normaalikoulu, říjen 2014)



Příloha 13– Společná jídelna (Joensuu Normaalikoulu, září 2014)



Příloha 14 – Relaxační zóna s knihovnou (Länsiharrjun koulu, říjen 2014)



Příloha 15 – Relaxační zóna 1 (Joensuu Normaalikoulu, říjen 2014)



Příloha 16 – Třída (Joensuu Normaalikoulu, říjen 2014)

