

Univerzita Pardubice

Fakulta ekonomicko-správní

Komparace vzdělávacích systémů vybraných států z pohledu kvalitativních ukazatelů

Bc. Kateřina Paulišová

**Diplomová práce
2015**

Univerzita Pardubice
Fakulta ekonomicko-správní
Akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Kateřina Paulišová**
Osobní číslo: **E13028**
Studijní program: **N6202 Hospodářská politika a správa**
Studijní obor: **Ekonomika veřejného sektoru**
Název tématu: **Komparace vzdělávacích systémů vybraných států z pohledu kvalitativních ukazatelů**
Zadávací katedra: **Ústav ekonomických věd**

Zásady pro vypracování:

Cílem práce je deskripce a komparace školských systémů vybraných zemí EU. Komparace bude provedena na základě dat statistických šetření kvalitativních ukazatelů vzdělávání. Součástí práce bude navržení doporučení pro zlepšení naplňování sledovaných kritérií v rámci kvalitativních ukazatelů.

Osnova:

- Vzdělávací soustava a její vymezení s důrazem na kvalitativní ukazatele.
- Výběr vhodných kvalitativních ukazatelů vzdělávání sloužících ke komparaci a deskripce jejich vztahu k socioekonomickým veličinám.
- Komparace vzdělávacích systémů vybraných zemí EU podle vybraných kvalitativních ukazatelů vzdělávání.
- Zhodnocení výsledků provedené komparace a doporučení pro zlepšení naplňování sledovaných kritérií v rámci kvalitativních ukazatelů.

Rozsah grafických prací: -
Rozsah pracovní zprávy: cca 50 stran
Forma zpracování diplomové práce: tištěná/elektronická
Seznam odborné literatury:

MATĚJŮ, P. Bílá kniha terciárního vzdělávání. 1. vyd. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009. 74 s. ISBN 978-80-254-4519-8.
MICHEK, S. Přístupy k řízení kvality v odborném vzdělávání. Příklady pokynů, doporučení, modelů, nástrojů, rámců a standardů kvality z vybraných zemí západní a severní Evropy. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2008. ISBN 978-80-87063-17-0.
O'LOUGHLIN, E., WEGIMONT, L. Quality in Global Education: An Overview of Evaluation Policy and Practice [online]. 2008. [cit. 2014-07-22]. ISBN 978-989-9604-0-3. Dostupné z WWW:
<http://www.ceipaz.org/images/contenido/27.GENE.QGEducation.pdf>.
OECD. Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools [online]. OECD Publishing, 2012. [cit. 2014-07-31]. Dostupné z WWW:
<http://www.csicr.cz/getattachment/0f06a478-efa4-45b1-9abd-42f7c6109dfa>.
OECD. Education at a Glance 2013[online]. 2013. [cit. 2014-07-22]. Dostupné z WWW: www.oecd-ilibrary.org/.../education-at-a-glance-2013_eag-2013-en.
UNESCO. Quality of education. International Institute for Educational Planning [online]. 2013. [cit. 2014-07-22]. Dostupné z WWW:
<http://www.iiep.unesco.org/information-services/publications/search-iiep-publications/quality-of-education.html>.

Vedoucí diplomové práce:


Ing. Tomáš Lelek, Ph.D.

Ústav ekonomických věd

Datum zadání diplomové práce:

29. září 2014

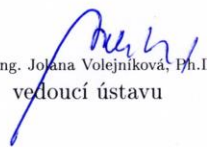
Termín odevzdání diplomové práce:

30. dubna 2015


doc. Ing. Renáta Myšková, Ph.D.

děkanka

L.S.


doc. Ing. Jana Volejníková, Ph.D.

vedoucí ústavu

V Pardubicích dne 29. září 2014

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně Univerzity Pardubice.

V Pardubicích dne 30. 4. 2015

Bc. Kateřina Paulišová

PODĚKOVÁNÍ

Za cenné rady i věcné připomínky bych touto cestou ráda poděkovala svému vedoucímu práce Ing. Tomáši Lelkovi, Ph.D., který mi byl odbornou oporou po celou dobu zpracovávání diplomové práce. Dále bych ráda vyjádřila poděkování své rodině a svým blízkým, zejména Mgr. Vladimíře Paulišové, MUDr. Františku Prokopu a Bc. Janu Patočkovi, za zázemí a podporu po celou dobu mého studia.

ANOTACE

Práce je deskripcí a komparací školských systémů vybraných zemí Evropské unie. Komparace se zaměřuje na kvalitativní ukazatele vzdělávání na základě dat statistických šetření. Cílem je podat závěry o naplňování jednotlivých kritérií ve vybraných zemích Evropské unie a navržení doporučení pro zlepšení naplňování sledovaných kritérií v rámci kvalitativních ukazatelů.

KLÍČOVÁ SLOVA

Vzdělávací systémy, Česká republika, Estonská republika, Finská republika, Spolková republika Německo, Spojené království Velké Británie a Severního Irska, komparace, kvalitativní ukazatele vzdělávání

TITLE

Comparison of Educational Systems of Selected Countries from Qualitative Indicators
Perspective

ANNOTATION

Diploma thesis aims at a description and a comparison of the educational systems of the selected European Union countries. The comparison focuses on the quantitative education indicators based on data from statistical surveys. The total comparison should provide a conclusions about fulfillment of individual criteria in the selected countries. In the conclusion the thesis deals with the proposing of recommendation to improve the fulfillment of the criteria from qualitative indicators perspective.

KEYWORDS

Educational Systems, Czech Republic, Republic of Estonia, Republic of Finland, Federal Republic of Germany, United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, Comparison, Qualitative Education Indicators

OBSAH

ÚVOD	12
1 VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVA A JEJÍ VYMEZENÍ S DŮRAZEM NA KVALITATIVNÍ UKAZATELE.....	14
1.1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ.....	14
1.2 TREND SBLIŽOVÁNÍ VZDĚLÁVACÍCH SOUSTAV	16
1.2.1 Evropská unie a kvalita vzdělávacího systému	16
1.3 ÚLOHA VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVY VE SPOLEČNOSTI.....	17
1.4 VÝCHODISKA DETERMINANTŮ KVALITY VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU.....	20
1.4.1 Mezinárodní měření výsledků vzdělávání	21
1.4.2 Hodnoticí indikátory systémů vzdělávání	23
2 DESKRIPTIVE VYBRANÝCH KVALITATIVNÍCH UKAZATELŮ VZTAŽENÝCH K SOCIOEKONOMICKÝM VELIČINÁM.....	28
2.1 DŮVODY PRO VÝBĚR UKAZATELŮ URČENÝCH PRO KOMPARACI VYBRANÝCH VZDĚLÁVACÍCH SYSTÉMŮ	28
2.2 VZTAH VYBRANÝCH UKAZATELŮ VZDĚLÁVÁNÍ K SOCIOEKONOMICKÝM VELIČINÁM	30
2.3 KVALITATIVNÍ UKAZATELE URČENÉ PRO KOMPARACI	30
2.3.1 Výdaje na vzdělávání na studenta.....	31
2.3.2 Podíl počtu žáků na jednoho učitele jako velikost třídy.....	31
2.3.3 Předškolní vzdělávání.....	32
2.3.4 Rovný přístup ke vzdělávání	32
2.3.5 Učitel jako základní kvalitativní složka	33
2.3.6 Funkční gramotnost ve vzdělávání	34
2.3.7 Přejít mladých lidí ze vzdělávání na trh práce.....	34
2.3.8 Index kvality života zaměřený na vzdělávací složku	34
2.4 KVANTITATIVNÍ UKAZATELE URČENÉ PRO KOMPARACI.....	35
2.4.1 Veřejné výdaje do vzdělávání jako procento HDP	35
2.5 ÚLOHA A VÝZNAM VZDĚLÁNÍ Z HLEDISKA EKONOMICKÝCH TEORIÍ	35
2.5.1 Teorie lidského kapitálu	36
2.5.2 Teorie filtru.....	36
2.5.3 Teorie signálů.....	37
3 DESKRIPTIVE VYBRANÝCH VZDĚLÁVACÍCH SYSTÉMŮ ZEMÍ EVROPSKÉ UNIE	38
3.1 DŮVOD VÝBĚRU VZDĚLÁVACÍCH SYSTÉMŮ ČLENSKÝCH STÁTŮ EVROPSKÉ UNIE ZVOLENÝCH PRO KOMPARACI.....	38
3.1.1 Vzdělávací systém České republiky.....	38
3.1.2 Vzdělávací systém Estonska.....	41
3.1.3 Vzdělávací systém Finska	43
3.1.4 Vzdělávací systém Německa	45
3.1.5 Vzdělávací systém Velké Británie	47
3.1.6 Porovnání deskriptiv vybraných vzdělávacích systémů	50
4 KOMPARACE KVALITY VZDĚLÁVÁNÍ VE VYBRANÝCH ZEMÍCH EVROPSKÉ UNIE	52
4.1 KOMPARAČNÍ ANALÝZY	52
4.1.1 Podíl žáků na jednoho učitele.....	52
4.1.2 Funkční gramotnost ve vzdělávání	54
4.1.3 Účast v předškolním vzdělávání	56
4.1.4 Přejít mladých lidí ze vzdělávání na trh práce.....	57
4.1.5 Profesionální rozvoj učitele.....	58
4.2 DALŠÍ UKAZATELE S MOŽNÝM VLIVEM NA KVALITU VZDĚLÁVÁNÍ	61
4.2.1 Výdaje na vzdělávání	61
4.2.2 Index kvality života (zaměřeno na vzdělání).....	63
5 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ KOMPARACE	65
5.1 HLAVNÍ ZJIŠTĚNÍ PROVEDENÉ KOMPARACE	65
5.1.1 Nejlépe hodnocená země jako příklad dobré praxe	68
5.2 DOPORUČENÍ PRO ZLEPŠENÍ KVALITY VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE JAKO INSPIRACE Z FUNKČNÍ PRAXE.....	69

5.2.1	<i>Rozdíly v kvalitě vzdělávání</i>	69
5.2.2	<i>Duální systém</i>	70
5.2.3	<i>Zmírnění nerovnosti a selektivnosti ve vzdělávání</i>	73
5.2.4	<i>Škola druhé šance</i>	74
6	KROKY VEDOUcí KE ZLEPŠENí VZDĚLÁVÁNí V ČESKÉ REPUBLICE	76
6.1	APLIKACE ŠKOLSKÉ REFORMY	77
6.1.1	<i>Kariérní systém učitelů</i>	78
6.1.2	<i>Nová pravidla pro hodnocení kvality vysokého školství</i>	78
6.2	PŘEKÁŽKY ZAVEDENí OPATŘENí PRO ZLEPŠENí KVALITY VZDĚLÁVÁNí V ČESKÉ REPUBLICE	79
	ZÁVĚR	82
	POUŽITÁ LITERATURA	84
	SEZNAM PŘÍLOH	93

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Kódování úrovní ISCED	17
Tabulka 2: Přehled vybraných mezinárodních měření ve vzdělávání prováděných OECD	22
Tabulka 3: Přehled vybraných mezinárodních měření ve vzdělávání prováděných IEA.....	23
Tabulka 4: Výčet kvalitativních ukazatelů podle Rady Evropské unie.....	25
Tabulka 5: Výběr ukazatelů určených pro komparaci vzdělávacích systémů vybraných zemí EU	29
Tabulka 6: Porovnání zkoumaných vzdělávacích systémů dle vybraných kritérií	50
Tabulka 7: Vymezení času na profesní přípravu učitelů (v roce 2012).....	59
Tabulka 8: Výsledky komparace vzdělávacích systémů vybraných zemí EU se zaměřením na kvalitativní ukazatele.....	66

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Nespolečenství systému vzdělávání s trhem práce.....	18
Obrázek 2: Konfrontace vzdělávacího systému s trhem práce.....	19
Obrázek 3: Vztah kvality a množství účastníků ve vzdělávání	32
Obrázek 4: Podíl počtu žáků na jednoho učitele podle stupňů vzdělávání (v roce 2012).....	54
Obrázek 5: Funkční gramotnost zkoumaných zemí k průměru OECD (v letech 2003 – 2012)	55
Obrázek 6: Míra účasti tříletých dětí na vzdělávání (v letech 2010, 2011, 2012).....	57
Obrázek 7: Přejít mladých lidí (15 – 29 let) ze vzdělávání na trh práce (rok 2012).....	58
Obrázek 8: Vývoj platu učitelů v rámci primárního vzdělávání	60
Obrázek 9: Vývoj platu učitelů v rámci sekundárního vzdělávání.....	61
Obrázek 10: Výdaje na vzdělávání jako procento HDP (v letech 2007 – 2011).....	62
Obrázek 11: Průměrné roční výdaje na vzdělávací instituce na žáka a studenta ve všech stupních vzdělávání včetně zahrnutých výdajů na R&D (2006 – 2011)	63
Obrázek 12: Index kvality života zaměřený na vzdělávání (2012)	64
Obrázek 13: Odborné vzdělávání studenta podle duálního systému v Německu.....	71
Obrázek 14: Vztah mezi řízenou spoluprací studenta, vzdělávacího zařízení a poskytovatele praxe	72

SEZNAM ZKRATEK A ZNAČEK

ČR	Česká republika
ČSÚ	Český statistický úřad
ECEC	Early Childhood Education and Care (Vzdělávání a péče v raném dětství)
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System (Evropský systém pro převod a kumulaci kreditů)
EST	Estonsko
EU	Evropská unie
FI	Finsko
HDP	hrubý domácí produkt
IEA	International Association for the Educational Achievement (Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání)
INES	Indicators of Education System (Indikátory systému vzdělávání)
ISCED	International Standard Classification of Education (Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání)
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj)
OSN	Organizace spojených národů
PIAAC	Programme for International Assessment of Adult Competencies (Mezinárodní výzkum dospělých)
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study (Mezinárodní šetření rozvoje čtenářské gramotnosti)
PISA	Programme for International Student Assessment (Program pro mezinárodní hodnocení žáků)
Sb.	sbírka zákonů
SRN	Spolková republika Německo
TALIS	Teaching and Learning International Survey (Mezinárodní šetření o vyučování a učení)
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study (Mezinárodní měření matematiky a přírodních věd)

UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu)
VaV	výzkum a vývoj (R&D - Research and Development)
VB, UK	Velká Británie
VŠ	vysoká škola

ÚVOD

Investice do vzdělávání, zejména do jeho kvality, přináší pozitivní efekty pro jednotlivce i pro celou společnost. Vzdělaný jedinec má větší předpoklady stát se zdrojem ekonomického růstu a tvořit základ pro celkový rozvoj společnosti.

Základní smysl školského zařízení, stejně tak jako celého vzdělávacího systému, je připravit své žáky na budoucí život související s uplatněním se na trhu práce. Dále je snahou motivovat účastníky vzdělávání k tomu, aby vedli kvalitní život, snažili se být dobrými lidmi, prospěšnými pro společnost.

Kvalita vzdělávání, zejména ve spojení k rovnému přístupu jedinců ke vzdělávání, je stále diskutovaným a aktuálním tématem. Vzdělávání lze měřit různými hodnotícími indikátory. Tato práce se zaměřuje na kvalitativní ukazatele zejména z toho důvodu, že v současné době je stále větší snaha klást akcent na kvalitu vzdělávání, poskytovat kvalitní vzdělávání co nejvíce obyvatelům a sledovat dosahování dané kvality prostřednictvím vymezených kvalitativních ukazatelů. Podpora kvalitního vzdělávání a jeho rozvoj je v zájmu obecném i Evropské unie (což je ukotveno i v jedné ze zakládacích smluv EU), tedy i v zájmu České republiky, a požadavky na ně by tudíž neměly být přehlíženy.

Cílem práce je deskripce a komparace školských systémů vybraných zemí EU. Komparace bude provedena na základě dat statistických šetření kvalitativních ukazatelů vzdělávání. Součástí práce bude navržení doporučení pro zlepšení naplňování sledovaných kritérií v rámci kvalitativních ukazatelů.

Diplomová práce je rozdělena na tři hlavní části. První část práce je deskriptivní a zabývá se vymezením základních pojmů spjatých se vzděláváním, deskripcí vybraných ukazatelů vzdělávání a vzdělávacích systémů zvolených zemí EU pro komparaci. Předmětem zájmu se pak stává vzdělávací soustava a výběr vhodných kvalitativních ukazatelů vzdělávání určených pro komparaci. U vybraných ukazatelů vzdělávání není opomíjen jejich vztah k socioekonomickým veličinám. Dále jsou popsány vzdělávací systémy vybraných zemí Evropské unie dle určitých aspektů a specifik.

Druhá část práce je zaměřena na komparaci kvality vzdělávání ve vybraných zemích Evropské unie především z pohledu kvalitativních ukazatelů. V mezinárodním kontextu jsou komparovány ukazatele kvality vzdělávání, jako je například podíl počtu žáků na jednoho učitele, funkční gramotnost ve vzdělávání, přechod mladých lidí ze vzdělávání na trh práce nebo profesní rozvoj učitele.

Poslední část práce přináší vyhodnocení výsledků komparace, hlavní zjištění provedené komparace a zabývá se i návrhem a doporučením pro zlepšení kvality vzdělávání v České republice pomocí inspirace ze zemí s „dobrou praxí“ ve vzdělávání. Není opomenuto navržení některých kroků, které by mohly vést ke zlepšení naplňování sledovaných kritérií v rámci určitých kvalitativních ukazatelů.

Pro zpracování práce jsou použity metody, jako je deskripce, analýza a komparace zejména na základě kvalitativních ukazatelů vzdělávání.

1 VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVA A JEJÍ VYMEZENÍ S DŮRAZEM NA KVALITATIVNÍ UKAZATELE

Kapitola vymezuje základní pojmy související s oblastí vzdělávání a s problematikou s ní spojenou. Takovými pojmy jsou vzdělávání, vzdělávací systém a další pojmy, které jsou vkládány do spojitosti s rovností a kvalitou ve vzdělávání. Dále jsou charakterizovány ukazatele vzdělávání, které mohou pomoci kvantifikovat nebo kvalifikovat daný vzdělávací systém.

1.1 Vymezení základních pojmů

V této subkapitole budou vymezeny základní pojmy, které jsou stěžejní pro následující text. Mezi takové pojmy patří vzdělávání, vzdělávací systém a s ním spojená kvalita obecně i kvalita ve vzdělávání. V neposlední řadě budou vymezeny i indikátory hodnocení vzdělávání.

Vzdělávání

Vzdělávání je proces ve vzdělávacím systému vedoucí k formování nových kognitivních funkcí a socializaci vzdělaného subjektu. [72] Výstupem vzdělávání je vzdělání. Vzdělávání je možné získat ve vzdělávacím systému, tj. ve vzdělávacím zařízení, nebo se jedinec může vzdělávat mimo něj (označováno jako samovzdělávání). Se vzděláváním se někdy dává do souvislosti pojem učení, přesto však jde o pojem užšího charakteru, než jak lze chápat vzdělávání.

Kvalita

Pojem kvalita je odvozen od latinského výrazu *qualitas*, který označuje vlastnost určitého předmětu či osoby. V běžném jazyce je pojem kvalita často používán jako výraz označení stavu, který je žádoucí, optimální, ideální, a priori pozitivní. Obecně je možné chápat kvalitu jako popisný pojem, který označuje vlastnost či zvláštnost. [29]

Kvalita může být chápána ve dvojím pojetí – absolutním a relativním. Absolutní smysl kvality tkví ve spojení kvality s prestiží a význačností, naopak relativní chápání je pojeno s porovnáním v určitém měřítku či standardu. Relativní pohled na kvalitu pak nabízí dva aspekty.

První aspekt řeší otázku zajištění souladu s předem určenými specifikami, tzn. splnění očekávaných požadavků na kvalitu. [76] Jako příklad daného přístupu může být v oblasti

vzdělávání publikace Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání vydaná Českou školní inspekcí. [38]

Druhý aspekt pojí relativní kvalitu s transformováním, schopností neustále se zlepšovat. Součástí pojetí je stanovování vizí, které mají sloužit jako základ pro budování organizačních struktur vedoucích k poskytování maximálně kvalitních služeb. [76]

Kvalita vzdělávání

Tomáš Janík s kolektivem autorů v knize Kvalita (ve) vzdělávání¹ vysvětluje pojem kvality vzdělávání následovně: kvalita vzdělávání je charakterizována jako komplexní strukturované kritérium, které je odvozené od cílových požadavků na vzdělávání. [29]

V zásadě je však pojem kvalita vzdělávání spatřován jako obtížně vymežitelný. Pojmy jako kvalita vzdělávání a s ní související kvalita školy, kvalita výuky či kvalita kurikula jsou často používány jako nespecifikující slogany různých politických prohlášení. Formálními frázemi tyto společensky citlivé pojmy zůstávají z toho důvodu, že nebyl tvůrci vzdělanostní politiky ani pedagogickou komunitou dostatečně vymezen jejich skutečný obsah, aby byl dobře zdůvodnitelný a prakticky funkční. [29] Pojem kvalita vzdělávání je na základě rozšířeně používaného konsensu definován ve volném pojetí následovně: „*Tvůrci i spotřebitelé vzdělání a dalších služeb vzdělávací instituce vysloví své představy a očekávání, které by měly být splněny. Pokud je možné ve vhodně voleném časovém období prokázat, že očekávání byla splněna, lze mluvit o dosažení tomu přiměřené kvality.*“²

Pojem kvalita vzdělávání je obtížné vymežit i z toho důvodu, že není spjat jen s oblastí vzdělávání, ale samotná kvalita vzdělávání je ovlivňována řadou ekonomických, politických a kulturních faktorů, které působí v daném společenském systému. [30]

Pro tuto kvalifikační práci bude pojem kvalita vzdělávání chápán jako určité dohodnuté měřítko, které je založeno na oficiálním a všeobecně přijímaném nastavení cílů vzdělávacího systému a jeho institucí, k němuž se, jako definovanému bodu, mohou vztahovat zjištění díky vybraným ukazatelům kvality vzdělávání.

¹JANÍK, Tomáš. Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. Syntézy výzkumu vzdělávání, sv. 1. ISBN 978-802-1063-495.

²Školství na křižovatce, Zpráva ministra školství pro Parlament ČR. ÚIV, Praha 1999, s. 241

Indikátor (ukazatel) kvality vzdělávání

Indikátor vzdělávání je měřítko stavu nebo změny stavu vzdělávacího systému s ohledem na cíle daného vzdělávacího systému. [17] Indikátory kvality vzdělávání jsou také charakterizovány jako statistické údaje, které je možné určitým způsobem měřit, mající schopnost informovat o stavu nebo procesech daného vzdělávacího systému. [90]

Vzdělávací systém

Vzdělávací systém je v obecné rovině systém vzdělávání vymezený podle určitého území, fungující na stanovených principech dle určitých pravidel, nejčastěji zákona.

Vzdělávacích systémů je ve světě celá řada. Není možné opomenout, že každý vzdělávací systém je silně spjat s charakterem a kulturou země, nepochybně také s historií daného regionu.

1.2 Trend sblížení vzdělávacích soustav

V zásadě se vzdělávací systém každé země v určitých aspektech odlišuje, přestože je snahou vzdělávací systémy stále přibližovat, aby mohlo být vzájemně uznáváno vzdělání v nich dosažené. Díky neustálému přibližování systémů vzdělávání je zvyšována integrita a mobilita mezi účastníky vzdělávání a snadnější adaptabilita absolventů vzdělávání jednoho vzdělávacího systému vstupujících na trh práce země jiného vzdělávacího systému. [71]

Sblížení vzdělávání v Evropě podnítila i Boloňská deklarace³ (1999) s následným Boloňským procesem, který měl za cíl přiblížit rozdílné evropské vzdělávací systémy a podpořit jejich vzájemnou transparentnost, srovnatelnost systémů a transevropskou mobilitu aktérů vzdělávání.

1.2.1 Evropská unie a kvalita vzdělávacího systému

Boloňský systém - jednotný evropský vzdělávací systém – má přispět k rozvoji kvalitního vzdělávání podporou spolupráce mezi členskými státy. Podpora kvalitního vzdělávání a jeho rozvoj jsou ukotveny i v článku 165 Smlouvy o fungování Evropské unie⁴. Systém je založen zejména na sjednocení a porovnatelnosti akademických titulů, podpoře mobility, rozdělení vysokoškolského vzdělávání v EU do cyklů (například bakalářský a navazující magisterský), zavedení kreditového systému typu ECTS používaný pro mezinárodní mobility k přenosu kreditů. [4]

³The Bologna Declaration of 19 June 1999. Website van het vlaams ministerie van onderwijs en vorming.

⁴Smlouva o fungování Evropské unie. In: Úřední věstník Evropské unie. 2012.

Mezinárodní standardní kvalifikace vzdělávání

Ke sjednocení a celkově k jednotnému strukturovanému chápání vzdělávání přispěla Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání ISCED 97 (International Standard Classification of Education), která se používá ve statistikách za účelem shromažďování, sestavování a analyzování mezinárodně srovnatelných údajů. Jedná se o jednu z ekonomických a sociálních klasifikací Organizace spojených národů, která byla oficiálně přijata Generální konferencí členských národů UNESCO. [36] *Klasifikace ISCED je referenční klasifikace sloužící pro uspořádání vzdělávacích programů a odpovídajících kvalifikací do vzdělávacích úrovní a oborů*⁵.

Český statistický úřad s účinností od 1. 1. 2014 zavedl v ČR kvalifikaci CZ-ISCED 2011, která nahrazuje ISCED 97 v určitých částech. V následující tabulce 1 jsou naznačeny systémy kódování: Systém kódování ISCED-A (ISCED – Attainment) označuje úroveň dosaženého vzdělání a ISCED-P (ISCED – Programmes) zajišťuje kódování podle vzdělávacích programů.

Tabulka 1: Kódování úrovní ISCED

Vzdělávací program (ISCED-P)		Dosažené vzdělání (ISCED-A)	
0	Vzdělávání v raném dětství	0	Nižší než primární vzdělání
1	Primární vzdělávání	1	Primární vzdělání
2	Nižší sekundární vzdělávání	2	Nižší sekundární vzdělání
3	Vyšší sekundární vzdělávání	3	Vyšší sekundární vzdělání
4	Postsekundární neterciární vzdělávání	4	Postsekundární neterciární vzdělání
5	Krátký cyklus terciárního vzdělávání	5	Krátký cyklus terciárního vzdělání
6	Bakalářská nebo jí odpovídající úroveň	6	Bakalářská nebo jí odpovídající úroveň
7	Magisterská nebo jí odpovídající úroveň	7	Magisterská nebo jí odpovídající úroveň
8	Doktorská nebo jí odpovídající úroveň	8	Doktorská nebo jí odpovídající úroveň
9	Vzdělávání jinde neuvedené	9	Vzdělání jinde neuvedené

Zdroj: převzato z [36]

1.3 Úloha vzdělávací soustavy ve společnosti

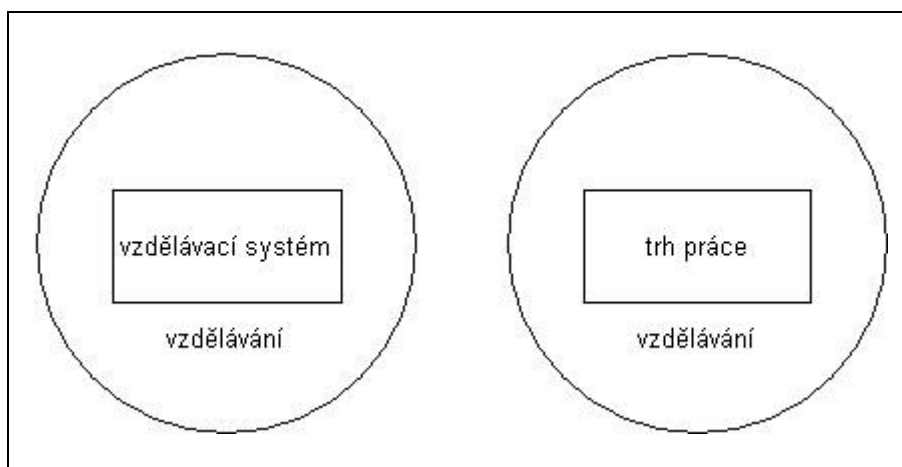
Úlohou vzdělávací soustavy je naučit její účastníky určitým znalostem, dovednostem a chování ve společnosti. Vzdělávací soustava má výchovně-vzdělávací funkci. Vzdělávací soustava je tvořena několika stupni, úrovněmi vzdělávání, které dohromady tvoří vzdělávací

⁵Klasifikace vzdělání (CZ-ISCED 2011). Český statistický úřad. 2014

system (vzdělávací soustavu). V ideálním případě by vzdělávací soustava měla být taková, aby dobře připravila účastníky vzdělávání na budoucí život, resp. povolání. Naučila by je samovzdělávání a aktivnímu životu a ukázala jim cesty, kterými se mohou vydat. Základním smyslem školských zařízení, tedy i vzdělávací soustavy, by mělo být vychovat z dětí dobré, uvědomělé občany a kvalitně je připravit pro vstup na trh práce, na němž by byli uplatnitelní.

Společnost v zemích EU je tvořena lidmi, kteří jsou absolventy různých stupňů vzdělávací soustavy, nebo prošli alespoň určitou částí z ní. Všeobecným měřítkem kvality se stává okamžik, kdy lidé vstupují do života jako ekonomicky aktivní jedinci a plně se projeví jejich konkurenceschopnost a adaptabilita na trhu práce a jejich chování ve společnosti. Přínos vzdělávání a míra kvality ve vzdělávání by z obecného hlediska mohly být určeny v míře uplatnění absolventů vzdělávacího systému na trhu práce v oborech a na pozicích, pro které absolventi studovali.

Je možné změřit kvalitu vzdělávání a následně měření vyhodnotit a učinit relevantní závěry? Jak se dá měřit kvalita vzdělávání? Co znamená kvalitní vzdělávací soustava? Něco takového se dá velmi těžce uchopit a následně měřit a vyhodnotit. Přesto je snaha Evropské unie i Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR se situací zabývat a řešit ji.



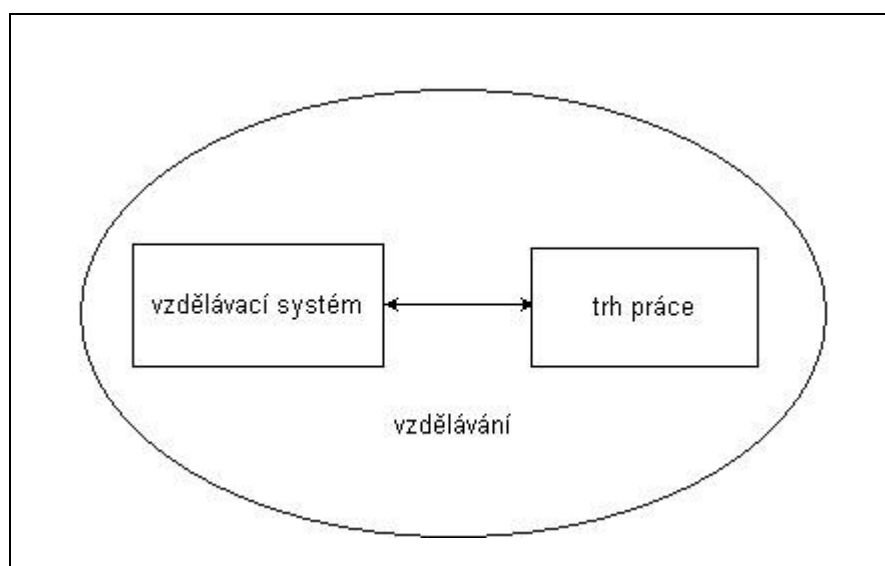
Obrázek 1: Nespoupráce systému vzdělávání s trhem práce

Zdroj: vlastní zpracování

Jak ukazuje obrázek 1, problém spočívá v tom, že tvůrci vzdělávací politiky stále sledují vzdělávací systém a školy jako oddělené prostředí, a nekonfrontují potřeby školství s potřebami společnosti a na trhu práce. V takovém systému nastává situace, kdy účastníci vzdělávání ve vzdělávacím systému získají určité vzdělání a následně na trhu práce si musí získané vzdělání určitým způsobem doplnit. Příkladem může být nutnost projití školením,

doplnění znalostí nebo dovedností pro možné zahájení pracovního procesu na určitém pracovním místě. Daná skutečnost je údělem rozdílnosti teorie a praxe, ale jistě by měly existovat určité překryvy, které budou vzdělávací systém a trh práce určitým způsobem propojovat. V opačném případě se stává, že vzdělávací systém a trh práce jsou dvě rozdílné entity, které spolu nekonfrontují své potřeby. Uvedená skutečnost může mít dopad na to, že jedinci po absolvování vzdělávacího procesu neuplatní nabyté znalosti z něj a neuspokojí tak potřeby trhu práce nebo obtížně získávají příležitost pro uplatnění se na trhu práce.

Účelné by jistě bylo, kdyby vzdělávací systém byl prostředkem k tomu, aby se jeho absolvent dostal na trh práce jako kvalifikovaná pracovní síla dostatečně připravená k výkonu pracovní činnosti. K takovému uskutečnění, nebo alespoň snaze o přiblížení se konfrontace vzdělávacího systému s požadavky trhu práce, slouží komunikace mezi jednotlivými aktéry a reflexe jejich potřeb. [45]



Obrázek 2: Konfrontace vzdělávacího systému s trhem práce

Zdroj: vlastní zpracování

Na obrázku 2 je možné sledovat, že mezi vzdělávacím systémem a trhem práce v tomto případě probíhá oboustranná komunikace. Oba systémy konfrontují a reflektují své potřeby, které se odráží v procesu vzdělávání. Vzájemná komunikace a reflexe obou entit by jistě mohla usnadnit vstup absolventů vzdělávání na trh práce. Díky výše uvedenému by mohlo dojít k žádoucímu chápání významu vzdělávání, že vzdělání není určeno pro školu, ale vzdělání je určeno pro život. Vzdělávají se děti a studenti ve školách pro život? Zdá se to jako elementární a jasná věc, ale některým subjektům tato skutečnost uniká, přesto že je zcela podstatná. Uniká možná i státu a tvůrcům vzdělávací politiky a následně vede k nevhodnému

nastavení měřících mechanismů, které mají vypovídat a činit závěry o kvalitě školství, vzdělávání a vzdělávacího systému. [22]

Vzdělávací systémy by se měly ubírat takovým směrem, aby v konečné fázi dokázaly propojit rovný přístup ke vzdělávání s kvalitou vzdělávání. Takové systémy pak představují možnost získání kvalitního vzdělání pro všechny. Získání kvalitního vzdělání všemi jedinci ve společnosti by mohlo být označováno jako nereálná utopie z důvodu omezených peněžních prostředků a nedostatku času v resortu školství či celkově ve společnosti, nemluvě o diferencovaném potenciálu jedinců, spíše mentálního než fyzického. Přesto je snahou směřovat k tomu, aby ke kvalitnímu vzdělávání měli přístup všichni jedinci ve společnosti. [22]

1.4 Východiska determinantů kvality vzdělávacího systému

Jak je možné zjistit, že daný vzdělávací systém je kvalitní? Mohou ke zjištění dopomoci ukazatele kvantitativní, nebo kvalitativní? Nebo kvalitu vzdělávacího systému lze posoudit díky kombinaci z obou skupin ukazatelů? Které jsou vypovídající a na které by měl být brán více zřetel?

Česká republika, ostatní členské země EU či OECD mají zájem na tom, aby jejich vzdělávací systém dosahoval určité výše kvality. Úspěšnost či naopak neúspěšnost systému v rámci poskytování kvalitního vzdělávání lze posoudit mimo jiné tím způsobem, pokud je možné systém porovnat s jinými. Mezinárodní komparace vzdělávacích systémů existují z toho důvodu, aby se mohly dané vzdělávací systémy jako jednotlivé prvky v různých aspektech porovnat. Dále z výsledných srovnání učinit závěry a určit směr dalšího vývoje a k němu se ubírat. V případě této práce je úspěšnost či neúspěšnost vzdělávacích systémů vybraných zemí EU posuzování jednotlivými kvalitativními ukazateli.

Určit, zda vzdělávací systém je kvalitní, je obtížné, protože záleží na řadě faktorů. Za kvalitní vzdělávací systém by se však mohl považovat ten, který si udržuje dlouhodobý trend vysoko nad průměrem porovnávaných vzdělávacích systémů ve většině ukazatelů.

Explicitně vymezenou definici, jaký by měl být vzdělávací systém, aby mohl být označen za kvalitní, zřejmě není možné formulovat. Skutečnost, že se ve vybraných ukazatelích určitý vzdělávací systém „umísťuje“ nad průměrem komparovaných vzdělávacích systémů, nemusí však nutně vypovídat o jeho kvalitě. V zásadě závisí na tom, jak si stojí ostatní vzdělávací systémy a jakých výsledků v rámci kvalitativních ukazatelů dosahují. V případě obecně nízké kvality komparovaných vzdělávacích systémů, může být pozice jednoho vzdělávacího

systemu nad daným průměrem pouze známka toho, že v komparaci dosahuje jen lepších výsledků než ostatní. Výsledek je pak relativní vzhledem k hodnotám ostatních vzdělávacích systémů.

1.4.1 Mezinárodní měření výsledků vzdělávání

Ve světě existuje celá řada organizací nebo institucí, které provádějí různá mezinárodní šetření ve vzdělávání, zaměřující se na určité aspekty. Indikátory vzdělávání a jejich hodnocení se zabývá celá řada subjektů. Jedná se například o UNESCO, OECD, EU nebo U.S. Department of Education. [30] Každý z těchto subjektů si stanovuje své vlastní indikátory kvality vzdělávání. V následující části budou vymezeny nejvýznamnější z nich.

OECD každoročně vydává dokument Education at a Glance⁶ v rámci projektu INES, kde komparuje vzdělávací systémy všech zúčastněných zemí z různých aspektů pomocí ukazatelů vzdělávání. V rámci výzkumu výsledků vzdělávání organizací OECD je prováděno mezinárodní šetření PISA, které se zaměřuje na zjišťování úrovně gramotnosti patnáctiletých, žáků posledních ročníků primárního vzdělávání, nebo Mezinárodní výzkum dospělých (PIAAC), který je zaměřen na hodnocení úrovně dovedností potřebných pro úspěch v běžném životě i na trhu práce. [43] [73] OECD se zaměřuje i na vzdělávání a péči dětí v předškolním věku (ECEC), kde ve výzkumu zúčastněných zemí zkoumá trendy v předškolním vzdělávání. Předmětem zájmu mezinárodního šetření se také stává úroveň školního prostředí a průběh vyučování (TALIS), kde data jsou získávána prostřednictvím učitelů a ředitelů jednotlivých úrovní vzdělávacích stupňů ISCED 1, ISCED 2. Výsledky daného šetření mají sloužit ke zlepšení podmínek pro učitele, zefektivnění vzdělávací politiky a identifikování příkladů dobré praxe prostřednictvím porovnání vzdělávacích systémů jednotlivých zemí. [44] Tabulka 2 představuje přehled prováděných vybraných mezinárodních šetření ve vzdělávání:

⁶ Education at a Glance 2014: OECD indicators. OECD. 2014.

Tabulka 2: Přehled vybraných mezinárodních měření ve vzdělávání prováděných OECD

Výzkum	Zaměření	Testování/věková kategorie
ECEC	Vzdělávání a péče o děti v raném dětství – kvalita vzdělávání v předškolním věku	Trendy v předškolním vzdělávání a péči v zemích OECD
INES	Komplexní netematická srovnávání vzdělávacích systémů	Vzdělávací systémy členských i nečlenských zemí OECD
PIAAC	Základní dovednosti v oblasti čtenářské a matematické gramotnosti, řešení problémů v prostředí informačních technologií	Dospělí / 16 – 65 let
PISA	Úroveň gramotnosti (matematika, čtení, přírodní vědy)	Žáci před výstupem z primárního stupně vzdělávání / 15 let
TALIS	Úroveň školního prostředí, průběh výuky, školní podmínky, učení	Učitelé a ředitelé ISCED 1,2

Zdroj: vlastní zpracování podle [1][7][26][27][42][73][84]

Další organizací, jež se zabývá mezinárodním šetřením přispívajícím ke zkoumání určitých aspektů vzdělávání, je Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA). Organizace IEA zjišťuje úroveň znalostí a dovedností žáků primárního vzdělávání v matematice a přírodních vědách (TIMSS) a rozvoj jejich čtenářské gramotnosti (PIRLS). [2] Mimo jiné daná organizace zkoumá úroveň dovedností v oblasti informační gramotnosti v mezinárodním srovnání. [42] Přehled vybraných mezinárodních šetření ve vzdělávání prováděných IEA je vyobrazen v následující tabulce 3:

Tabulka 3: Přehled vybraných mezinárodních měření ve vzdělávání prováděných IEA

Výzkum	Zaměření	Testování/věková kategorie
ICILS	Dovednosti v oblasti počítačové a informační gramotnosti	Účastníci primárního stupně vzdělávání (ČR žáci 8. tříd)
PIRLS	Čtenářská gramotnost	Žáci 4. ročníku primárního stupně vzdělávání
TIMSS	Úroveň znalostí a dovedností v matematice a přírodních vědách, vliv domácího prostředí, selektivita ve vzdělávání	Žáci 4. a 8. ročníku primárního stupně vzdělávání

Zdroj: vlastní zpracování podle [2][27][42]

1.4.2 Hodnotící indikátory systémů vzdělávání

Hodnotit a komparovat je dobré a žádoucí pro školy, vládu, tvůrce vzdělávací politiky, celý vzdělávací systém i veřejnost. Taková šetření by jistě měla být prováděna s citem, rozvahou a jakýmsi nadhledem, aby díky srovnávání školské instituce nezapomněly na svůj elementární smysl. Primárním cílem vzdělávacího systému není zjišťovat, ale vzdělávat a vychovávat. Předpokladem pro zhodnocení kvality vzdělávacího systému jsou dostupná a relevantní data. Následně může být provedena komparace a z ní vycházející další výstupy, jako jsou například doporučení pro následující vývoj vzdělávacího systému.

Nemělo by se stávat, aby bylo rozhodováno o získávání dat pouze s cílem získat data. Není možné opomíjet skutečnost, že data jsou prostředkem pro zjištění určitých informací a mají být relevantní pro dosažení jiného cíle. Získání dat by se pak nemělo stávat cílem, ale pouze prostředkem pro zjištění určité informace díky datům, ze kterých lze následně vyvodit závěr a dle něho dále jednat. Záměna prostředku a cíle zkresluje relevantnost informací, které jsou měřením získána. [22]

Jak bylo uvedeno výše, z hlediska obtížnosti vymezení pojmu kvalita vzdělávání, je neméně náročné stanovit spolehlivé indikátory nebo nástroje pro posuzování úrovně kvality vzdělávání. Hodnocení kvality vzdělávání je složitý problém, proto je účelné rozdělit ho na určité dílčí problémy, ty řešit a sledovat jejich souvislosti a posuzovat v čase. Získané

skutečnosti mohou pomoci k objektivnímu a spolehlivému posouzení stavu vzdělávacího systému a jeho složek a umožnit odhadnout směr vývoje systému. [30]

Hodnotící indikátory je možné dělit dle typů do různých skupin. Jedním z dělení je rozčlenění indikátorů na empirické a teoretické. Empirické indikátory jsou ty, které vycházejí z empirických zkušeností v životě jedince. Teoretický indikátor má opačný charakter než empirický díky teoretickým zdůvodněním vazby mezi indikátorem a nepozorovatelným faktem a nezávislosti testování. Dále je možné ukazatele vzdělávání dělit na kvantitativní a kvalitativní. [31] Pro hodnocení vzdělávání se běžněji používá členění na kvalitativní a kvantitativní indikátory, k němuž se v následujících částech bude přiklánět i tato práce.

Kvantitativní ukazatele vzdělávání

Kvantitativní indikátor vzdělávání je jednoznačně vyjádřitelný jediným číslem. Jako příklad kvantitativního indikátoru vzdělávání je možné uvést procento populace dosahující terciárního stupně vzdělávání, určující stupeň vzdělanosti ve vybraném regionu, nebo průměrný počet počítačů na vzdělávací zařízení v daném státě, jež determinuje kulturní a ekonomickou úroveň dané země. [31] Dalším příkladem kvantitativního ukazatele jsou výdaje do vzdělávání nebo výdaje na výzkum a vývoj. [13]

Existují však i kvantitativní ukazatele vzdělávání, které Evropská unie z níže uvedených důvodů přesunula do kvalitativních ukazatelů i přesto, že tyto ukazatele splňují definici ukazatelů kvantitativních. Takto předefinované ukazatele jsou v následující tabulce 4 označeny symbolem „*“. Například výše zmíněný kvantitativní ukazatel počet počítačů na vzdělávací zařízení je skutečně kvantitativní, zatímco počet studentů na jeden počítač (ukazatel vyjádřitelný jediným číslem) je dle direktivy EU ukazatelem kvalitativním.

Kvalitativní ukazatele vzdělávání

Kvalitativní indikátory hodnocení se vyznačují vyjádřením subjektu k určitému přesvědčení, určitým preferencím mezi variantami. Na rozdíl od kvantitativních ukazatelů se jedná o indikátory, k jejichž vyjádření je nutné použít více čísel než jedno. Příkladem může být například vyjádření postoje účastníka vzdělávání k postupům nebo podmínkám ve vzdělávacím zařízení. [31]

Kvalitativní ukazatele vzdělávání bývají na vykazování složitějšího charakteru. Složitější vykazování kvalitativních indikátorů je dáno tím, že nejsou založeny jen na „tvrdých datech“, jako tomu je u těch kvantitativních. Ve spojitosti se zvyšující se důležitostí měření kvality vzdělávání roste i význam kvalitativních indikátorů vzdělávání.

Evropská unie má zájem na poskytování vysoké úrovně vzdělávání co největšímu počtu svých občanů. Z tohoto důvodu odborníci z ministerstev školství jednotlivých členských zemí vypracovali 16 ukazatelů hodnocení kvality vzdělávání. [88] Podrobný výčet ukazatelů stanovených Radou Evropské unie je uveden v tabulce 4.

Tabulka 4: Výčet kvalitativních ukazatelů podle Rady Evropské unie

Hodnocená oblast	Ukazatel
Znalosti	Matematika
	Obory přírodních věd
	Čtení
	Informační a komunikační technologie (ICT)
	Cizí jazyky
	Schopnost učit se
	Občanská výchova
Úspěch a další postup	Předčasné ukončení školní docházky*
	Ukončení vyššího středního vzdělání*
	Účast ve vysokoškolském vzdělávání*
Sledování a hodnocení školního vzdělávání	Hodnocení a řízení školního vzdělávání
	Účast rodičů
Zdroje a struktury	Výdaje na vzdělávání na studenta*
	Účast na předškolním vzdělávání*
	Počet studentů na jeden počítač*
	Vzdělávání a odborná příprava učitelů

* Evropskou unií předefinované ukazatele vzdělávání na kvalitativní vykazující kvantitativní charakter

Zdroj: vlastní zpracování podle [88]

Ukazatele kvality vzdělávání v Evropě vzešly z výzev týkajících se dosažení znalostí, decentralizace, údajů a srovnatelnosti, sociálního začleňování a zdrojů.

Z oblasti znalostí se jeví zásadní získání kvalitních základů v matematice, čtení a přírodních vědách. Kvalitní příprava v matematice napomáhá k získání analytických schopností, logických schopností či numerického uvažování. Přínos schopnosti číst a porozumění textům je spatřován jako základní předpoklad pro učení, osobní rozvoj jedinců a

sociální integraci. Získání znalostí v oborech přírodních věd jsou relevantní pro následné zkoumání a analyzování pomocí určitých nástrojů, což může přispět k technologickému pokroku. [88] Jak bylo uvedeno výše, měření úrovně čtenářské gramotnosti je prováděno IEA v rámci výzkumu PIRLS, úroveň znalostí a dovedností v matematice a přírodních vědách je měřena pomocí TIMSS. Výzkumem daných ukazatelů se také zabývá mezinárodní šetření PISA uskutečňující se pod OECD.

Nové přístupy k učení, životu, práci nebo trávení volného času přinášejí informační a komunikační technologie, proto zastávají v běžném i profesním životě stále významnější roli. Znalost cizích jazyků se jeví jako nezbytná pro možnost využití příležitostí, které s sebou nese jednotný evropský trh, například v mobilitě pracovních sil napříč EU.

Z oblasti úspěchu a dalšího postupu ve vzdělávání se může stát významným ukazatelem předčasné ukončení školní docházky, jehož význam je možný potvrdit výskytem ve strategii Evropa 2020 (viz příloha A). Ukazuje se jako problematické, že jedinci opouštějící vzdělávací systém předčasně, často mají potíže při hledání zaměstnání z důvodu absence odborných i základních schopností a tedy i absence schopnosti dostat požadavkům trhu práce. Tento ukazatel souvisí i se sociálně-ekonomickými faktory, mírou nezaměstnanosti nebo diverzifikací mezi hospodářsky vyspělejšími a méně vyspělými regiony. [88]

Ukazatelé kvality vzdělávání, jako jsou výdaje na vzdělávání na studenta, účast na předškolním vzdělávání nebo vzdělávání a odborná příprava učitelů mají také své významné a důvodné postavení.

Některé vymezené kvalitativní ukazatele, jako je například ukazatel výdaje na vzdělávání na studenta, se mohou prvně jevit jako kvantitativní. Na daném ukazateli je možné objasnit jejich zařazení mezi kvalitativní ukazatele. Ukazatel výdaje na vzdělávání na studenta byl zařazen do kvalitativních toho důvodu, že pokud se výdaje na vzdělávání na studenta výrazně sníží, vzdělávací zařízení není schopno poskytnout stávající kvalitu. Snížení kvality se může projevit například v personálním zastoupení – snížení počtu pedagogů, což vede ke zhoršení individuálního přístupu ke studentům, pokud je zvýšen podíl počtu žáků na jednoho učitele. Jedná se o významný ukazatel z toho důvodu, že názorně ukazuje, jak je investováno do vzdělávání.

Učitel, jakožto zásadní složka ve vzdělávacím systému, je často vystaven měnícím se potřebám školství a následným očekáváním účastníků vzdělávání, proto by měl být podporován v dalším vzdělávání, v odborné přípravě. Motivace pro další vzdělávání učitelů by mohla být založena na možnosti kariérního růstu.

V důsledku skutečnosti, že vybrané země pro komparaci jsou členy EU a Rada Evropské unie shledala vymezené ukazatele kvality jako relevantní, bude práce vycházet zejména z výše vymezeného výčtu kvalitativních ukazatelů. Pro komparaci je žádoucí vybrat takové indikátory kvality vzdělávání, které se zakládají na mezinárodních srovnávacích šetřeních sdělujících nejen vzdělávací výsledky, ale u nichž je patrná i provázanost se vzdělávacím, ekonomickým i politickým systémem.

2 DESKRIKCE VYBRANÝCH KVALITATIVNÍCH UKAZATELŮ VZTAŽENÝCH K SOCIOEKONOMICKÝM VELIČINÁM

V následující kapitole jsou uvedeny důvody pro výběr příslušných ukazatelů určených pro komparaci vybraných vzdělávacích systémů. Dále jsou dané vybrané ukazatele popsány, a pokud je tak možné, je vyjádřena i jejich souvislost se socioekonomickými veličinami. Kapitulu uzavírá úloha a význam vzdělání z pohledu ekonomických teorií.

2.1 Důvody pro výběr ukazatelů určených pro komparaci vybraných vzdělávacích systémů

Vzdělávací systém by měl být monitorován řadou ukazatelů, které budou objektivně a spolehlivě informovat o fungování systému a dosahování stanovených cílů. Jedním z důvodů pro sledování je skutečnost, že vzdělávací systém je financován alespoň z části z veřejných prostředků, tedy je žádoucí zabývat se snahou o efektivní vynakládání těchto prostředků.

Aby bylo možné určitým způsobem vyhodnotit kvalitu vzdělávacího systému, je nutné kromě výstupů sledovat rovněž vstupy (finanční prostředky vstupující do veřejného vzdělávání nebo počet učitelů jako naturální složka). Bez sledování vstupů není možné učinit závěry o efektivnosti výuky či celého vzdělávacího systému, stejně jako o úloze vzdělávání při určování výstupu. [93]

V následující tabulce 5 je uveden výčet ukazatelů, které byly vybrány pro komparaci vybraných vzdělávacích systémů. V tabulce 5 je dále vymezeno, ze které organizace (mezinárodního šetření) je vycházeno pro provedení komparace.

Tabulka 5: Výběr ukazatelů určených pro komparaci vzdělávacích systémů vybraných zemí EU

Vybrané ukazatele pro komparaci		Organizace (studie) provádějící mezinárodní šetření, z něhož je čerpáno pro komparaci
Výdaje na vzdělávání na studenta		OECD (Education at a Glance)
Veřejné výdaje do vzdělávání jako procento HDP		OECD (Education at a Glance)
Podíl počtu žáků na jednoho učitele		OECD (Education at a Glance)
Účast v předškolním vzdělávání		OECD (Education at a Glance)
Profesní rozvoj učitele		OECD (Education at a Glance)
Platy učitelů v rámci určitého vzdělávacího stupně		OECD (Education at a Glance)
Funkční gramotnost	Matematika	OECD (PISA)
	Čtení	OECD (PISA)
	Přírodní vědy	OECD (PISA)
Přechod mladých lidí ze vzdělávání na trh práce		OECD (Education at a Glance)
Index kvality života zaměřený na vzdělávání		OECD

Zdroj: vlastní zpracování

Pro komparaci byly vybrány takové ukazatele, které vychází ze stejných metodik, aby byly vzájemně komparovatelné. Jak již bylo uvedeno, značná část zvolených ukazatelů bude pocházet z výčtu kvalitativních ukazatelů vzdělávání, jak je definovala Rada Evropské unie. Z definovaného seznamu ukazatelů kvality vzdělávání⁷ bylo vybráno 6 ukazatelů.

Vybranými ukazateli pro komparaci z daného výčtu se staly znalosti v matematice, přírodních vědách a čtenářská gramotnost, které jsou dále spojovány do jednoho ukazatele funkční gramotnosti. [57] Dále byl vybrán ukazatel výdajů do vzdělávání na studenta, který se zprvu může jevit spíše jako kvantitativní ukazatel, ale je chápán jako ukazatel ovlivňující kvalitu vzdělávání, a jeho charakteristika bude dále vysvětlena. Jiným vybraným ukazatelem je účast žáků na preprimárním vzdělávání, jehož význam je vyzdvihován zejména díky pozitivnímu vlivu na úspěch v dalších stupních vzdělávání v případě účasti v něm. Profesní

⁷ Ukazatele kvality školního vzdělávání. EUROPA. 2006. Dostupné z WWW: <http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11063_cs.htm>.

rozvoj učitele a platy učitelů v rámci určitých vzdělávacích stupňů jsou dalšími indikátory, na které bude v komparaci brán zřetel. Na vzdělávání a odbornou přípravu učitelů se v poslední době klade značný akcent, protože učitel je jednou ze základních jednotek vzdělávacího systému. Z toho důvodu je nutné pečovat o jeho profesní přípravu a neustálé vzdělávání, aby byl schopen držet krok s rychle se měnící dobou a technologickým pokrokem.

Dalšími vybranými ukazateli pro komparaci byly zvoleny takové, které se jeví z určitého důvodu pro komparaci jako relevantní, na jejichž význam je apelováno odbornou veřejností, tvůrci vzdělávací politiky či přímo účastníky vzdělávání, nebo takové, které by mohly mít zásadní vliv kvalitu vzdělávání. Celkově byly vybrány další 3 indikátory. Předmět zájmu padl na ukazatele velikosti třídy, tedy podílu počtu žáků na jednoho učitele, přechod mladých lidí z procesu vzdělávání na trh práce a snahou bylo také zmínit význam podpory rovného přístupu ke vzdělávání.

2.2 Vztah vybraných ukazatelů vzdělávání k socioekonomickým veličinám

Předpokladem zajištění kvalitního vzdělávání a odborné přípravy pro všechny občany EU se stává možnost úspěšnějšího vypořádání se EU se socioekonomickými problémy, jako je globalizace, snaha o zvýšení konkurenceschopnosti rozvojových zemí, demografický trend, měnící se potřeby trhu práce v souvislosti s rozvojem informačních a komunikačních technologií. [86]

Evropská komise definuje socioekonomické veličiny, které jsou významné pro udržitelný socioekonomický rozvoj. Ten je klíčovým prvkem strategie udržitelného rozvoje EU, jejímž cílem je podporovat prosperující, inovační, na znalosti bohatou, konkurenceschopnou a inovační ekonomiku, která má snahu poskytnout vysokou životní úroveň a kvalitní zaměstnanost v EU. Mezi definované socioekonomické indikátory vyspělosti patří například HDP na obyvatele, produktivita práce, vysokoškolské vzdělání, zaměstnanost nebo disponibilní důchod domácností. [79]

V případě vztahu daného ukazatele k socioekonomickým veličinám, bude daná souvislost v deskripci vyzdvížena.

2.3 Kvalitativní ukazatele určené pro komparaci

V následující části budou charakterizovány kvalitativní ukazatele, které budou dále předmětem zájmu v komparaci. Některé indikátory, které se jeví jako kvantitativní, se řadí

mezi kvalitativní, zejména díky svému vlivu na kvalitu vzdělávání. Z toho důvodu jsou v určitém pohledu na pomezí. Mezi takové ukazatele patří výdaje na vzdělávání na studenta nebo účast na předškolním vzdělávání. [88] Dalším ukazatelem vybraným pro komparaci vykazující kvalitativní charakter se stal podíl počtu žáků na jednoho učitele, jímž je hledána souvislost mezi kvalitou vzdělávání a individuálním a rovným přístupem k němu. Jinými zkoumanými ukazateli se stávají učitel a jeho další vzdělávání a profesní růst, funkční gramotnost a přechod mladých lidí na trh práce.

2.3.1 Výdaje na vzdělávání na studenta

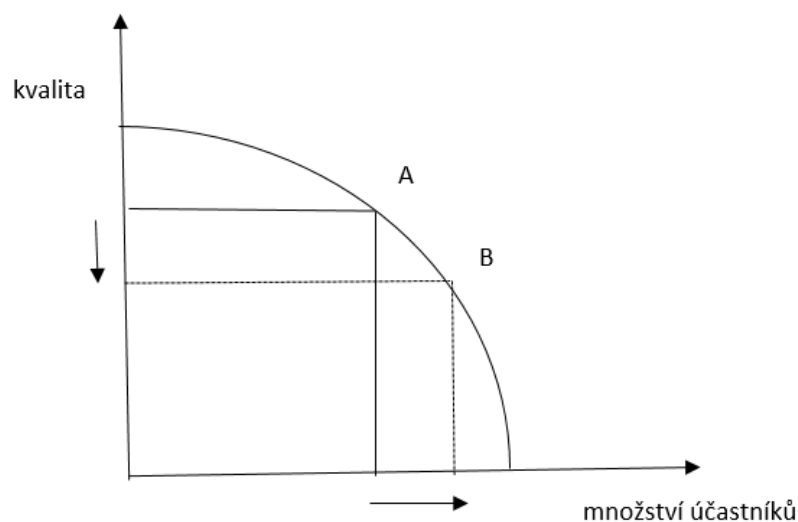
Výdaje na vzdělávání na studenta dostávají charakter kvalitativního ukazatele z toho důvodu, že v případě snížení značného množství finančních prostředků do vzdělávání, by měla tato skutečnost konečný dopad na studenta a jeho kvalitu vzdělávání. Dále by se snížení výdajů na vzdělávání na studenta mohlo projevit ve zhoršení postavení daného vzdělávacího systému v dalších ukazatelích a oddálení se tak od světového průměru, což by do budoucna mohlo inklinovat ke snížení konkurenceschopnosti příslušné země na světovém trhu. [88] V neposlední řadě byl charakterizovaný ukazatel Radou Evropské unie zařazen do výčtu ukazatelů kvality vzdělávání. [24]

2.3.2 Podíl počtu žáků na jednoho učitele jako velikost třídy

Ve školním vzdělávání je možné se setkat se všemi základními druhy statků⁸ – s čistými kolektivními, kam je možné zahrnout primární vzdělávání na veřejných školách (mající charakter příkazového statku); smíšenými kolektivními, kde se nachází vzdělávání na sekundární, postsekundární neterciární a terciární úrovni na školách ve veřejném vlastnictví; i statky čistě soukromými, kam řadíme veškeré vzdělávání poskytované fyzickými nebo právníckými osobami zakládanými za účelem zisku.

Přestože je obtížné vymezit, do jaké skupiny statků vzdělávání explicitně patří, stejně jako jaké množství statku účastník vzdělávání spotřeboval, patrně na kvalitu vzdělávání bude mít mimo jiné vliv množství účastníků (spotřebitelů) ve vzdělávání. Jak naznačuje obrázek 3, kvalita vzdělávání je závislá na počtu spotřebitelů nepřímo úměrně. Zvýšení počtu účastníků ve vzdělávání může vést ke snížení kvality vzdělávání. [46]

⁸ PEKOVÁ J., PILNÝ J., JETMAR, M. *Veřejná správa a finance veřejného sektoru, 3. přepracované vydání*. Praha: ASPI, str. 304, 2008.



Obrázek 3: Vztah kvality a množství účastníků ve vzdělávání

Zdroj: vlastní zpracování, upraveno podle [46]

V případě výsledku velkého čísla u ukazatele podílu počtu žáků na jednoho učitele bude mít tato skutečnost dopad na nižší možnost individuálního přístupu učitele k žákovi.

2.3.3 Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání je zásadní nejen jako příprava pro úspěšné studium v následných vzdělávacích stupních, ale je nezbytné pro socializaci, usnadnění přizpůsobení se ve společnosti. Účast jedinců v preprimárním vzdělávání napomáhá nejen předcházet předčasnému ukončení školní docházky, umožňuje zvyšovat celkovou úroveň dovedností jedinců, ale zejména přispívá ke snižování nákladů v sociálních oblastech, jako je otázka nezaměstnanosti nebo kriminality. [86]

2.3.4 Rovný přístup ke vzdělávání

Problematika rovného přístupu ke vzdělávání se pojí se spravedlností a příležitostí. Z důvodu nerovnosti ve vzdělávání rostou výdaje na zdravotnictví a sociální zabezpečení, je zvýšená tendence delikventního chování a kriminality. Naopak ty vzdělávací politiky, které umožňují rovný a spravedlivý přístup ke vzdělání, vykazují dlouhodobé přínosy takového charakteru, jako je snižování hospodářských a sociálních nákladů – udržitelný rozvoj a sociální soudržnost. [86] V zemích EU je rovný přístup ke vzdělávání považovaný za základ, přesto však nejsou nacházeny prostředky, jak spolehlivě a věrohodně měřit naplnění tohoto kritéria.

Rovnost a kvalita ve vzdělávání je prioritním diskutovaným tématem. Zejména je možné poukázat na vyzdvihované skandinávské země, které jsou význačné kvalitním vzdělávacím systémem. Stávají se tak příkladem dobré praxe i v poskytování rovnosti ve vzdělávání napříč rozdílnou ekonomickou situací rodin nebo v případě nerovnosti fyzického nebo mentálního zdraví jedinců.

Rovnost a kvalitu ve vzdělávání by měla řešit i připravovaná novela školského zákona⁹, která má mimo jiné pomoci slabším jedincům, v tom smyslu, že nemají možnost naplno rozvinout své předpoklady nebo využívat vzdělávání na rovnoprávném základě s ostatními. Z tohoto důvodu vznikají podpůrná opatření. Všeobecně je známo, že jedinci, kteří vychází z nepříliš podnětného prostředí, nedosahují takových výsledků, jakých by dosahovat mohli. Nerovnosti a selekce není spatřována jen v mentálním nebo fyzickém handicapu účastníků vzdělávání, ale i v nerovných socioekonomických podmínkách.

2.3.5 Učitel jako základní kvalitativní složka

Ukazuje se, že učitel je pro kvalitu vzdělávání jednou z nejvýznamnějších složek. Jestliže je v ziskovém sektoru, zejména v průmyslu, lidská síla nahraditelná vlivem vědeckotechnického pokroku, v oblasti vzdělávání je lidská složka nenahraditelná. Naopak spíše role učitele roste zejména z výchovného hlediska v důsledku oslabování sociální interakce mezi lidmi, poklesu přímé komunikace vedoucí k individualismu, snížení sociálního citění vlivem rychlého technologického rozvoje a nadužívání moderních informačních technologií.

Učitelova role ve vzdělávání a jeho vliv na kvalitu vzdělávání se jeví jako zásadní také z toho důvodu, že ani v případě ideálních podmínek pro výuku podprůměrný učitel není schopen zajistit kvalitu vzdělávání. Na rozdíl od dobrého učitele, který dokáže zajistit kvalitní proces vzdělávání i v případě méně vyhovujících podmínek. [87]

Je žádoucí, aby vzdělávací systém výrazně dbal na výběr učitele, jeho profesní rozvoj, ohodnocení učitele jako určitou nepřetržitou péči o něj, a bylo tak možné odstranit překážky bránící zajištění kvalitní výuky.

Vizí je dosažení takového stavu, kdy učitel provází žáka a studenta vzdělávacím procesem, pomáhá mu dosahovat maxima svých možností a spolu s ním se rozvíjí. [87]

Aby se taková vize stala skutečností, je nutné se zabírat problematikou ohodnocení práce učitelů, jejich profesního rozvoje a jejich celkového postavení ve společnosti. Právě první dvě

⁹ Výchozí dokument pro novelu zákona o vysokých školách. *Rada vysokých škol* [online]. 2015.

zmíněné problematiky se stávají dalšími kvalitativními indikátory vybranými pro komparaci vzdělávacích systémů.

2.3.6 Funkční gramotnost ve vzdělávání

Do ukazatele funkční gramotnosti byly spojeny dílčí ukazatele dosažených znalostí v matematice, schopnosti porozumění textům (čtení) a nabyté znalosti v oblasti přírodních věd. Relevance dobrých výsledků ve vymezených třech oblastech je značná z důvodu možného zásadního vlivu na budoucím životě jedince. Významnost indikátorů byla specifikována výše.

V případě dané gramotnosti se také mluví o sociálním a ekonomickém přínosu. Je možné, že dobré výsledky v daném indikátoru přispějí k chápání důležitosti sociální integrity, uvědomění si souvislostí ve společnosti nebo mohou vést k větší mezilidské toleranci a komunikaci. O ekonomickém přínosu je hovořeno v souvislosti s možnou vazbou funkční gramotnosti na HDP. [39]

2.3.7 Přechod mladých lidí ze vzdělávání na trh práce

U ukazatele přechodu mladých lidí ze vzdělávání na trh práce, mající vliv na kvalitu vzdělávání, je nutné si uvědomit, že kvalita vzdělávacího systému se také projeví v určité mezeře, kdy účastníci vzdělávání jako absolventi opouštějí vzdělávací proces a vstupují do pracovního procesu – na trh práce. Je zřejmé, že čím větší bude daná mezera, tedy delší čas strávený lidmi mimo vzdělávací i pracovní proces, dané i množstvím těchto lidí, tím snadněji bude možné detekovat určité výskyty nekvalitních prvků určitého vzdělávacího procesu. Daným prvkem může být neschopnost vzdělávacího systému dostat požadavkům trhu práce a tím i neuplatitelnost a neadaptabilita absolventů na pracovním trhu.

Jestliže daný jev bude mít dlouhé trvání a bude se dotýkat většího množství lidí, může se tento problém promítat do finančních problémů jedince a dále se kumulovat do problémů se sociálním zabezpečením, a může tak dojít až k možnému sociálnímu vyloučení jedince ze společnosti.

2.3.8 Index kvality života zaměřený na vzdělávací složku

Dalším kvalitativním ukazatelem vybraným pro komparaci vzdělávacích systémů zvolených zemí EU se stal rovněž Index kvality života.

Index kvality života (Better Life Index) je indikátor měřený organizací OECD, který se zaměřuje na vyhodnocování kvality života v zemích OECD. Daný index neakcentuje pouze

HDP nebo stav a vývoj ekonomiky určité země, ale je založen na měření širších kritérií. Index kvality života je sestaven z jedenácti dimenzí. Příkladem může být bezpečnost v zemi, bydlení, zdraví občanů, úroveň životního prostředí v zemi, spokojenost občanů se životem nebo právě úroveň a kvalita vzdělávání. Každá dimenze je určitým způsobem vymezená a složená z OECD definovaných indikátorů. Výsledkem se stává možnost porovnání, jak rozvinuté jsou vymezené dimenze v rámci určité země, tak postavení určité země v indexu kvality života v mezinárodním kontextu zemí OECD. [25]

V následující komparaci vzdělávacích systémů vybraných zemí EU bude v rámci indexu kvality života jako kvalitativního indikátoru zaměřeno pouze na jeho vzdělávací složku. Vzdělávací složka se skládá ze tří částí – procenta lidí ve věku 25 – 64 let mající alespoň ukončené sekundární vzdělávání, počtu let strávených jedincem ve vzdělávání (u této složky OECD počítá přímou úměru, tedy čím déle je jedinec ve vzdělávání, tím lépe). Třetí částí vzdělávací složky indexu kvality života je funkční gramotnost. [53]

2.4 Kvantitativní ukazatele určené pro komparaci

Pro doplnění byl přidán ukazatel vykazující kvantitativní charakter - veřejné výdaje do vzdělávání vztahované k hrubému domácímu produktu, aby bylo možné srovnat, jaké množství veřejných prostředků vynakládají zkoumané země na vzdělávání.

2.4.1 Veřejné výdaje do vzdělávání jako procento HDP

Indikátor veřejné výdaje do vzdělávání určené procentem HDP státu, které je vynakládáno do vzdělávání, je kvantitativním ukazatelem. Strategie Evropa 2020 klade cíl vynaložit z veřejných prostředků alespoň 3% HDP na vědu a výzkum. [5] S daným výdajem jistě souvisí i výdaje do vzdělávání. V případě vynakládání veřejných výdajů do vzdělávání není ze strany EU explicitně určeno, kolik procent veřejných prostředků z HDP má být do vzdělávání vloženo.

2.5 Úloha a význam vzdělání z hlediska ekonomických teorií

Ekonomická teorie se problematikou úlohy a významem vzdělání zabývá několik desetiletí. Význam vzdělání je vyzdvihován i v současnosti. Středem zájmu se stává díky pozitivním efektům investice do vzdělávání, jako je pozitivní vliv na lidský potenciál, na konkurenceschopnost podniků i na celou společnost. Významem vzdělání se zabývají teorie, jako je například teorie lidského kapitálu, teorie filtru nebo teorie signálů.

2.5.1 Teorie lidského kapitálu

Úroveň vzdělání společně s kvalifikací pracovníků má velký význam pro ekonomický rozvoj. Kořeny teorie lidského kapitálu se nacházejí u ekonomů Chicagské školy, jejímiž představiteli byli především G. Becker, B. Weisbrod, T. Schultz a další.

Podle této teorie je vzdělání chápáno jako specifický výrobní faktor - druh kapitálu. Investice do lidského kapitálu je považována jako investice vedoucí ke zvyšování konkurenceschopnosti země. Teorie lidského kapitálu vychází z následujících principů. Prvním principem se stává, že lidé jsou chápáni jako aktiva, jejichž hodnotu je možné zvýšit díky investicím do nich. Druhým principem teorie je skutečnost, že přístup pojmání lidského kapitálu je podřízen základnímu cíli organizace, vzdělávacího systému. [35]

U vzdělávání platí pravidlo klesající návratnosti. Důvodem relativně nižšího výnosu každé další časové jednotky strávené ve vzdělávání než u předchozí jsou investice do lidského kapitálu, které podléhají zákonu klesajících výnosů. Dalším důvodem nižšího výnosu jsou současně rostoucí náklady a klesající výnosy s dosahováním vyššího stupně vzdělání. Z uvedeného vyplývá, že s růstem vzdělání se snižují přírůstky dodatečných schopností a znalostí nabytých v procesu vzdělávání. [35]

Z ekonomického hlediska je možné lidský kapitál chápat jako efekt akumulace investic do vzdělání, profesní přípravy a dalších faktorů, jež mají vliv na zvýšení produktivity.

2.5.2 Teorie filtru

Teorie filtru se zaměřuje na selektivní funkci vzdělání. Chápe vzdělání jako *“nástroj umožňující výběr mezi vzdělanými jedinci podle jejich využitelných kvalit“*. [80]

V teorii filtru nehraje zásadní roli úloha vzdělávání při zvyšování produktivity, ale spíše kvalita lidského potenciálu, o kterém informuje dosažené vzdělání. Důležitými se stávají schopnosti, které v okamžiku vstupu na trh práce poptávají potenciální zaměstnavatelé. Efektivnost vzdělání pak závisí na schopnosti trhu alokovat jednotlivce na potřebná místa na trhu práce. [80]

Dosažené vzdělání je vnímáno jako relativní ukazatel, který je spíše ovlivněn výší dosaženého stupně vzdělání ostatními jedinci, než absolutní úrovní vzdělání jednoho jedince bez ohledu na druhé. Lze předpokládat, že čím vyšší bude dostupnost a přístup ke vzdělání, tím více se bude snižovat výhoda uplatnění vzdělaného jedince oproti případu menšího podílu vzdělaných lidí. [83] F. Hirsh přirovnává ekonomickou funkci vzdělání k filtru a továrně. V případě rozšíření se počtu diplomů a s ním i vzdělání ve společnosti, klesá význam těchto

diplomů, což může vést ke snížení možnosti dosažení lepšího pracovního místa na základě získaného diplomu. [20] Uvedené je známé také pod pojmem inflace titulů nebo diplomů.

2.5.3 Teorie signálů

Teorie signálů (screening theory) klade důraz na informovanost účastníků na trhu práce a jejich rozhodování. Hlavním představitelem této teorie je americký ekonom M. Spence, který vyzdvihuje význam signálů na trhu práce. Vychází z aktivit, ke kterým dochází mezi účastníky na trhu práce. Poptávající práci i nabízející vstupují na trh a vysílají specifické signály. Signály jsou poptávka po práci ze strany potenciálního zaměstnance a nabídka práce ze strany potenciálního zaměstnavatele. Oba subjekty jednají za podmínek rizika a nejistoty, protože nakupují statek, jehož vlastnosti jsou jim v daný okamžik neznámé. Subjekty se tak musí řídit odhadem (očekáváním) budoucího stavu. Ideální situace a rovnováha na trhu práce nastává v případě potvrzení se očekávání obou subjektů. Teorie signálů poukazuje na nedokonalost informací či nedostatečnou vypovídající schopnost signálů. [80]

Zaměstnavatel může snížit svou míru nejistoty na základě minulých zkušeností nebo na základě signálů, jež k němu vysílá potenciální zaměstnanec. Efekt působení signálů vede k tomu, že soukromý výnos vzdělání je vyšší než společenský. [80]

Přes rozličné pohledy ekonomické teorie na vzdělávání, lze názory shrnout následovně. Vzdělávání, vzdělávací systém má vysokou kvalitu v případě velmi pozitivních účinků přímo na účastníky vzdělávacího procesu nebo na společnost jako celek, jako nepřímého příjemce výnosů ze vzdělávání. Je jisté, že existují rozdíly mezi vzdělávacími institucemi i vzdělávacími systémy, s tím, že ty s vyšší kvalitou přináší vyšší výnosy než ty ostatní. Otázkou se stává, jaké prostředky a v jakém množství je nutné vynaložit, aby se zvýšila kvalita slabších článků vzdělávání. [83]

Při hledání zaměstnání a uplatnitelnosti na trhu práce stále hraje roli prestiž univerzity nebo vysoké školy, jakou absolvent vystudoval. Už z důvodu tradice, zkušenosti a dlouhodobé stability vysoké školy s dobrým jménem, se kterým se pojí předpoklad určité kvality vzdělání. Role prestiže bude nabývat na významu společně se vzrůstajícím počtem nově vzniklých vysokých škol. Tato skutečnost platí v České republice stejně jako ve Velké Británii, Německu a jiných zemích EU.

3 DESKRIKCE VYBRANÝCH VZDĚLÁVACÍCH SYSTÉMŮ ZEMÍ EVROPSKÉ UNIE

Kapitola je věnována vybraným charakteristikám vzdělávacích systémů vybraných zemí EU. Mezi zkoumané vzdělávací systémy patří:

- vzdělávací systém České republiky.
- vzdělávací systém Estonské republiky;
- vzdělávací systém Finské republiky;
- vzdělávací systém Spolkové republiky Německo;
- vzdělávací systém Spojeného království Velké Británie a Severního Irska.

Vzhledem k velkému množství aspektů možných k provedení deskripce vzdělávacích systémů, byly vybrány jen některé z nich.

3.1 Důvod výběru vzdělávacích systémů členských států Evropské unie zvolených pro komparaci

Pro deskripci a následnou komparaci vzdělávacích systémů byly vybrány členské země EU. Snahou bylo vybrat takové země, které vykazují v jistých aspektech kvalitní vzdělávání nebo jsou odborníky dávány ČR za vzor dobré praxe - tedy takové vzdělávací systémy, od kterých se může ČR učit a ze kterých může přenést to pozitivní do svého vzdělávacího systému a zlepšit tak kvalitu vzdělávání. Mezi vybrané země, nevyjímaje Českou republiku, patří Estonsko, Finsko, Německo a Velká Británie. Vzdělávací systémy jednotlivých zemí budou popsány dle různých specifik.

Vzhledem k různorodosti vzdělávacích systémů je využita česká terminologie, která odpovídá významovým ekvivalentům terminologie daných zemí.

3.1.1 Vzdělávací systém České republiky

Česká republika je vnitrozemský stát ležící ve střední Evropě. Státním zřízením je parlamentní republika, v jejímž čele stojí prezident. Území ČR se rozkládá na necelých 79 000 km², čímž se stává druhou nejmenší zemí, která je předmětem komparace. Podle údajů OECD žilo na území ČR 10 509 000 obyvatel (k 1. 1. 2012). [63] Ke stejnému roku vykazovala země HDP na obyvatele ve výši 24 677 USD přepočtený na paritu kupní síly ve stálých cenách. [18] Úředním jazykem je čeština.

Historické souvislosti

Školství má v českých zemích dlouhou tradici. První vzdělávací zařízení byla spíše náboženského charakteru a určena především pro občany vyššího postavení ve společnosti. Za učitele národů jako propagátora pokrokových pedagogických názorů je považován Jan Amos Komenský, podle něhož by právo na vzdělání mělo náležet každému jedinci. [74] Vize J. A. Komenského se však naplnila až v době tereziánských reforem, kdy byla zavedena všeobecná vzdělávací povinnost (1774). Do doby reforem uskutečněných Marií Terezií bylo vzdělání výsadou šlechticů či bohatých měšťanů.

Ve společnosti současnosti, kdy je snaha poskytovat vzdělání jedincům bez rozdílu pohlaví, náboženské či národnostní příslušnosti nebo velikosti majetku, je pocíťován zásadní vývoj výchovně - vzdělávací soustavy po roce 1989, kdy se začala měnit celá vzdělávací politika, její nástroje i cíle. Tyto změny se promítly i do struktury školského systému, kdy je zaznamenáván prudký rozmach vzniku vysokých škol, s nímž souvisí i nová pravidla, způsoby a zdroje financování školství¹⁰. Společně s vývojem vzdělávacího systému po roce 1989 se mění i počet účastníků ve vzdělávání, zejména v terciárním. Terciární vzdělávání definitivně přestalo být záležitostí akademických a politických elit a stalo se předmětem veřejného zájmu a mínění¹¹.

Koncem 20. století počet vysokých škol a účastníků terciárního vzdělávání rostl s tím, že byl zájem zvýšit vzdělanost, podpořit vysokoškolské vzdělání. Obecně se může jevit, že zvyšující se počet vysokých škol, může mít negativní vliv na kvalitu a prestiž vysokoškolského vzdělání. Veřejnost může mít daný pocit z toho důvodu, že v 90. letech minulého století vstupovalo ze sekundárního do terciárního vzdělávání 10-15% studentů. Je však nutné si uvědomit, že koncem 20. století bylo vysokoškolské vzdělávání velmi limitováno. V západní Evropě by přístup ke vzdělání otevřen mnohem dříve větší části populace než v případě ČR. Na přelomu tisíciletí se ČR dostávala do určité masifikace vzdělávání a byla zde snaha poskytnout přístup ke vzdělání většímu počtu obyvatel. V poslední době je kladen důraz na zvýšení kvality vzdělávání za podmínek stabilizování stavu, kdy podle strategie Evropa 2020 by 40% populace ve věku 30 až 34 let mělo mít do roku 2020 vysokoškolské vzdělání. [5] V ČR se již v budoucnu neočekává další rozmach a nárůst počtu VŠ, naopak je středem zájmu zlepšit kvalitu ve vzdělávání. [24]

¹⁰ PRUDKÝ., Libor, PABIAN Petr, ŠIMA Karel. České vysoké školství.: Na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989-2009. 1. vyd.n.. Praha: GradaPublishing, a.s., 2010. str. 14.

¹¹ PRUDKÝ., Libor, PABIAN Petr, ŠIMA Karel. České vysoké školství.: Na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989-2009. 1. vyd.n.. Praha: GradaPublishing, a.s., 2010. str. 15.

Struktura vzdělávacího systému

Podle Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání – ISCED má vzdělávací systém ČR z hlediska stupně ve vzdělávací soustavě 7 úrovní vzdělávání (ISCED 0 - ISCED 6), což je vyobrazeno schématem v příloze B. Pro úplnost je nutné poznamenat, jak již bylo uvedeno výše, že Český statistický úřad s účinností od 1. 1. 2014 zavedl CZ-ISCED 2011, čímž je struktura vzdělávacího systému na národní úrovni dělena do 9 skupin.

Vzdělávací politika

Vzdělávací politika vychází ze strategických dokumentů, příkladem je Bílá kniha¹², která je v souladu se vzdělávací politikou EU. Vzdělávací systém ČR je spravován Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a řídí se zvláštními zákony. Jedná se o zejména o zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a o zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, ve znění pozdějších předpisů. [95][96]

Rovnost ve vzdělávání

Problematice rovného přístupu ke vzdělávání nebyla donedávna přikládána systematická pozornost. Teprve v posledních letech se tato problematika otevírá k diskusi a hledá se systematické řešení. Problematika vzdělanostních nerovností je v ČR vysoce aktuální, neboť se ukazuje, že míra nerovností není zanedbatelná, přičemž ke vzniku těchto nerovností přispívají všechny stupně vzdělávací soustavy. [41] Přestože Národní vzdělávací program rozvoje vzdělávání¹³ klade důraz na zvyšování spravedlnosti ve vzdělávání jako jednu ze svých hlavních priorit, stav a vývoj vzdělávacího systému není v této oblasti systematicky sledován. Do nedávné doby nebylo zkoumání nerovností ve vzdělávání považováno za relevantní zřejmě také kvůli obecně převládajícímu názoru, že studium je otevřené všem a rozdílné podmínky jednotlivých účastníků vzdělávání nemají zvlášť závažný vliv na jejich vzdělávací dráhu. Dále převládá postoj, že pro uvědomění si účastníků vzdělávání, že existují různé sociální vrstvy, postačuje 5 let na nižším stupni primárního vzdělávání. [40] Aktivní zájem o problematiku rovného přístupu ke vzdělávání, která je v zahraničí značně diskutována, je v ČR zaznamenáván až v současné době. Je chápána relevance rovného přístupu ke vzdělávání, s níž se pojí snaha o řešení dané problematiky.

¹² MATĚJŮ, P. Bílá kniha terciárního vzdělávání. 1. vyd. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009. 74 s.

¹³ MATĚJŮ, P. Bílá kniha terciárního vzdělávání. 1. vyd. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009. 74 s.

Specifika vzdělávacího systému

Český vzdělávací systém byl dlouhou dobu vyzdvihován mezi ty úspěšné vzdělávací systémy, kterým se daří vychovat vzdělané lidi. V posledních letech je však sledován úpadek kvality daného vzdělávacího systému, jak se projevuje v mezinárodních šetřeních nebo jak pociťují samotní účastníci vzdělávání.

Vzdělávací systém ČR se vyznačuje časovou diferenciací vzdělávacích příležitostí a silnou souvislostí mezi rodinným zázemím a dosaženým vzděláním¹⁴. Dále je pro český vzdělávací systém typická vysoká návratnost investice do vzdělávání, což je spojováno i se skutečností, že více vzdělaní jedinci mají větší šanci najít uplatnění na trhu práce.

3.1.2 Vzdělávací systém Estonska

Estonsko, jako jeden ze států pobaltských zemí, se vyznačuje některými podobnými charakteristikami jako Česká republika. Stejně jako Česká republika prošlo Estonsko nelehkou historií, přesto si jako národ dokázalo uchovat svůj jazyk a vybudovat vyspělou demokratickou společnost. Estonsko je parlamentní republika, v jejímž čele stojí prezident. Rozloha země je přibližně poloviční (45 227 km²) než v případě ČR. Počet obyvatel v Estonsku je ve srovnání s ČR desetinový, k 1. 1. 2012 Estonská republika čítala přibližně 1 139 000 obyvatel oproti 10 509 000 v České republice. [63] Hrubý domácí produkt na obyvatele v roce 2012 byl 18 899 USD přepočtený na paritu kupní síly ve stálých cenách, čímž se v daném roce Estonsko stalo ekonomicky nejslabší komparovanou zemí. Estonština je úředním jazykem v charakterizované pobaltské zemi.

Důvod pro výběr této pobaltské republiky se značným vlivem Ruska pro komparaci jeho vzdělávacího systému se stal takový, že stojí za povšimnutí jeho úspěšnost školního vzdělávání v mezinárodním srovnání.

Tato podkapitola dále vychází zejména z knihy Školní vzdělávání v Estonsku. [34]

Historické souvislosti

Historie vzdělávání v Estonsku má své kořeny ve 12. - 13. století, přesto však je považován za počátek veřejného školského systému rok 1686, kdy bylo vzdělávání zpřístupněno všem lidem jako výsledek vzdělávací politiky. V důsledku rusifikace ke konci 19. století, byla vyučovacím jazykem ve školách ruština. V mateřském jazyce Estonska se začalo vyučovat až v druhé dekádě 20. století. Samostatnost znovunabytí autonomie Estonsko

¹⁴ MATĚJŮ, Petr. Nerovnosti ve vzdělání: Od měření k řešení. Vyd. 1. Praha: SLON, 2010, str. 13

pociťuje až po rozpadu Sovětského svazu, což se projeví i do reforem ve vzdělávacím systému díky odlivu sovětských zásahů. Tato skutečnost připomíná situaci v oblasti vzdělávání, které v ČR nastala po roce 1989.

Struktura vzdělávacího systému

Estonský vzdělávací systém je utvářen z předškolního vzdělávání, základních škol, jež tvoří primární stupeň vzdělávání, středních všeobecně vzdělávacích škol (gymnázií) a škol připravujících na povolání, jako sekundární vzdělávací stupeň, vysokých školy a univerzit a ze vzdělávání dospělých. Schéma vzdělávacího systému v Estonsku je vyobrazeno v příloze C.

Vzdělávací politika

Hlavní institucí vzdělávací politiky je Ministerstvo vzdělávání a vědy, jehož činností je zajistit intenzivní rozvoj vzdělávací a jazykové politiky a dále pak usilovat o konkurenceschopnost vědy a inovativní projekty. Vzdělávací systém Estonska se řídí následujícími právními předpisy. Příkladem legislativy týkající se vzdělávání je Zákon o institucích preprimární péče o děti, který utváří fungování preprimárního stupně vzdělávání. Na úrovni školního vzdělávání upravuje vzdělávací systém Školský zákon. Neméně důležitými zákony jsou pak Zákon o základních školách a gymnáziích, Zákon o univerzitách nebo Zákon o vzdělávání dospělých.

Cílem vzdělávací politiky Estonska je uchovat a rozvíjet estonské národní kultury, neopomíjet v tomto rozvoji etnické minority, dále podporovat celoživotní vzdělávání společně s respektováním globální ekonomiky a kultury.

Rovnost ve vzdělávání

Právo na vzdělávání vznikající pro všechny osoby žijící v Estonsku je ukotveno v Ústavě Estonské republiky. Zvýšit kvalitu vzdělávání díky kvalitním učitelům, rozvíjet moderní systém monitorování a evaluace vzdělávání, zajistit moderní učební prostředí a zlepšení přístupu ke vzdělávání, to jsou kroky, které mají přispět nejen vzdělávacímu systému v jeho kvalitě, ale také k rovnému přístupu ke vzdělávání.

Orientace na modernizaci organizace vzdělávání, jejíž snahou je na všech úrovních vzdělávání zabezpečit stejný přístup ke kvalitnímu vzdělávání, vytyčuje hlavní principy:

- Dobrý a kvalitní učitel, jako klíč ke kvalitnímu vzdělávání, musí dostávat odpovídající plat. Důraz je kladen na posílení platových podmínek klíčového prvku vzdělávacího systému.

- Zvýšit efektivitu a zlepšit organizaci učebního procesu přes poskytnutí více práv ředitelům škol.
- Snaha elektronizace studijní literatury vedoucí ke zvýšení přístupu ke vzdělávání.

Specifika vzdělávacího systému

Vzdělávací systém Estonska se orientuje zejména na rozvoj národního jazyka i jazyků cizích, tedy na zlepšování jazykových dovedností. Celoživotní nebo další vzdělávání učitelů jsou součástí rozvoje školy, přičemž se většina vzdělávacích zařízení soustředí na vytváření plánů dalšího vzdělávání. Estonci jsou nakloněni inovacím a jakýmkoli modernizacím, mají-li přispět je zvýšení kvality a rovného přístupu ke vzdělávání.

Úroveň vzdělanosti estonského obyvatelstva v posledních letech roste a jeho výsledky nabývají na významu i v mezinárodních srovnáních vzdělávání.

3.1.3 Vzdělávací systém Finska

Finsko, oficiálním názvem Finská republika, je stát nacházející se v severovýchodní Evropě. Jak napovídá oficiální název, jedná se o parlamentní republiku, v jejímž čele stojí prezident. Země leží přibližně na 338 000 km², které obývá zhruba polovina obyvatel než v případě ČR. K 1. 1. 2012 bylo ve Finsku evidováno 5 413 000 obyvatel. [63] V roce 2012 země vykázala v rámci ukazatele HDP na obyvatele 32 718 USD přepočteného na paritu kupní síly ve stálých cenách. [18] Finsko má dva úřední jazyky – finštinu a švédštinu, která je mateřským jazykem přibližně pro 5% občanů. [14]

Historické souvislosti

Na vývoj finského vzdělávání měly vliv skutečnosti, že Finsko bylo po více než 6 století (1155 – 1809) součástí Švédského království a následně se dostalo pod nadvládu carského Ruska (do roku 1917). Jednotná základní devítiletá škola byla zavedena v roce 1968, což společně se zpřístupněním úplného středního vzdělání s maturitou a s rozvojem vysokoškolského vzdělávání výrazně přispělo k demokratizaci školství.

V momentě, kdy se Finsko stává republikou (rok 1917), je možné mluvit o skutečném rozvoji školního vzdělávání ve Finsku. Do té doby byl pro příslušníky finského národa ztížený přístup ke vzdělání z důvodu jazykové bariéry, kdy vyučovaným jazykem ve školách byla pouze švédština. Rozvoj je možné zaznamenat zejména v oblasti terciárního vzdělávání, kdy v období hospodářského rozmachu v 60. letech 20. století byly zakládány vysoké školy ve dříve zaostalých oblastech na severu a východu Finska. [70]

Struktura vzdělávacího systému

Finský vzdělávací systém respektuje členění podle ISCED 97, je tedy strukturován do preprimárního, primárního, sekundárního a terciárního vzdělávání. Systém rovněž nezapomíná na celoživotní vzdělávání. Schéma vzdělávacího systému vyobrazuje příloha D.

Vzdělávací politika

Národní cíle finského vzdělávacího systému jsou klíčové pro administrativu a řízení vzdělávání na všech stupních vzdělávání. Zákon o základním vzdělávání (628/1998), Vládní nařízení o obecných národních cílech a hodinové dotaci v základním vzdělávání (1435/2001), Národní kurikulum pro předškolní vzdělávání (2000), Národní kurikulum pro základní vzdělávání (2004), vše ve znění pozdějších předpisů, regulují preprimární a primární vzdělávací stupeň. Terciární vzdělávání upravuje například Zákon o univerzitách (645/1997) a Zákon o polytechnikách (351/2003), ve znění pozdějších předpisů. [75]

Vzdělávací politika Finska zdůrazňuje relevantnost celoživotního vzdělávání a vzdělávání dospělých. Jejím cílem je zajišťovat kvalifikované pracovní síly, posilovat soudržnost a spravedlnost. Zájem o vzdělávání dospělých by měl vést k podpoře prodloužení pracovního života, zvyšování míry nezaměstnanosti, zlepšování produktivity a podněcování multikulturalismu. [14] Školní vzdělávání je financováno převážně z veřejných prostředků, což platí i pro školy soukromého charakteru.

Rovnost ve vzdělávání

Ve školském zákoně¹⁵ Finska je zdůrazněno, že jeho organizace nesmí způsobovat systematické rozdíly ve studijních výsledcích. [75] Rovnost ve vzdělání jako jeden ze základních principů vzdělávací politiky Finska říká, že všichni musí mít rovný přístup ke vzdělání bez ohledu na věk, etnický původ, bohatství nebo místo bydliště. [14] Velký důraz je ve Finsku kladen na stejnou příležitost k učení všech populačních skupin a regionů.

Dalším z prvků rovnosti je bezplatné vzdělávání na všech vzdělávacích stupních, přičemž školné může být požadováno jen ve vzdělávání dospělých. Jiným je právo každého účastníka vzdělávání na pedagogické poradenství, podpora jazykových menšin a migrantů nebo důraz na celoživotní vzdělávání. [14]

Specifika vzdělávacího systému

Za praktickou stránku vyučování odpovídají poskytovatelé vzdělávání, stejně jako za efektivitu a kvalitu vzdělávání. Vzdělávací zařízení jsou autonomní, mohou tak postupovat

¹⁵ Zákon o základním vzdělávání (628/1998, ve znění pozdějších předpisů)

dle svého uvážení, pokud splňují základní funkce dané zákonem. Dále je Finsko specifické ve věnování velké pozornosti žákům se speciálními vzdělávacími potřebami nebo horšími výsledky. Takoví žáci jsou vyučováni podle speciálních osnov, jejich výuka probíhá i v běžných třídách, čímž je eliminována selektivnost.

Hlavní principy finského vzdělávacího systému jsou následující¹⁶:

- rovnost vzdělávacích příležitostí;
- regionální dostupnost vzdělávání;
- bezplatnost povinného vzdělávání¹⁷;
- všeobecné a neselektivní povinné vzdělávání;
- důraz na vysokou kvalifikovanost, samostatnost a autonomii učitelů.

Mezi další specifika finského vzdělávacího systému patří autoevaluace vzdělávacích zařízení, jíž je zajišťována kvalita vzdělávání, neexistence školní inspekce nebo kooperativní způsob práce ve školských zařízeních na všech stupních vzdělávání. [75]

Neopomenutelným specifikem vzdělávacího systému Finska je také vysoká prestiž, kterou dosahuje učitelské povolání a samotný status učitele. Z důvodu vysoké společenské prestiže jedinců s pedagogickým vzděláním, se z učitelské profese stává žádoucí a ceněné povolání.

3.1.4 Vzdělávací systém Německa

Spolková republika Německo, jako federativní stát tvořený 16 spolkovými zeměmi, se rozkládá v západní Evropě a jeho území zasahuje i na ostrovy v Baltském a Severním moři. Jeho území se rozprostírá na 357 021 km², které obývá 81 932 000 obyvatel (k 1. 1. 2012). [63] Při pohledu na státní zřízení je Německo spolkovou republikou, v jejímž čele stojí prezident. Ze zkoumaných zemí vykazuje největší HDP na obyvatele (35 767 USD přepočtený na paritu kupní síly ve stálých cenách, k 1. 1. 2012), čímž se stává ekonomicky významnou zemí EU. [18] Úředním jazykem je němčina. Je zřejmé, že vzdělávací systém ČR a vzdělávací systém SRN se budou vyznačovat značnou podobností díky historické příbuznosti obou zemí.

Podkapitola vychází zejména z publikace Školní vzdělávání v Německu. [33]

¹⁶ RÝDL, K. a D. VRABCOVÁ. (Auto)evaluace vzdělávacího systému Finska. *Národní ústav vzdělávání* [online]. Str. 100 -101. 2011.

¹⁷ Povinné vzdělávání ve Finsku může být absolvováno i v rámci domácího vzdělávání; není nutnost absolvování povinné docházky do školského zařízení

Historické souvislosti

Jak již bylo uvedeno výše, ČR a SRN pojí společné tradice i historie, což se projevuje i v příbuznosti vzdělávacích systémů zkoumaných zemí. Historicky hlavním cílem vzdělávací politiky bylo sjednocení vzdělávacích systémů Německa, což přispělo k jejich vzájemné propustnosti.

Struktura vzdělávacího systému

Zprvu je nutné podotknout, že v každé ze spolkových zemí se vzdělávací systém mírně odlišuje. Pro účely této práce bude struktura vzdělávacího systému SRN chápána jako jednotná. Schéma vzdělávací soustavy je zobrazeno v příloze E. Vzdělávací systém Německa je strukturován do vzdělávacích stupňů. Vzdělávací systém SRN je značně propracovaný. Nejnižším vzdělávacím stupněm je preprimární úroveň vzdělávání, přičemž účast v něm je dobrovolná. Primární úroveň vzdělávání se dělí na základní školy, které zajišťují 4 – 6 let povinné školní docházky. V dalším stádiu nastupuje tzv. orientační stupeň, do kterého mohou žáci vstoupit s tím, že jim pomůže odhalit jejich další profesní směřování. Následuje nižší vzdělávací stupeň, navazující na školu základní, do nějž spadají hlavní školy, reálky, gymnázia, souhrnné školy, odborná gymnázia a speciální (zvláštní školy).

Vyšší sekundární stupeň zahrnuje všeobecně vzdělávací školy (např. gymnázia) a školy připravující na povolání v určité formě (např. duální příprava na povolání, vyšší odborné školy).

Terciární stupeň vzdělávání je tvořen univerzitami, souhrnnými vysokými školami nebo profesními akademiemi. Je nutné poznamenat, že ani vzdělávací systém Německa nezapomíná na další vzdělávání nebo vzdělávání dospělých.

Vzdělávací politika

Za vzdělávací systém je v Německu odpovědná federální vláda každé spolkové země, v přenesené působnosti potom odpovídá federální ministerstvo. Řízení škol je dané místně nebo přímo spolkovými zeměmi. Mezi zeměmi funguje kooperace, která zabezpečuje srovnatelnost vzdělávacího systému v celém Německu. Dohled nad celým vzdělávacím systémem náleží ministerstvu školství. [37]

Rovnost ve vzdělávání

Německý vzdělávací systém bývá označován za vysoce selektivní, což vede k úsudku, že příliš nepřihlíží k rovnému přístupu ke vzdělávání. Určitou překážkou v rovnosti bylo

zavedení školního na vysokých školách v Německu v roce 2007, ale posléze v roce 2011 bylo od školního odstoupeno, protože nepřinášelo takový přínos, jaký byl očekáván. [49]

Specifika vzdělávacího systému

Německo patří k zemím, které se řadí mezi země s vysoce kvalitním a dobře propracovaným vzdělávacím systémem, čímž se stává atraktivním pro studenty z celého světa. Vedle všeobecného vzdělávacího systému je při hodnocení německého vzdělávacího systému vyzdvihován velmi úspěšný systém praktické přípravy na povolání.

V rámci školní přípravy na budoucí povolání německý vzdělávací systém pamatuje na praktickou část výuky. Z tohoto důvodu je systém přípravy na povolání velmi pestrý a různorodý. Specifikem ve zkoumaném vzdělávacím systému je tzv. duální systém, který funguje na principu školní docházky doplněnou o přípravu v podnicích. Učení v pracovním procesu v reálném prostředí je tradiční součástí německého vzdělávacího systému, což pozitivně přispívá k přechodu absolventů vzdělávání na trh práce nebo ovlivňuje jejich získané dovednosti a adaptabilitu v pracovním prostředí.

Další specifikum se nachází v terciárním stupni vzdělávání v oblasti propustnosti mezi jednotlivými typy škol a vzájemné uznávání vysvědčení mezi zeměmi. Díky dané propustnosti se bourají bariéry mezi jednotlivými oblastmi vzdělávání. Uznávání kvalifikací je účelné z toho důvodu, že v případě absolvování určitého vzdělávacího stupně umožňuje „přeskočení“ určité problematiky, kterou již jedinec absolvoval. Tak nemusí znovu procházet tím, čemu už se naučil jinde.

3.1.5 Vzdělávací systém Velké Británie

Spojené království Velké Británie a Severního Irska je ostrovní země rozkládající se u severozápadního pobřeží evropského kontinentu. Jedná se o konstituční monarchii, jejíž hlavou je král nebo královna. Rozloha Spojeného království je přibližně 243 000 km², k 1. 1. 2012 byl počet obyvatel 63 705 000. Ke stejnému roku země vykázala HDP na obyvatele ve výši 34 401 USD přepočtený na paritu kupní síly ve stálých cenách, čímž se dostala do těsného závěsu za Německo. [18] Úředním jazykem je angličtina.

V případě zaměření se na vzdělávací systém ve Velké Británii lze konstatovat, že se na britských ostrovech nenachází jednotný vzdělávací systém, ale každá země Spojeného království má svůj vzdělávací systém, přestože vzdělávací systémy vykazují podobné znaky. Je zřejmé, že nejvýznamnější vzdělávací systém ve VB je ten anglický. V dalším textu bude vycházeno ze vzdělávacího systému Anglie, jenž bude zastupovat celý vzdělávací systém

Velké Británie. Vzdělávací systém Anglie, Walesu a Severního Irska je v mnoha aspektech totožný, zejména z toho důvodu, že vycházejí z některých stejných legislativních předpisů. Vzdělávací systém Skotska se v některých aspektech od ostatních vzdělávacích systémů VB oddaluje, proto bude na některé rozdílné aspekty poukázáno. V mnoha ohledech je vzdělávací systém VB od českého různý, už z důvodu geografické vzdálenosti a nepřilíš velkého vlivu na české vzdělávání v historických souvislostech. Přesto však v určitých historických bodech britský vzdělávací systém ovlivnil ten český, významně koncem 80. let 20. století, kdy se tehdejší Československo inspirovalo vzdělávacími systémy Anglie a Walesu a dalo směr dalšímu vývoji systému.

Tato podkapitola vychází zejména ze studie Školní vzdělávání ve Velké Británii. [32]

Historické souvislosti

Pro Velkou Británii je charakteristický stabilní a kontinuální politický vývoj. Rozvoj anglického systému všeobecného školství se v jistých ohledech opožďoval ve srovnání se zeměmi kontinentální Evropy. Povinná školní docházka byla zavedena o více než 100 let později v porovnání se zavedením v českých zemích, tedy v 2. polovině 19. století.

Britské školství v historii vždy kladlo velký důraz na elitářství ve vzdělávání, proto klíčovým problémem ve 20. stoletím se stalo hledání optimální podoby školního vzdělávání, které by mohlo být předáváno široké veřejnosti.

Struktura vzdělávacího systému

Vzdělávací systém ve VB je vysoce pluralitní, kde vedle sebe tradičně existují vzdělávací instituce jak veřejné a soukromé, tak náboženské a bez náboženského založení. Struktura vzdělávacího systému Anglie, Walesu a Severního Irska je shodná, ve Skotsku se daná struktura liší. Daná schémata vzdělávacího systému Velké Británie je možné shledat v přílohách F, G, H, I.

Vzdělávací politika

Vzdělávací politiku ve Velké Británii určuje 6 příslušných ministerstev. Jedná se o Ministerstvo pro děti, školy a rodiny; Ministerstvo pro inovace, univerzity a kvalifikace, dále pak Ministerstvo pro děti, školství, celoživotní učení a kvalifikace ve Walesu; Ministerstvo školství Skotské exekutivy; Ministerstvo školství a Ministerstvo pro zaměstnanost a učení v Severním Irsku. Cílem vzdělávací politiky je například zajištění získání kvalitního vzdělání na vysoké úrovni, rovný přístup ke vzdělávání, vzděláváním pozitivně přispět k rozvoji společnosti a ekonomiky.

Každá země VB se řídí jinými školskými zákony. Anglie, Wales a Severní Irsko mají vzdělávací legislativu podobnou, Skotsko se svými zákony odlišuje. Vzdělávací systém v Anglii a ve Walesu se řídí například Školským zákonem, Zákonem o vzdělávání a inspekcích nebo Zákonem o učení a kvalifikacích. Skotsko se řídí odlišným školským zákonem než vyjmenované země a dále například Zákonem o dalším a vysokoškolském vzdělávání.

Rovnost ve vzdělávání

Rovnost ve vzdělávání je jedním z hlavních principů a cílů britské vzdělávací politiky. Právo na vzdělání je v souladu s Deklarací lidských práv OSN univerzálním lidským právem. Takové právo je ve VB chápáno jako právo na efektivní vzdělání. Dané právo na vzdělání by nemělo znamenat jen umožnit jedincům navštěvovat školní vzdělávání, ale mělo by reflektovat jejich potřeby, poměry ve kterých žijí a umět jim pomoci využít jejich možnosti. Důležitost rovného přístupu ke vzdělávání je ve Velké Británii spatřována v možnosti pomoci lidem využít jejich schopnosti, v ukázání určitého životního směru a v zabránění úpadku jedince do znevýhodněné životní situace. K právu rovnosti ke vzdělávání se pojí i právo jedince nebýt diskriminován ve vzdělávacím zařízení na základě rasy, náboženství, sexuální orientace, pohlaví, věku, postižení a podobně. Na podpoře rovnosti ke vzdělávání a eliminace diskriminace by se měly podílet všechny subjekty, které se nějakým způsobem podílí na vzdělávání.

Specifika vzdělávacího systému

Jistým specifikem ve Velké Británii je důraz na vzdělávání učitelů. Je zajímavé, že každý nově vzešlý kvalifikovaný učitel, musí úspěšně absolvovat jeden rok ve vzdělávacím zařízení jako nově aprobovaný učitel, kdy během této doby mu je vyhrazeno nejméně 10% pracovního času na věnování se svému profesnímu rozvoji. V daném období je také podporován mentorem. Pokud nově aprobovaný učitel splní požadavky úvodního roku, je považován Všeobecnou učitelskou radou za plně kvalifikovaného příslušníka profese. Daná povinnost je ukotvena v Zákoně o učitelském a vysokoškolském vzdělávání. Avšak celoživotní vzdělávání učitelů je jak ve Velké Británii, tak v České republice považováno za součást jejich pracovních povinností.

Ve vzdělávacím systému VB je kladen akcent na domácí přípravu studentů, tedy velké množství hodin strávených samostudiem. S tím se pojí nižší role učitele, který žáky spíše vede určitým směrem a vybízí je k samostatnosti – samostudiu.

Ve Spojeném království je dále kladen velký důraz na hodnocení žáků a zjišťování jejich nabytých znalostí. Dále je vykazováno výrazné zastoupení soukromých vysokých škol.

3.1.6 Porovnání deskriptiv vybraných vzdělávacích systémů

V následující tabulce 6 je možné porovnat, jak si komparované země stojí ve vybraných kritériích v rámci deskripce jejich vzdělávacích systémů. Bylo vybráno kritérium typu školské soustavy, zavedení školní docházky, posouzení rozdílu standardního věku jedince při vstupu do primárního vzdělávání, kritérium existence vyčleněného času pro profesní rozvoj učitelů v rámci jejich pracovní doby, kritérium financování vzdělávání státem a kritérium zakládání se vzdělávacího systému na evaluaci žáků.

Tabulka 6: Porovnání zkoumaných vzdělávacích systémů dle vybraných kritérií

Kritérium	ČR	SRN	VB	FI	EST
Typ školské soustavy	Spíše selektivní	Vysoce selektivní, konzervativní	Středový (není vysoce selektivní, ani nekomprehenzivní)	Autoevaluační, neselektivní, komprehenzivní	Neselektivní, otevřený přístup k inovacím
Zavedení povinné školní docházky (rok)	1774	1774	1880	1968	1686
Standardní věk při vstupu do primárního vzdělávání	6	6	5	7	7
Vyčleněný čas pro učitele na profesní rozvoj	NE	NE	ANO	ANO	ANO
100% financování škol. vzdělávání státem	NE	NE	NE	ANO	NE
Vzděl. systém založený na evaluaci	ANO	ANO	ANO	NE	ANO

Zdroj: vlastní zpracování podle [32][33][34][81][95][96]

V porovnání je dobře zřejmá historická souvislost a příbuznost vzdělávacích systémů ČR a SRN. V rámci kritéria typu školské soustavy se u vybraných vzdělávacích systémů projevuje

hlavní charakteristický rys jejich přístupu ke vzdělávání. V případě ČR a SRN se projevila vysoká míra selektivnosti, tedy prostor pro zlepšení rovného přístupu ke vzdělávání je značný. Opačný případ byl zaznamenán u Finska a Estonska, jejichž vzdělávací systémy se vyznačují vnímavým, chápavým přístupem k jedincům, čímž je podpořena rovnost ve vzdělávání. Pro Finsko je dále charakteristické vlastní sebehodnocení systému, pro Estonsko pak otevřený přístup k inovacím. VB se v daném kritériu nepřiklání ani k jednomu z přístupů, tudíž její typ školské soustavy zůstává v případě vybraných vzdělávacích systémů ten středový.

Z vybraných zemí Estonsko zpřístupnilo školní vzdělávání všem občanům nejdříve, již na konci 17. století, nejspíše naopak Finsko, téměř o tři století déle. Děti ve VB standardně vstupují do primárního vzdělávání nejdříve, již v 5 letech, naopak země z oblasti Baltského moře – Finsko a Estonsko, posílají děti do daného stupně vzdělávání o dva roky později. Pouze 3 země z komparovaných se starají o profesní rozvoj svého klíčového prvku ve vzdělávání – učitele – a je mu věnován vyčleněný čas na další vzdělávání.

Další kritérium ukazuje, že pouze Finsko jako stát financuje školní vzdělávání ve všech případech, tedy i v případě soukromých škol. Ostatní komparované vzdělávací systémy v případě školního vzdělávání mohou být značně financovány státem, ale ne ve všech případech. Naopak je tomu při zaměření se na kritérium vzdělávacího systému založeného na evaluaci, kdy Finsko pokládá za relevantnější klást větší důraz na sebehodnocení a soustředění se na jiné skutečnosti než podporu soutěživosti a na přímé projevení se rozdílů mezi žáky v případě systémů založených na evaluaci.

4 KOMPARACE KVALITY VZDĚLÁVÁNÍ VE VYBRANÝCH ZEMÍCH EVROPSKÉ UNIE

K tomu, aby mohlo být provedeno komplexní posouzení kvality vzdělávacího systému, je nutná znalost celého systému až po historické, politické, ekonomické a další souvislosti. Z důvodu nemožnosti zabývat se danou problematikou ve všech možných souvislostech, které by překračovaly rámec diplomové práce, budou pro účely komparace využity jen jednotlivé vybrané ukazatele, z nichž bude vytvořen úsudek o naplňování kvality vzdělávání ve vybraných zemích EU.

V případě jakéhokoli měření a následných komparací je zcela stěžejní nastavení měřícího mechanismu. Měřící mechanismus by měl být nastavený tak, aby byl co nejobektivnější a co nejméně mohl zkreslovat výsledek testování. Z uvedeného důvodu budou v diplomové práci využita data získaná jednou organizací provádějící mezinárodní šetření, v daném případě OECD. S informacemi vycházející z dat je snaha nakládat v souvislostech, nikoli vytrženými z kontextu, aby z nich mohl být vyvozen validní úsudek vedoucí ke splnění cíle diplomové práce.

4.1 Komparační analýzy

V následující podkapitole bude provedena komparace vzdělávacích systémů vybraných zemí EU podle ukazatelů vzdělávání se zaměřením se na kvalitativní indikátory.

Řazení vybraných ukazatelů kvality vzdělávání není dle důležitosti. Relevance a priorita spatřovaná v jednotlivých ukazatelích je dána subjektivně. Není možné přímo vymezit objektivně prioritu nebo významnost určitého ukazatele, proto je předpokládáno, že mají rovnocennou váhu a stejný vliv na kvalitu vzdělávání.

4.1.1 Podíl žáků na jednoho učitele

Nižší podíl žáků připadající na jednoho učitele by měl být předpokladem pro zlepšení kvality výuky a vzdělávání celkově díky vyššímu individuálnímu přístupu ke každému žákovi. V neposlední řadě by mohlo být méně žáků na učitele žádoucí v případě apelu na zvyšující se míru rovnosti ke vzdělání nebo díky zvyšujícímu se běžnému výskytu mentálně či fyzicky slabších jedinců ve třídě. S výskytem v určitém hledisku slabších jedinců ve skupině se pojí potřeba podpory pro učitele ve formě asistenta, speciálně vyškoleného pro potřeby daných studentů. V případě výskytu nějakého handicapovaného jedince ve třídě by

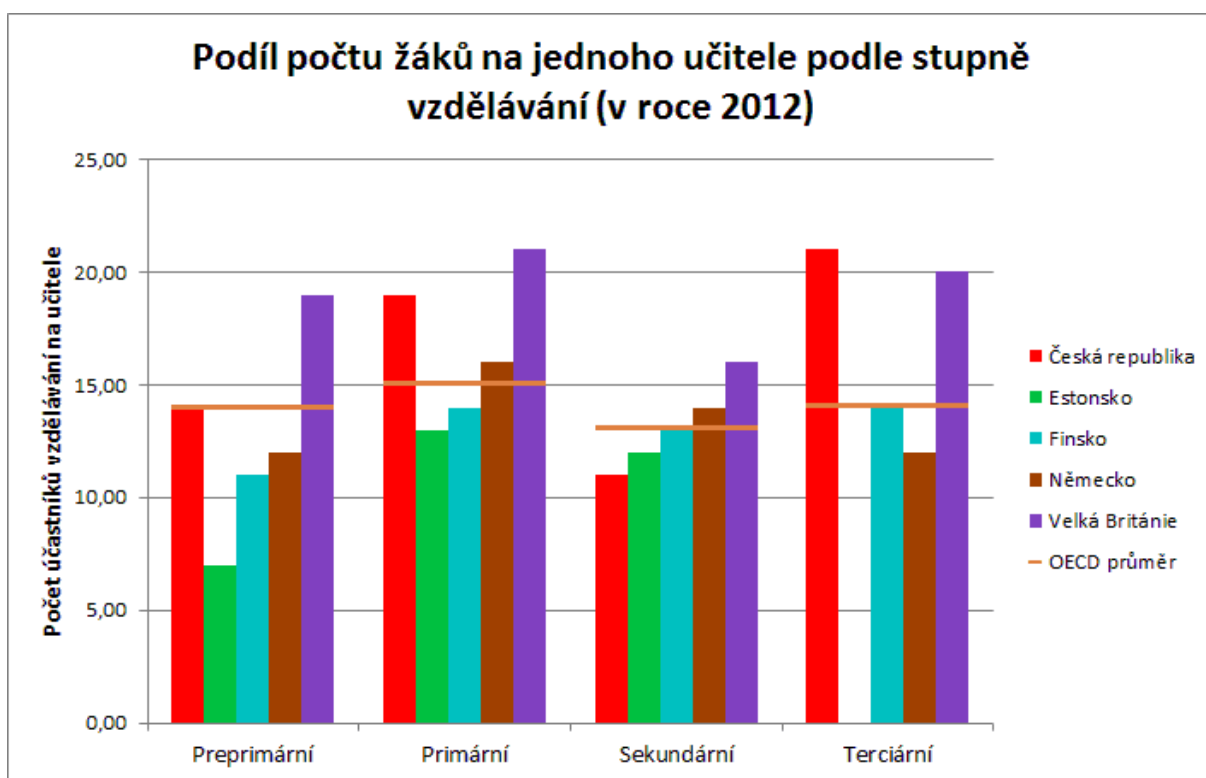
bylo žádoucí, aby počet žáků ve třídě byl nižší oproti třídě bez handicapovaného, nebo by se stala opodstatněná výše uvedená přítomnost asistenta pro daného žáka.

Na výskyt a podporu slabších jedinců ve třídě pamatuje i novela školského zákona¹⁸, ve smyslu používání speciálních učebnic pro tyto žáky, tvorby individuálních vzdělávacích plánů, využívání asistentů pedagoga, tlumočnicků do znakové řeči či vytváření studijních skupin.

Dle názoru autorky práce je myšlenka neoddělování jedinců s odlišným potenciálem a podpora rovného přístupu ke vzdělání humánní, ale tím je určitým způsobem potlačována soutěživost a dravost účastníků vzdělávání a jejich motivace k lepším výsledkům. Tím společnost bere ohled na slabší nebo jinak handicapované jedince a blíží se k průměrnosti, tedy směřuje od elitářství k mase. Touto myšlenkou a postupy by se mohlo stát, že účastníci vzdělávání a později ekonomicky aktivní jedinci budou usilovat o standardní či průměrný postoj, nikoli o touhu stát se lepšími. Díky přirozené lidské různorodosti a soutěživosti se vždy najdou draví jedinci motivovaní stát se lepšími než ostatní a získat tak konkurenční výhodu, bez ohledu na cílování vzdělávacího systému či postoj vzdělávací politiky. [41]

Jak již bylo uvedeno výše, množství žáků na učitele může mít vliv na kvalitu vzdělávání a to nepřímo úměrně. Obrázek 4 představuje podíl počtu žáků na jednoho učitele v roce 2012 podle vzdělávacích stupňů ve vybraných zemích EU, přičemž je pro srovnatelnost přidán průměr zemí OECD. Vývoj daného ukazatele byl vyhodnocen jako bezvýznamný, protože dané poměry v čase se u vybraných zemí výrazně neliší.

¹⁸ Výchozí dokument pro novelu zákona o vysokých školách. Rada vysokých škol. 2015. Dostupné z WWW: <http://www.radavs.cz/prilohy/8p8-6Rozsirena_verze.pdf>.



Obrázek 4: Podíl počtu žáků na jednoho učitele podle stupňů vzdělávání (v roce 2012)

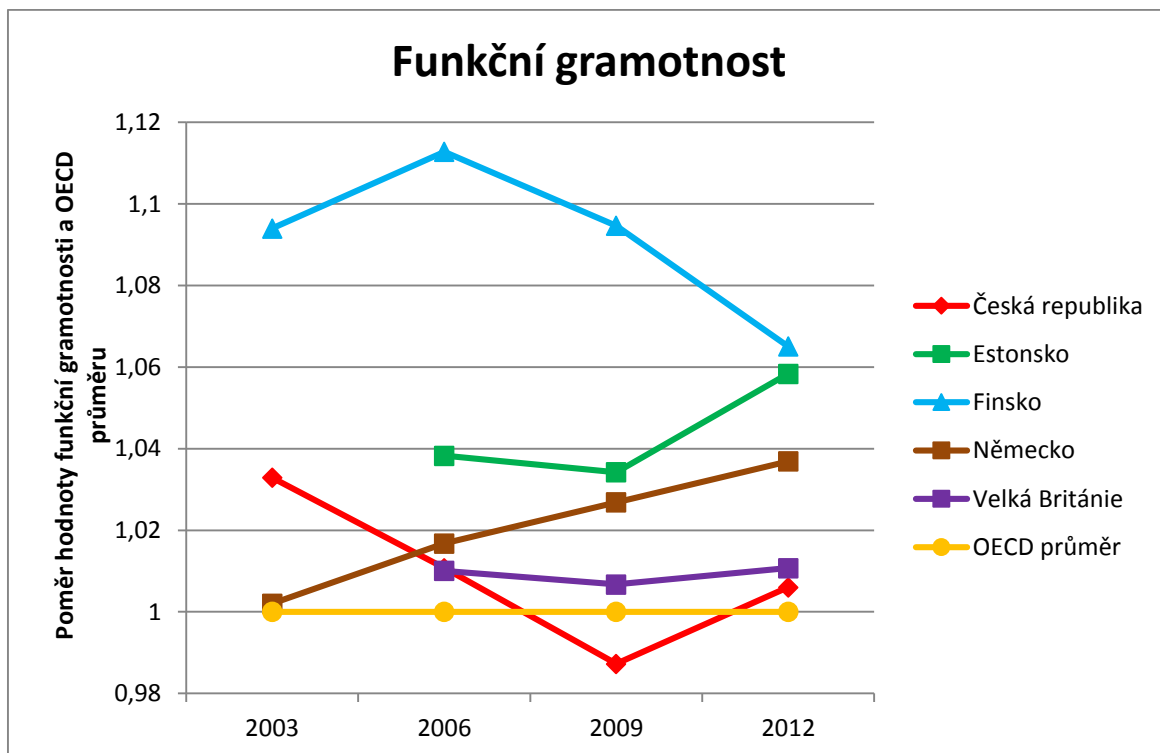
Zdroj: vlastní zpracování podle [13]

Čím menší hodnota ukazatele je, tím menší počet účastníků vzdělávání připadá na jednoho učitele. Snížení podílu počtu žáků na jednoho učitele může vést ke zvýšení individuálního přístupu učitele k žákovi. Absolutně nejnižší hodnotu ukazatele vykazuje Estonsko v preprimárním stupni vzdělávání (na jednoho učitele v daném roce připadalo 6 žáků), kde je význam individuálního přístupu k jedincům obzvláště relevantní. Velká Británie a Česká republika v daném ukazateli vyčnívají v negativním smyslu, kromě případu v sekundárním stupni vzdělávání ČR, která ze všech zkoumaných zemí vykazuje nejlepší hodnotu ukazatele. Průměr OECD se ve všech vzdělávacích stupních pohybuje kolem úrovně 14 žáků na učitele, v primárním je to 15 a v sekundárním stupni 13 žáků na učitele. Finsko a Estonsko se pohybují v roce 2012 vždy pod průměrem OECD, případně na něm. SRN se zásadně nevymyká průměru. V případě Estonska je nutné poznamenat, že na úrovni terciárního stupně vzdělávání v daném roce nevykázali u zkoumaného indikátoru data.

4.1.2 Funkční gramotnost ve vzdělávání

Ukazatel funkční gramotnosti je zkoumán mezinárodním šetřením PISA. Uvedený ukazatel je vypočítán složením tří dalších ukazatelů – dosažených znalostí v matematice, čtenářské gramotnosti a v přírodních vědách. Zkoumání daných tří ukazatelů se jeví jako relevantní, proto byly spojeny jejich součtem do jednoho jako kompletní ukazatel funkční

gramotnosti¹⁹. [77] Z důvodu možnosti porovnání ukazatele v čase, jsou jednotlivé hodnoty vztaženy k poměru průměru zemí OECD, čímž jsou eliminovány případné odchylky ve výpočtech šetření v jednotlivých letech a díky tomu je možné údaje porovnat v čase. Jako časová osa bylo zvoleno období 2003 – 2012, tedy léta, v nichž proběhlo testování PISA. Testování provádí PISA v tříletých cyklech, kdy testování jsou patnáctiletí žáci. Testování v roce 2015 proběhlo v březnu a dubnu téhož roku a jeho výsledky by měly být zveřejněny koncem roku 2016. [58] Na obrázku 5 je možné vidět vývoj funkční gramotnosti zkoumaných zemí vztažené k OECD průměru.



Obrázek 5: Funkční gramotnost zkoumaných zemí k průměru OECD (v letech 2003 – 2012)

Zdroj: vlastní zpracování podle [57][59][60][61][62][65][66]

Na obrázku 5 je pozorovatelné, že byly ke komparaci vybrány takové země, které jsou po celou dobu zkoumání nad průměrem OECD ve funkční gramotnosti – matematice, čtenářské gramotnosti a přírodních vědách. Nejlépe si v ukazateli stále vede Finsko, ale v dalším testování by mohlo být předechnáno Estonskem, pokud si obě země udrží stávající trend. V případě Německa je možné zaznamenat pomalý rostoucí trend, naopak Velká Británie se drží ve stále stejné výši, přesto mírně nad průměrem zemí OECD. Čeští žáci se v matematice,

¹⁹ Mezinárodní šetření PISA (*Programme for International Student Assessment*) se zaměřuje na zjišťování funkční gramotnosti (tj. vědomostí a dovedností nezbytných k úspěšnému uplatnění) patnáctiletých žáků v oblasti čtení, matematiky a přírodních věd. Šetření je aktivitou Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD).

přírodních vědách i čtenářské gramotnosti dlouhodobě zhoršují. V posledních proběhlých testováních však prokázali zlepšení ve zkoumaných oblastech, čímž se dostali nad úroveň OECD a přiblížili se patnáctiletým žákům Velké Británie.

Funkční gramotnost a její vazba na HDP

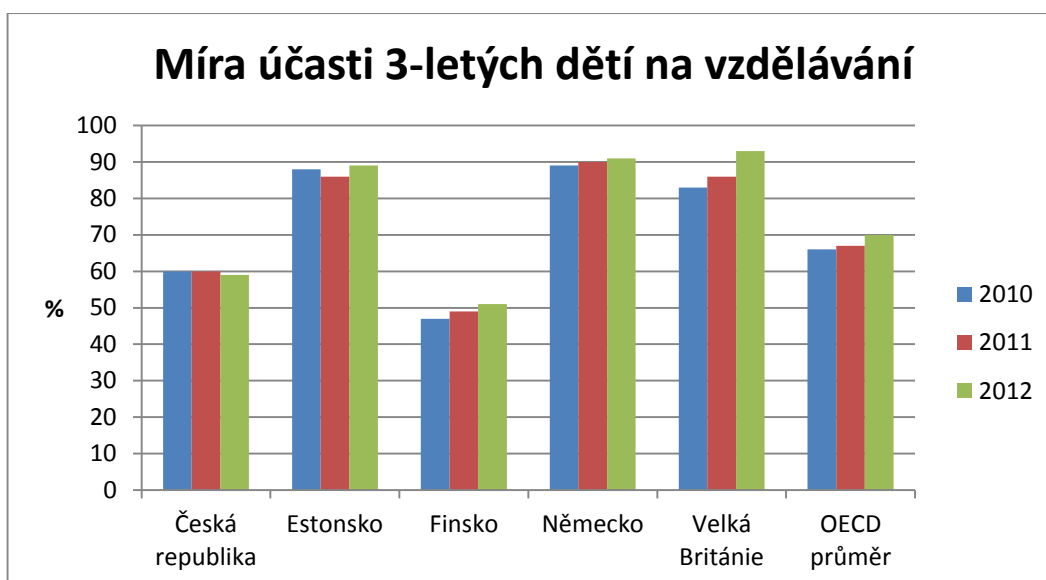
V případě funkční gramotnosti se nabízí zkoumání její souvislosti s vazbou na HDP. Zamyšlení nad vazbou daných ukazatelů se jeví jako žádoucí z důvodu výsledků studie institutu CERGE-EI, která dokládá, že kvalita vzdělávání upadá a ekonomický růst je snižován díky špatnému vzdělávacímu systému. Výsledkem studie je následující tvrzení: *„Kdyby se úroveň vzdělanosti ČR vrátila na hodnotu jako v roce 2003, ročně by se tak český HDP mohl zvednout o 169 mld. Kč.“ [39]* Studie dále pokračuje následovně: *„Kdyby měli čeští žáci po dokončení základní školy stejné znalosti jako Finové, vzrostlo by HDP České republiky ročně asi o 335 mld. Kč.“ [39]*

Z uvedených tvrzení je nutné si uvědomit, že pokud by výsledky funkční gramotnosti žáků byly odvislé od velikosti HDP země, projeví se to za 10, 15 nebo spíše 20 let. V době testování v roce 2003 bylo žákům 15 let, přičemž než se stanou kvalifikovanou pracovní silou nebo vyjdou z procesu vzdělávání, může trvat dalších 10 let.

4.1.3 Účast v předškolním vzdělávání

Ukazatel míry účasti jedinců na předškolním vzdělávání zkoumá jen tři roky z toho důvodu, že v předchozích letech nebyl ukazatel sledován. OECD vykazuje daný ukazatel účasti v předškolním vzdělávání odděleně podle věku účastníka vzdělávání (ve věku 3, 4 nebo 5 let). Bylo by jistě žádoucí sledovat míru účasti všech dětí ve věku 3, 4 a 5 let na preprimárním vzdělávání v daných letech, protože někteří jedinci vstupují do daného stupně vzdělávání jen na určité období. Takové šetření ovšem není možné uskutečnit z důvodu nedostatku dat i z důvodu odlišného věku vstupu ve zkoumaných zemích do vzdělávání. Je pravděpodobné, že OECD usoudilo, že skupina tříletých dětí je vzhledem k vykázání ukazatele nejrelevantnější, díky nemožnosti vstupu tříletých dětí v zemích OECD do vyššího stupně vzdělávání než je stupeň preprimární.

Na obrázku 6 je zobrazována míra účasti tříletých dětí na vzdělávání zkoumaných zemí na časové ose 2010 – 2012. Není opomenuto vyobrazení průměru OECD v rámci daného ukazatele.



Obrázek 6: Míra účasti tříletých dětí na vzdělávání (v letech 2010, 2011, 2012)

Zdroj: vlastní zpracování podle [11][12][13]

Česká republika a Finsko jsou země nacházející se ve sledovaném období pod průměrem zemí OECD. Vysoká míra účasti byla vysledována u Estonska, Německa a Velké Británie, kde tříletých dětí se v předškolním vzdělávání účastní až 90%, což vyjmenované země vyzdvihuje vysoko nad průměr zemí OECD. Jak je z obrázku 6 zřejmé, míra účasti jedinců na předškolním vzdělávání je v čase víceméně beze změn, vyjma VB, která vykazuje rostoucí trend. Obecně by mohla být chápána přímá úměra daného ukazatele na kvalitu vzdělávání. Čím větší bude míra účasti jedinců v předškolním vzdělávání, stejně jako čím dříve jedinci do daného vzdělávacího stupně vstoupí, tím se předpokládá jejich lepší adaptabilita a úspěšnost v dalších vzdělávacích stupních, což je možné chápat jako pozitivní vliv dané účasti pro další vzdělávání.

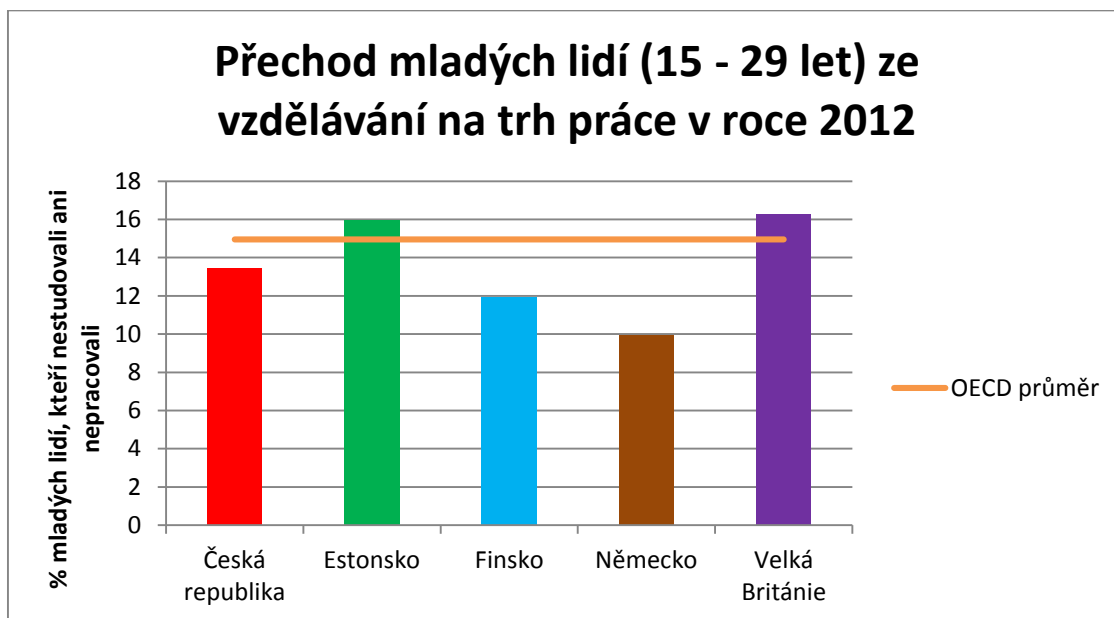
4.1.4 Přechod mladých lidí ze vzdělávání na trh práce

Rychlá adaptace jedinců na trhu práce bezprostředně po absolvování procesu vzdělávání je žádoucí neméně jako úspěšnost absolventů v uplatnění se ve vystudovaném oboru, tedy získání vhodného pracovního místa podle jejich kompetence a kvalifikace. Schopnost přejít jedinců ze systému vzdělávání na trh práce zkoumá ukazatel přechodu mladých lidí ve věku 15 – 29 let ze vzdělávání na trh práce. Daný ukazatel udává z celkového počtu mladých lidí ve věku 15 – 29 let podíl jedinců, kteří se ve sledovaném období ani neúčastnili vzdělávání, ani nebyli ekonomicky aktivní.

Jistě by bylo žádoucí, aby existoval ukazatel, který by vypovídal o podílu absolventů vzdělávání, kteří našli uplatnění ve studovaném oboru, na pracovní pozici hodné jejich

získaných kompetencí a kvalifikace. Bohužel taková data jsou velmi těžce vysledovatelná, ani žádná mezinárodní instituce potřebná data nezkoumá, tudíž neexistuje žádný věrohodný a spolehlivý zdroj dat.

Na obrázku 7 je možné sledovat, jak adaptabilní jsou mladí lidé ve sledovaném věku v jednotlivých zkoumaných vzdělávacích systémech v rámci daného ukazatele.



Obrázek 7: Přechod mladých lidí (15 – 29 let) ze vzdělávání na trh práce (rok 2012)

Zdroj:[13] [47]

Estonsko a Velká Británie vykazují v roce 2012 relativně vysoké procento mladých lidí, kteří již vystoupili ze vzdělávacího procesu a nepracují nebo nejsou zaměstnaní. V porovnání s OECD průměrem si se svými 16 procenty stojí o 1% hůře. U Německa je shledáván nejlepší výsledek v daném roce a v rámci vybraných zemí ke komparaci, kdy 10% jedinců z vybraného vzorku stálo jak mimo trh práce, tak mimo vzdělávací systém. Česká republika a Finsko jsou v daném ukazateli shledávány za „středové“ země.

4.1.5 Profesní rozvoj učitele

Kvalitní učitel by měl znát svůj obor, který vyučuje, protože se tím zaručuje i to, že ví, co obnáší naučit se daný obor. Dále by jistě měl umět své znalosti předat dalším včetně schopnosti probudit zájem účastníků vzdělávání o jeho specializaci nebo obor, neméně mít schopnost empatie a vytvoření si přístupu a důvěry k účastníkům vzdělávání, aby jim uměl pomoci. Aby mohl dostát vývoji ve svém oboru, je nutné, aby se neustále vzdělával v důsledku vývoje daného oboru. O další vzdělávání a profesní rozvoj učitele by se mělo pečovat a mělo by na něj být myšleno ve vzdělávacím systému země. Tabulka 7 představuje,

jak komparované země implementují do svého vzdělávacího systému další profesní přípravu učitelů.

Tabulka 7: Vymezení času na profesní přípravu učitelů (v roce 2012)

Země		Rok 2012
Česká republika		Nedostupná data
Finsko		30 hodin ročně
Německo		Absence významu dat
Estonsko		160 hodin každých 5 let
Velká Británie	Anglie	Absence významu dat
	Skotsko	35 hodin ročně

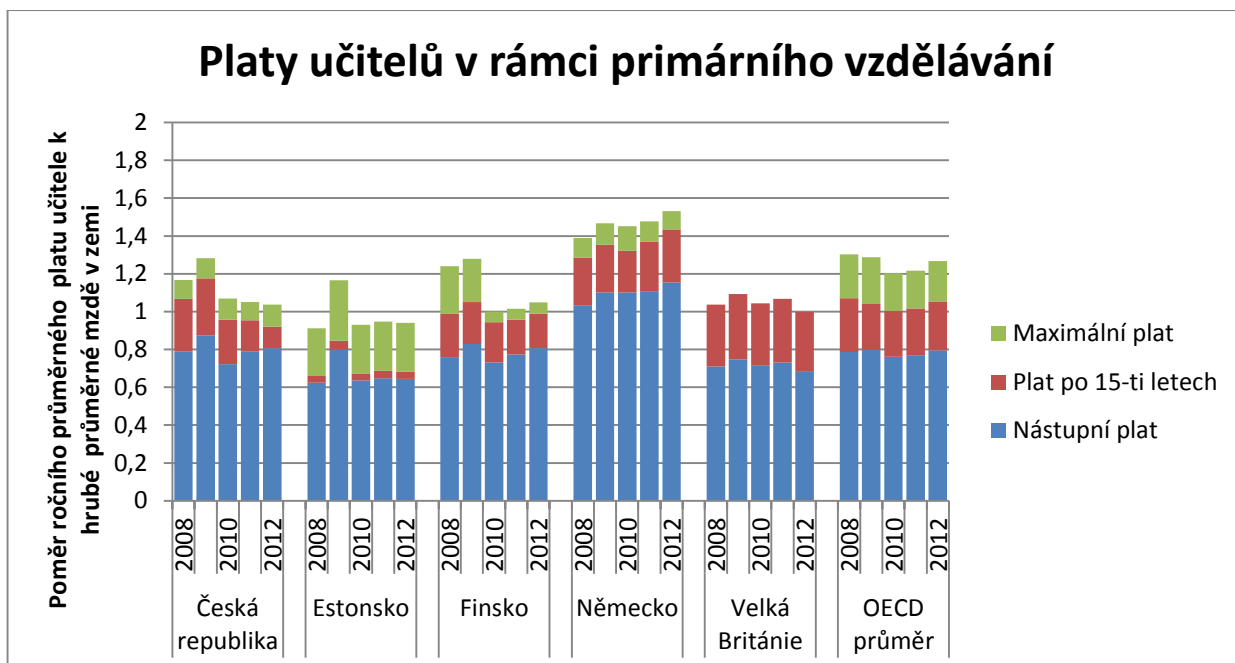
Zdroj: vlastní zpracování podle [13]

Zaručeně nejvíce dbá na profesní přípravu Estonsko, kde učitelé musí na svůj profesní rozvoj a další vzdělávání v rámci doplnění poznatků věnovat 160 hodin za 5 let. U daného indikátoru je v případě Velké Británie znát různorodost přístupu jednotlivých vzdělávacích systémů zemí Spojeného království. Ve Skotsku věnují učitelé vlastnímu vzdělávání 35 hodin ročně, v Anglii nepokládají daný indikátor za relevantní. Ostatní země Velké Británie nebyly v databázi uvedeny. [13] S nedostupností dat v daném ukazateli je problém také v České republice nebo v Německu, kde rovněž nepokládají význam dat za relevantní. Finsko vykazuje v rámci profesní přípravy učitelů 30 hodin ročně.

Plat učitelů a jeho vývoj v čase

Dalším ukazatelem kvality vzdělávání se stal ukazatel výše platu v různých úrovních vzdělávání. Za vzorek byly vybrány dva stupně vzdělávání – primární a sekundární. OECD zkoumá také, kromě již uvedených, úroveň platů učitelů v mezinárodním srovnání v preprimárním stupni vzdělávání, nikoli však ve stupni terciárním. [13] V rámci sledovaného indikátoru je pohled směřován na tři období vývoje platu učitelů. Jedná se o výši nástupního platu, výši platu po 15 letech praxe a vůbec možný maximální plat v dané profesi v každé z komparovaných zemí. Ukazatel je sledován také v rámci jeho vývoje v čase (od roku 2008 po rok 2012). Pro primární vzdělávání je ukazatel ilustrován na obrázku 8, na obrázku 9 je vyobrazeno totéž jen pro sekundární stupeň vzdělávání.

Ukazatel platy učitelů v rámci určitého vzdělávacího stupně je vztažen k poměru průměrné roční mzdy v dané zkoumané zemi přepočtené na paritu kupní síly, aby bylo možné eliminovat mzdové podmínky v jednotlivých zemích.



Obrázek 8: Vývoj platu učitelů v rámci primárního vzdělávání

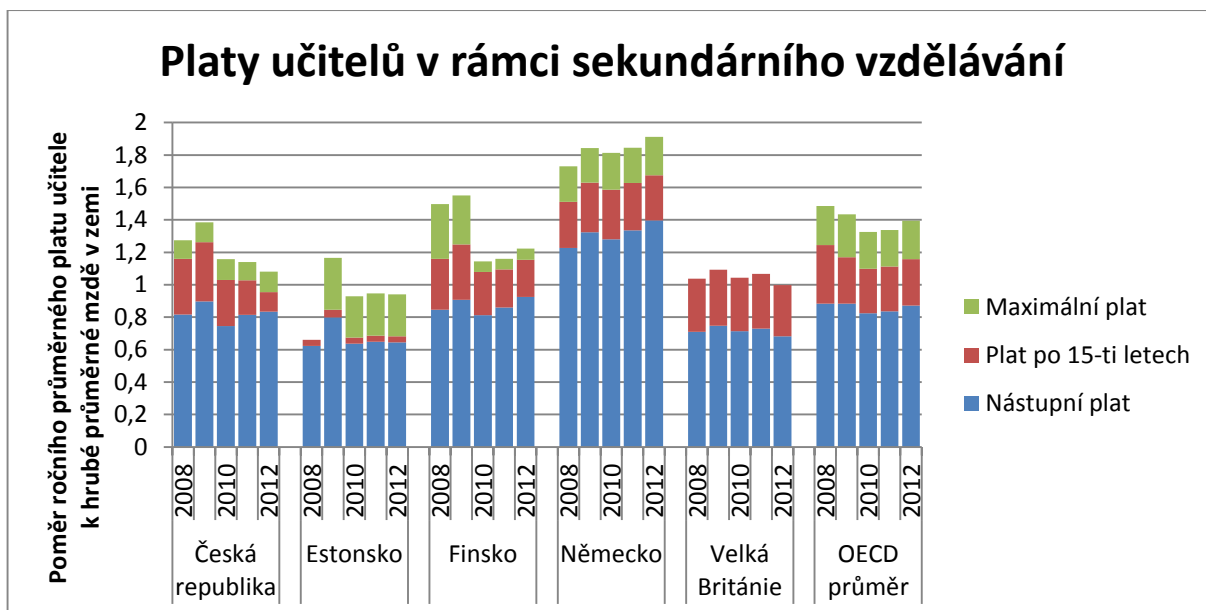
Zdroj: vlastní zpracování podle [3][9][10][11][12][13]

Obrázek 8 představuje vývoj platu učitelů na úrovni primárního vzdělávání. Úroveň platových podmínek je možné srovnat s průměrem OECD.

Nejvyšší hodnota ukazatele v rámci učitelových platů je známa v Německu, které poskytuje i dobrý platový růst a stává se tak jedinou z komparovaných zemí stojící podstatně nad úrovní průměru OECD. Země na úrovni průměru OECD v nástupních platech jsou Česká republika a Finsko. Po patnácti letech dochází ke zvýšení platových podmínek. Do roku 2009 lze u obou zemí sledovat platový nárůst, ale od 2010 je znatelný pokles a dále stagnace. Tento pokles může být dán tím, že plat učitele není sledován v absolutní hodnotě, ale v hodnotě relativní, v poměru k průměrné hrubé mzdě v dané zemi. Při pohledu na Velkou Británii je pozoruhodné, že po patnácti letech jsou tamější učitelé na svém maximu. Naopak je tomu u Estonska, kdy ke znatelnému nárůstu platů učitelů dochází až po patnáctém roce praxe. Do té doby je změna oproti nástupnímu platu neznatelná.

Obrázek 9 naopak demonstruje vývoj platu učitelů na úrovni sekundárního vzdělávání. Úroveň platových podmínek je rovněž jako u předchozího obrázku možné srovnat s průměrem OECD.

Již při prvním pohledu na vyobrazení vývoje platu učitelů je zřejmé, že učitelé v sekundárním stupni vzdělávání mají lepší platové podmínky ve srovnání s primárním stupněm vzdělávání. Trendy komparované země udržují v podstatě stejné jako v případě primárního vzdělávání na obrázku 8.



Obrázek 9: Vývoj platu učitelů v rámci sekundárního vzdělávání

Zdroj: vlastní zpracování podle [3][9][10][11][12][13]

Je zřejmé, že není možné obecně usuzovat souvislost mezi výškou platu učitele a kvalitou vzdělávání. S lepším platovým ohodnocením učitelů se však jeví možnost spojovat danou skutečnost v jejich motivaci lépe vzdělávat své žáky. Mohlo by platit, že čím lépe budou učitelé ohodnocováni, tím více budou motivováni vzdělávat sebe a lépe tak vzdělávat své žáky, což by mohlo mít konečný pozitivní dopad na kvalitu vzdělávání. Ovšem jestli je danou souvislost skutečně možno spojovat s vlivem na kvalitu vzdělání ve vybraných zemích, se může projevit až v širším záběru, tedy v pohledu na více aspektů vzdělávání.

4.2 Další ukazatele s možným vlivem na kvalitu vzdělávání

Jak již bylo charakterizováno výše, dalšími ukazateli vyznačujícími se možným vlivem na kvalitu vzdělávání v zemi jsou výdaje na vzdělávání. Jiným ukazatelem je index kvality života, v který se zaměřuje na úroveň vzdělávání. V rámci komparace bude vymezeným ukazatelům věnována následující podkapitola.

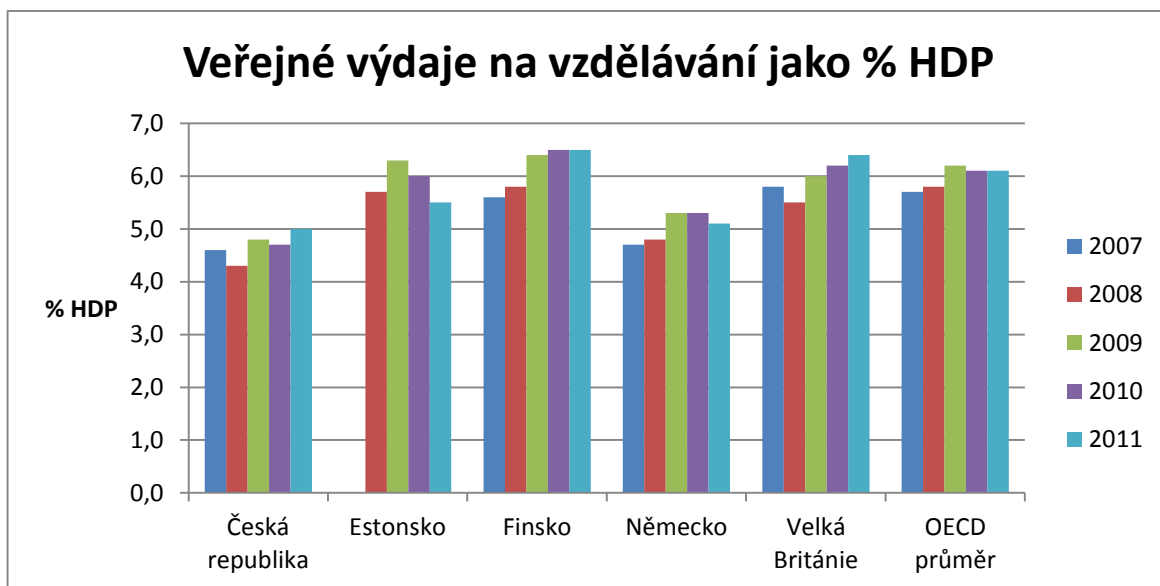
4.2.1 Výdaje na vzdělávání

Jedním z výdajů na vzdělávání mohou být veřejné výdaje na vzdělávání jako procento HDP nebo průměrné roční výdaje na studenta.

Veřejné výdaje na vzdělávání jako procento HDP

Obrázek 10 ukazuje, jak velké % HDP komparované země vynaložily do vzdělávání. Ukazatel je sledován i z časového hlediska v letech od 2007 do 2011. Nejnovější data jsou

data dostupná z roku 2011, z čehož je možné usuzovat znatelné zpoždění vykazování dat. Většina komparovaných zemí vykazuje v daném indikátoru vzrůstající tendenci, tedy % HDP vydávané do vzdělávání roste. Daný trend neplatí pro Estonsko a Německo. Pod průměrem zemí OECD se nachází Česká republika a Německo.

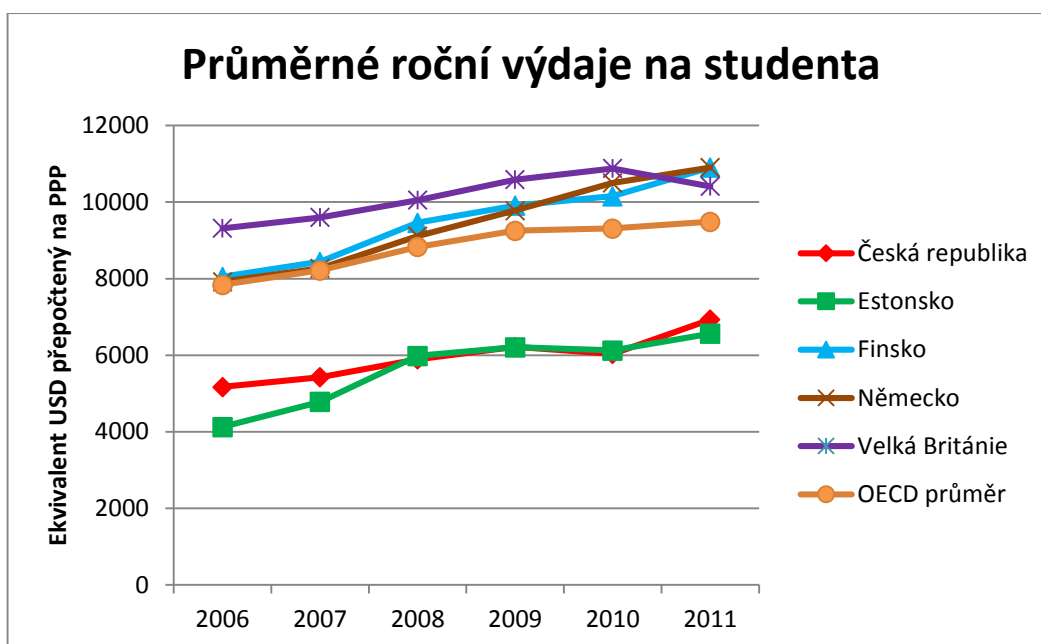


Obrázek 10: Výdaje na vzdělávání jako procento HDP (v letech 2007 – 2011)

Zdroj: vlastní zpracování podle [9][10][11][12][13]

Výdaje na vzdělávání na studenta

Obrázek 11 objasňuje situaci v rámci ukazatele průměrných ročních výdajů na vzdělávací instituce na studenta a žáka ve všech stupních vzdělávání na časové ose v letech 2006 – 2011. Průměrné roční výdaje na studenta jsou vyjádřeny ekvivalentem USD přepočteným na paritu kupní síly. Z obrázku je možné dobře sledovat, že Česká republika a Estonsko se nacházejí hluboko pod průměrem OECD. Opak je shledáván u Velké Británie, Německa a Finska. Trend všech zkoumaných zemí včetně průměrného trendu ze zemí OECD je takový, že průměrné roční výdaje na studenta rostou. Výjimku tvoří pouze Velká Británie, u níž v posledním zkoumaném roce výdaje na studenta poklesly.



Obrázek 11: Průměrné roční výdaje na vzdělávací instituce na žáka a studenta ve všech stupních vzdělávání včetně zahrnutých výdajů na R&D (2006 – 2011)

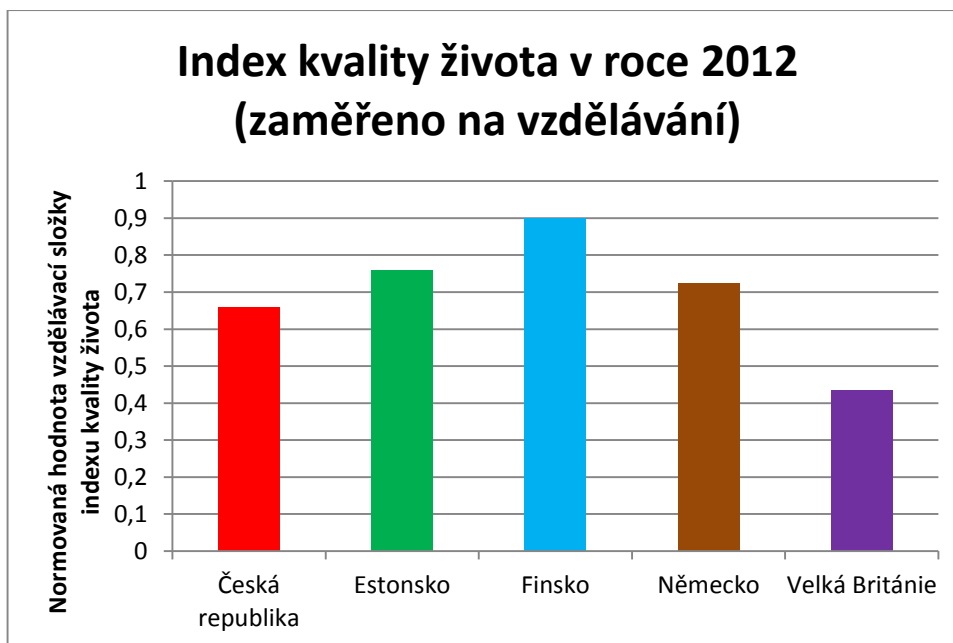
Zdroj: vlastní zpracování podle [8][9][10][11][12][13]

U daného ukazatele je nutné si uvědomit, že jeho rostoucí hodnota nemusí zároveň znamenat celkové vyšší výdaje vynaložené do vzdělávání. Například v situaci snížení počtu studentů dojde v navýšení ukazatele při stejném nebo i nižším množství prostředků vložených do vzdělávání.

4.2.2 Index kvality života (zaměřeno na vzdělání)

Jako další ukazatel byl použit index kvality života, přičemž byl kladen důraz na vzdělávací složky daného ukazatele. Vzdělávací složka se skládá ze tří částí – procenta lidí ve věku 25 – 64 let mající alespoň ukončené sekundární vzdělávání, počet let strávených ve vzdělávání (u této složky OECD počítá přímou úměru - čím déle je jedinec ve vzdělávání, tím lépe) a funkční gramotnost. Aby bylo možné vyvodit závěry z daného ukazatele, bylo nutné u každé ze zkoumaných zemí určit pořadí, jak si v jednotlivé části vzdělávací složky vede. Díky následně provedenému průměru všech zúčastněných zemí, účastnících se komparace v rámci indexu kvality života²⁰, z pořadí částí složek, vyšla normovaná hodnota. Daná normovaná hodnota vypovídá o vedení si zkoumaných zemí ve vzdělávání v rámci indexu kvality života. Výsledek je vyobrazen na obrázku 12. Indikátor je sledován pouze v jednom roce, vybraným se stal rok 2012 z toho důvodu, že na časové ose nebyl patrný relevantní vývoj. [53]

²⁰ 37 zúčastněných zemí



Obrázek 12: Index kvality života zaměřený na vzdělávání (2012)

Zdroj: vlastní zpracování podle [53]

Z uvedeného na obrázku 12 je možné pozorovat, že v případě zaměření se na vzdělávání v rámci indexu kvality života, přičemž ostatní složky indexu zůstávají opomíjeny, si nejlépe stojí Finsko. Pokud na kvalitu života při zaměření se na vzdělávání má mít vliv funkční gramotnost, podíl lidí v určitém věku s ukončeným alespoň sekundárním vzděláním a léta strávená v procesu vzdělávání, přičemž každá část složky má stejnou váhu, je VB z porovnávaných zemí nejslabší.

5 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ KOMPARACE

Následující kapitola shrnuje a vyhodnocuje výsledky provedené komparace. Součástí kapitoly jsou také určitá doporučení pro zlepšení kvality vzdělávání v ČR, která mohou sloužit jako inspirace z fungující praxe.

5.1 Hlavní zjištění provedené komparace

Při vyhodnocování výsledků komparace vzdělávacích systémů vybraných zemí EU zaměřené zejména na kvalitativní ukazatele je vycházeno z dat statistických šetření vybraných ukazatelů vzdělávání. Pro výsledné vyhodnocení byly z komparovaných ukazatelů vybrány pouze takové, u nichž jsou známy všechny údaje pro všechny komparované země, aby případnou absencí některých dat nebylo zkresleno výsledné pořadí a celkový výstup komparace.

V tabulce 8 je uvedeno celkové vyhodnocení provedené komparace. Každé komparované zemi bylo přiděleno relativní pořadí, vypočtené z hodnot naměřených na základě dat statistických šetření, pro každý užitý kvalitativní ukazatel vzdělávání. Celkově bylo vybráno 8 ukazatelů kvality vzdělávacích systémů vybraných zemí EU vedoucích ke stanovení výsledného posouzení kvality vzdělávacího systému vybrané země v porovnání se vzdělávacími systémy ostatních vybraných zemí. Z dílčích pořadí jednotlivých kvalitativních ukazatelů bylo spočítáno průměrné pořadí, které bylo upraveno na absolutní celkové pořadí. Průměrné pořadí bylo vypočítáno následujícím vzorcem:

$$\text{Průměrné pořadí země} = \frac{\sum_{i=1}^n \left(\frac{\sum_{j=1}^{m_i} u_{ij}}{m} \right)}{n};$$

Zdroj: vlastní zpracování

kde n je počet vybraných ukazatelů pro výslednou komparaci, m je počet komparovatelných let (taková, u nichž byla v daném ukazateli dostupná všechna data pro všechny země), m_i je počet daných komparovatelných let pro daný ukazatel a proměnná u_{ij} určuje pořadí země v rámci daného ukazatele v konkrétním roce. Index i představuje pořadí zpracovávaného ukazatele a index j je rok zpracovávaného ukazatele.

Celkové pořadí vzniká seřazením hodnot průměrného pořadí všech komparovaných zemí vzestupně.

Relativní pořadí se pohybují na škále od 1 do 5, kdy 1 znamená, že si daný vzdělávací systém vybrané země mezi ostatními stál nejlépe, číslo 5 vypovídá o opaku. Relativní pořadí jsou užívána z toho důvodu, že není opomíjena relativní blízkost nebo vzdálenost mezi konečnými výsledky. U některých ukazatelů jsou také uvedeny odkazy na poznámky k nim, jejichž vysvětlení se nachází pod tabulkou 8.

Tabulka 8: Výsledky komparace vzdělávacích systémů vybraných zemí EU se zaměřením na kvalitativní ukazatele

	Česká republika	Estonsko	Finsko	Německo	Velká Británie	Poznámka
Podíl počtu žáků na jednoho učitele	3	1,33	2,33	3,33	5	A
Funkční gramotnost	4,67	2	1	3	4,33	B
Účast v předškolním vzdělávání	4	2,33	5	1,33	2	
Přechod mladých lidí ze vzdělávání na trh práce	3	2	4	5	1	
Platy učitelů a jeho vývoj v čase	2,83	5	3	1,17	3	C
Výdaje na vzdělávání jako procento HDP	5	2,5	1	4	2,5	D
Průměrné roční výdaje na vzdělávací instituce na žáka a studenta	4,33	4,67	2	2,67	1,33	
Index kvality života (zaměřeno na vzdělání)	4	2	1	3	5	
Průměrné pořadí	3,85	2,73	2,42	2,94	3,02	
Celkové pořadí	5	2	1	3	4	

Zdroj: vlastní zpracování podle [9][10][11][12][13][47][53][59][60][61][62]

Vysvětlení významu poznámek v tabulce 8:

A... V případě ukazatele podílu počtu žáků na jednoho učitele byl do celkové komparace zařazen jen rok 2012 z důvodu nevýznamného vývoje dat v časové ose. Průměr je spočítán za všechny předtím určené vzdělávací stupně kromě úrovně terciárního vzdělávání, v jehož případě nebyla v roce 2012 dostupná data pro všechny zkoumané země.

B... Ukazatel je složen z průměru za roky 2006, 2009, 2012. Rok 2003 byl vynechán z důvodu absence dat u některé zkoumané země v daném roce.

C... S ukazatelem je počítáno jako s průměrem za období 2007 – 2012. Vzhledem k velkému počtu dat byly vybrány jen platy učitelů po patnácti letech z primárního a vyššího sekundárního stupně vzdělávání, které byly vyhodnoceny jako nejreprezentativnější a nejdůvěryhodnější vypovídající složka ukazatele.

D... Pro výslednou komparaci je v rámci daného ukazatele počítán průměr za roky 2008 – 2011. Rok 2007 není zahrnut z důvodu nekompletnosti dat pro všechny komparované země.

Průměrné pořadí bylo vypočtené podílem pořadí z každého užitého ukazatele a celkovým počtem užitých ukazatelů provedeným u každé komparované země. Díky průměrnému pořadí je možné upozorovat, jak „daleko“ se komparovaná země nachází od „úspěšnějšího“ vzdělávacího systému nebo kolik chybí, aby se posunula na nižší příčku. Jak je v tabulce 8 možné upozorovat, některé komparované země stojí od sebe v průměrném pořadí relativně blízko, čímž by i nepatrné zlepšení v některém z ukazatelů mohlo změnit celkové pořadí.

V celkovém pořadí, které je uvedeno v posledním řádku tabulky 8, se nejlépe umístilo Finsko, čímž se stalo zemí s prokazatelně nejkvalitnějším a nejúspěšnějším vzdělávacím systémem podle vybraných kvalitativních ukazatelů v komparaci s vybranými vzdělávacími systémy EU. Tímto výsledkem bylo obhájeno, že vzdělávací systém Finska patří k oprávněně vyzdvihovaným a je v Evropě i ve světě uznáván jako příklad dobré a fungující praxe. Ovšem při pohledu na ukazatele, v nichž se Finsko vyjímalo nad ostatní vzdělávací systémy a naopak na ty, v nichž prokazovalo slabší výsledky, se stává možná zarážející jeho výsledek v ukazateli „přechod mladých lidí ze vzdělávání na trh práce“. Daný ukazatel může vypovídat o tom, jaká je konfrontace vzdělávacího systému s trhem práce. Přestože vzdělávací systém může dobře vzdělávat a připravovat na profesní život, je možné, že pracovní trh je nasycený a jedincům trvá delší dobu, než se jim podaří na trh práce vstoupit.

Druhé v pořadí, jen s malým odstupem za Finskem, vykazuje podle zvolených ukazatelů nejkvalitnější systém vzdělávání Estonsko. Přestože estonský vzdělávací systém vykazuje nejnižší platy učitelů v porovnávaných zemích, dosahuje dobrého výsledku. Svým výsledkem usvědčuje, že i v ekonomicky slabší zemi (v porovnání s ekonomicky vyspělými zeměmi Evropy), jako zemi s nižšími vstupy do vzdělávání v komparaci s ostatními vybranými zeměmi, mohou být účastníci vzdělávání kvalitně vzděláváni. Estonsko se dále vyznačuje nízkým podílem počtu žáků na jednoho učitele, což může přispívat k většímu individuálnímu přístupu učitelů k žákům oproti přístupu učitelů z ostatních komparovaných vzdělávacích systémů.

Na třetí příčce kvality vzdělávacích systémů zaměřených zejména na kvalitativní ukazatele se vyskytuje Německo, které dosáhlo dobrých výsledků v případě indikátorů „výše platů učitelů“ a „v účasti na předškolním vzdělávání“. Nejslabším článkem se pro danou zemi stal indikátor „přechodu mladých lidí ze vzdělávání na trh práce“.

Na předposledním místě se z vybraných zemí pro komparaci vzdělávacích systémů umístila Velká Británie, která však při pohledu na průměrné pořadí stojí v těsném závěsu za Německem. Z uvedeného je možné poznamenat, že obě země mají srovnatelný vzdělávací systém z pohledu vybraných kvalitativních ukazatelů. Oproti ostatním zemím a již zmíněnému indikátoru „přechodu mladých lidí ze vzdělávání na trh práce“, se v daném ukazateli VB vymyká v pozitivním smyslu. V tom negativním se ukazuje v indikátoru indexu kvality života při zaměření na vzdělávací složku a podílu počtu žáků na jednoho učitele.

Česká republika obsadila poslední místo ve výsledné komparaci vybraných vzdělávacích systémů EU a zvolených indikátorů kvality vzdělávání. Je zajímavé, že přes nespokojenost českých učitelů s platovým ohodnocením, se nachází platové podmínky učitelů v ČR hned za ekonomicky výkonnější sousední zemí – Německem (pokud je vycházeno pouze z provedené komparace). Stejně tak dobrý výsledek je z výsledné komparace spatřován při přechodu mladých lidí ze vzdělávacího procesu na trh práce, přestože je stále apelováno na problém nezaměstnanosti mladých absolventů vzdělávání.

V zásadě je vzdělávací systém a jeho kvalita koncepční záležitost, přesto však díky velkému spektru škol je shledávána určitá míra diverzifikace, tedy i v méně kvalitním plošném vzdělávacím systému se najdou kvalitnější konkrétní školy i ty méně kvalitní. Z uvedeného vyplývá, že o kvalitě vzdělávacího systému mohou konkrétní prvky daného vzdělávacího systému (například vzdělávací instituce) vypovídat lépe než posuzování vzdělávacího systému jako celku.

5.1.1 Nejlépe hodnocená země jako příklad dobré praxe

Na základě provedené komparace bylo Finsko vyhodnoceno jako země s nejkvalitnějším vzdělávacím systémem. Přesto není možné finský vzdělávací systém použít jako univerzální pro všechny země, ale je potřeba se na jednotlivé ukazatele dívat v souvislostech a převzít z fungující praxe právě to, co jiný vzdělávací systém potřebuje a v čem je slabší. Z toho důvodu je usuzováno, že není tolik relevantní, který vzdělávací systém vyšel z provedené komparace absolutně nejlépe, ale že z každého vybraného vzdělávacího systému se může ČR inspirovat a najít vhodné nástroje, jimiž se pokusí o zlepšení kvality vzdělávání ve svém vzdělávacím systému.

5.2 Doporučení pro zlepšení kvality vzdělávání v České republice jako inspirace z fungující praxe

Vzhledem k obavám neudržení se ČR konkurenceschopnou ve vychovávání kvalifikovaných pracovních sil schopných adaptability na trhu práce a splňujících požadavky evropského trhu práce, je žádoucí přistoupit k určitým opatřením z fungující praxe, jež mohou podpořit či zlepšit stávající situaci v ČR.

V následující subkapitole budou předneseny možné změny a zavedení v ČR, jimiž by se mohlo zlepšit naplňování sledovaných kritérií a které by mohly přispět ke zlepšení kvality vzdělávání v dané zemi. Inspirace z fungující praxe vychází z některých vybraných vzdělávacích systémů, jež byly předmětem komparace.

5.2.1 Rozdíly v kvalitě vzdělávání

Přes snahy sbližování vzdělávacích systémů EU je možné detekovat jisté rozdíly - jak v jejich organizaci, tak ve vzdělávacích metodách i v kvalitě. Je zřejmé, že existují rozdíly v kvalitě mezi jednotlivými poskytovateli vzdělávání. Kvalitnější školní vzdělávání může účastníkům, potažmo absolventům vzdělávání, přinést snadnější přizpůsobení se praxi, které je obtížné měřit, stejně jako vliv na schopnost získání vyšších příjmů. Naopak se ukázalo, že faktory dosažené v rámci vzdělávacích systémů, relevantní při určování profesních úspěchů, se nemusí zakládat na charakteristických rysech vzdělávacích institucí nebo učitelů²¹. Z daného vyplývá, že to, co dělá jedince atraktivním na trhu práce, nemusí být nutně odvislé od vzdělávací instituce nebo učitele, jenž se podílel na jeho formování.

Vodítkem v posouzení kvality školství může být pohled na tradici vzdělávací instituce, jak je koncipován studijní program, kdo je nositelem vzdělávání, jací konkrétní lidé budou dané předměty v daném studijním oboru vyučovat. Příkladem může být posouzení, jaký je poměr mezi kmenovými učiteli a učiteli na částečný úvazek. Protože kvalita školy je odvislá od kvality vyučujících, dobrým ukazatelem by se mohl stát právě podíl počtu stálých učitelů na počet externích pracovníků, kde počet stálých učitelů bude převládat a u externistů bude shledána určitá diverzifikace. Dalším parametrem kvality určité školy by mohlo být, jaké nabízí možnosti - mezinárodní spolupráce školy, úspěšnost v národních nebo v mezinárodních projektech. Takové poznatky by měly být snadno dohledatelné na internetu už toho důvodu, že určitá vzdělávací instituce ráda informuje veřejnost o svých aktivitách či úspěchu. [24]

²¹ HANUSHEK, E.A. Education and Education and Race: An Analysis of the Educational Production Process Heath lexington: Lexington Massachusetts, 1972. str. 108 -110

5.2.2 Duální systém

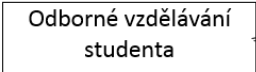
V souvislosti s problematikou konkurenceschopnosti ČR na evropském trhu a neschopnosti uplatnění absolventů na trhu práce ve vystudovaném oboru přichází doporučení z německy mluvících zemí – z Německa a Rakouska. Sousední státy nacházejí cestu v duálním systému, který se naskýtá jako možné řešení, jak zůstat konkurenceschopnými. Duální systém se zakládá na úzké spolupráci škol a firem, kde firmy zajišťují praxi studentů, podporují profesní přípravu i finanční a přispívají tak k výchově kvalifikovaných sil dle svého obrazu a potřeb. Krok zavedení podobného systému i v ČR je nutný k udržení konkurenceschopnosti, protože český vzdělávací systém přestává být schopen vychovat kvalifikované lidi, kteří by byli schopni konkurence na evropském trhu. Díky zavedení duálního modelu se principiálně snižuje nezaměstnanost mladých lidí. [48]

Složitost situace není spatřována jen v obtížnosti najít dostatek kvalifikovaných pracovních sil, demografickém vývoji ale i v nedostatečném zohlednění aktuálních potřeb ekonomiky a malém propojení teoretické výuky s praxí v českém systému odborného vzdělávání²². Nedostatečná je konfrontace trhu práce se vzdělávacími zařízeními – absence kvalitní praktické přípravy pod dohledem firem. Mluví se o tom, že příprava absolventů na praxi ve firmách představuje přímou investici do zvýšení konkurenceschopnosti ČR a zajištění tak její atraktivity i v budoucnu.

²²Němci doporučují Česku svůj duální systém. Učitelské noviny. 2012, č. 23.

Fungování duálního systému v Německu

Duální systém v Německu funguje na principu střídavého odborného vzdělávání ve vzdělávacím zařízení a podniku. Názornost fungování představuje obrázek 13. Stát je zodpovědný za vzdělávání v podnicích, zodpovědnost za výuku ve školách je přenechána nižším řídicím jednotkám státu – jednotlivým spolkovým zemím. Teoretické vyučování ve školách probíhá jeden až dva dny v týdnu, praktická výuka v podniku má větší dotaci dní – 3 až 4. Finanční zajištění praktické přípravy v podnicích je ponecháno podnikům, avšak veškeré náklady spojené s výukou jsou pro podnik daňově uznatelné. Naopak teoretická výuka ve školách je financována z veřejných financí. [48]



Kritérium		
Stát má zodpovědnost za	Počet dní v týdnu	Financování
Firma	3-4	Podnik (daňově uznatelné náklady)
Škola	1-2	Veřejné prostředky státu

Obrázek 13: Odborné vzdělávání studenta podle duálního systému v Německu

Zdroj: vlastní zpracování, na základě [48]

Návrh řešení pro zlepšení kvality vzdělávání v ČR

Řešení nabízí užší spolupráce mezi podnikem (poskytovatelem praxe), vzdělávacím zařízením a studentem. Jak demonstruje obrázek 14, řešením nepříznivé situace a posílení praktického vzdělávání ve smyslu zvýšení schopnosti vychovat kvalifikované lidi přesně jaké podniky potřebují je vytvoření spolupráce mezi danými subjekty pod dohledem určité ústřední instituce státu, např. MŠMT nebo vytvoření speciální instituce pro tvorbu a dohled nad danými kontrakty.



Obrázek 14: Vztah mezi řízenou spoluprací studenta, vzdělávacího zařízení a poskytovatele praxe

Zdroj: vlastní zpracování

V Německu je situace taková, že stát si ponechává rozhodující pravomoci v oblasti vzdělávání, avšak část vzdělávacích kompetencí přenáší na podniky. Stát poskytuje zúčastněným firmám zvýhodnění v podobě uplatnění nákladů na vzdělávání. Výhodou takové spolupráce je postupné přizpůsobování odborného vzdělávání aktuálním potřebám trhu i současným technickým požadavkům. Díky přenechání náplně odborného a praktického vyučování firmám a spolupráci se vzdělávacími zařízeními a studenty je možné zefektivnit vzdělávací proces mající vliv na vývoj ekonomiky země. [48]

Překážkou fungování daného systému může být nejistota státu, jaké množství kompetencí je žádoucí na podnik přenést. Rozumným postupem by se mohlo stát postupné přenášení kompetencí, kdy se za nějaký čas projeví jistá míra kompetencí vyhovující všem zúčastněným stranám. Další překážkou se stává časté střídání ministrů školství, které znemožňuje domluvu a ustálenost spolupráce mezi soukromým sektorem a školami.

V případě překlenutí legislativních překážek, tedy sestavení určité speciální smlouvy pro daný účel, představení systému a vyzdvižení jeho výhod a přínosů pro účastníky, by mohl být zavedený i v České republice.

Podpora spolupráce škol a firem v ČR

V České republice se čím dál více začíná formovat spolupráce mezi školami a firmami. Spolupráce funguje například díky projektu POSPOLU²³ (Podpora spolupráce škol a firem se zaměřením na odborné vzdělávání v praxi), který má jako systémový projekt financovaný z prostředků Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu ČR pomoci zkvalitnit střední odborné vzdělávání. Hlavním cílem projektu se stává kromě spolupráce škol a zaměstnavatelů dospět k návrhům systémových a legislativních změn, které mají za cíl spolupráci škol a firem usnadnit, rozšířit a prohloubit. [50]

5.2.3 Zmírnění nerovnosti a selektivnosti ve vzdělávání

Zmírnění nerovnosti a selektivnosti ve vzdělávání se týká zejména primárního školství. Problém tkví v tom, že česká společnost má stále představu, že primární vzdělávání je stupeň vzdělávání zaměřený zejména na výkon. Z toho důvodu si mnozí neumí představit, že by společně navštěvovali vzdělávací zařízení či byli spolužáky s handicapovanými – slepými, hluchými, fyzicky nebo mentálně postiženými. Základní školství ale není zaměřeno pouze na výkon – má i svou výchovnou funkci. Učit schopnosti vcítit se do druhého, umění pomoci, aniž si o to druhý žádá, rozvíjet schopnost pracovat s ostatními – určitým způsobem se dohodnout. Získání výše uvedených schopností a dovedností mohou mít pozitivní vliv na podpoření emoční inteligence, proto mají podobné výchovně-vzdělávací aspekty na daném vzdělávacím stupni svoji odůvodnitelnou roli a mohou mít zásadní vliv na chování a rozvoj jedince v budoucnu.

V České republice i ve světě existují neziskové organizace (například Člověk v tísní²⁴), které navštěvují děti v rodinách, které jim nechtějí nebo nemohou pomoci s učením, pomáhají jim s přípravou do školy, tedy v konečném důsledku se zmírněním socioekonomických nerovností.

Z praxe ve Finsku se můžeme poučit z toho, že učitelé pečlivě sledují, jestli nějaký žák nezačíná zaostávat. V okamžiku zjištění pravdivosti úsudku, je jedinci okamžitě poskytnuta pomoc, aby se co nejrychleji dorovnal ve svých znalostech a dovednostech k ostatním žákům

²³Pospolu: *Spolupráce škol a firem* [online]. 2012[cit. 2015-02-03]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/POSPOLU/informacni_brozura_leden_2015aktual.pdf>

²⁴Člověk v tísní [online]. 2013 [cit. 2015-03-21]. Dostupné z: <http://www.clovekvtisni.cz/cs>

ve skupině. Tento systém funguje ve Finsku z toho důvodu, že v dané skandinávské zemi není možné slabší účastníky vzdělávání „přeložit“ do praktických škol nebo škol pro slabší jedince jako v ČR. V případě, že systém umožňuje několik možností selekce, vznikají umělé problémy – hledání míry nerovnosti a vhodné instituce pro přeložení. V podstatě dané řešení zbavuje školu povinnosti dětem pomáhat. Vyvození závěru, že žákovi učení nejde, žije v problematické rodině, tedy jediným východiskem je přeložení ho do speciální školy, v konečném důsledku nepomůže jedinci ani společnosti. V daném okamžiku se může zdát problém vyřešen, ale byl jen přesunut. Jedinec stále žije ve společnosti a danou selekcí nemusí být v budoucnu motivován k určité kvalitě života či stát se ekonomicky aktivním. [23]

Školské zařízení má mít snahu žáka zaujmout. V případě, že žák nemá o vzdělávání zájem, tak se vzdělávat nebude a nestává se, že by zájem o vzdělávání sám od sebe přišel. Zaujetí žáka ve smyslu vzbudit v něm zájem o vzdělávání se zdá být klíčovým faktorem ve zlepšení kvality ve vzdělávání. Překážkou k realizaci by mohly být školské osnovy – Národní vzdělávací program a jeho nastavení metod a cílů pro dosažení určitého vzdělanostního stupně. Probírané učivo zřejmě není vždy pro žáky zábavné, ale patří do nastaveného standardu určité úrovně vzdělávání. Prostor pro zaujetí žáka by mohl být vytvořen v odlišných zábavnějších metodách, díky nimž je dosaženo vytyčeného cíle.

5.2.4 Škola druhé šance

Dalším příkladem „dobré praxe“ napomáhající zlepšení kvality vzdělávání ve spojitosti s adaptabilitou lidí vstupujících na trh práce je „Škola druhé šance“.

Myšlenka přinést lidem znovu šanci získat odbornou kvalifikaci, jejíž dokončení bylo znemožněno sociálními nebo jinými důvody, přichází ze severských zemí, jako je Finsko, Dánsko nebo Švédsko, kde model funguje přes 10 let. Vzniklý projekt má napomoci získat těmto lidem ve věku 16-26 let potřebnou kvalifikaci, aby se tito lidé nedostali na okraj společnosti a nestali se sociálně vyloučenými jedinci. Jak vyplývá z názvu projektu – dát druhou šanci stát se kvalifikovanou pracovní silou.

Škola druhé šance není postavena na principu vzdělávání za účelem získání osvědčení o dosaženém vzdělání, ale je založena na doplnění profesních dovedností a znalostí, které jedinci k výkonu profese chybí nebo pracovních návyků, aby za krátký časový úsek (5-12 měsíců) mohl být účastník zapojen do pracovního procesu. Absolvent školy druhé šance získá certifikát vydaný firmou nebo organizací, který bude dokládat získání praktických dovedností nabytých profesní přípravou v dané firmě nebo organizaci. [91]

V České republice neexistuje žádná instituce, která by se problematikou „škol druhé šance“ zabývala. Existují některé programy za účelem zvýšení odbornosti mladých lidí bez vzdělání, ale model používaný v zemích EU nebyl dosud v ČR zaveden²⁵. Zavedení takového modelu v ČR by mohl přinést zlepšení profesní přípravy mladých lidí, přispět k jejich zapojení do pracovního procesu a snížit riziko sociálního vyloučení jedinců bez ukončeného vzdělání ze společnosti.

V ČR se již objevují snahy zavedení škol druhé šance a přenesení zkušeností ze zemí severní Evropy do českého prostředí. Neziskovou organizací Educa International²⁶, o.p.s. byla předložena žádost Ministerstvu práce a sociálních věcí o finanční podporu na realizaci projektu „Škola druhé šance“. *Cílem projektu byl přenos zahraničních zkušeností v oblasti profesní přípravy mladých lidí, kteří nezískali potřebné odborné vzdělání ve škole po dokončení základního vzdělání a jejich uplatnění na trhu práce je z tohoto důvodu velmi obtížné²⁷. Projekt byl podpořen a realizován v letech 2012 – 2015 ve spolupráci švédských institucí působících v dané oblasti, Středočeského kraje, MŠMT a MPSV. Výsledky a vyhodnocení úspěšnosti projektu v českém prostředí budou předneseny na konferenci v květnu 2015. [67]*

Školu druhé šance je možné chápat jako určité přemostění mezi vzdělávacím systémem a trhem práce. V současné době je stále těžší prosadit se na trhu práce pro lidi s odbornou kvalifikací, absolventy vzdělávání, obzvláště pak pro mladé lidi bez praxe i kvalifikace. Škola druhé šance přináší těmto lidem možnost získat praktické zkušenosti, které jsou významné pro získání uplatnění na trhu práce. [91]

²⁵ VOCHOZKA, J. Škola druhé šance: příklady dobré praxe ze Švédska. Praha: Educa International, 2013, str. 7

²⁶ EDUCA International, o.p.s. je nevládní nezisková organizace založená za účelem poskytování veřejně prospěšných služeb zaměřených na vzdělávání a rozvoj lidských zdrojů, na podporu kvalifikace a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a na organizaci stáží pro studenty, mladé pracovníky, učitele a trenéry.

²⁷ Projekt ESF - Škola druhé šance. Educa International, o.p.s. [online]. 2015 [cit. 2015-04-07]. Dostupné z: <http://www.educaops.eu/index.php/skola-druhe-sance-esf>

6 KROKY VEDOUcí KE ZLEPŠENí VZDĚLÁVÁNí V ČESKÉ REPUBLICE

Sestavit kvalitní a efektivně fungující vzdělávací systém je celkově složitá záležitost, jelikož případný úspěch vzdělávacího systému se projeví s velkým zpožděním a jeho vyhodnocení kvality není snadné.

Přesto každá země vybraná pro komparaci v této práci má svůj specifický celostátní vzdělávací systém, který je dán historickými skutečnostmi, kulturou ve společnosti, politickým systémem a neméně ekonomickým potenciálem země. Každá z komparovaných zemí promítá mimo jiné dané skutečnosti do systému vzdělávání a vykazuje tak i různou kvalitu výstupu.

Podnícení a pěstování zájmu o vzdělávání a potřebné obory

Řešením zkvalitnění školství by se mohla stát kvalitní výchova a podpora zájmu ke studovanému oboru. Vyvolání a uchování zájmu o příslušný obor, například technického směru, by mělo být zaváděno už od předškolního věku. Příkladem dobré praxe může být dětská univerzita pro technická zaměření, na Technické univerzitě v Liberci, nebo na Přírodovědné fakultě Univerzity Karlovy jsou zájmové kroužky pro žáky primárního vzdělávání i pro studenty sekundárního vzdělávání, které podněcují zájem o příslušné zaměření již od nižších vzdělávacích stupňů. [24] Je nutné poznamenat, že přes jakékoli snahy vzdělávacích institucí či jiných soukromých subjektů o určitý obor nebo celkově o vzdělávání, je konečná vůle a svobodné rozhodnutí studovat na každém jedinci.

Pro uskutečnění a fungování kvalitnějšího vzdělávacího systému v zemi zřejmě nevede cesta přes zavedení školního či určování studijního zaměření zájemcům o vzdělávání. Jistě se nejeví jako přínosné ani poskytování určitých výhod ve formě oproštění od placení školného díky vybranému studijního oboru těm jedincům, co se daným doporučením budou řídit. Řešením by mohla být již výše uvedená kvalitní výchova a podpora zájmu o studium, ať jde o jakýkoli obor. Podnícení zájmu je nutné vést již od nižšího školního věku prostřednictvím zájmových předmětů, zavedení praktických zkušeností na základních školách a podobně. [24]

Jako problematické se jeví nezájem o technické obory. Studium technických oborů nabízí řadu kvalitních pracovních pozic, výzkumných příležitostí. Oblast techniky je jedna z velmi se rozvíjejících oblastí (viz nanotechnologie, rozvoj různých dopravních systémů, informační technologie, nové přístupy ve stavebnictví nebo v architektuře). Technické školy jsou určitým způsobem v ČR tradiční a nabízejí celou řadu oborů. Problém nastává až v případě nezájmu

studentů o technické obory. Zájmu o technické obory u studentů předchází kvalitní vzdělání v matematice, které zapříčiňuje snížení obav studentů o neúspěch v exaktních vědách.

Naučení adaptabilitě v profesním životě a celoživotnímu vzdělávání

V ideálním případě by vysokoškolské studium či jiná odborná příprava i na nižším vzdělávacím stupni připravila studenta na přibližně 40 let praxe. Což v důsledku dnešního turbulentně vyvíjecího se světa je samo o sobě nemožné. Už jen z toho důvodu, že obory, které v současnosti školy nabízejí, mohou za několik let zaniknout. Stejně tak může zaniknout i specializace, pro kterou byli studenti připravováni, protože ji v nové době nahradily stroje nebo jiné pracovní postupy. Z uvedeného vyplývá, že škola má studenty připravit na to, se nové věci naučit, být adaptabilní a otevření k novým postupům nebo inovacím a uplatnit se tak ve svém profesním životě. V zásadě hlavním cílem školy je připravit účastníky vzdělávacího procesu na skutečnost, že bude nutné neustále se dále vzdělávat, aby ve svém profesním životě nezaostávali v důsledku nových postupů a pokroku v daném oboru. Věda se vyvíjí a přináší nové poznatky a s nimi i techniky, metody, proto je důležité připravovat studenty, aby byli schopni měnit podmínky a skutečnosti absorbovat.

Doporučení pro zvýšení rovného přístupu ke vzdělávání

Mezi kroky, které by mohly přispět ke zvýšení rovnosti ve vzdělávání, je možné řadit následující opatření²⁸:

- zavedení monitoringu nerovností na úrovni systému a školy;
- vytvoření podmínek respektující individuální potřeby jednotlivých žáků, podporující znevýhodněné žáky a zahajující kroky jdoucí k desegregaci vzdělávacího systému;
- přispívat k větší diversifikaci systému terciárního vzdělávání, zhotovit systém finanční pomoci a dát studentům větší možnost rozhodovacích práv a zásahů do vzdělávání.

6.1 Aplikace školské reformy

V poslední době se v ČR hovoří o novele zákona o vysokých školách²⁹, která by měla výrazně přispět ke zkvalitnění terciárního vzdělávání v České republice. Připravovaná novela by se měla mimo jiné zabývat zavedením Národního akreditačního úřadu jako nástupce

²⁸ MATĚJŮ, P.. Nerovnosti ve vzdělání: Od měření k řešení. Vyd. 1. Praha: SLON, 2010, str. 20.

²⁹ Výchozí dokument pro novelu zákona o vysokých školách. *Rada vysokých škol* [online]. 2015.

akreditační komise, nebo kariérním systémem učitelů. Z celkového hlediska by novela zákona o vysokých školách měla klást důraz na kvalitu a zlepšení situace v českém vzdělávacím systému. V následujících částech bude snaha přiblížit některé části, jichž se připravovaná novela bude dotýkat.

6.1.1 Kariérní systém učitelů

Učitel je chápán jako klíčový faktor pro kvalitu vzdělávání. Pokud kvalita vzdělávání nemůže být zlepšována systémově – „zeshora“, musí se jít opačnou cestou – „zezdola“. Cesta ke zkvalitnění vzdělávacího systému je velmi dlouhá a nemusí být zcela efektivní, proto se nabízí zlepšit vzdělávání od dílčích článků vzdělávacího systému. Jako v podnikatelském sektoru je úspěch podniku odvislý od kvality zaměstnanců, jistě kvalita vzdělávání bude v určité míře odvislá od kvality učitelů. Učitel, jenž díky svým funkčním výchovně-vzdělávacím metodám něčemu žáky naučí, vzbudí v nich zájem o samovzdělávání, a stejně tak když je aktivní ve svém vlastním vzdělávání, může být větším přínosem než konceptuální změna vzdělávacího systému. Role kvalitního učitele je nenahraditelná, protože účastníci vzdělávání si pamatují prožitky spjaté s prostředím a subjekty.

Systém zaměřený se na dílčí problémy může být mnohem efektivnější než velké systémové změny, protože malé dílčí změny pravděpodobně přinesou rychleji výsledek a jsou mnohem blíže k účastníkovi vzdělávání, tedy k někomu, u nějž se má zlepšení kvality vzdělávání projevit.

6.1.2 Nová pravidla pro hodnocení kvality vysokého školství

Novela vysokoškolského zákona, která by měla začít platit od září 2015, má přednést nová pravidla pro hodnocení kvality vysokého školství. Jedním z hlavních bodů připravované novely³⁰ bude kladení důrazu na poskytování kvalitního vzdělávání, zejména na terciárním stupni vzdělávání. Díky novele by mělo dojít k novému hodnocení kvality terciárního vzdělávání.

Kvalita terciárního vzdělávání bude hodnocena dvěma způsoby. Jedním z nich je vnitřní hodnocení kvality, které si daná VŠ provádí sama. Druhým je vnější hodnocení. Hlavní změnou nového hodnocení je zavedení Národního akreditačního úřadu jako určité nezávislé autority, dále popsání procesu a standardu hodnocení. V nařízení vlády budou popsány určité standardy pro hodnocení jednotlivých vzdělávacích stupňů. Dále budou specifikovány požadavky, které vzdělávací instituce musí doložit, aby získala akreditaci pro daný obor.

³⁰ Výchozí dokument pro novelu zákona o vysokých školách. *Rada vysokých škol* [online]. 2015.

Národní akreditační úřad by měl mít trochu jiné postavení než současná akreditační komise. V určitých aspektech bude Národní akreditační úřad navazovat na akreditační komisi, v jiných nikoli. Novým specifikem se stane, že budou určitým legislativním předpisem explicitně vymezena pravidla. Příkladem daného explicitně vymezeného pravidla bude možnost vzdělávací instituce jedenkrát odmítnout přijetí určitého subjektu z posuzovacího týmu na akademickou půdu. Dalším specifikem se může stát zavedení posouzení na místě. Celkově se plánuje, že budou činnosti nově vzniklého Národního akreditačního úřadu popsány lépe, než tomu bylo doposud v případě akreditační komise. [24]

6.2 Překážky zavedení opatření pro zlepšení kvality vzdělávání v České republice

V následující podkapitole bude poukázáno na některé možné překážky zavedení určitých kroků, které by mohly vést ke zlepšení kvality vzdělávacího systému v ČR. Jedná se například o slabé kooperační vazby mezi vzdělávacími systémy, o dlouhý časový horizont, než se projeví provedené změny ve vzdělávání, zvýšenou finanční náročnost některých oborů nebo nedostatečnou pozici a roli učitele na nižších stupních vzdělávání.

Slabé kooperační vazby mezi vzdělávacími systémy

Překážkou pro zlepšení kvality vzdělávání v České republice se stávají slabé kooperační vazby mezi vzdělávacím systémem ČR a dalšími vzdělávacími systémy. V případě lepší spolupráce ve vzdělávání, přenášení a generování znalostí, schopnosti učit se z „dobré praxe“, by bylo přispěno ke zkvalitnění vzdělávání, k podpoře a tvorbě inovací a ke zvýšení konkurenceschopnosti země.

Dlouhodobý horizont projevení změn ve vzdělávání

Pokud se v dnešní době začne něco ve školství měnit, tak se daná změna projeví v dlouhém období. Změna ve školství, pokud je provedena v primárním stupni vzdělávání, tak se v terciárním stupni projeví až za 10 let, tedy až daní účastníci primárního vzdělávání dospějí na terciární stupeň. Právě tato skutečnost je problémem různých reforem, které vznikají vlivem politických stran a nestávají se tak změnami koncepčními. Školství potřebuje dlouhodobou koncepci, které se bude držet delší časový horizont. Jistě mu neprospívají časté změny ministrů školství, jejichž záměrem bývá koncepci dle svého změnit, poupravit, zaměřit se na jiné skutečnosti, často bohužel protichůdného charakteru oproti krokům svého předchůdce. [24]

Zvýšená finanční náročnost technických oborů

Problém technických oborů tkví v tom, že výuka v technických oborech vyžaduje velké investice do vybavení laboratoří. Díky této skutečnosti, humanitní obory nebo obory s menší finanční náročností jako je ekonomie, management nebo sociální vědy, nabízejí větší kapacity pro účast ve vzdělávání. Je paradoxní, že přes apelování na zájem o absolventy technických oborů, je právě u těchto absolventů technických oborů vykazována mnohem vyšší nezaměstnanost než v případě těch s humanitním vzděláním. Problém nezaměstnanosti absolventů různých oborů je zejména v oblastech s vyšší mírou nezaměstnanosti. V tomto případě pak nezáleží na vystudovaném oboru absolventa, ale na místě, kde má zájem vykonávat profesní činnost.

V případě většího zájmu o absolventy technických oborů než u absolventů ostatních oborů, se daná skutečnost musí projevit i v jejich hrubé průměrné mzdě. [24]

Posílení pozice učitele v primárním a sekundárním vzdělávání

Pokud je žádoucí v ČR zlepšit vzdělávací systém, neměla by být opomíjena pozice učitele ve vztahu k žákovi i rodičům. Stává se, že žáci přestávají plnit své žákovské povinnosti, cítí sílu svých práv a podpory ze strany rodičů, a učitelé tak ztrácejí svou pozici i autoritu. [87]

ZÁVĚR

Technologie, pravděpodobně i celý systém společnosti během následujících 40 let projde významnými změnami. Díky investicím do vzdělávání jedinců a jejich účasti ve vzdělávacím procesu jim bude ukázán směr a přístupy, jak se vzdělávat, přizpůsobit se inovacím a jiným technologickým změnám. Vzhledem k tomu, že ČR není bohatá země na nerostné suroviny, jako je ropa, různá naleziště drahých kovů, které by zemi mohly ekonomicky posunout, je žádoucí, aby takové státy s charakterem jako má ČR, investovaly do vzdělání společnosti. Investice do lidského kapitálu by měly být prováděny v celé šíři tak, aby občané daných států byli připraveni na profesní život, který může trvat 40 i více let.

Cílem práce byla deskripce a komparace školských systémů vybraných zemí EU. V práci byly popsány jednotlivé vzdělávací systémy vybraných zemí EU. Komparace byla provedena na základě dat statistických šetření zaměřujících se zejména na kvalitativní ukazatele vzdělávání. V práci bylo vycházeno ze statistických šetření OECD. Součástí práce se stalo také navržení doporučení pro zlepšení naplňování sledovaných kritérií v rámci kvalitativních ukazatelů.

V práci byly popsány a komparovány vybrané vzdělávací systémy států Evropské unie (Česká republika, Estonská republika, Finská republika, Spolková republika Německo a Spojené království Velké Británie a Severního Irska) pomocí vybraných kvalitativních ukazatelů. K tomu, aby mohlo být provedeno komplexní posouzení kvality vzdělávacího systému, by byla nutná znalost celého systému až po historické, politické, ekonomické a další souvislosti. Z důvodu nemožnosti zabývaní se danou problematikou ve všech možných souvislostech, které by překračovaly rámec diplomové práce, byly pro účely komparace vybrány jen některé ukazatele, z nichž byl vytvořen úsudek o naplňování kvality vzdělávání zvolených zemí EU.

Vybranými ukazateli kvality vzdělávání ve vybraných zemích EU sloužících ke komparaci se staly například indikátor s možným vlivem na míru individuálního přístupu učitele k žákovi – podíl počtu žáků na jednoho učitele, účast jedinců v předškolním vzdělávání vnímaná jako zásadní pro úspěchy v následných vzdělávacích stupních, ale i jako nezbytnost pro socializaci nebo přispívající k usnadnění přizpůsobení se ve společnosti. Dalšími kvalitativními ukazateli výchozími pro komparaci se staly například přechod mladých lidí ze vzdělávání na trh práce, funkční gramotnost ve vzdělávání nebo profesní rozvoj učitele. Každý z vybraných ukazatelů by měl mít určitý vliv na kvalitu vzdělávacího systému v zemi.

Z provedené komparace vyplývá, že v rámci vybraných kvalitativních ukazatelů vzdělávání si ze zkoumaných zemí Evropské unie nejlépe stojí Finsko. Přesto není možné finský vzdělávací systém použít jako univerzální pro všechny země. Není tolik relevantní, který vzdělávací systém vyšel z provedené komparace nejlépe, ale z každého vybraného vzdělávacího systému se může ČR inspirovat a najít vhodné nástroje ke zlepšení kvality vzdělávání ve svém vzdělávacím systému.

Určitým doporučením, jaké kroky a opatření by byly možné pro zkvalitnění vzdělávacího systému v ČR učinit, je inspirace z fungující praxe vycházející ze vzdělávacích systémů komparovaných zemí. Takovým příkladem „dobré praxe“ se stává duální systém v odborném vzdělávání, pocházející z německy mluvících zemí, nebo škola druhé šance inspirovaná praxí ze skandinávských zemí. Dalším podnětem pro zlepšení kvality vzdělávání by mohlo být vydání se cestou rovného přístupu ke vzdělávání – zmírnění nerovností a selektivností ve vzdělávání, což je typické pro Finsko nebo jiné země severní Evropy.

Obsah práce by mohl přispět k řešení celospolečenského problému zkvalitnění vzdělávání v České republice prostřednictvím inspirování se z fungující praxe ve vybraných zemích EU. Snahou ČR by mělo být držení kroku s evropskými zeměmi vyznačujícími se úspěchy v systému vzdělávání.

Ideální škola, a s ní související vzdělávací systém, by měla být v optimálním případě taková, aby účastníci vzdělávání do vzdělávacího zařízení docházeli systematicky a pravidelně i v případě, že k docházce nejsou povinni. Uvedené by platilo za toho předpokladu, že bude daný vzdělávací systém vykazovat žádoucí kvalitu, rovný přístup ke vzdělávání, schopnost učit se z „dobré praxe“ a budou posilovány kooperační vazby se vzdělávacími systémy jiných zemí.

POUŽITÁ LITERATURA

- [1] About PISA. OECD [online]. 2012 [cit. 2015-03-30]. Dostupné z WWW: <<http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>>.
- [2] About TIMSS and PIRLS. TIMSS and PIRLS [online]. 2015 [cit. 2015-03-25]. Dostupné z WWW: <http://timssandpirls.bc.edu/home/pdf/TP_About.pdf>.
- [3] Average annual wages: Average annual wages 2012 USD PPPs and 2012 constant prices. OECD.StatExtracts [online]. 2015 [cit. 2015-04-14]. Dostupné z WWW: <<http://stats.oecd.org/Index.aspx?QueryId=64115#>>.
- [4] Boloňský proces: vytvoření Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání. EUROPA [online]. 2010 [cit. 2015-03-21]. Dostupné z WWW: <http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_cs.htm>.
- [5] Cíle strategie Evropa 2020. Evropa 2020 [online]. 2015 [cit. 2015-04-06]. Dostupné z WWW: <http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/targets_cs.pdf>.
- [6] Člověk v tísní [online]. 2013 [cit. 2015-03-21]. Dostupné z WWW: <<http://www.clovekvtsni.cz/cs>>.
- [7] Early Childhood Education and Care. OECD [online]. 2015 [cit. 2015-03-30]. Dostupné z WWW: <<http://www.oecd.org/education/school/earlychildhoodeducationandcare.htm>>.
- [8] Education at a Glance 2009: OECD indicators. OECD [online]. 2009 [cit. 2015-04-14]. Dostupné z WWW: <<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/43636332.pdf>>.
- [9] Education at a Glance 2010: OECD indicators. OECD [online]. 2010 [cit. 2015-04-14]. Dostupné z WWW: <<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/45926093.pdf>>.
- [10] Education at a Glance 2011: OECD indicators. OECD [online]. 2011 [cit. 2015-04-14]. Dostupné z WWW: <<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/48631582.pdf>>.
- [11] Education at a Glance 2012: OECD indicators. OECD [online]. 2012 [cit. 2015-04-14]. Dostupné z WWW: <http://www.oecd.org/edu/EAG%202012_e-book_EN_200912.pdf>.

- [12] Education at a Glance 2013: OECD indicators. OECD [online]. 2013 [cit. 2015-04-14]. Dostupné z WWW: <[http://www.oecd.org/edu/eag2013%20\(eng\)--FINAL%2020%20June%202013.pdf](http://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf)>.
- [13] Education at a Glance 2014 (OECD indicators). OECD [online]. 2014 [cit. 2015-04-06]. Dostupné z WWW: <<http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-2014.pdf>>.
- [14] Education system in Finland. Ministry of Education and Culture [online]. 2011 [cit. 2015-04-09]. Dostupné z WWW: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/liitteet/finnish_education.pdf>.
- [15] Ekonomické problémy vzdelania: Vysokošk. skriptá. 1. vyd. Bratislava: Ekon. univ, 1992. ISBN 80-225-0416-5.
- [16] Finské vzdělávání v kostce. NÚV - Národní ústav pro vzdělávání [online]. 2013 [cit. 2015-04-09]. Dostupné z WWW: <<http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2013/Zp1305pIIa.pdf>>.
- [17] Forum Guide to Education. National Center for Education Statistics (NCES) [online]. 2005 [cit. 2015-04-03]. Dostupné z WWW: <<http://nces.ed.gov/pubs2005/2005802.pdf>>.
- [18] Gross domestic product (GDP). OECD. StatExtracts [online]. 2015 [cit. 2015-04-14]. Dostupné z WWW: <<https://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=60702#>>.
- [19] HANUSHEK, E.A. Education and Education and Race: An Analysis of the Educational Production Process Heath lexington: Lexington Massachusetts, 1972.
- [20] Hirsch, F., Social Limits To Growth, Twentieth Century Fund, 1976.
- [21] HODNOCENÍ KVALITY (A AKREDITACE) VE VYSOKÉM ŠKOLSTVÍ ČR. Agrární www portál [online]. 2004 [cit. 2015-03-31]. Dostupné z WWW: <http://www.agris.cz/Content/files/main_files/61/139360/sredl.pdf>.
- [22] Hyde park. Česká televize [online]. 2014 [cit. 2015-03-19]. Dostupné z WWW: <<http://www.ceskatelevize.cz/specially/hydepark/16.6.2014/>>.
- [23] Hyde park. Česká televize [online]. 2015 [cit. 2015-03-22]. Dostupné z WWW: <<http://www.ceskatelevize.cz/specially/hydepark/16.2.2015/>>.
- [24] Hyde park. Česká televize [online]. 2015 [cit. 2015-04-02]. Dostupné z WWW: <<http://www.ceskatelevize.cz/specially/hydepark/6.3.2015/>>.

- [25] Index lepšího života. MZV ČR [online]. 2011 [cit. 2015-04-25]. Dostupné z WWW: <http://www.mzv.cz/oecd.paris/cz/zpravy_udalosti_aktuality/index_lepsiho_zivota.html>.
- [26] Indicators of Education Systems. OECD [online]. 2012 [cit. 2015-03-30]. Dostupné z WWW: <<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/49338320.pdf>>.
- [27] Informace o zapojení České republiky do vzdělávacích projektů OECD. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. 2011 [cit. 2015-03-30]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/organizace-pro-ekonomickou-spolupraci-a-rozvoj-oecd>>.
- [28] ISCED: International Standard Classification of Education. UNESCO Institute for Statistics [online]. 2014 [cit. 2015-03-19]. Dostupné z WWW: <<http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-education.aspx>>.
- [29] JANÍK, Tomáš. Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. Syntézy výzkumu vzdělávání, sv. 1. ISBN 978-802-1063-495.
- [30] JANOUSHKOVÁ, S., MARŠÁK J.. Indikátory kvality vzdělávání. Webové prezentace zaměstnanců UK PedF [online]. 2008 [cit. 2015-04-03]. Dostupné z WWW: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=1111&edmc=1111.>.
- [31] JANOUSHKOVÁ, S.; MARŠÁK, J. Indikátory – významný prostředek našeho poznávání. Pedagogika. 2008. roč. 58, č. 1, s. 29-35. ISSN 0031-3815.
- [32] JEŽKOVÁ, V., DVOŘÁK D, CHAPMAN. Ch. Školní vzdělávání ve Velké Británii. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2010, 228 s. ISBN 978-802-4617-848.
- [33] JEŽKOVÁ, V., KOPP, B., JANÍK, T. Školní vzdělávání v Německu. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1558-5.
- [34] JEŽKOVÁ, V., KRULL, E., TRASBERG, K.. Školní vzdělávání v Estonsku. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2014, 145 s. ISBN 978-80-246-2687-1.
- [35] KADERÁBKOVÁ, Božena a Alexandr SOUKUP. Teorie lidského kapitálu, jeho vliv na konkurenceschopnost. Agris.cz [online]. 2006 [cit. 2015-04-02]. Dostupné z WWW: <http://www.agris.cz/Content/files/main_files/59/136966/kaderabkova.pdf>.

- [36] Klasifikace vzdělání (CZ-ISCED 2011). Český statistický úřad [online]. 2014 [cit. 2015-03-19]. Dostupné z WWW: <[http://www.czso.cz/csu/klasifik.nsf/i/klasifikace_vzdelani_\(cz_isced_2011\)/\\$File/cz-isced%202011.pdf](http://www.czso.cz/csu/klasifik.nsf/i/klasifikace_vzdelani_(cz_isced_2011)/$File/cz-isced%202011.pdf)>.
- [37] Komparativní analýza vzdělávacích systémů ve vybraných zemích EU – ISCED 1, 2. Člověk v tísni [online]. 2012 [cit. 2015-04-12]. Dostupné z WWW: <http://www.clovekvtsni.cz/uploads/file/1360764270-an_KA3_komparace.pdf>.
- [38] Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na školní rok 2014/2015. Česká školní inspekce České republiky [online]. 2014 [cit. 2015-04-02]. Dostupné z WWW: <<http://www.csicr.cz/getattachment/272dd1ee-5a0d-4de9-8d5d-8b6cc47152d1>>.
- [39] Kvalita vzdělávání v ČR: chybí nám funkční gramotnost. Reader's Digest [online]. 2012 [cit. 2015-04-14]. Dostupné z WWW: <<http://www.readersdigest.cz/magazin/pruzkumy/kvalita-vzdelavani-v-cr-chybi-nam-funkcni-gramotnost>>.
- [40] MATĚJŮ, P. Bílá kniha terciárního vzdělávání. 1. vyd. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009. 74 s. ISBN 978-80-254-4519-8.
- [41] MATĚJŮ, P.. Nerovnosti ve vzdělání: Od měření k řešení. Vyd. 1. Praha: SLON, 2010, 495 s. Edice studie. ISBN 978-80-7419-032-2.
- [42] Mezinárodní šetření ICILS. Česká školní inspekce [online]. 2013 [cit. 2015-03-30]. Dostupné z WWW: <<http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/ICILS>>.
- [43] Mezinárodní šetření PISA. Česká školní inspekce ČR [online]. 2013 [cit. 2015-03-25]. Dostupné z WWW: <<http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA>>.
- [44] Mezinárodní šetření TALIS. Česká školní inspekce [online]. 2013 [cit. 2015-03-30]. Dostupné z WWW: <<http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TALIS>>.
- [45] MICHEK, S. Přístupy k řízení kvality v odborném vzdělávání. Příklady pokynů, doporučení, modelů, nástrojů, rámců a standardů kvality z vybraných zemí západní a severní Evropy. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2008. ISBN 978-80-87063-17-0.

- [46] MIKUŠOVÁ MERIČKOVÁ, Beáta a Jan STEJSKAL. *Teorie a praxe veřejné ekonomiky*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer, 2014, 263 s. ISBN 978-807-4785-269.
- [47] NEET population among 15-29 year-olds (2012) and change between 2011 and 2012. OECD [online]. 2014 [cit. 2015-04-14]. Dostupné z WWW: <<http://statlinks.oecdcode.org/962014011P1G090.XLS>>.
- [48] Němci doporučují Česku svůj duální systém. Učitelské noviny. 2012, č. 23. Dostupné z WWW: <<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=6728>>.
- [49] Německé zemské vlády ruší školné na univerzitách. Deník Referendum [online]. 2011 [cit. 2015-04-18]. Dostupné z WWW: <<http://denikreferendum.cz/clanek/11417-nemecke-zemske-vlady-rusi-skolne-na-univerzitach>>.
- [50] O projektu. Národní ústav vzdělávání [online]. 2015 [cit. 2015-02-03]. Dostupné z WWW: <<http://www.nuv.cz/pospolu/o-projektu>>
- [51] OECD. Education at a Glance 2013 [online]. 2013. [cit. 2014-07-22]. Dostupné z WWW: <http://www.oecd-ilibrary.org/.../education-ata-glance-2013_eag-2013-en>.
- [52] OECD. Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools [online]. OECD Publishing. 2012. [cit. 2014-07-31]. Dostupné z WWW: <<http://www.csicr.cz/getattachment/0f06a478-efa4-45b1-9abd-42f7c6109dfa>>.
- [53] OECD: Better life initiative. OECD: Better life index [online]. 2014 [cit. 2015-04-12]. Dostupné z WWW: <http://www.oecdbetterlifeindex.org/media/bli/documents/online_data_file_V5.xlsx>.
- [54] O'LOUGHLIN, E., WEGIMONT, L. Quality in Global Education: An Overview of Evaluation Policy and Practice [online]. 2008. [cit. 2014-07-22]. ISBN 978-989-9604-0-3. Dostupné z WWW: <http://www.ceipaz.org/images/contenido/27.GENE_QGEducation.pdf>.
- [55] Organisation of the education system in Finland. EURYDICE [online]. 2010 [cit. 2015-04-12]. Dostupné z WWW: <<http://www.catdem.org/cat/downloads2/organisation-of-the-education.pdf>>.
- [56] PEKOVÁ J., PILNÝ J., JETMAR, M. Veřejná správa a finance veřejného sektoru, 3. přepracované vydání. Praha: ASPI, 2008, ISBN 978-80-7357-351-5.
- [57] PISA 2012 results overview. OECD [online]. 2014 [cit. 2015-04-14]. Dostupné z WWW: <<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>>.

- [58] PISA A TIMSS 2015: Čeští žáci projdou mezinárodním ověřováním výsledků. Česká školní inspekce [online]. 2015 [cit. 2015-04-14]. Dostupné z WWW: <<http://www.csicr.cz/cz/Aktuality/PISA-a-TIMSS-2015-Cesti-zaci-projdou-mezinarodnim>>.
- [59] Pisa products. OECD [online]. 2008 [cit. 2015-04-14]. Dostupné z WWW: <<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/39704446.xls>>.
- [60] Pisa products. OECD [online]. 2008 [cit. 2015-04-14]. Dostupné z WWW: <<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/39704105.xls>>.
- [61] Pisa products. OECD [online]. 2008 [cit. 2015-04-14]. Dostupné z WWW: <<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/39725224.xls>>.
- [62] Pisa products. OECD [online]. 2012 [cit. 2015-04-14]. Dostupné z WWW: <<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.xls>>.
- [63] Population. OECD.StatExtracts [online]. 2015 [cit. 2015-04-18]. Dostupné z WWW: <<http://stats.oecd.org/>>.
- [64] Pospolu: Spolupráce škol a firem [online]. 2012 [cit. 2015-02-03]. Dostupné z WWW: <http://www.nuv.cz/uploads/POSPOLU/informacni_brozura leden_2015aktual.pdf>
- [65] Programme for International Student Assessment (PISA) 2003. OECD [online]. 2006 [cit. 2015-04-13]. Dostupné z WWW: <<http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33995376.xls..>>
- [66] Programme for International Student Assessment (PISA) 2003. OECD [online]. 2006 [cit. 2015-04-13]. Dostupné z WWW: <<http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33970888.xls>>.
- [67] Projekt ESF - Škola druhé šance. Educa International, o.p.s. [online]. 2015 [cit. 2015-04-07]. Dostupné z WWW: <<http://www.educaops.eu/index.php/skola-druhe-sance-esf>>
- [68] PRUDKÝ, Libor, PABIAN Petr, ŠIMA Karel. České vysoké školství: Na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989-2009. 1. vydání. Praha: GradaPublishing, a.s., 2010. 168 s. ISBN 978-80-247-3009-7.

- [69] PRŮCHA, J. Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
- [70] PRŮCHA, J. Školství ve Finsku. Praha: Ústav školských informací, 1987.
- [71] PRŮCHA, J. Vzdělávání a školství ve světě: Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů. 1.vyd. Praha: Portál, 1999, 319 s. ISBN 80-717-8290-4.
- [72] PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. Pedagogický slovník. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- [73] Předpoklady úspěchu v práci a v životě (PIAAC). Mezinárodní výzkum dospělých [online]. 2011 [cit. 2015-03-25]. Dostupné z WWW: <<http://www.piaac.cz/>>.
- [74] REKTOŘÍK, J. a kolektiv: Ekonomika a řízení odvětví veřejného sektoru. 2. vyd. Praha: Ekopress, 2007. ISBN 978-80-86929-29-3.
- [75] RÝDL, K., VRABCOVÁ D. (Auto)evaluace vzdělávacího systému Finska. Národní ústav vzdělávání [online]. 2011 [cit. 2015-04-12]. Dostupné z WWW: <http://www.nuv.cz/uploads/AE/Vyzkumy_a_sbery_informaci/Prehled_novy/Autoevaluace_ve_Finsku.pdf>.
- [76] SALLIS, Edward. Total quality management in education. 3rd ed. Sterling, VA: Stylus Pub., 2002, viii, 168 p. ISBN 07-494-3796-0.
- [77] Sekundární analýzy výsledků šetření PISA 2012. Česká školní inspekce [online]. 2014 [cit. 2015-04-21]. Dostupné z WWW: <<http://www.opvk.cz/filemanager/files/file.php?file=41251>>.
- [78] Smlouva o fungování Evropské unie. In: Úřední věstník Evropské unie. 2012. Dostupné z WWW: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:12012E/TXT&from=CS>>.
- [79] Socioeconomic development. Eurostat [online]. 2013 [cit. 2015-04-12]. Dostupné z WWW: <<http://ec.europa.eu/eurostat/web/sdi/indicators/socioeconomic-development>>.
- [80] SOUKUP, Alexandr. Vzdělání a informační společnost. Agris.cz [online]. 2005 [cit. 2015-04-02]. Dostupné z WWW: <http://www.agris.cz/Content/files/main_files/72/150753/47Soukup.pdf>.
- [81] Structure of European Education Systems 2014/15. European Commission: EACEA - Education, Audiovisual and Culture Executive Agency [online]. 2014 [cit. 2015-04-09]. Dostupné z WWW:

<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/education_structures_EN.pdf>.

- [82] Školství na křižovatce, Zpráva ministra školství pro Parlament ČR. ÚIV, Praha 1999, s. 241
- [83] ŠLÉGR, Karel. Vzdělání v ekonomické teorii. In: Sborník z konference PEF ČZU. Agrární perspektivy XIV [online]. 2005 [cit. 2015-04-02]. Dostupné z WWW: <http://www.agris.cz/Content/files/main_files/75/153259/66Sredl.pdf>.
- [84] TALIS - The OECD Teaching and Learning International Survey. OECD [online]. 2013 [cit. 2015-03-30]. Dostupné z WWW: <<http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm>>.
- [85] The Bologna Declaration of 19 June 1999. Website van het vlaams ministerie van onderwijs en vorming [online]. 1999 [cit. 2015-03-21]. Dostupné z WWW: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf>.
- [86] Účinnost a spravedlnost v evropských systémech vzdělávání a odborné přípravy. EUROPA [online]. 2006 [cit. 2015-04-05]. Dostupné z WWW: <http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11095_cs.htm>.
- [87] Učitel jako předpoklad kvalitní výuky: Podklad pro diskuzi ke Strategii vzdělávací politiky do roku 2020. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. 2013 [cit. 2015-04-18]. Dostupné z WWW: <http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_podklad-pro-diskuzi_role-ucitele.pdf>.
- [88] Ukazatele kvality školního vzdělávání. EUROPA [online]. 2006 [cit. 2015-04-03]. Dostupné z WWW: <http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11063_cs.htm>.
- [89] UNESCO. Quality of Education. International Institute for Educational Planning [online]. 2013. [cit. 2014-07-22]. Dostupné z WWW: <<http://www.iiep.unesco.org/information-services/publications/search-iiep-publications/quality-of-education.html>>.
- [90] VAŠŤATKOVÁ, J. Úvod do autoevaluace školy. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-244-1422-8.

- [91] VOCHOZKA, J. Škola druhé šance: příklady dobré praxe ze Švédska. Praha: Educa International, 2013, 18 s. ISBN 978-80-905487-1-8.
- [92] Výchozí dokument pro novelu zákona o vysokých školách. Rada vysokých škol [online]. 2015 [cit. 2015-04-20]. Dostupné z WWW: <http://www.radavs.cz/prilohy/8p8-6Rozsirena_verze.pdf>.
- [93] Vzdělání v ekonomické teorii. Agrární www portál [online]. 2006 [cit. 2015-04-02]. Dostupné z WWW: <http://www.agris.cz/Content/files/main_files/75/153259/66Sredl.pdf>.
- [94] Vzdělání. Člověk v tísní [online]. 2013 [cit. 2015-03-21]. Dostupné z WWW: <<http://www.clovekvtsni.cz/cs/socialni-prace/vzdelani-1>>.
- [95] Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů.
- [96] Zákon č. 561/2004 Sb.: o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a o změně a doplnění dalších zákonů.

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha A Vybrané cíle strategie Evropa 2020
- Příloha B Schéma vzdělávací soustavy v České republice
- Příloha C Schéma vzdělávací soustavy v Estonsku
- Příloha D Schéma vzdělávací soustavy ve Finsku
- Příloha E Schéma vzdělávací soustavy v Německu
- Příloha F Schéma vzdělávací soustavy ve Velké Británii (Anglie)
- Příloha G Schéma vzdělávací soustavy ve Velké Británii (Wales)
- Příloha H Schéma vzdělávací soustavy ve Velké Británii (Severní Irsko)
- Příloha I Schéma vzdělávací soustavy ve Velké Británii (Skotsko)

Příloha A

Vybrané cíle strategie Evropa 2020

Cíle EU/vybraných států	Míra zaměstnanosti (v %)	Výzkum a vývoj v % HDP	Předčasné ukončení školní docházky v %	Terciární vzdělávání v %
Hlavní cíl EU	75	3	10	40
Česká republika	75	1 (pouze veřejný sektor)	5,5	32
Estonsko	76	3	9,5	40
Finsko	78	4	8	42
Německo	77	3	<10	42
Velká Británie	národní plán reforem nestanoví žádný cíl	národní plán reforem nestanoví žádný cíl	národní plán reforem nestanoví žádný cíl	národní plán reforem nestanoví žádný cíl

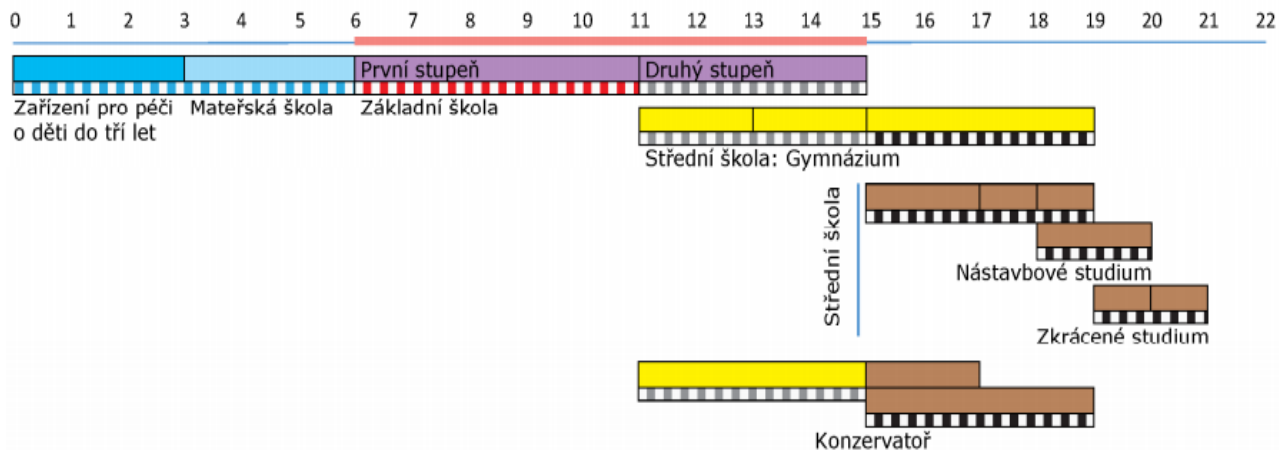
Zdroj: upraveno podle: [5]

Příloha B

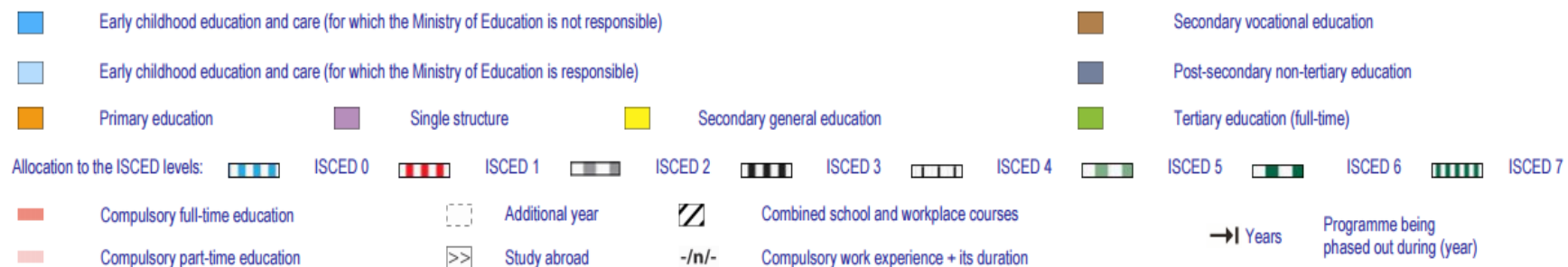
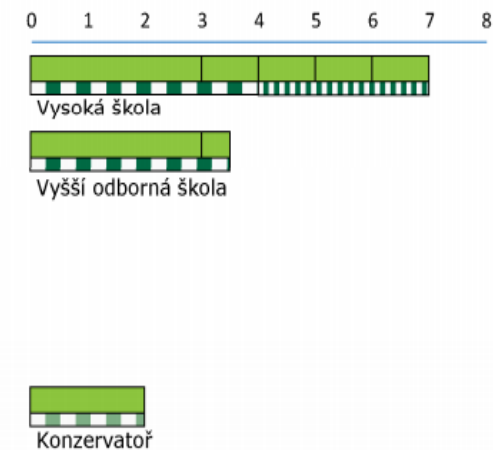
Schéma vzdělávací soustavy v České republice

Czech Republic

Age of students



Programme duration (years)



Zdroj: [81]

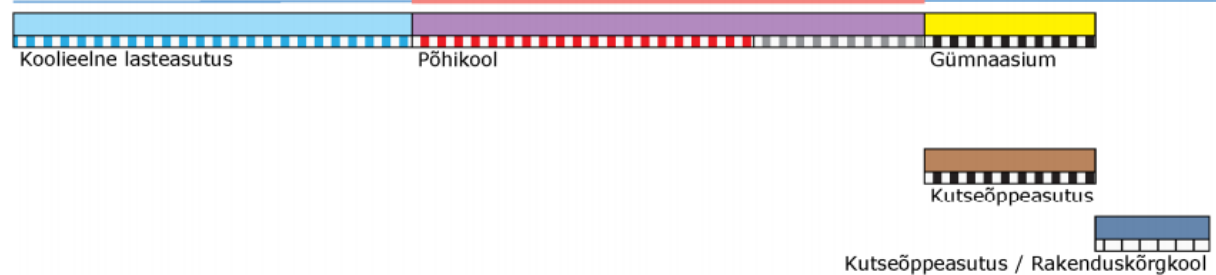
Příloha C

Schéma vzdělávací soustavy v Estonsku

Estonia

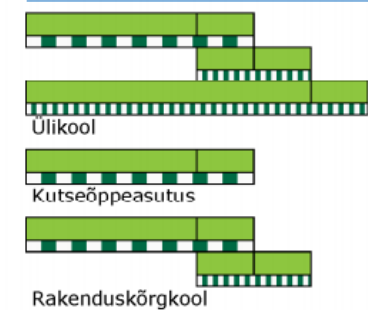
Age of students

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22



Programme duration (years)

0 1 2 3 4 5 6 7 8



Early childhood education and care (for which the Ministry of Education is not responsible)

Early childhood education and care (for which the Ministry of Education is responsible)

Primary education

Single structure

Secondary general education

Secondary vocational education

Post-secondary non-tertiary education

Tertiary education (full-time)

Allocation to the ISCED levels:



ISCED 0



ISCED 1



ISCED 2



ISCED 3



ISCED 4



ISCED 5



ISCED 6



ISCED 7

Compulsory full-time education

Additional year

Combined school and workplace courses

Compulsory part-time education

Study abroad

-/n/- Compulsory work experience + its duration

→ Years

Programme being phased out during (year)

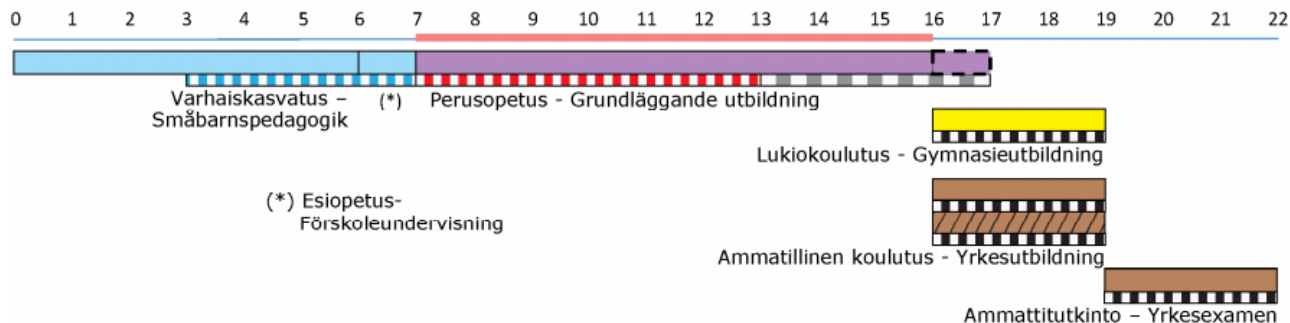
Zdroj: [81]

Příloha D

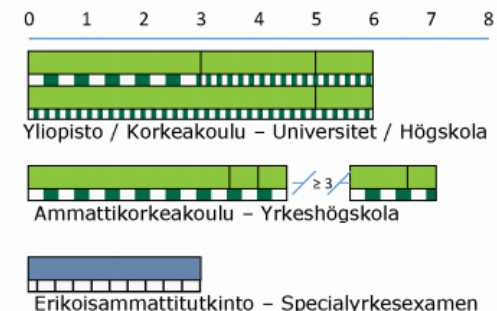
Schéma vzdělávací soustavy ve Finsku

Finland

Age of students



Programme duration (years)



Early childhood education and care (for which the Ministry of Education is not responsible)

Early childhood education and care (for which the Ministry of Education is responsible)

Primary education

Single structure

Secondary general education

Secondary vocational education

Post-secondary non-tertiary education

Tertiary education (full-time)

Allocation to the ISCED levels:

ISCED 0

ISCED 1

ISCED 2

ISCED 3

ISCED 4

ISCED 5

ISCED 6

ISCED 7

Compulsory full-time education

Additional year

Combined school and workplace courses

Compulsory part-time education

Study abroad

-/n/- Compulsory work experience + its duration

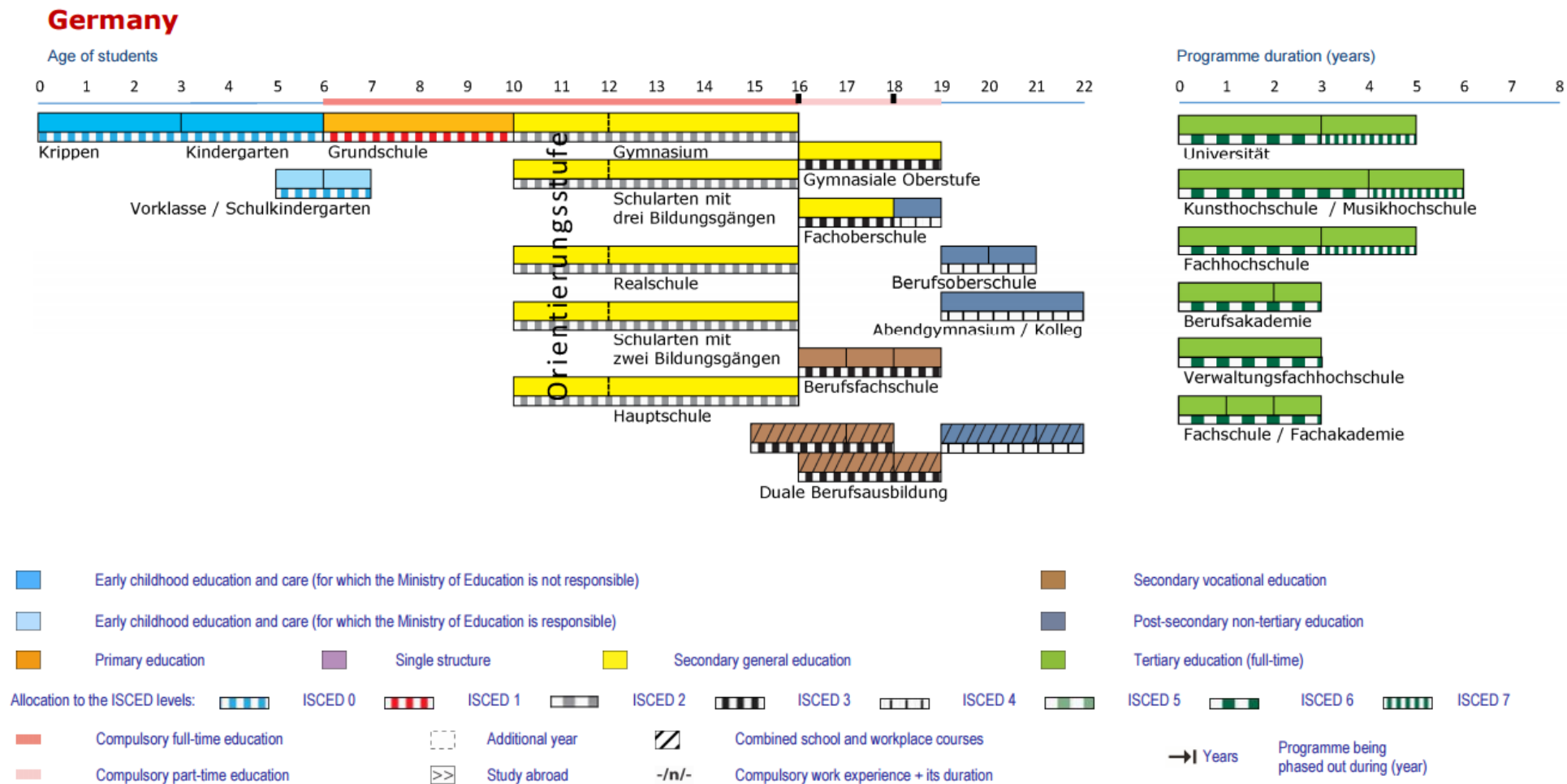
→ Years

Programme being phased out during (year)

Zdroj: [81]

Příloha E

Schéma vzdělávací soustavy v Německu



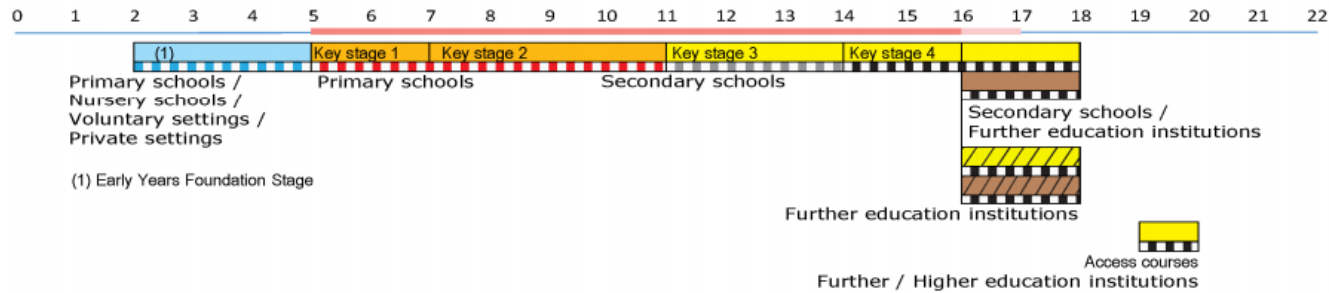
Zdroj: [81]

Příloha F

Schéma vzdělávací soustavy ve Velké Británii (Anglie)

United Kingdom – England

Age of students



Programme duration (years)



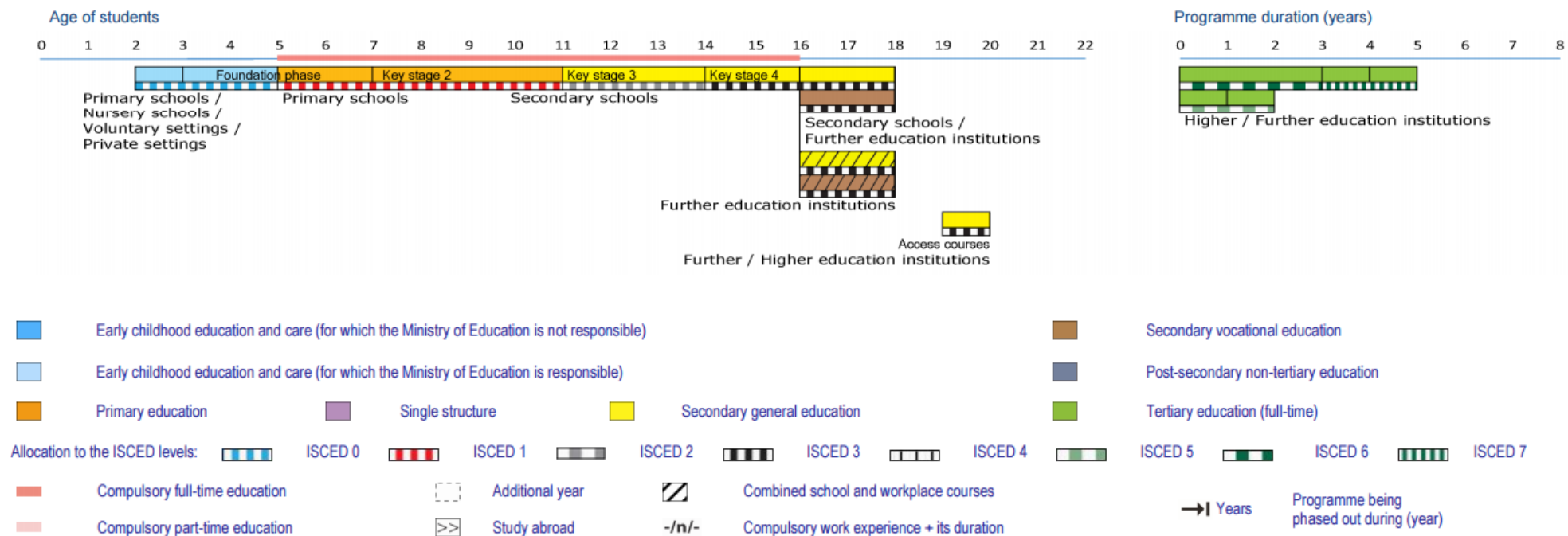
- Early childhood education and care (for which the Ministry of Education is not responsible)
 - Early childhood education and care (for which the Ministry of Education is responsible)
 - Primary education
 - Single structure
 - Secondary general education
 - Secondary vocational education
 - Post-secondary non-tertiary education
 - Tertiary education (full-time)
- Allocation to the ISCED levels:
- ▨ ISCED 0
 - ▨ ISCED 1
 - ▨ ISCED 2
 - ▨ ISCED 3
 - ▨ ISCED 4
 - ▨ ISCED 5
 - ▨ ISCED 6
 - ▨ ISCED 7
- ▬ Compulsory full-time education
 - ▬ Compulsory part-time education
 - Additional year
 - >> Study abroad
 - ▨ Combined school and workplace courses
 - /n/- Compulsory work experience + its duration
 - Years
 - ▬ Programme being phased out during (year)

Zdroj: [81]

Příloha G

Schéma vzdělávací soustavy ve Velké Británii (Wales)

United Kingdom – Wales

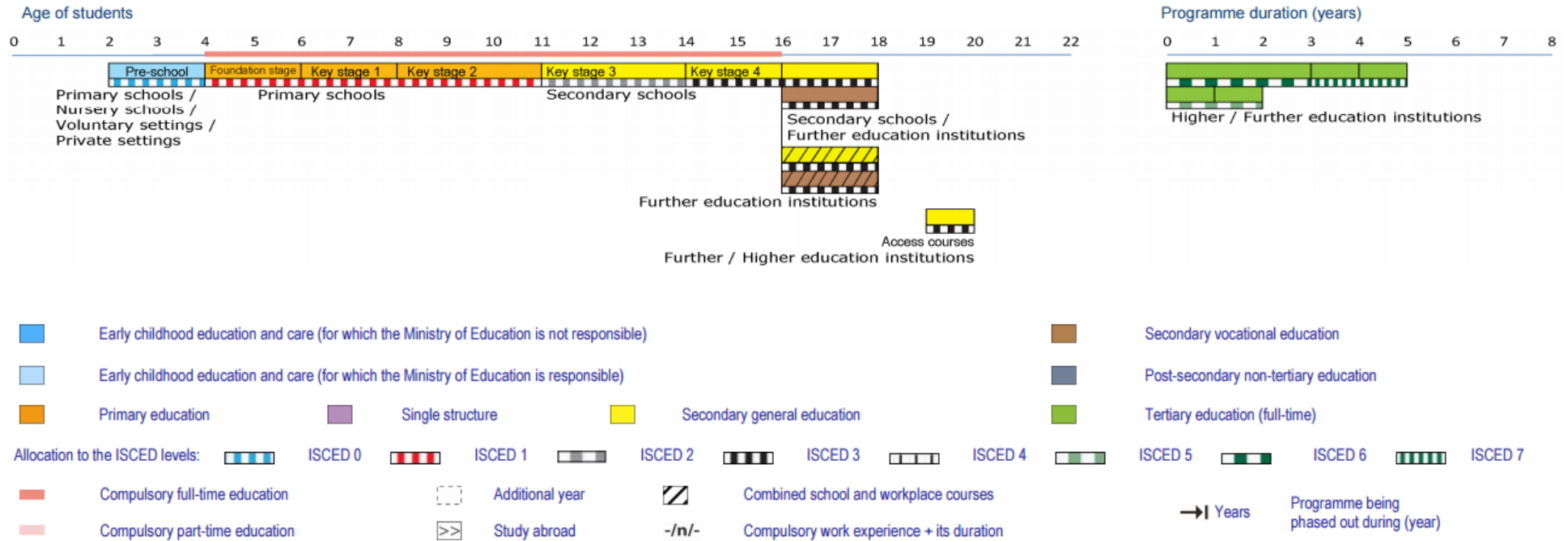


Zdroj: [81]

Příloha H

Schéma vzdělávací soustavy ve Velké Británii (Severní Irsko)

United Kingdom – Northern Ireland

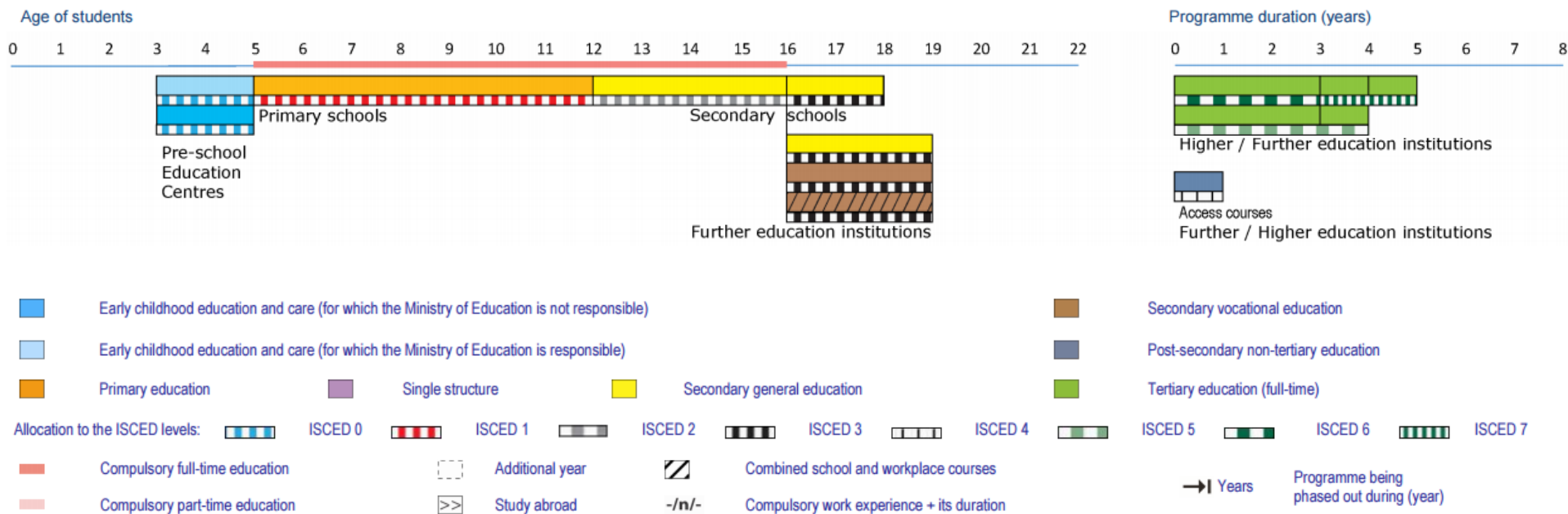


Zdroj: [81]

Příloha I

Schéma vzdělávací soustavy ve Velké Británii (Skotsko)

United Kingdom – Scotland



Zdroj: [81]