

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Bc. Renáta Dobiášová

Finský učitel jako fenomén české vzdělávací politiky

Olomouc 2016

vedoucí práce: Mgr. Pavel Neumeister, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, a že jsem použila jen uvedení zdrojů a literatury.

V Olomouci dne 20. 4. 2016

Renáta Dobiášová

Děkuji Mgr. Pavlu Neumeisterovi, Ph.D. za jeho podněty a rady, které mi jako vedoucí mé diplomové práce poskytoval při jejím zpracování.

ANOTACE (ANNOTATION)

Jméno a příjmení: (Name)	Bc. Renáta Dobiášová
Katedra: (Assigning department)	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce: (Supervisor)	Mgr. Pavel Neumeister, Ph.D.
Rok obhajoby: (Acad. Yr.)	2016

Název práce: (Title)	Finský učitel jako aktér české vzdělávací politiky
Title in English:	Finnish teacher as a person involved in Czech education policy
Anotace práce: (Annotation)	Diplomová práce se zaměřuje na charakterizování a analyzování fenoménu finského učitele v kontextu diskusí o podobě českého školství a strategiích jeho dalšího rozvoje. Podává obraz o tom, v jaké souvislosti se v českých médiích píše o finských učitelích, o rozdílech mezi nimi a českými učiteli. Současně doplňuje zjištěné údaje o další výzkumy na daná témata, s cílem podat relevantní informace o zjištěných stereotypech.
Klíčová slova: (Keywords)	finský učitel, student učitelství, pregraduální vzdělávání učitelů, prestiž učitele, platy učitelů, vzdělávací politika
Annotation in English:	This thesis focuses on the characterization and analysis of Finnish teachers phenomenon in the context of discussions on the form of Czech education and the strategies for its further development . It offers a reflection of the context in which the Czech media writes about Finnish teachers, the differences between them and Czech teachers. At the same time it complements the survey data with further research on these topics in order to provide relevant information on the identified stereotypes.
Keywords in English:	finnish teacher, student of teaching, undergraduate teaching experience, teacher's pretige, teachers' wages, education policy
Přílohy vázané v práci: (Appendices bound in thesis)	bez příloh
Rozsah práce: (Full text of the thesis)	93 stran
Jazyk práce: (Language)	CZ

OBSAH

Úvod	5
1. Prezentace fenoménu „finský učitel“ českými médii v zaměření na internetové články	10
2. Charakter přijímacího řízení a charakteristika učitelů ve Finsku a v České republice.....	11
2.1 Zájem o studium učitelství a charakter přijímací zkoušky	12
2.2 Komparace programů pro budoucí učitele ve Finsku a v České republice	18
3. Prestiž učitelství.....	31
3.1. Analýzy výzkumů prestiže povolání učitele v České republice a ve Finsku.....	32
3.2. Vnímání prestiže učitelství v historicko-společenských souvislostech.....	36
3.3. Spokojenost učitelů v zaměstnání.....	44
4. Komparace platů učitelů ve Finsku a v České republice	48
4.1. Srovnání platů učitelů na jednotlivých stupních vzdělávání a srovnání těchto platů s průměrným platem v obou zemích	49
4.2. Srovnání platů učitelů s platy jiných specializovaných odborníků	55
5. Vize vývoje profesního růstu učitelů a jejich kariérních možností.....	62
6. Významní aktéři v diskurzech české vzdělávací politiky a důvody jejich argumentace	66
ZÁVĚR	71
SEZNAM ZKRATEK	73
SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ	75
POUŽITÁ LITERATURA A PRAMENY	76

ÚVOD

V České republice je minimum lidí, kteří zažili vzdělávání ve finské škole na vlastní kůži. Přesto je mnohými finské školství považováno za vzorové. Odborná i laická veřejnost již několik let považují finský model za vzorový a často se na něj odvolávají. Dokonce sám bývalý ministr školství, mládeže a tělovýchovy (2014 – 2015) Marcel Chládek byl finským školstvím natolik okouzlen, že spolupracoval s finským poradcem z Institutu vzdělávání při finské univerzitě Javäskyle Mikem Risku. Zvědavost, která podnítila můj zájem o práci učitelů ve Finsku, zapříčinila zejména jedna věta, pronesená na přednášce o pedagogické diagnostice. Tehdejší přednášející se zmínila, že budoucí učitelé ve Finsku procházejí mnohem náročnější přijímací zkouškou na vysokou školu, která mimo jiné zahrnuje také psychologické testování osobnosti uchazečů. To proto, aby se předešlo případným problémům pramenícím z osobnostních rysů, které by učitel neměl mít. Myslím, že mnoho z nás zažilo učitele, který byl sice studnicí vědomostí, ale špatným didaktikem. Nebo dokázal skvěle vysvětlit, ale žáci byli nuceni zkousnout mnohá příkoří způsobovaná tímto učitelem. Právě proto na mě měl výše zmíněný výrok velký vliv. Rysy finského školství se začaly v médiích i v povědomí lidí zajímajících se o vzdělávání objevovat čím dál častěji.

O popularizaci finského vzdělávání se v České republice nejvíce zasloužily výsledky Programu pro mezinárodní hodnocení žáků (PISA – Programme for International Student Assessment). Mezinárodní šetření PISA je považováno za nejdůležitější a největší, které v současnosti ve světě probíhá. A to od roku 2000 ve tříletých cyklech, přičemž se pokaždé hlouběji zaměřuje na jednu z testovacích oblastí. Těmito oblastmi jsou oblast čtenářské gramotnosti, matematiky a oblast přírodních věd. Testování se účastní patnáctiletí žáci, kteří ve většině zemí navštěvují poslední ročník povinné školní docházky. Testování je nástrojem, který poukazuje na silné a slabé stránky vzdělávacích systémů různých zemí. Součástí průzkumu je také zjišťování sociokulturního zázemí žáků a to, jakou žáci cítí sounáležitost se školou. Výzkum je jednou z aktivit Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). V České republice je realizátorem výzkumu Česká školní inspekce. Právě výsledky šetření PISA odstartovaly mimořádný zájem o finský vzdělávací systém nejen v České republice, ale i v zahraničí.

V roce 2015 proběhlo zatím poslední testování, ze kterého budou výsledky zveřejněny v prosinci roku 2016. Nejaktuálnější známé výsledky jsou k dispozici z roku 2012, přičemž

byla podrobněji zkoumána oblast matematiky. Na předních příčkách se umístily asijské země a to jak v oblasti matematiky, tak i ve zbylých zkoumaných oblastech. V rámci evropských zemí OECD vedlo, kromě oblasti matematiky, právě Finsko. V matematických dovednostech bylo Finsko v rámci členských evropských zemí poraženo pouze Švýcarskem a Nizozemskem (Palečková, Tomášek a kol., 2013). Ve výsledcích PISA 2009 se v rámci čtenářské gramotnosti, stejně tak jako v matematické gramotnosti, umístila na prvním místě Korea a Finsko hned na místě druhém. V přírodovědné gramotnosti zůstalo Finsko nepřemožené (Palečková, Tomášek a Basl, 2010). Podobně vynikajících výsledků dosáhlo Finsko v rámci testování PISA 2006. V přírodovědné gramotnosti Finsko opět vedlo, v matematické gramotnosti bylo druhé hned za Tchaj-wanem a v čtenářské gramotnosti bylo poraženo pouze Koreou (Palečková a kol., 2007).

Ve výsledcích PISA 2003 zůstalo Finsku prvenství v čtenářské gramotnosti a v přírodovědné gramotnosti se o své prvenství podělilo s Japonskem. Matematickou gramotnost prokázali s lepšími výsledky pouze žáci v Hongkongu (Palečková, Tomášek, 2005). První testování výzkumu PISA v roce 2000 poukázalo poprvé na vynikající čtenářskou gramotnost finských žáků, ve které nebyli nikým poraženi. V matematické gramotnosti zůstali finští žáci čtvrtí za Japonskem, Koreou a Novým Zélandem. Lepších výsledků dosáhli v přírodovědné gramotnosti, kde získali třetí místo za Koreou a Japonskem (Straková a kol., 2002). Výsledky českých žáků nejsou v testovacích oblastech nijak alarmující, přesto však mají prostor ke zlepšení. V rámci Evropy dosahují finští žáci v rámci tohoto testování stabilně na přední příčky. Finský vzdělávací systém je mnohými Čechy právem považován za vzorový, ač je zde zřejmě opravdu jen minimum lidí, kteří by mohli říct, že takovým vzděláváním prošli.

„Žádný vzdělávací systém nemůže být lepší, než jsou jeho učitelé“. To je tvrzení, které je často skloňováno v souvislosti s dobrými či špatnými výsledky žáků. A to nejen v České republice. O učitelích se tak často píše v souvislosti s hledáním zodpovědnosti za „úspěchy“ studentů. Právě oni jsou viděni jako klíč k lepším výsledkům, takže „logicky“ finští učitelé musí být „skutečnými experty“, zatímco čeští učitelé se mají sami čemu učit. Jaký je tedy rozdíl mezi finskými a českými učiteli? Čím je finský učitel tak výjimečný? Po několika minutách strávených na internetovém vyhledávači si každý člověk může udělat jakýsi obrázek. Dočte se například, že již do vzdělávacích programů pro budoucí učitele ve Finsku jsou přijímáni pouze ti „nejlepší a nejbystřejší“ žadatelé, kteří musí projít mnohanásobným přijímacím řízením. A ti, kteří se nedostanou, jdou studovat medicínu. Povolání lékaře je

ve Finsku totiž stejně prestižní, jako povolání učitele. Náročné povolání učitele je ve Finsku i náležitě finančně oceněno, i když peníze nejsou hlavním motivačním faktorem pro volbu této profese. Kdežto učitelé v Česku, „Looseři“, pro které byly pedagogické fakulty poslední možností? Finančně ani společensky docenění profesionálové? V článkách o českých učitelích je velmi často skloňován jejich nízký plat, jdoucí ruku v ruce s nízkou profesní prestiží. Je tomu vsutku tak? Kdo jsou finští učitelé? A kdo jsou konec konců učitelé u nás? Na otázky týkající se odlišností učitelů a učitelské profese v ohledech často prezentovaných médiu, se snaží odpovědět tato diplomová práce. Finské školství je českými médiu účelně interpretováno. Jejich vzdělávací systém, včetně přípravy učitelů a charakteru učitelské profese, se stal fenoménem. „Finský zázrak“ se ukazuje naší společnosti jako fenomén, který je často přijímán bez kritického úsudku. Lidé jsou tak okouzleni něčím, o čem vlastně nemusí mít přesnou představu. Média umí s takovou iluzí pracovat dokonale. Tato diplomová práce si klade za cíl najít nejčastěji opakované fenomény týkající se finských a českých učitelů a následně je opřít o vědecké výzkumy či interpretaci z primárních zdrojů. Snaží se uvést tvrzení týkající se učitelů ve Finsku a v České republice na pravou míru.

Tato diplomová práce je postavena na metodě sběru dat a analýze kvantitativních a kvalitativních dat. Obecným cílem diplomové práce je podat obraz o tom, v jaké souvislosti se v českých médiu píše o finských učitelích a rozdílech mezi nimi a českými učiteli. Současně s tím doplnit zjištěné údaje o další výzkumy na daná témata, s cílem podat relevantní informace o zjištěných fenoménech.

Hlavním cílem diplomové práce je charakterizovat a analyzovat fenomén finského vzdělávání, především pak vzdělávání učitelů ve Finsku v kontextu diskusí o podobě českého školství a strategiích jeho dalšího rozvoje. Finské školství jako fenomén je tedy nazíráno nikoliv coby objektivní skutečnost, ale naopak jako konstrukt, který se ukazuje a vystupuje v klíčových diskurzech o stavu a vývoji českého školství. Vzdělávání ve Finsku tedy není zkoumáno jako daný stav, ale především jako diskursivní formace, která podporuje argumentaci o potřebných změnách v českém školství.

Dosažení hlavního cíle práce je podmíněno naplněním dílčích cílů, jimiž jsou:

- a) Shromáždit, komparovat a kriticky zhodnotit stávající sumu informací o finském vzdělávání. Zde je nutné především analyzovat informační zdroje věnované finskému vzdělávání, které jsou v českém a anglickém jazyce volně dostupné čtenářům.

- b) Na základě obsahové a narativní analýzy uvedených informačních zdrojů identifikovat klíčové fenomény, které vystupují jako věcné argumenty v diskurzech české vzdělávací politiky.
- c) Uvedené informace o finském školství vystupující jako argumenty v diskurzech české vzdělávací politiky konfrontovat se skutečným stavem finského vzdělávání.
- d) Rekonstruovat způsoby výběru informací o finském vzdělávání použité v rámci argumentace v diskurzech české vzdělávací politiky a stanovit s ohledem na charakter konkrétních aktérů těchto diskursů jejich komunikační intenci.

Konkretizacemi obsahu jednotlivých dílčích cílů diplomové práce tedy jsou: nalézt a kategorizovat tvrzení, která se nejčastěji objevují v souvislosti s tématem „finský učitel a vzdělávání učitelů ve Finsku“. Následně tyto kategorie rozdělit do jednotlivých kapitol odpovídajícím nalezeným kategoriím. Věnovat se přijímacímu řízení ke studiu v učitelských studijních programech pro vzdělávání na úrovni primárního vzdělávání (dále jen ISCED 1) a na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání (dále jen ISCED 2). Popsat přijímací řízení uchazečů ve Finsku a v České republice a dále také analyzovat charakter skupiny přijímaných studentů. Komparovat přijímací řízení univerzit do učitelských studijních programů pro působení na úrovni ISCED 1 a ISCED 2 ve Finsku a v České republice. V podkapitolách náležejícím k tématu přijímacího řízení shrnout zájem o studium učitelských oborů a popsat charakter studia na vysokých školách v programech připravujících budoucí učitele v České republice a ve Finsku. Dále popsat a porovnat prestiž učitelské profese. Analyzovat výsledky různých šetření zabývajících se prestiží povolání se zaměřením na povolání učitele. Výsledky výzkumů diskutovat s tvrzeními v médiích. Interpretovat vnímanou prestiž učitelů v historicko-sociálních souvislostech obou zemí. Zhodnotit a reinterpretovat výroky médií, že je prestiž učitele v České republice nízká, zatímco ve Finsku je vysoká. Dále nahlédnout na problematiku spokojenosti učitelů se svým povoláním a to opět ve Finsku i v České republice. Analyzovat a komparovat platy finského a českého učitele na úrovni vzdělávání ISCED 1, ISCED 2, vyššího sekundárního vzdělávání (dále jen ISCED 3) a zároveň srovnat učitelské platy s průměrnými platy v obou zemích i s platy jiných specialistů na stejné profesní úrovni. Komparovaná data v této kapitole budou vybrána účelově tak, aby souvisela s vybranými tvrzeními některých internetových článků. Posláním závěrečné kapitoly je naznačit důvody argumentace fenoménem finského školství, respektive fenoménem finského učitele, českými médii pod vlivem aktérů vzdělávací politiky. Pátá

kapitola přímo nesouvisí s komparací finských a českých prvků pedagogické problematiky. Její zařazení k tématu diplomové práce je opodstatněno tematickou aktuálností. Pátá kapitola reflektuje chystané změny v kariérním řádu pedagogů ve školách a plánovaných změnách týkajících se přípravy budoucích učitelů v rámci studia na vysokých školách v České republice.

1. PREZENTACE FENOMÉNU „FINSKÝ UČITEL“ ČESKÝMI MÉDII V ZAMĚŘENÍ NA INTERNETOVÉ ČLÁNKY

Články zaměřující se na prezentaci finského vzdělávacího systému se zaměřením na vzdělávání učitelů ve Finsku a charakteru učitele ve Finsku jsem začala aktivně vyhledávat počátkem roku 2015. Články, ze kterých jsem vycházela při psaní této diplomové práce, byly shromažďovány od ledna roku 2015 do ledna roku 2016. Mnohé z nich byly samozřejmě publikovány dříve. Pro vyhledávání jsem vybrala internetový vyhledávač google.cz, přes který jsem vyhledávala hesla „finský vzdělávací systém“, „učitelé ve Finsku“ a „vzdělávání učitelů ve Finsku“. Články, které byly umístěny na přední místa, patřily elektronickým periodikům nebo webovým stránkám organizací jako jsou EDU.in, Učitelské noviny, Česká televize, Hospodářské Noviny nebo Národní ústav odborného vzdělávání či SCIO. Spektrum médií, přinášející informace o této problematice bylo široké. Články, týkající se rozdílů mezi českými a finskými učiteli přinášely tvrzení, která jsem roztřídila do následujících kategorií:

- a) charakter přijímacího řízení
- b) prestiž učitelské profese
- c) plat učitelů

2. CHARAKTER PŘIJÍMACÍHO ŘÍZENÍ A CHARAKTERISTIKA UČITELŮ VE FINSKU A V ČESKÉ REPUBLICCE

„Zadruhé, pro kvalitu výuky je klíčová kvalita učitelů. Ta ale podle dostupných indicií v posledních letech v České republice klesá. Školství není schopné přilákat za katedry ty nejtalentovanější mladé lidi, kteří v přijímacích zkouškách na vysoké školy dávají přednost oborům jako právo nebo medicína. Roli v tom hrají nejen nízké platy a klesající prestiž učitelského povolání, ale také příprava mladých pedagogů na budoucí povolání a absence podpory pro stávající učitele, aby se vypořádali s novými výzvami. V již zmiňovaném Finsku je učitelské povolání natolik prestižní, že pedagogické fakulty přijmou jen desetinu zájemců, kteří procházejí velmi náročným několikakolovým přijímacím řízením.“ (Straka, 2012).

„Uchazeči na finských pedagogických fakultách dělají přijímací zkoušky nejen ze znalostí, ale podstupují i talentové zkoušky. Počítá se totiž s tím, že učitel musí mít vrozené dispozice – například umět rozpoznat silné stránky, talent nebo naopak mezery ve schopnostech dítěte. Na pedagogiku ve Finsku se tak dostane zhruba jeden uchazeč z deseti. Zvýšený zájem o učitelství je přitom motivovaný spíše prestiží profese než vidinou lukrativního postu. Finští učitelé berou zhruba o 20 procent vyšší plat, než je průměrná mzda.“ (Šilhan, 2013).

„Učitelé musejí mít vysokoškolské vzdělání. Pedagogiku lze studovat na několika univerzitách. Ke studiu se hlásí špičkoví uchazeči, ze kterých si vysoké školy mohou vybírat. (...)“ (Mázerová, 2005).

„(...) Stejně tak laťka při přijímání uchazečů o studium učitelství je nastavena vysoko. Například v roce 2008 se ke studiu učitelství pro základní školy hlásilo 1 258 uchazečů, a přijato bylo jen 123 z nich, tedy necelých 10 %. Studium je pětileté a každý budoucí učitel musí získat magisterský titul. (...)“ (Konopásková, 2012).

„‘Co to dá‘ je postoj, který zastává nejen 30 učitelů z Kirkkojarvi, většina z 62 000 učitelů v 3 500 školách od Laplandu po Turku – profesionálů vybraných z vrchních 10 procent ze státních absolventů, kteří získali požadovaný magisterský titul v oblasti vzdělávání.“ (přeloženo, Hancock, 2011).

„Studie společnosti McKinsey se ve světovém kontextu i ve studii věnované České republice opakovaně vyjadřuje k tomu, že jednou z nejlepších cest, jak zásobovat školy dobrými učiteli, je brát na pedagogické školy vhodné studenty, tedy dobré a talentované. V tomto ohledu je však situace v ČR neradostná, jak potvrzují např. data společnosti Scio. (...) Ekonomové vzdělání Hendrik Jürgens a Kerstin Schneider rovněž ve svém výzkumu zjistili, že: „pokud má dítě z finančně slabého prostředí pět let velmi dobrého učitele, pak se jeho vzdělávací šance vyrovná šanci dítěte z ekonomicky silné rodiny, které má průměrného učitele.“ (Lepičová, 2011).

Z uvedených článků vyplývá, že učitelé jsou vnímáni jako klíčoví aktéři kvalitního vzdělávání a proto musí být pečlivě vybíráni a vzděláváni. Nejčastěji se opakuje, že ve Finsku přijmou ke studiu jen 10 % uchazečů a to jen ty „nejlepší z nejlepších“, kteří projdou náročným několikakolovým přijímacím řízením, včetně talentové zkoušky. Dále je zdůrazněno, že každý učitel ve Finsku musí mít pětileté magisterské vzdělání. Jak probíhá přijímání a vzdělávání budoucích učitelů v obou zemích dle oficiálních, primárních dokumentů a článků finských expertů? V následujícím textu je také stručně popsáno, jakým způsobem může člověk získat kvalifikaci pro vykonávání učitelského povolání a jaký je obecně rozdíl mezi vzděláváním učitelů pro různé stupně a zaměření škol.

2.1 Zájem o studium učitelských oborů a charakter přijímací zkoušky

Finsko:

Dle oficiální statistiky finského ministerstva školství a kultury o přijatých a přihlášených uchazečích ke studiu pro třídního učitele ve finském jazyce v letech 2011 – 2013, se prvního kola přijímacích testů v roce 2011 zúčastnilo 8 856 uchazečů. Přijato bylo 811. V roce 2012 se zúčastnilo 11 976 uchazečů, přijatých bylo 879. V roce 2013 se tohoto přijímacího testu zúčastnilo 12 493 uchazečů a přijato bylo 886 (Ministry of Education and Culture, 2014). To, že se ke studiu třídního učitele dostane zhruba každý desátý uchazeč se lze dočíst i z dat The Center on International Education Benchmarking (Centrum pro srovnávání mezinárodního vzdělávání – překlad autorky, dále jen CIEB), kde se uvádí, že do studijního oboru učitelství pro třídní učitele se dostane průměrně každý 10. uchazeč. Studenti učitelství jsou vybíráni z horní čtvrtiny kohorty uchazečů o studium na vysoké škole. Uchazeči jsou hodnoceni na základě vysvědčení ze střední školy, jejich mimoškolních aktivit a výsledků maturitní zkoušky. Jakmile uchazeči projdou tímto předběžným přijímacím řízením, jsou podrobeni pohovoru a jsou pozorováni v aktivitě podobné učení. Přijati jsou

pouze uchazeči s i studijními výsledky v kombinaci se způsobilostí pro učení (NCEE, 2011). Uchazeči o studium učitelství jednotlivých předmětů mají větší úspěšnost. Podíl vybraných uchazečů se pohybuje od 10 do 50 % podle vyučovacího předmětu (Ministry of Education and Culture, National Board of Education a CIMO, 2013).

Další zdroj z Finska, článek *The Professional Educator: Lessons from Finland* uvádí, že do studijních oborů pro budoucí učitele je přijato pouze 5 000 studentů z 20 000 uchazečů. Uchazeči, kteří prošli první fází výběru založeném na selekci ze studijních výsledků ze střední školy, výsledku maturitního vysvědčení a mimoškolních aktivit, dále musí absolvovat písemný test ze zadaných knih z pedagogiky. Uchazeči jsou také pozorováni v situaci, která simuluje problémy ve školním prostředí. S nejlepšími kandidáty je pak veden pohovor zahrnující například otázku, proč se chtějí stát učiteli. Nejlepší uchazeči pak nastoupí do náročného studijního oboru. Studium je hrazeno státem (Sahlberg, 2011). Finský pedagog Pasi Sahlberg, držitel Grawemayer Award ve vzdělávání (cena za tvůrčí nápad, který může mít celosvětový dopad) Univerzity Louisville a zároveň autor publikace *Finnish Lessons: What can the world learn from educational change in Finland*, odpovídá na otázku, „co dělá finské učitele tak zvláštními“ na internetovém zpravodaji *The Guardian*. Uvádí zde, že na Helsinské univerzitě má přijímací zkouška ke studiu učitelství pro primární stupeň vzdělávání dvě fáze. Za první, všichni uchazeči musí napsat celostátní písemný test. Nejlepší z nich se dále účastní druhé fáze, specifické zkoušky způsobilosti dané univerzity. V konkrétním přijímacím řízení, o kterém zde autor hovoří, bylo Helsinskou univerzitou přijato 120 studentů z 1650 uchazečů, kteří se podrobili celostátnímu přijímacímu testu. Žadatelé dále obdrželi body (od 1 do 100) za svá maturitní vysvědčení. Čtvrtina přijatých studentů (tj. 30) pocházela z horních 20% uchazečů s nejlepšími studijními schopnostmi a další čtvrtina přijatých studentů byla vybrána z uchazečů s výsledky ve spodní polovině škály. Zbýlých 60 přijatých uchazečů do prvního ročníku studia bylo vybráno z bodové škály 51 – 80 bodů za studijní schopnosti. Kohorta studentů přijatých do prvního ročníku učitelství pro první stupeň představuje pestrou škálu studijních úspěchů přijatých studentů. Tímto se vyvrací mýtus, že na pedagogických školách studují pouze ti nejnadanější studenti, s nejlepšími výsledky. Pravda je, že si univerzity mohou vybírat mezi uchazeči s nejlepšími výsledky, což také dělají, ale nepřijmou všechny uchazeče jen na základě nejlepších studijních schopností. Věřit totiž, že talent pro učitelství mohou mít i lidé, kteří nemají zrovna nejzářivější studijní výsledky. Důležité je mít pro učitelství přirozený talent a vášeň (Pasi Sahlberg, 2015a).

V médiích se lze často setkat s tvrzením, že se ve Finsku dostanou na učitelství pouze ti nejlepší a nejoslavnější kandidáti. Vždyť univerzity přijmou pouze 10 % z uchazečů, kteří se hlásí na obor učitelství pro primární stupeň vzdělávání! Logicky zní také to, že vzdělávací systém, který se umísťuje na předních příčkách mezinárodního srovnávacího výzkumu, musí mít ty nejlepší učitele. Tvrdí se, že čím lepší je vzdělávací systém, tím lepší jsou učitelé v něm a čím chytřejší je student učitelství, tím lepší učitel se z něj stane. Je pravdou, že se do univerzitního programu učitelství pro primární školy dostane jen 10 % žadatelů, ale to neznamená, že by byli vybíráni pouze ti z horních 10 % nejlepších absolventů středních škol. Ti, kteří se touží stát učiteli, dostávají rovnocennou šanci. Například na již zmiňované Helsinské univerzitě je typickým začínajícím studentem učitelství člověk, který má lehce výsledek maturitního vysvědčení a byl lehce nadprůměrným studentem vyššího sekundárního vzdělávání. Výběr budoucích studentů učitelství se zaměřuje na nalézání těch, kteří mají správnou osobnost, pokročilé interpersonální dovednosti a správné morální předpoklady k tomu, aby se stali celoživotními vzdělavateli (Sahlberg, 2015b).

V článcích se o učitelích píše obecně, bez rozlišení specifík učitelů pro první a druhý stupeň. Ani v primárních zdrojích (anglicky psaných) se nepodařilo najít specifika přijímacích zkoušek pro učitele nižšího sekundárního vzdělávání. Přijímací zkoušky i podíl přijatých studentů je popisován konkrétněji jen pro učitele primárního vzdělávání.

Česká republika:

Zákonnou podmínkou přijetí ke studiu pro budoucí učitele na vysoké škole je dosažení středního vzdělání s maturitní zkouškou. Pro přijetí do navazujícího magisterského programu je podmínkou řádné ukončení předchozího bakalářského studijního programu. Vysoká škola nebo fakulta si pak dále může určovat další kritéria pro přijímání uchazečů. Po skončení přijímacího řízení má škola povinnost vydat zprávu o jeho průběhu. Součástí této zprávy jsou statistické údaje o písemných přijímacích zkouškách a údaje o uchazečích pro účely statistických zjišťování (Česko 1998, s. 24-25).

Na základě zpráv o přijímacích řízeních vysokých škol jsou v této práci zpracovány údaje o počtu přihlášených uchazečů o učitelské programy, uchazečů, kteří se dostavili k přijímacím zkouškám, počtu přijatých a počtu zapsaných studentů. Je to snaha poukázat na zájem o studium učitelských studijních programů. Údaje jsou zpracovány z 8 českých veřejných univerzit, ve kterých jsou nabízeny studijní obory programů M7503 (magisterské

nestrukturované pětileté studium učitelství pro 1. stupeň ZŠ nebo pro 2. stupeň ZŠ) a N7503 (navazující magisterský studijní program „učitelství pro ZŠ“). Údaje z Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (dále jen JČU) bohužel nejsou k dispozici. V tabulce 1 jsou uvedeny údaje z Univerzity Palackého v Olomouci (dále jen UPOL), Masarykovy univerzity (dále jen MU), Univerzity Hradec Králové (dále jen UHK), Ostravské univerzity v Ostravě (dále jen OU), Západočeské univerzity v Plzni (dále jen ZČU), Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem (dále jen UJEP), Technické univerzity v Liberci (dále jen TUL) a Univerzity Karlovy v Praze (dále jen UK).

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ (M7503)

	UPOL	MU	UHK	OU	ZČU	UJEP	TUL	UK
<i>Přihlášení</i>	475	585	340	424	363	199	215	480
<i>Dostavili se k PZ</i>	374	538	287	352	281	180	165	398
<i>Přijetí</i>	172	281	187	163	98	123	142	210
<i>Zapsaní</i>	104	210	121	120	83	90	118	181
<i>Přihlášení [v %]</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>Procento dostavených z přihlášených [v %]</i>	78,7	92,0	84,4	83,0	77,4	90,5	76,7	82,9
<i>Procento přijatých z dostavených [v %]</i>	46,0	52,2	65,2	46,3	34,9	68,3	86,1	52,8
<i>Procento zapsaných z přijatých [v %]</i>	60,5	74,7	64,7	73,6	84,7	73,2	83,1	86,2

Tabulka 1 - Statistika přijímacích řízení na studijní program M7503 ve školních letech 2014/2015 a 2015/2016

Jako zdroje byly použity závěrečné zprávy o průběhu přijímacích řízení vydané příslušnými univerzitami: UPOL (2015), MU (2015, 2014), UHK (2014), OU (2015), ZČU (2015), UJEP (2015), TUL (2014) a UK (2015).

Do prvních ročníků magisterského studijního programu „Učitelství pro 1. stupeň ZŠ“ ve školním roce 2014/2015 nebo 2015/2016 se hlásilo 3081 uchazečů. K přijímacím zkouškám se dostavilo 2575 uchazečů, což tvoří 83,58 % z 3081 přihlášených. V průměru tedy nebylo pro 16,42 % přihlášených uchazečů učitelství pro 1. stupeň ZŠ prioritní volbou. Dalším ukazatelem je podíl zapsaných studentů z přijatých uchazečů. Z dostupných údajů nastoupilo do studijního programu 1027 studentů, což je 74,64 % z 1376 přijatých uchazečů. Tímto faktem lze poukázat na to, že učitelství na prvním stupni není pro uchazeče prioritní. Z 2575 uchazečů, kteří se zúčastnili přijímacích zkoušek, jich bylo přijato 1376, což tvoří 53,44 %. Ve Finsku se v roce 2013 zúčastnilo přijímacího testu pro studium třídního učitele 12 493 uchazečů a přijato jich bylo 886. Počet přijatých tak ve Finsku za rok 2013 tvoří 7,1 % z uchazečů. Počet zájemců vůči počtu přijatých uchazečů je ve Finsku daleko vyšší než

v České republice. Z dostupných dat na straně Finska však nelze zjistit, jestli je podíl zúčastněných uchazečů na přijímacím řízení vůči přihlášeným ke studiu vyšší či nižší než v České republice.

Podmínky přijetí:

Kromě ZČU a JČU jsou na všech univerzitách uchazeči přijímáni na základě výsledků z Testů studijních předpokladů nebo Testů obecných studijních předpokladů realizovaných společností SCIO. Většina univerzit vyžaduje také foniatrické vyšetření, logopedické vyšetření a potvrzení praktického lékaře o způsobilosti účastnit se tělesné výchovy v plném rozsahu. Ostravská univerzita vyžaduje od lékaře pouze potvrzení o způsobilosti účastnit se tělesné výchovy. Příjímácké zkoušky zaměřené na osobnostní a komunikativní předpoklady pro výkon profese nejsou samozřejmostí. Jsou vyžadovány pouze na pěti univerzitách (UHK, ZČU, TUL, UJEP, UK). TUL vyžaduje ústní pohovor pouze v případě, že uchazeč nesplní podmínky pro automatické přijetí na základě středoškolského prospěchu do průměru 1,5 nebo dosažení percentilu alespoň 55 v testu Obecných studijních předpokladů (SCIO). Na UHK a MU je v podmínkách přijímacích zkoušek zdůrazněno, že se předpokládá dovednost zpěvu a hry na hudební nástroj (klavír, housle), avšak v přijímacích zkouškách není tato zdatnost testována. Důraz na hudební sluch je kladen i na UJEP. Na Západočeské univerzitě v Plzni se dělá písemná přijímací zkouška z českého jazyka a ústní zkouška odborné způsobilosti, ve které se zjišťuje schopnost prezentovat vlastní myšlenky i myšlenky druhých, komunikovat v malé skupině a schopnost spolupracovat. Kromě ZČU není samozřejmostí posuzovat uchazeče v situaci, která stimuluje problémy ve školním prostředí, ani znalosti z pedagogiky. V přijímacím řízení se liší i JČU. Příjímácká zkouška je zde složena ze tří částí. Jsou jimi písemný test z českého jazyka, praktická zkouška z hudební výchovy zaměřená na posouzení úrovně hudebních schopností, pěveckých dovedností a hry na hudební nástroj. Třetí částí je písemná zkouška z anglického jazyka na úrovni B1. Pro uchazeče je na většině univerzit klíčové splnit testy studijních předpokladů, které jsou zaměřeny na oblast logického myšlení, verbálního myšlení, a základního společensko-kulturního přehledu. Tyto testy neověřují znalosti ze střední školy, spíše sledují různé typy studijních schopností a dovedností.

Učitelství pro 2. stupeň ZŠ (Učitelství pro ZŠ N7503)

	UPOL	MU	UHK; UHK*	OU	ZČU	UJEP	TUL	UPCE**
<i>Přihlášení</i>	195	687	330; 1074*	103	185	120	110	24
<i>Dostavili se k PZ</i>	195	618	202; 760*	80	147	80	102	24
<i>Přijati</i>	189	450	160; 430*	72	110	59	34	12
<i>Zapsaní</i>	91	293	92; 284*	45	84	39	31	10
<i>Přihlášení</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>Procento dostavených z přihlášených</i>	100,0	90,0	61,2; 70,8*	77,7	79,5	66,7	92,7	100,0
<i>Procento přijatých z dostavených</i>	96,9	73,0	79,2; 56,6*	90,0	74,8	73,6	33,3	50,0
<i>Procento zapsaných z přijatých</i>	48,1	65,1	58; 66	63,0	76,4	66,1	91,2	83,3

Tabulka 2 - Statistika přijímacích řízení na studijní program N7503 ve školních letech 2014/2015 a 2015/2016

* zájemci o učitelství pro 2. stupeň ZŠ ve studijním programu M7503 (nestrukturované pětileté magisterské studium).

**Univerzita Pardubice (dále jen UPCE). Jediný vzdělávací program učitelství, který UPCE poskytuje, je vzdělávací program „učitelství AJ pro ZŠ“

Pozn.: UK studijní program N7503 neposkytuje

Pro statistiku byly použity stejné zdroje jako v předchozí tabulce s dodatečnými údaji pro UPCE (2015).

Do prvních ročníků navazujících magisterských studijních programů „učitelství pro ZŠ“ ve školním roce 2014/2015 nebo 2015/2016 se hlásilo 2 828 uchazečů. K přijímacím zkouškám se dle známých dat dostavilo 2 208 zájemců z 2 828 přihlášených, což činí 78,08 %. Nevelký zájem o učitelství předmětů pro druhý stupeň ukazuje fakt, že se ke studiu v prvním ročníku zapíše jen 63,92 % přijatých studentů.

Podmínky přijetí ke studiu do navazujících magisterských učitelství jsou na různých univerzitách různé. Podmínky mohou být rozdílné dokonce i v rámci jedné fakulty v závislosti na oboru, který chce uchazeč studovat. Některé univerzity přijímací zkoušky odpouštějí, jestliže počet uchazečů výrazně nepřekročí kapacitu studijního oboru, některé univerzity promíjí přijímací zkoušku na základě výsledků státních závěrečných zkoušek. Univerzita Hradec Králové například hodnotí výsledky vysvědčení z bakalářského studia (což ovšem není samozřejmostí u každého oboru, který chce uchazeč studovat). Obecně lze však říct, že většina univerzit požaduje přijímací zkoušku zaměřenou na odborné znalosti z oboru, který chce uchazeč studovat. Není však samozřejmostí požadovat prokázání znalostí z pedagogicko-psychologické přípravy.

2.2 Komparace programů pro budoucí učitele ve Finsku a v České republice

Finsko:

Ve školách se všeobecným vzděláváním jsou tři druhy učitelů. Za prvé jsou to třídní učitelé pro 1. – 6. třídu (úroveň ISCED 1), kteří učí všechny předměty nebo mohou učit také v přípravné třídě. Dále jsou zde učitelé pro 7. – 9. třídy (úroveň ISCED 2), kteří vyučují jeden nebo více předmětů. Tito učitelé mohou také působit na vyšším stupni sekundárního vzdělávání (všeobecně vzdělávacím nebo odborném zaměření). Třetí skupinou jsou speciální pedagogové. Na odborných školách jsou učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů, učitelé odborných předmětů i speciální pedagogové. Vzdělávání učitelů je poskytováno na sedmi finských univerzitách a jedné švédsko-jazyčné univerzitě. Vzdělávání učitelů se liší v závislosti na úrovni vzdělávání a typu školy, kde budou působit. Učitelé na všech stupních vzdělávání musí mít magisterský vysokoškolský titul. Učitelé ve školách musí mít bakalářský titul. Třídní učitelé na základní škole se při svém přípravném vzdělávání zaměřují na pedagogiku, zatímco učitelé konkrétních předmětů mají hlavní zaměření v předmětu, který učí. Vzdělávání pro třídní učitele je poskytováno univerzitními fakultami nebo jinými rovnocennými středisky pro vzdělávání učitelů. Vzdělávání třídního učitele je organizováno současně jako vzdělávání se v konkrétních předmětech i absolvování pedagogické praxe na přidružených školách. Studium trvá 5 let. Třídní učitelé mají také možnost získat dvojí kvalifikaci, aby mohli určitý předmět učit i na nižším sekundárním stupni vzdělávání. V rámci studia je studentům poskytována i pedagogická praxe na fakultních školách. Tyto školy, přidružené k univerzitě, mohou mít buď 1. - 6. třídu, nebo 7. - 9. třídu a vyšší stupeň sekundárního vzdělávání všeobecného zaměření (ekvivalentní ke gymnáziu) nebo mohou zahrnovat všechny tyto stupně vzdělávání. V přípravě učitelů hraje důležitou roli orientace na teorii vzdělávání a na výzkumné metodologie. Kurikula vzdělávání učitelů jsou navržena tak, aby vytvářela systematickou cestu od základů pedagogického myšlení k metodologii výzkumů zaměřených na vzdělávání, až po orientaci v pokročilých oblastech pedagogických věd. Studenti se také učí dovednostem potřebným k navržení, provedení a prezentaci vlastního výzkumu zaměřeného na vzdělávání (Eurydice, 2013).

Studenti pro nižší a vyšší sekundární vzdělávání jsou vzdělávání na fakultách zaměřených na určitý obor (předmět) a teprve po dvou letech studia mohou požádat o studium pedagogických věd pro učitele, které je jim poskytnuto na pedagogických fakultách. Na některých univerzitách tak mohou tento program studovat paralelně se studiem

konkrétních předmětů. V takových případech jsou vzdělávání ve spolupráci s katedry učitelství, katedry konkrétního předmětu a přidružené fakultní školy. Studium pedagogických věd směřující k získání pedagogických kompetencí trvá čtyři semestry a vyžaduje splnění 60 kreditů. Celkově trvá univerzitní studium 5-6 let. Nejčastější je však varianta, kdy se program pedagogických věd pro učitele studuje až po dokončení předchozího magisterského studia konkrétních předmětů. Studenti tak nejdříve vystudují jeden hlavní předmět a další jeden až dva vedlejší a teprve pak jsou přijímáni ke studiu pedagogiky zaměřené na předměty, ve kterých se specializovali. Toto pedagogické studium trvá jeden akademický rok a také vyžaduje splnění 60 kreditů. Učitelé primárního, nižšího a vyššího stupně sekundárního vzdělávání musí disponovat vynikající znalostí jazyka školy, ve které působí (finského nebo švédského). Program studia pedagogických věd pro učitele konkrétních předmětů poskytuje obecnou kvalifikaci pro vyučování dětí, mládeže a dospělých ve vzdělávacích institucích poskytujících všeobecné a odborné vzdělání. Během tohoto programu studenti kombinují obsah svých odborných znalostí se znalostmi v problematice vzdělávání a se znalostmi z didaktiky svého předmětu. Učí se například jak vyučovat svůj předmět a jak přenášet vlastní pedagogickou teorii do školní praxe. Účelem tohoto programu orientovaného na výzkum, je pomoci budoucím učitelům stát se profesionálem v plánování, provádění, hodnocení a rozvoji výuky (Sahlberg, 2010). Jádrem tohoto programu tvoří elementární znalosti a dovednosti, které jsou praktikovány v průběhu základní fáze studia. Splnění základní fáze podmiňuje osvojit si základní didaktické koncepty svého předmětu a schopnost je prakticky využít při plánování a realizaci výuky a dále si osvojit psychologické, speciálně pedagogické a multikulturní základy potřebné pro vzdělávání. Dalšími podmínkami jsou interakční dovednosti a dovednosti v informačních technologiích. Splněním základní fáze získávají studenti 25 kreditů. Získané znalosti a dovednosti jsou nadále prohlubovány ve druhé fázi. Absolvováním druhé fáze musí studenti zvládnout sociální a filozofické základy výchovy a vzdělávání, dále se naučit schopnostem potřebným pro hodnocení výuky, rozvíjet svou vlastní práci a provádět pedagogický výzkum. Neméně důležitou součástí druhé fáze programu, je získat dovednosti pro používání různých vzdělávacích prostředků a zohledňovat multikulturní, etické a právní otázky ve výuce a ve školní komunitě. Splněním druhé fáze programu získá student 35 kreditů (University of Helsinki, 2016).

Učitelé odborných předmětů a odborné přípravy získávají pedagogické vzdělání až poté, co dokončili vysokoškolské studium ve své odborné oblasti. Nejprve získávají vysokoškolské vzdělání a tříletou praxi v oboru, který chtějí učit. Teprve potom studují

program pedagogických věd pro učitele, který zahrnuje teoretické studium s pedagogickou praxí. Tento program také vyžaduje splnit 60 kreditů, z nichž 20 zahrnuje praxe. Fakultní odborné školy ve Finsku neexistují, praxe je uskutečňována na různých odborných školách (Ministry of Education and Culture, 2014).

Dalším klíčovým aspektem vzdělávání budoucích učitelů je praxe ve školách. Řízená pedagogická praxe zahrnuje učení samotné, poradenství a seznámení se s různými problémy vztahujícími se ke každodenní praxi učitele ve škole. Cílem je, aby se studenti stali nezávislými a zároveň zodpovědnými učiteli, kteří jsou schopni sami dále rozvíjet své odborné znalosti. Cílem je také to, aby studenti naučili spolupracovat s kolegy i s okolní komunitou. Studenti prochází praxí systematicky od základní úrovně praxe, kdy pozorují zkušené učitele během výuky, přes praxi na pokročilé úrovni, kdy sami učí za dohledu učitelů supervizorů, až k finální úrovni odborné praxe, během které samostatně učí různé skupiny žáků. Ve finále jsou hodnoceni dohlížejícími učiteli a Oddělením profesorů a lektorů pro vzdělávání učitelů (Department of Teacher Education professors and lecturers). V rámci studia probíhají dva druhy praxe. Prvním typem je výcvik základních dovedností v rámci seminářů v malé skupině spolužáků a druhým, stěžejním typem, je praxe na fakultních školách. Student učitelství pro primární stupeň vzdělávání stráví praxí ve škole průměrně 15 % studijního času (což je okolo 40 kreditů). Pro učitele vyššího stupně vzdělávání zahrnuje praxe třetinu vzdělávacího programu. Praxi studentům neposkytují jen fakultní školy, ale také některé veřejné obecní školy. Zde však musí dohlížející učitelé prokázat svoji způsobilost k práci se studenty učitelství. Celkově jsou na takové školy kladeny vyšší nároky, protože musí být schopny provádět výzkum a vývoj ve spolupráci s odborem školství a fakultami poskytujícími vzdělávání pro učitele (Sahlberg, 2010). Například na Helsinské univerzitě požadují v programu pedagogických studií 20 kreditů za praxi, kdežto Univerzita v Oulu požaduje 17 kreditů za praxi v tomto programu (University of Oulu, 2016).

Obor speciální pedagogika lze jako hlavní obor studovat od roku 1995 a to buď v bakalářském, nebo magisterském stupni vzdělání. Vzdělání ve speciální pedagogice lze také získat ť, během nebo po skončení magisterského studia pro učitele. Učitelé pro preprimární vzdělávání ho mohou získat také. Oddělené studium speciální pedagogiky požaduje získání 60 – 75 kreditů, trvá přibližně 2 semestry a zahrnuje praxi (Eurydice, 2013).

Česká republika:

České vysoké školství se od roku 1990 proměnilo. Vznikaly nové vysoké školy a nové fakulty v rámci stávajících vysokých škol. Změnami prošly také pedagogické fakulty. Od 90. let 20. století je průběžně vedena diskuse nad koncepcí přípravného vzdělávání učitelů. V České republice chybí profesní standardy učitelské profese a jednotné profily absolventů pregraduální učitelské přípravy. Akreditační komise se tak při akreditaci zabývá celým pojetím učitelského studia, přičemž vychází z Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol z roku (dále jen Koncepce) 2004 zpracované grémiem odborníků a redakčně upravené profesorem Marešem. V ní jsou obsaženy minimální požadavky na základní složky učitelské přípravy. Tyto složky jsou společné pro přípravu učitelů všech typů a stupňů škol. Pedagogická část přípravy musí být obsažena v povinných předmětech.

V Koncepci pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol (Mareš, 2005, s. 4-5) jsou navrhované minimální standardy pro učitelskou přípravu jako celek (Bc. + NMgr., event. Mgr.):

Označení složky	Podíl v % z celkové hodinové dotace	Podíl v kreditech
oborově předmětová (1. aprobačního předmětu) + předmětově didaktická oborově předmětová (2. aprobačního předmětu) + předmětově didaktická	60 %	180 kreditů
pedagogicko-psychologická	minimálně 15-20 % celkového času učitelské přípravy	45-60 kreditů
složka univerzitního základu, např. biologie, filozofie, práce s počítači	7 % celkového času učitelské přípravy	20 kreditů
pedagogické praxe	4 týdny, tj. asi 3 % (při 14 týdnech v semestru)	10 kreditů
Mezisoučet	85-90 %	255-270 kreditů
volný prostor pro potřeby fakult	10-15 %	30-45 kreditů
	100 %	300 kreditů

Tabulka 3 - Navrhované minimální standardy pro učitelskou přípravu jako celek (Mareš, 2005)

Kvantitativní podíl jednotlivých složek nebyl přijat akademickou veřejností. Koncepce nebyla uplatňována ani při tvorbě a akreditaci všech učitelských programů. Tato doporučení jsou dodržována obvykle jen pedagogickými fakultami. Ostatní fakulty zabývající se pregraduální přípravou učitelů mají tendenci minimalizovat podíl pedagogicko-psychologické složky. V současné době se zájem o problematiku vzdělávání budoucích učitelů obnovil. Učitelské obory jsou nabízeny velkým množstvím různě vyprofilovaných fakult, proto

vyvstala potřeba sdílené koncepce přípravného vzdělávání učitelů. Problematikou kurikula přípravného vzdělávání učitelů se průběžně zabývaly také pracovní skupiny Akreditační komise. Ty v současné době směřují k aktualizaci Koncepce z roku 2004. Cílem je předložit rámec přípravného vzdělávání učitelů a vytvořit tak předpoklady k zajištění profesní připravenosti absolventů pro přímou pedagogickou činnost. Rámcový charakter koncepce respektuje autonomii jednotlivých fakult a zároveň bere v potaz skutečnost, že učitelství je státem regulovanou profesí.

V současné době jsou v přípravném vzdělávání učitelů spatřovány tyto problémy:

- *„Cesty vedoucí k učitelské profesi (kvalifikaci) se rozrůznily – jednotlivé vysoké školy a někdy i fakulty v rámci téže vysoké školy si samy stanovují podobu, pořadí a rozsah základních složek učitelské přípravy.*
- *Výstupní požadavky na studenty učitelství stejného studijního programu či oboru na různých fakultách a jejich ověřování závisejí převážně na rozhodnutí příslušných kateder (konsensus ohledně standardu učitelské profese se teprve hledá).*
- *Realizace pedagogicko-psychologické složky učitelské přípravy se výrazně liší u téhož studijního programu a oboru mezi fakultami stejného typu.*
- *Hodinová dotace pro oborově-didaktické disciplíny (či jejich kreditové ohodnocení) je značně rozkolísaná a v mezifakultním srovnání se podstatně liší; podobně je velký rozdíl v pojetí a struktuře vyučovaných předmětů v rámci oborově-didaktické přípravy.*
- *Stále existují modely učitelské přípravy, jejichž absolvent má nedostatečnou praxi na školách, v nichž má po absolvování působit, mnohdy chybí reflexe praxe a snaha o její propojení s teorií.“ (Mosazná, 2015, s. 1)*

Cílem rámcové koncepce přípravného vzdělávání učitelů základních a středních škol je definování rámcových požadavků na podobu učitelské přípravy, zajišťujících profesní připravenost absolventů. V rámcové koncepci má být zachován princip autonomie vysokých škol až po jednotlivé katedry tak, aby mohly zohledňovat specifika oborů, jejich tradic a aby zde byla možnost průběžné inovace. Učitelská příprava pro učitele všech typů a stupňů škol musí obsahovat čtyři základní složky. Vedle nich má kurikulum zahrnovat předměty, jejichž

nabídka a pojetí jsou v kompetenci jednotlivých vysokých škol a fakult. Čtyřmi základními složkami učitelské přípravy mají být:

Oborová složka (aprobační předměty)

V rámci oborové složky se má student naučit poznatkům a dovednostem z oborů, které má vyučovat na konkrétním typu a stupni školy a pro něž má být aprobován/kvalifikován. Získané znalosti a dovednosti mají převyšovat náplň kurikula vyučovacího předmětu na typu/stupni školy, pro který absolvent získá aprobaci/kvalifikaci. V rámcové proporcii složek učitelské přípravy tak, aby absolvent mohl být označen za profesně připraveného učitele, je požadováno splnění 132 – 195 kreditů za oborovou složku. A to v průběhu pětiletého strukturovaného či nestrukturovaného studia.

Rámcově mají studenti v přípravě na učitele 1. stupně ZŠ získat v pětiletém nestrukturovaném magisterském studiu za oborovou a oborově didaktickou složku 150 – 165 kreditů. Podíl z celkové hodinové dotace tvoří 50-55 % oborové a oborově didaktické složky výuky. Tyto dvě složky jsou v přípravě učitelů primárního vzdělávání sloučeny.

Oborově-didaktická složka

Oborově-didaktické předměty mají být koncipovány ve vazbě na oborové předměty, pedagogicko-psychologické předměty a ve vazbě na pedagogické praxe. Didaktické znalosti obsahu mají budoucímu učiteli umožnit vhodně a efektivně zprostředkovat obsah učiva žákům s ohledem na jejich věkové a individuální zvláštnosti. Původní koncepce z roku 2004 měla oborově-didaktickou složku obsaženou v oborové složce. Nyní je zde požadavek, aby byla oborově-didaktická složka jasně vyčleněna (s váhou 24 – 45 kreditů a podílem z celkové hodinové dotace 8 – 15 %).

Pedagogicko-psychologická složka

Pedagogické, psychologické a další související disciplíny relevantní pro učitelství poskytují přípravě učitelů základnu pro kompetentní řízení a reflektování výchovných a vzdělávacích procesů ve škole. Absolvování této složky má zajistit znalosti širších základů výchovy a vzdělávání, znalosti o výukových a výchovných postupech a znalosti o aktérech výchovy a vzdělávání. Dovednosti získané studiem pedagogicko-psychologické složky jsou potřebné pro navozování a usměrňování výchovně-vzdělávacích interakcí v profesní praxi.

Rámcově je této složce vyčleněn 8 – 15% podíl z celkové hodinové dotace s kreditovým ohodnocením 24 – 45 kreditů. V přípravě učitelů pro primární stupeň vzdělávání připadá na pedagogicko-psychologickou složku studia 25% podíl z celkové hodinové dotace s váhou 75 kreditů. Zastoupení této složky by mělo mírně stoupat nad stanovené minimum směrem k nižším stupňům škol.

Reflektované pedagogické praxe

Praxe zprostředkovávají kontakt studenta učitelství s edukační realitou ve školách. Kladou důraz na reflektování praktických zkušeností v rámci výše zmíněných složek studia. Praxe jsou pojímány jako ucelený a gradující systém, který má propojit teorii s praxí. Důraz je kladen i na reflexi a sebereflexi praktikujícího studenta. Studenti se mají na praxi seznámit také s provozem školy jako instituce. Pedagogické praxe jsou zajištěny smluvně. Ideální je spolupráce s fakultními školami, jejichž učitelé jsou pro práci se studenty učitelství připravováni. Fakultních škol není v České republice mnoho a chybí legislativní zakotvení pojmů fakultní škola a fakultní učitel. Reflektované pedagogické praxe by měly být podpořeny předměty typu „reflektivní seminář“ nebo „klinický seminář“. Měly by být využívány nástroje, jako jsou např. videohospitace, akční výzkum, profesní portfolia atp. V rámcové koncepci přípravného vzdělávání je této složce rámcově vyčleněn 5 – 10% podíl z celkové hodinové dotace s váhou 15 – 30 kreditů. V přípravě učitele na primárním stupni vzdělávání by měla praxe tvořit 5 – 13 % hodin z celkové hodinové dotace v rozsahu 30 – 45 kreditů. Souvislá závěrečná praxe by měla trvat minimálně 6 týdnů.

Požadavky na aktualizaci složek přípravy budoucích učitelů jsou odlišné od požadavků v dokumentu *Koncepci*. Oborová a oborově-didaktická složka jsou v *Koncepci* z roku 2004 sloučeny v podobě „*oborově předmětové*“ + „*předmětově didaktické*“ složky, která má 60% podíl z celkové hodinové dotace a vyžaduje splnění 180 kreditů. Pedagogicko-psychologická složka má váhu 45 – 60 kreditů a minimálně 15 – 20 % celkového času učitelské přípravy. Délka praxe je minimálně čtyřtýdenní (3 %) za 10 kreditů. V aktualizované podobě má tedy být pedagogicko-psychologická složka ochuzena na požadované minimální spodní hranici o 21 kreditů a na horní hranici o 15 kreditů, naopak pedagogické praxi má být věnován větší prostor, a to o 2 – 7 % více z celkové hodinové dotace. Minimální počet požadovaných kreditů za praxi se má zvednout z 10 na 15 a v případě přípravy na 1. stupeň ZŠ je za praxi požadováno splnění minimálně 30 kreditů. *Koncepce* definuje určité podmínky pro realizaci pedagogických praxí. Tyto podmínky však

v oficiálních požadavcích Akreditační komise České republiky nejsou. Jedinou požadovanou podmínkou je stanovení minimálního rozsahu pedagogických praxí v délce trvání čtyř týdnů. Potřeba propojení praxe s teorií je vnímána jako velmi důležitá, bohužel zajišťování praxí je pro fakulty finančně náročné.

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Charakter práce učitele na prvním stupni ZŠ se výrazně odlišuje od povahy práce učitele na druhém stupni ZŠ. Proto má i vzdělávání budoucích učitelů odlišnou podobu. Učitelství pro první stupeň ZŠ má být i nadále koncipováno jako pětileté nestrukturované magisterské studium. Dominantní oblastí studia je pedagogicko-psychologická a oborově-didaktická složka včetně reflektované praxe. Studium má zohlednit nové úkoly související s narůstající heterogenitou populace žáků, přibývajícím problémy týkající se specifických porucha učení a chování, s výzvami narůstající inkluze dětí se zdravotním postižením a dalšími novými požadavky vzdělávacího systému. Fakulty připravující učitele nemají jednotné vymezení profilu absolventa učitelství. Každá vysoká škola tak rozvíjí absolventa v trochu jiných kompetencích, podle svého nejlepšího přesvědčení. Například Univerzita Palackého v Olomouci profiluje absolventa učitelství pro 1. stupeň ZŠ tak, že učitel je způsobilý vyučovat všechny předměty učebního plánu na 1. stupni ZŠ společně s plnou aprobací pro vyučování cizích jazyků na 1. stupni ZŠ. „Absolvent je vybaven kompetencemi vývojově reflektivními, diagnostickými, komunikativními, kooperativními, sebereflektivními, předmětově diagnostickými, předmětově-didaktickými, pedagogicko-výzkumnými (...) Vyznačuje se širokým kulturním rozhledem (...) Disponuje dovednostmi a vědomostmi, které přispívají k podpoře zdraví i k optimální prevenci nežádoucích aktivit a projevů technologie, je schopen se orientovat a působit na žáky ve smyslu společenských změn, řešit pedagogické problémy (...)“ (UPOL, 2012). Studijní program této univerzity zároveň implementuje nové obsahové prvky, jako jsou osobnostní a sociální výchova, multikulturní výchova, environmentální výchova, výchova demokratického občana, mediální výchova a výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech.

Existují různé cesty k získání kvalifikace pro učitelství na primárním stupni vzdělávání. Budoucí učitelé pro primární stupeň jsou standardní cestou vzdělávání na pedagogických fakultách v pětiletém nestrukturovaném magisterském oboru a získávají aprobaci pro všechny předměty vyučované na prvním stupni ZŠ (1. – 5. třída). Pedagogická praxe by měla dle Akreditační komise trvat alespoň 4 týdny. Délka a charakter praxe se na

jednotlivých vysokých školách liší. Učitelé na 1. stupni ZŠ mohou získat kvalifikaci i jiným způsobem. Podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (dále jen zákon o pedagogických pracovnících) lze dle §7 získat odbornou kvalifikaci studiem v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy. Podmínkou je dokončení magisterského studijního programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů mateřské školy, na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy nebo střední školy. Dále také po ukončení magisterského studijního programu pro učitele základní umělecké školy v studijním oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu. Vhodnými uchazeči o toto doplňující vzdělání jsou i ti, kteří dokončili studijní obor pedagogika. Dále také ti, kteří dokončili magisterský studijní program v oblasti pedagogických věd oboru speciální pedagogika pro učitele. Cizí jazyk, náboženství, hudební nebo výtvarnou výchovu však mohou učit i absolventi neučitelských oborů. Hudební a výtvarnou výchovu mohou učit také učitelé základní umělecké školy. Stejným způsobem mohou odbornou kvalifikaci pro vyučování na prvním stupni získat i ti, kteří dokončili magisterské studium v oboru vychovatelství nebo pedagogiky volného času (Česko, 2014).

V programech celoživotního vzdělávání poskytovaného univerzitami nejsou požadovány přijímací zkoušky založené na testování nebo pohovorech. Účastníci musí pouze poslat řádně vyplněnou přihlášku s administrativním poplatkem a musí splňovat vhodný druh předchozího absolvovaného studia. Například na Univerzitě Palackého v Olomouci trvá tento program tři roky a jedná se o distanční studium, během kterého se koná přímá výuka jednou za dva týdny. Studium vyžaduje splnění 180 kreditů a závěrečnou zkoušku z českého jazyka, matematiky a příslušných didaktik, pedagogiky a psychologie pro první stupeň ZŠ a obhájení závěrečné práce. Za praxi studenti získají 2 kredity v počtu 20 hodin. Na Univerzitě Karlově jsou podmínky přijetí podobné, avšak navíc je požadována alespoň dvouletá souvislá praxe ve škole. Studium je koncipováno také do tří let.

Učitelství pro 2. stupeň základní školy

Legislativa stanovuje rozmanité cesty vedoucí k získání učitelské kvalifikace. Existuje proto řada studijních programů koncipovaných jako učitelských. Podmínky pro vyučování na nižším stupni sekundárního vzdělávání jsou také specifikovány v zákoně o pedagogických pracovnících. Studium je strukturované do tříletého bakalářského programu a následného navazujícího magisterského programu. Bakalářský stupeň vzdělání nemůže poskytnout

učitelskou kvalifikaci, protože zákon o pedagogických pracovnících vyžaduje jako podmínku výkonu profese učitele vzdělání v magisterském studijním programu. Bakalářský studijní program může být pro budoucí učitele koncipován dvojím způsobem:

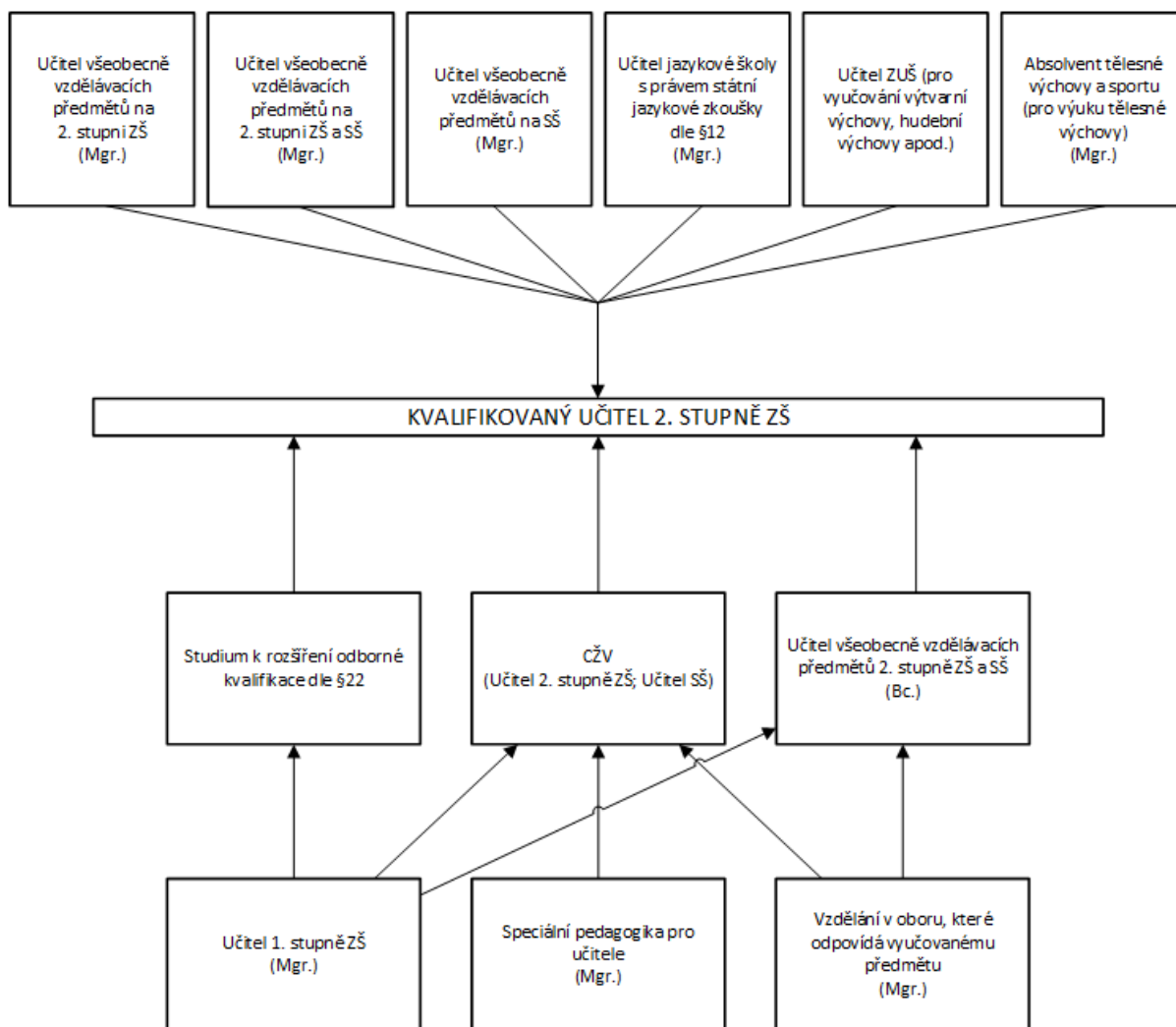
Studium je pojato jako ryze odborné. Student získává odborné znalosti a dovednosti v jenom nebo dvou oborech (například matematika, fyzika, český jazyk, atd. nebo matematika-fyzika, český jazyk-anglický jazyk, apod.), či v širším vědním základu (například přírodovědná studia, jazyková studia, atd.). Ve studijním plánu nejsou obsaženy složky pedagogické přípravy, jako například oborové didaktiky, psychologie, pedagogika a podobně.

Studium je již v bakalářském programu pojato jako příprava budoucích učitelů s předpokládaným dalším studiem v navazujících magisterských učitelských studijních oborech. Zaměření těchto bakalářských studijních oborů je jasné již z jejich názvů (například Matematika se zaměřením na vzdělávání, apod.). Jsou zde obsaženy složky učitelské přípravy. Studijní plány obsahují povinné předměty z oblasti pedagogiky, psychologie, oborové didaktiky a třeba i pedagogické praxe. Bakalářské studium s učitelským zaměřením může být jednooborové nebo dvouoborové.

Navazující magisterské studium má těžiště studijního plánu v oborové didaktice, pedagogice, psychologii a v souvislé i průběžné pedagogické praxi. Odborná složka přípravy je již omezena. Takto zaměřené navazující magisterské studijní obory jsou přímo zaměřeny na učitelství pro 2. stupeň základní školy, pro 2. stupeň základní školy a pro střední školy nebo jen pro střední školy. Učitelské zaměření je vždy patrné z názvu studijního oboru. Navazující magisterské učitelské studium může být v závislosti na předchozím bakalářském studiu jednooborové nebo dvouoborové (Coufalová, Hrkalová, Mainz a kol., 2014, s. 12-13).

Budoucí učitelé na nižším sekundárním stupni vzdělávání musí získat vysokoškolské vzdělání v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy. Na 2. stupni ZŠ mohou učit také učitelé, kteří byli vzděláni pro výuku všeobecně vzdělávacích předmětů pro střední školu. Absolventi speciální pedagogiky pro učitele a následně programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů druhého stupně základní školy nebo střední školy jsou pro vyučování na 2. stupni ZŠ kvalifikováni také. Příprava učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů probíhá standardně na pedagogických fakultách. Dle charakteru předmětu (výtvarná výchova, hudební výchova, apod.) může na druhém stupni vyučovat i absolvent magisterského vysokoškolského

vzdělání zaměřeného na učitelství pro základní umělecké školy. Učitel tělesné výchovy nebo cizího jazyku nemusí mít kvalifikaci, stačí jen vysokoškolské vzdělání ve svém oboru. Budoucí učitelé však mohou být vzděláváni i na jiných fakultách v závislosti na předmětu, který chtějí vyučovat. Například fakulty filozofické, přírodovědné, či fakulty tělesné výchovy a sportu nabízí obory zaměřené na vzdělávání učitelů středních škol a druhých stupňů základních škol. Absolventi neučitelských oborů, které charakterem odpovídají předmětům vyučovaným na 2. stupni ZŠ, si mohou doplnit kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu nebo v programu celoživotního vzdělávání v oblasti pedagogických věd, zaměřeném na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy nebo střední školy. Tímto způsobem, či doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace, si mohou doplnit potřebnou kvalifikaci i učitelé prvního stupně ZŠ (Česko, 2014).



Obrázek 1 - Zjednodušené schematické znázornění způsobů, jak se stát učitelem na 2. stupni ZŠ

Ve Finsku i v České republice musí mít učitelé na základní škole magisterské vysokoškolské vzdělání a kompetenci k vyučování. Tuto kompetenci získávají učitelé buď absolvováním studia přímo určeného pro učitele v rámci vysokoškolského vzdělání, nebo doplňkovým studiem v programech celoživotního vzdělávání, které nabízí vysoká škola. V České republice však existuje více výchozích magisterských studijních oborů pro možnost následného získání kompetence k učení na primárním stupni vzdělávání. Ve Finsku, jak se zdá, je pedagogicko-psychologickým dovednostem a schopnostem potřebným k vyučování konkrétních předmětů věnován vyhrazený prostor, zhuštěný do dvou až čtyř semestrů. Studenti si tyto kompetence osvojují častěji až po dokončení studia předmětů, které je zajímají. Ve Finsku je toto doplňující kvalifikační studium zdarma. V České republice je získání kvalifikace k učení zdarma jen v případě, že ji studenti získávají v rámci studia jednotlivých předmětů v programu zaměřeném na vzdělávání. V případě, že toto studium absolvují až po dokončení magisterského studia v rámci celoživotního vzdělávání, je zpoplatněno. Ke studiu učitelství pro 1. stupeň ZŠ v České republice, jsou standardně realizovány jednokolové přijímací zkoušky založené na nějaké formě testů studijních předpokladů. Uchazeči standardně neprochází pohovorem ani talentovou zkouškou. Ve Finsku probíhá pro studium učitelství na prvním stupni ZŠ několikokolové přijímací řízení, ve kterém jsou zohledňovány výsledky maturitní zkoušky a výsledky předchozího studia na střední škole. V dalších kolech jsou také vykonávány zkoušky studijních předpokladů a k tomu ještě zkoušky z oblasti pedagogiky. Uchazeči jsou také podrobeni pohovoru a jsou pozorováni v situaci simulující školní prostředí. Články zmiňující se o talentové zkoušce mají na mysli zřejmě ono pozorování uchazečů ve školní situaci. Přijímací zkoušky pro tento studijní program jsou v obou zemích rozdílné. V České republice vede k získání kompetence učit na 1. stupni ZŠ i alternativní cesta formou daného programu celoživotního vzdělávání. Pro přijetí do tohoto programu není vyžadována přijímací zkouška, avšak předpokladem je absolvování daných typů magisterských oborů na vysoké škole. I přes vysoký zájem finských žadatelů o studium učitelství není pravda, že by byli vybíráni pouze z horních 10 % nejlepších a nejchytřejších. Tímto ve Finsku kvalitu přijímaných studentů nezajišťují. Zaměřují se spíše na vhodnou kombinaci osobnostních, intelektuálních a volních rysů uchazečů. V České republice není tak propracovaný systém přijímání nových studentů, jako ve Finsku. V člancích velebících finské učitele je také zdůrazňováno, že všichni musí mít magisterské vysokoškolské vzdělání. To je pravda. Ovšem učitelé na základních školách v ČR musí mít magisterské vysokoškolské vzdělání také. Finové zdůrazňují magisterské vzdělání svých učitelů zřejmě proto, že magisterského stupně vzdělání dosáhne ve Finsku méně lidí,

než bakalářského stupně vzdělání. Údaje z finské statistiky ukazují, že k roku 2014 je ve Finsku 467 711 osob vzdělaných na úrovni ISCED 6, tedy v bakalářském studijním programu a 393 861 osob vzdělaných na úrovni ISCED 7, tedy v magisterském studijním programu. Z celkového počtu vysokoškolsky vzdělaných lidí (903 229) je 51,8 % bakalářů a 43,6 % magistrů (Statistic Finland, 2015a). V České republice je k 26. 3. 2011¹ počet vysokoškolsky vzdělaných osob 1 114 731. Z toho je 80 % lidí vzdělaných v magisterském studijním programu a 16 % lidí vzdělaných v bakalářském studijním programu (Český statistický úřad, 2014, s. 19). Ve finské populaci se jeví magisterské vzdělání jako prestižnější než v populaci české, protože vyššího dosaženého vzdělání (Mgr.) dosahuje ve Finsku méně lidí než v Česku. V České republice se zatím titul bakaláře nevžil jako vysokoškolský titul. Česká společnost i zaměstnavatelé mají tendenci vnímat člověka s bakalářským titulem jako nedostudovaného. Až teprve titul magistra v populaci evokuje asociaci dostudovaného člověka. Nevzhlížíme tedy k učitelům na základě jejich vzdělání tolik, jako lidé ve Finsku.

¹ Údaje z posledního sčítání lidu.

3. PRESTIŽ UČITELSKÉ PROFESE

„Prestiž povolání učitele ve Finsku je podle slov mnohých na úplně jiné úrovni než kde jinde v Evropě. Tvrdí se, že kdo se nedostane na učitelský obor, jde studovat medicínu.“ (EDUin, 2015).

„Povolání učitele je ve Finsku prestižní, učitelé jsou respektováni a velmi dobře finančně ohodnoceni. Stejně tak laťka při přijímání uchazečů o studium učitelství je nastavena vysoko. Například v roce 2008 se ke studiu učitelství pro základní školy hlásilo 1 258 uchazečů, a přijato bylo jen 123 z nich, tedy necelých 10 %. Studium je pětileté a každý budoucí učitel musí získat magisterský titul. (...)“ (Konopásková, 2012).

„Učitelé musejí mít vysokoškolské vzdělání. Pedagogiku lze studovat na několika univerzitách. Ke studiu se hlásí špičkoví uchazeči, ze kterých si vysoké školy mohou vybírat. Profese učitele na základní škole zvítězila v žebříčku vysněných povolání absolventů gymnázií, který vloni na jaře publikoval deník Helsingin Sanomat. Učitelství je taky společensky ceněným povoláním. V loňském průzkumu profesí podle jejich společenského významu, který prováděl týdeník Suomen Kuvalehti, se učitel na základní škole umístil na 46. místě. (...) Učitelství je také ve Finsku ženskou doménou, podíl žen učitelek na základních školách je 71 procent. Možná pro to, že učitelé mají poměrně malou možnost postupu v platové třídě i v profesní kariéře. V roce 2003 třídní učitel bral 2538 euro hrubého měsíčně, to je asi o sto eur více, než je průměrná mzda. (...)“ (Mázerová, 2005).

„Vnímání učitelského povolání jako nezávislé, tvůrčí a prestižní profese. Pedagogické studium ve stylu "učitelství jako poslání", vedené v duchu pedagogického výzkumu i praktické zkušenosti. (...) Prestiž (ne odměna) učitelské profese srovnatelná s lékaři.“ (Tun, 2012).

„Učitelé si rozhodně zaslouží více uznání, než se jim v dnešní společnosti dostává. Inspirovat bychom se mohli v zahraničí, kde například ve Finsku je učitel hodně váženým povoláním,‘ podotýká krajská radní Jana Fialová.“ (Novinky Vysočina, 2015).

„Uchazeči na finských pedagogických fakultách dělají přijímací zkoušky nejen ze znalostí, ale podstupují i talentové zkoušky. Počítá se totiž s tím, že učitel musí mít vrozené dispozice – například umět rozpoznat silné stránky, talent nebo naopak mezery ve schopnostech dítěte. Na pedagogiku ve Finsku se tak dostane zhruba jeden uchazeč z deseti. Zvýšený zájem o učitelství je přitom motivovaný spíše prestiží profese než vidinou lukrativního

postu. Finští učitelé berou zhruba o 20 procent vyšší plat, než je průměrná mzda.“ (Šilhan, 2013).

„Zadruhé, pro kvalitu výuky je klíčová kvalita učitelů. Ta ale podle dostupných indicií v posledních letech v České republice klesá. Školství není schopné přilákat za katedry ty nejtalentovanější mladé lidi, kteří v přijímacích zkouškách na vysoké školy dávají přednost oborům jako právo nebo medicína. Roli v tom hrají nejen nízké platy a klesající prestiž učitelského povolání, ale také příprava mladých pedagogů na budoucí povolání a absence podpory pro stávající učitele, aby se vypořádali s novými výzvami. V již zmiňovaném Finsku je učitelské povolání natolik prestižní, že pedagogické fakulty přijmou jen desetinu zájemců, kteří procházejí velmi náročným několikakolovým přijímacím řízením.“ (Straka, 2012).

„Dvě země, dva učitelé ze základní školy, oba mladí a se stejnou zkušeností, oba magistři pedagogiky. Je mezi nimi ale jeden obrovský rozdíl – jejich pozice ve společnosti je vnímána zcela jinak. Finský učitel je respektovaný profesionál spokojený se svojí prací, český je viděn jako okraj společnosti. (...).“ (EDUin, 2013).

3.1. Analýzy výzkumů prestiže povolání učitele v České republice a ve Finsku

Z výše uvedených příkladů se může zdát, že je učitelství ve Finsku elitním oborem. Finské vysoké školy jsou co do kvality poskytovaného vzdělávání i materiálního vybavení považovány za rovnocenné. Zároveň je ale známo, že na některé univerzity je těžší se dostat z důvodu vysoce kladených požadavků pro přijetí. Z hlediska elitářství byly finské univerzity objektivním hlediskem rozděleny na elitní a obecně přístupné. Tímto objektivním hlediskem byl „kulturní kapitál“. Pokud na univerzitě studuje více než 50 % studentů, jejichž otec má vysokoškolské vzdělání, je taková vysoká škola považována za elitní. To proto, že na ní studují děti z rodin s „vysokým kulturním kapitálem“. Naopak vysoké školy, ve kterých tvoří populaci studenti s „vysokým kulturním kapitálem“ podíl menší než 30 %, jsou označeny za obecně přístupné univerzity (Kivinen, Rinne, 1995 in Průcha 2015). Elitářství se podle tohoto kritéria projevuje i v rámci studijních oborů vysokoškolského vzdělávání. Nejelitnějšími obory vzdělávání jsou podle uvedeného kritéria lékařství, práva, architektura a politické vědy, naopak nejméně elitním oborem je studium učitelství pro primární stupeň základní školy. Podobné poměry byly zjištěny u souboru českých studentů učitelství pro primární školu – 25 % studentů mělo otce s vysokoškolským vzděláním (Kotásek, Růžička, 1996). Kotásek a Růžička (1996) uvádí, že více než 1/3 studentů učitelství pro primární školy na

pedagogických fakultách má otce dělníky. Lze tedy předpokládat, že tak vysoký podíl studentů z dělnických rodin není na právnických, lékařských či uměleckých fakultách (Průcha 2015, s. 253). Sociologický výzkum sociálního profilu studentů vysokých škol uvádí, že obory, které přitahují studenty z rodin s nejvyšším sociálně-ekonomickým statutem, jsou obory právnické a umělecké. Pedagogické, technické a zemědělské obory jsou studovány ve větší míře studenty z nižších a středních vrstev podle socioekonomického statusu rodin (Basl 2006, s. 349 in Průcha, 2015). „Neelitnost“ pedagogických fakult se jeví v mezinárodním srovnání jako univerzální. Je však vhodné zdůraznit, že „neelitnost“ pedagogických fakult se takto jeví pouze z pohledu sociálně ekonomického statusu rodin jejich studentů. Pro nedostatek empirických dat nemůže být tvrzeno, že by měla být „neelitnost“ spojována s nižší kvalitou vzdělávání na pedagogických fakultách.

Na základě povolání je člověku přisuzována určitá prestiž, tedy reputace, vážnost či významnost, která není automaticky spojována s výší finančního ohodnocení. Prestiž je spojována s hodnocením určitého povolání společností (Jandourek, 2012, s. 182). V České republice byl v roce 2013 proveden výzkum prestiže vybraných povolání. Česká veřejnost vnímá dle tohoto výzkumu ve zkoumaných letech 2004 – 2013 jako nejprestižnější povolání lékaře. Za lékařem se umísťují povolání vědec, zdravotní sestra, učitel na vysoké škole a učitel na základní škole. Učitel na základní škole se v roce 2013 umístil na pátém místě. Tato příčka je po dobu výzkumu stabilní. Pouze ve zkoumaných letech 2004 a 2007 se učitel na základní škole umístil na čtvrtém místě, z důvodu doplnění povolání zdravotní sestry do seznamu povolání v roce 2011. První místo dlouhodobě zaujímá povolání lékaře, které se od druhého nejprestižnějšího povolání liší o více než deset bodů. Bodový rozdíl mezi povoláním lékaře a učitele na základní škole je 20,4 bodů. Metodologie tohoto výzkumu byla následující: Respondentům byl předložen seznam 26 profesí. Nejprve měli přiřadit nejvyšší počet bodů (tj. 99) k profesi, které si vážili nejvíce a pak nejnižší počet bodů (tj. 01) k profesi, které si vážili nejméně. Poté měli přiřadit všem ostatním profesím body od 02 do 89 podle svého zvážení. Pomineme-li profesi lékaře, jako nejprestižnější s bodovým náskokem 15,2 bodů od druhé nejváženější profese (vědec), drží se profese učitele základní školy mezi nejváženějšími profesemi s docela malým bodovým rozdílem. Vědec, zdravotní sestra, učitel na vysoké škole a učitel na základní škole, jako druhé, třetí, čtvrté a páté nejváženější povolání, mají v průměru 74,35 bodů, přičemž učitel na základní škole má 71,1 bodů. (Tuček, 2013).

Mezinárodní studie nadace Varkey Gems Foundation (dále jen VGF) z roku 2013 zkoumala prestiž učitelské profese ve 21 zemích světa. Bylo zkoumáno, jak si respondenti

cení učitelů nejen na prvním a druhém stupni základní školy, ale i učitelů na středních a vyšších školách. Výzkum se zabýval také tím, jak jsou učitelé respektováni svými žáky, jak jsou učitelé finančně ohodnocováni a jakou důvěru v respondentech mají schopnosti učitelů. Studie zjistila, že ve všech 21 zkoumaných zemích je postavení učitele z hlediska prestiže povolání v průměru na 7. místě mezi 14 profesemi. Neexistuje žádná mezinárodní shoda v tom, která profese by mohla být srovnatelná s profesí učitele. Avšak respondenti ve dvou třetinách zemí soudí, že se společenské postavení učitelů nejvíce podobá společenskému postavení sociálních pracovníků. Jako druhé nejpodobnější sociální postavení označili pozici knihovníka. Status učitele v České republice je na nejnižších příčkách v rámci zkoumaných zemí. Je dokonce nejnižší z evropských zemích. Za Českou republikou zůstává pouze Brazílie a Izrael. Finsko se z hlediska hodnocení statusu učitele umístilo mezi ostatními zkoumanými zeměmi na 13. místě. Mezi evropskými zeměmi skončilo Finsko na 7. místě. Nejvíce si povolání učitele váží v Číně a v rámci evropského kontinentu v Řecku. Tato studie vyvrací tvrzení, že by byl ve Finsku sociální status učitele stejný nebo podobný jako sociální status lékaře. Respondenti měli vybrat z předloženého seznamu profesi, která je podle nich nepodobnější k učitelství v jejich zemi. Mezi šest nejmenovanějších povolání patří povolání doktora, knihovníka, sociálního pracovníka, zdravotní sestry, a správce místní samosprávy. Ve Finsku je sociální status učitele vnímán podobně, jako sociální status sociálního pracovníka. Druhým nejpodobnějším statutem je dle této studie status knihovníka. V České republice, stejně tak jako ve Finsku, je sociální status učitele vnímán největší částí respondentů jako sociální status sociálního pracovníka. Druhým nejpodobněji vnímaným statutem je status zdravotní sestry. V České republice dokonce učitelům připodobňuje více respondentů status doktora, než je tomu u respondentů z Finska (Dolton, Marcenaro-Gutierrez, 2013).

Vycházíme-li z výsledků studie VGF, vypadá to, že Češi nestaví prestiž učitelé profese na vysoké příčky, alespoň v porovnání s ostatními zeměmi. V tomto mezinárodním srovnání si Finové společensky cení svých učitelů více než my. Avšak z českého výzkumu vyplývá, že zde mají učitelé vysoký status. Z Tučkova výzkumu prestiže vybraných povolání (2013) vyplývá, že v České republice prestiž učitelé profese neklesá. Je stabilní. Učitel není ani viděn na okraji společnosti, spíše naopak. Povolání učitele se umístilo v prvních pěti nejprestižnějších povoláních. Odlišné interpretace prestiže učitelé profese mohou být způsobeny odlišnou metodologií výzkumu. Mezinárodní studie dala respondentům na výběr pouze 14 profesí. Na rozdíl od českého seznamu, kde bylo na výběr 26 profesí, neobsahoval

ten mezinárodní ani jednu profesi, která by měla charakter manuální nebo dělnické práce. Respondenti nepřirazovali profesím body, ale seřazovali je pomocí čísel 1 – 14 od nejrespektovanější po nejméně respektovanou. Ze studie se dá vyčíst, že respondenti ve všech zemích umísťují status učitele v průměru na 7. místo z uvedených profesí. Nelze se však dočíst, jak konkrétně umísťují status učitele Finové a Češi. Vzhledem k malému počtu posuzovaných profesí nemůže být tvrzeno, že by byl český učitel viděn na okraji společnosti. V některých médiích se můžeme dočíst, že je status učitele ve Finsku srovnatelný se statusem lékaře. Mezinárodní studie VGF toto tvrzení vyvrací. Důvod tohoto tvrzení je podle mého názoru spíš v tom, že je shledávána podobnost v charakteru práce učitele a lékaře. Oba jsou vystudovaní specialisté, kteří jednají na vlastní zodpovědnost, čerpají poznatky z nejnovějších výzkumů, aktivně doplňují své odborné znalosti celoživotním studiem, jsou nositeli moci a mají velkou zodpovědnost za své „klienty“. Jsou oba odpovědní za zdraví a život svěřených osob. Pracují v týmu i individuálně. Společnost klade na obě profese vysoké nároky. Z hlediska společenského statusu jsou lékaři v obou zemích ceněni více než učitelé. To odpovídá i současnému uctívání kultu zdraví a budování zdravého životního stylu. Je to právě lékař, kdo představuje nejvyšší autoritu v diskurzu zdraví.

CIEB, poskytující informace o nejúspěšnějších vzdělávacích systémech na světě, uvádí, že učitelství je ve Finsku nejrespektovanější profesí a učitelství na prvním stupni je nejvyhledávanější profesí. Důvodem je jednak historická úcta k učitelům, ale hlavně charakter přijímacího řízení, pracovních podmínek a práce samotné. Prestiž tohoto povolání je dána tím, že jsou všichni budoucí učitelé vzděláváni na univerzitách, jsou tedy vzděláváni na stejné úrovni jako jiní specialisté těšící se vysoké prestiže. Ve Finsku jsou vytvořeny promyšlené učební plány a učitelům je dána autonomie v přístupu k dosahování cílů kurikula. Finští učitelé mají kurikulum vysoké hodnoty a mají také autonomii v tom, jak k němu přistupovat. Tato dvě hlediska jsou charakteristická jen pro profese s vysokým profesním statusem. Při tvorbě kurikula jsou učitelé podporováni v tvořivosti a inovacích. Mají práci, která zahrnuje výzkum, vývoj či tvorbu projektů. Je v ní možnost, ale i nutnost být kreativní a využívat intelektuální potenciál, což ji činí atraktivní. Veřejnost učitelům věří, což se odráží ve faktu, že neexistuje testování studentů na žádné úrovni vzdělávání, které by umožnilo dozorčím orgánům srovnávat efektivitu práce jednotlivých učitelů nebo škol mezi sebou. Vysoký profesní status učitele je vysvětlován tím, že je učitelům dána velká důvěra, že se ve své práci musí potýkat s intelektuálními výzvami a že je velmi náročné se učitelem stát (CIEB, 2011).

3.2. Vnímání prestiže učitelské profese v historicko-společenských souvislostech

Finsko:

Zmiňovanou historickou úctou k učitelům je možné spatřovat v souvislosti s převládajícím náboženským vyznáním ve Finsku. Ve Finsku žije přibližně 5 471 753 obyvatel a 73,8 % z nich se hlásí k Finské evangelické luteránské církvi (pro rok 2014, Statistic Finland, 2015b), která vznikla jako odnož švédské luterské církve. Finsko příslušelo k Švédskému království od 12. století do roku 1809. Švédské království se vyvíjelo od konce 9. století a postupně si podmanilo značné území Skandinávie. S jeho silicím vlivem docházelo mj. ke změnám náboženské orientace finského obyvatelstva. Švédský král Erik IX. společně s biskupem Henrym z Uppsaly christianizoval v roce 1154 finské etnikum a započal švédské kolonizační nájezdy do Finska. Oblast finského území se rokem 1249 stalo provincií Švédského království, což s sebou neslo prosazení švédštiny jako úředního jazyka a ustanovení biskupství v Turku. Zde působil finský biskup Mikael Agricola, který se zasadil o rozvoj finštiny přeložením Nového zákona do finského jazyka. Agricolův Slabikář z přelomu 30. a 40. let 16. století dokazuje, že jeho cílem bylo naučit všechny číst a umožnit tak osobní přístup k Bibli a duchovní literatuře (Jitikkala, P, Kauko, 2001, s. 280). Jeho snahu pak završil švédský král Gustav Vasa, který oficiálně zavedl luteránství v první polovině 16. století. Protestantství se v zemi udrželo i přes snahy Ruska o nadvládu nad finským územím (1809-1917). Negramotnost ve Finsku vymizela již před koncem 18. století a gramotnost se stala povinnou pro všechny obyvatele Finska v počínaje rokem 1786, kdy byl vyhlášen církevní zákon vyžadující, aby byl každý občan schopen přečíst Bibli a jinou náboženskou literaturu.

Sám Martin Luther, vůdce reformátorského hnutí a pedagogická osobnost, měl velké zásluhy v oblasti rozšíření gramotnosti a vzdělanosti lidu. Byl první, kdo fakticky formuloval požadavek zlidovění vzdělání. Katolicismus kritizoval i proto, že udržoval lid v nevědomosti. Respektive v tom, co se lid dozvěděl od kněze. Kněží byl prostředníkem boha na zemi, osobou, která uměla číst v bibli a následně ji interpretovala lidu. Luther žádal, aby si každý mohl v bibli číst sám, proto ji přeložil do němčiny. Tím následně vznikl požadavek, aby bylo vzdělání poskytováno širokým vrstvám obyvatel. Zásadní změnou je, že každý křesťan má právo číst a vykládat bibli. Ne jenom kněz. Do té doby bylo vzdělání výsadou kněžích

a církve. Luther požadoval, aby byli lidé vzdělaní i ve světských oborech. Poukazoval na potřebnost vzdělaných lékařů, právníků, úředníků, duchovních, ale také „obyčejných“ lidí, kteří by mohli rozumně zastávat i méně společensky významné pozice. Byl prvním, kdo požadoval princip všeobecně závazné školy pro chlapce i dívky z lidu. Vybízal rodiče k tomu, aby nechali své děti studovat a vybízal i vrchnost, aby vzdělávání mladých lidí podporovala, ba přímo je do vzdělání nutila. Vzdělávána měla být i chudá mládež, za podpory církevních prostředků. Vzdělání vyzdvihoval jako benefit v každé oblasti společnosti. V organizované výchově mládeže viděl i preventivní působení vůči rizikovému chování mládeže. Martin Luther neobyčejně vysoko hodnotil úlohu učitele a poukazoval na jeho společenskou významnost. Kritizoval současné hodnocení učitelů/vychovatelů. Říkal, že tato práce je vedle kazatelství ze všech nejužitečnější a nejdůležitější. Odkazoval se zde i na Aristotela, když tvrdil, že tuto práci nemůže společnost nikdy dostatečně odměnit a žádnými penězi zaplatit. Neexistuje totiž větší ctnost, než cizím lidem vychovat dítě tak, jak to nejsou mnohdy schopni dělat ani rodiče. K reformaci se hlásili i pedagogové, kteří inspirováni Lutherem, vytvořili z protestantského školství mocnou sílu. Veškeré zásluhy nepatří jen Martinu Lutherovi, ale také jeho kolegovi Filipu Melanchtonovi. Melanchton byl vzdělaný v duchu humanismu, měl velkou zásluhu na vnesení pedagogických principů do praxe Lutherovi reformy. Zdůrazňoval, že k učitelskému poslání je důležitá ochota. Kdo by z této práce necítil potěšení, má být raději propuštěn (Cipro M, 2002, s. 293-299 a s. 337-346). Reformátoři usilovali o soulad mezi osobní vírou a životní praxí. Slova i činy měly být podřízeny jedině, nejvyšší autoritě – Písmu. Pravda Písma měla být přístupna každému člověku, bez prostřednictví církevního magisteria, které dle jejich názoru pravdu všelijak ohýbalo. Tento rys reformace je z pedagogického hlediska nejvýznamnější, protože představoval podporu vzdělání všech vrstev společnosti. Lidé měli umět číst Písmo sami a sami jej i interpretovat. Prostředníka mezi člověkem a bohem, tedy kněze, nepotřebovali (Hábl, Janiš, 2010, s. 39-41).

Církev v katolickém pojetí vzniká působením shora, od apoštolů a jejich nástupců biskupů. Kněz je vnímán jako prostředník Boha na zemi. Při kázání se věřící shromáždí a poslouchají kázání, ke kterému se nemohou vyjadřovat. Nemohou s knězem diskutovat. Naproti tomu protestantská církev vzniká „zdola“, tam, kde se věřící shromáždí. Kazatelem je člen komunity a lidé se mohou vzájemně obohacovat diskusí. Pastor nemá žádné „magické“ postavení jako katolický kněz. Učitel pochází z této komunity. Je jejím členem a je schopný komunikovat s ostatními členy, má v nich důvěru. Učitel ve Finsku je v podstatě také komunitním pracovníkem. Učiteli ve Finsku v historii nehrozilo, že by nad ním kněz dohlížel

a mohl by mu výrazně ztrpčovat život, jako tomu bylo například v našich dějinách. Přihlédneme-li k tomu, že luteránství, které je i dnes nejpočetnějším vyznáním, přineslo rozvoj vzdělanosti a učitel byl považován společensky velmi vysoko, je možné spatřovat v současném vysoce respektovaném postu finských učitelů kus historické tradice. Ani Finsku se nevyhnul současný trend snižování počtu věřících nebo počtu lidí, kteří se hlásí k církvi. Avšak kostely jsou stále středisky úředního dění. V Česku se lidé k církvi tolik nehlásí, církev neprotkává jejich všední životy. Ani učitel proto nemá takovou podporu v církevní instituci.

Vysoké společenské postavení finského učitele sahá hluboko do historie. Účelem vzdělávání učitelů na počátku 20. století bylo vychovat modelové občany, kteří by učili a civilizovali finskou populaci a posilovali národní identitu mladé země (samostatné od r. 1917). Učení mělo podporovat zájem v různých občanských aktivitách, podněcovat ve studentech přijetí zálib a vyvinout silný charakter. Dalším cílem bylo probudit regionalismus, který by vyvolal mezi žáky lásku k zemi. Náboženství, literatura a historie byly hlavními pilíři ve třídě. Tyto předměty dohromady tvořily kulturně-historický základ, na němž výuka postupně stavěla. Cílem výuky bylo zlepšit morálku a křesťanství občanů. Učitel byl jasně v čele třídy, a jeho nebo její role modelového občana byla důležitá. Od učitelů se také očekávalo, že budou působit jako modeloví občané i ve svém volném čase (Merja Paksuniemi 2013). Finsko v průběhu staletí bojovalo o svou národní identitu, mateřský jazyk a další vlastní hodnoty. Po čtyři století bylo pod nadvládou Švédského království, dále více než jedno století náleželo pod Ruskou říši a když si vydobýlo samostatnost, muselo se potýkat s vlivy globalizace a nánosem kultur národů, pod které dříve spadalo. Tento historický vývoj zanechal ve Fincech silnou touhu po sebeuplatnění a osobnostním rozvoji skrz vzdělávání. Učitelé hráli hlavní roli v budování národní identity přenášením kulturního dědictví z generace na generaci. Učitelství se shoduje s klíčovými hodnotami finské společnosti - sociální spravedlností, péčí o ostatní a štěstím (Darling-Hammond, Lieberman, 2012, s. 4). Již v minulosti byli budoucí studenti pečlivě vybíráni. Součástí přijímacího řízení byla lékařská prohlídka, rozhovory a testy z oblasti vyučování. Metody výběru pedagogických institutů byly pod neustálou kontrolou s cílem nalézt nejlepší metodu výběru z vynikajících žadatelů. Přijetí studenti mohli ve studiu pokračovat dál, jen když si udržovali úspěšné studijní výsledky a bezúhonnost. Chování studentů bylo pečlivě monitorováno i v jejich volném čase. Museli se zkrátka stát modelovými občany. Takové tendence se dají vysledovat i v požadavcích na české učitele v 19. století. Dnes už nejsou podmínky studia učitelství ve Finsku tak přísné, ale stále platí, že

je ke studiu přijato jen malé procento uchazečů. Náročný proces jejich vzdělávání, zaměřený nejen na praxi, ale také na výzkum, vyžaduje talent a prokázání vícenásobných dovedností. Profese učitelů je ve Finsku univerzálně respektována. Profese třídního učitele je uznávána také proto, že takový člověk je vnímán jako síla osvětlení pro celý národ. V současné době přidávají učitelům na popularitě také úspěchy v mezinárodním testování studentů. Důležitou součástí práce finských učitelů je interakce s žáky, rodiči, se svými kolegy a dalšími důležitými lidmi v komunitě. Učitelé tak musí zvládnout nejen dovednosti, které by uplatnili ve třídě s žáky, ale musí být i osobnostmi, které působí jako edukátoři i v dalších složkách veřejného života. Důležitou schopností učitelů je vytváření sítě mezi školou a domovem, která podporuje vzdělávání. Učitelé jsou obzvláště ceněni pro svou kulturní a společenskou obratnost.

Česká republika:

Na území České republiky převládá římskokatolická odnož křesťanství. Reformační snahy v historii končily silnou katolickou protireformací. Jednou z nejvýhodnějších forem protireformace byla výchova a vzdělávání. V celé katolické Evropě vedli školství až do zrušení řádu (1773) jezuité a piaristé. Jezuité podporovali hlavně střední a vyšší stupně škol, nižší školství zaostávalo. Stejně tak nedostatečná byla i příprava učitelů. Soustředili se pouze na elity, syny bohatých šlechticů a připravovali katolíky pro misionářskou činnost. Jezuité vybudovali síť internátních škol, kde byla charakteristickým rysem snaha, aby učitelé co nejvíce ovlivnili své žáky. Nejvíce času zabírala výuka náboženství, latina a rétorika. Naopak nejméně času se věnovalo výuce reálií (zeměpis, dějepis). Mateřský jazyk a vlastenecké smýšlení bylo potlačováno. Násilná rekatolizace se nevyhnula ani českým zemím. Po bitvě na Bílé hoře bylo katolictví vyhlášeno jako jediné povolené náboženství (Obnovené zřízení zemské, 1627). Poddaný lid musel přistoupit ke katolické víře po dobrém nebo po zlém. Mnoho lidí, včetně inteligence, emigrovalo. Země se značně vylidnila, školy byly zavírány a kultura českého národa značně upadla. Prostí lidé ztráceli motivaci posílat děti do školy. Učitelské povolání upadávalo (Hábl, Janiš, 2010, 42-43).

Pro vývoj našeho školství má mimořádný význam 18. století a s ním spojené školské reformy Marie Terezie a Josefa II. Potřeba vzdělávat širokou veřejnost pramenila z pragmatických důvodů. Marie Terezie si uvědomovala, že vzdělání poddaných zvýší ekonomickou produktivitu země. Marie Terezie prohrávala války s Pruskem, na základě čehož si uvědomila potřebu vzdělaných odborníků a vzdělaných poddaných obecně. Prusové

znali jazyk, písmo a byli hrdí na svou státní příslušnost díky výuce státní ideologie. Na základě tohoto uvědomění se školství stalo veřejným zájmem a vznikla snaha o vytvoření jednotné soustavy škol. Reorganizací rakouského elementárního školství byl pověřen Johan Ignác Felbinger. Pro tento účel připravil k vydání Všeobecný školní řád pro německé normální, hlavní a triviální školy ve všech císařských dědičných zemích, který byl uznán jako zákon 6. 12. 1774. Byla tak zavedena povinnost obyvatelstva získat všeobecné vzdělání a stát se gramotným (tzv. vzdělávací povinnost). Tímto zákonem ještě panovnice povinnou školní docházku nenařídila, protože si byla vědoma nedostatku škol, učitelů i faktu, že děti jsou nepostradatelnou pracovní silou svým rodinám. Všeobecný školní řád z roku 1774 vyjádřil zájem státu na vzdělávání veškerého obyvatelstva. Dle zákona je školství veřejným zájmem a darem obyvatelstvu k jeho povznesení. Reforma reagovala také na fakt, že byl roku 1773 zrušen jezuitský řád, který se do té doby významně zasazoval o výuku na našem území (Kasper, Kasperová, 2008, s. 83). Cílem zákona je nastavit v zemi takové podmínky, aby mohl počet dětí chodících do školy stoupat.

Marie Terezie vytvořila systém veřejného školství, což ale neznamenalo, že by školy byly státem dotované. Náklady na školy byly hrazeny farnostmi, místní vrchnostmi a obcemi. Na mzdu učitele přispívala farnost a obec. Určitým způsobem se na školním podíleli i rodiče, při tzv. sobotáles, kdy měli povinnost zvát učitele v sobotu na oběd. Učitel měl být vnímán jako osoba s profesí, která má vysokou prestiž. Aby tato prestiž neutrpěla, neměl se učitel věnovat jiné výdělečné činnosti. Učitelé bývali dobrými muzikanty nebo zpěváky a díky tomu si mohli přivydělat řízením kostelního sboru nebo hraním na varhany. Nesměli však vystupovat na zábavách, aby neutrpěla hodnota jejich profese. Mohli si přivydělávat také sadařstvím či včelařstvím, čímž v důsledku povznesli sadařství a včelařství v českých zemích. Učitelé byli velmi špatně placeni. Obec se na nich snažila ušetřit a tak místo učitelů najímala kohokoliv, kdo byl ochoten být odměňován v naturáliích místo v hotovosti. Uvážíme-li, že učitel musel být za dobře s farářem, jelikož ten na něj posílal hodnocení na inspekci a přispíval mu na plat, rodiče byli nuceni učiteli vařit a obec nejraději platila v naturáliích, nemůže být o vysokém společenském postavení učitele ani řeč. Děti často slýchaly, že učitel je žebrák a váženost učitele tak byla u dětí velmi nízká. Učitel byl vydán na milost prostředí, ve kterém žil. Z praktických důvodů nemohl učitel ani předstírat, že je příslušníkem vážného společenského stavu. Ne málo učitelů umíralo v ne příliš vysokém věku bídou, vyčerpáním nebo končilo svůj život sebevraždou.

V roce 1869 byl vydán tzv. říšský školský zákon (též Hasnerův zákon), kterým byla definitivně zavedena povinná školní docházka. Většina škol se stala školami státními (tedy financovanými státem) a učitelé se tak stali státními zaměstnanci. Měli tedy nárok na pravidelnou mzdu a na penzi. Jistota trvalého příjmu a sociálního zajištění ve stáří učitele výrazně emancipovala. Odpadají tak sobotáles, kantorování a hledání vedlejšího příjmu. Cílem tohoto zákona bylo také zesvětštění škol. Farář mohl už jen učit náboženství a dohlížel na něj naopak učitel. Dosavadní preparanda byla nahrazena učitelskými ústavy, které byly na úrovni středních škol. Učitelům měšťanských a obecných škol bylo umožněno vysokoškolské vzdělání. Zrušení dohledu faráře nad školou, jasné stanovení podmínek, za kterých se člověk může stát učitelem a zlepšení finanční situace učitelů, bylo významným přínosem. V této době tak přichází do školství nejkvalitnější lidé. Státní učitelské ústavy byly čtyřleté, zakončené maturitní zkouškou. Absolventi nejprve začínali působit jako podučitelé a teprve po roce skládali zkoušku učitelské způsobilosti před zemskou radou. Pokud do dvou let po zkoušce nenastoupili do školy, museli zkoušky skládat znovu. Zvláštní zkoušku způsobilosti pro měšťanské školy pak musel složit učitel, který chtěl vyučovat na měšťanské škole. Zákonem z roku 1869 byla zavedena povinnost dalšího vzdělávání učitelů. Učitelé byli povinni účastnit se učitelských konferencí a kurzů a dále studovat časopisy a pedagogické knihy.

Na konci 19. století roste počet různých škol a profesionalizace učitelů se zvyšuje. S prohlubující se profesionalizací dochází k odklonu učitelstva od náboženství a od církví. Taková tendence byla žádoucí. Ideální škola by byla taková, v níž by rozhodovaly pouze pedagogické ohledy. Mládež různého vyznání by se zde učila společně v duchu vzájemné tolerance. V této době byly kritizovány katolické řádové školy v tom, že účelně pěstují tu stránku katolické zbožnosti, kterou zavrhovali i katoličtí reformátoři. Tedy zbožnost, která ideovou podstatu křesťanství ničí a hluboce znemravňuje. Škola jako kulturní a vědecká instituce neměla být spojována s žádnou církví, aby tak podporovala vzájemnou toleranci dětí různého vyznání. V každodenním životě je to velmi důležité, vždyť vyznavači různého náboženství v něm žijí společně (Morkes, 2000, s. 12). Teprve Hasnerův zákon stanovuje, že veškeré pravomoci v řízení škol i dozor nad nimi přebírá stát. Dříve měla vliv na výuku a výchovu církev, což dokazuje například konkordát z roku 1855, který poskytoval katolické církvi rozsáhlé pravomoci v oblasti výchovy, kultury, školství a manželského práva. Církev dosazovala učitele a schvalovala učebnice. Církev se však domáhala navrácení neomezeného vlivu na obecnou školu. Roku 1883 byla vydána Taafova školská novela, kterou byla

v učitelských ústavech (mimo jiná zpátečnická opatření) omezena výuka pedagogiky a všeobecně vzdělávacích předmětů a naopak posílena byla výuka náboženství a hry na varhany. Učitelům také zakazovala angažovat se v politickém životě. Zasadila se také o šíření herbartismu. Herbartova jednotná a mechanická metoda dobře vyhovovala záměru monarchie – poddanost spíše než vzdělanost (Štverák, 1998; Váňa a kol. 1957 in Hábl, Janiš, 2010, s. 95).

Učitelé a faráři, školy a církve měli tendence jít spíš proti sobě, než spolupracovat. Učitelé neměli v církevní komunitě takovou podporu, jako učitelé ve Finsku. Další skutečnost, která v minulosti učitelům nepřidávala na vážnosti, bylo paradoxně stanovení vysoké prestiže učitelské profese. Profesori patřili mezi státní úředníky, což jim přinášelo určité výhody, jako například stálý plat a jistou penzi. Ovšem jako nevýhody se jevily určité povinnosti a očekávání, které z této pozice museli plnit. Profesor i každý jednotlivý úředník musel na veřejnosti dodržovat společenská pravidla a to i ve svém soukromém životě, tedy ve volném čase. Společenská prestiž pedagogů byla stanovena jako vysoká. Především v menších městech patřili profesori do „vybrané společnosti“. Museli se zapojovat do veřejného dění, navštěvovat správné plesy, správná divadelní představení, organizovat městské oslavy nebo šířit osvětu naučnými přednáškami. Očekávalo se, že budou také činní ve vědecké oblasti a své poznatky uvedou ve vědeckých časopisech. Mnozí profesori v 19. století vydávali středoškolské učebnice a vědecké publikace. Pedagog si musel platit slušný byt, slušné oblečení a musel se také stravovat ve slušných restauracích. Ona předepsaná „slušnost“ s sebou logicky nesla vyšší náklady na živobytí. Karierní postup a společenské postavení, tím pádem i zlepšování finanční situace, záviseli na plnění pracovních a společenských požadavcích. Začínající učitelé bývali v nelehké situaci. Na jedné straně museli vystupovat jako vážení lidé s nákladnějším životním stylem, ale na druhé straně mnozí z nich vyšli z chudých poměrů. Při náročné přípravě pro učitelské povolání se často zadlužovali, třeli bídu s nouzí a nezdávka je doprovázelo chatrné zdraví. Jako začínající suplenti měli nízký plat a výdaje se zvyšovaly stěhování z města do města. V novém městě si museli najít (slušné!) bydlení a uvést se do veřejného života. Ani otázka rodinného života nebyla věcí soukromou. Domácnost učitele musela za každou cenu působit spořádaně. Pro státní úředníky této doby bylo zapovězeno, aby ženy vykonávaly domácí práce samy. Jestliže si rodina nemohla dovolit platit služebnou, vykonávaly ženy domácí práce samy tajně. Rodinné soužití dotyčného bylo mimo jiných proměnných hodnoceno nadřízeným, který rozhodoval o postupu do vyšší hodnostní třídy (spojené s vyšším platem). Samotné založení

rodiny nebylo učitelům umožněno v mladém věku. Tuto oblast sice zákon neupravoval, ale praxe byla taková, že zakládat rodinu si mohl profesor dovolit nejdříve po třicítce, protože dlouho čekal na definitivní pracovní místo. Potomci profesorů se řadili do stejné sociální skupiny jako jejich rodiče. Jen málo z nich dokázalo postoupit mezi nejbohatší vrstvy nebo mezi úspěšné podnikatele, zároveň málo z nich sestupovalo do dělnické vrstvy. Složitější postavení měly dcery profesorů. Nesměly se živit v samostatném povolání, proto, pokud se dobře neprovdaly, dožívaly v rodinách svých bratrů nebo jiných příbuzných.

Středoškolští pedagogové se netěšili pevnému zdraví. Stejně jako dnes, i tehdy byla jejich práce psychicky náročná. Tehdejší autor článku „Choroby učitelské“ ve Věstníku českých profesorů (Řezníčková, 2007, s. 165) považoval povolání učitele za jedno z nejrizikovějších. Kritizuje například, že povinnost dodržovat vnější nařízené postupy, umocněné dozorem nad učitelem, neumožňuje učiteli být duševně samostatným. To s sebou pak nese hrubé poškozování duševního i tělesného zdraví a odnímání zájmu být kvalitním pedagogem. Samotné prostory školy mnohdy nesplňovaly ideální hygienická kritéria.

Jak už bylo zmíněno, spousta profesorů pocházela z chudých rodin. Přijetím mezi státní úředníky a samotným pojetím učitelského povolání se z obyčejných lidí stávala „vybraná společnost“. Ne každý dokázal nové postavení přijmout s pokorou. Takoví pedagogové byli obvykle velmi hrdí na svůj společenský status a každé drzé chování, ať už skutečné nebo domnělé, postihovali přísnými tresty. Ne každý také věděl, jak se má v této roli chovat. Profesori rekrutovaní z filozofických fakult většinou neměli dostatečné znalosti z pedagogiky, psychologie a didaktiky svých předmětů. Nedokázali tak efektivně předávat své znalosti. Své nedostatky tak kompenzovali vyžadováním tupého biflování, bezmezní poslušnosti a tvrdým přístupem vůči svým studentům. Koneckonců i učitelé sami museli mít bezmeznou úctu ke svým nadřízeným, proč by ji tedy nevyžadovali od svých studentů vůči sobě samým? Jiným extrémem byli učitelé, kteří studentům dovolili téměř vše. Nechali své studenty ovládat vyučování, což bylo také neprofesionální a na cti jim to nepřidalo. K upevnění přirozené autority učitele nepřidávalo ani to, že se někteří snažili svůj rozpočet vylepšit vynucenými dary rodičů. Takové nelegální přilepšování sice nebylo běžné, ale přeci jen se občas objevilo (Řezníčková, 2007, s. 167-168). Svůj názor na středoškolské učitele velmi kriticky vyjádřil Felix Dlask v Hružovládě českých středoškolských profesorů v roce 1906: „Z našeho středoškolského profesorstva vyvinula se během doby zvláštní kasta lidí, kteří jakoby stáli mimo zákon a již opravdu se domnívají, že žactvo je tu proto, aby na něm prováděli různé experimenty, na něž připadnouti mohou jen hlavy buď přemrštěné, nebo duše

napojené mstivostí a nenávisť (..) v celku přece jen profesorstvo naše skládá se z lidí, kteří v sobě udusili všechn cit (...). Kantorování společnosti, nesváry, klepařství a rozvracování poměrů – toť tak denním zaměstnáním jisté části našeho profesorstva ve venkovských městech. (...)" (Řezníčková, 2007, s. 167)

V České republice je nejpočetněji zastoupená Církev římskokatolická, avšak z celkového počtu občanů se k ní v roce 2001 hlásí 26,8% obyvatel. K římskokatolické církvi se hlásí více než čtyři pětiny věřících (Český statistický úřad, 2004). Z těchto a výše zmíněných údajů se dá říct, že v České republice není a ani nebyl status učitele podporován církví. Naopak ve Finsku by mohla hrát náboženská tradice a historické pojetí učitele ve společnosti daleko významnější roli.

3.3. Spokojenost učitelů v zaměstnání

Spokojeností učitelů v zaměstnání (na úrovni ISCED 2), jako dílčím výzkumným cílem, se zabývá například mezinárodní výzkum o vyučování a učení Teaching And Learning International Survey (dále jen TALIS). Pracuje se zde se sociálně kognitivní teorií Alberta Bandury. Spokojenost nejen učitelů v zaměstnání, je ovlivněna vlastní vnímanou zdatností (self-efficacy). Self-efficacy vyjadřuje to, do jaké míry je člověk schopný uvěřit v to, že zvládne náročnou životní situaci. Jestliže je jedinec přesvědčen o tom, že nedosáhne vlastními silami nějakého pozitivního výsledku, zřejmě ho opravdu nedosáhne, protože mu chybí podnět k tomu, aby pro to vůbec něco udělal. Self-efficacy úzce souvisí s kvalitou života a úspěšným zvládním těžkostí. Vnímaná vlastní zdatnost je podle Bandury (1994) tvořena čtyřmi hlavními činiteli: vlastní zkušeností s překonáváním překážek, zprostředkovanou zkušeností pomocí sociálních modelů, verbální podporou od okolí a psychologickým a emočním nastavením člověka. Člověk s vysokou vlastní vnímanou účinností má tendenci volit náročnější postupy při své práci, lépe odolává tlaku prostředí a celkově více využívá svůj potenciál ve prospěch výkonu své profese. Mezinárodní šetření TALIS tedy počítá s tím, že čím vyšší míru vlastní vnímané účinnosti bude učitel mít, tím náročnější výukové postupy si bude volit, bude svým žákům zadávat více problémových úloh k řešení, než jen takových, které vyžadují pouhou reprodukci naučené látky. Také bude věnovat více času tomu, aby žák dovedl ke správnému řešení dané problematiky, než učitel, který se necítí být tolik profesně zdatný (Gavora, Majerčíková, 2012, s. 206). Byla prokázána souvislost mezi vlastní vnímanou zdatností učitelů a lepšími výsledky i lepší motivací žáků, používanými výukovými postupy, zaujetím pro výuku, zodpovědným přístupem a konečně také jejich spokojeností

v zaměstnání. Nižší míra vnímané zdatnosti naopak souvisí s větší mírou nespokojenosti se svou prací a s tím spojené problémy (častější potřeba ukáznovat žáky, skepse učitelů vůči schopnostem žáků, stres z práce apod.) Spokojenost v zaměstnání souvisí s vyšším výkonem i větší vlastní zodpovědností. V rámci spokojenosti učitelů v zaměstnání se rozlišuje mezi dvěma oblastmi. Spokojeností s povoláním učitele a spokojeností s pracovním prostředím. Subjektivně vnímaná zdatnost byla měřena v oblasti řízení třídy žáků, v oblasti výukových postupů a v oblasti motivování a aktivního zapojení žáků do výuky. Spokojenost s pracovním prostředím je spojována s pracovními podmínkami, mezilidskými vztahy a platem (Kašparová, Holečková a Hučín, 2015, s. 7). Z vybraných výroků vztahujících se ke spokojenosti učitelů v zaměstnání, byly vytvořeny dva indexy. Index vyjadřující spokojenost učitelů s pracovním prostředím a index vyjadřující spokojenost s povoláním učitele. Česká republika dosáhla v mezinárodním srovnání podprůměrných hodnot v obou oblastech.

Z výsledků mezinárodní studie TALIS 2013 byla vytvořena v ČR i ve Finsku národní zpráva, která poskytuje údaje o učitelích v dané zemi. Finská data byla pro záměry této DP získána z OECD (Key Findings from the Teaching and Learning International Survey, 2013) a česká data z Národní zprávy Šetření Talis 2013 (Kašparová, Boudová, Šveců a Soukup, 2014, s. 58-63). Téměř 60 % finských učitelů jsou toho názoru, že je jejich profese společností ceněna, kdežto v České republice si to myslí jen 22 % učitelů. Ve Finsku je dle stejného zdroje spokojených se svou prací 91 % učitelů. V České republice je se svým výkonem spokojeno 95 % učitelů. Jednou z otázek týkajících se spokojenosti s profesí byla otázka, zda si učitelé myslí, že výhody být učitelem převažují nad nevýhodami. Pro finské učitele výhody převažují dle 95 % respondentů, kdežto v ČR si to myslí jen 53 % učitelů. Navzdory tomu, že se čeští učitelé cítí společností nedoceněni, 73 % z nich by si vybralo kariéru učitele znovu. Méně než 10 % českých učitelů výběru svého povolání lituje. Ve Finsku by si stejnou profesní dráhu znovu vybralo 85 % učitelů a pouze 5 % lituje, že se učiteli stali. To, že mají finští učitelé svoji práci rádi, dokazuje například i výzkum EPSI 2012. Učitelé byli dle tohoto národního výzkumu nejspokojenější skupinou zaměstnanců (Laukkanen, 2014, s. 27).

Z výše uvedeným výzkumem nekoresponduje tvrzení, že by byl „finský učitel respektovaný profesionál spokojený se svou prací, kdežto český učitel je viděn na okraji společnosti“. Finský i český učitel je se svou prací subjektivně spokojen. Na okraji společnosti se spíše vidí čeští učitelé sami, je-li brán v potaz český výzkum Akademie věd (Tuček, 2013), kde veřejnost hodnotí prestiž učitele na prvním stupni vzdělávání docela

vysoce (stabilně na 5. místě). Učitelé jsou ve svém názoru skeptičtější pravděpodobně proto, že se každodenně potýkají s kázeňskými problémy žáků a z logiky věci se častěji setkávají s rodiči problémových žáků, kteří nemusí být s učiteli vždy za jedno. Svoji roli možná hraje i fakt, že se neustále hovoří o nízkých platech a chybí pozitivní mediální prezentace tohoto společensky významného povolání.

Výzkumem na téma spokojenosti učitelů se svým zaměstnáním se v ČR zabýval například Paulík (1999). Výzkum zahrnoval velký vzorek učitelů z 1. stupně, 2. stupně, střední školy i vysoké školy. Celkem se výzkumu zúčastnilo 1 280 subjektů (924 učitelek a 356 učitelů) z různých lokalit ČR. K položce dotazníku HSU (Inventář hodnocení spokojenosti učitelů) „se svým zaměstnáním jako učitel jsem spokojen“ se škálou odpovědí od 1 (zcela nespokojen) do 5 (velmi spokojen), se učitelé vyjadřovali následovně:

	Spokojenost [v %]	Nespokojenost [v %]
Základní škola, 1. stupeň	72,5	3,2
Základní škola, 2. stupeň	64,0	16,8
Střední škola	70,3	16,2
Vysoká škola	88,6	4,8

Tabulka 4 - Spokojenost českých učitelů se svým zaměstnáním (Paulík, 1999)

Tabulka č. 4 obsahuje procentuální počty učitelů, kteří vyjádřili svou spokojenost stupni „velmi spokojen“ a „spíše spokojen“ a nespokojenost stupni „zcela nespokojen“ a „spíše nespokojen“. Z podrobnějších dat tohoto výzkumu vyplývá, že ženy učitelky jsou na všech stupních vzdělávání spokojenější než muži učitelé. Nejvyšší spokojenost převládá mezi učiteli vysokých škol a nejvíce nespokojených učitelů (zejména mužů) je na 2. stupni základních škol. Statisticky významné je také to, že učitelé na 1. stupni celkově jsou spokojenější než jejich kolegové na 2. stupni základních škol. Dle tohoto výzkumu jsou učitelé se svou profesí celkově spokojeni. Okolnosti uvedené dotázanými pedagogy, které negativně ovlivňují pracovní spokojenost učitelů, jsou neodpovídající platy a nedostatečné ocenění tohoto povolání společností (uvedeno 58 % učitelů), nekázeň a snížená morálka žáků (35 % učitelů), nedostatečná spolupráce rodičů se školou (28 % učitelů), psychická zátěž a nedostatek času (22 % učitelů) a nedostatečné vybavení školy (18 % učitelů). Paulík (1999) výzkum také dokládá, že pro výkon učitelské profese jsou velmi důležité takové atributy psychiky, jako jsou odolnost vůči zátěži, sebedůvěra a optimismus. Pozitivní je vzájemný vztah mezi psychickou odolností, sebedůvěrou a optimismem na jedné straně a pracovní spokojeností na straně druhé (1999, s. 57-58, 99). Na spokojenosti učitele se svou

profesí se tedy významně podílí psychické charakteristiky jeho osobnosti. Někdo snáší vysoké nároky tohoto povolání hůře, někdo lépe.

4. KOMPARACE PLATŮ UČITELŮ VE FINSKU A V ČESKÉ REPUBLICCE

„Mladí Fíni chcú byť učiteľmi, lebo vedia, že žiadne iné povolanie nie je také spoločensky významné a nemá takú váhu. Nerobia to kvôli platu, fínsky učiteľ má zhruba toľko, ako je priemerný plat v hospodárstve. Keby chcel zarobiť viac, ide robiť niečo iné.“ (EDUin, 2014).

„Učitelé jsou mezi kvalifikovanými pracovníky za popelky a berou nejméně mezi všemi specializovanými profesemi. Vyhledky na lepší plat jsou poměrně beznadějně, ale burcovat je k lepším výkonům má připravovaný kariérní řád. Není však jisté, zda svou funkci splní.“ (Novinky.cz, 2015).

V českých médiích je často předkládáno, že jsou finští učitelé motivovaní zejména společenskou prestiží, nežli výší svého platu. Nepatří prý k vysokopříjmovým skupinám. Například dle České televize (2013) berou finští učitelé zhruba o 20 % vyšší plat, než je průměrná mzda. V médiích se často poukazuje na to, že jsou učitelé mezi ostatními odborníky placeni výrazně méně. Jestliže člověk vynaloží úsilí k tomu, aby získal terciární vzdělání, zřejmě ho bude více lákat vidina vyššího výdělku. Proto není samozřejmostí, že se vystudovaný učitel skutečně dá na profesní dráhu učitele. Například ve článku M. Hronové a L. Kreče v Hospodářských novinách (Hronová, Kreč, 2015) se píše, že čeští učitelé jsou nejhůře placenými vysokoškoláky. Průměrný plat učitele střední školy byl 28 803 Kč hrubého měsíčně. Jiní vysokoškolsky vzdělaní lidé z veřejného sektoru vydělali v průměru o deset tisíc korun za měsíc více. Přes 80 % vysokoškolsky vzdělaných lidí si vydělá více než učitelé. Platy českých učitelů patří mezi nejnižší, v rámci hospodářsky nejvyspělejších států OECD.

Pro výběr studijního programu pro budoucí učitele, stejně tak jako pro výběr kariéry učitele po studiu a setrvání v profesi, může mít velký vliv výše nástupního a maximálního platu. Vzhledem k tomu, že učitelé musí mít terciární vzdělání, tedy vysoce odbornou přípravu, na jejich rozhodnutí bude mít pravděpodobně vliv i výše platu jiných, terciárně vzdělaných odborníků. V zemích OECD si učitel primárního vzdělávání vydělá 85 % z částky, kterou v průměru vydělá člověk zaměstnaný na plný úvazek po celý rok s jiným typem terciárního vzdělání ve věku 25–64 let. V případě učitele nižšího sekundárního vzdělávání je to 88 % platu podle výše zmíněného kritéria a učitel na vyšším stupni sekundárního vzdělávání se dostane k 92 % této částky.

Tabulka 5 představuje poměr platu učitelů na plný úvazek k platu pracovníků s terciárním vzděláním pracujících na plný úvazek za rok (2012) ve věkové skupině 25–64 let v kategoriích: primární stupeň vzdělávání (dále jen PSV), nižší stupeň sekundárního vzdělávání (dále jen NSSV), vyšší stupeň sekundárního vzdělávání (VSSV).

	Česká republika	Finsko
PSV	0,54	0,89
NSSV	0,54	0,97
VSSV	0,58	1,08

Tabulka 5 - Poměr platu učitelů na plný úvazek k platu pracovníků s terciárním vzděláním pracujících na plný úvazek (OECD, 2014, s. 469)

4.1. Srovnání platu učitelů na jednotlivých stupních vzdělávání a srovnání těchto platů s průměrným platem v obou zemích

Jak by byl placen finský učitel v České republice?

Aby mohl být srovnáván plat učitele ve Finsku s platem učitele v České republice, musí být oba platy převedeny do srovnatelné podoby. Při porovnávání platů jsou výchozími údaji data z publikace *Education at a Glance 2014* (OECD, 2014). Zde jsou uvedeny roční průměrné platy (včetně prémie a příplatků) učitelů ve veřejných institucích, převedené na USD (americký dolar) v paritě kupní síly (dále jen PPP) pro rok 2012. V převádění platů byl uplatněn následující postup: Plat učitele v USD PPP byl převeden na eura/koruny v PPP (vynásobením směnného kurzu z 6. 11. 2015 podle portálu Kurzy.cz). Dále byl zbaven národní cenové hladiny vůči americké cenové hladině (dle International Monetary Fund, 2015) vztažené k roku 2015 a převeden tak do podoby v národní měně (eura/koruny). Od hrubého ročního platu byly odečteny daně příslušného státu pomocí online daňových kalkulaček dostupných na portálech prosentti.vero.fi a Peníze.cz. Platy byly převáděny na české koruny, takže finský plat byl následně očištěn o finskou cenovou hladinu (dle International Monetary Fund, 2015). Srovnávané platy jsou nominálními částkami.

Parita kupní síly (PPP)

Při porovnávání výše platů se musí brát v úvahu, o kolik dražší/levnější náklady na živobytí mají lidé v porovnávaných zemích. Pro porovnání se používá tzv. parita kupní síly, která zohledňuje ceny výrobků a služeb v dané zemi. Ve spotřebitelském košíku figuruje několik tisíc pečlivě vybraných položek zboží a služeb, aby byly výsledky co nejobjektivnější. Jestliže

má člověk v zahraničí například 5x větší plat než člověk v České republice, ale musí za stejné zboží a služby zaplatit více peněz a platí třeba také vyšší daně, je jeho příjem v PPP dolarech nakonec jen 2x vyšší. PPP dolar není reálným dolarem, ale měnou, která co nejobektivněji porovnává kupní sílu ve srovnávaných zemích. Ve dvou zemích se stejnou hodnotou průměrné mzdy v PPP dolarech si průměrně vydělávající lidé mohou dovolit žít na zhruba stejné úrovni, ačkoliv by jejich mzdy přepočtené na skutečné dolary mohly být seberozdílnější.

Pro výpočty jsou použity následující proměnné:

$W^{PPP,USD}$ – plat učitele v paritě kupní síly amerických dolarů

$W^{PPP,EUR}$ – plat učitele ve Finsku v paritě kupní síly eura

$W^{PPP,CZK}$ – plat učitele v České republice v paritě kupní síly české koruny

W^{EUR} – plat učitele ve Finsku v eurech

W^{CZK} – plat učitele v České republice v korunách

y – hrubý domácí produkt, běžné ceny (v amerických dolarech)

y^{PPP} – hrubý domácí produkt v paritě kupní síly (mezinárodních amerických dolarech)

$\frac{y - FI}{y^{PPP} - FI}$ – cenová hladina eura vůči americkému dolaru

$\frac{y - CZ}{y^{PPP} - CZ}$ – cenová hladina koruny vůči americkému dolaru

$x_1 / x_2 / x_3$ – směnný kurz (cena 1 USD v EUR/ cena 1 EUR v CZK/ cena 1 USD v CZK)

Z dat publikace *Education at a Glance 2014* (OECD, 2014, s. 471), která uvádí roční průměrné platy učitelů (včetně prémie a příplatků) ve veřejných školách v ekvivalentu PPP USD (ve věkové kategorii 25 – 64 let), vychází následující výpočty:

	Česká republika	Finsko
PSV	20 743	42 910
NSSV	20 724	46 968
VSSV	21 985	52 606

Tabulka 6 - Průměrné platy učitelů ve veřejných školách (OECD, 2014, s. 471)

Plat učitele ve Finsku

Primární stupeň vzdělávání:

$$W^{PPP, EUR} = W^{PPP, USD} \times x_1$$

$$W^{PPP, EUR} = 42\,910 \times 0,920903$$

$$W^{PPP, EUR} = 39\,517$$

$$W^{EUR} = W^{PPP, EUR} \times \frac{y - FI}{y^{PPP} - FI}$$

$$W^{EUR} = 39\,517 \times 1,0266$$

$$W^{EUR} = 40\,568$$

Roční hrubý plat finského učitele na primárním stupni je 40 568 €.

Po odečtení daní (učitele v Helsinkách narozeného v roce 1985, majícího 2 děti) je zhruba 31 550 € (pomocí online daňového kalkulátoru pro rok 2015 na portále prosentti.vero.fi).

$$W^{CZK} = 31\,550 \times x_2$$

$$W^{CZK} = 31\,550 \times 27$$

$$W^{CZK} = 851\,850$$

Čistý roční plat musí být dále zbaven finské cenové hladiny, aby mohl být srovnáván s ročním čistým platem českého učitele. Použije se následující vzorec:

$$\frac{\text{Finská cenová hladina}}{\text{Česká cenová hladina}} = \frac{y^{PPP} - CZ}{y - CZ} \div \left(\frac{y^{PPP} - FI}{y - FI} \right) = 1,8326 \div 0,9471 = 1,935$$

Finský učitel na primárním stupni vzdělávání by tedy v České republice měl čistý roční plat po zaokrouhlení na jednotky:

$$851\,850 \div 1,935 \doteq 440\,233 \text{ Kč}$$

Nižší sekundární vzdělávání:

$$W^{PPP, EUR} = W^{PPP, USD} \times x_1$$

$$W^{PPP, EUR} = 46\,968 \times 0,920903$$

$$W^{PPP, EUR} = 42\,189$$

$$W^{EUR} = W^{PPP, EUR} \times \frac{y - FI}{y^{PPP} - FI}$$

$$W^{EUR} = 42\,189 \times 1,0266$$

$$W^{EUR} = 43\,253$$

Roční hrubý plat finského učitele na nižším stupni sekundárního vzdělávání je 43 253 €.

Po odečtení daní (učitele v Helsinkách narozeného v roce 1985, majícího 2 děti) je zhruba 33 300 €.

$$W^{CZK} = 33\,300 \times x_2$$

$$W^{CZK} = 33\,300 \times 27$$

$$W^{CZK} = 899\,100$$

Čistý roční plat musí být dále zbaven finské cenové hladiny, aby mohl být srovnáván s ročním čistým platem českého učitele. Použije se stejný vzorec jako v případě

Finský učitel na nižším stupni sekundárního vzdělávání by tedy v České republice měl čistý roční plat po zaokrouhlení na jednotky: 464 651 Kč.

$$899\,100 \div 1,935 \doteq 464\,651 \text{ Kč}$$

Vyšší sekundární vzdělávání:

$$W^{PPP, EUR} = W^{PPP, USD} \times x_1$$

$$W^{PPP, EUR} = 52\,606 \times 0,898257$$

$$W^{PPP, EUR} = 48\,445$$

$$W^{EUR} = W^{PPP, EUR} \times \frac{y - FI}{y^{PPP} - FI}$$

$$W^{EUR} = 48\,445 \times 1,0266$$

$$W^{EUR} = 49\,734$$

Roční hrubý plat učitele na vyšším stupni sekundárního vzdělávání je 49 734 €.

Po odečtení daní (učitele v Helsinkách narozeného v roce 1985, majícího 2 děti) je zhruba 37 000 €.

$$W^{CZK} = 37\,000 \times x_2$$

$$W^{CZK} = 37\,000 \times 27$$

$$W^{CZK} = 999\,000$$

Čistý roční plat musí být dále zbaven finské cenové hladiny, aby mohl být srovnáván s ročním čistým platem českého učitele.

Finský učitel na vyšším stupni sekundárního vzdělávání by tedy v České republice měl čistý roční plat po zaokrouhlení na jednotky:

$$999\,000 \div 1,935 \doteq 516\,279 \text{ Kč}$$

Plat učitele v České republice

Primární stupeň vzdělávání:

$$W^{PPP,CZK} = W^{PPP,USD} \times x^3$$

$$W^{PPP,CZK} = 20\,743 \times 24,892$$

$$W^{PPP,CZK} = 516\,335$$

$$W^{CZK} = W^{PPP,CZK} \times \frac{y - CZ}{y^{PPP} - CZ}$$

$$W^{CZK} = 516\,335 \times 0,551$$

$$W^{CZK} = 284\,501$$

Roční hrubý plat učitele na primárním stupni je 284 501 Kč.

Po odečtení daní (učitele majícího 2 děti) je roční plat učitele na primárním stupni vzdělávání při zaokrouhlení na jednotky 250 008 Kč. (podle daňového kalkulátoru na portále Peníze.cz).

Nižší sekundární vzdělávání:

$$W^{PPP,CZK} = W^{PPP,USD} \times x_3$$

$$W^{PPP,CZK} = 20\,724 \times 24,892$$

$$W^{PPP,CZK} = 515\,862$$

$$W^{CZK} = W^{PPP,CZK} \times \frac{y - CZ}{y^{PPP} - CZ}$$

$$W^{CZK} = 515\,862 \times 0,551$$

$$W^{CZK} = 284\,240$$

Roční hrubý plat učitele na nižším stupni sekundárního vzdělávání je 284 240 Kč.

Po odečtení daní (učitele majícího 2 děti) je to při zaokrouhlení na jednotky **249 780 Kč**.

Vyšší sekundární vzdělávání:

$$W^{PPP,CZK} = W^{PPP,USD} \times x_3$$

$$W^{PPP,CZK} = 21\,985 \times 24,892$$

$$W^{PPP,CZK} = 547\,251$$

$$W^{CZK} = W^{PPP,CZK} \times \frac{y - CZ}{y^{PPP} - CZ}$$

$$W^{CZK} = 547\,251 \times 0,551$$

$$W^{CZK} = 301\,684$$

Roční hrubý plat učitele na vyšším stupni sekundárního vzdělávání je 301 684 Kč.

Po odečtení daní (učitele majícího 2 děti) **je to** při zaokrouhlení na jednotky **261 888Kč**.

Dle OECD (2013) „*Pension at a Glance 2013*“ je pro rok 2012 průměrný výdělek průměrného pracovníka v České republice 300 400 Kč. Ve Finsku je to 43 800 eur (OECD, 2013).

Při aplikaci stejného postupu by vypadal čistý plat takového průměrného Fina v českých korunách následovně:

$$W^{EUR} = 41\,500.$$

Po zdanění dle by byl jeho čistý plat po zaokrouhlení 33 550 €.

$$W^{CZK} = 32\,100 \times x_2$$

$$W^{CZK} = 32\,100 \times 27$$

$$W^{CZK} = 866\,700$$

Po zkrácení o finskou cenovou hladinu $\left(\frac{y^{PPP-CZ}}{y-CZ} \div \frac{y^{PPP-FI}}{y-FI} = 1,935\right)$ je k českému platu ekvivalentní částka 447 909 Kč. Kdyby byl průměrný Fin vyplacen průměrným platem dle finského standartu avšak v České republice, dostal by částku 447 909 Kč za rok. Kdežto průměrný Čech placený v České republice českým průměrným platem by po odečtení daní měl průměrný roční čistý plat 260 916 Kč.

Platy českých (CZ) a finských (FI) učitelů na různých stupních vzdělávání převedeny na ekvivalent českého platu vůči průměrnému platu:

	PSV	NSSV	VSSV	Ø plat
CZ	250 008	249 780	261 888	260 916
FI	440 233	464 651	516 279	447 909
CZ	95,8 %	95,7 %	100,4 %	100 %
FI	98,3 %	103,7 %	115,3 %	100 %

Tabulka 7 - Srovnání platů finských a českých učitelů (zdroj vlastní)

Rozdíl mezi finským a českým platem učitelů na různých stupních vzdělávání:

	FI > CZ	FI > CZ v %
PSV	190 225	76 %
NSSV	214 871	86 %
VSSV	254 391	97 %

Tabulka 8 - Rozdíly v platech finských a českých učitelů (zdroj vlastní)

Z výše uvedených tabulek se dá vyčíst, že jsou učitelé ve Finsku lépe placeni než učitelé v Česku a zároveň i průměrný plat je ve Finsku vyšší. Avšak ani v České republice, ani ve Finsku není plat na PSV vyšší než je průměrný plat v zemi. Pouze průměrný plat učitele na VSSV je v České republice vyšší než je průměrný plat. Jde však pouze o 0,4 % rozdíl. Finští učitelé na NSSV a VSSV mají vyšší plat než je průměrný plat v zemi. Na NSSV činí rozdíl 3,7 % a na VSSV 15,3 % vůči čistému průměrnému ročnímu platu. V rámci všech tří stupňů vzdělávání jsou učitelé ve Finsku placeni lépe než učitelé v České republice. Nelze také přehlédnout, že by se finský učitel měl se svým platem v České republice výrazně lépe než český učitel. Finský učitel na PSV má o 76 % vyšší plat než český učitel, na NSSV má o 86 % vyšší plat než český učitel a na VSSV má dokonce skoro dvojnásobek.

4.2. Srovnání platů učitelů s platy jiných specializovaných odborníků

Z různých článků lze vyčíst, že český učitel patří k nejméně placeným specializovaným odborníkům. Naproti tomu ve Finsku jsou platy učitelů srovnatelné s výší

platů jiných profesí. V České republice probíhá pravidelné monitorování výše hrubých platů, mezd a hodinových výdělků formou statistického šetření Informačním systémem o průměrném výdělku (dále jen ISPV). Šetření je sladěno se strukturálním šetřením Evropské unie „Structure of Earnings Survey“. ISPV monitoruje výdělky ve mzdové i platové sféře. Zařazení do platové sféry se určuje dle §109 odst. 3 zákona č. 262/2006 Sb., zákoníku práce, ve znění pozdějších předpisů. Do mzdové sféry se zařazují ekonomické subjekty, které odměňují mzdou dle §109 odst. 2 zákona č. 262/2006 Sb., zákoníku práce, ve znění pozdějších předpisů (Česko, 2006). Údaje z ISPV slouží primárně k porovnávání mzdové úrovně jednotlivých skupin zaměstnanců mezi sebou v klasifikaci zaměstnání CZ-ISCO. Navíc umožňuje standardizované srovnání mezi zeměmi Evropské unie. Ze všech údajů, které se dají vyčíst, jsou v této práci uvedeny pouze průměrný hrubý měsíční plat a medián průměrného hrubého měsíčního platu. Medián je hodnota uprostřed vzestupně uspořádané řady hodnot sledovaného znaku. Medián tedy ukazuje výši mzdy, která není zkreslená extrémně vysokými či nízkými mzdami (ISPV, 2013a).

Pro klasifikaci zaměstnání a dalších údajů s tím spojených se používá program CZ-ISCO. Je to národní statistická klasifikace, která vychází z metodických principů mezinárodní klasifikace ISCO – 08. Klasifikace je založena na dvou hlavních principech, kterými jsou druh vykonávané práce a úroveň dovedností. Rozlišují se čtyři úrovně dovedností, které jsou přiřazeny ke každé z hlavních tříd zaměstnání. Klasifikace CZ-ISCO obsahuje deset hlavních tříd (0-9), ke kterým je přiřazena požadovaná úroveň dovedností (1-4). Nejvyšší úroveň dovedností (4) je vyžadována ve třídě „2 Specialisté“ a dále pak ve třídě „0 Zaměstnanci v ozbrojených silách“ a „1 Zákonodárci a řídící pracovníci“. Pokud jsou požadavky na formální vzdělání kritériem pro určení úrovně dovedností, používá se Mezinárodní klasifikace vzdělání (ISCED 97). Vztah mezi stupni vzdělání dle klasifikace ISCED 97 a úrovněmi dovedností v klasifikace ISCO – 08 je následující:

6	terciární vzdělání - druhý stupeň (vedoucí k vědecké kvalifikaci)	4
5A	terciární vzdělání - první stupeň, bakalářský/magisterský titul	4
5B	terciární vzdělání - první stupeň	3
4	postsekundární neterciární vzdělání	2
3	vyšší sekundární vzdělání	2
2	nižší sekundární vzdělání	2
1	primární vzdělání	1

Tabulka 9 - Vztah mezi hlavními třídami a úrovněmi dovedností v klasifikaci CZ-ISCO (ČSÚ, 2014)

Pro výkon učitelské profese je zapotřebí vzdělání na úrovni 5A, což odpovídá požadavku čtvrté úrovně dovedností. Pro srovnání výše platů a mezd učitelů, jakožto vysokoškolsky vzdělaných specializovaných odborníků s jinými neučitelskými odborníky, vzdělanými pro úroveň dovedností 4, jsou srovnávány platy a mzdy pouze v rámci třídy „specialisté“, kam učitelé spadají.

Finsko:

Dle nejaktuálnějších dostupných finských statistik z roku 2013 byl průměrný měsíční hrubý plat „specialistů“ 4 180 € a medián byl 3 873 € (platová i mzdová skupina dohromady) (Statistics Finland, 2014). Bohužel nejsou k dispozici data k porovnání situace uvnitř této skupiny. Tedy údaje pro porovnání platů učitelů s platy dalších vysokoškolsky vzdělaných specialistů. K porovnání však mohou být využity informace o platech učitelů z indikátorů OECD (2014) „*How much are teachers paid*“ z roku 2012. Bude se s nimi pracovat jako by byly z roku 2013. K výpočtům se použije stejný postup jako při přepočítávání platů učitelů na hrubé národní mzdy:

x – cena 1 USD v Eurech za rok 2013,

$\frac{y - FI}{yPPP - FI}$ – cenová hladina eura vůči americkému dolaru za rok 2013

$$W^{PPP, EUR} = W^{PPP, USD} \times x$$

$$W^{PPP, EUR} = 42\,910 \times 0,7532$$

$$W^{PPP, EUR} = 32\,319,812$$

$$W^{EUR} = W^{PPP, EUR} \times \frac{y - FI}{yPPP - FI}$$

$$W^{EUR} = 32\,319,812 \times 1,2298$$

$$W^{EUR} = 39\,747$$

Hrubý měsíční plat učitele na primárním stupni vzdělávání je

$$W^{EUR} \div 12 = 39\,747 \div 12 = 3\,312 \text{ €}$$

Použitím stejného postupu se zjistí, že učitel na nižším stupni sekundárního vzdělávání měl v roce 2013 hrubý měsíční plat 3 626 € a učitel na vyšším stupni sekundárního vzdělávání 4 061 €.

	PHMP (€)	Podíl z PHMPS v %
PSV	3 312	79,2
NSSV	3 626	86,7
VSSV	4 061	97,2
PHMPS	4 180	100,0

Tabulka 10 - Průměrný hrubý měsíční plat "specialistů" (PHMPS) ve Finsku za rok 2013 (zdroj vlastní)

Česká republika:

V České republice byl ve třídě „specialisté“ dle údajů z ISVP z roku 2013 průměrný hrubý měsíční plat 26 738 Kč a v mzdové sféře byla hrubá měsíční mzda v této třídě 36 419 Kč. V průměru dosahovala výše hrubých měsíčních platů a mezd třídy „specialistů“ výše 31 579 Kč. Publikace ISVP (2013a) informuje mj. o výši průměrného hrubého měsíčního platu učitelů na primárním stupni základních škol, druhém stupni základních škol a o výši platu učitele všeobecně vzdělávacích předmětů středních škol. Z toho můžeme vyčíst následující údaje:

	PHMP (Kč)	Podíl z PHMPS v %
PSV	26 564	84,1
NSSV	26 411	83,6
VSSV*	27 312	86,5
PHMPS	31 579	100,0

Tabulka 11 - Průměrný hrubý měsíční plat "specialistů" (PHMPS) v České republice za rok 2013 (zdroj vlastní)

* ... nejsou započteny platy učitelů praktických předmětů a učitelé praktického výcviku

Z tabulek výše se dá vyčíst, že ve srovnávaném období (2013) platy učitelů nedosahují průměrného platu „specialistů“ ani v České republice, ani ve Finsku. V České republice jsou platy učitelů napříč stupni vzdělávání téměř srovnatelné, přičemž plat učitelů na NSSV je nejnižší a plat na VSSV nejvyšší. Ve Finsku je rozdíl viditelnější, přičemž roste se zvyšujícím se stupněm vzdělávání.

Finsko:

Dalším hlediskem pro srovnávání platu učitelů může být například hledisko vysokoškolského vzdělání. V následující komparaci je porovnáván průměrný hrubý měsíční plat učitelů s průměrným hrubým měsíčním platem vysokoškolsky vzdělaných lidí. Finská data jsou čerpána z internetových stránek společnosti Statistics Finland. Je to jediný finský

orgán veřejné správy zřízený speciálně pro tvorbu finských oficiálních statistik. Zde mohou být zjištěny například průměrné hrubé měsíční platy a mzdy zaměstnanců dle úrovně jejich vzdělání. V roce 2011 byly průměrné hrubé platy a mzdy vysokoškolsky vzdělaných lidí (na úrovni ISCED 7 a ISCED 8) 4 792 € (Statistic Finland, 2011). Z předchozích výpočtů pro rok 2013 je známo, že přibližný HMP učitele na primárním stupni vzdělávání je 3 312 €, přibližný HMP učitele na nižším stupni sekundárního vzdělávání je 3 626 € a přibližný HMP učitele na vyšším stupni sekundárního vzdělávání je 4 061 €. Platy učitelů ve Finsku tedy nedosahují průměrného platu vysokoškoláka.

	PHMP [v €]	Podíl z PHMPV [v %]
PSV	3 312	69,1
NSSV	3 626	75,7
VSSV	4 061	84,7
PHMPV	4 792	100,0

Tabulka 12 - Průměrné hrubé měsíční platy a mzdy vysokoškolsky vzdělaných zaměstnanců na úrovních ISCED 7 a ISCED 8 ve Finsku (PHMPV) (Statistics Finland, 2011)

Česká republika:

V České republice dosahují dle ISPV (2011a, s. 19 a 2011b, s. 19; 2011b, s. 19) pro rok 2011 průměrné hrubé platy pro stejnou úroveň vzdělání v platové i mzdové sféře v průměru 40 374 Kč. PHMP v roce 2011 je pro učitele na primárním stupni vzdělávání 25 827 Kč, PHMP učitele na nižším stupni sekundárního vzdělávání 25 826 Kč a učitele na vyšším stupni sekundárního vzdělávání 27 412 Kč. Ani v České republice nedosahují platy učitelů průměrných platů vysokoškoláků. Zdejší učitelé jsou na tom však ve srovnávaném parametru hůř.

	PHMP [v Kč]	Podíl z PHMPV [v %]
PSV	25 827	64
NSSV	25 826	64
VSSV	27 412	68
PHMPV	40 374	100

Tabulka 13 - Průměrné hrubé měsíční platy a mzdy vysokoškolsky vzdělaných zaměstnanců na úrovních ISCED 7 a ISCED 8 v České republice (PHMPV) (ISVP, 2011a, ISVP 2011b)

Pro výše zmíněná tvrzení jsou vybírány výchozí statistické údaje z České republiky ze starších statistik. Důvodem je to, aby pro účel srovnání co nejlépe odpovídaly údajům z dostupných finských statistik. Dle aktuálnějších údajů ISVP z roku 2014 byl průměrný hrubý měsíční plat vysokoškoláků v platové sféře 34 615 Kč a mediánem hrubého měsíčního platu byla částka 29 943 Kč. V rámci klasifikace CZ-ISCO jsou učitelé zařazeni do hlavní třídy „Specialisté“ a spadají do třídy zaměstnání „Specialisté v oblasti výchovy a vzdělávání“. Hlavní třída „Specialisté“ má průměrný hrubý měsíční plat 30 202 Kč, přičemž medián je 27 429 Kč. „Specialisté v oblasti výchovy a vzdělávání“ mají průměrný HMP 26 772 Kč a medián je 26 381 Kč. Podskupina „Učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů na středních školách“ mají průměrný HMP 28 576 Kč a mediánem je HMP 28 059 Kč. Průměrným platem podskupiny „Učitelé na 2. stupni základních škol“ je HMP 27 413 Kč, mediánem je HMP 27 116 Kč. O něco lépe jsou na tom „Učitelé na 1. stupni základních škol“, jejichž průměrný HMP je 27 488 Kč. Medián činí 27 332 Kč (ISVP, 2014).

	PHMP [v Kč]	MPHMP [v Kč]	Podíl PHMP z PHMPVps [v %]	Podíl PHMP z PHMPSps [v %]	Podíl PHMP z PHMPps [v %]
PSV	27 488	27 332	79,4	91,0	102,6
NSSV	27 413	27 116	79,2	90,8	102,3
VSSV	28 576	28 059	82,6	94,6	106,7
PHMPVps	34 615	29 943	100,0	114,6	129,2
PHMPSps	30 202	27 429	87,3	100,0	112,7
PHMPSVV	26 772	26 381	77,3	88,6	99,9
PHMPps	26 793	25 393	77,4	88,7	100,0

Tabulka 14 - Srovnání průměrných měsíčních hrubých platů (ISVP 2014)

MPHMP ... medián průměrného hrubého měsíčního platu

PHMPVps ... průměrný hrubý měsíční plat vysokoškoláků v platové sféře

PHMPSps ... průměrný hrubý měsíční plat specialistů v platové sféře

PHMPSVV ... průměrný hrubý měsíční plat specialistů v oblasti výchovy a vzdělávání

PHMPps ... průměrný hrubý měsíční plat v platové sféře

V rámci třídy „specialistů“ nepřekračuje plat učitele průměrný plat této třídy. Jejich průměrné platy tvoří v průměru 92,1 % průměrného platu specialistů. Z hlediska stupně vzdělání nepřekračují učitelé, jakožto vysokoškolsky vzdělaní lidé, průměrný plat vysokoškolsky vzdělaných zaměstnanců v platové sféře. Platy učitelů představují v průměru 80 % částky průměrného platu vysokoškoláků v platové sféře.

5. VIZE VÝVOJE PROFESNÍHO RŮSTU UČITELŮ A JEJICH KARIÉRNÍCH MOŽNOSTÍ

Na počáteční přípravu i průběžnou profesní podporu učitelů se soustředí Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020 (dále jen Dlouhodobý záměr ČR). Jedním z hlavních cílů Dlouhodobého záměru ČR je dokončení kariérního systému a standardu profese učitele. Jednou z priorit Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy je zvyšování profesionality a zlepšování pracovních podmínek pedagogů. Důraz má být kladen na dokončení a realizaci kariérního systému učitelů a ředitelů, na modernizaci počátečního vzdělávání učitelů, na podporu jejich dalšího profesního vzdělávání a zlepšit se má i odměňování pedagogických pracovníků. Kariérní systém má motivovat učitele k sebezdokonalování podle standardizovaných pravidel. Tento systém má umožnit učitelům a ředitelům škol celoživotní zvyšování kvality jejich práce s návazností na systém odměňování. Cílem kariérního systému je zkvalitňování nejen práce učitelů, ale i zkvalitňování škol samotných. V konečném důsledku mají být zlepšeny vzdělávací výsledky žáků a studentů. Postupné změny vedoucí k plnému zavedení kariérního systému začaly 1. 9. 2015 a plná realizace se předpokládá od 1. 9. 2018. Změny se mají týkat i přípravy budoucích učitelů. Studenti se mají v pregraduální přípravě více angažovat v praxi na školách za asistence zkušených pedagogů. Podíl pedagogické praxe se má ve studijních programech pro vzdělávání učitelů zvýšit na 8 % z celkové doby přípravy. Pro předávání zkušeností studentům mají být vybíráni v rámci kariérního systému jen ti nejlepší učitelé z praxe. S tím je spojena i snaha zintenzivnit spolupráci mezi fakultami připravující budoucí učitele a školami, na nichž studenti praktikují. Je kladen důraz na obnovení významu fakultních škol. Pozornost má být věnována i podpoře stávajících pedagogů. Mají být vytvořeny podmínky pro vzájemnou pomoc pedagogů a pro sdílení zkušeností. Zajistí se tak sdílení dobré praxe uvnitř školy i mezi školami navzájem. Další vzdělávání pedagogických pracovníků má být efektivnější. V řešení je i návrh konceptu odměňování pedagogických pracovníků (MŠMT 2015a, s. 57-63).

Požadavek na vytvoření, zavedení a zatraktivnění kariérního systému pro pedagogické pracovníky, reaguje na potřebu zvýšit kvalitu a motivovanost učitelů i ředitelů škol. Učitelé nemají mnoho možností profesního růstu. **Současný kariérní systém umožňuje učitelům dvě kariérní cesty:**

1. výkon specializačních činností ve škole

V kariérní cestě vedoucí k specializovaným pozicím získávají učitelé kompetence ke:

- koordinaci v oblasti ICT
- koordinaci v oblasti školních vzdělávacích programů
- prevenci sociálně patologických jevů
- specializované činnosti v oblasti environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty
- specializované činnosti v oblasti prostorové orientace zrakově postižených
- specializované činnosti v oblasti školské logopedie
- činnosti výchovného poradce

Nezbytnou podmínkou pro výkon těchto pozic je absolvování požadovaného vzdělávání. Učitelům vykonávajícím specializované činnosti náleží specializační příplatek a případně také snížení přímé vyučovací činnosti. V návaznosti na nové prvky v kariérním systému bude získání kompetencí k výkonu některých specializovaných pozic podmíněno dosažením nejvyššího kariérního stupně. Konkrétně činnost výchovného poradce a koordinátora v oblasti školských vzdělávacích programů je podmíněna dosažením třetího kariérního stupně. Kompetence pro ostatní specializované pozice je možné získat již v druhém kariérním stupni. Učitel může současně vykonávat víc specializačních pozic současně (NIDV, 2015, s. 12)

2. směřování k vedoucí pracovní pozici

Touto kariérní cestou se mohou vydat učitelé, kteří se chtějí uplatnit ve funkci ředitele, zástupce ředitele nebo vedoucího učitele. Školský zákon upravuje kvalifikační předpoklady pouze pro výkon funkce ředitele školy. Ředitel školy musí v zákonem stanovené lhůtě absolvovat studium pro ředitele škol v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků nebo studium poskytované vysokou školou v oblasti školského managementu (podle ustanovení §5 zákona č. 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících a změně některých zákonů). Pro výkon funkce ředitele bude nutné dosáhnout třetího kariérního stupně. V současné době je připraven i návrh kariérního systému pro ředitele, který mimo jiné požaduje podmínku absolvování kvalifikačního studia pro ředitele již před nástupem do funkce (NIDV, 2015, s. 12).

V současné době je navržena novela zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění, která doplňuje existující kariérní systém pedagogických pracovníků pro učitele o novou kariérní cestu – **cestu rozvoje osobních kompetencí**. Součástí novely je zavedení dvouletého adaptačního období pro nové učitele. Začínajícího učitele bude provázet *uvádějící učitel*, jehož role je výslovně jmenována v zákoně. Nový kariérní systém pro učitele zavádí *třístupňový standard učitele*, který je navržen jako nástroj pro dosahování, udržování a zvyšování kvality práce učitele mateřských, základních, středních a vyšších odborných škol. Standard učitele je základem kariérního systému a shrnuje požadavky na osobnostní kvality, profesní dovednosti a jejich rozvoj v průběhu kariéry učitele. Standard učitele je postaven na profesních kompetencích učitele a jejich růstu společně s rostoucí kvalitou práce učitele. Učitel tak bude mít možnost rozšiřovat svoji odpovědnost a rozsah své práce. Na standard učitele mají navazovat stávající kariérní cesty (uvedeny výše).

Navrhovaný standard má tři oblasti profesních kompetencí, které se promítají do kariérních stupňů:

- První kariérní stupeň - oblast osobního profesního rozvoje

V prvním kariérním stupni prochází učitel dvouletým adaptačním obdobím. Cílem adaptačního období je přizpůsobení poznatků nabytých na vysoké škole s potřebami dané školy. Začínajícímu učiteli je poskytována podpora pro rozvoj všech profesních kompetencí. Na konci dvouletého období je zhodnoceno plnění pánu profesního rozvoje, které se zaměřuje na práci začínajícího učitele ve vztahu k výsledkům žáků. Podkladem pro hodnocení je dokladové portfolio, které hodnotí ředitel školy, uvádějící učitel a popř. i pedagog ze školy připravující učitele, nebo jiný učitel, který se na adaptaci začínajícího učitele podílel.

- Druhý kariérní stupeň – oblast vlastní pedagogické činnosti

Do druhého kariérního stupně vstupují učitelé, kteří splnili podmínky prvního adaptačního stupně a podávají výkon korespondující s požadavky na profesní kompetence ve standardu pro učitele ve druhém kariérním stupni. Než učitel přejde na vyšší úroveň, musí projít atestačním řízením. Pro posun do druhého kariérního stupně je hodnocena kvalita práce učitele v oblasti přímé práce s žáky ve třídě, oblast rozvíjení jeho profesních znalostí a dovedností a oblast působení učitele ve škole i mimo ni. Atestační komise

zhodnotí dosavadní práci učitele pomocí dokladového portfolia, které podává přehled o dosažených kompetencích a kvalitě učitelovi práce.

- Třetí kariérní stupeň – oblast spolupráce a podílu na rozvoji školy

Atestační řízení k přechodu do třetího kariérního stupně trvá jeden rok. Atestační komise, složená z ředitele školy, školního inspektora, zástupce školy připravující učitele, učitele ve třetím kariérním stupni ze stejné školy a odborníkem z praxe, hodnotí dosavadní práci učitele s využitím jeho dokladového portfolia, zpráv z České školní inspekce o provedených hospitacích v průběhu atestačního řízení a zprávy ředitele školy. Hodnotí se opět kvalita práce učitele s žáky ve škole, oblast jeho profesních znalostí a dovedností a oblast působení ve škole i mimo ni. Učitelé spadající do třetího stupně mají dlouhodobě podávat nadstandardní výkon odpovídající popisu profesních kompetencí ve standardu učitele pro tento stupeň. Tito učitelé zejména metodicky vedou své kolegy a jejich práce ve vyšším rozsahu směřuje k růstu kvality školy, na které působí. Do nejvyššího stupně se předpokládá přijetí těch učitelů, kteří mají alespoň desetiletou praxi.

S posunem na třístupňovém žebříčku má růst i finanční ohodnocení. Novinkou má být zavedení dvou nových specializačních pozic na školách. Jde o pozici *mentora* a dále *koordinátora vlastního hodnocení školy*. Podmínkou výkonu těchto pozic je absolvování specializačního vzdělání a zařazení ve třetím kariérním stupni. Mentor má být učitel, který má předpoklady k pedagogickému vedení. Náplní jeho práce bude zpracovávání plánu pedagogického rozvoje školy, poskytování poradenství pedagogickým pracovníkům školy, vyhodnocování jejich dosažené úrovně profesních kompetencí a předávání vědomostí a dovedností potřebných pro výkon jejich pedagogické činnosti. Koordinátor vlastního hodnocení školy má koordinovat uskutečňování vlastního hodnocení školy a plnit úkoly s tím spojené (MŠMT, 2015b).

6. VÝZNAMNÍ AKTÉŘI V DISKURSECH ČESKÉ VZDĚLÁVACÍ POLITIKY A DŮVODY JEJICH ARGUMENTACE

„Zadruhé, pro kvalitu výuky je klíčová kvalita učitelů. Ta ale podle dostupných indicií v posledních letech v České republice klesá. Školství není schopné přilákat za katedry ty nejtalentovanější mladé lidi, kteří v přijímacích zkouškách na vysoké školy dávají přednost oborům jako právo nebo medicína. Roli v tom hrají nejen nízké platy a klesající prestiž učitelského povolání, ale také příprava mladých pedagogů na budoucí povolání a absence podpory pro stávající učitele, aby se vypořádali s novými výzvami. V již zmiňovaném Finsku je učitelské povolání natolik prestižní, že pedagogické fakulty přijmou jen desetinu zájemců, kteří procházejí velmi náročným několikakolovým přijímacím řízením“ (Straka, 2012).

„Uchazeči na finských pedagogických fakultách dělají přijímací zkoušky nejen ze znalostí, ale podstupují i talentové zkoušky. Počítá se totiž s tím, že učitel musí mít vrozené dispozice – například umět rozpoznat silné stránky, talent nebo naopak mezery ve schopnostech dítěte. Na pedagogiku ve Finsku se tak dostane zhruba jeden uchazeč z deseti. Zvýšený zájem o učitelství je přitom motivovaný spíše prestiží profese než vidinou lukrativního postu. Finští učitelé berou zhruba o 20 procent vyšší plat, než je průměrná mzda.“ (Šilhan, 2013).

„Školní systém nemůže být lepší než jeho učitelé.“ (Poradenská společnost McKinsey), „Studie společnosti McKinsey se ve světovém kontextu i ve studii věnované České republice opakovaně vyjadřuje k tomu, že jednou z nejlepších cest, jak zásobovat školy dobrými učiteli, je brát na pedagogické školy vhodné studenty, tedy dobré a talentované. V tomto ohledu je však situace v ČR neradostná, jak potvrzují např. data společnosti Scio. (...) Ekonomové vzdělání Hendrik Jürgens a Kerstin Schneider rovněž ve svém výzkumu zjistili, že: „pokud má dítě z finančně slabého prostředí pět let velmi dobrého učitele, pak se jeho vzdělávací šance vyrovná šanci dítěte z ekonomicky silné rodiny, které má průměrného učitele.“ (Lepičová, 2011).

„Prestiž povolání učitele ve Finsku je podle slov mnohých na úplně jiné úrovni než kde jinde v Evropě. Tvrdí se, že kdo se nedostane na učitelský obor, jde studovat medicínu“ (EDUin, 2013).

„Dvě země, dva učitelé ze základní školy, oba mladí a se stejnou zkušeností, oba magistři pedagogiky. Je mezi nimi ale jeden obrovský rozdíl – jejich pozice ve společnosti je vnímána

zcela jinak. Finský učitel je respektovaný profesionál spokojený se svojí prací, český je viděn jako okraj společnosti. (...)“(EDUin, 2013).

„Mladí Fini chtějí být učiteli, lebo vedí, že žiadne iné povolanie nie je také spoločensky významné a nemá takú váhu. Nerobia to kvôli platu, fínsky učiteľ má zhruba toľko, ako je priemerný plat v hospodárstve. Keby chcel zarobiť viac, ide robiť niečo iné.“ (EDUin, 2015).

„Povolání učitele je ve Finsku prestižní, učitelé jsou respektováni a velmi dobře finančně ohodnoceni. Stejně tak laťka při přijímání uchazečů o studium učitelství je nastavena vysoko. Například v roce 2008 se ke studiu učitelství pro základní školy hlásilo 1 258 uchazečů, a přijato bylo jen 123 z nich, tedy necelých 10 %. Studium je pětileté a každý budoucí učitel musí získat magisterský titul. (...)“(Konopásková,2012).

„Učitelé musejí mít vysokoškolské vzdělání. Pedagogiku lze studovat na několika univerzitách. Ke studiu se hlásí špičkoví uchazeči, ze kterých si vysoké školy mohou vybírat. Profese učitele na základní škole zvítězila v žebříčku vysněných povolání absolventů gymnázií, který vloni na jaře publikoval deník Helsingin Sanomat. Učitelství je taky společensky ceněným povoláním. V loňském průzkumu profesí podle jejich společenského významu, který prováděl týdeník Suomen Kuvalehti, se učitel na základní škole umístil na 46 místě. (...)Učitelství je také ve Finsku ženskou doménou, podíl žen učitelek na základních školách je 71 procent. Možná pro to, že učitelé mají poměrně malou možnost postupu v platové třídě i v profesní kariéře. V roce 2003 třídní učitel bral 2538 euro hrubého měsíčně, to je asi o sto eur více, než je průměrná mzda. (...)“(Mázerová, 2005).

„Vnímání učitelského povolání jako nezávislé, tvůrčí a prestižní profese. Pedagogické studium ve stylu "učitelství jako poslání", vedené v duchu pedagogického výzkumu i praktické zkušenosti. (...) Prestiž (ne odměna) učitelské profese srovnatelná s lékaři. (Tun, 2012)

„Učitelé si rozhodně zaslouží více uznání, než se jim v dnešní společnosti dostává. Inspirovat bychom se mohli v zahraničí, kde například ve Finsku je učitel hodně váženým povoláním,“ podotýká krajská radní Jana Fialová. (Novinky Vysočina, 2015).

„Učitelé jsou mezi kvalifikovanými pracovníky za popelky a berou nejméně mezi všemi specializovanými profesemi. Vyhledky na lepší plat jsou poměrně beznadějně, ale burcovat je k lepším výkonům má připravovaný kariérní řád. Není však jisté, zda svou funkci splní.“ (Novinky.cz, 2015).

Předchozí kapitoly se věnovaly analýzám primárních zdrojů, ze kterých vzešlo množství reinterpretovaných údajů o rozdílech mezi českým a finským systémem vzdělávání učitelů a pojmání některých složek učitelské profese. Údaje prezentované internetovými články hovořily jasně ve prospěch finského modelu. Avšak po hlubším rozboru, vtažením do širších souvislostí a podporou o další výzkumy, byly tyto údaje uvedeny na pravou míru. Některé mýty byly zbořeny. Jak je ale možné, že se argumenty vytržené z kontextu objevovaly (a stále objevují) v seriózně se tvářících člancích?

Ve společnosti existuje mnoho lidí, kteří si zajišťují živobytí v návaznosti na systému vzdělávání. Je jasné, že tito lidé chtějí ze svých zájmů profitovat co nejvíce. Vzdělávání, jako veřejný zájem, je předmětem politiky. Politická rozhodnutí jsou pak klíčová pro poskytovatele i odběratele služeb. Veřejná politika hraje důležitou roli při zajišťování, prezentaci a volbě prostředků realizace tohoto veřejného zájmu. Proces tvorby veřejné politiky má určité fáze. Prvotně se musí identifikovat a uznat konkrétní sociální problém. Určité věci se pojmenují jako problém, na který je potřeba se zaměřit. Nastolovat takové problémy může vícero aktérů. Aktéři vzdělávací politiky mohou být buď jednotlivci, nebo sociální skupiny, kteří umí uchopit určitý problém a přetvořit ho na akceptovatelný veřejný problém. Pro šíření agendy jsou důležití názoroví vůdci, kteří jsou ostatními považováni za experty (např. vysokoškolští učitelé, vědci, lékaři, významnější aktivisté nějakého sdružení, manažeři). Tito lidé jsou vnímavější k vnějším informacím a preferují ty mediální obsahy, které nejlépe odpovídají jejich zájmům. Aktéři procesu tvorby veřejné politiky mají různé hodnotové a ideologické preference. Jejich zájmem je zapojit širokou veřejnost do řešení společenských problémů. Veřejné mínění nemusí ovlivňovat jen jednotlivci, ale také různé organizace. Takové organizace se prezentují jako společensky prospěšné, oborové nebo odborné. K propagaci svých zájmů využívají všichni aktéři média. Pokud chtějí prosadit vlastní zájem, musí ho sladit se zájmy publika. Média lidem reprezentují realitu, přičemž může docházet k vytváření pseudoprostředí se stereotypizujícími obsahy. Podpurným materiálem, který má na publikum zapůsobit a přesvědčit ho, bývají výsledky různých výzkumů, statistik či posudky nezávislých expertů. Veřejnost bývá ovlivňována věcnými argumenty s logickými závěry pocházejícími ze zdrojů, které jsou vnímány jako důvěryhodné a nezúčastněné. Témata zájmu jsou podporována informacemi, které jsou účelově vybrány tak, aby akcelerovaly sílu a důvěryhodnost určitých výroků. Tyto podpurné informace s sebou však nesou nutnost bližšího poznání. Lidem ale většinou chybí čas a chuť dohledávat primární zdroje a přistupovat k předkládaným informacím kriticky. Některé problémy učitelů

a vzdělávání jsou stereotypně podávány a podporovány argumenty, které odkazují na finský „příkladný“ model. Informace ze zahraniční praxe či různých výzkumů jsou často vytrhávány z kontextu a jsou využívány účelně k podporování vlastních zájmů. Problematika učitelé profese je zařazována do předem stanovených oblastí, se kterými se učitelé do velké míry ztotožňují. Zároveň jsou do těchto oblastí vsazeny i zájmy dalších aktérů a jsou obohaceny o povrchní, nepřesné informace. Fenomén finského školství se stal argumentem, kterým zájmové osoby (skupiny) účelně podporují své vlastní zájmy. Ano, ve výsledcích mezinárodních šetřeních PISA se finští žáci opravdu umísťují na předních příčkách. Z tohoto faktu byl pak vyvozen závěr, že celý finský vzdělávací systém je na špičkové úrovni a politici ostatních států by si měli vzít z Finska příklad. Na fenomén finského vzdělávání se odkazují různí lidé, avšak o relevanci svého argumentu mnoho nevědí. Nebo vědí, ale skutečný stav věci se jim tolik nehodí. Tato diplomová práce se například zabývá problematikou získávání kvalitních studentů pro učitelé obory. O této problematice velmi často hovoří zástupci společnosti SCIO. Je to společnost, která se zaměřuje na testování uchazečů o studium na vysokých i středních školách. Jejich Národní srovnávací zkoušky nahrazují přijímací zkoušky na mnoha českých i slovenských fakultách. Jedná se o placenou službu. Společnost SCIO bude tedy hovořit o nutnosti kvalitního výběru kvalitních studentů (ovšem pouze z hlediska studijních dovedností), protože se právě na to zaměřují. Dalším stereotypem je problematika prestiže učitelé povolání. Učitelé profese nesmí stagnovat, učitel se musí neustále vzdělávat a řešit nové výzvy. S tím je spojena nutnost dalšího vzdělávání. Na trhu existuje množství firem, které další vzdělávání pedagogických pracovníků poskytují. Aktéři, kteří se touto sférou zabývají, budou logicky lobbovat za takové trendy ve vzdělávání, které jim zajistí stabilní poptávku. Argument kvalitních finských učitelů, jejichž prestiž je ve společnosti velmi vysoká, může být promítnut jako podpora pro prosazení nových trendů ve vzdělávání. Podobným způsobem se dá uvažovat i při poukazování na další česko-finské vzdělávací rozdíly. Učitelé noviny, odborné noviny pro učitele a přátele školy, přináší informace o každodenní problematice školního prostředí. Čtenářskou základnu tvoří učitelé, kteří sdílí stejné problémy a požadují jejich řešení. Takový časopis pak přináší argumenty, o které se pedagogové mohou opřít při prosazování svých zájmů. Fenomémem finského vzdělávání se v mnoha člancích věnuje i obecně prospěšná společnost EDUin. EDUin se zabývá tématy spojenými se vzděláváním a chce zpřístupnit trendy současného vzdělávání veřejnosti srozumitelnou formou. Přináší názory a podněty různých odborníků, kteří se věnují rozvoji vzdělávání a snaží se podnítit celospolečenskou diskusi o otázkách efektivity a kvality vzdělávání. Prostřednictvím mediálních sdělení

zpřístupňuje témata o vzdělávání médiím a široké veřejnosti. Chce nestranně informovat veřejnost (voliče), aby si udělala jasnou představu o tom, co má po svých politicích žádat. S EDUinem spolupracují lidé i organizace (pedagogové, psychologové, sociologové, manažeři firem, PR specialisté na podporu lidských zdrojů, média), kteří se aktivně zasazují o změny ve školství, přičemž je fungování financováno pomocí grantů, samofinancujícími projekty, či osobním dárcovstvím (EDUin, citováno dne 15. 4. 2016). Lidé, kteří se podílí na chodu EDUinu jsou odborníci, mající své odborné a ekonomické zájmy v oblastech vzdělávání.

ZÁVĚR

Cílem této práce bylo podat obraz o tom, v jakých souvislostech se v českých médiích píše o rozdílech mezi finskými a českými učiteli a následně uvést tato tvrzení na pravou míru. Kategorizací nejčastěji opakovaných stereotypů v elektronických člancích byla vymezena témata pro formulování dílčích specifických cílů. Dílčí cíl komparace přijímacího řízení univerzit do studijních programů pro budoucí učitele na primárním a na nižším stupni sekundárního vzdělávání ve Finsku a v České republice byl naplněn ve druhé kapitole. Byl zde podrobně popsán způsob výběru vhodných uchazečů ke studiu učitelství na primárním stupni vzdělávání Helsinskou univerzitou, který zbořil mýtus, že by univerzity ve Finsku přijímaly ke studiu pouze uchazeče s nejlepšími vzdělávacími výsledky. Přijímací řízení pro studenty učitelství na primárním stupni vzdělávání má více kol, z nichž se jedno zaměřuje na pozorování uchazečů v situacích simulujících školní prostředí. V České republice jsou uchazeči pro učitelství na primárním stupni vybíráni většinou univerzit jen na základě testů studijních předpokladů, které spíše sledují různé typy studijních schopností a dovedností. Přijímací zkoušky zaměřené na osobnostní a komunikativní předpoklady pro výkon profese nejsou samozřejmostí. Další dílčí cíl, zaměřený na prestiž učitelské profese v obou zemích, byl dosažen analýzou českého i mezinárodního výzkumu prestiže povolání. Bylo zjištěno, že prestiž učitele v České republice je hodnocena vysoko. Prestiž učitelského povolání v ČR neklesá, je stabilní. Je mýtus, že by mělo povolání učitele ve Finsku stejnou prestiž jako povolání lékaře, jak je uváděno v médiích. Dle mezinárodního výzkumu dokonce připodobňuje sociální status učitele k sociálnímu statusu lékaře více respondentů v ČR než ve Finsku. O klesající prestiži učitelského povolání jsou přesvědčeni spíše sami učitelé. Nadpoloviční většina učitelů ve Finsku je přesvědčena, že je jejich profese společností ceněna, kdežto v ČR si to nemyslí ani třetina učitelů. Jsou zde také uvedeny historicko-spoolečenské faktory, podílející se na postavení učitelů v obou zemích. Posledním dílčím cílem bylo srovnání platů učitelů na primárním, nižším a vyšším stupni sekundárního vzdělávání, dále srovnání těchto platů s průměrným platem v zemi a srovnání s platem jiných specialistů na stejné profesní úrovni. Všechny platy, se kterými se pracovalo, byly upraveny pomocí matematických výpočtů do srovnatelné podoby. Bylo zjištěno, že učitelé ve Finsku mají výrazně vyšší plat než učitelé v ČR. Avšak i průměrný plat ve Finsku je téměř dvakrát vyšší než průměrný plat v ČR. Platy českých učitelů na primárním a nižším stupni sekundárního vzdělávání téměř dosahují průměrného platu v zemi a průměrný plat učitele na vyšším stupni

sekundárního vzdělávání převyšují průměrný plat v zemi jen nepatrně. Finští učitelé jsou na tom v porovnání s průměrným platem ve své zemi o něco lépe, než jejich čeští kolegové. Pouze učitelé na primárním stupni vzdělávání nedosahují průměrného platu v zemi, ale velmi se mu blíží. Učitelé na vyšších stupních vzdělávání mají vyšší platy než je průměrný plat v zemi, ale rozdíl není výrazný. Ani v České republice, ani ve Finsku nejsou platy učitelů na žádném stupni vzdělávání vyšší, než je průměrný plat ve třídě 02 Specialisté (dle klasifikace ISCO – 08). Platy učitelů byly srovnávány i s průměrným platem jiných vysokoškoláků. Zde byly rozdíly největší. Ve Finsku, stejně tak jako v ČR, platy učitelů nedosahovaly výše platu jiných vysokoškoláků. V ČR byl rozdíl v těchto parametrech větší než ve Finsku. V České republice mají dle zjištěných údajů učitelé na nižším stupni sekundárního vzdělávání nejnižší platy, průměrné platy učitelů na primárním stupni jsou vyšší a nejvyšší platy mají učitelé na vyšším stupni sekundárního vzdělávání. Nejsou mezi nimi však velké rozdíly. Platy učitelů ve Finsku rostou s vyšším stupněm vzdělávání a je mezi nimi větší rozdíl, než mezi platy českých učitelů v závislosti na stupni vzdělávání.

SEZNAM ZKRATEK

CIEB	Center on International Education Benchmarking
CZ	Česká republika
CZ-ISCO	Klasifikace zaměstnání
FI	Finsko
ISCED 1	Primární vzdělávání dle Mezinárodní klasifikace vzdělání
ISCED 2	Nižší sekundární vzdělávání dle Mezinárodní klasifikace vzdělání
ISCED 3	Vyšší sekundární vzdělávání dle Mezinárodní klasifikace vzdělání
ISCED 6	Bakalářská nebo jí odpovídající úroveň vzdělávání dle Mezinárodní klasifikace vzdělání
ISCED 7	Magisterská nebo jí odpovídající úroveň vzdělávání dle Mezinárodní klasifikace vzdělání
ISCED 8	Doktorská nebo jí odpovídající úroveň vzdělávání dle Mezinárodní klasifikace vzdělání
ISCO – 08	Mezinárodní standard pro klasifikaci zaměstnání
ISVP	Informační systém o průměrném výdělku
JČU	Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
MPHMP	Medián průměrného hrubého měsíčního platu
MU	Masarykova univerzita
NSSV	Nižší stupeň sekundárního vzdělávání
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
OU	Ostravská univerzita v Ostravě
PHMP	Průměrný hrubý měsíční plat
PHMPps	Průměrný hrubý měsíční plat v platové sféře

PHMPS	Průměrný hrubý měsíční plat specialistů
PHMPSps	Průměrný hrubý měsíční plat specialistů v platové sféře
PHMPSVV	Průměrný hrubý měsíční plat specialistů v oblasti výchovy a vzdělávání
PHMPV	Průměrný hrubý měsíční plat vysokoškolsky vzdělaných zaměstnanců
PHMPVps	Průměrný hrubý měsíční plat vysokoškolsky vzdělaných zaměstnanců v platové sféře
PISA	Program pro mezinárodní hodnocení žáků
PPP	Parita kupní síly
PSV	Primární stupeň vzdělávání
TALIS	Teaching And Learning International Survey (Mezinárodní šetření o vyučování a učení)
TUL	Technická univerzita v Liberci
UHK	Univerzita Hradec Králové
UJEP	Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
UK	Univerzita Karlova
UPCE	Univerzita Pardubice
UPOL	Univerzita Palackého v Olomouci
VGf	Varkey Gems Foundation
VSSV	Vyšší stupeň sekundárního vzdělávání
ZČU	Západočeská univerzita v Plzni

SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ

- Obrázek 1 - Zjednodušené schematické znázornění způsobů, jak se stát učitelem na 2. stupni ZŠ
- Tabulka 1 - Statistika přijímacích řízení na studijní program M7503 ve školních letech 2014/2015 a 2015/2016
- Tabulka 2 - Statistika přijímacích řízení na studijní program N7503 ve školních letech 2014/2015 a 2015/2016
- Tabulka 3 - Navrhované minimální standardy pro učitelskou přípravu jako celek (Mareš, 2005)
- Tabulka 4 - Spokojenost českých učitelů se svým zaměstnáním (Paulik, 1999)
- Tabulka 5 - Poměr platu učitelů na plný úvazek k platu pracovníků s terciálním vzděláním pracujících na plný úvazek (OECD, 2014, s. 469)
- Tabulka 6 - Průměrné platy učitelů ve veřejných školách (OECD, 2014, s. 471)
- Tabulka 7 - Srovnání platů finských a českých učitelů (zdroj vlastní)
- Tabulka 8 - Rozdíly v platech finských a českých učitelů (zdroj vlastní)
- Tabulka 9 - Vztah mezi hlavními třídami a úrovněmi dovedností v klasifikaci CZ-ISCO (ČSÚ, 2014)
- Tabulka 10 - Průměrný hrubý měsíční plat "specialistů" (PHMPS) ve Finsku za rok 2013 (zdroj vlastní)
- Tabulka 11 - Průměrný hrubý měsíční plat "specialistů" (PHMPS) v České republice za rok 2013 (zdroj vlastní)
- Tabulka 12 - Průměrné hrubé měsíční platy a mzdy vysokoškolsky vzdělaných zaměstnanců na úrovních ISCED 7 a ISCED 8 ve Finsku (PHMPV) (Statistics Finland, 2011)
- Tabulka 13 - Průměrné hrubé měsíční platy a mzdy vysokoškolsky vzdělaných zaměstnanců na úrovních ISCED 7 a ISCED 8 v České republice (PHMPV) (ISVP, 2011a, ISVP 2011b)
- Tabulka 14 - Srovnání průměrných měsíčních hrubých platů (ISVP 2014)

POUŽITÁ LITERATURA A PRAMENY

BANDURA, Albert. Self-efficacy. 1994. In: *Self-efficacy* [online]. Praha, 2009 [cit. 2016-3-01]. Dostupné z: <http://self-efficacy.webnode.cz/clanky/>

COUFALOVÁ, Jana, Jana HRKALOVÁ a Denis MAINZ. *Požadavky na učitelské studijní programy a obory*[online]. 1. Praha: MŠMT, 2014 [cit. 2015-12-23]. ISBN 978-80-87601-22-8. Dostupné z: <http://www.slideshare.net/ipnkvalita/ipn-kvalita-ka1bpozadavkynaucitelskestudijniprogramyaobory>

ČESKO. Zákon č. 111 ze dne 22. dubna 1998 o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 1998, částka 39, s. 5388-5419. ISSN 1211-1244. Dostupný také z: <http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/sbirka/1998/sb039-98.pdf>

ČESKO. Zákon č. 262 ze dne 21. dubna 2006 zákoník práce. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2006, částka 84, ISSN 1211-1244. Dostupný také z: http://www.mpsv.cz/ppropo.php?ID=z262_2006_6

ČESKO. Zákon č. 563 ze dne 1. ledna o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů 2015 (zákon o pedagogických pracovnících). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2014, částka 82, s. 2236-2238. ISSN 1211-1244. Dostupný také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-lednu1>

Český statistický úřad. Náboženské vyznání obyvatelstva. In: *Český statistický úřad* [online]. Praha, 2004 [cit. 2016-01-20]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/57004fa0e2>

Český statistický úřad. Úroveň vzdělání obyvatelstva podle výsledků sčítání lidu. In: *Český statistický úřad* [online]. Praha: Český statistický úřad, 2014 [cit. 2016-03-27]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20536250/17023214.pdf/7545a15a-8565-458b-b4e3-e8bf43255b12?version=1.1>.

ČSÚ, 2014, *Klasifikace zaměstnání – CZ-ISCO*, Český statistický úřad, cit. 24. 11. 2015, https://www.czso.cz/csu/czso/klasifikace_zamestnani_-cz_isco-.

DARLING-HAMMOND, Linda a Ann LIEBERMAN. *Teacher education around the world: changing policies and practices* [online]. 1. New York: Routledge, 2011 [cit. 2016-02-

- 20]. ISBN 978-020-3817-551. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=ER6d1masXk4C&printsec=frontcover&hl=cs&source=bs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.
- DOLTON, Peter a Oscar MARCENARO-GUTIERREZ. Global Teacher Status Index. In: *Varkey Foundation* [online]. London, 2013 [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: <https://www.varkeyfoundation.org/sites/default/files/documents/2013GlobalTeacherStatusIndex.pdf>.
- EDUIN. *Finské školství pohledem začínajícího učitele* [online]. Praha, 2015 [cit. 2016-03-26]. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/clanky/finske-skolstvi-pohledem-zacinajiciho-ucitele/>
- EDUIN. *Týdeník Trend: Do vzdělávání ve Finsku mluví státní správa, experti i obyčejní lidé* [online]. Praha, 2014 [cit. 2015-10-14]. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/clanky/tydenik-trend-do-vzdelavani-ve-finsku-mluvi-statni-sprava-experti-i-obycejni-lide/>
- EDUIN. *V čem se liší český a finský učitel* [online]. Praha, 2013 [cit. 2015-09-02]. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/clanky/v-cem-se-lisi-cesky-a-finsky-ucitel/>
- EDUin: *Vzdělávání je i naše věc* [online]. Praha [cit. 2016-04-15]. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/>
- EURYDICE. Finland Initial Education for Teachers Working in Early Childhood and School Education. *Eurydice* [online]. 2013 [cit. 2016-01-14]. Dostupné z: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Initial_Education_for_Teachers_Working_in_Early_Childhood_and_School_Education
- FIALOVÁ, Jana. Učitelské povolání si zaslouží více uznání. *Novinky Vysočina* [online]. 2015 [cit. 2015-10-19]. Dostupné z: <http://www.novinkyvysočina.cz/zpravy/regiony/jana-fialova-ucitelske-povolani-si-zaslouzi-vice-uznani/>
- GAVORA, Peter a Jana MAJERČÍKOVÁ. Vnímaná zdatnost' (self-efficacy) učitel'a: oblast' vyučování a oblast' spolupráce s rodiči. *Pedagogická orientace: Vědecký časopis České pedagogické společnosti* [online]. 2012, **22**(2), 205-221 [cit. 2016-01-05]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2012/pedor12_2_vnimana_gavoramajercikova.pdf
- HANCOCK, LynNell. Why Are Finland's Schools Successful? *Smithsonian Magazine* [online]. 2011 [cit. 2015-10-]. Dostupné z: <http://www.smithsonianmag.com/innovation/why-are-finlands-schools-successful-49859555/?c=y%3Fno-ist>

ISVP. Informační systém o průměrném výdělků: rok 2011 Mzdová sféra. In: *ISVP - mzdy a platy podle profesí* [online]. Praha: TREXIMA, 2011b [cit. 2016-12-06]. Dostupné z: <https://www.ispv.cz/cz/Vysledky-setreni/Archiv/2011.aspx>

ISVP. Informační systém o průměrném výdělků: rok 2011 Platová sféra. In: *ISVP - mzdy a platy podle profesí* [online]. Praha: TREXIMA, 2011a [cit. 2016-12-06]. Dostupné z: <https://www.ispv.cz/cz/Vysledky-setreni/Archiv/2011.aspx>

ISVP. Informační systém o průměrném výdělků: rok 2013 Mzdová sféra. In: *ISVP - mzdy a platy podle profesí* [online]. Praha: TREXIMA, 2013b [cit. 2016-12-06]. Dostupné z: <http://www.ispv.cz/cz/Vysledky-setreni/Archiv/2013.aspx#9441>

ISVP. Informační systém o průměrném výdělků: rok 2013 Platová sféra. In: *ISVP - mzdy a platy podle profesí* [online]. Praha: TREXIMA, 2013a [cit. 2016-12-06]. Dostupné z: <http://www.ispv.cz/cz/Vysledky-setreni/Archiv/2013.aspx#9441>

ISVP. Informační systém o průměrném výdělků: rok 2014 Platová sféra. In: *ISVP - mzdy a platy podle profesí* [online]. Praha: TREXIMA, 2014 [cit. 2016-12-06]. Dostupné z: <https://www.ispv.cz/cz/Vysledky-setreni/Archiv/2014.aspx>

JANDOUREK, Jan. *Slovník sociologických pojmů 610 hesel* [online]. 1. Praha: Grada, 2012 [cit. 2015-10-19]. ISBN 978-80-247-7613-2. Dostupné z: <https://books.google.cz/books?id=Wru-AgAAQBAJ&pg=PA182&lpg=PA182&dq=presti%C5%BE+povol%C3%A1n%C3%AD+slovn%C3%ADk&source=bl&ots=QDtAV24HG&sig=XEMk-hYEWoiLtzM1iY--BsmzhA&hl=cs&sa=X&ved=0ahUKEwjS-KGbqKHKAhVI7BQKHZdBDQ0Q6AEISTAG#v=onepage&q=presti%C5%BE%20povol%C3%A1n%C3%AD%20slovn%C3%ADk&f=false>

JIM. Nejnížší platy mezi kvalifikovanými profesionály mají učitelé. *Novinky.cz* [online]. Praha, 2015 [cit. 2015-10-16]. Dostupné z: <http://www.novinky.cz/veda-skoly/362252-nejnizsi-platy-mezi-kvalifikovanymi-profesionaly-maji-ucitele.html>

KAŠPAROVÁ, Vendula, Anna HOLEČKOVÁ, Jan HUČÍN, et al. *Analytická zpráva z šetření TALIS 2013: Analytická zpráva* [online]. 1. vydání. Praha: Česká školní inspekce, 2015 [cit. 2016-04-19]. ISBN 978-80-88087-00-7. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/html/TALIS2013-AZ/flipviewerexpress.html>

KAŠPAROVÁ, Vendula, Simona BOUDOVOVÁ, Martina ŠEVCŮ a Petr SOUKUP. *Národní zpráva šetření TALIS 2013* [online]. 1. vyd. Praha: Česká školní inspekce, 2014 [cit. 2016-04-19]. ISBN 978-80-905632-3-0. Dostupné z: https://www.oecd.org/edu/school/Czech-Republic-Talis2013_zprava_cs.pdf

KONOPÁSKOVÁ, Anna. *Finské školství nabízí rovné příležitosti* [online]. 2012 [cit. 2015-10-05]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/finske-skolstvi-nabizi-rovne-prilezitosti>

LAUKKANEN, Reijo. *Finnish model of teacher education for lifelong teaching career. FIRMA INVITADA* [online]. 2014, s. 19-42 [cit. 2016-04-19]. DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2014.i15.02>. ISSN 2172-7775. Dostupné z: http://institucional.us.es/fuentes/gestor/apartados_revista/pdf/firma/jgbxvmlw.pdf

LEPIČOVÁ, Kateřina. Dobří učitelé. *SCIO.CZ* [online]. 2011 [cit. 2015-10-05]. Dostupné z: <https://www.scio.cz/o-vzdelavani/trendy-ve-vzdelavani/dobri-ucitele.asp>

MAREŠ, Jiří. Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol. In: *MŠMT ČR* [online]. Praha, 2005 [cit. 2016-01-19]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/odbor_30/Jakub/Koncepce_pregradualni_pripravy_ucitelu_zakladnich_a_strednich_skol.pdf

HRONOVÁ, Markéta a KREČ Luboš. Učitelé jsou nejhůře placenými vysokoškoláky. Lékaři či úředníci berou průměrně o deset tisíc víc. *Hospodářské noviny* [online]. Praha: Economia, 2015 [cit. 2015-10-16]. ISSN 1213-7693. Dostupné z: <http://archiv.ihned.cz/c1-64540470-ucitele-jsou-nejhure-placenymi-vysokoskolaky-lekari-ci-urednici-berou-prumerne-o-deset-tisic-vic>

MÁZEROVÁ, Romana. Finsko: Země tisíců dobrých školáků. *Učitelské noviny* [online]. Helsinky: ČTK, 2005, **2005**(18) [cit. 2015-09-08]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=4229&PHPSESSID=052819b807f3fe4bb33ca2be68541904>

Ministry of Education and Culture, National Board of Education a CIMO. *Finnish education in a nutshell* [online]. 1. Helsinky, 2013 [cit. 2016-04-20]. ISBN 978-952-13-5387-1. Dostupné z:

http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/Finnish_education_in_a_nuttshell.pdf?lang=en

Ministry of Education and Culture. Teacher education in Finland: Initial Education for Teachers Working in Early Childhood and School Education. In: *Ministry of Education and Culture* [online]. Helsinki, 2014 [cit. 2016-01-13]. Dostupné z: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/Teacher_Education_in_Finland.pdf

MORKES, František. Historie českého církevního školství - Církevní školství: Referát na setkání ředitelů církevních škol. In: *Cirkev.cz* [online]. Praha, 2000 [cit. 2016-02-19]. Dostupné z: skolstvi.cirkev.cz/_d/historie-ccs.doc

MOSAZNÁ, Dana. Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů základních a středních škol. In: *Akreditační komise Česká republika* [online]. Praha, 2015 [cit. 2016-01-19]. Dostupné z: https://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/546/RamcovaKoncepceUcitelskePripravy_10_2015.pdf

MŠMT ČR. Kariérní řád - Profesní rozvoj pedagogických pracovníků. In: *MŠMT ČR* [online]. Praha: QCM -tech. support, 2015b [cit. 2016-04-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>

MŠMT ČR. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy české republiky na období 2015-2020. In: *MŠMT ČR* [online]. Praha, 2015a [cit. 2016-04-09]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-3>

MU. *Podmínky pro přijetí v přijímacím řízení v roce 2015* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2015 [2016-02-07]. Dostupné z: http://www.muni.cz/admission/bachelor_reports

MU. *Zpráva o výsledcích přijímacího řízení v roce 2014* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2014 [2016-02-07]. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/studium/pro-uchazece-o-studium/zprava-o-vysledcich-prijimaciho-rizeni>

NCEE Finland Teacher and Principal Quality. *NCEE Center on International Education Benchmarking*[online]. Washington, DC, 2011 [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/finland-overview/finland-teacher-and-principal-quality/>

NIDV. Karierní systém. In: *Národní institut pro další vzdělávání* [online]. Praha, 2015 [cit. 2016-04-10]. Dostupné z: http://www.nidv.cz/cs/download/kariera/vystupy/karierni_system_-_informacni_brozura.pdf

OECD (2013), *Pensions at a Glance 2013: OECD and G20 Indicators*, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/pension_glance-2013-en

OECD (2014), “Indicator D3: How much are teachers paid?”, in *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/888933119815>

OU. *Zpráva o konání a výsledcích přijímacího řízení na Pedagogické fakultě OU v Ostravě v roce 2015* [online]. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2015 [2016-02-07]. Dostupné z: http://dokumenty.osu.cz/pdf/prijimacky/2015/zprava_pr_pdf_2015.pdf

PAKSUNIEMI, Merja. *Teacher Education in Finland: What are Finnish Teachers Made Of?* In: *Edutopia* [online]. Finland, 2013 [cit. 2016-02-20]. Dostupné z: <http://www.edutopia.org/blog/teacher-education-in-finland-merja-paksuniemi>

PALEČKOVÁ, Jana a kol. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2006: Poradí si žáci s přírodními vědami?* [online]. 1. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2007 [cit. 2016-04-19]. ISBN 978-80-211-0541-6. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2006/Narodni-zprava.pdf>

PALEČKOVÁ, Jana a Vladislav TOMÁŠEK. *Hlavní zjištění PISA 2012: Matematická gramotnost patnáctiletých žáků* [online]. 1. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2013 [cit. 2016-04-19]. ISBN 978-80-905632-0-9. Dostupné z: http://www.pisa2012.cz/articles/files/Hlavni_zjistení_PISA2012.pdf

PALEČKOVÁ, Jana a Vladislav TOMÁŠEK. *Učení pro zítřek: Výsledky výzkumu OECD PISA 2003* [online]. 1. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005 [cit. 2016-04-19]. ISBN 80-211-0500-3. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2003/Narodni-zprava.pdf>

PALEČKOVÁ, Jana, Vladislav TOMÁŠEK a Josef BASL. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: Umíme ještě číst?* [online]. 1. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010 [cit. 2016-04-19]. ISBN 978-80-211-0608-6. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2009/narodni-zprava.pdf>

Report for Selected Countries and Subjects. *International Monetary Fund* [online]. Washington, D.C., 2015 [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: <http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2015/02/weodata/weorept.aspx?pr.x=84&pr.y=14&sy=2013&ey=2020&scsm=1&ssd=1&sort=country&ds=.&br=1&c=935%2C172&s=NGDPD%2CPPPGDP&grp=0&a=#download>

SAHLBERG, Pasi. Lessons from finland. American educator. In: *Pasi Sahlberg* [online]. 2011 [cit. 2016-02-20]. Dostupné z: <http://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2013/01/Lessons-from-Finland-AE-2011.pdf>

SAHLBERG, Pasi. Q: What makes Finnish teachers so special? A: It's not brains. In: *The Guardian* [online]. Londýn, 2015a [cit. 2016-02-20]. Dostupné z: <http://www.theguardian.com/education/2015/mar/31/finnish-teachers-special-train-teach>

SAHLBERG, Pasi. Teach for finland? Why it won't happen. In: *Pasi Sahlberg* [online]. 2015b [cit. 2016-02-20]. Dostupné z: <http://pasisahlberg.com/teach-for-finland-why-it-wont-happen/>

SAHLBERG, Pasi. The Secret to Finland's Success: Educating Teachers. In: *Stanford Centre for Opportunity Policy in Education* [online]. Stanford: Stanford Center for Opportunity Policy in Education, 2010 [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/secret-finland%E2%80%99s-success-educating-teachers.pdf>

Statistics Finland, 2014, *Appendix table 1. Average monthly earnings and dispersion of earnings of full-time wage and salary earners in 2013 by occupation class*, Statistics Finland, cit. 24. 11. 2015, http://www.stat.fi/til/pru/2013/pru_2013_2014-10-14_tau_001_en.html

Statistic Finland. Population: Population structure. *Statistic Finland* [online]. Helsinki, 2015b [cit. 2016-02-01]. Dostupné z: http://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto_en.html#structure

Statistic Finland: Structure of Earnings 2011. *Statistic Finland* [online]. Helsinki, 2011 [cit. 2016-04-20]. Dostupné z: http://www.stat.fi/til/pru/2011/pru_2011_2013-04-05_tie_001_en.html

Statistics Finland: Educational structure of population [e-publication] [online]. Helsinky, 2015b, [cit. 2016-03-27]. ISSN 2242-2919. Dostupné z: http://www.stat.fi/til/vkour/2014/vkour_2014_2015-11-05_tau_001_en.html

STRAKA, Jan. Jiné bohatství. *EURO* [online]. 2012, **2012**(50) [cit. 2015-09-02]. Dostupné z: <http://www.euro.cz/archiv/jine-bohatstvi-948676>

STRAKOVÁ, Jana a kol. *Vědomosti a dovednosti pro život: Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD* [online]. 1. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002 [cit. 2016-04-19]. ISBN 80-211-0411-2. Dostupné z: http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2000/vedomosti_a_dovednosti_pro_zivot-publikace.pdf

ŠILHAN, Jan. Výzva školám: Kdo se bojí eintopfových tříd? In: *ČT24* [online]. Praha, 2013 [cit. 2015-09-02]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/domaci/1073324-vyzva-skolam-kdo-se-boji-eintopfovych-trid>

TUČEK, Milan. Prestiž povolání – červen 2013. In: *Centrum pro výzkum veřejného mínění* [online]. Praha, 2013 [cit. 2016-10-19]. Dostupné z: http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7054/f3/eu130903.pdf

TUL. Fakulta přírodovědně – humanitní a pedagogická – přehledové informace o přijímacím řízení pro akademický rok 2014/15 [online]. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2014 [2016-02-08]. Dostupné z: <https://www.fp.tul.cz/>

TUN, Anthony. Finské tajemství chytrých dětí. *Britské listy* [online]. Praha: Občanské sdružení Britské listy, 2012 [cit. 2016-04-19]. ISSN 1213-1792. Dostupné z: <http://blisty.cz/art/64354.html>

UHK. *Výroční zpráva o činnosti Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové za rok 2014* [online]. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, 2015 [2016-02-07]. Dostupné z: <https://www.uhk.cz/cs-CZ/UHK/Centralni-pracoviste/Archiv-UHK/Vyrocnizpravy>

UJEP. *Přehledové informace o přijímacím řízení ak. r. 2015/16* [online]. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2015 [2016-02-07]. Dostupné z: https://www.zcu.cz/study/dokumenty/Prijimaci_rizeni/zprava-o-prijimacim-rizeni-fpe-2015-2016.pdf

UK. *Výroční zpráva za rok 2014* [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2015 [2016-02-08]. Dostupné z: http://www.pedf.cuni.cz/PEDF-279-version1-vyrocnizprava_2014.pdf

UPCE. *Informace o přijímacích zkouškách a konání přijímacího řízení na FF 2015/2016* [online]. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2015 [2016-02-08]. Dostupné z: <https://www.upce.cz/ff/studium/pro-uchazece.html>

UPOL. *Studijní obory*. [online]. Olomouc, 2012 [cit. 2016-01-19]. Dostupné z: <http://www.pdf.upol.cz/skupiny/zajemcum-o-studium/bakalarske-a-magisterske-studium/studijni-obory/obor/ucitelstvi-pro-1-stupen-zakladni-skoly/>

UPOL. *Závěrečná zpráva o průběhu přijímacího řízení akademického roku 2015/2016* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [2016-02-08]. Dostupné z: <http://portal.upol.cz/prijimacky/index.html>.

WebOodi [online]. Helsinky, 2016 [cit. 2016-01-19]. Dostupné z: <https://weboodi.helsinki.fi/hy/frame.jsp?Kieli=6&valittuKieli=6>

WebOodi [online]. Oulu, 2016 [cit. 2016-01-19]. Dostupné z: <https://weboodi oulu.fi/oodi/>

ZČU. *Zpráva o přijímacím řízení na fakultu pedagogickou ZČU v Plzni pro akademický rok 2015/2016* [online]. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2015 [2016-02-07]. Dostupné z: https://www.zcu.cz/study/dokumenty/Prijimaci_rizeni/zprava-o-prijimacim-rizeni-fpe-2015-2016.pdf

BANDURA, Albert. Self-efficacy. 1994. In: *Self-efficacy* [online]. Praha, 2009 [cit. 2016-3-01]. Dostupné z: <http://self-efficacy.webnode.cz/clanky/>

COUFALOVÁ, Jana, Jana HRKALOVÁ a Denis MAINZ. *Požadavky na učitelské studijní programy a obory* [online]. 1. Praha: MŠMT, 2014 [cit. 2015-12-23]. ISBN 978-80-87601-22-8. Dostupné z: <http://www.slideshare.net/ipnkvalita/ipn-kvalita-ka1bpozadavkynaucitelskestudijniprogramyaobory>

ČESKO. Zákon č. 111 ze dne 22. dubna 1998 o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 1998, částka 39, s. 5388-5419. ISSN 1211-1244. Dostupný také z: <http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/sbirka/1998/sb039-98.pdf>

ČESKO. Zákon č. 262 ze dne 21. dubna 2006 zákoník práce. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2006, částka 84, ISSN 1211-1244. Dostupný také z: http://www.mpsv.cz/ppropo.php?ID=z262_2006_6

ČESKO. Zákon č. 563 ze dne 1. ledna o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů 2015 (zákon o pedagogických pracovnících). In: *Sbírka zákonů České republiky*.

2014, částka 82, s. 2236-2238. ISSN 1211-1244. Dostupný také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-lednu1>

Český statistický úřad. Náboženské vyznání obyvatelstva. In: *Český statistický úřad* [online]. Praha, 2004 [cit. 2016-01-20]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/57004fa0e2>

Český statistický úřad. Úroveň vzdělání obyvatelstva podle výsledků sčítání lidu. In: *Český statistický úřad* [online]. Praha: Český statistický úřad, 2014 [cit. 2016-03-27]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20536250/17023214.pdf/7545a15a-8565-458b-b4e3-e8bf43255b12?version=1.1>.

ČSÚ, 2014, *Klasifikace zaměstnání – CZ-ISCO*, Český statistický úřad, cit. 24. 11. 2015, https://www.czso.cz/csu/czso/klasifikace_zamestnani_-cz_isco-.

DARLING-HAMMOND, Linda a Ann LIEBERMAN. *Teacher education around the world: changing policies and practices* [online]. 1. New York: Routledge, 2011 [cit. 2016-02-20]. ISBN 978-020-3817-551. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=ER6d1masXk4C&printsec=frontcover&hl=cs&source=gs_bse_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.

DOLTON, Peter a Oscar MARCENARO-GUTIERREZ. Global Teacher Status Index. In: *Varkey Foundation* [online]. London, 2013 [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: <https://www.varkeyfoundation.org/sites/default/files/documents/2013GlobalTeacherStatusIndex.pdf>.

EDUIN. *Finské školství pohledem začínajícího učitele* [online]. Praha, 2015 [cit. 2016-03-26]. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/clanky/finske-skolstvi-pohledem-zacinajiciho-ucitele/>

EDUIN. *Týdeník Trend: Do vzdělávání ve Finsku mluví státní správa, experti i obyčejní lidé* [online]. Praha, 2014 [cit. 2015-10-14]. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/clanky/tydenik-trend-do-vzdelavani-ve-finsku-mluvi-statni-sprava-experti-i-obycejni-lide/>

EDUIN. *V čem se liší český a finský učitel* [online]. Praha, 2013 [cit. 2015-09-02]. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/clanky/v-cem-se-lisi-cesky-a-finsky-ucitel/>

EDUin: *Vzdělávání je i naše věc* [online]. Praha [cit. 2016-04-15]. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/>

EURYDICE. Finland Initial Education for Teachers Working in Early Childhood and School Education. *Eurydice* [online]. 2013 [cit. 2016-01-14]. Dostupné z: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Initial_Education_for_Teachers_Working_in_Early_Childhood_and_School_Education

FIALOVÁ, Jana. Učitelské povolání si zaslouží více uznání. *Novinky Vysočina* [online]. 2015 [cit. 2015-10-19]. Dostupné z: <http://www.novinkyvysočina.cz/zpravy/regiony/jana-fialova-ucitelske-povolani-si-zaslouzi-vice-uznani/>

GAVORA, Peter a Jana MAJERČÍKOVÁ. Vnímaná zdatnosť (self-efficacy) učiteľa: oblasť vyučovania a oblasť spolupráce s rodičmi. *Pedagogická orientace: Vědecký časopis České pedagogické společnosti* [online]. 2012, **22**(2), 205-221 [cit. 2016-01-05]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2012/pedor12_2_vnimana_gavoramajercikova.pdf

HANCOCK, LynNell. Why Are Finland's Schools Successful? *Smithsonian Magazine* [online]. 2011 [cit. 2015-10-]. Dostupné z: <http://www.smithsonianmag.com/innovation/why-are-finlands-schools-successful-49859555/?c=y%3Fno-ist>

ISVP. Informační systém o průměrném výdělku: rok 2011 Mzdová sféra. In: *ISVP - mzdy a platy podle profesí* [online]. Praha: TREXIMA, 2011b [cit. 2016-12-06]. Dostupné z: <https://www.ispv.cz/cz/Vysledky-setreni/Archiv/2011.aspx>

ISVP. Informační systém o průměrném výdělku: rok 2011 Platová sféra. In: *ISVP - mzdy a platy podle profesí* [online]. Praha: TREXIMA, 2011a [cit. 2016-12-06]. Dostupné z: <https://www.ispv.cz/cz/Vysledky-setreni/Archiv/2011.aspx>

ISVP. Informační systém o průměrném výdělku: rok 2013 Mzdová sféra. In: *ISVP - mzdy a platy podle profesí* [online]. Praha: TREXIMA, 2013b [cit. 2016-12-06]. Dostupné z: <http://www.ispv.cz/cz/Vysledky-setreni/Archiv/2013.aspx#9441>

ISVP. Informační systém o průměrném výdělku: rok 2013 Platová sféra. In: *ISVP - mzdy a platy podle profesí* [online]. Praha: TREXIMA, 2013a [cit. 2016-12-06]. Dostupné z: <http://www.ispv.cz/cz/Vysledky-setreni/Archiv/2013.aspx#9441>

ISVP. Informační systém o průměrném výděлку: rok 2014 Platová sféra. In: *ISVP - mzdy a platy podle profesí* [online]. Praha: TREXIMA, 2014 [cit. 2016-12-06]. Dostupné z: <https://www.ispv.cz/cz/Vysledky-setreni/Archiv/2014.aspx>

JANDOUREK, Jan. *Slovník sociologických pojmů 610 hesel* [online]. 1. Praha: Grada, 2012 [cit. 2015-10-19]. ISBN 978-80-247-7613-2. Dostupné z: <https://books.google.cz/books?id=Wru-AgAAQBAJ&pg=PA182&lpg=PA182&dq=presti%C5%BE+povol%C3%A1n%C3%AD+slovn%C3%ADk&source=bl&ots=QDtAV24HG&sig=XEMk-hYEWoiLitzM1iY--BsmzhA&hl=cs&sa=X&ved=0ahUKEwjS-KGbqKHKAhVI7BQKHZdBDQ0Q6AEISTAG#v=onepage&q=presti%C5%BE%20povol%C3%A1n%C3%AD%20slovn%C3%ADk&f=false>

JIM. Nejnižší platy mezi kvalifikovanými profesionály mají učitelé. *Novinky.cz* [online]. Praha, 2015 [cit. 2015-10-16]. Dostupné z: <http://www.novinky.cz/veda-skoly/362252-nejnizsi-platy-mezi-kvalifikovanymi-profesionaly-maji-ucitele.html>

KAŠPAROVÁ, Vendula, Anna HOLEČKOVÁ, Jan HUČÍN, et al. *Analytická zpráva z šetření TALIS 2013: Analytická zpráva* [online]. 1. vydání. Praha: Česká školní inspekce, 2015 [cit. 2016-04-19]. ISBN 978-80-88087-00-7. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/html/TALIS2013-AZ/flipviewerexpress.html>

KAŠPAROVÁ, Vendula, Simona BOUDOVA, Martina ŠEVCŮ a Petr SOUKUP. *Národní zpráva šetření TALIS 2013* [online]. 1. vyd. Praha: Česká školní inspekce, 2014 [cit. 2016-04-19]. ISBN 978-80-905632-3-0. Dostupné z: https://www.oecd.org/edu/school/Czech-Republic-Talis2013_zprava_cs.pdf

KONOPÁSKOVÁ, Anna. *Finské školství nabízí rovné příležitosti* [online]. 2012 [cit. 2015-10-05]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/finske-skolstvi-nabizi-rovne-prilezitosti>

LAUKKANEN, Reijo. *Finnish model of teacher education for lifelong teaching career. FIRMA INVITADA* [online]. 2014, s. 19-42 [cit. 2016-04-19]. DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2014.i15.02>. ISSN 2172-7775. Dostupné z: http://institucional.us.es/fuentes/gestor/apartados_revista/pdf/firma/jgbxvmlw.pdf

LEPIČOVÁ, Kateřina. Dobří učitelé. *SCIO.CZ* [online]. 2011 [cit. 2015-10-05]. Dostupné z: <https://www.scio.cz/o-vzdelavani/trendy-ve-vzdelavani/dobri-ucitele.asp>

MAREŠ, Jiří. Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol. In: *MŠMT ČR* [online]. Praha, 2005 [cit. 2016-01-19]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/odbor_30/Jakub/Koncepce_pregradualni_pripavy_ucitelu_zakladnich_a_strednich_skol.pdf

HRONOVÁ, Markéta a KREČ Luboš. Učitelé jsou nejhůře placenými vysokoškoláky. Lékaři či úředníci berou průměrně o deset tisíc víc. *Hospodářské noviny* [online]. Praha: Economia, 2015 [cit. 2015-10-16]. ISSN 1213-7693. Dostupné z: <http://archiv.ihned.cz/c1-64540470-ucitele-jsou-nejhure-placenymi-vysokoskolaky-lekari-ci-urednici-berou-prumerne-o-deset-tisic-vic>

MÁZEROVÁ, Romana. Finsko: Země tisíců dobrých školáků. *Učitelské noviny* [online]. Helsinky: ČTK, 2005, **2005**(18) [cit. 2015-09-08]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=4229&PHPSESSID=052819b807f3fe4bb33ca2be68541904>

Ministry of Education and Culture, National Board of Education a CIMO. *Finnish education in a nutshell* [online]. 1. Helsinky, 2013 [cit. 2016-04-20]. ISBN 978-952-13-5387-1. Dostupné z: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/Finnish_education_in_a_nuttshell.pdf?lang=en

Ministry of Education and Culture. Teacher education in Finland: Initial Education for Teachers Working in Early Childhood and School Education. In: *Ministry of Education and Culture* [online]. Helsinky, 2014 [cit. 2016-01-13]. Dostupné z: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/Teacher_Education_in_Finland.pdf

MORKES, František. Historie českého církevního školství - Církevní školství: Referát na setkání ředitelů církevních škol. In: *Církev.cz* [online]. Praha, 2000 [cit. 2016-02-19]. Dostupné z: skolstvi.cirkev.cz/_d/historie-ccs.doc

MOSAZNÁ, Dana. Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů základních a středních škol. In: *Akreditační komise Česká republika* [online]. Praha, 2015 [cit. 2016-01-19].

Dostupné

z:

https://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/546/RamcovaKoncepceUcitelskePripravy_10_2015.pdf

MŠMT ČR. Kariérní řád - Profesní rozvoj pedagogických pracovníků. In: *MŠMT ČR* [online]. Praha: QCM -tech. support, 2015b [cit. 2016-04-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/webu-msmt/karierni-rad>

MŠMT ČR. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy české republiky na období 2015-2020. In: *MŠMT ČR* [online]. Praha, 2015a [cit. 2016-04-09]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-3>

MU. *Podmínky pro přijetí v přijímacím řízení v roce 2015* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2015 [2016-02-07]. Dostupné z: http://www.muni.cz/admission/bachelor_reports

MU. *Zpráva o výsledcích přijímacího řízení v roce 2014* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2014 [2016-02-07]. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/studium/pro-uchazece-o-studium/zprava-o-vysledcich-prijimaciho-rizeni>

NCEE Finland Teacher and Principal Quality. *NCEE Center on International Education Benchmarking*[online]. Washington, DC, 2011 [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/finland-overview/finland-teacher-and-principal-quality/>

NIDV. Kariérní systém. In: *Národní institut pro další vzdělávání* [online]. Praha, 2015 [cit. 2016-04-10]. Dostupné z: http://www.nidv.cz/cs/download/kariera/vystupy/karierni_system_-_informacni_brozura.pdf

OECD (2013), *Pensions at a Glance 2013: OECD and G20 Indicators*, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/pension_glance-2013-en

OECD (2014), “Indicator D3: How much are teachers paid?”, in *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/888933119815>

OU. *Zpráva o konání a výsledcích přijímacího řízení na Pedagogické fakultě OU v Ostravě v roce 2015* [online]. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2015 [2016-02-07]. Dostupné z: http://dokumenty.osu.cz/pdf/prijimacky/2015/zprava_pr_pdf_2015.pdf

PAKSUNIEMI, Merja. Teacher Education in Finland: What are Finnish Teachers Made Of? In: *Edutopia*[online]. Finland, 2013 [cit. 2016-02-20]. Dostupné z: <http://www.edutopia.org/blog/teacher-education-in-finland-merja-paksuniemi>

PALEČKOVÁ, Jana a kol. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2006: Poradí si žáci s přírodními vědami?* [online]. 1. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2007 [cit. 2016-04-19]. ISBN 978-80-211-0541-6. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2006/Narodni-zprava.pdf>

PALEČKOVÁ, Jana a Vladislav TOMÁŠEK. *Hlavní zjištění PISA 2012: Matematická gramotnost patnáctiletých žáků* [online]. 1. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2013 [cit. 2016-04-19]. ISBN 978-80-905632-0-9. Dostupné z: http://www.pisa2012.cz/articles/files/Hlavni_zjistení_PISA2012.pdf

PALEČKOVÁ, Jana a Vladislav TOMÁŠEK. *Učení pro zítřek: Výsledky výzkumu OECD PISA 2003* [online]. 1. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005 [cit. 2016-04-19]. ISBN 80-211-0500-3. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2003/Narodni-zprava.pdf>

PALEČKOVÁ, Jana, Vladislav TOMÁŠEK a Josef BASL. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: Umíme ještě číst?*[online]. 1. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010 [cit. 2016-04-19]. ISBN 978-80-211-0608-6. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2009/narodni-zprava.pdf>

Report for Selected Countries and Subjects. *International Monetary Fund* [online]. Washington, D.C., 2015 [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: <http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2015/02/weodata/weorept.aspx?pr.x=84&pr.y=14&sy=2013&ey=2020&scsm=1&ssd=1&sort=country&ds=.&br=1&c=935%2C172&s=NGDPD%2CPPPGDP&grp=0&a=#download>

SAHLBERG, Pasi. Lessons from finland. American educator. In: *Pasi Sahlberg* [online]. 2011 [cit. 2016-02-20]. Dostupné z: <http://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2013/01/Lessons-from-Finland-AE-2011.pdf>

SAHLBERG, Pasi. Q: What makes Finnish teachers so special? A: It's not brains. In: *The Guardian* [online]. Londýn, 2015a [cit. 2016-02-20]. Dostupné z: <http://www.theguardian.com/education/2015/mar/31/finnish-teachers-special-train-teach>

SAHLBERG, Pasi. Teach for finland? Why it won't happen. In: *Pasi Sahlberg* [online]. 2015b [cit. 2016-02-20]. Dostupné z: <http://pasisahlberg.com/teach-for-finland-why-it-wont-happen/>

SAHLBERG, Pasi. The Secret to Finland's Success: Educating Teachers. In: *Stanford Centre for Opportunity Policy in Education* [online]. Stanford: Stanford Center for Opportunity Policy in Education, 2010 [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/secret-finland%E2%80%99s-success-educating-teachers.pdf>

Statistics Finland, 2014, *Appendix table 1. Average monthly earnings and dispersion of earnings of full-time wage and salary earners in 2013 by occupation class*, Statistics Finland, cit. 24. 11. 2015, http://www.stat.fi/til/pru/2013/pru_2013_2014-10-14_tau_001_en.html

Statistic Finland. Population: Population structure. *Statistic Finland* [online]. Helsinki, 2015b [cit. 2016-02-01]. Dostupné z: http://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto_en.html#structure

Statistic Finland: Structure of Earnings 2011. *Statistic Finland* [online]. Helsinki, 2011 [cit. 2016-04-20]. Dostupné z: http://www.stat.fi/til/pru/2011/pru_2011_2013-04-05_tie_001_en.html

Statistics Finland: Educational structure of population [e-publication] [online]. Helsinki, 2015b, [cit. 2016-03-27]. ISSN 2242-2919. Dostupné z: http://www.stat.fi/til/vkour/2014/vkour_2014_2015-11-05_tau_001_en.html

STRAKA, Jan. Jiné bohatství. *EURO* [online]. 2012, **2012**(50) [cit. 2015-09-02]. Dostupné z: <http://www.euro.cz/archiv/jine-bohatstvi-948676>

STRAKOVÁ, Jana a kol. *Vědomosti a dovednosti pro život: Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD* [online]. 1. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002 [cit. 2016-04-19]. ISBN 80-211-0411-2. Dostupné z: http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2000/vedomosti_a_dovednosti_pro_zivot-publikace.pdf

ŠILHAN, Jan. Výzva školám: Kdo se bojí eintopfových tříd? In: *ČT24* [online]. Praha, 2013 [cit. 2015-09-02]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/domaci/1073324-vyzva-skolam-kdo-se-boji-eintopfovych-trid>

TUČEK, Milan. Prestiž povolání – červen 2013. In: *Centrum pro výzkum veřejného mínění* [online]. Praha, 2013 [cit. 2016-10-19]. Dostupné z: http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7054/f3/eu130903.pdf

TUL. Fakulta přírodovědně – humanitní a pedagogická – přehledové informace o přijímacím řízení pro akademický rok 2014/15 [online]. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2014 [2016-02-08]. Dostupné z: <https://www.fp.tul.cz/>

TUN, Anthony. Finské tajemství chytrých dětí. *Britské listy* [online]. Praha: Občanské sdružení Britské listy, 2012 [cit. 2016-04-19]. ISSN 1213-1792. Dostupné z: <http://blisty.cz/art/64354.html>

UHK. *Výroční zpráva o činnosti Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové za rok 2014* [online]. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, 2015 [2016-02-07]. Dostupné z: <https://www.uhk.cz/cs-CZ/UHK/Centralni-pracoviste/Archiv-UHK/Vyrocnizpravy>

UJEP. *Přehledové informace o přijímacím řízení ak. r. 2015/16* [online]. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2015 [2016-02-07]. Dostupné z: https://www.zcu.cz/study/dokumenty/Prijimaci_rizeni/zprava-o-prijimacim-rizeni-fpe-2015-2016.pdf

UK. *Výroční zpráva za rok 2014* [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2015 [2016-02-08]. Dostupné z: http://www.pedf.cuni.cz/PEDF-279-version1-vyrocnizprava_2014.pdf

UPCE. *Informace o přijímacích zkouškách a konání přijímacího řízení na FF 2015/2016* [online]. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2015 [2016-02-08]. Dostupné z: <https://www.upce.cz/ff/studium/pro-uchazece.html>

UPOL. *Studijní obory*. [online]. Olomouc, 2012 [cit. 2016-01-19]. Dostupné z: <http://www.pdf.upol.cz/skupiny/zajemcum-o-studium/bakalarske-a-magisterske-studium/studijni-obory/obor/ucitelstvi-pro-1-stupen-zakladni-skoly/>

UPOL. *Závěrečná zpráva o průběhu přijímacího řízení akademického roku 2015/2016* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [2016-02-08]. Dostupné z: <http://portal.upol.cz/prijimacky/index.html>.

WebOodi [online]. Helsinky, 2016 [cit. 2016-01-19]. Dostupné z: <https://weboodi.helsinki.fi/hy/frame.jsp?Kieli=6&valittuKieli=6>

WebOodi [online]. Oulu, 2016 [cit. 2016-01-19]. Dostupné z: <https://weboodi oulu.fi/oodi/>
ZČU. Zpráva o přijímacím řízení na fakultu pedagogickou ZČU v Plzni pro akademický rok 2015/2016 [online]. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2015 [2016-02-07]. Dostupné z: https://www.zcu.cz/study/dokumenty/Prijimaci_rizeni/zprava-o-prijimacim-rizeni-fpe-2015-2016.pdf