

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Barbora Wilke

Srovnání českého a dánského školského systému

Comparison of Czech and Danish educational system

Poděkování

Chtěla bych zde poděkovat vedoucí své diplomové práce, Mgr. Veronice Klapákové, Ph.D. za odborné vedení, vstřícnost a čas, který mi při konzultacích věnovala. Poděkování patří také mojí rodině a příteli za podporu při studiu.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Aarhusu dne 16. dubna 2024

Barbora Wilke

Abstrakt

Diplomová práce se věnuje srovnání českého a dánského školského systému. V úvodní části zkoumá historii a strukturu vzdělávacího systému obou zemí a v následujících podkapitolách se zaměřuje na srovnání klíčových prvků koncepce základního vzdělávání v Dánsku a v České republice. Druhá část práce analyzuje vybrané oblasti přístupu k základnímu vzdělávání v obou zemích, včetně stanovení cílů vzdělávání, obsahu učení, využívaných výukových metod, organizačních struktur, didaktických prostředků a způsobů hodnocení žáků. Práce se také zaměřuje na identifikaci společných principů základního vzdělávání a sleduje aktuální změny v obou zemích. Použité výzkumné metody, které jsou v empirické části prezentovány jsou analýza polostrukturovaných rozhovorů s dánskými pedagogickými pracovníky, doplněná o pozorování na dánské základní škole.

Klíčová slova

Česká republika, Dánsko, primární vzdělávání, srovnání, vzdělávací systém

Abstract

The thesis is devoted to a comparison of the Czech and Danish school systems. In the introductory part it examines the history and structure of the education system in both countries and in the following subchapters it focuses on the comparison of key elements of the concept of primary education in Denmark and the Czech Republic. The second part of the thesis analyses selected areas of the approach to primary education in both countries, including the setting of educational objectives, learning content, teaching methods used, organisational structures, didactic resources and methods of pupil assessment. The thesis also focuses on the identification of common principles of basic education and traces recent changes in both countries. The research methods used, which are presented in the empirical part, are the analysis of semi-structured interviews with Danish teaching staff, supplemented by observations in a Danish primary school.

Keywords

comparison, Czech Republic, Denmark, educational system, primary education

Obsah

Úvod.....	9
Teoretická část	10
1 Historie a vývoj školství	10
1.1 Česká republika.....	10
1.2 Dánské království	14
2 Současné podoby základního školství: Český versus Dánský pohled	18
2.1 Základní vzdělávání v České republice	18
2.1.1 Povinná školní docházka v České republice (ISCED 1 + ISCED 2).....	25
2.1.2 Financování školství v České republice.....	26
2.1.3 Kvalifikační požadavky na učitele základních škol v České republice	27
2.1.4 Hodnocení žáků a kvalita vzdělávání v České republice.....	27
2.2 Základní vzdělávání v Dánsku.....	29
2.2.1 Primární a nižší sekundární vzdělávání v Dánsku (ISCED 1 + ISCED 2)..	36
2.2.2 Financování školství v Dánsku	37
2.2.3 Kvalifikační požadavky na učitele základních škol v Dánsku	38
2.2.4 Hodnocení žáků a kvalita vzdělávání v Dánsku	38
2.3 Srovnání základního vzdělávání obou zemí	40
Empirická část.....	45
3 Průběh vzdělávání na dánské základní škole z perspektivy učitelů – výzkumné šetření 45	

3.1	Cíl výzkumu a výzkumné otázky.....	45
3.1	Charakteristika výzkumného souboru	46
3.2	Etika výzkumu	47
3.3	Techniky sběru a analýza dat.....	48
3.3.1	Polostrukturované rozhovory s učiteli	48
3.4	Výsledky výzkumu	52
3.4.1	Kategorie vzdělávací strategie a přístupy	55
3.4.2	Kategorie odbornost.....	58
3.4.3	Kategorie interpersonální a sociální aspekty	59
3.4.4	Kategorie problémy a bariéry ve vzdělávacím procesu.....	61
3.4.5	Kategorie inovace ve výuce	64
3.4.6	Kategorie hodnotící metody a zpětná vazba	66
3.4.7	Kategorie filozofie a etika ve vzdělávání	67
4	Závěry výzkumu	70
4.1	Vyhodnocení výzkumných otázek.....	70
4.2	Zodpovězení HVO	79
4.3	Diskuse a doporučení.....	80
4.3.1	Přínosy a limity výzkumu	83
	Závěr	84
	Seznam použitých informačních zdrojů	86
	Seznam použitých zkratk	97

Seznam příloh	101
---------------------	-----

Úvod

Vzdělání hraje v dnešním globalizovaném světě klíčovou roli a je základem pro rozvoj každé společnosti. Školské systémy jednotlivých zemí se však významně liší, což odráží kulturní, historické a legislativní rozdíly. Tato diplomová práce se zaměřuje na srovnání dvou školských systémů, a to českého a dánského, s cílem lépe porozumět jejich klíčovým charakteristikám, rozdílům a podobnostem.

Rozhodnutí srovnávat české a dánské školství není náhodné. Obě země mají tradici vynikajícího vzdělávání, ale jejich přístup ke vzdělávání a způsob organizace školství se liší. Existují rozdíly v přístupu ke vzdělávání a v organizaci školství. Česká republika s dlouhou historií školství a vzdělávání je středoevropskou zemí, zatímco Dánsko se svým jedinečným přístupem k demokratickému vzdělávání se nachází v severní Evropě. Srovnání vzdělávacích systémů těchto zemí je důležité pro identifikaci silných a slabých stránek jednotlivých systémů a pro získání poznatků o tom, jak je lze zlepšit. Jednotlivé vzdělávací systémy mají odlišnou historii, strukturu a přístup ke vzdělávání, což z nich činí zajímavé případové studie pro srovnání. Prostým srovnáním obou systémů chce tato práce přispět k pochopení toho, jak jednotlivé vzdělávací systémy fungují a jak je lze zlepšit.

Diplomová práce bude rozdělena na dvě hlavní části. První část se zaměří na teoretické a analytické zhodnocení obou systémů. Zde bude představena historie a vývoj školství v obou zemích. Dále legislativní rámec, struktura školství, financování a kvalita vzdělávání. Druhá část práce bude věnována analýze rozhovorů s učiteli, které jsem provedla během měsíční praxe na dánské základní škole. Tato analýza, obohacená o pozorování, nabídne konkrétní a aktuální pohled na fungování dánského školního systému a umožní srovnání teoretických poznatků s praktickými zkušenostmi.

Cílem této diplomové práce je nejen identifikovat rozdíly a podobnosti mezi českým a dánským školstvím, ale také přispět k lepšímu porozumění fungování těchto systémů a k možným inspiracím pro další rozvoj vzdělávání v obou zemích.

Teoretická část

1 Historie a vývoj školství

System základního vzdělávání v České republice a Dánsku má dlouhou historii a v průběhu času prošel významnými změnami. Cílem této kapitoly je poskytnout stručný přehled historie a vývoje základního vzdělávání v obou zkoumaných zemích. Kapitola se zaměřuje na zkoumání kulturních, sociálních a politických faktorů, které formovaly zmiňované dva vzdělávací systémy.

1.1 Česká republika

Vzdělávání v českých zemích se může pochlubit dlouhou historií. První školy byly založeny v 10. století, v době zrodu českého státu. Byly založeny církevní školy, které se rozdělovaly na katedrální a klášterní. Vedle těchto škol se ve 13. století začaly rozvíjet městské školy pod vlivem rozvoje obchodu a řemesel. Tyto školy vznikly jako instituce pro přípravu úředníků městské správy. Po založení univerzity v roce 1348 se jejich povaha změnila a začaly sloužit jako příprava pro univerzitní studium. Založení univerzity mělo velký dopad na kulturu i ekonomiku a přispělo k uznání českých zemí ve světě (Vališová & Kasíková, 2011).

V roce 1774 byla zahájena nejvýznamnější reforma v oblasti školství v historii. Marie Terezie zavedla povinnou školní docházku, podle níž musely všechny české děti ve věku od 6 do 12 let navštěvovat hodiny čtení, psaní a matematiky, což bylo tzv. „trivium“. V prosinci téhož roku byl vyhlášen Všeobecný školní řád, který výrazně ovlivnil školství v celé rakouské monarchii. Tato reforma přinesla zásadní změny ve vzdělávacím systému a měla dlouhodobý dopad na rozvoj vzdělanosti v této oblasti. Stát poprvé v historii projevil zájem o vzdělání celého obyvatelstva, což bylo reakcí na ekonomickou nutnost a potřebnost, kterou přinesl postupný přechod od feudálního uspořádání výroby k manufakturní a strojové podobě. Pro tyto komplexnější a náročnější výrobní postupy byli potřeba pracovníci s minimálním stupněm základního vzdělání (Morkes, 2006).

Kasper (2008) popisuje, že Všeobecný školní řád se zaměřoval na rozmanité aspekty veřejného vzdělávání pro obě pohlaví. Zabýval se zakládáním a vybavováním škol, správou

škol, dozorem nad školami, povinnostmi a právy, postavením a vzděláním učitelů a otázkami týkajícími se výuky, zkoušek a disciplíny. Tímto komplexním přístupem efektivně řešil otázky spojené s veřejným školstvím. Řád též zavedl různé školské instituce, jež vyžadovaly poplatky, avšak pro děti z finančně neschopných rodin bylo ustanoveno osvobození od školného. Tímto opatřením Všeobecný školní řád usiloval o zajištění, aby i děti z ekonomicky méně zabezpečených rodin měly příležitost k vzdělání a přístupu k školnímu vzdělávání.

Při farách na venkově byly zakládány triviální školy, kde jeden učitel vedl jednu třídu a vyučoval vedle trivia náboženství i základy hospodaření. Tyto školy obvykle disponovaly jednou až dvěma třídami. Žáci byli rozdělováni do oddělení podle svých schopností a dovedností (Kasper, 2008).

Hlavní školy byly zřizovány na místech bývalých klášterů a farností v různých okresech a obvodech. V těchto školách obvykle pracovali tři až čtyři učitelé a katecheta, kteří vyučovali v rámci tří tříd. V rámci jejich výuky byla obsažena široká škála témat, včetně náboženství a látky z triviálních škol. Praktické dovednosti byly rovněž poskytovány těm, kteří zamýšleli vojenskou kariéru nebo chtěli rozvíjet své schopnosti v oblasti zemědělství, řemesel a dalších odvětví. Dle stanovených směrnic měly tyto školy také zahrnovat výuku latiny, psaní dopisů, kreslení, zeměměřičství, správy domácnosti a základních znalostí zeměpisu a dějepisu (Kasper, 2008).

V každé provincii byly zřizovány normální školy, které spadaly pod dohled školské komise. Tyto instituce pak sloužily jako příklad pro veškeré ostatní školy v dané zemi. Jejich posláním bylo nejen vzdělávání mládeže, ale také pořádání metodických kurzů pro učitele. Vedle ředitele a katechety bylo v normální škole zaměstnáno čtyři až pět učitelů, kteří vyučovali různé předměty, včetně náboženství, triviálních a hlavních škol, psaní, latiny, přírodopisu, zeměpisu, dějepisu, stavitelství, zeměměřičství, mechaniky, kreslení a dalších dovedností potřebných pro správné vedení školy. Tyto normální školy byly rovněž označovány jako vzorné školy, protože sloužily jako vzor pro ostatní školy v daném regionu v oblasti výuky a kvalifikace učitelů. V roce 1775 byla v Praze zřízena první normální škola (Kasper, 2008).

Detailní souhrn lidových škol vycházející z Tereziánské reformy z roku 1774 je uveden v Tabulce 1.

Tabulka 1

Školní systém na základě Tereziánské reformy z roku 1774

Název	Místo	Obsah vzdělání
Triviální (1–2 třídní)	fara	trivium, základy hospodaření a průmyslu, náboženská výchova
Hlavní (3–4 třídní)	krajské město	trivium, základy reálií a latinského jazyka, sloh, kreslení, geometrie
Normální (4 třídní) + preparandy	zemské město	Stejné předměty jako na hlavní škole, avšak více obsáhlé.

(Řezníčková, 2007, s. 12-13)

Základní vzdělání trvalo šest let (od roku 1869 obvykle osm let), což bylo částečně způsobeno značně vysokou gramotností českého obyvatelstva. Podle oficiálních statistik se podíl gramotných lidí v Čechách v 19. století zvýšil z 66,4 % na 96,8 % (Průcha, 2007). Vznik úspěchu, který se projevil na konci 19. století, byl založen na vysoké gramotnosti a vzdělanosti lidu v českých a moravských zemích, což bylo nejvyšší v celé monarchii. V té době byly české země na špičce v Evropě a také ve světě (Kalous & Veselý, 2006).

Podle Hasnerova zákona z roku 1869 byla povinná školní docházka zahájena pro děti ve věku šesti let a trvala osm let, což platilo jak pro chlapce, tak pro dívky. Významným důsledkem tohoto zákona bylo rozšíření obsahu vzdělání a rovněž se otevřela cesta k vysokoškolskému vzdělání pro učitele. Struktura základního školství byla rozdělena na dvě úrovně: obecné školy a měšťanské školy. Veřejné i soukromé formy byly dostupné pro obecné školy. Venkovské děti mohly splnit svou povinnost v osmileté obecné škole, zatímco městské děti měly možnost navštěvovat osmiletou měšťanskou školu nebo pětiletou obecnou

školu s tříletým následujícím cyklem ve škole měšťanské. V roce 1883 byla provedena změna tohoto zákona, která přinesla některé úlevy v oblasti povinné školní docházky. Tato novela efektivně zkrátila délku povinné školní docházky na šest let a omezeny byly také cíle a obsah výuky. Tuto změnu vnímalo mnoho lidí jako krok zpět v rakouské školské politice, což mělo důsledky pro celé generace dětí a učitelů (Vališová & Kasíková, 2011).

V organizaci základních škol došlo k významným změnám v roce 1922 díky tzv. malému školskému zákonu. Počet žáků na jedné třídě byl upraven z 80 na 60, a na jednotřídkách na 50. Vytvářely se jednotřídky, pokud počet školou povinných dětí nepřesáhl 50, a pokud byl stálý přebytek žáků, byly zřizovány dvojtřídky a tak dále. S rostoucím počtem žáků vznikaly postupné třídy a následně pobočky ke stávajícím třídám. Rozhodování o trvalém zřízení nových tříd bylo vázáno na tříletý průměr počtu žáků. Tento malý školský zákon rovněž přinesl revizi a rozšíření vyučovaných předmětů, včetně povinných předmětů jako občanská nauka, ruční práce a nauka o domácím hospodářství. Určil také pravidla pro obsazování učitelských pozic a zrušil výjimky v povinné osmileté školní docházce. Novými prvky zákona bylo zdůraznění vyučování v mateřském jazyce, sjednocení výuky chlapců a dívek ve společných školách a transformace vyšších středních škol na měšťanské školy. Výuka náboženství zůstala v kompetenci církví, ale děti bez náboženského vyznání ji již nebyly povinny navštěvovat (MV ČR, 2023).

Po ustavení Protektorátu Čechy a Morava 15. března 1939 přešla správa v oblasti školství pod českou vládu, která byla plně podřízena Velkoněmecké říši. Protektorátní Ministerstvo školství a národní osvěty se stalo prostředkem pro prosazování nacistické germanizační politiky a snahy o potlačení českého národního charakteru ve školství, což vedlo ke postupnému úpadku českého školství (Bianchi, 1973). Období po druhé světové válce v Československu mezi lety 1945 a 1948 je známé jako doba velmi napjatých vztahů a debat ohledně budoucího směřování školství.

V roce 1948 bylo provedeno přejmenování obecné školy na školu národní pro věkovou skupinu 6-11 let a sloučení měšťanské školy s nižšími ročníky gymnázií, čímž vznikla nová střední škola pro věkovou skupinu 11-15 let v souladu se zákonem o jednotné škole. Nicméně v roce 1953 byl přijat sovětský model základního školství, zahrnující sedmileté (později osmileté od roku 1958) a desetileté střední školy. V souladu s tím byla v Československu ustanovena osmiletá střední škola pro věkovou skupinu 6-14 let

a jedenáctiletá střední škola pro věkovou skupinu 6-17 let. Tímto opatřením došlo ke zkrácení povinné školní docházky o jeden rok a snížení délky maturitního studia o další rok. V období mezi lety 1976 a 1984 byla postupně zrušena devátá třída, což vedlo ke zkrácení základní školní docházky na 8 ročníků. Povinná školní docházka byla přesto prodloužena na 10 let, což znamenalo, že každý absolvent základní školy byl povinen pokračovat ve studiu na gymnáziu, střední odborné škole nebo středním odborném učilišti. V roce 1990 byla povinná desetiletá docházka zkrácena na 9 let a devátá třída byla znovu zavedena na základních školách, původně jako nepovinná a od roku 1995 jako povinná (Morkes, 2010).

1.2 Dánské království

Dánsko má bohatou historii základního vzdělávání, která sahá až do středověku. V té době zřizovala římskokatolická církev katedrální a klášterní školy. Po reformaci roku 1536 převzala správu těchto škol koruna. Jejich hlavním cílem bylo připravit studenty na teologická studia prostřednictvím výuky latiny, řečtiny a rozvoje dovedností v čtení, psaní a mluvení (K12 Academics, 2023). Ve městských oblastech probíhala výuka čtení a psaní ve školách, zatímco na venkově kněz nebo úředník pravidelně, jednou až dvakrát týdně, vyučoval katechismus (Holm-Larsen & Skovgaard-Petersen, 2023).

Jak popisuje Larsen (2016), když duchovní nebo šlechta vyjádřili touhu po reformě školského systému, zaměřovali se zejména na postavení učitele od samého počátku. To bylo způsobeno tím, že většina škol závisela na jednom učiteli, který zajišťoval výuku. Učitel byl de facto samotnou školou. O výběru učebních osnov rozhodovaly především motivace a finanční prostředky rodičů. Zlepšení kvality učitelů bylo považováno za klíčové pro transformaci vzdělávání dětí. Před rokem 1721 bylo lidové základní školství velmi jednoduché. Avšak v tomto roce došlo k významnému posunu, kdy bylo v celém království zřízeno 240 rytterskoler neboli „jezdeckých škol“. Nárůst vlivu náboženského hnutí pietismu v 18. století podnítil potřebu gramotnosti a zesílil poptávku po veřejném vzdělávání. Navíc filantropické myšlenky významných osobností, včetně Rousseaua, sehrály roli v podpoře rozvoje vzdělávání, které by bylo dostupné pro všechny děti (K12 Academics, 2023). Zavedení formálního vzdělávání učitelů od roku 1780 výrazně změnilo jejich roli.

Za počátek vzniku základní školy je obvykle považován rok 1814, kdy byla zavedena povinná celostátní školní docházka pro chlapce a dívky ve věku od 6-7 let do konfirmace. Lidová škola byla financována na místní úrovni, tedy všemi obyvateli farnosti. I když od roku 1856 dostávala finanční podporu od státu, byla stále řízena školní komisí v každé farnosti pod vedením kněze. V druhé polovině 19. století se začaly objevovat malé soukromé „svobodné školy“ na venkově. Tyto školy byly založeny skupinami rodičů, kteří měli zájem o vzdělání svých dětí (Holm-Larsen & Skovgaard-Petersen, 2023).

Evropské národní vědomí se objevilo během romantického hnutí, které vedly osobnosti jako N. F. S. Grundtvig v Dánsku. Grundtvig spolu s Christenem Koldem kritizovali národní školy za to, že předávají to, co považovali za „mrtvé vědění“, které se soustředí především na Bibli a nemá význam pro každodenní život. Domnívali se, že aby demokracie vzkvétala, mělo by vzdělání osvětlovat jednotlivcům život a svět a podporovat porozumění a přijímání různých perspektiv. Dánsko kladlo důraz na celoživotní vzdělávání a zavedlo zvláštní duální vzdělávací systém, v němž byly státní a svobodné školy považovány za rovnocenné partnery. I dnes se tyto systémy vzájemně doplňují. Grundtvig a Kold měli námitky nejen proti obsahu výuky, ale také proti používaným metodám. Prosazovali výuku zaměřenou na dítě a odmítali předem dané texty diktované autoritami. Zásadní roli při probouzení dětské představivosti a porozumění hrálo vyprávění příběhů, přičemž Grundtvig zdůrazňoval význam „živého slova“ a upřímné komunikace. Oba pedagogové upřednostňovali vyprávění příběhů jako metodu, která probouzí a rozvíjí dětskou představivost (Friskolerne, 2018).

Zákon o vzdělávání z roku 1894 formálně stanovil Folkeskole, což byl státem financovaný systém základního vzdělávání v Dánsku. Termín Folkeskolen byl poprvé použit v roce 1814, ale teprve v roce 1894 byl oficiálně zaveden. Jeho cílem bylo vylepšit vzdělávací systém tak, aby lépe vyhovoval požadavkům průmyslové společnosti (Ford et al., 2022).

Od roku 1899 začaly nezávislé školy získávat finanční podporu od státu. Později se možnosti autonomního vzdělávání rozšířily i na další typy škol, včetně škol německé menšiny, menších škol v 60. letech, křesťanských nezávislých škol v 70. letech, Steinerových škol, a škol pro přistěhovalce. To zahrnuje školy pro různé náboženské komunity, například židovské, katolické a muslimské (Holm-Larsen & Skovgaard-Petersen, 2023).

Po reformě v roce 1903 venkovský školský systém poskytoval základní vzdělání od 1. do 7. třídy. Městský školský systém měl podobně sedmileté základní vzdělání, ale od 5. třídy žáky rozděloval do základní nebo pokročilé třídy. Základní dráha trvala dvě léta, zatímco pokročilá dráha byla čtyřletá (tj. střední škola). Žáci, kteří navštěvovali pokročilý stupeň, tak absolvovali 9 let školní docházky, oproti 7 letům v základním stupni. Po dokončení pokročilé dráhy měli studenti dvě možnosti. Mohli buď pokračovat ve vyšším akademickém vzdělávání na gymnáziu s tříletým programem, nebo absolvovat jednoletý akademický program na reálné škole. Po dokončení jednoletého akademického programu mohli studenti přejít do tříletého akademického programu vyššího sekundárního vzdělávání (Karlsøn & Landersø, 2021). Během následujících desetiletí byla střední škola předmětem diskusí a kritiky, protože nebylo jasné, jaké místo by měla mít ve vztahu k vyšším ročníkům veřejných škol. Kromě toho povinná školní docházka zahrnovala pouze 1.-7. třídu, což vedlo k vysokému počtu žáků opouštějících vyšší ročníky střední školy kvůli nutnosti práce (Larsen, 2018).

Základní škola byla pod náboženským dohledem až do roku 1933 a až do roku 1975 byla spojena s křesťanským životním přístupem. Od té doby se přeorientovala na podporu všestrannosti a demokracie. Unitární školní model byl postupně prosazován prostřednictvím zrušení měšťanské školy v roce 1958, ukončením reálného oddělení v roce 1975 a integrací dětí se speciálními potřebami do speciálního školství v roce 1980 (Holm-Larsen & Skovgaard-Petersen, 2023).

Zákon o Folkeskole z roku 1993 představuje komplexní vzdělávací systém pro děti od mateřské školy až po devátou třídu, s možností volitelné desáté třídy pro mladé, kteří si přejí zůstat na nižším stupni střední školy o jeden rok déle. Tento systém zahrnuje všechny kategorie zdravotně postižených dětí. Péči o děti před předškolním věkem zajišťuje resort sociálních věcí. Gymnázium poskytuje tříleté všeobecné vzdělání na vyšším sekundárním stupni s ukončující zkouškou, opravňující k přijetí na vysokou školu. I když je vzdělávání v Dánsku povinné po dobu devíti let, není zavedena povinná školní docházka, což znamená, že děti musejí absolvovat vzdělávání, ale nemusí to být nutně v rámci školní instituce. Rodiče mají právo na domácí vzdělávání svých dětí, avšak v praxi tuto možnost v Dánsku většinou nevyužívají (Egelund, 2005).

Zprávy Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) z počátku 21. století, které se stále kritičtěji zaměřovaly na srovnání vzdělávací kvality, vedly k rostoucí nedůvěře veřejných škol. Tento trend podnítil vzrůstající zájem o soukromé školy, které byly mnohými rodiči považovány za poskytující vyšší profesionální standardy než veřejné školy (Holm-Larsen & Skovgaard-Petersen, 2023).

2 Současné podoby základního školství: Český versus Dánský pohled

V následující kapitole se zaměříme na současné podoby základního školství v České republice a Dánsku, kde se promítají nejen historické kořeny, ale také specifika dvou odlišných evropských přístupů k vzdělávání. Kapitola se sestává z několika klíčových podkapitol, které nám umožní hlouběji proniknout do těchto unikátních vzdělávacích systémů. Prozkoumáme národní kurikula, právní rámce, Rámcové vzdělávací programy, pedagogické metody a organizaci škol, stejně jako důležité aspekty financování školství, kvalifikaci a rozvoje učitelského personálu, systémy hodnocení žáků a kvalitu vzdělávání. Na závěr se podíváme na shrnutí a srovnání základního vzdělávání v obou zemích, zaměříme se na hlavní rozdíly a podobnosti.

2.1 Základní vzdělávání v České republice

Školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb.), který vstoupil v platnost 1. ledna 2005, je zákonem, který upravuje vzdělávací systém v České republice a vymezuje podmínky, za kterých může vzdělávání probíhat. Konečná úprava legislativy je uvedena v zákoně č. 152/2023 Sb. a zákona č. 183/2023 Sb. (MŠMT ČR, 2023a).

Listina základních práv a svobod je spojena se školským zákonem. Článek 33 říká, že každý občan má právo na bezplatné vzdělání na základní a střední škole. Zákon definuje podmínky, za kterých mají občané nárok na státní podporu při studiu (Česká národní rada, 1993).

Základní vzdělávání probíhá formou denního vzdělávání, což znamená pravidelnou výuku každý den v pětidenním vyučovacím týdnu během školního roku. Cílem tohoto stupně vzdělávání je rozvíjet strategie učení u žáků a motivovat je k celoživotnímu učení. Tímto způsobem se snaží podporovat kreativní myšlení, schopnost řešit problémy, efektivní komunikaci a spolupráci. Zároveň má za cíl rozvíjet schopnosti žáků chránit své fyzické a duševní zdraví, respektovat hodnoty a životní prostředí, a být ohleduplní a tolerantní k různým kulturám a duchovním hodnotám. Základní vzdělávání si klade za úkol pomoci žákům poznat své schopnosti a reálné možnosti, které mohou následně uplatnit při rozhodování o své další životní dráze a profesním uplatnění (MŠMT ČR, 2023a).

Povinnost absolvovat školní docházku trvá devět let, přičemž končí ke konci školního roku, v němž dosáhne dítě věku 17 let. Začátek této povinné docházky nastává na začátku školního roku po dni, kdy dítě oslaví své šesté narozeniny, pokud není rozhodnuto o odkladu školní docházky. Pokud dítě dosáhne věku šesti let v období od září do konce června daného školního roku, může v tomto školním roce splnit povinnou školní docházku za předpokladu, že jeho fyzický a duševní vývoj jsou přiměřené a pokud o to požádá jeho zákonný zástupce, podporovaný doporučením školského poradenského zařízení (MŠMT ČR, 2023a).

V ustanovení § 36 odst. 4 školského zákona a následujících se stanovuje, že zákonný zástupce má povinnost evidovat dítě v povinné školní docházce v intervalu od 1. do 30. dubna příslušného kalendářního roku, v němž má dítě zahájit svoji povinnou školní docházku. Žák musí plnit školní docházkovou povinnost, kterou zřizuje obec nebo svazek měst s oficiálním sídlem ve školském obvodu, které je trvalé. U cizince se místo povinné docházky do školy odvíjí od jeho aktuálního bydliště, které je stanoveno na tzv. „spádové škole“, pokud zákonný zástupce pro konkrétního žáka nezvolí jinak. S písemným doporučením školského poradenského zařízení může ředitel školy schválit poskytnutí individuálního vzdělávacího plánu nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na základě žádosti jeho zákonného zástupce (MŠMT ČR, 2023a).

K zápisu jsou přizvány všechny děti, které dosáhnou šesti let do 31. srpna daného roku, včetně těch, které měly odklad povinné školní docházky v předešlém roce. V případě výjimečných situací jsou přijímány i pětileté děti s výrazným talentem, pod podmínkou, že bude předloženo doporučení školského poradenského zařízení a případně odborného lékaře. Během zápisu je nezbytné přinést občanský průkaz, rodný list dítěte a v případě žádosti o odklad, odpovídající doporučení. Jednotlivé základní školy mohou mít i další specifické požadavky, jako například předložení zdravotní karty dítěte nebo vyplněnou žádost o přijetí. V některých městech jsou k dispozici elektronické zápisy do základních škol. Během zápisu učitelé interagují s dítětem prostřednictvím krátkého rozhovoru a hry s obrázky, hračkami a dalšími didaktickými prostředky, přičemž tento proces slouží k ověření základních předpokladů pro nástup do školy (Atlas školství, 2023). Vyhláškou o základním vzdělávání je stanoveno, že rozhovor pedagogického pracovníka s dítětem trvá nejvíce 20 minut, což odpovídá věkové zralosti a schopnostem dítěte se soustředit. Pro posouzení školní připravenosti dítěte se doporučuje použít Desatero pro rodiče předškolního věku uvedené

v RVP PV. Škola si vybírá aktivity pro zápis podle vlastního uvážení, přičemž zohledňuje své vlastní podmínky a místní zvyklosti (MŠMT ČR, 2017).

V praxi se často setkáváme s tím, že pojmy zralost a připravenost jsou užívány jako ekvivalenty, ačkoliv odkazují na odlišné aspekty vhodného termínu vstupu dětí do základní školy (Svobodová, 2016). Koncepce školní zralosti se váže k dosažení specifického vývojového stadia, které umožňuje dítěti úspěšně integrovat se do výchovně-vzdělávacího procesu na základní škole. Tato zralost obnáší fyzický, psychický, sociální a emocionální vývoj, a není bezvýznamná ani role motivace. Školní připravenost v zásadě zahrnuje dovednosti v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické. Tyto dovednosti dítě získává a rozvíjí prostřednictvím učení a sociálních zkušeností, přičemž zejména mateřská škola hraje klíčovou roli (Bednářová & Šmardová, 2011).

V souvislosti se školní zralostí nebo nezralostí a průběhem zápisu uvádí § 37 školského zákona, že škola během zápisu pouze informuje rodiče o možnosti odložení. Odklad je poskytován na žádost zákonného zástupce dítěte, které není dostatečně tělesně a duševně vyspělé po dosažení šesti let věku (Svobodová, 2016). Během období zápisu může ředitel školy odložit zahájení povinné školní docházky o jeden školní rok na základě žádosti, pokud je podložena doporučením příslušného školského poradenského zařízení, a to za účasti odborného lékaře nebo klinického psychologa. Toto odložení může trvat nejpozději do začátku školního roku, ve kterém dítě oslaví osmé narozeniny (MŠMT ČR, 2021).

Přípravná třída představuje možnost pro děti, které žádají o odklad povinné školní docházky a zároveň chtějí poskytnout dětem další rok přípravy před vstupem do první třídy. Poskytuje výhody, jako je menší počet dětí, postupné zvykání na školní režim a udržení hravé atmosféry mateřské školy. Je vhodná pro děti s různými potřebami, včetně logopedických problémů nebo opožděného psychomotorického vývoje, a pro ty, které potřebují získat základní návyky. Přípravná třída usnadňuje dětem přechod do první třídy, zejména pokud mají potíže se samostatností, koncentrací nebo jsou silně vázané na rodiče (Atlas školství, 2023).

Pravidla týkající se školního vyučování a prázdnin jsou stanovena v zákoně č. 561/2004 Sb., známém jako školský zákon. Specifikace týkající se struktury školního roku, včetně klasifikace prázdnin, jejich délky a plánovaných termínů, jsou detailněji popsány ve

vyhláše číslo 16/2005 Sb. o organizaci školního roku (MŠMT ČR, 2022). Tato vyhláška stanoví, že školní rok začíná 1. září nebo následující pracovní den a je rozdělen na dvě pololetí. První pololetí probíhá od září do ledna, druhé od února do června. Tradičně kolem státního svátku 28. října mají žáci krátké podzimní prázdniny. V období před 24. prosincem začínají vánoční prázdniny a končí po 1. lednu. Přelomem ledna a února mají žáci jednodenní pololetní prázdniny. V období února a března mají týdenní jarní prázdniny, které jsou vyhlášovány podle okresů nebo obvodů v případě hlavního města Prahy. Před pohyblivým státním svátkem Velkým pátkem mají žáci jednodenní Velikonoční prázdniny. Vyučování končí poslední pracovní den v červnu, a následují dvouměsíční hlavní prázdniny. Některé základní školy a organizace pořádají pro žáky nižších ročníků tzv. příměstské tábory s celodenní péčí během prázdnin (MŠMT ČR, 2020a).

V souladu s principy kurikulární politiky definovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (Bílá kniha) a školským zákonem je zaveden dvouúrovňový systém určen žákům ve věku od 3 do 19 let, který zahrnuje státní a školní úroveň kurikulárních dokumentů (MŠMT ČR, 2023b). „Schválením Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 vládou definitivně pozbývá platnost Národní program rozvoje vzdělávací soustavy (Bílá kniha) z roku 2001“ (MŠMT ČR, 2014).

Zatímco konkrétní připravované inovace v oblasti základního školství nejsou zcela jasné, existují návrhy a diskuse týkající se budoucích směrů vzdělávací politiky v České republice. Jedním z klíčových dokumentů je Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, která určuje hlavní cesty rozvoje a investiční priority ve vzdělávacím sektoru pro příští dekádu a byla ratifikována vládou 19. října 2020. Hlavní ambicí je aktualizace vzdělávacího systému v regionálním, zájmovém, neformálním a celoživotním vzdělávání tak, aby odpovídal novým výzvám a zároveň adresoval stávající nedostatky. V souladu s touto strategií je plánováno přeorientování vzdělávacího obsahu na rozvíjení dovedností, které jsou zásadní pro aktivní účast v občanské společnosti, v profesním životě a pro osobní rozvoj, a zároveň se klade důraz na snižování vzdělávacích nerovností a na podporu rozvoje potenciálu každého dítěte. Diskutuje se také o provázání inovativních škol s ostatními a o podpoře duševního zdraví a well-beingu žáků a pedagogů (MŠMT ČR, 2020b).

Na státní úrovni jsou zavedeny Rámcové vzdělávací programy (RVP), které stanovují povinné rámce vzdělávání pro předškolní, základní a střední vzdělávání. Tyto programy tedy

poskytují obecné směrnice pro celou zemi. Na školní úrovni jsou pak Školní vzdělávací programy (ŠVP), které určují, jakým způsobem se vzdělávání realizuje na konkrétních školách. Tato dvouúrovňová struktura umožňuje kombinovat obecné národní normy s individuálními potřebami a zaměřením jednotlivých škol (MŠMT ČR, 2023b).

RVP ZV je strukturován do čtyř částí. První část se věnuje vymezení RVP ZV v rámci celkového systému kurikulárních dokumentů. Druhá část se zaměřuje na charakteristiku základního vzdělávání. Nejrozsáhlejší třetí část obsahuje koncept a cíle základního vzdělávání, klíčové kompetence, vzdělávací oblasti, průřezová témata a rámcový učební plán. Poslední čtvrtá část se věnuje konkrétním aspektům výuky, žákům se specifickými potřebami a nadaným žákům, a zahrnuje podmínky pro úspěšné uskutečňování RVP ZV a zásady pro práci s ŠVP (MŠMT ČR, 2023b).

Cílem vzdělávání je vybavit žáky klíčovými kompetencemi na dosažitelné úrovni, připravit je na další vzdělávání a začlenění do společnosti. Jejich formování a rozvoj vyžaduje zapojení všech vzdělávacích obsahů a aktivit na škole. V etapě základního vzdělávání se klíčovými kompetencemi považují: kompetence k učení, řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní a digitální. Obsah základního vzdělávání podle RVP ZV je strukturován do devíti vzdělávacích oblastí, kde každá oblast zahrnuje jeden nebo více příbuzných vzdělávacích oborů. Hlavní vzdělávací oblasti v českém školství jsou Jazyk a jazyková komunikace; Matematika a její aplikace; Informatika; Člověk a jeho svět; Člověk a společnost; Člověk a příroda; Umění a kultura; Člověk a zdraví a Člověk a svět práce. Tyto oblasti jsou klíčovými součástmi vzdělávacího systému, přičemž každá z nich přispívá k celkovému rozvoji žáků. Obsah vzdělávacích oborů je následně utvářen očekávanými výstupy a učivem (MŠMT ČR, 2023b).

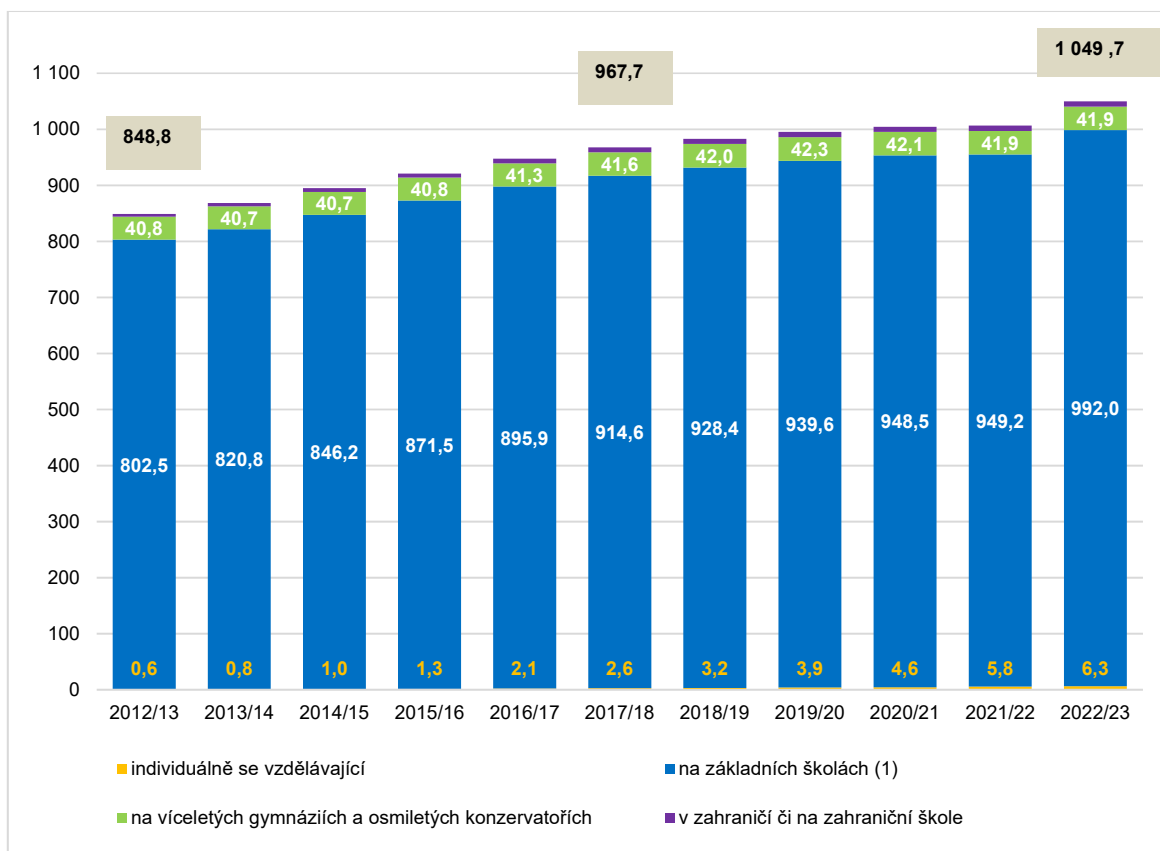
Průřezová témata, zahrnutá v RVP ZV, reflektují aktuální problémy současného světa a jsou klíčovou součástí základního vzdělávání. Tato témata jsou povinnou složkou vzdělávacího procesu na obou stupních základního školství. Pro základní vzdělávání jsou specifikována průřezová témata, zahrnující výchovu osobnosti, demokratického občana, myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní, environmentální a mediální výchovu. Jejich začlenění do vzdělávání vytváří příležitosti pro individuální rozvoj žáků, podporuje jejich vzájemnou spolupráci a přispívá k formování osobnosti, zejména v oblasti postojů a hodnot. Obsah průřezových témat je jednotně zpracován, zahrnuje charakteristiku

tématu, jeho vztah k vzdělávacím oblastem a přínos k celkovému rozvoji žáků. Konkrétní obsah témat je ponechán na výběru a zpracování školy v rámci učebních osnov (MŠMT ČR, 2023b).

Školní vzdělávací programy jsou odvozeny z rámcových vzdělávacích programů podle zákona č. 561/2004 Sb. § 3 odst. 1. Musí plně respektovat tyto rámcové programy a mají možnost strukturovat obsah vzdělávání do předmětů nebo modulů. Vedení školy vydává Školní vzdělávací program, který je veřejně dostupný po zveřejnění ve škole. Zároveň musí být přístupný veřejnosti. Česká školní inspekce sleduje, zda je ŠVP řádně implementován a zda odpovídá platným právním normám a RVP ZV (MŠMT ČR, 2023a). Školní vzdělávací program se skládá z následujících závazných částí, které vycházejí z RVP ZV: identifikační údaje, charakteristika školy, popis ŠVP, učební plán, učební osnovy a hodnocení výsledků vzdělávání žáků (MŠMT ČR, 2023b).

Povinná školní dokumentace je definována primárně v §28 školského zákona. Podle tohoto ustanovení je každá škola povinna mít záznam o zápisu do školského rejstříku, který vydává Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. Škola je dále povinna udržovat školní matriku, která obsahuje informace o žácích, a vést protokoly o přijímání nových jedinců, informace o průběhu vzdělávání a jeho ukončování. Kromě toho se škola stará o vzdělávací programy, výroční zprávy o činnosti, třídní knihy, školní řád, záznamy z pedagogických rad, knihu úrazů, protokoly o kontrolách a inspekční zprávy, personální dokumentaci, mzdové záznamy, hospodářskou evidenci, účetní záznamy a další dokumentaci určenou zvláštními předpisy. Odpovědnost za správu veškeré dokumentace nese vedení školy, který má dohled nad tím, aby byla kompletní, v pořádku a aktualizovaná (MŠMT ČR, 2023a).

V průběhu školního roku 2020/2021 dosáhl počet žáků na základních školách téměř milionu, což představuje nárůst o pětinu oproti situaci před deseti lety, kdy byl zaznamenán nejnižší počet žáků od vzniku Česka. Tento nárůst lze přičíst zejména populačně silným ročníkům. Celkový počet základních škol se mezi školními roky 2010/2011 a 2020/2021 zvýšil o 91 škol na 4,2 tisíce (Český statistický úřad, 2021). Nyní se zaměříme na Graf 1, kde jsou prezentována data o základním vzdělávání – počet žáků v základním vzdělávání podle typu školy v časovém srovnání od školního roku 2012/13 do 2022/23.



- 1) bez účasti žáků, kteří absolvují povinnou školní docházku v zahraničí nebo navštěvují zahraniční školy v ČR, či jsou zapsáni do kmenové základní školy formou individuálního vzdělávání podle § 38 a § 41 Školského zákona

Graf 1

Vývoj počtu žáků v základním vzdělávání (v tis.) – Rozdělení žáků podle typu školy v období od školního roku 2012/13 do 2022/23

(Český statistický úřad, 2022)

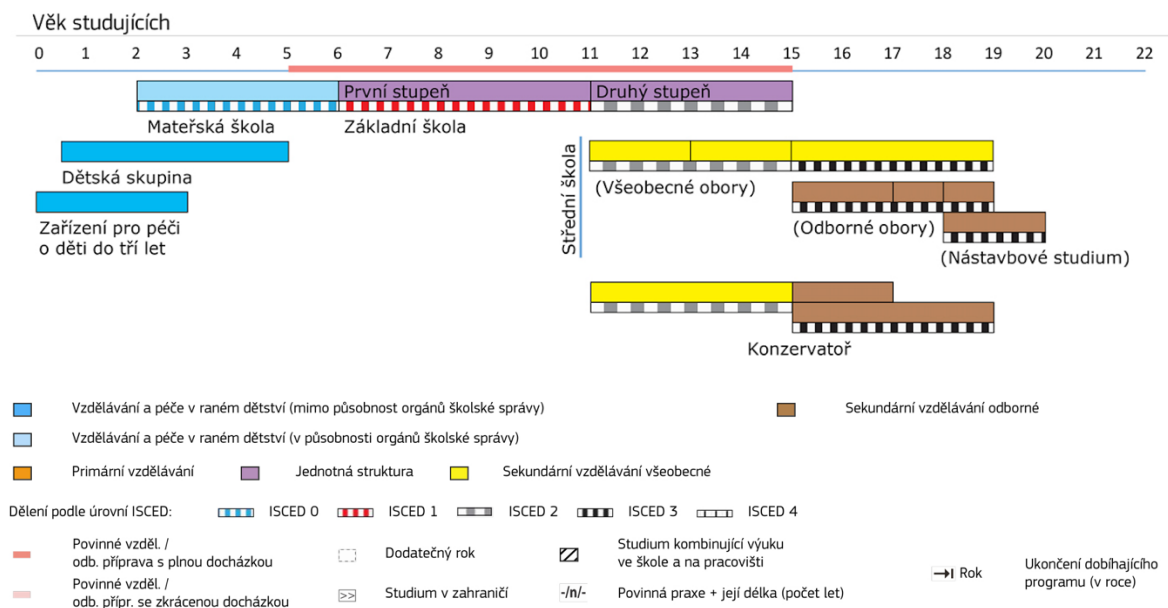
Ve školním roce 2022/23 se do základního vzdělávání zapojilo téměř 1 050 000 žáků, což představuje nejvyšší počet za posledních deset let. Počet žáků na druhém stupni základních škol a v odpovídajících ročnících gymnázií a konzervatoří stále roste od roku 2012/13, zatímco počet žáků prvního stupně začal klesat po soustavném růstu v prvních pěti letech poslední dekády. Nicméně mezi 30. 9. 2021 a 30. 9. 2022 došlo k nárůstu počtu žáků prvního stupně o 4,4 %, což je dokonce více než u žáků druhého stupně (4,1 %). Ve školním roce 2022/23 plnilo povinnou školní docházku v zahraničí nebo na zahraniční škole 9 517 žáků, zatímco individuální vzdělávání využilo 6 311 dětí. Zájem o individuální vzdělávání trvale

stoupá. Počet žáků vzdělávajících se v zahraničí či na zahraniční škole také roste, ačkoli v posledním roce se jejich počet téměř nezměnil, s poklesem o pouhých 0,3 %. Celkově se za posledních deset let počet žáků zapsaných v našich školách, kteří se vzdělávají v zahraničí či na zahraniční škole, zdvojnásobil, přičemž v prvních pěti letech poslední dekády stoupl o 83,2 % a za posledních 5 školních roků již jen o 5,5 % (Český statistický úřad, 2022).

2.1.1 Povinná školní docházka v České republice (ISCED 1 + ISCED 2)

Od září roku 2017 je pro děti, které se nacházejí v posledním roce před nástupem do školy povinné absolvovat poslední rok mateřské školy. Tato povinnost začíná po dosažení věku 5 let do prvního září příslušného školního roku a je poskytována zdarma (Česká školní inspekce, 2020). Základní vzdělávání v České republice trvá 9 let a je shodné s délkou povinné školní docházky. Je rozděleno na pětiletý první stupeň (primární vzdělávání, ISCED 1) a čtyřletý druhý stupeň (nižší sekundární vzdělávání, ISCED 2), což lze podrobně nalézt v Grafu 2. Žáci prvního cyklu jsou obvykle ve věku od 6 do 11 let a žáci druhého cyklu od 11 do 15 let. Po ukončení prvního cyklu žáci automaticky vstupují do druhého cyklu. Po úspěšném ukončení 5. třídy mohou být také přijati na osmileté gymnázium nebo osmiletou konzervatoř, nebo po úspěšném ukončení 7. třídy na šestileté gymnázium, kde pokračují v základním vzdělávání nebo v povinné školní docházce. Ukončením základního vzdělání žák dosáhne úrovně základního vzdělání (ISCED 244). Stupeň „základy vzdělání“ (též ISCED 244) je dosažen pouze absolvováním základní školy speciální pro žáky se středně těžkým či těžkým mentálním postižením. Většina žáků nastupuje na střední školu nebo konzervatoř po ukončení devítileté povinné školní docházky, pouze asi 3,6 % žáků nepokračuje v dalším vzdělávání (Eurydice, 2023a).

Česká republika – 2022/2023



Graf 2

Schéma českého vzdělávacího systému

(Eurydice, 2023a)

Základní školy mohou být zřizovány a provozovány jak obcemi a svazky obcí, tak i soukromými subjekty či církevními organizacemi. Existuje možnost vytvořit základní školu jako společnou instituci s mateřskou nebo střední školou. Zvláštní případ tvoří základní školy pro děti se zdravotním postižením, které disponují speciálně upravenými vzdělávacími programy. V těchto případech může být zřizovatelem kraj nebo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (Eurydice, 2023b).

2.1.2 Financování školství v České republice

Financování základního školství v České republice se řídí různými systémy a principy. Prostředky na základní vzdělávání, které jsou poskytovány ze státního rozpočtu a spravovány Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, zahrnují také finanční podporu pro soukromé školy a vzdělávací zařízení, jež je poskytována prostřednictvím krajů. Nedávná reforma se zaměřila na narovnání systému rozdělování peněz, poskytování více

prostředků pro zkvalitnění vzdělávání, zjednodušení ekonomické administrativy a zvýšení transparentnosti a předvídatelnosti pro ředitele škol. Financování regionálního školství územních samosprávných celků je založeno na normativu na pedagogického pracovníka, což umožňuje zohlednit objektivní specifika škol v jednotlivých krajích. MŠMT rozepisuje prostřednictvím republikových normativů finanční prostředky na jednotlivé krajské úřady, což přispívá k transparentnosti a předvídatelnosti financování škol (Eurydice, 2023c; MŠMT ČR, n.d.). Smyslem nového systému je brát v úvahu objektivní charakteristiky škol v různých regionech, jako jsou rozměry a specializace škol, náklady spojené s opatřeními poskytovanými pro žáky se speciálními potřebami nebo rozdílné platy učitelů na jednotlivých školách (Hauser, 2023).

2.1.3 Kvalifikační požadavky na učitele základních škol v České republice

V České republice musí mít učitelé základních škol magisterské vzdělání, jehož absolvování na pedagogické škole trvá zpravidla pět let. Absolventi těchto programů jsou kvalifikováni pro výuku všech předmětů na prvním stupni. Učitelé vyšších stupňů obvykle absolvují bakalářské a poté magisterské studium s možností specializace (Shewbridge, C., et al., 2016). Po získání magisterského titulu jsou učitelé plně kvalifikováni k výuce. Český vzdělávací systém nenabízí žádný oficiální zaváděcí program pro plně kvalifikované učitele prvních ročníků, některé školy však poskytují vlastní zaváděcí program (TIMSS & PIRLS International Study Center, n.d.).

Zaměstnavatelé jsou povinni podporovat profesní rozvoj zaměstnanců, včetně zvyšování kvalifikace. Mohou vyžadovat účast na odborném vzdělávání mimo pracovní dobu. Národní pedagogický institut (NPI) nabízí širokou škálu kurzů pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. NPI plánuje a organizuje vzdělávací programy, připravuje národní projekty financované z Evropského sociálního fondu a je klíčovým orgánem pro vládní priority v oblasti dalšího vzdělávání pedagogů (Eurydice, 2023d).

2.1.4 Hodnocení žáků a kvalita vzdělávání v České republice

Hodnocení v České republice se skládá z několika prvků. Učitelé hodnotí žáky na základě jejich výkonů ve škole, domácích úkolů a testů. Hodnocení je prováděno průběžně po celý školní rok a zahrnuje také hodnocení chování a přístupu žáků ke vzdělávání. Výsledky

hodnocení jsou pravidelně sdíleny s rodiči a poskytují jim informace o pokroku jejich dítěte (Shánilová, 2010).

Hodnocení žáků zahrnuje na základních školách průběžné hodnocení v jednotlivých předmětech a také hodnocení na konci pololetí. Hodnocení výsledků vzdělávání žáků je stanoveno v § 51 až § 53 školského zákona a poskytuje tři formy hodnocení: klasifikaci, slovní hodnocení a kombinaci obou přístupů. Ředitel ve spolupráci se školskou radou určuje metodu hodnocení. Žáci dostávají vysvědčení, které obsahuje hodnocení jejich výsledků v každém předmětu, chování a celkového prospěchu. Hodnocení je založeno na posouzení, do jaké míry žák dosáhl očekávaných výstupů formulovaných v učebních osnovách jednotlivých předmětů (MŠMT ČR 2023a; MŠMT ČR 2023b). Pravidla hodnocení žáků jsou začleněna do školního řádu. Systém hodnocení používaný v českých základních školách je pětibodová stupnice, přičemž 1 je nejlepší a 5 nejhorší. Konkrétní hodnocení jsou následující: 1 = výborně, 2 = chvalitebně, 3 = dobře, 4 = dostatečně a 5 = nedostatečně (MŠMT ČR, 2005).

Co se týče výkonu žáků, studie publikovaná v *Acta Educationis Generalis* v roce 2021 zjistila, že současný školský systém v České republice je silně zaměřen na výkon žáků a každý žák čelí velkému množství učebních úloh, které na něj kladou značné nároky (Vomáčková & Chytrý, 2021). Podle výsledků PISA 2022 je průměrný výkon patnáctiletých žáků v přírodních vědách v České republice 498 bodů, zatímco průměr zemí OECD je 485 bodů. Žáci v České republice však patří v porovnání s ostatními zeměmi a ekonomikami, které se výzkumu PISA účastní, k těm méně spolupracujícím a méně soutěživým (OECD, 2023a). Výzkum dále naznačuje pokles matematické gramotnosti ve srovnání s rokem 2018, kdy čeští žáci dosáhli v roce 2022 v průměru 487 bodů, což je méně než v roce 2003, kdy dosáhli 516 bodů. I přes tento pokles vykazují čeští žáci ve srovnání s ostatními zúčastněnými zeměmi stále nadprůměrné výsledky v matematické, přírodovědné a čtenářské gramotnosti (OECD, 2023b).

Z hlediska gramotnosti a předmětových testů zahrnuje český vzdělávací systém celou řadu předmětů. V šetření TIMSS 2019 žáci z České republiky dosáhli ve srovnání s vrstevníky z většiny evropských zemí lepších výsledků v oblasti matematiky a přírodních věd. V matematice dosáhli průměrného skóre 533 bodů, zatímco v přírodních vědách získali 534 bodů. Přestože čeští žáci excelovali v těchto disciplínách, vykazovali zároveň jedno

z nejnižších úrovní sebevědomí v matematice a přírodních vědách v rámci Evropské unie (European Commission, 2021a).

Z výzkumu společností PAQ Research a Kalibro vyplývá, že pandemie Covid-19 výrazně zhoršila výsledky žáků v České republice, přičemž na základě výsledků standardizovaných testů z češtiny a matematiky děti ztratily ekvivalent tří měsíců učení. Pokles byl zaznamenán přibližně v 60 % škol v případě českého jazyka a v 69 % škol v případě matematiky (Prokop, 2022).

2.2 Základní vzdělávání v Dánsku

Nyní se zaměříme na situaci v Dánsku. I když školní docházka není v Dánsku povinná, existuje zákonná povinnost, aby se všechny děti vzdělávaly po dobu deseti let, to platí od 1. srpna příslušného kalendářního roku, v němž dítě dosáhne šesti let (Nordic Council of Ministers, 2023). V případě splnění příslušných standardů je možné, aby děti získávaly vzdělání buď ve státní škole, soukromé škole nebo v domácím vzdělávání (Lene Tølbøll, 2014).

Jak uvádí Thomsen (2014) vzdělávací systém v Dánsku se skládá z primární fáze (od mateřské školy do deváté třídy ZŠ), následované fází středoškolského vzdělávání. Základní škola „Folkeskolen“ zahrnuje desetiletou základní školu sestávající z třídy mateřské školy a 1.-9. třídy a jednoleté 10. třídy (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023a).

V Dánsku mají rodiče právo, aby jejich dítě bylo přijato do základní školy ve školském obvodu odpovídajícímu místu bydliště nebo pobytu rodiny. Nicméně je možné vybrat si jinou základní školu než tu v příslušném obvodu, včetně školy v jiné obci, pokud je pro daného žáka v požadované škole dostupné místo (Nordic Council of Ministers, 2023).

Dánská ústava v § 76 stanovuje, že všechny děti ve věku povinného vzdělávání mají nárok na bezplatné vzdělávání ve Folkeskole, což zahrnuje základní a nižší střední vzdělání (Eurydice, 2023e). Rámec pro činnost škol je dále upřesněn v Zákoně o Folkeskole. Tímto zákonem a souvisejícími prováděcími předpisy jsou stanoveny všechny obecní základní a nižší střední školy společné cíle, normy pro učivo na jednotlivých stupních škol, standardní předpisy pro tzv. obecné cíle výuky ve specifických předmětech a rovněž standardní pravidla pro správu a organizaci školního systému. Nicméně je v pravomoci jednotlivých městských

zastupitelstev rozhodnout, jak by měly být školy v obci prakticky uspořádány v souladu se zákonem (Ministry of Children and Education, 2023a).

Každoroční dialog mezi školou a obcí, který vedou jednotlivá městská zastupitelstva, je nezbytný pro řešení problémů a podporu rozvoje školy, s cílem vytvořit efektivní rámec pro profesní rozvoj a celkové blaho žáků. Při přípravě na tento dialog ředitel školy pečlivě sleduje vývoj na své škole, což umožňuje škole aktivně určit směr dialogu o rozvoji a soustředit se na něj. Tato činnost probíhá v souladu s obecně platným rámcem pro školy, který je stanoven obecní radou, a vychází z podkladů poskytovaných obecní radou a správou obce na základě strategického plánu pro školský systém (Ministry of Children and Education, 2023a).

V souladu s principem, že „povinné je samotné vzdělávání, nikoliv škola“ (OECD, 2017, s. 4), mají rodiče možnost zapsat své děti do školní docházky a současně odložit zápis o jeden rok, přičemž tato pružnost výběru nástupu do školy je poskytována za povolení místního úřadu. Tato flexibilita umožňuje rodičům nebo obecnímu úřadu, se souhlasem rodičů, individuálně posoudit připravenost dítěte na školní prostředí. V těchto případech neexistují žádná obecná kritéria pro určování školní připravenosti, a každé rozhodnutí o odložení nástupu do školy vychází z individuálního, místně specifického a kontextově citlivého hodnocení sociálně-emočních schopností dítěte. Naopak, podle potřeb a přání rodičů je také možné zvolit opačný postup, a to umožnit dětem nastoupit do školy o rok dříve. Toto rozhodnutí, které bere v úvahu připravenost dítěte na školní docházku, může být učiněno na základě žádosti rodičů a provedení důkladného vyhodnocení ze strany vedení školy (OECD, 2017).

Soukromé základní školy jsou v Dánsku rozšířené a někteří rodiče odkládají zápis dítěte do sedmi let (Bjerre-Nielsen & Gandil, 2023). Pokud rodiče uvažují o zápisu svého dítěte do dánské základní školy, mohou se obrátit na svou obec, kde získají informace a pokyny k tomuto procesu. Děti v Dánsku obvykle nastupují do školy ve věku 6 let. Na začátku října v roce před nástupem dítěte do 0. třídy obdrží rodič (zákonný zástupce) informace o zápisu do školy v konkrétním obvodu. Školní rok začíná v srpnu (International Aarhus, 2023). Při registraci do dánské veřejné školy je třeba poskytnout místnímu úřadu následující informace: jméno dítěte, datum narození nebo číslo CPR, adresa, kontaktní údaje rodičů (e-mail a/nebo telefonní číslo), země původu a jazyk, který dítě ovládá nejlépe (City of Copenhagen, n.d.).

Koordinátor místního úřadu domluví s rodiči schůzku, během které společně s dítětem probírají jeho vzdělávací potřeby, jazykové dovednosti, čtenářskou a matematickou gramotnost, a také proces zápisu (City of Copenhagen, n.d.). „Některé děti přecházejí přímo do dánské školy, zatímco jiné mohou začít v přípravné třídě, která je navržena pro seznámení s dánským jazykem a školním systémem.“ Cílem přípravné třídy je usnadnit integraci dítěte do dánského vzdělávacího systému (International Staff Mobility & University of Copenhagen, 2018, s. 6).

Školní rok v Dánsku trvá 200 školních dnů a v průběhu roku jsou stanoveny konkrétní prázdniny. Podzimní prázdniny obvykle připadají na 42. týden v roce, zatímco vánoční prázdniny zahrnují státní svátky a pracovní dny mezi Vánocemi a Novým rokem. Zimní prázdniny připadají ve většině obcí obvykle na 7. týden v roce a velikonoční prázdniny často zahrnují pracovní dny před Velikonocemi a státní svátky. Letní prázdniny navíc začínají po posledním červnovém pátku a trvají šest týdnů (International Staff Mobility & University of Copenhagen, 2018).

V Dánsku existují nejen státní školy, ale také soukromé školy, které jsou nezávislé na vládě a které účtují poplatky za výuku a případné ubytování. Studenti mají možnost navštěvovat samostatné, základní a pokračovací školy i odborné školy. Jiné mezinárodní školy mají výuku v cizím jazyce, tyto školy jsou obvykle financovány státem a mají školné 15 000–80 000 DKK ročně. Mezinárodní školy v Dánsku přijímají jak dánské studenty, kteří hledají výuku v cizím jazyce, tak i zahraniční studenty bez znalosti dánštiny. I když výuka probíhá v cizím jazyce, mezinárodní školy často poskytují doplňkové výuky dánského jazyka a kultury pro své mezinárodní studenty. S ohledem na vysokou poptávku a čekací listiny se doporučuje zahájit komunikaci s vybranou školou co nejdříve (Nordic Council of Ministers, 2023).

Rodiče mají povinnost zajistit, aby jejich děti získaly vzdělání odpovídající standardům obecně požadovaným pro základní školy, a to i v případě, že navštěvují nezávislé základní školy, které by měly poskytovat stejné možnosti postupu ve vzdělávacím systému jako běžné základní školy (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023b).

V rámci Folkeskole musí být zahrnuta třída jednoleté mateřské školy, která umožňuje přijetí dítěte do předškolní třídy v kalendářním roce, kdy dosáhne šestých narozenin, nebo za

určitých okolností jeden rok před nebo po dosažení této věkové hranice na žádost rodičů. Cílem předškolní třídy je vytvořit solidní základ pro školní vzdělání a ulehčit dětem přechod z domova či školky do školního prostředí, čímž se připravují na následující školní roky. Výuka na tomto stupni je neúseková a zaměřuje se na povinná témata, jako jsou jazyk a vyjadřovací schopnosti, svět přírody a vědecké jevy, tvořivost, pohyb a koordinace, sociální dovednosti a spolupráce. Každé téma má stanoveno závazné popisy obsahu a cílů, přičemž hra je identifikována jako klíčový prvek výuky, s důrazem na její hodnotu a učení prostřednictvím her a souvisejících aktivit (Ministry of Children and Education, 2023b)

Zákon Folkeskole stanovuje v § 1 a § 2 účel veřejných škol v Dánsku. Účelem Folkeskole je poskytnout studentům znalosti a dovednosti, které je připraví na další vzdělávání, vzbudí v nich touhu po učení, seznámí je s dánskou kulturou a historií, rozvine porozumění jiným zemím a kulturám, podpoří pochopení vzájemných vztahů mezi člověkem a životním prostředím a usnadní všestranný rozvoj každého studenta. Kromě toho se škola snaží rozvíjet metody práce a vytvářet rámec, který poskytuje příležitosti k získávání zkušeností, hloubkovému studiu a iniciativě, aby si studenti rozvíjeli povědomí, představivost a důvěru ve vlastní možnosti a zázemí. Cílem škol je také připravit studenty na to, aby se podíleli na životě, projevovali vzájemnou odpovědnost a chápali svá práva a povinnosti ve svobodné a demokratické společnosti. Obecní rada je odpovědná za zajištění bezplatného vzdělávání každému dítěti v obci a za stanovení cílů a rámce činnosti školy v rámci ustanovení zákona. Každá škola odpovídá za zajištění kvality vzdělávání v souladu s cíli a za stanovení plánování a organizace vzdělávacího programu. Od žáků a rodičů se očekává spolupráce se školou při naplňování cílů Folkeskole (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023a).

Folkeskole má specifické kurikulum obsahující předměty v oblasti humanitních věd, praktických/tvůrčích dovedností a přírodovědných předmětů. Základní devítiletá školní docházka zahrnuje povinné předměty pro všechny studenty, včetně dánštiny, angličtiny, křesťanské nauky, tělesné výchovy a sportu a matematiky během celé doby studia. Další povinné předměty zahrnují dějepis, hudební výchovu, přírodní vědy, výtvarnou výchovu, design, práci se dřevem a kovem, domácí hospodářství, společenské vědy, zeměpis a biologii ve specifikovaných ročnících. Dále jsou studentům nabízeny volitelné předměty, jako jsou druhé cizí jazyky (němčina nebo francouzština) v 5-9 třídách. Povinné součástí vzdělávacího programu zahrnují též témata jako bezpečnost silničního provozu, zdravotní a sexuální

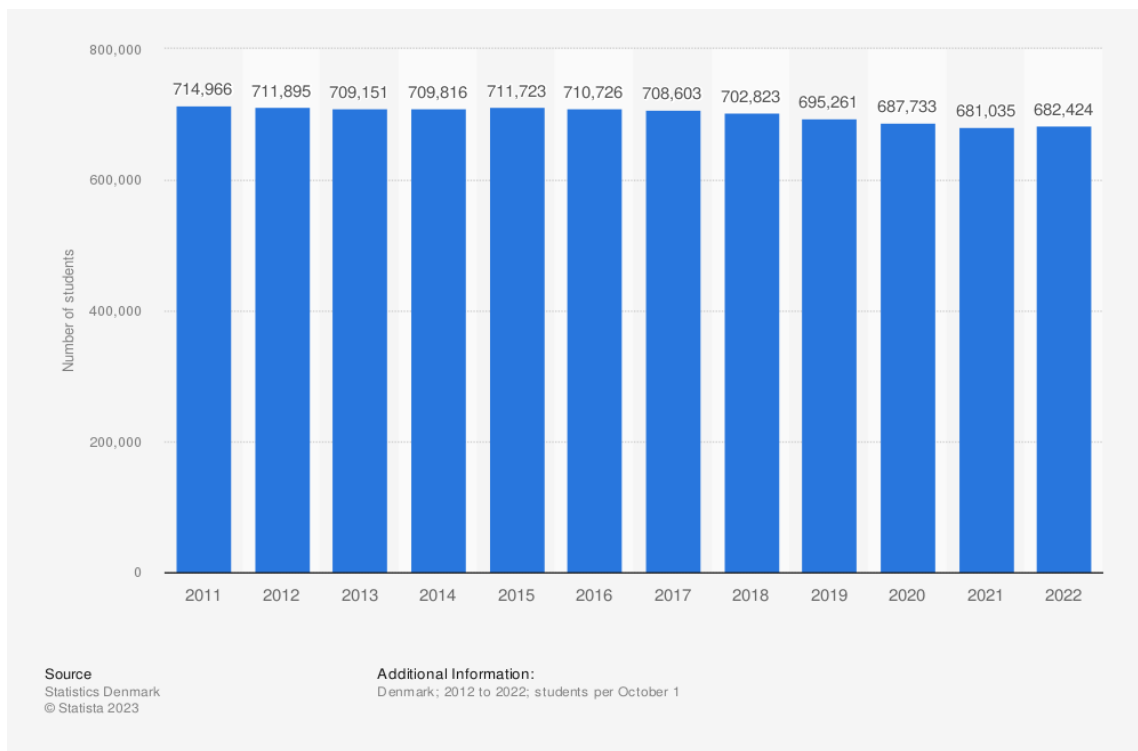
výchova, rodinná studia, vzdělávání, profesní orientace a orientace na trh práce na základních školách (Ministry of Children and Education, 2023c).

V dánském systému Folkeskole představuje povinná třídní dokumentace komplexní koncept zahrnující různé aspekty vzdělávací politiky a praxe. Společné cíle pro žáky Folkeskole, zavedené v roce 2003, iniciovaly významné změny v oblasti školské politiky v Dánsku, zdůrazňující potřebu dokumentace formálních vzdělávacích aktivit a poskytly podnět k přepracování vzdělávacích strategií (Kelly et al., 2017). Dále legislativa z roku 2012 nařídila vysokou účast a docházku 96 % všech žáků veřejného vzdělávání musí pravidelně navštěvovat výuku, přičemž tím podtrhla důraz na docházku a aktivní účast ve vzdělávacím procesu (Ydesen & Andersen, 2020).

Součástí povinné třídní dokumentace ve Folkeskole je nejen evidování docházky, ale také záznamy o výkonech a pokroku žáků. Učitelé ve vyšších ročnících Folkeskole stále více upřednostňují výuku v souladu s učebními osnovami a vynechávají obsah, který není v nich obsažen, což reflektuje nové kurikulární zásady s jasně stanovenými cíli výuky (Rasmussen & Lingard, 2018). Kromě toho disponují učitelé ve Folkeskole rozsáhlými informacemi o žácích z národních testů, maturity, individuálních plánů žáků a standardizovaných diagnostických testů, což podtrhuje komplexní charakter dokumentace žáků v rámci tohoto systému (Shewbridge et al., 2011).

Povinná třídní dokumentace ve Folkeskole se vztahuje i na širší vzdělávací prostředí v Dánsku. Zprávy o školních zdrojích analyzují veřejné základní a nižší střední vzdělávání, což podtrhuje komplexní přístup k vzdělávací dokumentaci na národní úrovni (Nusche et al., 2016). Navíc ministerstvo školství stanovuje národní priority, ale většinu rozhodnutí týkajících se základních a nižších středních škol (Folkeskole) přenechává 98 obcím, což zdůrazňuje decentralizovaný, avšak koordinovaný charakter řízení a dokumentace vzdělávání v Dánsku (Lalomia et al., 2023).

Zaměříme-li se na statistiku, jak uvádí Dyvik (2023a): „Od roku 2012 se v Dánsku snížil počet žáků v základním vzdělávání, a to ze 715 000 v roce 2011 na 682 000 v roce 2022.“ Trendy vývoje tohoto jevu v poslední dekádě jsou přehledně prezentovány v Grafu 3.

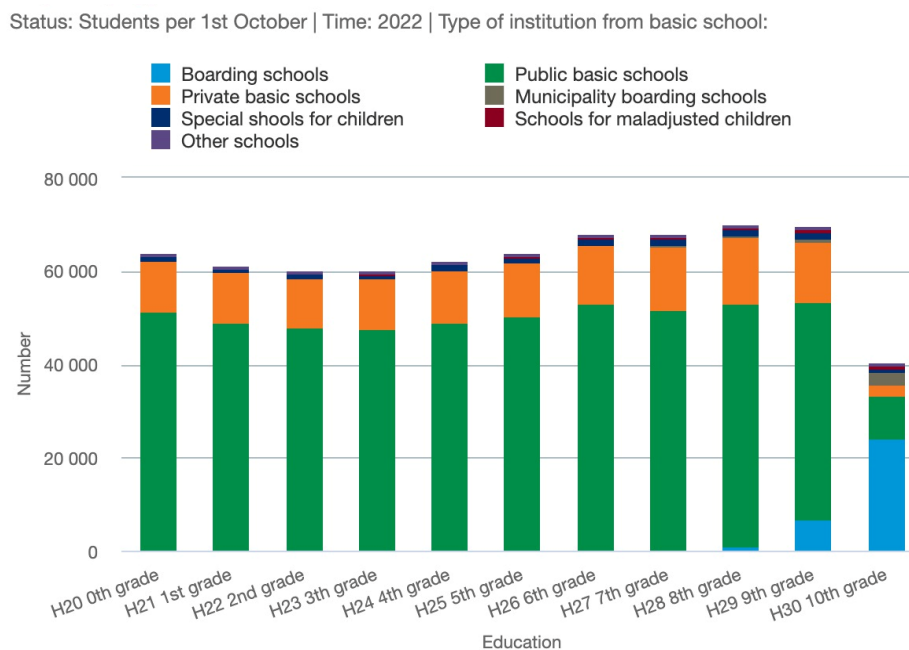


Graf 3

Snížení počtu žáků na dánských základních školách v období od roku 2012 do roku 2022
(Statista, 2023)

Rovněž došlo ke snížení počtu základních škol v Dánsku z 2 265 na méně než 2 150 v tomto období (Dyvik, 2023b). Data dále ukazují, že průměrný počet žáků ve třídě primárního a nižšího sekundárního vzdělávání může být rozdělen podle typu instituce a stupně třídy. Nejvyšší počet žáků byl zaznamenán ve veřejné škole v 6. třídě s celkovým počtem 53 058 žáků (Statistics Denmark, 2023).

V Grafu 4 lze najít přehled žáků na různých úrovních základního a nižšího středního vzdělávání, rozdělených podle typů škol.



Graf 4

Rozdělení žáků podle kategorie základních škol

(Statistics Denmark, 2023)

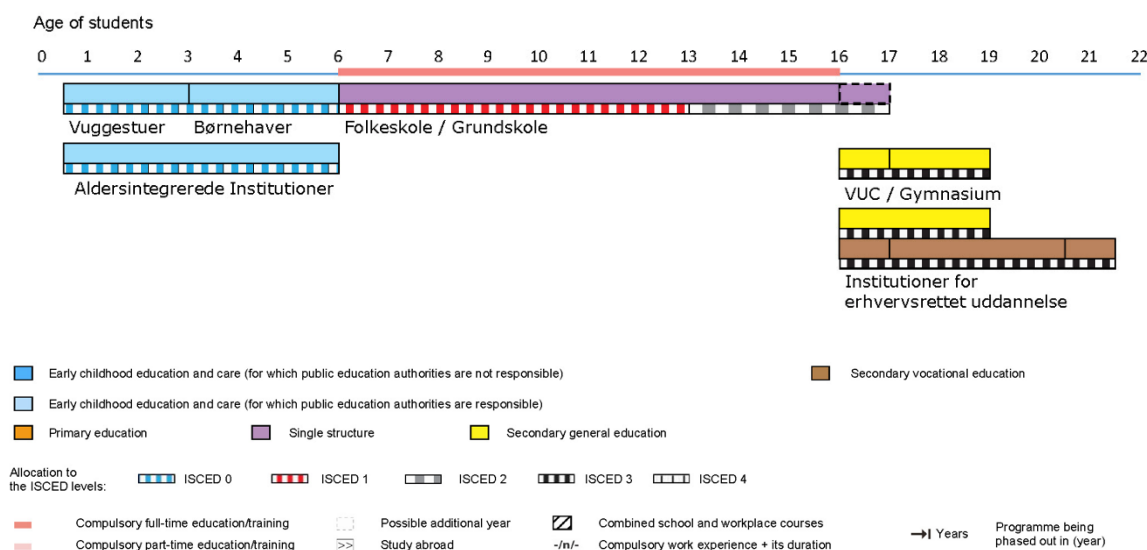
V roce 2007 přijalo Dánsko komplexní přístup k vzdělávání s cílem pokrýt celoživotní učení ve všech jeho aspektech, včetně vzdělávání dospělých a školení, stejně tak jako učení na pracovišti a v rámci volných aktivit. Stěžejními body této strategie jsou rozvoj vzdělávacích standardů, posilování spojení mezi akademickým prostředím a pracovní sférou, a zvyšování zapojení všech relevantních stran do vzdělávacího procesu. Dánská vláda stanovila ambiciózní cíle, aby studenti dosáhli výjimečných studijních dovedností a znalostí. Základní školy mají za úkol poskytovat žákům nejenom znalosti a schopnosti, ale také podporovat jejich kreativitu a nezávislost, a připravovat je na budoucí vzdělávání. Důraz je kladen na dosahování nejvyšších standardů ve čtyřech klíčových oblastech: čtení, matematice, přírodních vědách a angličtině, aby byli mladí lidé dobře připraveni na aktivní účast v globalizované společnosti (Danish Ministry of Education, 2007).

2.2.1 Primární a nižší sekundární vzdělávání v Dánsku (ISCED 1 + ISCED 2)

V Dánsku se primární a nižší sekundární vzdělávání, které odpovídá stupni ISCED 1-2, skládá z jednoho roku předškolního vzdělávání (stupeň 0) a devíti let primárního a nižšího sekundárního vzdělávání (stupeň 1-9). Systém primárního a nižšího sekundárního vzdělávání v Dánsku je koncipován tak, aby poskytoval kvalitní vzdělání, které je přístupné všem a zpravidla bezplatné. Vzdělávání je povinné po dobu deseti let, počínaje rokem, kdy dítě dosáhne šesti let. Dánská státní škola (Folkeskole/Grundskole) je integrovaná obecní škola zahrnující primární a nižší sekundární vzdělávání. Zahrnuje jeden rok předškolního vzdělávání, devět let primárního a nižšího sekundárního vzdělávání a nepovinnou desátou třídu (Eurydice, 2023f).

V Dánsku mají rodiče možnost zvolit si alternativu k veřejnému školskému systému, včetně domácí výuky, soukromých nezávislých škol, pokračovacích škol, škol pro mládež a odborných škol. Soukromé nezávislé školy jsou samosprávné instituce, které dostávají státní dotace a jsou povinny splňovat standardy veřejných škol. Školy pro mládež, které spravují obce, poskytují výuku a volnočasové aktivity mládeži ve věku 14 až 18 let, zatímco pokračovací školy jsou soukromé internátní školy pro žáky osmého až desátého ročníku (Eurydice, 2023g). Tyto školy obvykle kladou velký důraz na sociální učení a kromě standardních předmětů také na předměty jako sport, hudba, příroda a ekologie (The Ministry of Higher Education and Science et al., 2016, s. 3). Jak uvádí Eurydice (2023g): „Odborné školy nabízejí praktické nebo odborné předměty v kombinaci se všeobecnou výukou pro žáky ve věku 16 let nebo pro žáky, kteří ukončili devátý stupeň základního a nižšího středního vzdělávání.“ Graf 5 poskytuje podrobný přehled organizační struktury vzdělávacího systému v Dánsku.

Denmark – 2023/2024



Graf 5

Diagram dánského vzdělávacího systému

(Eurydice, 2023f)

Za regulaci vzdělávacího systému odpovídá Ministerstvo dětí a vzdělávání (Børne- og Undervisningsministeriet). Veřejné školy v Dánsku, známé také jako Folkeskole vlastní a řídí jednotlivé obce. V souladu s ustanoveními zákona o Folkeskole je za správu veřejných škol v konečném důsledku odpovědná obec. To zahrnuje stanovení obsahu školního řádu a zajištění toho, aby se každému dítěti v obci dostalo vzdělání (Eurydice, 2023h). Současně „ministerstvo dohlíží na akademickou kvalitu škol a na to, zda je dodržován minimální roční rozsah výuky dánštiny, matematiky a dějepisu“ (Youth Wiki, 2023). Alternativou ke státnímu školství jsou nezávislé základní a nižší střední školy. Právo otevřít si nezávislou základní školu má každý. Škola musí dodržovat pravidla uvedená v zákoně o nezávislých školách, aby mohla získat státní financování (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023b).

2.2.2 Financování školství v Dánsku

V Dánsku je systém základního vzdělávání financován především státem a obcemi. Vzdělávání ve veřejném sektoru, včetně základního vzdělávání, je bezplatné a nevybírají se za něj žádné poplatky, avšak soukromé školy a pokračovací školy vybírají školné. Některé instituce jsou samosprávné, jiné vlastní stát nebo obce. Vzdělávací instituce s vlastní samosprávou získávají financování ze dvou hlavních zdrojů: státních dotací a vlastních

příjmů generovaných z oblasti podnikatelských aktivit, účastnických poplatků, poplatků za účast nezaměstnaných v aktivizačních programech a podobně. Ministerstvo dětí a vzdělávání (Ministry of Children and Education) používá vzorec financování a rozděluje finanční prostředky jako granty určené na úrovni činnosti doplněné základními granty, prostředky na cílený výzkum a vývoj a modely víceletých dohod (Eurydice, 2023i; Eurydice 2023j).

Dánská vláda zajišťuje vysokou finanční podporu soukromým školám, které jsou považovány za alternativu k Folkeskole. Soukromé školy jsou také známé svou menší velikostí ve srovnání s obecními školami, což poskytuje studentům odlišné vzdělávací prostředí (Undervisningsministeriet, n.d.).

2.2.3 Kvalifikační požadavky na učitele základních škol v Dánsku

V Dánsku probíhá příprava učitelů pro základní a nižší střední školy v rámci bakalářského studia. Tato příprava je realizována na šesti dánských univerzitách a trvá celkově čtyři roky. Základní kompetence učitele je část vzdělávacího programu, která je povinná pro všechny studenty, ovšem umožňuje specializaci. K základním kompetencím patří pedagogika a učitelské povolání a všeobecné vzdělávání se zaměřením na kulturní a etické výzvy. Absolventi začínají jako asistenti vyučujícího a během čtyř let potřebují kvalifikaci, aby obhájili pozici učitele. Cílem programu je, aby se učitelé po získání obecné kvalifikace specializovali na hlavní předměty. Učitelé vyššího sekundárního vzdělávání musí mít magisterský titul ve dvou předmětech a po vstupu do zaměstnání musí absolvovat jednoletou odbornou postgraduální přípravu učitelů tzv. pædagogikum (Eurydice, 2023k).

Profesní rozvoj učitelů v Dánsku je podporován prostřednictvím různých aktivit dalšího profesního rozvoje Continuing Professional Development, (CPD). Aktivita CPD pro pedagogy a učitele ve Folkeskolen jsou obvykle nabízeny univerzitními vysokými školami, dánskou pedagogickou školou a v rámci místní samosprávy (Eurydice, 2023l).

2.2.4 Hodnocení žáků a kvalita vzdělávání v Dánsku

V Dánsku jsou ve fázi primárního a nižšího sekundárního vzdělávání povinné různé testy a hodnotící nástroje, které mají za cíl asistovat školám při identifikaci potřeb a problémů žáků a následné reakci na ně. Tato opatření zahrnují národní testy, screening obtíží ve čtení, testování rizik dyslexie a hodnocení jazykových schopností předškolních dětí. Kromě toho

dánské školy využívají množství místních nástrojů a testů během průběžného hodnocení. „Nové národní testy pro primární a nižší sekundární vzdělávání vstoupí v platnost od roku 2026/2027, zatímco dočasné národní testy jsou implementovány od roku 2022/2023 do roku 2026/2027. Tyto testy jsou digitální a automaticky se opravují“ (Eurydice, 2023m).

Součástí průběžného hodnocení jsou i obecné známky prospěchu. Tyto známky jsou přidělovány žákům 8., 9. a 10. ročníku nejméně dvakrát ročně na základě jejich výkonu ve všech zkoušených předmětech. Poslední hodnocení se ve školním roce se uděluje před písemnými zkouškami a odráží znalosti žáků v daných předmětech v příslušném období. Hodnocení je prováděno na sedmibodové stupnici (Eurydice, 2023m). Dánský klasifikační systém zahrnuje pět známek hodnotících úspěšnost (12, 10, 7, 4 a 02) a dvě známky vyjadřující neúspěšnost (00 a -3) (Ministry of Children and Education, 2023d).

V Dánsku není zavedena žádná speciální certifikace pro žáky základních škol. Na konci devátého ročníku však žáci skládají závěrečné zkoušky na Folkeskole, které zahrnují širokou škálu předmětů, včetně volitelných předmětů, jako je němčina a francouzština, a dále dánštinu, angličtinu, křesťanskou nauku, dějepis, společenské vědy, matematiku, zeměpis, biologii a fyziku/chemii. Celkem musí absolvovat zkoušky ze sedmi předmětů, přičemž pět z nich je povinných pro všechny žáky (Ministry of Children and Education, 2023e). Žáci, kteří v závěrečných zkouškách na Folkeskole dosáhnou průměrného skóre 02 nebo vyššího, obdrží vysvědčení vydané školou (Eurydice, 2023m).

Výzkum zaměřený na pohodu žáků na dánských základních a nižších středních školách odhalil pozitivní spojitost mezi sociální pohodou a akademickými výsledky. Taktéž byla zaznamenána negativní korelace mezi sociální pohodou a absencí ve škole (Larsen et al., 2020).

Výsledky průzkumu PISA 2018 ukazují, že dánští studenti dosahují celkově dobrých výsledků ve čtení, matematice a přírodních vědách. Jejich výsledky se přibližují 15% cílové hodnotě Evropské unie a převyšují průměrné hodnoty EU (Evropská komise, 2021b). Podle průzkumu TIMSS 2019 dosáhli dánští žáci v matematice průměrného skóre 525 bodů a v přírodních vědách dosáhli o tři body méně, tedy 522 bodů. Tato skóre jsou o něco nižší než u českých studentů (Evropská komise, 2021a).

Podle hodnocení PISA 2022 dosahují patnáctiletí dánští žáci v přírodních vědách průměrného výkonu 494 bodů, což se přibližuje výsledkům českých studentů. V oblasti matematiky, která zaujímá klíčové místo ve výzkumu PISA 2022, dosáhli patnáctiletí dánští žáci výsledku 489 bodů. Tato hodnota převyšuje průměr zemí OECD, který činí 472 bodů, a rovněž převyšuje výsledek dosažený Českou republikou. Zpráva dále zdůrazňuje, že Dánsko vykazuje jeden z nejnižších rozdílů ve výsledcích čtení mezi školami, které lze vysvětlit ekonomickým, sociálním a kulturním postavením žáků a škol (OECD, 2023c). Průměrné výsledky v matematice a čtení v roce 2022 klesly oproti roku 2018, zatímco v přírodních vědách zůstaly téměř neměnné ve srovnání s tímto obdobím. V matematice dosáhl průměrný výkon v roce 2022 nižší úrovně než v předchozích letech, naznačující, že dřívější zlepšení z let 2015 a 2018 bylo dočasné, čímž celkový trend naznačuje pokles (OECD, 2023d).

Studie z Dánska ukazuje, že po 14 měsících od začátku pandemie COVID-19 není patrný žádný výrazný skluz v učení žáků základních škol. Při analýze dopadů pandemie na studijní výsledky dětí v Dánsku bylo zjištěno, že zatímco u žáků 8. tříd došlo ke ztrátě tří percentilových bodů ve čtenářských dovednostech. Naopak u žáků 2. a 4. tříd došlo k nárůstu školních výsledků, pravděpodobně v důsledku výrazně kratšího období uzavření škol než u starších dětí. Studie rovněž zjistila jen málo důkazů o prohlubování rozdílů v učení podle rodinného zázemí. Tato zjištění naznačují, že v Dánsku nedošlo k výraznému zhoršení výsledků žáků v důsledku pandemie COVID-19 (Birkelund & Karlson, 2023).

2.3 Srovnání základního vzdělávání obou zemí

V závěrečné podkapitole teoretické části se věnuji komparaci základního vzdělávání v České republice a Dánsku. Hlavním cílem je identifikovat klíčové podobnosti a rozdíly, které byly popsány v předcházejících podkapitolách.

Inovace a vzdělávací politika v České republice a Dánsku se liší ve svých přístupech a cílech. Zatímco Česká republika se do roku 2030+ soustředí na modernizaci svého vzdělávacího systému s cílem čelit novým výzvám a řešit stávající nedostatky (MŠMT ČR, 2020b). Naopak Dánsko v roce 2007 zavedlo komplexní přístup ke vzdělávání, který klade důraz na celoživotní učení a připravuje studenty na aktivní účast v globalizované společnosti

s ambiciózními cíli v oblasti studijních dovedností a znalostí (Danish Ministry of Education, 2007).

Při pohledu na vzdělávací systémy České republiky a Dánska lze identifikovat několik podobností, které ukazují na společné základní principy a cíle. Především obě země zaručují právo na bezplatné vzdělání. V České republice je toto právo ukotveno v Listině základních práv a svobod a školském zákonu, zajišťujícím bezplatné vzdělání na základní a střední úrovni (Česká národní rada, 1993). Zatímco v Dánsku je to zaručeno ústavou, která poskytuje dětem věku povinného školního vzdělání nárok na bezplatné vzdělání ve Folkeskole (Eurydice, 2023e).

Další významnou shodou je cíl vzdělávací politiky obou států, kterým je připravit studenty na další vzdělávání a integraci do společnosti. Toho chtějí dosáhnout poskytováním klíčových kompetencí, podporou celoživotního učení, kreativity a schopnosti řešit problémy (MŠMT ČR, 2023a; Danish Ministry of Education, 2007). Tento přístup odráží moderní požadavky na vzdělávací systémy, které mají být pružné a reagovat na dynamicky se měnící svět. Navíc, oba vzdělávací systémy nabízejí určitou míru flexibility v nástupu do školy. Tato flexibilita umožňuje odklad školní docházky pro děti, které ještě nejsou připraveny na školní prostředí (Svobodová, 2016; OECD, 2017). Tento prvek poskytuje dětem prostor pro individuální rozvoj a přizpůsobení se školnímu prostředí v jejich vlastním tempu.

V rámci organizace a správy škol se Česká republika a Dánsko vyznačují zapojením místních orgánů, což jim dává určitý stupeň autonomie a umožňuje adaptaci na lokální podmínky v souladu s národním rámcem. Zřizovatelé základních škol v obou zemích mohou být různé subjekty, včetně obcí, soukromých subjektů a církevních organizací. Díky tomu je v obou zemích možné najít širokou škálu typů základních škol, včetně speciálních škol pro děti se zdravotním postižením (Eurydice, 2023b; Eurydice, 2023h). Kromě toho, oba vzdělávací systémy získávají finanční prostředky od státu, které jsou zaměřeny na zajištění přístupnosti a kvality vzdělávání (Eurydice, 2023c; Eurydice, 2023i). Toto financování zajišťuje, že školy mají dostatečné zdroje pro plnění svých vzdělávacích cílů a poskytování kvalitního vzdělání pro všechny žáky.

V přípravě a profesním rozvoji učitelů sdílejí Česká republika a Dánsko podobný přístup, kdy oba systémy kladou důraz na počáteční vysokoškolské vzdělávání učitelů před jejich

vstupem do profesní praxe (Eurydice, 2023k; Shewbridge, C., et al., 2016). Co se týče hodnocení žáků, oba vzdělávací systémy se zaměřují na průběžné hodnocení, které zahrnuje nejen výsledky žáků ve školních testech, ale i hodnocení jejich chování a přístupu k učení, přičemž se využívají předmětové testy pro hodnocení znalostí v různých oblastech učiva (Eurydice, 2023m; Shánilová, 2010). Dále se žáci z obou zemí účastní mezinárodních hodnotících programů, jako jsou PISA a TIMSS, poskytujících srovnání výkonu ve vzdělávání napříč zeměmi a umožňujících získat přehled o úrovni a efektivitě jejich vzdělávacích systémů (OECD, 2023c; Evropská komise, 2021a). Tento komplexní přístup ke vzdělávání, hodnocení a mezinárodnímu srovnání představuje klíčové aspekty, ve kterých se Česká republika a Dánsko shodují v rámci svých vzdělávacích strategií.

Vzdělávací systémy České republiky a Dánska se vyznačují i řadou významných rozdílů, které se projevují v různých aspektech vzdělávání. Jedním z hlavních rozdílů je povinná školní docházka. V České republice je povinná školní docházka devítiletá (MŠMT ČR, 2023a), naopak v Dánsku není školní docházka povinná, ale existuje zákonná povinnost desetiletého vzdělávání (Nordic Council of Ministers, 2023). Tento rozdíl odráží větší flexibilitu v Dánsku, kde mají rodiče možnost volby mezi domácím vzděláváním a soukromými nebo státními školami (Lene Tølbøll, 2014).

Další rozdíl je viditelný v přístupu k přípravě na školu. Zatímco český vzdělávací systém klade důraz na školní zralost a připravenost dětí na školu, přičemž roli předškolního vzdělávání v této přípravě uznává jako významnou (Bednářová & Šmardová, 2011). Naopak v Dánsku je připravenost dítěte na školu posuzována individuálně místními úřady nebo rodiči, a to bez stanovených obecných kritérií (OECD, 2017). V České republice je poslední rok mateřské školy povinný a začíná ve věku pěti let (Česká školní inspekce, 2020), oproti tomu v Dánsku je předškolní vzdělávání součástí desetiletého vzdělávacího cyklu, který začíná v šesti letech (Eurydice, 2023f).

Struktura vzdělávacího systému je v České republice centralizovanější s podrobnými státními regulacemi a standardy (MŠMT ČR, 2023a). Dánský systém je decentralizovanější s významnou rolí obcí ve správě škol (Eurydice, 2023h). V oblasti kurikula Česká republika používá dvouúrovňový systém (MŠMT ČR, 2023b), oproti tomu má Dánsko společné cíle ve Folkeskole, řízené zákonem (Kelly et al., 2017).

Z hlediska demografického vývoje ve vzdělání došlo v České republice mezi lety 2012 a 2022 k významnému nárůstu. Počet žáků základních škol se zvýšil o přibližně 200 000, což představuje zhruba 20% nárůst, a počet základních škol vzrostl o 91 škol (Český statistický úřad, 2021). Naproti tomu, v Dánsku byl v období od 2011 do 2022 zaznamenán pokles počtu žáků v základním vzdělávání, a to přibližně o 33 000, což je asi 4,6% snížení (Dyvik, 2023a). Počet základních škol v Dánsku také klesl, a to z 2 265 v roce 2012 na méně než 2 150 v roce 2022 (Dyvik, 2023b). V České republice je tak patrný růst počtu žáků a škol, zatímco v Dánsku dochází k postupnému poklesu.

Kromě toho jsou rozdíly patrné i ve financování a podpoře učitelů. V České republice jsou prostředky na základní vzdělávání rozdělovány krajskými úřady na základě republikových normativů (MŠMT ČR, n.d.), naopak v Dánsku se financování skládá ze státních dotací a vlastních příjmů vzdělávacích institucí (Eurydice, 2023i). Ve vztahu k začínajícím učitelům, v Dánsku začínají absolventi jako asistenti a postupně získávají kvalifikaci pro pozici učitele (Eurydice, 2023k). Oproti tomu v České republice začínají kvalifikovaní učitelé přímo s výukou (TIMSS & PIRLS International Study Center, n.d.). A konečně, k hodnocení žáků se České republice využívá pětibodové škály (MŠMT ČR, 2005), zatímco v Dánsku sedmibodová (Ministry of Children and Education, 2023d). Kromě toho, na konci základního vzdělávání skládají dánští žáci závěrečné zkoušky (Ministry of Children and Education, 2023e), což se liší od České republiky, kde standardizovaná závěrečná zkouška není požadována.

Jak se ukázalo, oba systémy sdílejí společné hodnoty, jako je právo na bezplatné vzdělání, důraz na celoživotní učení a flexibilitu ve vzdělávacím procesu. Zároveň jsem identifikovala klíčové rozdíly, jako jsou rozdílné přístupy k povinné školní docházce, organizaci předškolního vzdělávání a financování školství.

Zejména rozdíly v demografickém vývoji, s nárůstem počtu žáků v České republice a poklesem v Dánsku, odhalují rozdílné trendy v populaci obou zemí (Český statistický úřad, 2021; Dyvik, 2023a). Rovněž způsoby přípravy a podpory učitelů se liší, což odráží odlišné pedagogické tradice a priority. V oblasti hodnocení žáků se oba systémy shodují na důležitosti průběžného hodnocení, ale používají různé hodnotící škály a přístupy k závěrečným zkouškám.

Zajímavé je také srovnání dopadu pandemie COVID-19 na vzdělávací výsledky žáků, které ukazuje odlišný vliv pandemie v obou zemích. Podle studie dopadů pandemie COVID-19 na studijní výsledky dětí v Dánsku není po 14 měsících od začátku pandemie zaznamenán významný pokles v učebních výsledcích žáků základních škol (Birkelund & Karlson, 2023). To naznačuje, že Dánsko nezaznamenalo dramatické zhoršení vzdělávací situace v porovnání s Českou republikou, kde výzkum od společností PAQ Research a Kalibro ukázal významný pokles výsledků žáků, a to zejména v češtině a matematice (Prokop, 2022).

Celkově tato komparace poskytuje ucelený pohled na dva rozdílné, ale v mnoha ohledech podobné vzdělávací systémy a poskytuje důležitý kontext pro další diskusi a analýzu v praktické části této práce.

Empirická část

3 Průběh vzdělávání na dánské základní škole z perspektivy učitelů – výzkumné šetření

3.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Teoretická část diplomové práce se zaměřila na prozkoumání školských systémů a souvisejících aspektech se zaměřením na dánské vzdělávání na ni navazuje část empirická. Cílem výzkumného šetření je zjistit, jak na vybrané ukazatele z oblasti vzdělávání a školství nahlízejí učitelé základní školy v Dánsku. Na základě těchto zjištění je vedlejším cílem vytvořit doporučení pro praxi učitelů na základních školách v ČR.

Ukazatele jsou rozděleny do následujících oblastí, z nichž současně vychází hlavní a dílčí výzkumné otázky šetření:

HVO1: Jaké vzdělávací principy, specifické organizační formy, didaktické a hodnotící metody, jsou dle dánských učitelů ZŠ v praxi používány?

DVO1: Jaké vzdělávací principy a hodnoty považují dánští učitelé za klíčové pro jejich výuku?

DVO2: Jaké jsou preferované didaktické přístupy a organizační struktury výuky v Dánsku a jaké jsou důvody jejich výběru?

DVO6: Jakých hodnotících metod při práci s žáky využívají dánští učitelé?

HVO2: Jak definují a vnímají dánští učitelé svou roli, vztahy s žáky a přístup k budování autority rámci edukačního procesu na základní škole?

DVO3: Jaký je pohled dánských učitelů na jejich vlastní roli v edukačním procesu a na charakteristiky efektivního učitelství?

DVO4: Jak dánští učitelé popisují a hodnotí vztah mezi učitelem a žákem v kontextu dánského vzdělávacího systému?

DVO5: Jaký je přístup dánských učitelů k budování autority ve třídě?

3.1 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumné šetření probíhalo na veřejné škole, ve které jsem působila v rámci programu Erasmus na měsíční praxi. Jedná se o základní školu s více jak 800 žáky. Z důvodů zajištění etiky pedagogického výzkumu neuvádím přesný název školy. Pedagogický sbor čítá 158 osob. Škola se nachází v jedné z městských částí Aarhusu. Základní škola je strukturovaná do oddělení podle věkových stupňů – od předškolních tříd až po devátou třídu, včetně čtyř speciálních tříd, a nabízí účast ve školní družině pro děti z prvních tří ročníků. Podle pravidel stanovených obecním úřadem škola plánuje školní rok a formuje třídy tak, že v 1.-9. třídě může být nejvýše 28 žáků. Překročení průměrného počtu 28 žáků ve třídě vyžaduje její rozdělení a vytvoření nové třídy. Výjimečně může obecní rada schválit zvýšení počtu žáků v třídě až na 30.

Pro výzkum jsem záměrně vybrala šest učitelů a učitelek různého věku a s různou délkou praxe a zkušeností, což umožnilo hlubší porozumění diverzitě vzdělávacích přístupů na této škole. Detaily o skupině participantů jsou uvedeny v Tabulce 2.

Tabulka 2

Charakteristika výzkumného souboru

Participantí výzkumu	Pohlaví	Věk participanta	Délka pedagogické praxe	Pozice	Počet žáků ve třídě
Participant A	Muž	66 let	28 let	Učitel dramatické/ výtvarné výchovy	25
Participant B	Muž	63 let	23 let	Koordinátor vzdělávání	/

Participant C	Muž	55 let	23 let + 3 roky školní poradce, dříve sociální pracovník	Třídní učitel	28, 2 asistenti pedagoga
Participant D	Muž	50 let	17 let	Učitel matematiky	14
Participant E	Žena	45 let	4 roky, dříve sociální pracovnice	Asistentka pedagoga	28
Participant F	Žena	32 let	6 let	Třídní učitelka	22, 1 asistent pedagoga

3.2 Etika výzkumu

Vzhledem k tomu, že se jednalo o sběr dat týkajících se nejen profesních postojů a zkušeností učitelů, ale také konkrétních případů z jejich praxe bylo zásadní pečlivě dbát na etické principy, zejména co se týče anonymity všech zúčastněných. Ve snaze zajistit maximální možnou ochranu osobních údajů jsem ve své práci neuváděla přesnou lokalitu školy, názvy konkrétních tříd ani identifikační údaje účastníků výzkumu. Jediné údaje, které budou v rámci výzkumu prezentovány, jsou obecné charakteristiky, jako je pohlaví, věk a délka praxe participantů.

Při přípravě na realizaci výzkumu jsem vytvořila informovaný souhlas, který obsahoval důležité informace o účelu a cílech výzkumného šetření a technice sběru dat. O očekávané délce a průběhu rozhovorů jsem oslovené participanty informovala osobně během mé praxe, a ještě před samotným prováděním rozhovorů, čímž bylo zajištěno, že jsou plně informováni o svých právech. Důraz byl kladen na to, aby byli všichni účastníci výzkumu předem

informování o svém právu odmítnout účast na výzkumu nebo se kdykoliv rozhodnout neodpovídat na některé otázky. S jejich souhlasem byly rozhovory audio zaznamenány a po přepisu byly záznamy vymazány. Transkripty byly zpracovány tak, aby nebylo možné identifikovat jednotlivé účastníky ani školu, o kterou se jedná. Tyto kroky byly podniknuty s cílem zajištění anonymity a ochrany soukromí účastníků, což bylo v souladu s etickými standardy akademického výzkumu. Informovaný souhlas, který účastníci před zahájením rozhovoru podepsali je k dispozici v příloze pod číslem 2, a to jako doklad o jejich souhlasu s účastí pod podmínkami stanovenými pro tento výzkum.

3.3 Techniky sběru a analýza dat

Pro účel práce jsem zvolila kvalitativní design výzkumu, který umožňuje hloubkově prozkoumat vybranou tematiku. Tento přístup popisuje Hendl (2005), kde připodobňuje výzkumníka k detektivovi, který pečlivě hledá a analyzuje všechny dostupné informace, které mohou pomoci odpovědět na klíčové výzkumné otázky. Při tomto procesu se kombinují deduktivní a induktivní metody závěrů a vstupuje se do přímého kontaktu s jedincem či terénem, což umožňuje získat hlubší porozumění zkoumanému jevu.

Kritika kvalitativního výzkumu často poukazuje na to, že jeho závěry mohou být vnímány jako kolekce subjektivních názorů kvůli jeho flexibilnímu a méně strukturovanému přístupu. V kontrastu s kvantitativním výzkumem, jehož výsledky jsou snáze replikovatelné, vyžadují kvalitativní metody více času, jak na sběr dat, tak jejich analýzu. Navíc, omezený počet účastníků a často specifické prostředí studie přináší výzvy ohledně generalizace zjištění na větší populaci (Hendl, 2005). Snahou tohoto výzkumného šetření je provést co nejobjektivnější analýzu nasbíraných dat s cílem maximálně využít předností kvalitativního přístupu.

3.3.1 Polostrukturované rozhovory s učiteli

Pro zkoumání daného tématu jsem jako hlavní metodu výzkumu zvolila rozhovor, známý také jako interview. Podle Skutila (2011) je tento druh metody efektivní pro získání hlubšího vhledu do přesvědčení, záměrů a názorů účastníků. Mezi hlavní typy rozhovorů patří strukturované, polostrukturované a nestrukturované. Pro svůj výzkum jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor, který umožňuje flexibilitu v dialogu. Jak Skutil (2011, s. 91)

objasňuje: „Tazatel se drží předem připravených otázek, avšak průběžně reaguje na podněty, které přicházejí ze strany respondenta.“

Příprava před začátkem sběru dat zahrnovala důkladnou revizi otázek určených pro polostrukturované rozhovory, aby se předešlo jakýmkoliv nedorozuměním a aby otázky nevedly respondenty k poskytnutí předem očekávaných odpovědí. V pilotní fázi mě podpořil můj pedagogický mentor z této školy, který mi asistoval při úpravě otázek před samotnou realizací výzkumu. Během asistence mi bylo poskytnuto cenné zpětné vazby, na základě, které jsem upravila formulace některých otázek a sloučila určité otázky do tematické oblasti kvůli jejich vzájemné souvislosti. Rozhodla jsem se pro rozmanitý výzkumný vzorek s pedagogickými pracovníky, s kterými jsem byla v kontaktu na denní bázi a viděla jsem je při práci ve škole. Všem osloveným byl předem objasněn účel rozhovorů, což jim umožnilo informovaně se rozhodnout pro účast.

Setkání s každým účastníkem byla pečlivě naplánována, přičemž na úvod byli všichni seznámeni s etickými principy výzkumu a podepsali informovaný souhlas. Před zahájením každého rozhovoru jsem účastníky stručně seznámila s tématem mé diplomové práce a záměrem rozhovorů. Polostrukturovaný charakter rozhovorů mi umožnil flexibilně reagovat na odpovědi účastníků a podle potřeby upravovat pořadí otázek nebo pokládat doplňující dotazy. Připravené otázky, které jsem během rozhovorů použila je možné nalézt v příloze 1.

Rozhovory byly zaznamenávány na mobilní zařízení, následně přepsány a originální nahrávky byly smazány. Tento přístup byl zvolen pro zajištění plynulého průběhu rozhovorů a možnosti plně se věnovat výpovědím účastníků, čímž bylo možné aktivně reagovat a zachytit tak co nejvíce relevantních informací.

Iniciálním krokem v procesu následné analýzy těchto dat bylo jejich přepsání, což podle Skutila (2011) představuje přeměnu dat do formátu vhodnějšího pro analýzu. V praxi to znamenalo vytvoření doslovných transkriptů v textové podobě, přičemž vybraná ukázka je přístupná v příloze 3.

Poté byl text rozčleněn do tematicky zaměřených úseků, které byly v souladu s hlavní a doplňkovými vedlejšími výzkumnými otázkami. Díky využití metody otevřeného kódování se podařilo tyto úseky efektivně analyzovat a přiřadit jim odpovídající kódy pro

další zpracování. K interpretaci získaných dat byla využita technika známá jako „Technika vyložení karet“. Ta spočívá v tom, že výzkumník seřadí kódy a kategorie, které vyplynuly z procesu otevřeného kódování, do určitého schématu nebo sekvence. Na základě tohoto uspořádání pak vytváří narativ, který efektivně popisuje a interpretuje obsah identifikovaných kategorií. Jak upozorňují Švaříček a Šed'ová (2007), není nutné začlenit všechny kategorie zjištěné během otevřeného kódování do konečné analýzy.

Pozorování

Pozorování spočívá ve vnímání a zkoumání fenoménů pomocí našich smyslů. Je typické, že pozorovatel neinterferuje s pozorovaným prostředím, čímž zůstává zachována objektivita situace. Podle Skutila (2011) se pozorování stává výzkumnou technikou, pokud je prováděno úmyslně, s konkrétním cílem, metodicky a je řízeno. Klíčovou výhodou této metody je možnost získat unikátní data, která by prostřednictvím jiných výzkumných technik nebyla dostupná.

V rámci mého výzkumného šetření bylo nestrukturované pozorování využito jako sekundární metoda k polostrukturovaným rozhovorům. Tato metoda pozorování byla aplikována během mé měsíční praxe na vybrané základní škole, konkrétně ve třech třídách – dvou prvních třídách a jednom druhém ročníku. V jedné z prvních tříd, kde jsem byla přiřazena, byli k dispozici dva asistenti pedagoga – jeden pro podporu všech žáků a druhý speciálně pro jednu žákyni s individuálním vzdělávacím plánem, aby byly zohledněny její specifické potřeby.

Tímto přístupem jsem chtěla obohatit a podpořit data získaná z rozhovorů, jak je prezentováno v kapitole zabývající se výsledky výzkumu. K ilustraci pozorované reality a konkrétních realizovaných aktivit jsem využila vybranou fotodokumentaci, přičemž jsem dbala na zachování anonymity účastníků výzkumného šetření. Tato fotodokumentace je dostupná v příloze 4.

Pro přehlednost uvádím v Tabulce 3 harmonogram vykonaných činností v rámci celého výzkumného šetření

Tabulka 3

Harmonogram činností

Týden	Aktivita	Popis	Cíl
1	Hospitace/Pozorování	Pozorování třídního prostředí a interakce mezi učitelem a žáky.	Získání hlubšího porozumění perspektivě učitelů na vybrané ukazatele ve vzdělávání a školství v Dánsku.
2-3	Příprava a realizace vzdělávacích aktivit	Navržení a implementace specifických vzdělávacích aktivit pro cílovou skupinu.	Zhodnocení názorů učitelů na efektivitu různých vzdělávacích metod a technik.
4	Sběr a dokumentace dat	Shromáždění dat pomocí rozhovorů s účastníky.	Získání podrobných informací o postojích a názorech učitelů na vybrané ukazatele vzdělávání a školství.
Po praxi	Transkripce a analýza dat	Přepis audiozáznamů z rozhovorů a hospitací pro	Příprava dat pro kvalitativní analýzu.

		textovou analýzu. Použití kvalitativních metod analýzy k vyhodnocení shromážděných dat.	Identifikace klíčových témat a trendů v názorech učitelů jejich interpretace.
--	--	--	---

3.4 Výsledky výzkumu

Pomocí metody otevřeného kódování bylo definováno sedm hlavních kategorií, rozdělených do 14 podkategorií. Souhrnný přehled, včetně 40 vytvořených kódů je uveden v Tabulce 4. Tyto kódy přispívají k řešení hlavní i vedlejších výzkumných otázek, které směřují k dosažení cílů diplomové práce. Tabulka rovněž vizuálně prezentuje vztah mezi kategoriemi a kódy.

Tabulka 4

Souhrn kategorií, podkategorií a kódů

Kategorie	Podkategorie	Kódy
Vzdělávací strategie a přístupy	Pedagogické metody	Inovace ve výuce
		Didaktické zaměření
		Flexibilita ve výuce
	Teorie a praxe vzdělávání	Pedagogická teorie
		Holistický přístup

	Adaptabilita ve výuce	Diferencované vzdělávání
		Různorodé techniky
Odbornost	Kariéra	Profesní rozvoj
		Další vzdělávání a specializace
		Osobní rozvoj
	Kvalifikace	Vzdělání
		Úroveň kvalifikace
Interpersonální a sociální aspekty	Interakce s žáky	Role pedagoga
		Vztah učitel-žák
	Komunitní a společenská role	Multifunkční role
		Spolupráce a inkluзивita
Problémy a bariéry ve vzdělávacím procesu	Pedagogické překážky	Pedagogické výzvy
		Výukové výzvy

		Časová náročnost
	Přechody a kontinuita vzdělávání	Kontinuita vzdělávání
		Výzvy ve vzdělávání
		Materiály
Inovace ve výuce	Učební prostředí	Kreativní výukové prostředí
		Vybavení, materiály
		Materiály
		Finanční prostředky
		Nástroje
	Principy učení	Rozvoj dovedností
		Projekty
		Multimédia ve výuce
	Hodnotící metody a zpětná vazba	Přístupy k hodnocení a zpětná vazba
Kvíz		
Portfolio		

		Kritika
		Reflexe
		Projekty
		Týmová práce
Filozofie a etika ve vzdělávání	Vzdělávací filozofie	Vzdělávací filozofie
		Teoretické přístupy
	Etika a autorita	Pojetí autority

3.4.1 Kategorie vzdělávací strategie a přístupy

První kategorie se zabývá identifikací a analýzou pedagogických metod a přístupů, které jsou využívány na konkrétní dánské základní škole. Pro hlubší pochopení těchto vzdělávacích prvků je kategorie strukturována do tří specifických podkategorií: pedagogické metody, teorie a praxe vzdělávání a adaptabilita ve výuce. Tyto podkategorie jsou podloženy kódy, které byly identifikovány během rozhovorů s učiteli a jsou považovány za zásadní komponenty, jež formují vzdělávací procesy v Dánsku. Otázky položené učitelům se zaměřovaly na hlavní principy vzdělávání v Dánsku, charakteristické rysy dánského školství oproti jiným zemím, a také na specifické organizační formy a didaktické metody, které jsou v praxi používány.

Podkategorie – pedagogické metody

Kódy: inovace ve výuce, didaktické zaměření, flexibilita ve výuce

Daná podkategorie odhalila, že učitelé v Dánsku preferují inovativní a flexibilní přístupy výuky, které podporují aktivní a smysluplné učení. Podkategorie je charakterizována pomocí kódů: inovace ve výuce, didaktické zaměření a flexibilita ve výuce.

Většina participantů se ve svých výpovědích shoduje na významu didaktického zaměření ve výuce, kdy se uplatňují metody, jež odpovídají kontextu, počtu účastníků ve třídě a relevanci učebního materiálu pro žáky. Participant C vyjádřil tento přístup slovy: „*I mainly focus on humanities, considering factors like context, number of participants, and the meaningfulness of the learning material for the students. It's about maintaining structure while ensuring the content is engaging.*“ Další participant hovoří o tom, jak důležité je zahrnout technologie a alternativní způsoby vzdělávání, aby byla výuka efektivní a poutavá pro každého žáka. Například Participant B poznamenal: „*We are constantly looking for ways to innovate our teaching methods to cater to the varied learning needs of our students.*“ Současně Participant D zdůraznil: „*Adapting to the individual pace of learning is not just a necessity; it's the core of our educational philosophy*“, což ilustruje flexibilitu ve výuce.

Tyto kódy a odpovídající pedagogické metody jsou zásadní pro pochopení, jak se dánské školství snaží reagovat na dynamické vzdělávací výzvy a jak jsou tyto principy aplikovány v praxi, což bylo zjištěno prostřednictvím rozhovorů s učiteli a jejich reflexí výukové praxe.

Podkategorie – teorie a praxe vzdělávání

Kódy: holistický přístup, pedagogická teorie

Podkategorie se ve výzkumu zabývá pohledem a aplikací pedagogických teorií v každodenním školním životě v Dánsku. Dva klíčové kódy, které tuto podkategorii definují, jsou pedagogická teorie a holistický přístup. Tyto kódy odrážejí hluboké teoretické základy, na nichž dánský vzdělávací systém stojí, a zároveň zdůrazňují snahu o integraci těchto teorií do praktické výuky tak, aby byl zajištěn rozvoj žáka ve všech aspektech.

Pedagogická teorie se odráží ve způsobu, jakým dánští učitelé přistupují k učebnímu procesu, beroucí v úvahu širokou škálu pedagogických výzkumů a teorií, které formují jejich výukové metody a přístupy. V rámci rozhovorů participanti diskutovali o různých teoretických modelech a přístupech, které přijímají, aby podpořili žáky ve vzdělávání. Například Participant E uvedl: „*We rely on constructivist theories to empower our students*

to build their own understanding of the world around them.“ Dále učitelé, jako Participant A, často diskutovali o významu teoretického základu ve vzdělávání: *„Understanding the theory behind what we do is essential. It's not just about the methods we use; it's about why we use them and the evidence supporting them.“*

Holistický přístup, jako druhý klíčový kód, podtrhuje, že vzdělávání není jen o akademických výsledcích, ale také o podpoře celkového rozvoje žáka. Tento přístup zahrnuje fyzický, emoční a sociální rozvoj, stejně jako kognitivní schopnosti. Participant B vysvětloval: *„We aim for a holistic development of our students, so they are not just intellectually equipped but also socially and emotionally competent.“* Participant F také reflektoval: *„Our educational practice is not just about imparting knowledge, but nurturing the whole student – emotionally, socially, and intellectually.“*

Přechod od teorie k praxi je klíčovým prvkem této podkategorie, který ukazuje, jak učitelé přeměňují pedagogické koncepty na konkrétní a smysluplné vzdělávací zážitky. To se projevuje ve způsobu, jakým učitelé strukturují své hodiny, interagují se žáky a jakým způsobem hodnotí a reflektují výsledky výuky. V rámci výzkumu bylo zjištěno, že tyto aspekty jsou neustále předmětem diskuse a hodnocení mezi učiteli, což ukazuje na živý a dynamický charakter pedagogické praxe v Dánsku.

Podkategorie – adaptabilita ve výuce

Kódy: diferencované vzdělávání, různorodé techniky

Adaptabilita ve výuce představuje podkategorii, která se soustředí na schopnost dánského školství přizpůsobit vzdělávací procesy různorodým potřebám a schopnostem žáků. Hlavním kódem, kterým je tato podkategorie charakterizována je diferencované vzdělávání. Tento kód odráží přístup, který respektuje jedinečnost každého žáka a zároveň usiluje o to, aby výuka byla přístupná a relevantní pro všechny, bez ohledu na jejich individuální vzdělávací cesty.

Diferencované vzdělávání se projevuje v praxi různými způsoby – od adaptace učebních materiálů až po modifikaci výukových strategií tak, aby co nejvíce odpovídaly schopnostem a zájmům žáků. V rozhovorech s učiteli byly zdůrazněny příklady, jak se škola a učitelé

snází vytvářet učební plány, které jsou flexibilní a zároveň strukturované, aby podporovaly různé učební styly a potřeby.

Jeden z učitelů, Participant D, sdílel svůj pohled na adaptabilitu: „*In our school, differentiation is key. We strive to identify the strengths and weaknesses of each student and tailor our teaching accordingly.*“ Tato výpověď participanta ilustruje přímé zapojení diferencovaného vzdělávání do každodenní výuky a ukazuje na ochotu učitele přizpůsobit výuku tak, aby podpořil každého žáka individuálně.

V rámci této podkategorie byl zaznamenán další důležitý názor, který poukázal na význam diferenciací ve výuce. Participant C uvedl: „*(...) This approach helps cater to different learning styles, whether it's more hands-on for boys or other methods for girls.*“ Tento názor odráží aplikaci diferencovaného vzdělávání a zároveň zdůrazňuje potřebu rozlišovat a přizpůsobovat výukové metody tak, aby vyhovovaly rozdílným učebním stylům žáků. Takový přístup je nezbytný pro zajištění toho, aby všichni mohli být zapojeni a měli možnost dosáhnout svého nejlepšího výkonu ve třídě.

Celkově podkategorie zdůrazňuje význam individuálního přístupu a schopnosti učitelů reagovat na neustále se měnící vzdělávací prostředí. Diferencované vzdělávání je prezentováno jako klíčový prvek, který umožňuje žákům dosáhnout svého plného potenciálu a učitelům efektivně reagovat na různé vzdělávací potřeby. Tento přístup je základním kamenem pro vytváření inkluzivního a podpůrného vzdělávacího prostředí.

3.4.2 Kategorie odbornost

Druhá kategorie se zaměřuje na odbornost učitelů, což je klíčový aspekt pro pochopení dynamiky dánského školství. Rozdělena je do dvou podkategorií: kariéra a kvalifikace. Tyto podkategorie byly vytvořeny na základě odpovědí učitelů na otázku týkající se jejich povolání a nejvyššího dosaženého vzdělání. Cílem této otázky bylo zjistit, jaké specifické aspekty povolání a vzdělání charakterizují učitele v kontextu dánského školství. Analýza rozhovorů s šesti učiteli odhalila rozmanitost v jejich akademických a profesních cestách, což naznačuje, že odbornost v dánském vzdělávacím systému překračuje základní kvalifikační požadavky. Teoretické poznatky, uvedené v části 2.2.3, zdůrazňují, že bakalářské vzdělání tvoří základ pro učitele na základních školách, zatímco pro učitele na vyšších sekundárních školách je vyžadováno vzdělání magisterské.

Podkategorie – kariéra

Kódy: osobní rozvoj, profesní rozvoj, další vzdělávání a specializace

Profesní rozvoj učitelů v Dánsku je klíčový pro udržení a zlepšování kvality vzdělávání. Rozhovory odhalily, jak učitelé kontinuálně pracují na svém osobním a profesním rozvoji. Participant A ilustruje tento bod svou dlouholetou praxí v oboru drama a divadla, „*Yes, I'm a teacher in drama and theatre. And I have been working here full time as an educator for the last 28 years.*“ Participant E zdůrazňuje adaptabilitu a ochotu k dalšímu vzdělávání: „*I started working as a primary school teacher four years back, I used to be a social worker, so I had to complete another degree in primary teaching as a bachelor's programme.*“

Podkategorie – kvalifikace

Kódy: vzdělání, úroveň kvalifikace

Vzdělání a kvalifikace učitelů jsou základem pro vysokou úroveň dánského školství. Participant B popisuje, kde získal svou kvalifikaci: „*My highest level of education is, uh, an international master from an English university in London. And I am also an educational coordinator for the education at this school.*“ Tato výpověď, spolu s Participantem F, který uvádí, „*I am a teacher of upper secondary level and I hold a master's degree,*“ reflektuje vysokou úroveň akademické přípravy a specializace, která celkově pomáhá k posílení pedagogické praxe a celkové kvality vzdělávání.

Tyto citace z rozhovorů ilustrují, jak dánský vzdělávací systém podporuje kontinuální profesní rozvoj a jak vysoká úroveň kvalifikace učitelů přispívá k efektivnímu vzdělávacímu procesu. Zdůrazňují důležitost magisterského vzdělání a specializace pro učitele na všech úrovních vzdělávání, což je v souladu s teoretickými poznatky o požadavcích na kvalifikaci učitelů v Dánsku.

3.4.3 Kategorie interpersonální a sociální aspekty

Tato kategorie se zaměřuje na interpersonální a sociální aspekty vzdělávacího procesu, které jsou nezbytné pro vytvoření podpůrného a efektivního učebního prostředí. Skrze otázky z rozhovorů jsem prozkoumávala, jak učitelé vnímají svou roli ve třídě, jaké vlastnosti

považují u dobrého učitele za důležité, a jak definují vztah mezi učitelem a žákem v kontextu dánského základního školství.

Podkategorie – interakce s žáky

Kódy: role pedagoga, holistický přístup, vztah učitel-žák

V této podkategorii jsou zdůrazněny kódy role pedagoga a vztah učitel-žák, které odrážejí, jak učitelé budují a udržují produktivní vztahy se svými žáky. Učitelé zdůrazňují význam být nejen předáváči znalostí, ale také mentory a podporovateli žáků v jejich osobním a sociálním rozvoji. Role pedagoga zahrnuje širokou škálu funkcí od instruktáže po emocionální podporu, zatímco vztah učitel-žák se soustředí na vytváření vzájemného respektu a důvěry, což je považováno za základní kámen úspěšného vzdělávacího procesu.

Role pedagoga je vnímána nejen jako role předávání vědomostí, ale také jako role mentorství a podpory. Participant A zdůrazňuje: „*I am here not only to teach subjects, but also to help students develop their social and emotional skills.*“ *This perspective points to a holistic approach to education where teachers play a key role in supporting the overall development of students.*“ Participant F sdílí svůj pohled na problematiku: „*In my work, I take the time to get to know each student and understand their unique needs and interests. This allows me to tailor instruction to be as effective as possible for everyone.*“ Tato strategie zdůrazňuje význam personalizovaného přístupu k vzdělávání, který respektuje individuální rozdíly mezi žáky.

Učitelé poukazují na důležitost budování silného vztahu s žáky, který je základem pro účinné vzdělávání. Participant D vyjádřil: „*The relationship between me and my students is based on mutual respect and trust. It is important that students feel safe and supported so that they can learn and grow effectively.*“ Tento princip je důležitý pro vytváření prostředí, kde se žáci cítí bezpečně a kde je podporována pozitivní interakce. Další participant popisuje: „*I try to create an atmosphere of trust and openness in the classroom so that students feel safe enough to share their thoughts and feel engaged in class.*“ Tento přístup podporuje pozitivní vztahy ve třídě a umožňuje žákům, aby se stali aktivními účastníky vzdělávacího procesu.

Tyto příklady ukazují, jak dánský vzdělávací systém klade důraz na vytváření podpůrných, respektujících a inkluzivních vztahů mezi učiteli a žáky. Učitelé usilují o vytvoření prostředí,

kde se žáci mohou učit a růst nejen akademicky, ale i osobně, což je klíčové pro jejich celkový rozvoj.

Podkategorie – komunitní a společenská role

Kódy: multifunkční role, spolupráce a inkluзивita

V této podkategorii kódy multifunkční role a spolupráce a inkluзивita označují širší sociální a komunitní odpovědnost učitelů. Multifunkční role reflektuje, že práce učitelů přesahuje tradiční výukové aktivity a zahrnuje i aspekty podobné sociální práci, jak naznačuje Participant C: *„In many ways, my role aligns with that of a social worker, particularly when addressing children's conflicts and organizing activities to develop their skills.“*

Spolupráce a inkluзивita zdůrazňuje, jak učitelé pracují na vytváření inkluзивního prostředí, které podporuje spolupráci mezi žáky a respektuje jejich rozmanité pozadí. K tomu Participant B přidává: *„As teachers, we are in a unique position to not only educate but also to shape future generations. Our role in the community extends beyond the classroom and includes promoting inclusivity and collaboration among students.“* Participant E doplňuje: *„It is important that we as teachers promote diversity and inclusion in the classroom. This means providing space for every pupil to express their views and contribute to shared learning.“*

Výše uvedené výpovědi participantů ilustrují, jak dánský vzdělávací systém klade důraz na interpersonální a sociální aspekty vzdělávání. Učitelé jsou viděni nejen jako poskytovatelé znalostí, ale také jako klíčoví aktéři v podporování osobního a sociálního rozvoje žáků, jakož i v podporování inkluзивní a spolupracující komunity.

3.4.4 Kategorie problémy a bariéry ve vzdělávacím procesu

Tato kategorie se věnuje identifikaci a analýze problémů a bariér, které mohou ovlivnit vzdělávací proces v dánských základních školách. Překážky mohou mít různé formy a mohou pocházet z mnoha zdrojů, včetně pedagogických strategií, institucionálních rámců, nebo sociálně-ekonomických faktorů. Kategorie je rozdělena do dvou podkategorií: pedagogické překážky a přechody a kontinuita, které odrážejí hlavní oblasti, kde se tyto problémy a bariéry dle odpovědí participantů nejčastěji vyskytují.

Podkategorie – Pedagogické překážky

Kódy: pedagogické výzvy, výukové výzvy, časová náročnost

Daná podkategorie se zaměřuje na výzvy spojené s pedagogickými metodami a přístupy k výuce, které mohou omezovat efektivitu učení nebo ztěžovat plnění vzdělávacích cílů. Pedagogické překážky zahrnují nedostatečné zdroje, rigidní učební plány, nebo obtíže s adaptací na individuální potřeby žáků. Například, nedostatek inovativních vzdělávacích nástrojů nebo metod může bránit zapojení a motivaci žáků. Učitelé také naráží na výzvy při integraci nových technologií do výuky, což může zpomalit učební proces.

Participant B se svěřil: „*We encountered a problem with integrating hands-on experiments into the classroom due to limited equipment in the labs.*“ Tato výpověď poukazuje na problémy s materiálními zdroji, které mohou bránit efektivní výuce. Participant C podotkl, že má potíže s rotací učitelů: ...“*This inconsistent schedule makes it hard to gauge exactly what each child needs since I'm not with them continuously.*“ Další participant se ve své odpovědi vrátil k výzvám během pandemie: „*Keeping students' attention during online classes was a real challenge, especially as we had to adapt quickly to distance learning.*“ Zde je vyzdvihnuta potřeba adaptace na nové formy výuky, která může představovat výzvy pro učitele i žáky. Participant D zdůrazňuje jiné obtíže: „*Finding effective ways to provide individualised feedback in classrooms with large numbers of pupils is an ongoing challenge that requires innovative approaches and time-consuming planning.*“ V dánském základním školství je individuální podpora a zpětná vazba klíčová pro podporu učení a rozvoje jednotlivých žáků. Avšak, zajištění této podpory se může stát pro učitele náročným úkolem v třídách s větším počtem žáků. Stejně tak i další participant zdůrazňují, že najít efektivní metody pro personalizaci výuky a poskytování konstruktivní zpětné vazby v takovém prostředí vyžaduje od učitelů značnou kreativitu a inovativní přístupy.

Podkategorie – Přechody a kontinuita vzdělávání

Kódy: kontinuita vzdělávání, materiály, výzvy ve vzdělávání, spolupráce a inkluзивita

Druhá podkategorie zdůrazňuje problémy spojené s přechody mezi různými úrovněmi vzdělávacího systému a udržováním kontinuity ve vzdělávání. Přechody, jako je změna z mateřské na základní školu, mohou být pro žáky stresující a mohou ovlivnit jejich prospěch

a sociální adaptaci. Rovněž kontinuita ve vzdělávání může být narušena různými faktory, včetně osobních životních událostí žáků nebo změn ve školní politice.

Výzvy spojené s přechodem mezi různými úrovněmi vzdělávání a udržováním kontinuity v učebních plánech jsou klíčové pro pochopení, jak zabezpečit plynulý vzdělávací proces pro všechny žáky. Jak podotýká participant A: „*The transition of pupils kindergarten to primary education often requires significant support to avoid academic or social drop-offs.*“ Tento komentář poukazuje na nutnost pečlivé přípravy a podpory žáků během klíčových přechodů v jejich vzdělávání. Další výpověď participanta E poukazuje na význam udržení kontinuity vzdělávání i přes osobní výzvy žáků: „*When some pupils are absent for long periods of time due to illness or family reasons, we try to ensure that they do not lose contact with the learning material and are able to rejoin the classroom smoothly.*“ Na toto téma se vyjádřil i Participant C: „*We want to start using online learning platforms to provide access to learning materials outside of school, which would help maintain a continuous learning process for all students, regardless of their physical presence in the classroom.*“

Participant D: „*We find that new pupils often struggle to adapt to our standards and expectations when they transfer from another school.*“ Tento názor zdůrazňuje výzvy spojené s aklimatizací na nové vzdělávací prostředí a standardy. Následující příklad upozorňuje na diverzitu ve třídě, která může přinést výzvy ve vzdělávání, vyžadující od učitelů citlivý a inkluzivní přístup. Participant B: „*Ensuring that educational content is relevant and engaging for students from diverse cultural and social backgrounds is a constant challenge in teaching.*“ Ovšem je potřeba zmínit i výzvy spojené s poskytováním adekvátního vzdělání pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jak tyto potřeby mohou ovlivnit celkovou strukturu a přístup k výuce. Jak zmínil participant F: „*Sometimes we face difficulties in integrating special educational needs into the mainstream curriculum, which requires not only specific resources but also special training.*“

Tyto konkrétní příklady představují některé z hlavních výzev a strategií s kterými se učitelé v Dánsku setkávají. Zdůrazňují potřebu adaptace a inovace ve vzdělávacích metodách pro efektivní reakci na rozličné potřeby a situace žáků. Pedagogické a výukové výzvy, stejně jako problémy s kontinuitou vzdělávání a přizpůsobením se novým vzdělávacím standardům, mají zásadní vliv na kvalitu a efektivitu vzdělávání. Identifikace a adresování

těchto problémů a bariér je klíčové pro zlepšení vzdělávacích výsledků a podporu úspěchu všech žáků.

3.4.5 Kategorie inovace ve výuce

Inovace ve výuce jsou klíčovým prvkem moderního vzdělávacího procesu, který otevírá nové cesty pro zlepšení učení a výuky. Tato kategorie se zaměřuje na různé aspekty inovací v dánské pedagogice, které přinášejí změny do tradičního vzdělávacího modelu a podporují efektivnější a angažovanější učební procesy. Inovace zahrnují využívání nových technologií, zavádění alternativních pedagogických přístupů nebo přepracování učebního prostředí tak, aby lépe vyhovovalo potřebám současných žáků. Rozdělení na podkategorie učební prostředí a principy učení umožňuje hlouběji prozkoumat, jak tyto inovace přispívají k rozvoji vzdělávání.

Podkategorie – Učební prostředí

Kódy: kreativní výukové prostředí, vybavení, materiály, finanční prostředky, nástroje

Učební prostředí je základním stavebním kamenem, který ovlivňuje, jak se učení odehrává. V této podkategorii se zaměřuji na inovace v učebním prostředí, které podporují interaktivní a participativní formy učení. Změny mohou zahrnovat rekonfiguraci třídních místností, vytváření flexibilnějších prostorů pro skupinovou práci nebo integraci technologických nástrojů, které podporují kolaborativní učení. Cílem dánských učitelů je vytvořit prostředí, které podněcuje zvědavost, podporuje kreativitu a umožňuje žákům prohlubovat své znalosti aktivním a smysluplným způsobem.

Participant C: *„For example, I am working on rearranging furniture like tables to the same height and positioning them so students can face each other, in contrast to setups where they face the walls. This is part of my ongoing effort to improve the learning spaces.“* Tento přístup podle učitele podporuje větší interakci a spolupráci mezi žáky, čímž se třída stává dynamičtější a poutavějším vzdělávacím prostředím. Participant D využívá jiné formy při výuce matematiky: *„I've introduced learning corners equipped with different types of materials and resources. This allows students to choose where and how they learn best, fostering a sense of autonomy and personal investment in their learning process.“* Dle jeho slov rozmanitost vzdělávacího prostředí vychází vstříc různým stylům učení a preferencím

žáků, čímž zvyšuje jejich vzdělávací zážitky. Podle ostatních dotazovaných jde hlavně o vytvoření výukového prostředí, které se přizpůsobí digitálnímu věku, a výuka se tak stane interaktivnější a přístupnější. Participant B: „*We've integrated technology with traditional learning tools by adding smartboards and interactive software in our classrooms. This blend not only engages students but also provides diverse ways to explore subjects.*“

Podkategorie – Principy učení

Kódy: rozvoj dovedností, projekty, multimédia ve výuce

Principy učení tvoří teoretický základ, na kterém jsou inovace ve výuce stavěny. Zde jsem se dozvěděla o nových nebo upravených teoriích učení, které reflektují současné pochopení toho, jak žáci nejlépe získávají a zpracovávají informace. Tato podkategorie se vrací k diferencovanému učení, metodám založeným na projektech, ale i gamifikaci nebo využití multimédií ve výuce. Tyto principy učení reagují na individuální potřeby žáků a podporují jejich celkový rozvoj.

Participant E: "*Incorporating project-based learning into our curriculum has significantly enhanced our students' ability to apply knowledge in real-world contexts. It's about equipping them with the skills they need for the future, not just the knowledge for the present.*" Asistentka pedagoga podporuje tento přístup, který podle ní nejen prohlubuje jejich znalosti, ale také je připravuje na složitost reálného světa. Participant F: „*We're utilizing digital platforms to create interactive and personalized learning experiences. This technology allows us to track each student's progress and tailor the learning content to their specific needs, thereby fostering skill development at an individual pace.*“ Učitelka stojí za názorem, že využití technologií tímto způsobem zajišťuje, že každý žák může plně využít svůj potenciál. Stejně jako participant A, který odpovídal: „*Utilizing a flipped classroom model has transformed how we approach homework and classwork. By having students learn new content at home through videos and readings, our classroom time is now dedicated to deepening their understanding through discussion and application.*“ Tato metoda přesouvá důraz z pouhého předávání obsahu na rozvoj kritického myšlení a analytických dovedností žáků.

Tyto výroky participantů ilustrují inovativní přístupy, které se v dánské škole používají k vytváření kreativnějšího prostředí pro učení a k uplatňování zásad učení zaměřených na

rozvoj dovedností. Díky tomuto úsilí se pedagogové snaží o poutavější, personalizovanější a efektivnější vzdělávací zkušenosti pro své žáky.

3.4.6 Kategorie hodnotící metody a zpětná vazba

Hodnotící metody a zpětná vazba jsou zásadní pro posouzení pokroku žáků a pro podporu jejich kontinuálního učení a rozvoje. Tato kategorie se zaměřuje na různé strategie a techniky, které učitelé využívají k hodnocení výkonu žáků a k poskytování konstruktivní zpětné vazby. Efektivní hodnocení a zpětná vazba mohou podstatně přispět k motivaci žáků, pomáhají identifikovat oblasti pro zlepšení a podporují rozvoj dovedností a znalostí. V rámci této kategorie je zvláštní důraz kladen na přístupy k hodnocení, což je podkategorie, která se zabývá rozličnými metodami hodnocení, od tradičních testů a zkoušek až po alternativní a formativní hodnotící strategie.

Podkategorie – Přístupy k hodnocení a zpětná vazba

Kódy: hodnocení ve vzdělávání, kvíz, portfolio, kritika, reflexe, projekty, týmová práce

Tato podkategorie zkoumá, jak na dánské škole přistupují k hodnocení žáků, s důrazem na inovativní a inkluzivní metody, které reflektují široké spektrum učebních stylů a potřeb. Zahrnuje diskusi o různorodých hodnotících metodách, včetně projektů založených na spolupráci, portfolio, peer review (vzájemné hodnocení mezi žáky), sebehodnocení a formativního hodnocení, které podporuje učení prostřednictvím průběžné zpětné vazby.

„We are moving beyond traditional exams and quizzes, embracing portfolio assessments that allow students to showcase their learning journey over time,“ vyjádřil Participant B, který je ve funkci koordinátora vzdělávání. Podle jeho dalších slov tento přístup umožňuje učitelům a žákům lépe pochopit pokrok v učení a rozvoji komplexních dovedností. Další participant zdůrazňuje význam vzájemného hodnocení jako nástroje, který podporuje rozvoj kritického myšlení a zároveň poskytuje žákům příležitost učit se jeden od druhého. Participant F o tomto přístupu říká: *„Incorporating peer feedback sessions into our curriculum has fostered a culture of constructive criticism and self-reflection among pupils.“* Asistentka pedagoga vyzdvihuje potenciál projektů založených na spolupráci jako efektivního přístupu k hodnocení, který podporuje nejen akademické dovednosti, ale i schopnost práce v týmu a komunikaci mezi žáky. *„We've implemented collaborative*

project-based assessments to encourage teamwork and problem-solving skills among our students,“ sděluje Participant E.

Tyto informace z rozhovorů s učiteli ukazují na širokou škálu přístupů k hodnocení, které na dánské škole využívají k podpoře efektivního učení. Odhalují snahu o inovace ve způsobech hodnocení, které jsou více zaměřeny na žáka a které odrážejí komplexní pochopení učebního procesu.

3.4.7 Kategorie filozofie a etika ve vzdělávání

Tato kategorie se zabývá základními principy a hodnotami, které formují vzdělávací proces a pedagogickou praxi v Dánsku. Filozofie a etika ve vzdělávání jsou klíčové pro pochopení, jak učitelé přistupují k výuce, jaké hodnoty předávají svým žákům, a jak jsou tyto principy reflektovány v každodenních vzdělávacích aktivitách. Dvě hlavní podkategorie, vzdělávací filozofie a etika a autorita, odrážejí důležité aspekty, které ovlivňují pedagogické rozhodování a interakce ve školním prostředí.

Podkategorie – Vzdělávací filozofie

Kódy: vzdělávací filozofie, teoretické přístupy

Zde se zaměřuji na teoretické základy a přístupy ke vzdělávání, které učitelé považují za nejdůležitější při formování svých výukových metod a kurikul. Tato podkategorie zkoumá, jak různé vzdělávací filozofie, jako jsou konstruktivismus, humanismus nebo pragmatismus, ovlivňují praxi vzdělávání, včetně výběru obsahu, metod hodnocení a způsobů interakce s žáky. Učitelé reflektovali, jak jejich osobní filozofické přesvědčení formuje vzdělávací cíle a jak se snaží tyto hodnoty předávat svým žákům.

Většina učitelů, s nimiž byly vedeny rozhovory, poukazuje na to, jak se dánský vzdělávací systém dynamicky vyvíjí, aby vyhovoval současným a budoucím potřebám společnosti. Participant C uvádí: *„The Danish education system has evolved from focusing on manual skills like woodworking to emphasizing subjects like mathematics and calculation.“* Tento trend ukazuje na posun k rozvoji dovedností, které jsou relevantní pro dnešní digitální a globalizovaný svět. Další učitelé, jako Participant F, sdílejí podobný pohled: *„Our approach to teaching now integrates critical thinking and problem-solving skills, moving beyond the traditional memorization of facts.“* To zdůrazňuje přechod k metodám, které

podporují aktivní učení a aplikaci znalostí. Participant B přidává: „*We are increasingly focusing on interdisciplinary studies, recognizing that real-world problems require holistic solutions that cross traditional subject boundaries.*“ Tato změna odrazí přesvědčení, že integrace disciplín může lépe připravit žáky na budoucí výzvy.

Podkategorie – Etika a autorita

Kódy: pojetí autority, důvěra, respekt

Tato podkategorie se věnuje otázkám etiky a autority ve vzdělávacím kontextu, zkoumá, jak se učitelé vypořádávají s etickými dilematy a jakou roli hraje autorita ve vztahu mezi učitelem a žákem na dánské škole. Zahrnuje citace učitelů o tom, jak udržují spravedlivé a respektující prostředí, které podporuje otevřený dialog a kritické myšlení. Důraz je kladen na etické aspekty výuky, jako je spravedlnost, respekt k rozmanitosti a zodpovědnost za vzdělávací výsledky. Učitelé také reflektují na svou roli jako autorit ve třídě a jak tato pozice ovlivňuje jejich schopnost motivovat a vést žáky k samostatnému a zodpovědnému učení.

V diskusích o etice a autoritě ve vzdělávání, mnoho učitelů vyjádřilo, že moderní pojetí autority spočívá více ve vedení a podpoře žáků než v přísném uplatňování pravidel. Participant E poznamenává: „*In my classroom, authority is not about imposing rules but about guiding and supporting students in their learning journey.*“ Tento přístup odráží snahu o vytvoření vztahu založeného na důvěře a respektu. Další si myslí, že autorita by měla být vykonávána s ohledem na žáky a jejich pohledy. Participant A říká: „*We strive to create an environment where authority comes with responsibility and is exercised with respect to students' perspectives and voices.*“ Tato filozofie zdůrazňuje důležitost etického a zodpovědného přístupu k autoritě. Participant D doplňuje: „*Building authority in the classroom means establishing a mutual respect and understanding that fosters a productive learning atmosphere.*“ To naznačuje, že efektivní autorita není o dominanci, ale o vytváření prostředí podporujícího vzájemnou spolupráci a účinné učení.

Dánský vzdělávací systém se vyznačuje adaptabilitou a etickým přístupem, který zdůrazňuje kritické myšlení a mezipředmětovou integraci. Přejít k metodám, které podporují kritické myšlení a aktivní učení, spolu s moderním pojetím autority založeném na respektu a podpoře buduje příjemnou vzdělávací atmosféru, kde žáci mohou prosperovat. Tato kombinace

vzdělávací filozofie a etických principů napomáhá k vytváření otevřeného a podporujícího prostředí, které žáky připravuje na současné i budoucí výzvy.

4 Závěry výzkumu

4.1 Vyhodnocení výzkumných otázek

Hlavním cílem empirické části diplomové práce bylo prostřednictvím kvalitativního výzkumu prozkoumat a interpretovat, jak dánští učitelé na základní škole vnímají a aplikují vzdělávací principy, didaktické přístupy a hodnocení žáků ve své pedagogické praxi a jak definují a vnímají svou roli učitele, vztahy s žáky a přístup k autoritě v kontextu edukačního procesu. Tento cíl byl dosažen díky polostrukturovaným rozhovorům se šesti učiteli, jejichž výpovědi poskytly hlubší vhled do fungování vzdělávacího systému. V rámci výzkumného šetření byly stanoveny dvě hlavní výzkumné otázky a několik souvisejících dílčích výzkumných otázek, zaměřených na specifické aspekty vzdělávacího procesu. K analýze získaných dat byly využity metody kvalitativního výzkumu, včetně postupu otevřeného kódování. Presentace zjištění využívá techniku vyložení karet, kterou popisují Švaříček a Šed'ové (2007), jako přínosnou pro systematické a strukturované zpracování a interpretaci dat. Výsledky a závěry z těchto rozhovorů jsou prezentovány s důrazem na rozdíly a společné rysy v percepce vzdělávacího procesu u učitelů ZŠ ve vybrané základní škole v Dánsku. Anonymita participantů byla zajištěna označením „participant A-F“, což podporuje etiku a integritu výzkumného procesu.

DVO1: Jaké vzdělávací principy a hodnoty považují dánští učitelé za klíčové pro jejich výuku?

První dílčí výzkumná otázka se zaměřuje na zjištění, jaké vzdělávací principy a hodnoty považují dánští učitelé za klíčové pro jejich výuku. Tato otázka se snaží odhalit, jaké zásady jsou v dánském vzdělávacím systému považovány za základní a v čem vidí učitelé specifika dánského školství ve srovnání s jinými zeměmi.

Z rozhovorů s učiteli vyplývají zajímavé postřehy:

„That'll be for everyone all over the world, to learn something. That will be a core principle, but it is not only about learning something, but also learn how to learn.“ (participant B)
Tato myšlenka reflektuje přesvědčení, že učení se neomezuje jen na získávání znalostí, zaměřuje se také na osvojení si schopnosti učit se, což je považováno za zásadní pro podporu

celoživotního vzdělávání. Dánští učitelé se proto snaží tuto schopnost vštípit svým žákům již od základní školy.

Participant C poukazuje na evoluci dánského vzdělávacího systému a jeho holistický přístup: „*The Danish education system has evolved from focusing on manual skills like woodworking to emphasizing subjects like mathematics and calculation. There's also a shift towards social skills and a more humanistic approach.*“ Dále uvádí, že rozlišujícím rysem je podle něj celostní rozvoj každého dítěte, zdůrazňující nejen akademické dovednosti, ale i sociální a emoční růst, integrování hry a kreativity do kurikula, důraz na spolupráci a venkovní vzdělávání: „*I believe what truly sets Danish education apart is its holistic approach. We focus on the overall development of each child, emphasizing not just academic skills but also social and emotional growth. Our curriculum integrates play and creativity, encouraging children to explore and learn in a way that feels natural to them. We prioritize collaborative learning, teaching kids to work together and respect each other's differences. Moreover, we place a strong emphasis on outdoor education, allowing children to connect with nature and learn beyond the traditional classroom walls.*“

Tato zjištění podporuje i provedené pozorování, kdy během skupinového projektu na téma „Rostliny v našem okolí“ v 1. třídě učitel využil aktivitu k rozvoji spolupráce a sociálních dovedností žáků. Při práci v týmech děti praktikovaly komunikaci, sdílení a řešení problémů. Po aktivitě následovala krátká reflexe, kde žáci diskutovali o tom, co se naučili o práci v týmu a jak zlepšit spolupráci. Tento přístup ukazuje, jak dánská škola propojuje klasické učení s osobním a sociálním rozvojem žáků již od raného věku. Tento příklad efektivně ilustruje aplikaci holistického přístupu v praxi a jeho význam pro rozvoj komplexních dovedností u žáků v prvních ročnících základní školy.

„*Thirst thing that comes to my mind is more informal nature of schooling. Us teachers, pupils call us by our first names, and I think the atmosphere is more relaxed. Of course there's curriculum and all that, but the pace of learning can also be a bit adapted to the pupils needs.*“ (participant D). Tento postřeh upozorňuje na méně formální vztahy mezi učiteli a žáky a adaptabilitu v učebním procesu.

Participant E zmiňuje důraz na kreativitu a inovativní metody výuky: „*Like for myself, and I haven't been a teacher for that long we would like to think of ourselves as being focused*

on creativity and, you know, different learning methods and approaches than for example other European countries.“

Většina participantů, se kterými byl rozhovor proveden také vyzdvihuje důležitost celoživotního vzdělávání, což je považováno za fundamentální pro vzdělávací systém v Dánsku. Tento důraz na celoživotní učení se projevuje v podpoře rozvoje schopnosti učit se učit, což je klíčové pro adaptaci na neustále se měnící společenské a pracovní prostředí.

Z těchto postřehů vyplývá, že dánský vzdělávací systém je charakterizován celostním přístupem, který klade důraz na osobní a sociální rozvoj žáků, kreativitu, adaptabilitu a neformální atmosféru ve vzdělávání. Unikátní filozofie dánského školství podporuje rozvoj klíčových dovedností a připravuje žáky na celoživotní vzdělávací cestu.

DVO2: Jaké jsou preferované didaktické přístupy a organizační struktury výuky v Dánsku a jaké jsou důvody jejich výběru?

Druhá dílčí výzkumná otázka se soustředí na preferované didaktické přístupy a organizační formy výuky v Dánsku a zkoumá důvody jejich výběru. Otázka je zaměřena na zjištění, jaké metody a formy organizace výuky dánští učitelé upřednostňují a proč. Z rozhovorů s učiteli vyplynuly následující postřehy:

Participant A, vyučující umění, zdůrazňuje význam práce v prázdné místnosti jako způsobu, jak podněcovat představivost. Používá pohybové aktivity a vizuální pomůcky, jako jsou obrázky a krátké filmy, aby podpořil různé styly učení: *„It's because the body and the brain and we are as a whole, that's how I look at it. And some of the pupils learn better by seeing, some by hearing, some by doing.“*

Tvrzení je opět podpořeno pozorováním, které proběhlo během hodiny výtvarné výchovy. Učitel zavedl žáky do prázdné místnosti, kde bylo jediné vybavení papír a různobarevné pastelky rozložené po podlaze. Učitel vyzval žáky, aby se pohybovali po místnosti a vybírali barvy, které podle nich nejlépe vyjadřovaly jejich aktuální náladu nebo pocit. Tato aktivita byla zahájena tichou meditací, během které byli žáci požádáni, aby zavřeli oči a zamysleli se nad svými pocity a tím, co chtějí vyjádřit.

Poté, co si každý vybral své barvy, byli žáci vyzváni, aby na velký list papíru nakreslili své emoce bez použití konkrétních tvarů nebo objektů. Cílem bylo nechat žáky vyjádřit své

emoce prostřednictvím barvy a pohybu ruky, nezávisle na technické dovednosti nebo výtvarném talentu. Tato aktivita nejen podpořila představitost a osobní vyjádření mezi žáky, ale také ukázala, jak různorodé jsou jejich způsoby vnímání a vyjadřování emocí. V závěru hodiny byl každý výtvar společně probrán, což dal žákům možnost sdílet své myšlenky a pocity s ostatními a zároveň se učit empatii a uznání rozdílů mezi lidmi.

„I prefer a cooperative approach. For instance, today we're discussing cards in the community. My experience helps me adapt my plans based on the students' current state. In terms of didactic approaches, I mainly focus on humanities, considering factors like context, number of participants, and the meaningfulness of the learning material for the students. It's about maintaining structure while ensuring the content is engaging.“ (participant C). Daný participant preferuje kooperativní přístup, kde se adaptuje plán výuky na základě aktuálního stavu žáků. Zdůrazňuje význam kontextu, počtu účastníků a smysluplnosti učebního materiálu pro žáky, přičemž klade důraz na strukturu a jejich zapojení do výuky.

Participant F popisuje použití vizuálního učení a ko-kreativního přístupu, kde žáci například reflektují nad tématem s inspirací z obrázků a pracují ve formě aktivního a hravého učení: *„I think actually a lot of visual learning. Um, so it could be pictures, where you have to reflect on the topic with inspiration from the picture... Uh, I think it's very co-creative, an active learning. So, so I think I work a lot with playful learning.“*

Hlavní společné body, které vynikají z odpovědí všech učitelů, zahrnují:

1. **Důraz na ko-kreativní a kooperativní přístupy:** Využívání metod, které podporují spolupráci mezi žáky a aktivní zapojení do výukového procesu.
2. **Flexibilitu ve výuce:** Adaptabilita výukových plánů v závislosti na potřebách a aktuálním stavu žáků.
3. **Různorodost v učebních stylech:** Uznání, že žáci se učí různými způsoby, a proto využívání různých didaktických metod, včetně vizuálního učení, pohybových aktivit a hravého učení.
4. **Celostní přístup k učení:** Přesvědčení, že učení by mělo oslovit celou osobnost žáka, což zahrnuje podporu sociálního, emočního i dalšího rozvoje.

Z této části rozhovorů je zřejmé, že dánští učitelé kladou velký důraz na metody, které podporují aktivní a celostní učení, respektují individuální potřeby žáků a rozvíjejí široké škály dovedností. Tyto přístupy odrážejí moderní tendence v pedagogice, které zdůrazňují význam adaptability, spolupráce a aktivního zapojení žáků do vzdělávacího procesu.

DVO3: Jaký je pohled dánských učitelů na jejich vlastní roli v edukačním procesu a na charakteristiky efektivního učitelství?

Úkolem třetí dílčí výzkumné otázky bylo zjistit pohled dánských učitelů na jejich vlastní roli v edukačním procesu a na charakteristiky, které by měl mít úspěšný učitel.

Participant A klade důraz na vytváření příjemné atmosféry ve třídě a angažovanost v práci: *„I like to have an atmosphere in the room where I want everybody to feel comfortable. I have never seen my work as work... I have been so lucky to teach because it's my biggest interest.“*

Participant B se vidí jako *„facilitator of processes“* a zdůrazňuje vášně pro předmět: *„I think that a good teacher have in Danish terms should burn for their subject. It's also about sharing a passion.“*

Participant C vnímá svou roli širěji, než je pouhé vyučování určitého obsahu: *„My responsibility extends beyond teaching some content; it includes nurturing students' social and emotional development.“* Dále podtrhuje význam trpělivosti, adaptability a empatie. *„Additionally, a good teacher should be a lifelong learner themselves, constantly seeking to improve their skills and knowledge.“*

„For me, it's about consistency... a good teacher is someone who spends time trying to formulate explicit learning objectives.“ (participant D)

„I believe a good teacher should be engaged. I think the idea is that the learning room should primary feel safe and I am the main person responsible for that.“ (participant E)

I think mainly, I'm a facilitator of learning, but I'm not an expert all the time. Uh, of course I have the main responsibility, but I also share it with the pupils. Um, I think passion and respect. I also think that it's really important that you have a some sense of sensitivity, so that you're aware of where are you and who are you with and what's going on in the classroom.“ (participant F)

V hodině historie učitelka, společně s asistentkou zahájila výuku kruhovým rozhovorem, kde každý žák mohl sdílet své myšlenky a předchozí znalosti o probíraném tématu. Zjištěné výsledky během pozorování potvrzují, že tato praxe vytvářela důvěrné a respektující prostředí, podporující pocit bezpečí a zapojení se do aktivity. Následně byli žáci rozděleni do skupin na projekty spojující historii s jejím současným významem. Během této fáze učitelka individuálně podporovala každou skupinu, reagovala na jejich potřeby a podněcovala je ke spolupráci. Aktivita vyvrcholila společnou reflexí, při které žáci reflektovali nad získanými poznatky a zkušenostmi z práce v týmu.

Z těchto citací je zřejmé, že dánští učitelé vnímají svou roli v edukačním procesu jako multifunkční, s důrazem na facilitaci učení, vytváření bezpečného a podporujícího prostředí, a podporu sociálního a emočního rozvoje žáků. Převažující názory zdůrazňují význam angažovanosti, vášně pro vyučovaný předmět, schopnosti adaptovat se na potřeby žáků a důležitost vytváření atmosféry, ve které se žáci cítí pohodlně a motivovaní. Efektivní učitelství je tak chápáno nejen jako předávání znalostí, ale jako komplexní proces, který zahrnuje podporu celkového rozvoje žáků a učení se jako společné cesty.

DVO4: Jak dánští učitelé popisují a hodnotí vztah mezi učitelem a žákem v kontextu dánského vzdělávacího systému?

Čtvrtá dílčí výzkumná otázka zkoumá, jak dánští učitelé vnímají vztah mezi učitelem a žákem v kontextu dánského vzdělávacího systému. Z rozhovorů s učiteli vyplynuly různé pohledy na povahu tohoto vztahu, jeho charakteristiky a výzvy:

„I know I am the one in charge of the process, however it's also about the interaction. Pupils should not be scared to ask questions and the respect should be mutual.“ (participant A)

Participant B zdůrazňuje: *„I believe that authority in the classroom needs to be earned.“*

Participant C poukazuje na rozdíly a výzvy v této oblasti: *„It really varies from school to school. The culture within each school shapes this relationship. There's talk about involving the kids in decision-making, but in practice, it's not always implemented.“*

"I feel like it's getting harder over the years to be respected and looked up to as a primary teacher. Pupils are much better informed, and we need to stay more up to date." (Participant D)

Výroky podporuje provedené pozorování v hodině matematiky. Kdy v první třídě zavedl participant D „matematickou štafetu“ jako způsob, jak udržet respekt a zájem žáků. Tato aktivita byla navržena tak, aby podporovala nejen matematické dovednosti, ale také týmovou práci a fyzickou aktivitu. Aktivita probíhala tak, že žáci byli rozděleni do malých týmů. Každý tým stál ve frontě u startovní čáry, a na druhém konci místnosti byla nástěnka s matematickými úlohami. Po startovním signálu první žák z každého týmu běžel k nástěnce, vybral si jednu matematickou úlohu, vrátil se s ní zpět a společně s týmem našel řešení. Jakmile tým našel správné řešení, další žák běžel pro novou úlohu. Učitel tímto způsobem ukázal, jak efektivně kombinovat vzdělávací cíle s fyzickou aktivitou a týmovou spoluprací. Tento přístup nejen zvýšil angažovanost a motivaci žáků, ale také posílil jejich respekt a obdiv k učiteli, který dokázal výuku učinit zábavnou a interaktivní.

Participant E popisuje neformální povahu vztahu: „*So, I think in Denmark, it's quite loose, we don't use titles, nor last names.*“

„I think it depends a lot on who is the teacher and his or her age. I think it can be very personal, relaxed, but it needs to have set boundaries, especially with pupils on secondary level.“ (Participant F)

Z těchto postřehů vyplývá, že vztah mezi učitelem a žákem v Dánsku je charakterizován vzájemným respektem a interakcí, s důrazem na neformálnost a osobní přístup. Učitelé považují za důležité si zasloužit autoritu a respekt žáků, přičemž je nutné stanovit jasné hranice. Zdůrazňují také výzvy, které přináší stále informovanější generace žáků a nutnost adaptace vzdělávacích přístupů. Tento vztah je také ovlivněn individuálními charakteristikami učitele, jako je věk a vyučovací styl, společně s kulturním kontextem jednotlivých škol. Celkově je zřejmé, že v Dánsku je kladen důraz na vytváření otevřeného a podporujícího prostředí, kde je podporována aktivní účast žáků a jejich zapojení do rozhodovacích procesů, i když to není vždy plně implementováno v praxi.

DVO5: Jaký je přístup dánských učitelů k budování autority ve třídě?

Pátá dílčí výzkumná otázka se zabývá přístupem dánských učitelů k budování autority ve třídě a jak autoritu chápou. Přístup dánských učitelů se vyznačuje důrazem na vzájemný respekt a důvěru ve třídě, místo striktní kontroly nebo vynucování moci. Z výroků učitelů je

zřejmé, že autorita není vnímána jako dominance, ale spíše jako schopnost získat důvěru žáků a vést je ve vzdělávacím procesu.

Participant B vnímá autoritu jako získání důvěry, a to nejen ve smyslu schopnosti něco naučit, ale také v efektivním přístupu k výuce: *"Authority involves being someone who earns the students' trust, ensuring they believe in my ability to teach them something valuable."*

„Authority, in my view, is not about strict control or imposing power, but rather about guiding and supporting students in their learning journey. It's crucial to establish a classroom environment where respect is mutual and where students feel comfortable and confident to express themselves, ask questions, and make mistakes.“ (Participant C)

„I can speak for myself, but it seems to me that my colleagues as well appreciate the informality, yet still maintain a level of respect and structure within that relaxed environment.“ (Participant E)

Asistentka pedagoga zorganizovala v první třídě neformální, „čtecí koutek“. Namísto tradičního uspořádání sedění v lavicích se rozhodla vytvořit prostor s pohodlnými polštáři a koberci na zemi, kde se děti mohly seskupit kolem ní pro společné čtení. Tato metoda podporovala otevřenou diskusi a aktivní zapojení dětí, povzbuzujíc děti k vyjádření jejich myšlenek a zvědavosti. Přístup zahrnoval nejen čtení a diskusi o knize, ale také kreativní činnosti, jako je kreslení scén z příběhu, čímž se posilovala třídní komunita a udržovala uvolněná, ale strukturovaná atmosféra.

„As a teacher, it's crucial to recognize that the classroom is filled with valuable resources, and understanding that I don't need to have all the answers is important.“ (participant F)

Z těchto výroků a záznamu pozorování vyplývá, že dánští učitelé mají k autoritě ve třídě spíše moderní a žáky centrující přístup. Autorita je chápána jako schopnost získat důvěru a respekt skrze vedení, podporu a vzájemnou komunikaci, nikoli skrze striktní kontrolu. Učitelé zdůrazňují význam vzájemného respektu, důvěry a otevřenosti ve vztahu k autoritě, což přispívá k pozitivní a podporující učební atmosféře. Zdá se, že důraz je kladen na roli učitele jako facilitátora, který podporuje učení a růst, zatímco si zachovává respekt a důvěru svých žáků. Tento přístup odráží širší hodnoty dánského vzdělávacího systému, který prioritizuje neformální vztahy, spolupráci a osobní rozvoj.

DVO6: Jakých hodnotících metod při práci s žáky využívají dánští učitelé?

Cílem šesté dílčí výzkumné otázky bylo zjistit, jakým způsobem dánští učitelé hodnotí své žáky. Z rozhovorů s učiteli vyplývá, že hodnocení žáků v Dánsku je více než jen o známkách. Jde o komplexní proces, který zahrnuje osobní rozvoj žáka a jeho schopnosti v různých oblastech.

„I integrate project-based assessments to evaluate my students, allowing them to showcase their knowledge in practical and creative ways. This approach helps in assessing not just academic skills but also teamwork and problem-solving abilities.“ (Participant A)

Participant B: *„When I teach, I focus on feedback that encourages self-reflection and growth. Grades are part of the evaluation, but I prioritize personalized comments that help students understand their strengths and areas for improvement.“*

V rámci hodiny čtení v první třídě Participant B (koordinátor vzdělávání), zorganizoval aktivitu, kde děti měly za úkol ilustrovat svůj oblíbený moment z příběhu, který jim byl právě přečten. Po dokončení kreslení každé dítě představilo svou ilustraci třídě a vyprávělo, proč si vybralo právě tento moment. Participant B následně každému žákovi poskytl individuální verbální zpětnou vazbu, která zdůrazňovala kreativitu, úsilí a osobní interpretaci příběhu. Místo tradičního hodnocení formou známek Participant B řekl například: „Moc se mi líbí, jak jsi použil/a barvy k vyjádření pocitů postavy. Co tě vedlo k výběru těchto barev?“ Tato otázka povzbudila děti k sebereflexi a rozvíjení schopnosti vyjadřovat své myšlenky a podporuje u žáků první třídy sebevědomí.

Participant C popisuje, že v mladém věku se v Dánsku neklade důraz na známkování. Hodnocení je holistické, zahrnující ústní zpětnou vazbu a diskuse s rodiči: *„We don't rely heavily on grades at such a young age... The aim is to support the children's development in a well-rounded manner, addressing not just academic but also social and emotional aspects of their growth.“*

„My evaluation process is diverse, incorporating both traditional tests and alternative methods like peer reviews and self-assessments to give students a comprehensive understanding of their learning.“ (Participant D)

Participant E poznamenal: „*Feedback sessions with students and parents are an essential part of my evaluation process. They offer a platform for open dialogue about progress, expectations, and goals.*“

Participant F uvedl: „*I use a combination of formative and summative assessments to monitor progress. Informal daily observations are as crucial as formal evaluations, providing insights into each student's learning journey.*“

Z těchto postřehů se dozvídáme, že dánští učitelé přistupují k hodnocení svých žáků s důrazem na holistické a rozvojové aspekty vzdělávání. Zatímco obecné známky prospěchu jsou přidělovány žákům starších ročníků alespoň dvakrát ročně, učitelé preferují metody, které podporují osobní a sociálně-emocionální rozvoj žáků. Využívají širokou škálu hodnotících nástrojů, od ústní zpětné vazby po projektové práce, a klade se velký důraz na zapojení žáků a rodičů do hodnotícího procesu. Tento přístup reflektuje snahu o podporu celkového rozvoje žáků, nikoli jen studijních výsledků.

4.2 Zodpovězení HVO

HVO1: Jak vnímají a aplikují dánští učitelé na základní škole vzdělávací principy, didaktické přístupy a hodnocení žáků ve své pedagogické praxi?

Výsledky výzkumného šetření ukazují, že dánští učitelé na základní škole přistupují k vzdělávacím principům, didaktickým přístupům a hodnocení žáků s výrazným důrazem na celostní rozvoj žáků. Učitelé kladou velký význam na principy a hodnoty, které podporují nejen akademické dovednosti, ale i sociální a emocionální růst žáků, kreativitu a schopnost učit se učit. Tento přístup má za cíl připravit žáky na celoživotní vzdělávání a adaptaci na neustále se měnící společenské a pracovní prostředí.

Didaktické přístupy jsou charakterizovány flexibilitou, adaptabilitou a inovativností, s preferencí kooperativních a ko-kreativních metod, které podporují aktivní zapojení žáků do výukového procesu. Učitelé usilují o rozvoj různorodých učebních stylů, přičemž kladou důraz na projektové výuky, venkovní aktivity a integraci hry a tvořivosti do vzdělávacího procesu. Tento přístup odráží moderní pedagogické tendence, které zdůrazňují význam spolupráce, aktivního zapojení a podpory individuálních potřeb žáků.

Hodnocení žáků v Dánsku překračuje tradiční akademické výsledky a zahrnuje širší spektrum kompetencí, včetně sociálních a emočních dovedností. Učitelé využívají různé formy hodnocení, jako jsou projektové práce, peer reviews, sebehodnocení a ústní zpětnou vazbu, aby poskytli komplexní pohled na pokrok a vývoj každého žáka. Důraz na individuální zpětnou vazbu a dialog s rodiči reflektuje snahu o podporu osobního rozvoje a sebeuvědomění žáků.

HVO2: Jak definují a vnímají dánští učitelé svou roli, vztahy s žáky a přístup k autoritě v rámci edukačního procesu na základní škole?

Výzkum odhalil, že dánští učitelé mají na svou roli, vztahy s žáky a přístup k autoritě v edukačním procesu komplexní a progresivní pohled. Učitelé se vidí jako facilitátoři vzdělávací cestou žáků. Svou roli v edukačním procesu vnímají komplexně a multifunkčně, definují se nejen jako předavači informací, ale i jako podporovatelé osobního a sociálního rozvoje. Tento pohled zahrnuje vytváření bezpečného a otevřeného prostředí, kde se žáci cítí motivovaní k učení, k vyjadřování svých názorů a k experimentování s novými myšlenkami.

Vztah mezi učiteli a žáky je charakterizován vzájemným respektem, důvěrou a otevřenou komunikací. Učitelé považují za důležité, aby si autoritu zasloužili spíše, než si ji vynucovali, což se projevuje v neformálních, ale respektujících interakcích. Důraz na vzájemný respekt a podporu vytváří prostředí, ve kterém se žáci cítí bezpečně a jsou ochotni se aktivně účastnit vzdělávacího procesu.

Přístup k autoritě ve třídě je založen na konceptu vedení a podpory, nikoli na dominanci nebo striktní kontrole. Učitelé se snaží získat důvěru a respekt žáků skrze vedení, podporu a vzájemnou komunikaci, což umožňuje vytvoření produktivního a podporujícího učebního prostředí. Tento přístup podporuje nejen akademický růst, ale i rozvoj sociálních a emočních dovedností, což je v souladu s celostním přístupem k vzdělávání, který dánští učitelé prosazují.

4.3 Diskuse a doporučení

V mé diplomové práci jsem se zaměřila na analýzu, jak dánští učitelé na základní škole vnímají a aplikují vzdělávací principy, didaktické přístupy a hodnocení žáků ve své

pedagogické praxi a jak definují a vnímají svou roli, vztahy s žáky a přístup k autoritě v kontextu edukačního procesu. Pro výzkum jsem zvolila kvalitativní přístup s použitím polostrukturovaných rozhovorů se šesti učiteli. Tento přístup umožnil získat hlubší porozumění pro nuance dánského vzdělávacího systému a pedagogické praxe z pohledu těch, kteří jsou s ním nejvíce spojeni. Hlavní zjištění ukazují, že dánský vzdělávací systém klade důraz na celostní rozvoj žáků, podporuje flexibilní didaktické přístupy a preferuje hodnocení zaměřené na individuální rozvoj a zpětnou vazbu.

Kontextuálně se tato práce dotýká i výzkumu Elišky Skálové z roku 2013, která ve své diplomové práci „Srovnávání systému českého a dánského školství“ analyzovala organizaci vzdělávání v obou zemích. Skálová identifikovala podobnosti ve struktuře základního vzdělávání, ale také zásadní rozdíly, jako je selektivnost ve vzdělávacím systému. Zatímco v Dánsku existuje jednotný systém základního vzdělávání pro všechny žáky, v České republice je možné po 5. či 7. ročníku přejít na víceletá gymnázia. Skálová také poukázala na rozdíly ve věku povinné školní docházky a v přístupu k soukromému a domácímu vzdělávání mezi oběma zeměmi. Moje diplomová práce staví na těchto základech a poskytuje další pohled na vzdělávací praktiky z perspektivy dánských učitelů, což doplňuje existující literaturu o nové dimenze.

V Dánsku je odlišný přístup k hodnocení školních výsledků ve srovnání s Českem. Zatímco české děti na konci školního roku obdrží vysvědčení s hodnocením z každého předmětu, v Dánsku neexistuje žádný podobný dokument. Známkování je zavedeno až v osmé a deváté třídě, avšak i tento systém má své kritiky. Thomas Medom, člen městské rady v Aarhusu, je jedním z hlavních kritiků tohoto hodnotícího systému. Sám by rád zrušil veškeré známkování, s přesvědčením, že bez něj by bylo dětství mnohem jednodušší. Stávající situace je podle něj spojena s rostoucím výskytem psychických problémů u dětí, neboť téměř každé šesté dánské dítě se potýká s nějakým druhem těchto obtíží (Skolemonitor, 2018). Tento kontrast mezi Dánskem a Českem naznačuje odlišné přístupy k hodnocení a tlaku na děti ohledně výkonů ve škole.

Má diplomová práce se zaměřila na srovnání českého a dánského školského systému, což odhalilo zajímavé rozdíly a podobnosti mezi oběma přístupy k vzdělávání. Cílem bylo prozkoumat, jak tyto dva systémy formují vzdělávací proces, jaké metody a principy jsou upřednostňovány a jak se to odráží na výsledcích vzdělávání žáků. Práce odhalila, že i přes

značné rozdíly v přístupech, oba systémy mají společný cíl podporovat rozvoj žáků v co nejširším rozsahu. Zjištění práce naznačují, že kombinace různých prvků z obou systémů by mohla přinést inspiraci pro další vylepšení vzdělávacího procesu v České republice i v Dánsku. Budoucí výzkum by se měl zaměřit na hlubší analýzu konkrétních pedagogických metod a jejich efektivity ve vzdělávání, s možným zaměřením na přímé srovnávací studie, které by poskytly další užitečné informace pro rozvoj školských systémů obou zemí.

Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že oba systémy mají své unikátní přístupy, které reflektují jejich kulturní a historické kontexty, přičemž Dánsko klade větší důraz na celostní rozvoj žáků a flexibilitu ve vzdělávacích metodách. Zjištění ukazují rozdílné přístupy k autoritě, hodnocení a vztahu mezi učitelem a žákem, což ovlivňuje pedagogickou praxi a atmosféru ve třídách. Výzkumné šetření poukázalo na odlišný demografický vývoj, kde Česká republika zaznamenala růst počtu žáků a škol, zatímco Dánsko zaznamenalo jejich pokles. Financování a podpora učitelů se v obou zemích také liší. V České republice se financuje prostřednictvím krajských úřadů na základě normativů, zatímco v Dánsku se podpora skládá ze státních dotací a vlastních příjmů vzdělávacích institucí. Dánsko nabízí začínajícím učitelům pozici asistenta s možností postupné kvalifikace, na rozdíl od České republiky, kde učitelé začínají přímo s výukou. V hodnocení žáků Česká republika využívá pětibodovou škálu, zatímco Dánsko sedmibodovou, a pouze v Dánsku jsou na konci základního vzdělávání vyžadovány závěrečné zkoušky.

Tato práce tak přináší nové poznatky o fungování obou systémů a nabízí podněty pro možné změny nebo vylepšení v českém vzdělávacím systému. Diskuse nad výsledky a doporučení naznačují cesty k dalšímu výzkumu a aplikaci zjištěných principů v praxi, s důrazem na potřebu dalších srovnávacích studií a výměny osvědčených postupů mezi vzdělávacími systémy. Zvážit decentralizaci vzdělávacího systému s větší rolí obcí ve správě škol, což by mohlo vést k větší flexibilitě a inovaci v pedagogických přístupech. Revidovat hodnotící systémy, zvážit zavedení širší hodnotící škály a závěrečných zkoušek pro lepší přehled o úrovni znalostí žáků. Zlepšit přípravu na pandemické situace a další nepředvídané události s cílem minimalizovat negativní dopad na vzdělávací výsledky. Pandemie COVID-19 měla odlišný dopad na vzdělávací výsledky žáků v obou zemích. Zatímco v Dánsku nebyl po 14 měsících zaznamenán významný pokles učebních výsledků (Birkelund & Karlson, 2023),

naopak v České republice došlo k významnému poklesu, zejména v češtině a matematice (Prokop, 2022).

4.3.1 Přínosy a limity výzkumu

Jedním z hlavních přínosů této práce je poskytnutí vhledu do praktické aplikace vzdělávacích principů v dánském školství. Nicméně, výzkum má své limity, především z důvodu geografického omezení. Vzhledem k mému pobytu v Dánsku nebylo možné provést paralelní studii v českém vzdělávacím prostředí, což omezuje možnost přímého srovnání dánských a českých vzdělávacích přístupů. Přestože mnozí z nás mají s českým základním vzděláním osobní zkušenost, která nám umožňuje určitou míru porovnání, absence empirických dat z českého kontextu představuje významnou mezeru v pochopení problematiky. Dalším limitem může být relativně malý počet participantů, což omezuje generalizaci zjištění. Přesto výsledky poskytují cenný vhled do praxe dánského vzdělávacího systému a jeho orientace na podporu celostního rozvoje žáků.

Přednosti mého výzkumu spočívají ve výběru rozmanitého vzorku učitelů, který umožnil získat široké spektrum názorů a praktických příkladů aplikace vzdělávacích principů. Další možnosti výzkumu by mohly zahrnovat kvantitativní analýzu, která by umožnila posoudit rozsah, v jakém jsou identifikované přístupy a principy aplikovány napříč širším spektrem dánských základních škol, nebo komparativní studie mezi různými vzdělávacími systémy. Tyto studie by mohly lépe objasnit, jak mohou různé vzdělávací systémy zlepšit své metody a přístupy ve prospěch žáků a nabídnout konkrétní metody pro další prozkoumání mezery ve výzkumu.

Výzkum představuje významný příspěvek k porozumění dánskému školství a nabízí inspiraci pro další srovnávací studie, které by mohly lépe objasnit, jak mohou různé vzdělávací systémy zlepšit své metody a přístupy ve prospěch žáků. Dánský vzdělávací model tak představuje inspirující příklad pro další výzkum a možnou adaptaci jeho nejlepších praxí v mezinárodním kontextu.

Závěr

V této diplomové práci bylo provedeno srovnání českého a dánského školského systému s cílem porozumět jejich klíčovým charakteristikám, rozdílům a podobnostem. Teoretická část práce se zaměřila na historii a vývoj školství v obou zemích, stejně jako na současné podoby základního vzdělávání v České republice a Dánsku. Byly analyzovány oblasti jako povinná školní docházka, financování školství, kvalifikační požadavky na učitele, hodnocení žáků a kvalita vzdělávání.

Empirická část práce se zaměřila na průběh vzdělávání na dánské základní škole z perspektivy učitelů. Byla provedena analýza polostrukturovaných rozhovorů s dánskými pedagogickými pracovníky a doplněna o pozorování na dánské základní škole. Výsledky výzkumu se zaměřily na různé kategorie, jako jsou vzdělávací strategie a přístupy, odbornost učitelů, interpersonální a sociální aspekty, problémy a bariéry ve vzdělávacím procesu, inovace ve výuce, hodnotící metody a zpětná vazba, filozofie a etika ve vzdělávání.

Na základě analýzy byly vyvozeny závěry, které odpovídají výzkumným otázkám. Zjištění naznačují, že existují rozdíly mezi českým a dánským školským systémem, zejména v oblastech vzdělávacích strategií, kvalifikace učitelů, hodnocení žáků a přístupu k inovacím ve výuce. Nicméně bylo také zjištěno několik společných principů a hodnot, které jsou důležité pro základní vzdělávání obou zemí.

Výzkum přinesl nové poznatky o českém a dánském školství a poskytl užitečné informace pro další diskusi a vývoj v oblasti vzdělávání. Je důležité si uvědomit, že každý školský systém je ovlivněn mnoha faktory a kontextem dané země. Přestože tato práce poskytuje srovnání českého a dánského školství, je třeba brát v úvahu individuální rozdíly a specifika každého systému.

Výsledky tohoto výzkumu mohou sloužit jako podklad pro další studie a diskuse o vzdělávání v České republice a Dánsku. Je nezbytné pokračovat v monitorování a zkoumání vzdělávacích systémů s cílem zlepšit kvalitu vzdělávání a přispět k rozvoji společnosti jako celku.

Závěrem mé diplomové práce lze říct, že srovnání českého a dánského vzdělávacího systému odhalilo jak rozdíly, tak podobnosti, které ovlivňují způsob, jakým jsou žáci vzděláváni a hodnoceni ve svých zemích. Důraz na individualizovaný přístup k vzdělávání v Dánsku, v kontrastu s více tradičním přístupem v České republice, poukazuje na různé filozofie vzdělávání. Zjištění z empirické části, založené na rozhovorech s dánskými učiteli, přinesla cenné vhledy do praktického uplatňování pedagogických metod a vztahu mezi učiteli a žáky. Tato práce tak přispívá k lepšímu porozumění vzdělávacích systémů a může sloužit jako podklad pro další výzkum nebo jako inspirace pro potenciální inovace ve vzdělávání. Významným přínosem je rovněž identifikace oblastí, ve kterých by český vzdělávací systém mohl těžit z dánských zkušeností, zejména v oblastech inkluzivního vzdělávání a hodnocení žáků. Na závěr je důležité zdůraznit, že i přes rozdíly mezi oběma systémy spojuje obě země snaha o poskytování kvalitního vzdělání, které připraví mladé lidi na výzvy 21. století.

Seznam použitých informačních zdrojů

- Atlas školství. (2023). *Zápis do 1. Tříd ZŠ* <https://www.atlasskolstvi.cz/zapis-do-1-trid-zs>
- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2011). *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press.
- Bianchi, L. (1973). *Dejiny štátu a práva na uzemí Československa v období kapitalismu, II., 1918-1945*, Bratislava: Vydavateľství Slovenské akademie vied, s. 476
- Birkelund, J. F., & Karlson, K. B. (2023). No Evidence of a Major Learning Slide 14 Months into the COVID-19 Pandemic in Denmark. *European Societies*, 25(3), 468-488. <https://doi.org/10.1080/14616696.2022.2129085>
- Bjerre-Nielsen, A., & Gandil, M. H. (2023, 13. června). *Attendance Boundary Policies and the Limits to Combating School Segregation*. <https://osf.io/preprints/socarxiv/3g2u6/>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2023a, 17. srpna). *LBK nr 1086 af 15/08/2023 Folkeskoleloven*. Retsinformation. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2023/1086>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2023b, 26. července). *Grundlag for og oprettelse af frie grundskoler*. <https://www.uvm.dk/frie-grundskoler/om-skoler-og-formaal/grundlag-og-oprettelse>
- City of Copenhagen. (n.d.). *Enrolling your child in school*. International.kk.dk. <https://international.kk.dk/live/childcare-and-school/going-to-school/enrolling-your-child-in-school>
- Česká národní rada. (1993). *Usnesení č. 2/1993 Sb. Usnesení předsednictva České národní rady ze 16. prosince 1992 o vyhlášení LISTINY ZÁKLADNÍCH PRÁV A SVOBOD jako součástí ústavního pořádku České republiky*. Poslanecká sněmovna. <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

Česká školní inspekce. (2020, 4. prosince). *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2019/2020*. 2 Předškolní vzdělávání. <https://www.csicr.cz/getattachment/684fda54-c7a3-4b86-b5bd-36c3cc42ae32/Ilustrace-tiskoveho-PDF.aspx>

Český statistický úřad (2021). *Česko v číslech | Vzdělávání*. Statistika&My | Magazín Českého statistického úřadu. <https://www.statistikaamy.cz/cesko-v-cislech/vzdelavani>

Český statistický úřad (2022). *Školy a školská zařízení 2021/22 Analytická část*. 2. Základní vzdělávání. Graf 2.1 Počet žáků v základním vzdělávání (v tis.). [Graf]. (s. 5). <https://www.czso.cz/documents/10180/164606752/23004222a.pdf/cef7e6a4-6d4a-4447-9454-7566b5830cb4>

Danish Ministry of Education, Department of Adult Vocational Training, Division for Lifelong Learning. (2007). *Denmark's strategy for lifelong learning*. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/publikationer/engelsksprogede/2007-denmarks-strategy-for-lifelong-learning.pdf>

Dyvik, E. H. (2023a, 12. června). *Number of primary schools in Denmark 2012-2022*. Statista. <https://www.statista.com/statistics/1111265/number-of-primary-schools-in-denmark/>

Dyvik, E. H. (2023b, 27. ledna). *Number of pupils in primary schools in Denmark 2012-2022*. Statista. <https://www.statista.com/statistics/576882/number-of-students-in-primary-education-in-denmark/>

Egelund, N. (2005). Educational assessment in Danish schools. *Assessment in Education*, 12(2), 203-212. <https://doi.org/10.1080/09695940500143886>

European Commission. (2021a). *Education and Training Monitor 2021: Czechia*. Publications Office of the EU. <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2021/en/czechia.html>

European Commission. (2021b). *Education and Training Monitor 2021: Denmark*. Publications Office of the EU. <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2021/en/denmark.html>

Eurydice. (2023a, 21. září). *Organizace a struktura vzdělávacího systému*. Evropská komise. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czechia/organizace-struktura-vzdelavaciho-systemu>

Eurydice. (2023b, 26. června). *Primární a nižší sekundární vzdělávání (Základní vzdělávání)*. Evropská komise. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czech-republic/primarni-nizsi-sekundarni-vzdelavani-zakladni-vzdelavani>

Eurydice. (2023c, 14. listopadu). *Financování předškolního a školního vzdělávání*. Evropská komise. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czechia/financovani-predskolniho-skolniho-vzdelavani>

Eurydice. (2023d, 19. června). *Další vzdělávání pedagogických pracovníků pro předškolní a školní vzdělávání*. Evropská komise. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czech-republic/dalsi-vzdelavani-pedagogickych-pracovniku-pro-predskolni>

Eurydice. (2023e). *Fundamental Principles and National Policies*. European Commission. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/denmark/fundamental-principles-and-national-policies>

Eurydice. (2023f, 27. listopadu). *Overview. Primary and lower secondary education (ISCED 1-2)*. European Commission. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/denmark/overview>

Eurydice. (2023g, 27. listopadu). *Single-structure primary and lower secondary education*. European Commission. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/denmark/single-structure-primary-and-lower-secondary-education>

Eurydice. (2023h, 27. listopadu). *Organisation and Governance*. European Commission. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/denmark/organisation-and-governance>

Eurydice. (2023i, 27. listopadu). *Early Childhood and School Education Funding*. European Commission. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/denmark/early-childhood-and-school-education-funding>

Eurydice. (2023j, 27. listopadu). *Funding in Education*. European Commission. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/denmark/funding-education>

Eurydice. (2023k, 27. listopadu). *Initial Education for Teachers Working in Early Childhood and School Education*. European Commission. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/denmark/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school>

Eurydice. (2023l, 27. listopadu). *Continuing Professional Development for Teachers Working in Early Childhood and School Education*. European Commission. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/denmark/continuing-professional-development-teachers-working-early>

Eurydice. (2023m, 27. listopadu). *Assessment in single-structure education*. European Commission. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/denmark/assessment-single-structure-education>

Friskolerne (2018). *The Danish free school tradition*. https://danishfolkhighschools.com/media/17344/faelles_international_hefte_18.pdf

Ford, N., Ranestad, K., & Sharp, P. (2022). Leaving their mark: using Danish student grade lists to construct a more detailed measure of historical human capital. *Rivista di Storia Economica*, 38(1), 29-56. <https://doi.org/10.1410/102500>

Hauser, Š. (2023, 26. září). *Jak se financuje školství v Česku?* Praha školská. <https://www.prahaskolska.eu/jak-se-financuje-skolstvi-v-cesku/>

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Portál. ISBN 80-7367-040-2.

Holm-Larsen, S., & Skovgaard-Petersen, V. (2023). *Denmark - education*. In The Great Danes at lex.dk. https://denstoredanske.lex.dk/Danmark_-_uddannelse

International Aarhus. (2023, 4. května). *Enrol your child in a municipal primary and lower-secondary school (folkeskole)*. <https://international.aarhus.dk/live/childcare-and-school/international-schools-and-public-schools/public-schools-in-aarhus/before-your->

[child-starts-school/enrol-your-child-in-a-municipal-primary-and-lower-secondary-school-folkeskole-digital-school-enrolment/](#)

International Staff Mobility, University of Copenhagen. (2018). *Schooling in Denmark*. [PDF]. <https://ism.ku.dk/contact/brochures-checklists/brochures/ISM-schooling-in-denmark.pdf>

K12 Academics. (2023). *History of Education in Denmark*. <https://www.k12academics.com/Education%20Worldwide/Education%20in%20Denmark/history-education-denmark>

Kalous, J., & Veselý, A. (2006). *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu* (1. vydání). Karolinum.

Karlsøn, K. B., & Landersø, R. (2021). The Making and Unmaking of Opportunity: Educational Mobility in 20th Century Denmark (IZA Discussion Paper No. 14135). IZA Institute of Labor Economics. <https://docs.iza.org/dp14135.pdf>

Kasper, T. (2008). *Dějiny pedagogiky*. Grada.

Kelly, P., Andreasen, K. E., Kousholt, K., McNess, E., & Ydesen, C. (2017). Education governance and standardised tests in Denmark and England. *Journal of Education Policy*, 33(6), 739-758. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1360518>

Lalomia, A., Boberg, P., & Martínez, A. C. (2023). Nørrebro park school, an experience of danish primary school's context, priorities, and practices. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 15(2), 164-184. <https://doi.org/10.18662/rrem/15.2/727>

Larsen, C. (2016). *The Danish School Acts of 1814 and the Emergence of Mass Schooling in Denmark*. Paper presented at the ESSHC Conference in Valencia, Spain. https://pure.kb.dk/ws/portalfiles/portal/9203584/Valencia_Christian_Larsen_paper_The_Danish_School_Acts_of_1814_and_the_Emergence_of_Mass_Schooling_in_Denmark.pdf

Larsen, C. (2018). Danish secondary schools 1880–1950: National legislative framework and local implementation. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 4(1), 13–23. <https://doi.org/10.1080/20020317.2018.1450604>

Larsen, A. F., Câmara Leme, A. S., & Simonsen, M. (2020, August). *Pupil well-being in Danish primary and lower secondary schools* (Economics Working Papers 2020-13). Department of Economics and Business Economics, Aarhus University. https://childresearch.au.dk/fileadmin/childresearch/dokumenter/Publikationer/Well-being_august_26_working_paper.pdf

Lene Tølbøll. (2014). *Educational Policies: Denmark*. Splash-db.eu. <https://splash-db.eu/policydescription/educational-policies-denmark-2014/>

Ministry of Children and Education. (2023a, 3. dubna). *About the Folkeskole*. <https://eng.uvm.dk/primary-and-lower-secondary-education/the-folkeskole/about-the-folkeskole>

Ministry of Children and Education. (2023b, 5. září). *Additional Information. The Folkeskole*. <https://eng.uvm.dk/primary-and-lower-secondary-education/the-folkeskole/additional-information>

Ministry of Children and Education. (2023c, 19. dubna). *Subjects & Curriculum. The Folkeskole*. <https://eng.uvm.dk/primary-and-lower-secondary-education/the-folkeskole/subjects-and-curriculum>

Ministry of Children and Education. (2023d, 19. dubna). *7-Point grading scale*. <https://eng.uvm.dk/primary-and-lower-secondary-education/the-folkeskole/7-point-grading-scale>

Ministry of Children and Education. (2023e, 19. dubna). *Examinations and Other Forms of Assessment*. <https://eng.uvm.dk/primary-and-lower-secondary-education/the-folkeskole/examinations-and-other-forms-of-assessment>

Morkes, F. (2006). *Tereziánská reforma v českém školství*. Metodický portál RVP.CZ. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/827/TEREZIANSKA-REFORMA-VCESKEM->

Morkes, F. (2010). Proměny povinné školní docházky. *Učitelé noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*, 113(33), s. 16-17. ISSN 0139-5718.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. (n.d.). *Reforma financování regionálního školství*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/ekonomika-skolstvi/reforma-financovani-regionalniho-skolstvi>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. (2005). *Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky*. <https://www.msmt.cz/file/38827/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. (2014). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. https://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. (2017). *Informace k organizaci zápisů k povinné školní docházce*. <https://www.msmt.cz/file/39796/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. (2020a). *Organizace školního roku*. Český eGovernment. <https://portal.gov.cz/informace/organizace-skolniho-roku-INF-217>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. (2020b). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* [Brožura]. https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. (2021). *Žádost o odklad povinné školní docházky*. Český eGovernment. <https://portal.gov.cz/sluzby-vs/odklad-povinne-skolni-dochazky-S980>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. (2022). *Organizace školního roku 2023/2024 v základních školách, středních školách, základních uměleckých školách a konzervatořích*. Mgr. Petr Gazdík https://www.msmt.cz/uploads/O201/Organizace_skolniho_roku_2023_2024final.pdf

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. (2023a). *Školský zákon ve znění účinném ode dne 1. 7. 2023*, MŠMT ČR. <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-7-2023>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. (2023b). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Edu.cz https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_zmeny.pdf

Ministerstvo vnitra České republiky. (2023). *Metodický pokyn č. 2/2023 k archivnímu zpracování školských fondů*. <https://www.mvcr.cz/gdpr/SCRIPT/ViewFile.aspx?docid=22426302>

Nordic Council of Ministers. (2023). *Primary education in Denmark*. Nordic Co-operation. <https://www.norden.org/en/info-norden/primary-education-denmark>

Nusche, D., Radinger, T., Falch, T., & Shaw, B. (2016). *Oecd reviews of school resources: Denmark 2016*. OECD Reviews of School Resources. <https://doi.org/10.1787/9789264262430-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2017). *Country Background Report Denmark - Transitions from ECEC to school*. <https://www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-denmark.pdf>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023a, December 13). *Czechia Student performance (PISA 2022)*. Education GPS. <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=CZE&topic=PI&treshold=10>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023b, 5. prosince). *Czech Republic - PISA 2022 Results: Factsheets*. <http://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/country-notes/czech-republic-4a597d07/>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023c). *Denmark Student performance (PISA 2022)*. Education GPS. <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=DNK&topic=PI&treshold=10>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023d, 5. prosince). *Denmark | PISA 2022 Results: Factsheets*. <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/country-notes/denmark-8b15948c/>

Prokop, D. (2022, 15. srpna). *Pandemie žákům výsledkově vzala v průměru 3 měsíce učení*. PAQ Research. www.paqresearch.cz/post/pandemie-dopad-zaci.

Průcha, J. (2007). *The Education Systems of Europe*. In W. HÖRNER, H. DÖBERT, B. V. KOPP, & W. MITTER (Ed.), *The Education Systems of Europe* (s. 166–183). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/1-4020-4874-2_11

Rasmussen, A. and Lingard, B. (2018). Excellence in education policies: catering to the needs of gifted and talented or those of self-interest? *European Educational Research Journal*, 17(6), 877-897. <https://doi.org/10.1177/1474904118771466>

Řezníčková, K. (2007). *Študáci a kantoři za starého Rakouska: české střední školy v letech 1867-1918*. Libri.

Shánilová, I. (2010). Hodnocení žáků základní školy. *Orbis Scholae*, 4(1), 41-53. ISSN 1802-4637.

Shewbridge, C., Jang, E., Matthews, P., & Santiago, P. (2011). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Denmark 2011*. OECD Publishing, Paris. https://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-reviews-of-evaluation-and-assessment-in-education-denmark-2011_9789264116597-en

Shewbridge, C., Herczyński, J., Radingeri, T., & Sonnemann, J. (2016). *OECD reviews of school resources: Czech Republic 2016*. OECD Publishing, Paris. https://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-reviews-of-school-resources-czech-republic-2016_9789264262379-en

Skálová, E. (2013). *Srovnávání systému českého a dánského školství* [Diplomová práce]. Univerzita Hradec Králové.

Skolemonitor. (2018, 29. května). *Aarhus til kamp mod karakterer i folkeskolen*. <https://skolemonitor.dk/nyheder/art6543110/Aarhus-til-kamp-mod-karakterer-i-folkeskolen>

Skutil, M. a kol. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál.

Statista. (2023). *Denmark: pupils in primary schools 2022*. Statista. <https://www.statista.com/statistics/576882/number-of-students-in-primary-education-in-denmark/>

Statistics Denmark. (2023). *Primary and lower secondary education*. <https://www.dst.dk/en/Statistik/emner/uddannelse-og-forskning/fuldtidsuddannelser/grundskole>

Svobodová, Z. (2016). Zápis dítěte do první třídy – kritéria, spravedlivost a pohled zákonných zástupců. *Pedagogika*, 66(5), Article 5. <https://doi.org/10.14712/23362189.2016.308>

Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: Pravidla hry*. Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

The Ministry of Higher Education and Science, The Ministry for Children, Education and Gender Equality, and The Ministry of Culture. (2016, August). *The Danish Education System*. Rosendahls A/S. https://hfc.dk/wp-content/uploads/2019/09/the_danish_education_system_pdfa.pdf

Thomsen, J.P. (2014). *Uddannelse*. In B. Greve, A. Jørgensen, & J. Elm Larsen (Eds.), *Det Danske Samfund*. Hans Reitzels Forlag, Copenhagen.

Undervisningsministeriet. (n.d.). *Private schools*. <https://eng.uvm.dk/-/media/filer/uvm-eng/pdf/fact-sheets/101221-private-schools.pdf>

Vališová, A., Kasíková, H., (eds.). (2011). *Pedagogika pro učitele. 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Grada Publishing a.s. ISBN 978-80-247-3357-9.

Vomáčková, H. & Chytrý, V. (2021). Primary School Students' Performance Orientation - The Czech Republic Research. *Acta Educationis Generalis*, 11(1) 77-91. <https://doi.org/10.2478/atd-2021-0006>

Ydesen, C. and Andersen, C. K. (2020). Implementing inclusive education policies – the challenges of organizational change in a danish municipality. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 69-78. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1733848>

Youth Wiki. (2023, 28. listopadu). *Administration and governance*. National Policies Platform - European Commission. <https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki/chapters/denmark/62-administration-and-governance>

Seznam použitých zkratk

CPD	Continuing Professional Development
ČR	Česká republika
DKK	Dánská koruna
ISCED	International Standard Classification of Education
MŠMT ČR	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
MV ČR	Ministerstvo vnitra České republiky
NPI	Národní pedagogický institut
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (Organisation for Economic Co-operation and Development)
PISA	Programme for International Student Assessment
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SFO	School-based leisure-time facility (skolefritidsordning)
ŠVP	Školní vzdělávací program

Seznam obrázků

Obrázek 1: *Tvořící koutek v rámci odpolední družiny – rukodělné práce*

Obrázek 2: *Společné vaření popcornu na ohni na školním dvorku*

Obrázek 3: *Zástěna pro lepší soustředění*

Obrázek 4: *Výuka venku – učení v souladu s přírodou*

Seznam tabulek

Tabulka 1: *Školní systém na základě Tereziánské reformy z roku 1774*

Tabulka 2: *Charakteristika výzkumného vzorku*

Tabulka 3: *Harmonogram činností*

Tabulka 4: *Souhrn kategorií, podkategorií a kódů*

Seznam grafů

Graf 1: *Vývoj počtu žáků v základním vzdělávání (v tis.) – Rozdělení žáků podle typu školy v období od školního roku 2012/13 do 2022/23*

Graf 2: *Schéma českého vzdělávacího systému*

Graf 3: *Snížení počtu žáků na dánských základních školách v období od roku 2012 do roku 2022*

Graf 4: *Rozdělení žáků podle kategorie základních škol*

Graf 5: *Diagram dánského vzdělávacího systému*

Seznam příloh

Příloha 1: *Otázky polostrukturovaného rozhovoru*

- What is your occupation?
- What is your highest level of education?
- What are the core principles for education in Denmark?
- What do you think makes Danish education different from others?
- What organizational forms of teaching do you use?
- What didactic methods do you use?
- How would you describe your role as a teacher in a classroom?
- What is your perception of understanding authority in classrooms?
- How do you evaluate your students?
- What characteristics should a good teacher have?
- How would you define the relationship between student – teacher in Denmark?

Příloha 2: *Vzor informovaného souhlasu*

Informed consent to the research interview and its subsequent use for the purposes of the thesis *Comparison of the Czech and Danish educational systems*

By signing, I agree to the following points:

- I have been informed of the purpose of the interview, which is to collect data for the purpose of research for Barbora Wilke's thesis entitled *Comparison of the Czech and Danish educational systems*. The aim of the research is to identify the views of librarians working in children's departments of public libraries on filtering internet content.
- I have been told how long the interview will be and what course it will take. I am familiar with of the right to refuse to answer any question or to decline to participate in the research within 3 days.
- I agree to the recording of the following interview and its subsequent processing. The audio recording of the interview will not be provided to third parties and will be deleted after transcription. The transcription will only be available to the committee at the thesis defense, otherwise no one will be quoted except in part in the text of the thesis, which will be freely available online.
- I have been made aware of how the interviews will be handled and how anonymity will be ensured even after the interviews have ended, making it impossible to identify me. I will not be named or given any other personal information that could identify me.
- I give my permission for the researcher to use the interview for the purposes of her bachelor's thesis and may quote some parts of it, but the audio recording and transcription of the interview will be deleted after the research is completed.

Date:

Respondent's signature:

Signature of researcher:

Příloha 3: *Transkripce rozhovoru s participantem C a provedenou analýzou otevřeného kódování*

T: tazatel

P: participant

T: Good morning and thank you for taking the time to participate in this interview. Your involvement is greatly appreciated. To begin, I must confirm your verbal consent for recording this interview. Please be assured that your identity will remain anonymous, and the information gathered will solely be used for my master's thesis. This will be a semi-structured interview, encompassing 11 primary questions that were provided to you in advance. Have you understood all the details, and could you please verbally confirm your consent to record this interview?

P: *Hello. Thank you for explaining. I **understand the conditions** of the recording and give my **full consent for you to record** this interview for your master's thesis (souhlas s účastí). I'm **ready to proceed with the questions** you've provided (souhlas s účastí).*

T: Thank you for your consent. Let's begin with the first question. Could you please tell me about your current occupation?

P: *I am a **pedagogue** working in a school, **collaborating closely with other pedagogues and teachers** (profesní role). A significant part of my role involves **engaging with both parents and children** (profesní role). My responsibilities are diverse, ranging from **helping students integrate** into classroom settings (*pedagogické povinnosti*) to **preparing them for societal participation** (*pedagogické povinnosti*). In many ways, my **role aligns with that of a social worker**, particularly when **addressing children's conflicts and organizing activities to develop their skills** (*multifunkční role*). These skills include both **social competencies and practical abilities**, like using tools such as a hammer (*rozvoj dovedností*). Currently, I am also pursuing **further education** in pedagogical space counseling (*profesní rozvoj, další vzdělávání a specializace*). This involves assessing and **optimizing classroom environments** to ensure they are conducive to learning (*profesní rozvoj*). For example, I am working on **rearranging furniture** like tables to the same height and positioning them **so students can face each other** (*multifunkční role, kreativní výukové prostředí*), in contrast to setups where they face the walls. This is part of my ongoing effort to improve the learning spaces. Začátek formuláře*

T: Thank you so much for participating. My second question is about your educational background. Could you share your highest level of education?

P: *My highest level of education?*

T: Yes, do you hold any university degree or another qualification?

P: *I have **two diplomas**: one **in Pedagogy** and another **in Counseling** (vzdělání).*

T: Excellent, thank you. Now, shifting focus to the Danish education system, could you describe its core principles? Would you say empathy, kindness, and equality are significant aspects?

P: *The Danish **education system** has evolved from focusing on manual skills like woodworking (vzdělávací evoluce) to **emphasizing subjects** like mathematics and calculation (vzdělávací evoluce). There's also a shift towards **social skills and a more humanistic approach** (vzdělávací přístupy).*

T: I agree. During my internship here, I noticed a strong emphasis on foundational skills like numeracy and their application in various contexts, such as outdoor math classes.

P: *Absolutely. Since 2014, we've incorporated more **dynamic teaching methods** like **outdoor number games** and other **interactive activities** (inovace ve výuce). This approach helps cater to **different learning styles**, whether it's more hands-on **for boys** or other methods **for girls** (diferencované vzdělávání). We aim to engage students through **various senses**, making learning a more **holistic experience** (vzdělávací přístupy).*

T: So, it's about engaging all the senses, not just sight and hearing?

P: *Yeah. Precisely. And over the years, educational theories like **Smith's four learning styles** – auditory, visual, kinesthetic, and tactile (pedagogická teorie) – have influenced our methods. We've even experimented with **unconventional learning spaces**, like watching a movie under a table if that's **where a student learns best** (inovace v učení).*

T: That sounds quite flexible and student-centered.

P: *Yeah. Definitely. However, this approach can sometimes be **controversial**, especially among more **traditional educators who are resistant to change** (pedagogické výzvy). It's about finding the right **balance between structure and flexibility** in learning (vzdělávací přístupy).*

T: Speaking of methods, what didactic approaches do you use?

P: *I mainly focus on **humanities**, considering factors like context, number of participants, and the meaningfulness of the **learning material** for the students. It's about **maintaining structure** while ensuring the **content is engaging** (didaktické zaměření).*

T: And how do you handle the transition of teachers in different grades?

P: *That's a challenge. Frequent teacher changes **can disrupt the continuity of learning and relationships** (kontinuita vzdělávání). I believe having **fewer transitions can be more beneficial** for both students and teachers (kontinuita vzdělávání).*

T: So, it seems essential to have a structured yet flexible approach in teaching. Could you elaborate on that?

P: *Absolutely. We group students **based on their abilities** – advanced, intermediate, and beginners (diferencované vzdělávání). They often use computers, but even simple tasks like logging in **can be challenging** for some (výukové výzvy). This **requires repetition and patience** in teaching (výukové výzvy). I remember **feeling a bit sidelined** when a teacher once told me to follow their plan **without involving me in the decision-making process** (pedagogická zkušenosti). This contrasts with my previous experience where I **felt more included** and could **contribute ideas** for future activities (pedagogické zkušenosti).*

T: Oh, I am sorry to hear that. Then, how would you describe your role as a teacher in a classroom?

P: *My role in the classroom is multifaceted. Primarily, I see myself as a **facilitator of learning, creating an environment** where each student feels safe, respected, and motivated to explore and absorb new knowledge (role pedagoga). I strive to be **a guide** rather than a dictator, **encouraging critical thinking and curiosity** (role pedagoga; vzdělávací přístupy). My responsibility extends beyond teaching academic content; it includes **nurturing students' social and emotional development**. I aim to be **approachable and supportive, ensuring that each child feels heard and understood**. Building a relationship **based on trust and mutual respect** with my students is crucial for their effective learning and overall well-being (multifunkční role; role pedagoga).*

T: It seems like you prefer a more collaborative approach.

P: *Indeed. I feel more **engaged when there's a dialogue**, where I can suggest and **modify plans** (pedagogické zkušenosti). Unfortunately, some teachers are set in their ways and **don't explore outside their comfort zones** (pedagogické výzvy). We, pedagogues, have proposed **creating themes** for the kids, as we believe we can present the material in an engaging way (inovace v učení).*

T: Having a third-party perspective can certainly bring fresh ideas and new perspectives.

P: *Precisely. It's beneficial to involve us for a **diverse approach** (vzdělávací přístupy). I'd like to write down and share the didactic methods we use.*

T: That would be very helpful.

P: *While specific frameworks have their place, I believe in a **more dynamic approach** (vzdělávací přístupy). For example, if we're covering Vikings, I'd **ask the kids how they'd like to learn about it** – through listening, viewing, or hands-on activities (flexibilita ve výuce). This way, I can cater to their preferred learning styles and interests.*

T: That sounds like a very comprehensive approach.

P: *It is. In the classroom, I use a method I call „Camelot model“ to **identify leadership dynamics among students** (pedagogická teorie). This helps me tailor my approach to each class uniquely.*

T: Interesting. Could you also share your thoughts on the organizational forms of teaching you use?

P: *I prefer a **cooperative approach** (vzdělávací přístupy). For instance, today we're discussing cards in the community. My experience helps me adapt my plans based on the students' current state. It's about striking a **balance between structure and flexibility, responding to their mood and needs** (vzdělávací přístupy).*

T: So, it's about adapting to the students' needs in real-time?

P: *Exactly. It can be challenging, especially when I'm not fully informed about their prior lessons. My approach can vary; sometimes it's a **structured activity** like a math puzzle (vzdělávací přístupy), other times it might be a **game** like chess, although not all students enjoy it equally (didaktické zaměření).*

T: It sounds like you tailor your methods to suit different preferences and learning styles.

P: *That's right. It's about **finding the right activity** that resonates with the students and **encourages their participation** (role pedagoga).*

T: Another question – how would you describe the teacher-student relationship?

P: *Teacher-student relationships can vary greatly. It depends on the **school culture** and how much teachers involve students in the learning process (pedagogické výzvy). Unfortunately, not all teachers seek students' input for future planning, which I think is a missed opportunity.*

T: Thank you very much for your insights.

P: *You're welcome. I'm happy to share my experiences and approaches to teaching.*

T: Can you discuss the transitions between teachers and their impact on students?

P: *In our system, students often experience several **transitions between teachers**, especially noticeable from the third to fourth grade and then from the sixth to the seventh (výzvy ve*

vzdělávání). These **frequent changes** can be challenging because they involve numerous relationships and **adjustments** for the students (výzvy ve vzdělávání). Reflecting on my own schooling, I had the **same teacher** from first to ninth grade (pedagogické zkušenosti). While this **continuity built a strong relationship**, it **lacked diversity in teaching styles** (pedagogické zkušenosti). It wasn't until the tenth grade, when I had a new teacher who really challenged me, that I experienced a different and more engaging learning style. However, too many transitions, as we often see, can also be **disruptive** (výzvy ve vzdělávání). Yes, and it's crucial to handle these transitions carefully. For example, when students move from third to fourth grade, the pedagogical approach changes significantly, and they lose some familiar faces. This can be quite unsettling for them.

T: So, pedagogues have a changing role as well?

P: Absolutely. Our roles as pedagogues are **dynamic** (role pedagoga). We might start with a first-grade class and then **continue with them as they progress** to higher grades (role pedagoga). This cyclical approach can be **challenging** because it **limits our continuous involvement** with the same group of students, affecting the depth of the relationship and understanding we develop with each class (pedagogické výzvy).

T: That must be quite demanding. How does this impact the students?

P: It is. There are days when I'm not in the classroom, and other times I'm working with different groups. So I'm not in first D and then there's themes like 24 weeks, uh, out of 40. Mhm. Uh, and um, then um, with other kids from first grade and I'm not actually there with my own class. Mhm. One week, one day in a week. I um um, and it's not very much to like feel where are they and what do they need. This **inconsistent schedule** makes it hard to gauge exactly what each **child needs** since I'm not with them continuously (pedagogické výzvy). Pupils often form attachments and sometimes wish for more consistent presence from their pedagogues. For instance, when a child like Viola leaves a class, it creates a gap that we try to fill, but then new challenges arise with other students who might require more attention. It's a constant balancing act.

T: Thank you. And what do you think makes Danish education different from others?

P: I believe what truly sets Danish education apart is its holistic approach. We focus on the **overall development of each child**, emphasizing not just academic skills but also **social and emotional growth** (holistický přístup). Our curriculum integrates **play and creativity**, encouraging children to explore and learn in a way that **feels natural** to them (inovace v učení). We prioritize **collaborative learning**, teaching kids to work together and **respect**

*each other's differences (spolupráce a inkluzivita). Moreover, we place a strong emphasis on **outdoor education**, allowing children to **connect with nature** and learn beyond the traditional classroom walls (vzdělávání mimo třídu). This **child-centric approach**, combined with the **freedom given to teachers to innovate**, creates a nurturing and **inclusive learning environment** that caters to the diverse needs of every student (inovace ve výuce; spolupráce a inkluzivita). The core of our approach in Denmark is belief in our system and a willingness to challenge and evolve our teaching methods. This ensures we cater to every student's needs and fosters a culture of innovation and creativity in our schools.*

T: That sounds important for keeping students engaged.

P: *It is. For example, in one of my previous schools, a teacher **creatively used computers** to engage students in making a book about rabbits, which greatly **improved their reading and writing skills** (inovace ve výuce). Such innovative approaches can really motivate students. It's about thinking outside the box, and not just sticking to the traditional methods.*

T: Onto the next question. How do you handle evaluations, especially for younger students?

P: *We **don't rely heavily on grades** at such a young age (hodnocení ve vzdělávání). Instead, our evaluations are more holistic, involving **oral feedback and discussions** with parents (holistický přístup; hodnocení ve vzdělávání). There are various evaluation models, but I find **direct interaction** with students the most effective (vzdělávací přístupy). It helps in understanding their **emotional and social development**, which is crucial at this stage (rozvoj dovedností). We do provide **written evaluations** as well, which are more about guiding parents and students in **understanding their progress and areas of improvement** (hodnocení ve vzdělávání).*

T: Interesting, thank you for that.

P: *It is. The aim is to **support the children's development** in a well-rounded manner, addressing not just academic but also **social and emotional aspects of their growth** (role pedagoga).*

T: Thank you, I have three last questions.

P: *Sure, go ahead.*

T: What characteristics should a good teacher have?

P: *In terms of the characteristics a good teacher should have, I believe **open-mindedness** is essential. A good teacher should be **adaptable** (vlastnosti učitele), ready to **embrace new ideas** and methodologies, and **responsive to the diverse needs** of their students (role pedagoga). They should possess a **deep understanding of their subject matter**, coupled with*

the ability to **make learning engaging and relevant** (odbornost). **Patience and empathy** are critical (vlastnosti učitele), as they enable teachers to connect with their students and **understand their individual challenges and strengths** (role pedagoga). Additionally, a good teacher should be a **lifelong learner** themselves, constantly **seeking to improve** their skills and knowledge (profesionální rozvoj). **Creativity**, the **ability to innovate** and think outside the box (vlastnosti učitele), is also vital in creating an engaging and dynamic learning environment. Finally, a good teacher should have **strong communication skills** (vlastnosti učitele), not just in conveying information but also in listening to and understanding their students. This helps in building a strong, **trust-based relationship** (vztah učitel-žák), which is the foundation of effective teaching and learning.

T: Very nicely said, thank you. Another question: What is your perception of understanding authority in classrooms?

P: My perception of understanding authority in the classroom revolves around a **balance between leadership and empathy** (pojetí autority). Authority, in my view, is not about strict control or imposing power, but rather about **guiding and supporting students** in their learning journey (pojetí autority; role pedagoga). It's crucial to establish a classroom environment where **respect is mutual** and where students **feel comfortable and confident to express themselves, ask questions, and make mistakes** (vztah učitel-žák). A teacher's authority should stem from their ability to **inspire and motivate** (pojetí autority), rather than to command or dictate.

T: So, the last question: how would you define the relationship between pupils and teachers here? Is it easy for ownership and equal level, or do you have more authority in the classroom?

P: It really **varies from school to school** (rozdíly ve školní kultuře). The culture within each school **shapes this relationship** (rozdíly ve školní kultuře). There's talk about involving the kids in **decision-making** (zapojení studentů), but in practice, it's not always implemented. For instance, I've seen teachers plan for the next year **without actually asking the students for their input** (zapojení studentů). I find this a bit short-sighted.

T: I see.

P: At my previous school, we were more proactive, taking students **out to farms** (vzdělávání mimo třídu), teaching them about animals, and involving them in **practical learning** (vzdělávací přístupy). This kind of engagement builds a different kind of teacher-student relationship – one that's more **inclusive and experiential** (spolupráce a inkluzivita).

However, I've noticed that in some schools, there's a tendency to stick to **conventional classroom teaching** (pedagogické výzvy), which can become monotonous for the students.

T: That sounds like a more dynamic approach.

P: Definitely. But it's not without its challenges. I believe good teaching **involves innovation and adapting to students' needs** (inovace ve výuce), not just following a set curriculum. For example, in one of my classes, I **encouraged the students to plan** (vztah učitel-žák) what they wanted to make for the next class. This approach not only made the learning process more interesting for them but also gave them a **sense of ownership and participation** in their education (vztah učitel-žák).

T: That sounds effective.

P: It is. However, sometimes the system **doesn't allow much room for such flexibility** (pedagogické výzvy). Often, there's a **fixed list of activities we're supposed to follow**, which can be quite **limiting** (pedagogické výzvy). I always try to find ways to make learning more **engaging and meaningful**, rather than just ticking boxes (přístup k výuce).

T: So, it's about finding a balance?

P: Exactly. It's about being **open-minded and innovative** in our approach to teaching (přístup k výuce). We need to understand that each child is different and might need a **different approach** to learning (spolupráce a inkluзивita). It's not just about completing the syllabus; it's about ensuring that each child learns and grows in a conducive environment.

T: Thank you so much for sharing your perspective.

P: You're welcome. It's important to discuss and reflect on these aspects of education.

T: Thank you very much for your time and for sharing such insightful perspectives on teaching and education. Your experiences and views are not only enlightening but also deeply inspiring. Your contributions to this conversation have been incredibly valuable. Thank you once again, and I wish you continued success in your teaching journey.

P: It's been my pleasure to participate in this interview. Thank you for giving me the opportunity to share my thoughts and experiences. I hope that the insights I've provided will be **helpful and contribute to a broader understanding** (profesionální reflexe) of our education system and teaching practices. It's always rewarding to reflect on and discuss my profession, and I am grateful for the chance to do so. If my experiences can inspire or inform others, then that makes it all more worthwhile. Thank you again for this engaging conversation.

Participant F (*stručná charakteristika*) je zkušený pedagog středního věku pracující ve školním prostředí. Tato osoba má rozsáhlé vzdělání v oblasti pedagogiky a poradenství a je aktivně zapojena do dalšího profesního rozvoje, se zaměřením na optimalizaci učebních prostředí. Participant vykazuje silný zájem o holistický přístup k vzdělávání, kladoucí důraz na sociální, emocionální a akademický rozvoj dětí. Má zkušenosti s aplikací různých výukových metod a stylů, včetně inovativních a kreativních přístupů, které podporují angažovanost a participaci žáků. Tento pedagog věří v důležitost adaptace výuky na individuální potřeby každého žáka a zdůrazňuje význam budování silných, důvěryhodných vztahů mezi učitelem a žákem. Participant se také zajímá o integraci venkovního vzdělávání a podporuje využití různých pedagogických přístupů pro zajištění komplexního rozvoje žáků.

Příloha 4: *Fotodokumentace z proběhlých pozorování*



Obrázek 1: *Tvořící koutek v rámci odpolední družiny – rukodělné práce*



Obrázek 2: *Společné vaření popcornu na ohni na školním dvorku*

Obrázek 3: *Zástěna pro lepší soustředění*



Obrázek 4: *Výuka venku – učení v souladu s přírodou*