

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Katedra informatiky Přírodovědecké fakulty

**Komparace edukačních systémů a metod ve výuce
informatiky ve Velké Británii, Severním Irsku
a České republice**

Diplomová práce

Autor: Lukáš Vrba

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství pro střední školy - Informatika

Učitelství pro střední školy - Základy techniky

Vedoucí práce: PhDr. Michal Musílek, Ph.D.

Hradec Králové

duben 2015

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Zadání diplomové práce

Autor: **Lukáš Vrba**

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství pro střední školy - Informatika

Učitelství pro střední školy - Základy techniky

Název závěrečné práce: **Komparace edukačních systémů a metod ve výuce informatiky ve Velké Británii, Severním Irsku a České republice**

Název závěrečné práce AJ: Comparison of educational systems and methods in the teaching of information technologies in Great Britain, Northern Ireland and Czech Republic

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Vytvoření přehledové studie zaměřené na komparaci edukačních systémů a vyučovacích metod vybraných zemí.

Metody:

- 1) Zpracování literární rešerše
- 2) Porovnání z hlediska interakcí mezi studenty a pedagogem
- 3) Porovnání z hlediska evaluace vyučovacího procesu

Garantující pracoviště: Katedra informatiky, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Michal Musílek, Ph.D.

Oponent: doc. RNDr. Štěpán Hubálovský, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 7. ledna 2015

Datum odevzdání závěrečné práce: 2. dubna 2015

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně a že jsem v seznamu použité literatury uvedl všechny prameny, ze kterých jsem vycházel.

V Hradci Králové dne 2. dubna 2015

Lukáš Vrba

Poděkování:

Chtěl bych poděkovat PhDr. Michalu Musílkovi, Ph.D. za vedení této diplomové práce, cenné rady a odborný dohled. Rád bych touto cestou poděkoval také rodičům a prarodičům za notnou dávku trpělivosti a všestrannou podporu, kterou mi v průběhu celého studia věnovali.

Anotace

VRBA, L.: *Komparace edukačních systémů a metod ve výuce informatiky ve Velké Británii, Severním Irsku a České republice*. Hradec Králové, 2015. Diplomová práce na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové. Vedoucí diplomové práce PhDr. Michal Musílek, Ph.D. 76 s.

Tato diplomová práce se zabývá komparací edukačních systémů a metod ve výuce informatiky ve Velké Británii, Severním Irsku a České republice. Obsahuje základní pojmy z edukačního prostředí informatiky a popisuje segmentaci a porovnání jednotlivých výchovně vzdělávacích systémů ve vybraných evropských zemích. Dále jsou v práci zmíněny aktuálně využívané metody, pomůcky a vybavení učeben informačních technologií. V rámci práce jsem provedl průzkum v oblasti komunikace a vztahů mezi učitelem a studenty za využití Flandersovy interakční analýzy a vytvořeného evaluačního dotazníku.

Klíčová slova

Komparace, edukace, informatika, Velká Británie, Severní Irsko, Česká republika.

Annotation

VRBA, L.: *Comparison of educational systems and methods in the teaching of information technologies in Great Britain, Northern Ireland and Czech Republic*. Hradec Králové, 2015. Diploma Thesis at Faculty of Paedagogy University of Hradec Králové. Thesis supervisor PhDr. Michal Musílek, Ph.D. 76 p.

This diploma thesis deals with the comparison of educational systems and methods in teaching of information technologies in Great Britain, Northern Ireland and the Czech Republic. Thesis contains the basic terms of educational environment of information technologies and describes segmentation and comparison of educational systems in selected European countries. Furthermore, the work mentions currently used methods, utilities and classroom equipment of information technology classes. In this thesis I conducted a survey in the area of communication and relationships between teacher and students using Flanders interaction analysis and created evaluation questionnaire.

Keywords

Comparison, education, Information technologies, Great Britain, Northern Ireland, Czech Republic.

Obsah

Úvod	- 10 -
1 Základní pojmy	- 12 -
1.1 Didaktika	- 12 -
1.2 Edukace	- 13 -
1.3 Evaluace	- 14 -
1.4 Interakce	- 15 -
2 Klasifikace vzdělání	- 16 -
2.1 ISCED	- 16 -
2.2 CZ-ISCED 2011	- 17 -
2.3 Systém kódování CZ-ISCED 2011	- 18 -
3 Edukační systémy	- 20 -
3.1 Skotsko	- 21 -
3.1.1 Pre-school	- 23 -
3.1.2 Primary school	- 24 -
3.1.3 Secondary school	- 24 -
3.1.4 Further education	- 25 -
3.1.5 Higher education	- 25 -
3.1.6 University of Stirling - struktura programu	- 26 -
3.2 Anglie	- 27 -
3.2.1 Early childhood education and care	- 29 -
3.2.2 Primary and secondary education	- 30 -
3.2.3 Studium a-level	- 31 -
3.2.4 Higher education	- 32 -

3.3 Wales	- 33 -
3.3.1 Education and care ve Walesu	- 34 -
3.3.2 Primary and secondary education ve Walesu	- 34 -
3.4 Serní Irsko	- 35 -
3.4.1 Education and care v Severním Irsku	- 36 -
3.4.2 Primary and secondary education v Severním Irsku	- 37 -
3.5 Česká republika	- 38 -
3.5.1 Předškolní vzdělávání	- 40 -
3.5.2 Základní vzdělávání	- 41 -
3.5.3 Střední vzdělávání	- 42 -
3.5.4 Vyšší odborné vzdělávání	- 43 -
3.5.5 Vysoké školství	- 44 -
4 Metody a formy vyučování	- 46 -
4.1 Metody výuky	- 46 -
4.1.1 Klasické výukové metody	- 47 -
4.1.2 Aktivizující výukové metody	- 47 -
4.1.3 Komplexní výukové metody	- 48 -
4.1.4 Srovnání metod	- 48 -
4.2 Organizační formy výuky	- 49 -
4.2.1 Vybrané varianty organizace	- 50 -
5 Pomůcky ve výuce informatiky	- 52 -
5.1 Aspekty výuky informatiky	- 52 -
5.1.1 Interaktivita	- 53 -
5.1.2 Virtualita	- 53 -
5.1.3 Multimedialita	- 54 -
5.1.4 Mobilita a globalita	- 54 -
5.2 Technické zajištění výuky	- 55 -

6 Praktická část	- 58 -
6.1 Flandersova interakční analýza	- 58 -
6.1.1 Princip Flandersovy metody	- 58 -
6.1.2 Upravený systém interakcí	- 60 -
6.1.3 Vyhodnocení Flandersovy analýzy	- 61 -
6.2 Evaluační dotazník	- 65 -
6.2.1 Použitý dotazník	- 66 -
6.2.3 Vyhodnocení evaluačního dotazníku	- 67 -
7 Závěr	- 70 -
Seznam použitých zdrojů	- 72 -

Úvod

Cílem této diplomové práce je komparace edukačních systémů a metod ve výuce informatiky ve vybraných zemích a to přesněji ve Velké Británii, Severním Irsku a České republice. Práce obsahuje základní pojmy z edukačního prostředí informatiky a popisuje segmentaci jednotlivých výchovně vzdělávacích systémů ve jmenovaných evropských zemích. Dále jsou zmíněny aktuálně využívané metody, formy a také pomůcky a vybavení učeben informačních technologií. V rámci obsahu práce jsem provedl průzkum v oblasti komunikace a vztahů mezi pedagogickými pracovníky a studenty za využití Flandersovy interakční analýzy a vytvořeného evaluačního dotazníku.

Téma diplomové práce jsem si zvolil samostatně po osobních zkušenostech z půlroční didaktické stáže ve Velké Británii a Severním Irsku, která proběhla v první polovině roku 2014. Díky evropskému grantu jsem jako vyslanec Univerzity Hradec Králové navštívil během pěti měsíců třicet jedna školních institucí. Na vybraných školách jsem absolvoval jak samotné hospitace hodin s preferencí seminářů (tj. hodin s převahou praktických aktivit žáků), tak následně jsem zpracovával i mnou předem zvolené druhy výzkumů, které jsou podrobně rozvedené v praktické části této diplomové práce.

Pro seznámení s tématem edukace a pedagogiky jsou v první kapitole práce vyjasněny základní pojmy z této oblasti. Vybrané výrazy se v následujících kapitolách vyskytují poměrně často, míním tedy za důležité, je pro lepší orientaci a snadnou práci s textem objasnit a odborně definovat. Důležitými ilustrovanými termíny je především didaktika, edukace, evaluace a interakce.

Druhá kapitola obsahuje klasifikaci současného vzdělání za pomoci International Standard Classification of Education, ve zkratce ISCED, neboli oficiálně přijaté mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání. V kapitole je uveden původ této celosvětové klasifikace, její historie a současná podoba. Také zmiňuji upravenou variantu, která je aktuálně využívaná v České republice a nechybí ani rozdělení samotného kódování klasifikace CZ-ISCED 2011.

Následující část této práce je naplněna informacemi o edukačních systémech jednotlivých evropských zemí. Mezi navštívené a do zpracování vybrané země patří Velká Británie, Severní Irsko. Pro vhodnou komparaci jsem do práce zapojil také Českou republiku. Ve třetí kapitole se díky poměrně odlišným, přesto v základu podobným, vzdělávacím systémům nevěnuji Velké Británii čistě jako celku, nýbrž jednotlivě Skotsku, Walesu a Anglii. Hlavními body je vždy předškolní vzdělávání, základní povinná školní docházka, středoškolské vzdělávání a vysoké školství, mimo kategorii doktorského studia.

Ve čtvrté kapitole této práce jsou rozdělené a popsány metody a formy vyučování, využívané v současné pedagogické profesi. Jsou zde uvedené rozdíly mezi vyučováním u nás a v zahraničí, klady a zápory vybraných vyučovacích metod, vhodně aplikovatelných i pro vlastní výuku a praxi. Jako organizační formy výuky jsou vybrány základní vzájemné činnosti a vazby mezi učitelem a žáky.

O využívání a rozličných druzích pomůcek ve výuce informačních technologií pojednává kapitola pátá. Jelikož jsem měl během stáže možnost si vyzkoušet a poznat několik pro mě nových pomůcek ve vyučování informatiky, zmiňuji zde především využití interaktivních tabulí, dále softwarové a hardwarové vybavení, ale například i zásady vhodného rozložení učebny a podmínky pro vyučování.

Poslední kapitola je praktickou částí mé diplomové práce, kde jsou osvětleny využitě výzkumné metody v podobě Flandersovy interakční analýzy a aplikovaného evaluačního dotazníku. Kapitola rovněž obsahuje zpracování a vyhodnocení získaných výsledků v podobě tabulek a grafů.

1 Základní pojmy

Mezi odborné pojmy, často využívané v kapitolách této práce, patří následně vybrané výrazy, které jsou objasněny ze zdrojů nejen odborné literatury, ale také ze skript pedagogů Univerzity Hradec Králové a dalších níže jmenovaných i citovaných odborníků z oblasti edukace, pedagogiky a psychologie.

1.1 Didaktika

Didaktika [1], z řeckého slova didaskein, což ve volném překladu znamená učit, vyučovat, poučovat, jasně vykládat, apod., je pedagogickou disciplínou, v dnešní době známou také pod slovním spojením teorie vzdělávání a vyučování. Je nedílnou součástí pedagogicko-psychologických oborů a zabývá se formami, postupy, ale také cíli, kterých bychom měli během vyučování dosáhnout. Nejznámějším propagátorem byl již na přelomu 16. a 17. století v české pedagogice Jan Amos Komenský a jeho známé dílo Velká didaktika.

Ve spojení s didaktikou se setkáváme s jejími jednotlivými součástmi, jako jsou například obsah a rozsah vzdělání a vzdělávání, pravidla a formy vyučování, ale také interakce mezi učitelem a žáky. Interakcemi se podrobněji zabývám v praktické části této práce.

Vzhledem k vzájemně působícím jevům během vyučování je potřeba dodržet zavedené didaktické zásady [2], které jsou základními kameny didaktiky a jsou uváděné ve všech odborných zdrojích a literatuře. Jedná se o zásadu vědeckosti, individuálního přístupu k žákům, nutnost spojení teorie a praxe, dále zásada uvědomělosti a aktivity, zásada názornosti, systematickosti a v neposlední řadě nesmíme opomenout důležitost soustavnosti a přiměřenosti.

Vyjmenované zásady procesu vyučování fungují v této pedagogické disciplíně jako součinný celek, který vytváří ideální podmínky pro dosažení maximální účinnosti a efektivity výuky.

1.2 Edukace

Edukace je odborné operativní označení pro proces výchovy [3], v širším slova smyslu jako spojení prolínajících se termínů výchova a vzdělávání. Jedná se sice o více používaný, avšak nejednoznačný termín. Je tedy potřeba rozlišovat samotnou výchovu v užším pojetí a zvláště samotné vzdělávání. Vzděláváním rozumíme všeobecně proces, který vede především k rozvoji vědomostí, dovedností, návyků a schopností jedince. Tento proces je dlouhodobý a očekávanými výsledky jsou pak vzdělanost, stupeň vzdělání, či vymezená kvalifikace.

Oproti tomu výchova vede k tvorbě postojů, vývinu charakteru samotného jedince a formuje sociální osobnost. Především jde o rozvoj postojů, bez kterých nemůže člověk vnímat situace, pochopit a hodnotit je, dále o rozvoj v oblasti potřeb, zájmů a chování.

Osoby, vstupující do zmíněného procesu, jsou takzvaní edukační činitelé a jsou pouze dva. Na jedné straně stojí pedagog, čímž může být nejen samotný učitel ve školním prostředí, ale například i rodič dítěte, mistr odborných výcviků, vychovatel, ředitel školy a na druhé straně samotný jedinec, na kterého působíme výchovně vzdělávacím procesem. Což je ve většině případů žák, student, účastník kurzu, nebo zaměstnanec. V odborné pedagogické praxi se setkáváme i s pojmy objekt a subjekt výuky. S tímto označením se setkáte především v oblasti pedagogicko-psychologické, kde pedagog je objekt výuky, uvědomělý tvůrce a nositel výchovných záměrů a subjektem je jedinec, příjemce a adresát, na kterého je proces odborně zacílen.

V pojetí Johanna Friedricha Herbart [4], který je považován za zakladatele pedagogiky, žáci nejsou čistě objekty výuky, ale díky získávání pasivních informací nejen od pedagoga, ale i z ostatních aktivních činností a spolupráce se spolužáky, jsou tito jedinci zároveň subjekty, ale i objekty vyučování.

Vždy je nutné brát zřetel na jedince ve výchovně vzdělávacím procesu, vedoucího pedagoga tohoto procesu a zvolené prostředky. Těmi může být například pro děti a žáky hra, nebo sport, pro zaměstnance podniku kolektivní práce, umění a další.

Aby byla edukace kvalitní a účinná, je potřeba správně zvolit a formulovat edukační, neboli výchovný cíl, z něhož pak vyvodíme vhodné formy a prostředky výchovy. Cílem jsou dokonalé a žádané rysy jedince, kterých lze edukací dosáhnout. Jako příkladem mohou být cíle a ideály individuální, obecné, materiální, teoretické, praktické a další. Výsledkem vzdělávání je tedy dosažený stupeň vzdělání.

1.3 Evaluace

V současné době je termín evaluace [5], původně z Francie, frekventovaný nejen ve školní oblasti, ale také v dokumentech edukační politiky i přesto, že se importoval přes anglickou variantu do německé jazykové oblasti až v osmdesátých letech 20. století.

Evaluace je soubor specifických a připravených aktivit, které jsou zaměřeny na hodnocení kvality vzdělávání z více úhlů pohledu. V průběhu zjišťujeme, hodnotíme, analyzujeme a následně pracujeme se systematicky uspořádanými informacemi, které jsou získané na základě pozorování, nebo specifického výzkumu.

Aby byla evaluace kvalitně zpracovaná a tím tedy použitelným podkladem pro další rozhodování a plánování, podle Benneta a spolupracovníků [6] by měla být prováděna pravidelně, systematicky, metodicky správně a musí být vedena dle předem vytyčených strukturovaných kritérií.

Nejen v oblasti školství je definována také takzvaná autoevaluace (interní evaluace), která splňuje všechny parametry evaluace, avšak jak již z názvu plyne, nejedná se o hodnocení ostatních, nýbrž sebe sama. Vlastní osoby, školního zařízení, sebehodnocení jednotlivých pedagogů, nebo přímo žáků, v případně mimoškolním například sebehodnocení společnosti a jejich pracovníků a další.

Pro hromadnou analýzu se používají vypracované evaluační a autoevaluační dotazníky, ať už v klasické papírové podobě, tak v současné interaktivní společnosti i ve formě elektronické, jako jsou formuláře, prezentace, nebo online

aplikace. Díky digitalizaci těchto dokumentů je možné velmi rychlé zpracování informací, vyhodnocení vyplývajících dat a vytvoření přehledných a zajímavých tabulek a grafů pro další prezentaci.

Možnou variantu evaluačního dotazníku jsem pro dotazovanou oblast vytvořil v elektronické podobě a jeho zadání, výsledky a zpracovaná data jsou v praktické části této diplomové práce.

1.4 Interakce

Dalším pedagogickým velmi důležitým každodenním aspektem výuky nejen informačních technologií, ale všech oborů všeobecných i odborných, jsou povšechně interakce mezi subjektem a objektem výuky. Ve školním prostředí tedy interakce mezi pedagogem a žákem. Ať už se jedná o kantora ve škole a jeho žáky, nebo například školícího pracovníka v renomované firmě a zaměstnance, vždy mezi nimi probíhají interakce.

V publikaci *Pedagogická komunikace v teorii a praxi* uvádí prof. PhDr. Alena Nelešovská, CSc. interakci [7], jakožto vzájemné působení dvou, nebo více činitelů. Dále uvádí, že interakcemi rozumíme elementární vyjádření sociálního chování, poznávání jak ostatních, tak sebe samotného, komunikace, ale také prožívání. Z knihy vychází i fakt, že nezáleží, kolik osob se do interakce zapojuje, pokud je jich více než jedna a že může dosahovat jak pozitivních, tak i negativních hodnot. Čímž je chvála, hádka, diskuze, i samotné gesto.

Interakce můžeme pozorovat jak u vzájemného působení dvou, či více jedinců, u malých i velkých skupin, či dokonce u početných společenství, pod čímž si lze představit rasy, národy apod. Je zkrátka všude kolem nás.

2 Klasifikace vzdělání

Jak jsem psal již výše v kapitole o edukaci, výsledkem každého absolvovaného vzdělávání je dosažený určitý stupeň vzdělání. Lze chápat jako kvalifikaci, osvědčení, v případě vyššího, nebo vysokoškolského studia tím může být diplom, a nebo vysokoškolský titul.

Klasifikace, z původního latinského výrazu *classis*, znamená doslova třídění, zařazování, nebo rozřazování. To lze aplikovat na libovolně volené, nebo nastavené skupiny a jejich další podskupiny. V případě, že se v jednotlivých třídách objevují prvky nadřazené, nebo podřazené, jejich vzájemné pozice se mohou dále vzestupně, nebo sestupně následovat, čímž dostáváme i prvotní nejtriviálnější způsob hodnocení.

Rozdělením vzdělání podle předem stanovených kritérií a hodnocení kvality, nebo způsobilosti se v současné době zabývá mezinárodní standardní klasifikace ISCED.

2.1 ISCED

International Standard Classification of Education [8], ve zkratce ISCED, je oficiálně přijatá mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání. Vznikla v roce 1976, kdy byla vypracována a vydána společností UNESCO, neboli organizací OSN pro výchovu, vědu a kulturu (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). Cílem projektu je usnadnění shromažďování, zpracování, porovnávání a sdílení získaných statistik ze vzdělávacího prostředí nejen v jednotlivých zemích, ale jako globální podpora v celosvětovém měřítku.

K tomu také dopomáhá zpracovaný smluvený systém zavedených pojmů a definic, které se vyskytují a využívají v široké škále vzdělávacích systémů.

V původní verzi klasifikace bylo navrženo pouze pět základních tříd, avšak díky aktualizacím se skupiny neustále doplňují a upravují. Ve verzi ISCED 1997 se jedná již o sedm úrovní vzdělání, které mohou obsahovat další skupinové dělení

v rozmezí písmen A až C. V roce 2011 byla členskými státy UNESCO formálně přijata nová revize [9].

Verze ISCED 2011 je výsledkem rozsáhlých mezinárodních a regionálních konzultací mezi odborníky z oblasti vzdělávání a statistiky a přináší od předešlé verze významné změny ve vzdělávacích systémech po celém světě. Tím je například to, že jsou v systému klasifikace obsaženy dva souběžné systémy kódování a to pro programy vzdělávací jako ISCED-P (ISCED-Programme) a paralelně pro stupeň aktuálního dosaženého vzdělání ISCED-A (ISCED-Attainment), přičemž oba programy jsou kódovány ve smluveném třímístném systému. První číslo značí takzvanou úroveň, druhé je pro kategorii a třetí číslo určuje subkategorii. Dalším rozdílem je v obou systémech stanoveno nikoliv sedm, ale již devět samostatných úrovní, které ale mohou být doplněny dalšími dodatkovými hledisky.

Veškeré zmapované statistické zdroje jsou po vyhodnocení zahrnuty do provozní příručky a dalších vzdělávacích materiálů, které slouží k podpoře dalšího rozvoje.

2.2 CZ-ISCED 2011

Klasifikace CZ-ISCED 2011 s účinností od 1. ledna 2014 je v této diplomové práci poslední důležitou částí v oblasti rozdělení vzdělání, jelikož je vytvořena speciálně pro potřeby institucí na území České republiky. Jedná se o českou verzi mezinárodního standardu, kde je původní dělení aplikováno přímo na terminologii, využívanou v běžné praxi.

Je důležité si uvědomit, že aby mohlo být v rámci České republiky uznáno nejvyšší dosažené vzdělání [10], kterého bylo dosaženo na zahraničních školních institucích, nebo na pobočkách zahraničních škol na území České republiky, je ze zákona předepsáno studium řádně nostrifikovat. A to buď na krajském úřadě, či dané vysoké škole.

2.3 Systém kódování CZ-ISCED 2011

Aplikovaný třímístný systém kódů CZ-ISCED 2011 o mezinárodní klasifikaci vzdělání je uveden v české terminologii v následujících tabulkách (Tab. 1, Tab. 2, Tab. 3) a potenciální cesty ke vzdělání na Obr. 1.

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

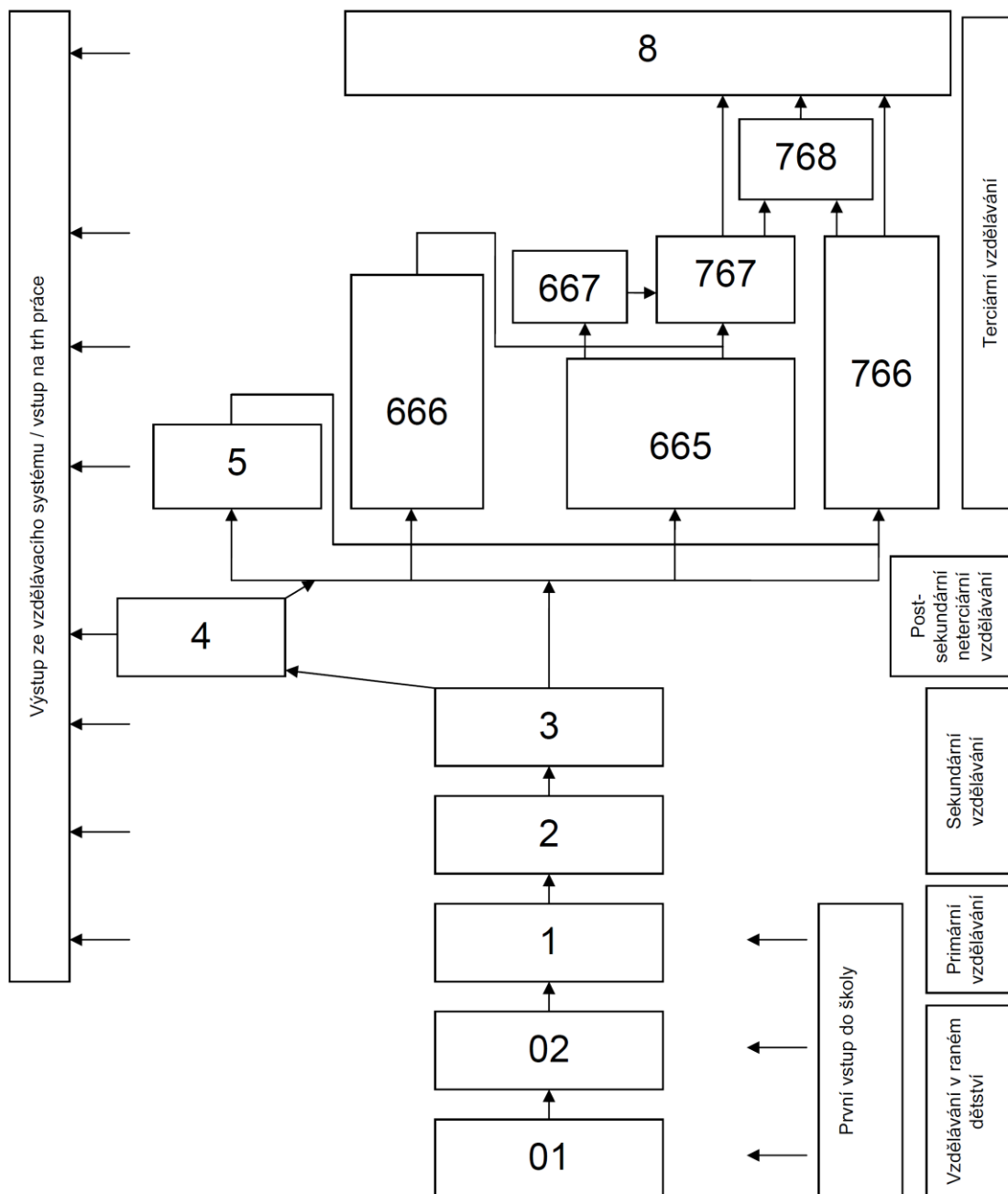
Tab. 1 - První číslice kódování úrovní CZ-ISCED 2011, Zdroj: [11]

Programy vzdělávací (ISCED-P)		Dosažené vzdělání (ISCED-A)	
0	Není dále definováno	0	Není dále definováno
1	Rozvoj vzdělávání v raném dětství	1	Žádná účast ve vzdělávacím programu
2	Preprimární vzdělávání	2	Částečné vzdělání v raném dětství
3	Není použito	3	Částečné primární vzdělání
4	Všeobecné / akademické	4	Všeobecné / akademické
5	Odborné / profesní	5	Odborné / profesní
6	Zaměření není specifikováno	6	Zaměření není specifikováno
7	Není použito	7	Není použito
8	Není použito	8	Není použito
9	Jinde neuvedené	9	Jinde neuvedené

Tab. 2 - První číslice kódování kategorií CZ-ISCED 2011, Zdroj: [11]

Programy vzdělávací (ISCED-P)		Dosažené vzdělání (ISCED-A)	
0	Není dále definováno	0	Není dále definováno
1	Uznané úspěšné ukončení programu, který není dostatečný pro úplné nebo částečné ukončení úrovně ISCED	1	Není použito
2	Uznané úspěšné ukončení programu, který je dostatečný pro částečné ukončení úrovně ISCED, ale bez přímého přístupu k programům na vyšších úrovních ISCED	2	Částečné ukončení úrovně, bez přímého přístupu k programům na vyšších úrovních ISCED
3	Uznané úspěšné ukončení programu, který je dostatečný pro ukončení úrovně ISCED, ale bez přímého přístupu k programům na vyšších úrovních ISCED	3	Ukončení úrovně, bez přímého přístupu k programům na vyšších úrovních ISCED
4	Uznané úspěšné ukončení programu, který je dostatečný pro ukončení úrovně ISCED a s přímým přístupem k programům na vyšších úrovních ISCED	4	Ukončení úrovně, s přímým přístupem k programům na vyšších úrovních ISCED
5	Program vedoucí k udělení prvního diplomu - bakalářská nebo jí odpovídající úroveň	5	Není použito
6	Program s prodlouženou délkou trvání vedoucí k udělení prvního diplomu - bakalářská či magisterská nebo jim odpovídající úroveň	6	Není použito
7	Program vedoucí k udělení druhého nebo dalšího diplomu navazující na bakalářský nebo jemu odpovídající program	7	Není použito
8	Program vedoucí k udělení druhého nebo dalšího diplomu navazující na magisterský nebo jemu odpovídající program	8	Není použito
9	Jinde neuvedené	9	Jinde neuvedené

Tab. 3 - První číslice kódování subkategorií CZ-ISCED 2011, Zdroj: [11]



Obr. 1 - Potenciální cesty ke vzdělání v klasifikaci ISCED 2011, Zdroj: [11]

3 Edukační systémy

Výchovně vzdělávací systémy jsou zavedeny na celém světě, včetně rozvojových oblastí, avšak cílem kapitoly je zmapovat systémy vzdělávání ve vybraných vyspělých částech Evropy. A to výstižněji v jednotlivých částech Velké Británie, dále v Severním Irsku a České republice.

Na hlavní vývoj [12] vzdělávacích soustav a systémů měly od druhé poloviny 20. století vliv především ekonomické a společenské změny a vzdělání se tak začalo všeobecně považovat za důležitou součást nejen individuálního úspěchu, ale i celkového společenského rozvoje.

V moderní společnosti je nepochybně hlavním a nejznatelnějším bodem společenských změn především nesmírný kvantitativní růst počtu žáků a studentů na všech stupních i druzích škol, spojený samozřejmě i s okolními vlivy, jako jsou aplikované reformy, změny organizace a forem výuky, různé druhy inovací a změn.

Zvyšování počtu studentů, tvoření cílů celé vzdělávací soustavy a utváření jednotlivých sektorů, to vše jsou hlavní rysy rozmachu vzdělávacích soustav.

V případě použitých kvantitativních informací a podkladů je zdrojem datová báze resortního statistického systému MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy) a ÚIV (Ústav pro informace ve vzdělávání). Také jsou zdrojem údaje Českého statistického úřadu. V mezinárodních podkladech je využita především rozsáhlá databáze OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) a částečně také Eurostat a Eurydice.

3.1 Skotsko

Jako první edukační systém jsem se rozhodl zvolit školství a výuku informatiky ve Skotsku. Důvodem jsou především prvotní a velice pozitivní osobní zkušenosti, které ve mně místní podnebí, kultura a velmi kvalitní školský systém zanechal.

Skotsko, jako nejsevernější země hlavního ostrova Velké Británie, se s populací přes 5,2 milionů obyvatel rozprostírá na ploše bezmála 79 tisíc čtverečních kilometrů. V roce 2014 poskytoval místní vzdělávací systém vzdělání [13] celkově pro 677 tisíc žáků a studentů ve všech 2 555 veřejně financovaných školách.

I přes to, že jsem v této zemi osobně navštívil pouze čtyři univerzity, nejvíce informací o školním systému a chodu školních zařízení jsem po konzultacích získal od Dr. Richarda Dockrella a Dr. Johna I'Ansona na University of Stirling.

Široká národní politika [13] je pro všechny aspekty skotského vzdělání stanovena skotskou vládou prostřednictvím ministra pro vzdělávání a celoživotní vzdělávání a dalších spolupracujících agentur jako například Scottish Qualifications Authority (Skotský kvalifikační úřad), nebo Scottish Funding Council (Skotská rada pro financování).

Odpovědnost za organizaci a personální zajištění v rámci hlavních směrů vládní politiky je decentralizované. V jednotlivých školních organizacích je personální obsazení předškolního a školního vzdělávání v kompetenci rad místní samosprávy, které dostávají státní dotace a místní daňové příjmy. Ty pak mohou rozhodovat o poměru financování.

Vysokoškolské vzdělání ve Skotsku zajišťuje 16 autonomních univerzit a 3 vyšší odborné školní instituce (Glasgow School of Art, Royal Conservatoire of Scotland, SRUC). Vše je financované ze státních dotací prostřednictvím Skotské rady pro financování.

Strategie skotské vlády má všeobecně v oblasti celoživotního vzdělávání za cíl zajistit, aby každý rozvíjel své vlastnosti, znalosti a dovednosti, které jsou potřebné do života a zaměstnání. Kurikula, tedy učební osnovy, jsou pro studenty plánovány právě na podporu těchto dovedností, přičemž veškeré školské oblasti pečlivě sleduje Skotská školní inspekce (Her Majesty Inspectorate of Education, HMIE).

Tento kontrolní resort zajišťuje celkovou kontrolu školních institucí a poskytuje zpětnou vazbu z výsledných analýz nejen školám, ale i odborům školství místních samospráv. V rámci podpory neustálého pokroku se inspektoři zaměřují na kvalitu

vzdělávání a celkovou úspěšnost dětí a mladistvých. Panuje zde všeobecný zájem o vývoj dětí a kvalifikace mladých lidí, porozumění a rozvoj ve čtenářské a matematické gramotnosti, ale i zdraví a pohody, což jako celek umožňuje přístup k nejvyššímu možnému stupni vzdělání v rámci široké nabídky v oblasti edukace.

Skotský školský systém je díky nezávislému politickému rozložení a vlastnímu právnímu systému uspořádáním i obsahem učiva od ostatních vybraných zemí odlišným, což lze zjistit a posoudit z následujících kapitol v této diplomové práci.

Všeobecně se jakékoliv školství dělí dle věku žáků a studentů, náročnosti obsahu vyučování a přístupu pedagogů na preprimární, primární, sekundární a terciární vzdělávání. Tedy předškolní vzdělávání a péči, povinnou školní docházku, středoškolské vzdělávání a studium na vysoké škole, nebo univerzitě. Přičemž základní povinná školní docházka je velmi často členěna na nižší a vyšší stupeň.

Kategorie školského systému ve Skotsku [14] lze rozdělit následovně.

- Pre-school
- Primary school
- Secondary school
- Further education
- Higher education

3.1.1 Pre-school

Pro předškolní léta [15] platí, že od přibližně dvou do pěti let věku může dítě zůstat v domácím prostředí, kdy je o něj postaráno, v častých případech, díky rodinou najaté registrované chůvě (childminder). Další variantou jsou takzvaná dětská centra (children's centres, playgroups), nebo klasická volba školky (nursery), kde je dětem také věnována plná péče.

Než přijde čtyřleté dítě na základní školu, mají rodiče možnost využít přípravného nultého ročníku, kde se potomci seznámí se základními dovednostmi jako čtení, psaní a počítání, díky čemuž pak mají na nové škole snadnější start. Děti docházejí na hodiny výučování zpočátku pouze na půl dne, přičemž hodinové dotace se postupně navyšují až do nadcházející plné výuky.

Předškolní a následné primární vzdělávání patří k velmi silným stránkám skotského školství zejména díky garanci bezplatného vzdělávání pro všechny děti dané věkové skupiny. Téměř sto procentní účast dětí v této kategorii vzdělávání, zdůrazňují také děti ze sociálně slabých a znevýhodněných rodin, je nepochybně jedním z mnoha důvodů vysoké úspěšnosti skotských školáků v následujících studiích, odborné praxi a budoucím zaměstnání.

3.1.2 Primary school

Základní povinné vzdělání začíná v pěti letech a žáci zpravidla končí ve svých jedenácti letech. Primary school je na mnoha školách členěna na infant school, tedy pro děti ve věkovém rozmezí 5 až 7 let a takzvanou junior school, kde jsou starší žáci ve věku 7 až 11 let. Žáci v primary school jsou všeobecně označováni jako pupils. Státní základní školy jsou samozřejmě bezplatné, ale jak je tomu i v jiných zemích, rodiče mají širokou možnost výběru a hrazení také soukromých základních škol.

3.1.3 Secondary school

Secondary school, neboli střední škola, je prvním mezníkem s odlišným uspořádáním a rozvržením vůči ostatním následujícím zemím. Středoškolský systém ve Skotsku neklade důraz na výběr pouze několika hlavních předmětů a jejich důkladnému zkoumání, jak je tomu v Anglii, Walesu, nebo Severním Irsku, ba naopak se zaměřuje na větší počet předmětů s menší obsáhlostí odborných znalostí, díky čemuž studenti získávají všeobecnější přehled a lepší propojení získaných vědomostí a větší mezipředmětovou orientaci a představivost.

Střední škola je v základní formě pro studenty ve věku od 12 až 13 let do 15 až 16 let a to zpravidla na čtyři roky studia. V části Upper Secondary education, kde se jedná o odborné vzdělání ve stejné věkové skupině, mají díky nezávislým poskytovatelům nebo vysokým školám, studenti možnost získat způsobilost definovanou jako Scottish Vocational Qualifications (Skotské profesní kvalifikace). Po zdárném ukončení standardních kurzů, což je obvykle kolem sedmi až devíti předmětů, udělován certifikát Scottish Qualification Certificate.

3.1.4 Further education

Následující část školského systému ve Skotsku je nepovinná a je nastavena pro absolventy čtvrtých ročníků jako součást střední školy, tedy pro studenty ve věku od 16 až 17 do 17 až 18 let, kteří získali zmíněný certifikát ze čtyřletého studia.

Jedná se o skotskou kvalifikaci Highers, spadající pod další vzdělání. Highers studium je v základních bodech vysokoškolskou přípravou, která je nabízena pro širokou škálu studijních oborů, jejímž cílem je prohloubit odborné znalosti právě v oblasti plánovaného studia. I přes to, že se studentům naskýtá možnost vysokoškolského studia již po pátém ročníku střední školy, většina z nich právě kvůli vědomostnímu růstu využívá i ročník šestý. Prioritní podmínkou studentů pro absolvování Highers studia je složení zkoušky Standard Grade.

3.1.5 Higher education

Vysokoškolské vzdělání je posledním stupněm, kterého lze ve skotském školství dosáhnout a ve kterém jsou rovněž rozdíly oproti ostatním vybraným zemím. K přijetí jsou důležité subjektivní požadavky jednotlivých univerzit a oborů a samozřejmě také studentské výsledky z předešlého studia Highers.

Bakalářské programy jsou na univerzitách ve Skotsku zaměřeny na široký rozsah různorodých odvětví s podporou výuky velkého výběru předmětů a vždy se jedná, pokud tedy student nepřeruší docházku, o čtyřletý studijní program. K takovým

případům může dojít, u takzvaného sandwich studia, během kterého se přeruší výuka na jeden celý rok. Během této doby mohou studenti studovat, či pracovat v zahraničí, aby získali zážitky, dovednosti a především nové zkušenosti do praxe a života. Po jejich návratu dále probíhá klasické studium.

Tradičním vysokoškolským bakalářským titulem je BA, v případě že se student následně navíc zapojí do práce na specifickém výzkumu na univerzitě v časovém období minimálně jednoho roku, je zde pak možnost získat akademický titul Honors Degree.

3.1.6 University of Stirling - struktura programu

Velkou kladnou zajímavostí, ze které jsem byl po rozhovoru s Dr Johnem l'Ansonem poměrně překvapen, je fakt, že mimo dlouholetých zaměstnaných lektorů zve univerzita i zkušené učitele z okolních praxí a školních zařízení. Ti přináší na školu nové poznatky a zkušenosti přímo z aktuálních vyučování informačních technologií i dalších oborů na jejich vlastních školách a jsou na univerzitě známí jako učitelé kolegové (teacher fellows).

Druhým kladným a překvapivým bodem bylo i zjištění, že skotská vláda garantuje po ukončení studia jeden rok zaměstnání. S tím jsem se doposud nikde nesetkal.

Pro představu uvádím strukturu čtyřletého vysokoškolského studijního programu na University of Stirling.

- 1. rok - V prvním a ve 2. semestru mají studenti univerzity pouze obecný úvod do vzdělávání a výchovy, nemají žádnou praxi.
- 2. rok - Ve 3. semestru probíhá takzvaný professional program, kdy začínají mít studenti praxe v podobě mikrovyučování (microteaching). Tehdy učí třídy ve velmi malém počtu subjektů výuky, skupiny přibližně deseti dětí. Své výstupy natáčí na kameru, následně hodnotí a získávají zpětnou vazbu. V zimním období absolvují třítydenní hospitace na základní škole. Ve čtvrtém semestru je čeká takzvaná návazná praxe (link practice).

Ta je obsahově stejná jako ve třetím semestru s rozdílem, že se vyučuje pouze jedna skupina dětí. Je kladen důraz na vnímání vztahů ve třídě, řešení kázeňských přestupků, záškoláctví, tvoření pozitivního klimatu třídy.

- 3. rok - Teprve pátý semestr je jako první směřovaný na výuku vlastních odborných předmětů a na využití skupinové a projektové výuky. Studenti univerzity vytváří práce, které prezentují před učitely a přísedící porotou, kteří je hodnotí a poskytují zpětnou vazbu. V měsíci lednu jsou opět studentské praxe nyní na dobu pěti týdnů, kdy probíhá první skutečné vyučování v praxi. Během 6. semestru probíhá pedagogické zaměření výuky, sebehodnocení a pohled na učitele, diskuze a rozhovory o proběhlých praxích a nových zkušenostech. Přelom měsíce května a června je období pro splnění praxí z druhého oboru u dvouoborového studia.
- 4. rok - V sedmém semestru každý student absolvuje hlavní praxi (major practice), která je desetitýdenní a po které každý píše svou závěrečnou zprávu a shrnutí z praxe. V posledním semestru tohoto ročníku probíhá vypracování závěrečných prací studentů, taktéž jediná výuka je spojená se závěrečnými pracemi. Samozřejmostí je pro studenty dostatek prostoru pro individuální konzultace s vedoucími práce.

3.2 Anglie

Anglie je svou rozlohou [16] přes sto třicet tisíc kilometrů čtverečních a s populací kolem padesáti tří milionů lidí největší a nejlidnatější zemí Spojeného království Velké Británie a Severního Irska. Na severu hraničí se Skotskem, na západě s Walesem a od kontinentální Evropy je oddělena kanálem La Manche.

Během absolvované stáže v Anglii jsem osobně navštívil celkem jednadvacet univerzit, na kterých jsem nashromáždil informace o celkové úrovni vzdělávání a vzdělání v této zemi a dále důležitá data pro výsledné zpracování výzkumu, obsaženého v poslední kapitole této diplomové práce. Nejvíce času, informací

a prostoru pro hospitace a konzultace mi poskytla proděkanka Helen Mitchell na University of East London.

Oproti Skotsku, Walesu a Severnímu Irsku, kde byla celková odpovědnost za vzdělávání a výchovu přenesena do jejich vlastních parlamentů a zastupitelstev, v Anglii [17] náleží tato úloha vládě Spojeného království ve Westminsteru. K tomu jsou stanoveny a uzpůsobeny dva vládní ministerské orgány a to Ministerstvo školství (Department for Education) a Ministerstvo pro podnikání, inovace a kvalifikace (Department for Business, Innovation and Skills).

Ministerstvo školství zabezpečuje vzdělávací služby ve školních institucích a první roky školní docházky. Dále zajišťuje poskytování komplexních služeb pro děti a celkově propojuje politiku týkající se dětí a mladistvých. K tomu je zřízeno specifické oddělení pro finanční prostředky ve vzdělávání (Education Funding Agency), které financuje vzdělávání a odborné přípravy ve školách, akademiích a dalších školních institucích a to až do věku devatenácti let.

Oproti tomu ministerstvo pro podnikání, inovace a kvalifikace je zacíleno spíše na vědu a výzkum, dosažené stupně kvalifikace, vzdělávání dospělých a oblast vysokoškolského vzdělávání a podnikovou sféru. I tento sektor má vlastní oddělení pro financování kvalifikací (Skills Funding Agency), které dotuje vzdělávání a odborné přípravy studentů nad devatenáct let a dále radu pro financování vysokoškolského financování v Anglii (Higher Education Funding Council for England). Ta rozděluje finanční prostředky v oblasti vysokoškolského vzdělávání.

Regulační a kontrolní funkce jsou zajištěny nevládními resorty jako Ofsted (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills) a Ofqual (Office of Qualifications and Examinations Regulation).

Ofsted, neboli úřad pro standardy ve vzdělávání, dětské služby a kvalifikace, kontroluje a pečlivě spravuje denní péče a dětské sociální péče, kontroluje dětské služby a školní zařízení, dále základní odborné přípravy pedagogů, práci s mládeží, ale i vzdělávání dospělých. Ofqual, úřad pro regulaci zkoušek a kvalifikací, je zase ustanoveným zákonným správcem kvalifikací, který certifikuje vzdělávání na vysokých školách, v oblasti pracovního vzdělávání i vzdělávání dospělých.

V Anglii mají důležitou funkci také vzdělávací orgány místní správy (Local Education Authorities). Ty poskytují peníze pro školní instituce a vysoké školy, spadající pod danou oblast, kterých je v současné době celkem 152. Povinností je také zajistit dostatek vhodných příležitostí, vzdělávání a odborné přípravy všech mladých lidí v jejich oblasti.

Školský systém je zde nejen významně financován, ale i kvalitně rozdělen tak, aby bylo dosaženo co nejhodnotnějšího vzdělání, jež se odvíjí od zájmu a schopností jednotlivých žáků, již od útlého dětství až po celoživotní vzdělávání.

Kategoriální rozdělení školského systému v Anglii je následovné.

- Early childhood education and care
- Primary and secondary education
- Studium A-level
- Higher education

3.2.1 Early childhood education and care

Od září roku 2008 je v Anglii zaveden kvalitativní rámec raného učení Early Years Foundation Stage (dále jen EYFS) [18], který se zabývá předškolní kvalitou vzdělávání a péčí o děti od narození do období pěti let.

Tento kurikulární dokument pro předškolní vzdělávání stanovuje standardy, které musí předškolní poskytovatelé splňovat. Je předepsané a nutné, aby bylo plně zajištěno, že se děti dobře učí a rozvíjí, že jsou v bezpečném a zdravém prostředí a také zajišťuje, že děti mají znalosti a dovednosti, které potřebují k zahájení školní docházky.

Ohledně poskytovatelů předškolního vzdělání [17] se rodičům nabízí volba, stejně jako ve Skotsku, kam svého potomka umístí, či jakou službu mu zajistí. Včetně veřejně financovaných mateřských škol lze využít i soukromých a dobrovolných sektorů a nabídky speciálních registrovaných chův.

Bezplatné částečné vzdělávání začíná pro všechny děti od tří let. V případě, že rodiče jsou silně pracovní vytíženi, nebo nemají možnost dalšího hlídání, je pro jejich děti umožněno vzdělávání již od dvou let. Avšak vždy primárně závisí na poskytovateli předškolní péče, zda tuto možnost nabízí a v jaké cenové relaci.

V posledním roce EYFS se předškolní děti zúčastňují takzvané přijímací třídy základní školy, kde je čeká nasazení v plnohodnotném školním dnu.

3.2.2 Primary and secondary education

Plnohodnotná základní školní docházka je povinná pro děti ve věku 5 až 16 let. Školní rok je zcela běžně rozdělen na tři trimestry, kdy se začíná vždy v září a končí v červnu, nebo červenci. Samotná výuka začíná od devíti hodin ráno, a včetně pauz na svačinu a oběd, se končí kolem čtvrté odpolední. Soboty jsou velmi často věnované sportovnímu vyžití, turnajům a hrám.

Jako je tomu i ve Skotsku a celém království, tradicí jsou školní uniformy, předepsané jednotlivou školou, které musí žáci do vyučovacích hodin nosit. Jedná se o běžnou záležitost. Stejnokroje jsou povinností pro přibližně osmdesát procent žáků primárního a drtivou většinu žáků sekundárního vzdělávání.

Veřejně financované školy sestávají ze státem podporovaných škol, dotovaných místním úřadem a dále akademií, které jsou právně nezávislé a mají zajištěné individuální dohody o financování ve spolupráci se státním tajemníkem. Ačkoliv jsou základní a střední školy odlišné, fungují ve stejném právním rámci.

Státní školy se řídí podle předepsaných osnov Státního vzdělávacího programu (National Curriculum), s přihlédnutím ke zvláštním potřebám a situaci školy. Ze zákona je dáno, že musí poskytovat široké a vyvážené učební znalosti, kdy povinností každé instituce je anglický jazyk, matematika, přírodní vědy, ale také nabídka náboženského vzdělání.

Na konci každého klíčového studijního období (Key Stage), k náhledu v tabulce Tab. 4, stanovuje národní kurikulum specifické přezkoušení žáků z povinných

předmětů. K tomu dochází přibližně v sedmi, jedenácti, čtrnácti a šestnácti letech. Veškeré výsledky jsou veřejně publikovány. V případě většího neúspěchu žáků a nedodržení předepsaných hodnot studijních výsledků se stává školní instituce cílem dodatečné podpory a důkladného monitorování již dříve zmíněným kontrolním resortem Ofsted.

Stupeň studia	Klíčové období studia	Rok studia	Věk dítěte	ISCED 2011
Primary	Key Stage 1	1. až 2.	5 až 7 let	1
Primary	Key Stage 2	3. až 6.	7 až 11 let	1
Secondary	Key Stage 3	7. až 9.	11 až 14 let	2
Secondary	Key Stage 4	10. až 11.	14 až 16 let	3

Tab. 4 - Primary and secondary education v Anglii, Zdroj: [17]

Žáci přecházejí z úrovně primary na secondary převážně v jedenácti letech, ale není to vždy podmínkou. Někdy mohou základní školy používat i vlastní alternativní způsob rozdělení, kupříkladu třístupňový (first school, middle school, upper nebo high school), kde jsou věkové hranice nastaveny úměrně k rozložení učiva v jednotlivých úrovních vzdělávání.

3.2.3 Studium A-level

Studium A-Level je díky své kvalifikaci, pro většinu anglických studentů, přípravou na vysokou školu. Po základní škole totiž pokračuje velká většina mladých lidí v navazujícím denním studiu a využívají bezplatné vzdělávání až do svých devatenácti let. Tato část vzdělání se vyznačuje především svou odbornou specializací, širokou nabídkou škol a především zkoušku stupně GCE A-Level (General Certificate of Education in Advanced Level). Ať už se jedná o střední školy (secondary schools), nebo takzvané sixth form college, které jsou uznávané stejně jako na středních školách dvanáctým (Lower Sixth) a třináctým (Upper Sixth) rokem studia.

Poskytovatelé vzdělání se liší v závislosti na místních podmínkách, ale vždy jsou mladým lidem nabídnuty všechny oblasti rozvoje s širokým výběrem programů obecných, akademických, nebo odborných kvalifikací.

Zajímavostí je, že v případě například učebních oborů jsou k dispozici různé úrovně vzdělání, kdy zájemci o obory mohou navštěvovat nejen libovolné semináře a přednášky, ale pro nerozhodné jsou nabízeny například i celé stáže, kde se mladí lidé mohou ujistit, zda je to pro ně ten pravý obor.

3.2.4 Higher education

Vysoké školy jsou v Anglii, stejně jako jinde v Evropě, velmi rozmanité nejen svou velikostí, ale také posláním a svou historií. To dokazují i jedny z nejstarších univerzit na světě, kterými jsou University of Oxford, založena v roce 1167 a University of Cambridge, která se datuje do roku 1209.

Na své stáži jsem měl tu čest navštívit mimo jiných i tyto dvě významné univerzity, které jsou okouzující nejen svou architekturou, ale obě města Oxford i Cambridge dýchají na všechny své návštěvníky všudypřítomnou studentskou atmosférou, vědomostmi a moudrostí.

V Anglii jsou vysoké školy soukromými subjekty, které získávají své příjmy z mnoha zdrojů včetně školného, různých veřejných fondů, nebo prostřednictvím výzkumných projektů a vlastního podnikání.

Přestože právo udělovat akademické tituly a nazývat se univerzitou je řízeno a povolováno vládou Spojeného království, navržení vlastních odborných programů, pravidel a stanovení podmínek úspěšnosti ve studiu a udělování kvalifikací a výsledné ocenění studentů je čistě výhradou a pravomocí dané vysoké školy.

Klíčovým referenčním bodem je celonárodně dohodnutý systém kvalifikace známý jako Quality Code [19], který obsahuje rámec FHEQ pro vyšší vzdělávání a kvalifikace v Anglii, Walesu a Severním Irsku (Framework for Higher Education

Qualifications in England, Wales and Northern Ireland). Přesto, že to není zákonem přímo nařízeno, struktura programů všech univerzitních institucí je víceméně obdobná. Jedná se o studium bakalářské, magisterské a doktorské, což jde ruku v ruce s FHEQ a zároveň je v souladu se soustavou strategie EHEA (European Higher Education Area, Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání).

3.3 Wales

Wales, formálně Knížectví Wales, místně používanější Cymru, se rozprostírá jižně od Skotska a západně od Anglie. Svou rozlohou je oproti Skotsku pouhou čtvrtinou, avšak populace dosahuje přes hranici tří milionů Velšanů.

Ačkoliv Wales [20] velmi úzce sdílí politické i sociální dějiny s Anglií, má vlastní odlišnou kulturní identitu. Kromě univerzální angličtiny tomu napomáhá i místní velština, kterou mluví více jak pětina celé, původně keltské, populace. Místní jazyk má ve Walesu oficiální status a cílem zdejší vlády je vytvoření dvojjazyčného Walesu.

Národní shromáždění pro Wales bylo založeno v roce 1999 po referendu, které proběhlo o dva roky dříve. Díky přenesené správě pak byla v roce 2011 ustanovena vlastní velšská vláda. Tím se všemi aspekty vzdělávání a kvalifikace přenesla i celková odpovědnost na DfES (Department for Education and Skills), neboli velšské Ministerstvo školství a kvalifikací. To financuje veškeré vysokoškolské vzdělání přes vlastní finanční radu vysokých škol pro Wales (Higher Education Funding Council for Wales, HEFCW), tedy kromě přímých výdajů specifických výzkumných projektů, které jsou samostatně financovány zřízenými radami pro výzkum a to celoplošně pro Spojené království Velké Británie a Severního Irsku.

Vlastní významnou institucí, pro širokou oblast vzdělávání a výchovy, je v této zemi Inspektorát jejího Veličenstva pro vzdělávání a odbornou přípravu (Her Majesty's Inspectorate for Education and Training in Wales), takzvaný Estyn [21]. Tento korunní orgán byl zřízen v roce 1992 podle tehdejšího platného školského

zákona a doposud kontroluje kvalitu a standardy u všech poskytovatelů vzdělávání a odborných příprav ve Walesu. Inspektoři a odborní zaměstnanci Estynu dále nabízí a poskytují poradenství a vedení v oblasti školství a svá doporučení publikují ve veřejně přístupných tematických hlášeních a zprávách.

3.3.1 Education and care ve Walesu

Předškolní vzdělávání a péče je ve Walesu [20], stejně jako jinde, k dispozici v soukromém, dobrovolném i nezávislém sektoru. Je nabízeno již od dvou let v rámci programu Flying Start, kdy se však jedná pouze o částečné, nikoliv plnohodnotné vzdělávání. To je standardně od tří do pěti let a řídí se učebními osnovami.

Hlavním poskytovatelem v sektoru předškolního vzdělávání a péče je dobrovolná organizace Mudiad Meithrin, jejíž cílem je poskytnout výuku ve velštině všem dětem již od útlého věku. Sdružení zaměstnává více než 200 pracovníků v celém Walesu a dalších patnáct set zaměstnanců zajišťuje dětské herny nebo kroužky (Cylchoedd Meithrin).

3.3.2 Primary and secondary education ve Walesu

Základní povinná docházka je určena jako v Anglii i Skotsku pro děti ve věku od pěti do šestnácti let. Jinak taktéž platí, že školy musí podle zákona vyučovat podle nastaveného kurikula a poskytovat žákům náboženské vzdělání. Velština je povinným jazykem během celého studia. Hlavním rozdílem od ostatních zemí je vysoký stupeň autonomie školních institucí, které samy rozhodují o přijetí svých budoucích žáků a o celkovém financování instituce.

Rozdělení studia na čtyři základní stupně je znázorněno v tabulce Tab. 5, ve které si lze povšimnout jediného rozdílu oproti klasifikaci v Anglii. Tím je první klíčové období studia Foundation Phase (základní fáze).

Stupeň studia	Klíčové období studia	Rok studia	Věk dítěte	ISCED 2011
Primary	Foundation Phase	1. až 2.	5 až 7 let	1
Primary	Key Stage 2	3. až 6.	7 až 11 let	1
Secondary	Key Stage 3	7. až 9.	11 až 14 let	2
Secondary	Key Stage 4	10. až 11.	14 až 16 let	3

Tab. 5 - Primary and secondary education ve Walesu, Zdroj: [20]

Oblasti vzdělávání Foundation Phase jsou definovány pro všechny děti nad 7 let jednak jednotlivými požadavky učebních osnov dané školní instituce a dále požadavky národního kurikula pro Wales, které stanovuje hodnocení a studijní programy všeobecně pro všechny žáky od sedmi do šestnácti let. Protože nejsou hodinové dotace pro jednotlivé předměty striktně předepsané, školy musí samy zajistit, že nastavená vyučovací doba je pro žáky dostatečná na pokrytí národního plánu a dalších zákonem stanovených předpisů.

Výsledkem, a tedy i měřítkem dosaženého vzdělání z primary and secondary education, je na konci čtvrtého klíčového období studia maturita (General Certificate of Secondary Education, GCSE).

Další vzdělávání nad 16 let obsahující nástavby, vyšší a vysokoškolské vzdělávání není dále uvedeno, jelikož je obsahově totožné jako v anglickém edukačním systému.

3.4 Severní Irsko

Severní Irsko, s hlavním městem Belfast, se nachází v severovýchodní části ostrova Irsko, ze kterého zabírá asi šestinu celkové plochy a ihned po Skotsku je, především díky rozmanitosti přírody, druhou nejméně obydlenou zemí Velké Británie.

Spojené království Velké Británie a Irska je datováno roku 1801, kdy se stal celý ostrov Irsko součástí Spojeného království. Avšak po letech občanské války se

v roce 1921 stalo Irsko republikou. V této době Británie vyjednala s Irskem, že si ponechá šest krajů na severovýchodě ostrova a těchto šest hrabství dnes tvoří to, co známe jako Severní Irsko (Ulster). Jižní část ostrova je Irská republika (Eire). Současný název Spojené království Velké Británie a Severního Irska, byl přijat v roce 1927, kdy se zvedla i vlna bouří a protestů a dodnes tu panuje poměrně složitá společenská situace. V této diplomové práci se zabývám částí Severní Irsko, kde jsem navštívil celkem tři školní instituce.

Nad kvalifikacemi a zaměstnaností [22] irských žáků a studentů má zákonodárnou a výkonnou funkci Shromáždění Severního Irska, které je rozděleno na dva vládní orgány zodpovědné za vzdělávání. Tím je Ministerstvo školství (Department of Education) a Ministerstvo pro zaměstnanost a vzdělávání (Department for Employment and Learning).

Ministerstvo školství má celkovou zodpovědnost za předškolní, základní a střední vzdělávání a ostatní služby pro mládež. Jakožto ve Skotsku funguje kontrolní resort HMIE, v Anglii Ofsted a Walesu Estyn, i zde je zaveden Inspektorát pro vzdělávání a odbornou přípravu (The Education and Training Inspectorate, ETI), který je součástí ministerstva. Úlohou ETI je kontrola jednotlivých škol a dalších vzdělávacích institucí a následné poskytování informací o kvalitě vzdělávání dalším oborům, jako jsou obory kultury a volnočasových aktivit, nebo oddělení zaměstnanosti.

Druhým vládním orgánem je Ministerstvo zaměstnanosti a vzdělávání Severního Irska (Department for Employment and Learning, DEL), který zodpovídá za navazující a vysokoškolské vzdělávání.

3.4.1 Education and care v Severním Irsku

V Severním Irsku je předškolní vzdělávání a péče zaměřena z pohledu délky docházky trochu jinak, než v předešlých zemích a to pro děti ve věku od dvou do pouze čtyř let. Pro znevýhodněné a sociálně slabé rodiny je speciálně vytvořený edukační program Sure Start Developmental Programme, zaměřený na podporu

a rozvoj komunikačních a sociálních dovedností dětí v předškolním období, pomocí specializovaných pracovníků.

Celkově je tato kategorie vzdělávání opět k dispozici v nejrůznějších zařízeních, jako jsou mateřské školy, speciálních třídy a jednotky na základních školách, dále jsou k dispozici dobrovolní poskytovatelé a soukromé dětské kroužky. Ve všech zařízeních je však povinností dodržovat metodické pokyny pro předškolní výchovu a vzdělávání.

3.4.2 Primary and secondary education v Severním Irsku

Povinná základní školní docházka je v zemi určena od čtyř do šestnácti let. Děti nastupují na základní školu od září pod podmínkou, že před prvním červencem téhož roku dovršily věku čtyř let, což je nejnižší věková hranice pro povinnou školní docházku v UK a jedna z nejnižších v Evropě.

Školství je organizováno podle pravidel protestantské církve, kde převládají děti z římskokatolických rodin. Tito žáci jsou zařazeni v katolických školách a většina žáků udržující protestantské tradice je zapsána do regulovaných škol. K dispozici jsou ovšem také oficiálně uznané integrované školy, které sdružují děti a zaměstnance z katolických i protestantských rodin, stejně jako u jiných vyznání.

Středoškolské vzdělání je k dispozici na středních školách a gymnáziích, známé kolektivně pod názvem „Post-primary schools“. Primární a post-primární školy pracují ve stejném právním rámci.

Všechny střední školy mají opět vysoký stupeň autonomie a jsou zodpovědné za své vlastní rozpočty a rozhodnutí zaměstnanců. Ačkoliv v roce 2009 Ministerstvo školství doporučilo vhodnější variantu přijetí prvních ročníků středoškolských studentů, nejednalo se o přímý zákaz, a tak většina gymnázií si své budoucí žáky vybírá stále pomocí akademických kritérií.

Denní povinné základní vzdělávání je v Severním Irsku rozděleno do následujících hlavních fází (Tab. 6).

Stupeň studia	Klíčové období studia	Rok studia	Věk dítěte	ISCED 2011
Primary	Foundation Stage	1. až 2.	4 až 6 let	1
Primary	Key Stage 1	3. až 4.	6 až 8 let	1
Primary	Key Stage 2	5. až 7.	8 až 11 let	1
Post-primary	Key Stage 3	8. až 10.	11 až 14 let	2
Post-primary	Key Stage 4	11. až 12.	14 až 16 let	3

Tab. 6 - Primary and secondary education v Severním Irsku, Zdroj: [22]

Školy jsou zodpovědné za plánování celého kurikula, které vychází z potřeb žáků, včetně přihlídnutí ke zvláštním potřebám a situaci školy. Například právě zmíněná náboženská výchova, která je během studia povinná. Podle zákona je nezbytné, aby bylo vzdělávání vždy kvalitně vyvážené, široce založené a aby podporovalo duchovní, emocionální, morální, kulturní, intelektuální a fyzický vývoj žáků nejen ve školní instituci, ale následně v celé společnosti. Cílem je vybavit žáky odpovídajícími znalostmi, porozuměním a všeobecnými schopnostmi pro povinnosti a životní příležitosti.

Další vzdělávání nad 16 let, obsahující nástavby a vyšší a vysokoškolské vzdělávání, není stejně jako ve Walesu dále uvedeno, jelikož klasifikace a obsahy těchto úrovní vzdělávání jsou v edukačním systému Severního Irsku totožné jako v Anglii.

3.5 Česká republika

Česká republika (ČR) se nachází v samém srdci Evropy a s populací téměř deset a půl milionů občanů zabírá plochu necelých sedmdesát devět tisíc čtverečních kilometrů. Tedy proti například Skotsku, kde je rozloha skoro shodná, je v poměru celkový počet obyvatel na kilometr čtverečný dvojnásobný.

Ačkoliv byla republika silně poznamenána druhou světovou válkou, následně po převratu v roce 1948 totalitním režimem a posléze i dlouhou komunistickou scénou, české školství nezaznamenalo ve struktuře vzdělávání větších změn.

Česká republika, tak jak ji známe dnes, vznikla v lednu 1993, kdy se Česká a Slovenská federativní republika rozštěpila na dva samostatné státy.

Politickým systémem v ČR je parlamentní demokracie, kde je parlament rozdělen na dvě komory, čímž je Senát a Poslanecká sněmovna. Parlamentu náleží pravomoci legislativní, o výkonné se stará vláda. Rozhodujícími orgány v jednotlivých odvětvích jsou separovaná ministerstva. V sekci školství [23] je ústředním řídicím orgánem Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), které formuluje a upravuje klíčové dokumenty a návrhy školních zákonů. V oblasti výchovy a vzdělávání jsou práva občanů a povinnosti státu definovány zákonem pod názvem Listina základních práv a svobod, který je součástí ústavního pořádku.

Jednotlivé kraje v zemi jsou zodpovědné za středoškolské instituce a vyšší odborné vzdělávání, předškolní a základní vzdělávání je obstaráváno jednotlivými obcemi v krajích. Tomu odpovídá i financování. MŠMT obstarává sektor učebních pomůcek a finanční ohodnocení pedagogických pracovníků včetně jejich dalšího vzdělávání. Kraje, nebo obce, které jakožto zřizovatelé školních institucí dotují provozní výdaje a investiční náklady škol. V obou uvedených variantách však platí, že výše dotací se odvíjí dle počtu vzdělávaných žáků, či studentů.

V sektoru vysokoškolském jsou veřejné vysoké školy dotované ze státního rozpočtu opět Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, které může poskytovat finance i vysokým školám soukromým, avšak za předpokladu, že tyto instituce prokazatelně vykazují všeobecně prospěšnou činnost společnosti.

Vysoké školy státní, kde je zřizovatelem adekvátní ministerstvo, kupříkladu vysoké školy vojenské, nebo policejní, jsou financovány tímto vlastním vládním orgánem.

Na kvalitu vzdělávacích programů, dodržování pravidel o poskytování předškolní péče, základního a středoškolského vzdělávání dohlíží Česká školní inspekce [24], což je organizační složka s celostátní působností. Pracovním obsahem resortu je inspekční činnost na všech jmenovaných typech školních institucí, zapsaných v rejstříku škol. Dále také zjišťování a hodnocení plnění školních vzdělávacích programů dle platného RVP (Rámcový vzdělávací program) a dodržování podmínek a výsledků vzdělávání žáků v jednotlivých školních zařízeních dle ŠVP

(Školní vzdělávací program). Kontrolním orgánem vysokých škol je zřízená Akreditační komise České republiky, jejímž cílem je hodnocení kvality vzdělávání a akreditace jednotlivých vysokoškolských studijních programů. Oba dva kontrolní resorty mají za cíl, díky získaným a zpracovaným informacím o kvalitě vzdělávání a činnosti škol, pozitivního působení přes informační, metodické a poradenské služby.

Edukační systém v ČR [25] je rozdělen na následující kategorie.

- Předškolní vzdělávání
- Základní vzdělávání
- Střední vzdělávání
- Vyšší odborné vzdělávání
- Vysoké školství

3.5.1 Předškolní vzdělávání

Pokud chtějí rodiče využít raného vzdělávání do tří let věku dítěte, je možnost využívat školních zařízení, známých jako jesle, ale tento stupeň vzdělávání není zahrnut ve školské soustavě. Vzhledem k tříleté mateřské dovolené jsou jesle navštěvovány maximálně jedním procentem dětí dané věkové skupiny a resortně spadají pod Ministerstvo zdravotnictví, nikoliv MŠMT.

Vlastní preprimární vzdělávání je v České republice určeno dětem až od dosažení tří do jejich pěti let věku a zahrnuje koedukované předškolní vzdělávací instituce nejen pod záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, tak také i mimo jeho působnost v soukromých sektorech. Ačkoliv docházka na předškolním stupni vzdělávání není povinná, účast je v zemi standardně vysoká. Mezinárodně se řadí do ISCED 0 a slouží jako přípravný stupeň na základní, nebo speciální školy a pro děti se sociálním znevýhodněním.

V České republice mají dlouholetou a specifickou národní tradici předškolní zařízení v podobě mateřských škol, které jsou samostatně právními subjekty pod obcemi. Což s sebou nese i náležitou zodpovědnost, že každá obec má před zahájením základního vzdělávání povinnost zajistit všem dětem s místním trvalým bydlištěm umístění právě v tomto zařízení.

Pedagogové v mateřských školách se zaměřují na plnohodnotný vývoj osobnosti jedince v předškolním věku ve všech základních oblastech, jako je rozumový, tělesný a sociální rozvoj, každodenní využívání pravidel chování a základních životních hodnot. To vše má celkovým pohledem připravit na následující stupeň vzdělávání, vyrovnávat vývojové rozdíly jednotlivých dětí a poskytovat odbornou pomoc a péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.

3.5.2 Základní vzdělávání

Základní školní docházka je v ČR od přelomu roku 1996/1997 standardně devítiletá, přesněji pro děti od šesti do patnácti až šestnácti let a zahrnuje primární a nižší sekundární stupeň vzdělávání a pedagogicky působí na formování klíčových kompetencí, rozvoj znalostí a dovedností pro praktické využití v životě. Jedná se opět o obcemi zřizované školy, které mohou být spojené i s mateřskými školami. Povinná základní školní docházka je ve veřejných a státních základních školách poskytována bezplatně.

V této kategorii je možné navštěvovat dva nejvýznačnější typy základních vzdělávacích institucí. Prvním druhem je klasická základní škola včetně škol pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami a druhým typem je základní škola speciální.

Klasický typ základních škol je členěn na dvě studijní etapy, kdy první stupeň je pro věkovou kategorii od šesti do jedenácti let, řazený v mezinárodní standardní klasifikaci vzdělávání jako ISCED1 a druhý stupeň, od šesté do deváté třídy, jako ISCED 2A. V případě nadaných žáků, kteří splní podmínky přijímacích testů a jejichž rodiče souhlasí, je poskytnuta alternativa plnění zbytku povinné školní

docházky, počínaje šestým ročníkem, na gymnáziích a konzervatořích. V tomto období nečekají žáky průběžné, ani závěrečné zkoušky, jako je tomu ve Velké Británii a Severním Irsku, avšak pro navazující vzdělávání je absolvování základní povinné školní docházky a dosažení stupně ISCED 2A nutností. U speciálních škol je povinná docházka prodloužena místo devíti na desetiletou a na konci je dosaženo pouze takzvaných základů vzdělání.

3.5.3 Střední vzdělávání

V této části popisují především vyšší sekundární vzdělávání pro žáky a studenty ve věku 15 až 18 let, avšak díky prolnutí jednotlivých etap edukačního systému je nutné zahrnout a stručně zmínit i nižší sekundární vzdělávání a umělecké odborné vzdělávání, které se vyskytuje dále v terciárním vzdělávání.

Vyšší sekundární vzdělávání probíhá v České republice především na všeobecných a odborných středních školách s tím, že na obou typech je vždy základem segment všeobecných předmětů. Středoškolský systém je bohatě financovaný, aby mohl plně poskytovat kvalitní vzdělávání a praktickou profesní přípravu pro budoucí zaměstnání, nebo následné vysokoškolské a univerzitní studium. Cílem je odborný rozvoj doposud získaných vědomostí, dovedností a hodnot.

Při výběru studia jsou k dispozici čtyřleté všeobecné, nebo odborné studijní programy, zakončené maturitní zkouškou (ISCED 3A), čímž se otvírá další možnost vzdělávání v podobě terciárního stupně, nebo vhodného zaměstnání. Mimo těchto programů jsou k dispozici ještě tříleté učební obory zakončené závěrečnými zkouškami dle vybraného druhu zaměření (ISCED 3C) a jedno až dvouleté střední vzdělávání v kategorii ISCED 2C/3C.

Na českých středních školách je možné studovat i takzvané lyceum, což jsou pedagogicky, technicky, nebo jinak speciálně zaměřené odborné školy se širším všeobecným základem. Lyceum je opět zakončené maturitními zkouškami a jeho úlohou je připravit mladé lidi na univerzity a vysoké školy. Mnoho středních škol nabízí i nástavbové studium po dosažení stupně ISCED 3C, kde je možné využít

zkrácené dvouleté doby výuky a po absolvování závěrečných maturitních zkoušek v daném studijním oboru tak dosáhnout mezinárodně uznávaného stupně vzdělání ISCED 3A.

Jednou z alternativ sekundárních školních institucí jsou, již v základním školství zmíněná, všeobecná gymnázia, obsahující nižší i vyšší sekundární stupeň, které jsou obsahově zaměřeny na přípravu pro následné vysokoškolské vzdělávání a dále menšinové konzervatoře, zaměřené na umělecké a taneční vzdělávání.

3.5.4 Vyšší odborné vzdělávání

Vyšší odborné vzdělávání se sice již řadí do terciárního vzdělávání, protože se ale jedná o relativně mladou a rozvíjející se kategorii, najdou se i doposud společnosti a pracovní agentury, které si nejsou zcela jisté, kam tyto školy a jejich absolventy zařadit.

Vyšší odborné školy byly založeny v České republice čistě experimentálně na zkoušku na přelomu roku 1992/1993 a díky poměrně velkému zájmu se od roku 1995 staly běžnou součástí zdejšího školského systému. Řídí se jako nižší stupeň vzdělávání školským zákonem a vyhláškou přímo pro vyšší odborné vzdělávání. Běžně vznikají na jednotlivých středních školách a jejich sektorem je pokrytí období mezi středním a vysokoškolským vzděláváním.

Vyšší odborné vzdělávání je běžně tříleté, u lékařských oborů je prodlouženo na tři a půl roku a obsahuje nejen odbornou teoretickou přípravu, ale i povinnou praxi v oboru. Ta je běžně plněna ve smluvených odborných institucích, firmách, nebo zdravotních zařízeních dle zaměření. Studium je převážně denního charakteru a díky vytvořeným blokům, či modulům a v nich povinných, povinně volitelných a nepovinných předmětů, je velmi podobné vysokoškolskému rozvržení.

Tento stupeň vzdělání je zakončen absolutoriem, tedy závěrečnými zkouškami, kdy jsou hodnoceny odborné znalosti z oborových předmětů (běžně maximálně však tři), z jednoho cizího jazyka a dále vlastní obhajoba absolventské práce.

Klasifikace je čtyřstupňová stejně jako na vysokých školách. Vytvoření závěrečného projektu, jeho apologie a ověření získaných praktických dovedností může probíhat ve stejnou dobu absolutorií, avšak na technických školách je absolventská práce běžně zpracovávána a kompletována během celé povinné několikátýdenní praxe v posledním ročníku školy.

Absolventi získávají vyšší odborné vzdělání na úrovni ISCED 5B, doložené vysvědčením o absolutoriu, diplomem a titulem DiS. (uváděný za jménem), neboli diplomovaný specialista. V případě, že studenti plánují pokračovat ve studiu na vysoké škole a jejich studijní akreditovaný program, nebo jeho část, se shoduje s programem vysokoškolským, díky novelizaci zákonů je k vyššímu studiu pozitivně přihlíženo a tito studenti mohou mít výhody nejen u podmínek přijetí, ale například i v oblasti uznání anotovaných předmětů, či jejich částí.

3.5.5 Vysoké školství

Ačkoliv věková hranice pro přijetí uchazečů do prvních ročníku není striktně stanovena, vysokoškolské vzdělávání je v České republice určeno pouze pro zdárné absolventy předešlého sekundárního, nebo vyššího odborného vzdělání.

Všechny instituce, poskytující terciární vzdělávání, jsou povinny dodržovat zákon o vysokých školách ve znění pozdějších předpisů. Na tento zákon dále bývají zpracovány navazující a doplňující individuální vnitřní řady jednotlivé školy, podléhající povinné registraci MŠMT. Tento zákon také klasifikuje vysoké školy dle toho, jaké typy vysokoškolského vzdělání poskytují. Univerzitní instituce nabízí bakalářské, magisterské a doktorské studium, naopak neuniverzitní instituce umožňují pouze bakalářské studijní programy, magisterské jen výjimečně, doktorské vůbec ne. Na všech vysokých školách probíhají, mimo standardního vyučování jednotlivých akreditovaných studijních programů, i výzkumné, umělecké a další inovativní činnosti.

Bakalářský studijní program je všeobecně tříletým až čtyřletým studiem, obsahujícím přednášky a semináře a na jehož konci studenty čekají státní

závěrečné zkoušky z oborových předmětů a obhajoba vlastní vypracované bakalářské práce. Získané vzdělání je oceněno diplomem o absolvování a titulem Bc. před jménem. V tabulce mezinárodně uznávané klasifikace je studium řazeno jako ISCED 5A. Celé studium je cílené k výkonu budoucího zaměstnání a jako kvalitní základ pro navazující magisterské studium.

Magisterský studijní program je jedno až tříletý a je umožněn po dosažení bakalářského vzdělání. Cílem je hloubkové rozšíření teoretických znalostí na základě výzkumů a poznání a rozvinutí osobních schopností studentů v jejich studované oblasti. I zde studenti zpracovávají teoretickou a praktickou výzkumnou část diplomových prací, které musí řádně obhájit při státních závěrečných zkouškách. Absolventi získávají diplom a titul dle studovaného oboru. Magistr (Mgr.), inženýr (Ing.), v případě studentů šestiletých oborů lékařství, kteří skládají státní rigorózní zkoušku, jsou získávány tituly jako doktor medicíny (MUDr.), zubní lékař (MDDr.) a další. V mezinárodní klasifikaci se jedná opět o kategorii ISCED 5A.

Vysoké školy jsou ve většině případů veřejné instituce a jejich zřízení, či zrušení, je povoleno pouze zmíněným zákonem, ať už se jedná o státní, veřejné, nebo soukromé instituce. Nejrozšířenější jsou však stále školy veřejné, o které se stará Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Státní školy jsou v ČR také k dispozici, ale ty mají pod záštitou jednotlivá ministerstva. Například Univerzita obrany a Policejní akademie ČR spadají pod ministerstvo obrany a ministerstvo vnitra, jež je finančně a materiálně dotují. Pokud Akreditační komise České republiky eviduje vytvoření soukromé vysoké školy a MŠMT podanou žádost schválí, je umožněno vzniku i soukromým vysokým školám, však za předpokladu prokazatelného všeobecného, nikoliv pouze soukromého, prospěchu.

4 Metody a formy vyučování

Metody a formy výuky jsou uplatňovány ve všech kategoriích a systémech v oblasti vzdělávání a nezáleží na stupni, nebo druhu školní instituce. Díky organizačním formám a správně voleným metodám dosahuje kvalifikovaný pedagog předem stanovených cílů edukace, což je zásadním bodem celého procesu.

4.1 Metody výuky

Pojem metoda, původně z řeckého spojení „meta hodos“, znamená směr, nebo cestu, vedoucí k určitému cíli [26]. Pokud tedy využíváme jakékoliv metody, všeobecně je myšleno využití jakýchkoliv konstruktivních prostředků, postupů a rad, díky kterým je možné dosáhnout chtěného cíle v kterékoliv činnosti. Metody nepůsobí nikdy samostatně, je nutné spolupůsobení s dalšími činiteli, které ovlivňují celý proces.

V případě vyučovacích metod se tedy jedná o oblast vyučování. V průběhu edukace jsou velmi zásadní interakce mezi pedagogem a žáky, nebo studenty, kdy se učitel snaží využít pozitivního působení a díky promyšlenému sledu činností, vede žáky k dosažení výchovně vzdělávacích cílů. Během celého děje se předpokládá dodržení všech didaktických zásad. Podle Maňáka a Švece [27] plní během výuky vyučovací metody nespočet funkcí, ovlivňující učení a výsledky studentů. Jen výběrem se jedná o zprostředkování vědomostí a dovedností, aktivizační postupy k lepší motivaci a preciznější práci žáka, celkové formování osobnosti včetně vývoje komunikačních dovedností a v neposlední řadě například funkce výchovná.

Členění metod je velmi složité a nabízí mnoho variant rozdělení, jako jsou aspekty didaktické, organizační, logické, psychologické a další. Maňák a Švec dospěli k názoru, že je vhodnější kombinovaný pohled podle složitosti výchovně vzdělávacích složek a jejich vzájemných vazeb. Podrobná klasifikace těchto autorů rozděluje metody výuky do třech elementárních skupin na klasické, aktivizující a komplexní výukové metody a dále upravují a vyjasňují podrobnější segmentaci na podskupiny.

4.1.1 Klasické výukové metody

Historicky nejstarší metody, dodnes hojně používané a neustále rozvíjené, se vyznačují frontální výukou, taktéž nazývanou jako tradiční výuka [28]. Principem je, že pedagog zastává v celém vyučovacím procesu hlavní dominantní roli, kdy převládá důraz na předávání informací a znalostí žákovi. V této skupině je využíváno tří základních metod, což jsou metody slovní, názorně demonstrační a metody dovednostně praktické.

Aplikace monologů a dialogů v podobě přednášek, vysvětlování a popisu, dále písemné zpracovávání a práce s tištěnými materiály, to vše je označováno jako metody slovní. Metodami názorně demonstračními jsou především jakákoliv pozorování předmětů, předvádění pokusů a činností například pomocí projektorů, počítačů, nebo vlastní práce pedagoga. Praktické metody jsou standardem při nábízení pohybových dovedností, laboratorních pokusech a během jakékoliv vlastní tvorby v podobě výtvarných, nebo manuálních činností.

4.1.2 Aktivizující výukové metody

Druhou skupinou metod jsou výukové metody aktivizující, sloužící, jak již z názvu vyplývá, jako prostředek k podněcení činnosti studentů. Jejich charakteristickým rysem je, ve většině využití, stimulačně působit na jednotlivé jedince a podporovat jejich vlastní tvořivé myšlení. K tomu dopomáhají velmi často využívané nejisté, sporné a problémové úlohy zadané pedagogem a řešení nezvyklých a složitých situací během vyučování. Žáci využívají aktuálních informací, vědomostí, osobních zkušeností a názorů, jež je často skupinově vedou k cíli.

V podkategorii tedy narazíme na metody diskusní, heuristické, inscenační, situační a didaktické hry. Vhodnost a aplikace těchto metod záleží nejen na obsahu a typu hodiny, ale také na rozpoložení třídy a zkušenostech pedagoga. Je všeobecně známo, že například didaktické hry, nebo inscenační metody poskytují žákům určitou volnost v představitosti i hereckých výkonech. Heuristické metody jsou zase cílené na řešení představeného problému, se kterým se musí žáci potýkat.

A ačkoliv se může zdát forma diskuse jednoduchá, k tomu, abychom kvalitně a zodpovědně dosáhli výchovně vzdělávacích cílů, je opět nutné dodržovat striktní osnovy a pravidla. Vést diskusi správným směrem, korigovat dodržení tématu, klást správné otázky, motivovat k aktivitě žáků a samostatném uvažování o tématu během debaty není tak lehké, jak by se mohlo zdát.

4.1.3 Komplexní výukové metody

Jako komplexní výukové metody zahrnují autoři Maňák a Švec všeobecně všechny metodické pomůcky a útvary, které tvoří různorodou, přesto vždy systematickou, kombinaci a spolupůsobení vícero základních prvků didaktického systému. Do této kategorie tedy nespádají metody samostatně, ale vstupují v propojení s dalšími didaktickými prvky, čímž jsou formy výuky, prostředky výuky, získané zkušenosti a životní zážitky žáků [27]. Sjednocujícím prvkem je však právě ona metoda.

Mezi komplexními metodami narazíme na mnoho variant metod. Z nejnámějších a nejpoužívanějších jmenuji například v současné době velmi rozšířený a využívaný brainstorming, samostatné práce jedinců během individuální a individualizované výuky. Také to může být kritické myšlení, televizní výuka, v informatice nejvyužívanější podpora výučování pomocí počítačů, tabletů a ostatních nových multimediálních technologií.

4.1.4 Srovnání metod

V České republice se ve všech školních institucích, pokud se nejedná o školy s alternativními přístupy, setkáváme nejvíce s klasickými metodami vyučování, kde je primárním úkonem pedagogů sdělování informací žákům. Pedagog zastává hlavní roli v celém procesu a jeho práce se opírá o odborné znalosti, přípravy na hodiny, komunikativní a sociální dovednosti. Na odborných učilištích a během pracovních činností na základních školách je silné působení metod praktických, situovaných ve školních dílnách, kuchyních, nebo pozemcích. V případě vysokých škol jsou využívány monologické a dialogické přednášky z klasických slovních

metod, avšak také díky rozvinutému myšlení a uspořádání vlastních názorů mladých lidí, je často cíleně působeno aktivizujícími metodami v podobě odborných diskuzí, didaktických her a inscenací.

Ve Velké Británii i v Severním Irsku jsou využívány zásadně postupy a metody aktivizující, samostatné výklady a sáhodlouhé přednášky bez zapojení přísedících studentů jsem nezaznamenal během žádného absolvovaného náslechu hodin. Učitelé na všech školách využívali během mých hospitací velmi často didaktické hry ihned na začátku hodiny pro podnětění činnosti studentů k aktivitě a motivaci. Z klasických metod se jednalo převážně o dialogické metody slovní. Studenti zde mají právo vyjádřit názory a podělit se o myšlenky k probíranému tématu kdykoliv během vyučování, čehož velice často a hlavně samostatně, bez vyzvání vyučujícím pedagogem, využívají. Komunikačně rovnoprávný přístup je nenásilně vytvořen nejen metodou otevřené diskuze, kterou vyučující plně zvládají a nenápadně směřují, ale celkově sociálním klimatem ve třídě a vztahy mezi pedagogem a žáky.

4.2 Organizační formy výuky

Aby byly zmíněné metody vyučování ještě úspěšnější, napomáhají celému procesu organizační formy výuky, což jsou varianty a způsoby celkového uspořádání jednotlivých složek a činitelů po statické i dynamické stránce. Tím jsou myšlené vzájemné činnosti a vazby mezi učitelem a žáky jak v časovém ohledu, tak také rozvržení a propojení vzhledem k prostorovým dispozicím.

Jelikož všechny druhy organizačních forem slučují vztahy mezi studentem, pedagogem, obsahem a prostředky vzdělávání, pro uspořádání výuky [29] jsou pro učitele prioritní dvě hlediska. S kým a jak pracujeme a kde se uskutečňuje dané vyučování. Tím může být klasická učebna, laboratoř, tělocvična, sportovní hřiště, jazyková učebna a další.

Formy vyučování se dělí podle mnoha různých odborníků a autorů různě, avšak v podstatných znacích se vždy shodují. Jako jedno z několika možných členění se uvádí následující formy organizace.

- Individuální výuka
- Hromadná (frontální) výuka
- Individualizovaná výuka
- Projektová výuka
- Diferenciovaná výuka
- Skupinová a kooperativní výuka
- Týmová výuka
- Otevřené vyučování

4.2.1 Vybrané varianty organizace

Hromadnou formu výuky vytvořil již J. A. Komenský, který svým didaktickým systémem zavedl třídy podle stejných věkových kategorií. Tím se naskytuje možnost probírat stejnou látku a zadávat stejné úlohy v jednom čase pro celou třídu naráz. Učitel koriguje činnosti všech žáků, přičemž vytváří vhodné podmínky pro studium, seznamuje s novým učivem, upevňuje vědomosti a znalosti žáků a hodnotí a klasifikuje nejen jednotlivé studenty, ale i sebe z hlediska splnění cílů hodiny, apod. Nejčastějším typem je kombinace všech těchto činností, čímž je dosaženo všeobecného působení ve všech částech vyučování.

Vyučovací jednotky jsou organizovány podle vytvořeného rozvrhu hodin, kdy jedna trvá standardně 45 minut (praxe na učilištích 60 minut) a mezi kterými jsou povinné přestávky. Uspořádání učebny, tedy jakékoliv vhodné místnosti, kde výuka probíhá, je dle zvoleného zasedacího pořádku s místem pro pedagoga, které je však primárně v popředí.

Individuální vyučování se vyznačuje individuálním přístupem a trvalejším kontaktem jednoho učitele k jednomu danému žákovi. Běžně se tento způsob vyskytuje například v oblasti doučování, domácího vyučování, výuky cizích jazyků,

nebo při hudebních a uměleckých hodinách, kdy se může pedagog věnovat objektu výuky permanentně. V praxi se poměrně často laicky plete s individualizovanou výukou, avšak je potřeba tyto pojmy rozlišovat.

Individualizované vyučování je využíváno ve frontální výuce, individuální nikoliv. Během frontální výuky se na výkonech jednotlivých žáků velmi často odráží jejich odlišné dispozice, zájmy, potřeby, aktuální duševní a fyzické rozpoložení. Díky této skutečnosti se nabízí dokonale rozpracovat osnovy a obsah učební látky a umožnit tím žákům určitou volnost. Díky vlastní možnosti volby se žáci rozhodují v rychlosti a obsahu vzdělávání sami za sebe, čímž rozvíjí především samostatnost a zodpovědnost.

Záměrem další formy organizace výuky je postupné řešení předpřipraveného úkolu s pomocí pedagoga. Projektová výuka vychází z praktických mimoškolních zkušeností a potřeb, které jsou cílené na konkrétní výsledky. Žáci ovlivňují již v počáteční fázi výběr samotného tématu projektu, což je motivuje a díky zájmu o projekt a jeho postupnému řešení získávají nové dovednosti a poznatky. Na vyhodnocení se vždy podílejí vyučující i žáci navzájem.

V mezích diferenciované formy výuky se dělí jednotliví žáci do různých skupin, například nadanější od méně nadaných, což vede ke zvýšení účinnosti pedagogické práce a k celkovému zkvalitnění vzdělávání. Zmíněné rozdělení je ale i podle dalších hledisek jako je například druh a obtížnost zadané činnosti, zájmy žáků, tempo jednotlivců, v případě tělocviku fyzické dispozice, atd.

Tyto skupiny mohou být homogenní a heterogenní, čehož využívá i poslední, z výběru jmenovaná, důležitá a velmi často využívaná forma, kterou je skupinová a kooperativní výuka. Díky tomuto způsobu uspořádání dochází k důležité socializaci, rozvoji důležitých komunikačních dovedností a schopnosti jednotně spolupracovat, což může vést k dosažení lepších studijních výsledků.

5 Pomůcky ve výuce informatiky

Pokud pedagog už přibližně obsahově ví, co ho bude čekat během celého školního roku a jaké předměty bude vyučovat, jeho úlohou je včasná a systematická příprava na jednotlivé předměty a učební jednotky. Během vyučování je nutné si uvědomit a formulovat výchovně vzdělávací cíle, pracovat s dosavadními vědomostmi, dovednostmi a zkušenostmi žáků, navazovat na tyto základy a dále je rozvíjet pomocí didaktických zásad. Ve výuce informatiky a komunikačních technologií to platí stejně, přičemž je tento neustále expandující obor pro budoucnost žáků a studentů jednou ze zásadních a nepostradatelných složek.

5.1 Aspekty výuky informatiky

Metodika výuky informatiky spočívá v nových způsobech vyučování jednotlivých pedagogů a zároveň i v nových způsobech učení z hlediska studentů. Díky rozvíjejícím se technologiím a rostoucím možnostem jejich využití, se stává výuka pomocí počítačů a multimediálních zařízení v oblasti všech předmětů zajímavější, poutavější a díky množství neizolovaných poznatků, umožňuje dobře pochopit vzájemné souvislosti. Nevyjímaje faktu, že je zpřístupněn celosvětový prostor v oblasti komunikace a informací [30] bez sebemenších časových a geografických bariér. Lze tedy najít jakoukoliv informaci, kohokoliv kontaktovat a kdekoliv se vzdělávat. I z tohoto důvodu je v současné době využívání informačních a komunikačních technologií jednou z priorit vzdělávání.

Koncepce národní informační politiky si klade za cíl zapojit informační gramotnost do výuky na všech stupních vzdělání i v oblasti vzdělávání učitelů. Díky neustálé akceleraci a rozvoji stále nových technologií, je objekt výchovně vzdělávacího procesu neustále motivován k vlastnímu celoživotnímu vzdělávání. Tento znalostní potenciál je tedy potřeba nepřetržitě zdůrazňovat, zvyšovat a tím zařazovat jedince do expandující elektronické společnosti.

Dnes už se tedy nejedná čistě jen o rovinu učitele a jeho žáka, ale také o spojení mezi technologiemi a studenty, kteří je budou ve svém budoucím životě a praxi

téměř každodenně využívat. Nové trendy jsou nekompromisní a je tedy očividné, že kvalita vzdělávání bude čím dál více ovlivněna a hodnocena podle technologií, které informatika přináší. Mezi úkazy dnešních technologií, které ve svém elektronickém studijním textu jmenuje Rambousek, patří především fenomény, jimiž jsou interaktivita, virtualita, multimedialita, mobilita a globalita.

5.1.1 Interaktivita

Vzhledem k novým technologiím a médiím, definoval vlastnost interaktivity PhDr. Milan Novák, Ph.D. jako schopnost, kdy můžeme okamžitě vidět jakékoliv sebemenší zásahy do výpočetních procesů, které uživatel právě provedl [31]. Jedná se tedy o funkci, která přináší zpětnou vazbu během oboustranného spolupůsobení objektů výchovy a použitých didaktických pomůcek a prostředků.

Během hodiny výuky informatiky napomáhá interaktivita především aktivnímu vstřebávání informací a ne pouze strohému přijímání obsahu [32]. Dále zvyšuje názornost a motivaci k učení, což vyvolává i vyšší aktivitu studentů a díky dalšímu sebevzdělávání dosahují lepších výsledků. K tomu se využívá nejrozmanitějších možností implementace ve vyučování ať už v podobě interaktivních aplikací, videokonferencí, e-learningy a další doprovodné interaktivní programy a softwary.

5.1.2 Virtualita

V této části je potřebné si nejdříve uvědomit, co je to realita. Jedná se o skutečnost, veškerý svět kolem nás z pohledu prostoru, času, věcí a osob, včetně všech propojených vztahů mezi nimi, které reálně existují.

Virtualita si pak vytváří vlastní formu seskupení těchto prvků v podobě virtuální reality, která se snaží realitu odrážet a co nejvíce ji napodobovat ve všech ohledech, aby inklinovala v maximální možné míře ke skutečnému světu. V elektronickém světě je následně možné mít svou anonymní virtuální identitu,

neboť i ověřování osob je převážně přes internet, což s sebou nese nejen výhody, ale samozřejmě i neodvratná rizika.

Z hlediska výchovy a vzdělávání je v současné době poskytována i virtuální edukace skrze dostupné zpracované podklady, internet a aplikace v podobě online audio a video kurzů. Vyskytuje se na mnoha vysokých školách podle zaměření studovaného předmětu, nebo na takzvaných speciálních virtuálních univerzitách, které nejsou reálně vystavěnou budovou, ve všech nabízených učebních programech a předmětech.

Díky virtualitě je možné předpřipravit studenty na různé problémové situace, spojit zábavu s řešením zadaných úkolů, poskytnout možnost vytvářet vlastní prostředí a podmínky a tím celkově rozvíjet představivost a myšlení v libovolných časově i prostorově nezávislých podmínkách.

5.1.3 Multimedialita

Za multimedialní soubory jsou v praxi běžně považována data v podobě seskupení vícera mediálních podkladů. Těmi jsou běžně texty, obrázky, hudební a video nahrávky. Díky vzájemné vazbě jednotlivých složek je možné využít spolupůsobení na komplexnější oblast vnímání, což umožňuje ve sféře vyučování informatiky, ale i ostatních předmětů, výkonnější edukaci. Získané zkušenosti mají vyšší hodnotu než pouhé prezentované informace.

Důraz je kladen na učení se v kontextu a osobnostní předpoklady jednotlivých studentů. Díky komplexnímu zaměření edukace tak využívají širší oblast paměti, čímž dosahují kvalitnější fixace učiva [33] i za předpokladu nižších nároků na drilování.

5.1.4 Mobilita a globalita

Cílem mobility, neboli také distribuovanosti, je pracovat kdykoliv a odkudkoliv [34]. Díky mobilitě a globalitě [32], obsahující zároveň předcházející interaktivitu,

virtualitu i multimedialitu, se ve všech oblastech moderních technologií snižují požadavky časové, vzdálenostní i finanční náklady a je využívána jazyková, kulturní a časová nezávislost, umožňující celosvětovou konektivitu a komunikaci.

5.2 Technické zajištění výuky

Z předešlých odstavců vyplývá, že informační a komunikační technologie jsou nezbytným segmentem současného i budoucího vzdělávání studentů i samotných pedagogů. Expanze a pokrok technologií je nezastavitelnou realitou výuky informatiky, ale i ostatních předmětů, do kterých interaktivní způsoby vyučování čím dál více pronikají. Pokud tedy opomineme možné překážky v podobě neadekvátního technického vybavení školy, či nedostatečný zájem studentů.

At' už se jedná o pedagogy ve Velké Británii, Severním Irsku, nebo České republice, jejich prioritními pomůckami pro výuku informatiky jsou v běžné praxi především předpřipravené cvičné soubory a dokumenty [35]. Jejich obsahem je samotné zadání úloh a příkladů, ale také cvičná data v podobě textových, obrazových, či dokonce rovnou multimediálních podkladů, se kterými budou studenti během vyučování pracovat. Důležitou částí jsou vzorové předlohy a další potřebné podklady, následně využitelné během výkladu nového učiva.

V současném vyučování informatiky jsou standardem učebny s uspokojivým technickým zajištěním v podobě dostatečného počtu výkonných stolních počítačů, instalovaného dataprojektoru, projekčního plátna a zvukových aparatur. Klasické školní tabule jsou v České republice již ve většině případů nahrazeny bezprašnými bílými tabulemi na speciální fixy, či interaktivními tabulemi [36] na obrázku Obr. 2, které jsou ve Velké Británii a Severním Irsku standardním vybavením ve výuce všech předmětů. Dalšími prostředky mohou být interaktivní stoly, nebo samotné snímače, hlasovací zařízení, nebo celé digitální třídy, kde je využito vzájemného propojení softwaru se studentskými notebooky a laptopy ve třídě (Classmate PC, Obr. 3).



Obr. 2 - Interaktivní tabule ve vyučování, Zdroj: [36]



Obr. 3 - Classmate PC učebna, Zdroj: [36]

Přestože je interaktivní tabule znamenitou názornou didaktickou pomůckou, jedná se pouze o jeden z mnoha nástrojů oživení edukačního procesu a je stále potřeba zdůraznit nezbytnou úlohu a připravenost samotného vyučujícího pedagoga. Ne každý učitel totiž chápe tento nástroj jako pomocníka a ne každý ho dokáže korektně komplexně využít. Najdou se i názory negativní, které interaktivní tabuli zavrhuje ku prospěchu nadřazenosti vědomostí a moudra pedagogů. Tací pak tento interaktivní prostředek využívají pouze z donucení maximálně jako promítací plátno, čímž neumožňují plnohodnotného multimediálního využití a žádaného rozvíjejícího aktivního a kreativního efektu.

Softwarové vybavení se odvíjí od kategorie školní instituce, jeho využití ve výuce a finanční pořizovací nákladnosti. V praxi se setkáváme na základních i středních školách především s platformou freeware, která je zaměřená na základní obory vzdělávání, jako je matematika, čeština, zeměpis, biologie a programování. Vyšší stupně vzdělávání využívají již více odborné programy, které jsou převážně komerční.

Do technického zařízení také spadají prostorové podmínky a celkové uspořádání počítačové učebny. Tedy speciální normovaný nábytek, osvětlení, půdorysné rozmístění včetně umístění dataprojektoru, plátna, tabule a také možnosti variabilnosti dispozičního řešení pro potřeby skupinové výuky. V České republice tuto oblast stanovuje Ministerstvo zdravotnictví vyhláškou č. 410/2005 Sb. o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozovny pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých, ve Velké Británii a Severním Irsku je umožněn volnější přístup, kdy veškeré technické zařízení si v nejlepším zájmu zajišťují samy jednotlivé školní instituce a jejich vyučující.

6 Praktická část

V následující kapitole se zabývám výzkumem z pohledu didaktiky, který jsem osobně provedl pro získání důležitých poznatků v oblasti edukačního procesu. Za důležité zkoumané faktory, ovlivňující vzdělávání ve všech ohledech, jsem zvolil komunikaci a oboustranné vztahy mezi učitelem a studenty.

Abych mohl během absolvovaných následků hodin na vybraných středoškolských a vysokoškolských institucích porovnat aktivity, výhody a nedostatky v oblasti komunikace, využil jsem pedagogicky známé Flandersovy interakční analýzy a pro zjištění zpětné vazby také vytvořeného evaluačního dotazníku v tištěné i elektronické podobě, který vyplňovali studenti a žáci. Vyhodnocení je obsaženo v podobě zpracovaných grafů.

6.1 Flandersova interakční analýza

První část výzkumu je zaměřena z pohledu kategoriálního systému Flandersovy interakční analýzy (Flanders Analysis Interaction System, FIAS), díky které je možné pozorovat a následně hodnotit aktivitu během vyučovacích jednotek. Tato část obsahuje sledování chování mezi pedagogem a žákem a jejich změn během jedné nebo více vyučovacích jednotek, kdy je důležité jakkoliv nezasahovat do vyučování a pozorně zaznamenávat veškeré kódy jednotlivých kategorií.

6.1.1 Princip Flandersovy metody

Již v roce 1962 N. A. Flanders [37] publikoval své první výsledky a informace o zrodu a možnostech nového pozorovacího systému, který vycházel z dvouletého projektu, zaměřeného na interakce a komunikaci v pedagogické praxi. V téže době byla veřejnost poprvé seznámena s principy a prvotními zkušenostmi s touto metodou, která i dnes prochází neustálým vývojem.

Prioritní myšlenou, proč vlastně metoda vznikla, je fakt, že během vyučování dochází k interakcím mezi objektem a subjektem výchovy, které se v průběhu hodiny neustále opakují. Tyto vzájemné četnosti pak vypovídají o celkové charakteristice průběhu vyučovacího procesu.

V roce 1970 N. A. Flanders stanovil opakující se interakce do podoby deseti základních kategorií sledovaných činností (Tab. 7).

Učitel	
U1	Akceptuje žákovy pocity, projevuje sympatie konstruktivním způsobem.
U2	Chválí a povzbuzuje, žertuje, souhlasí s žákovým výkonem.
U3	Využívá, akceptuje, objasňuje, rozvíjí myšlenky žáků.
U4	Klade otázky, stimuluje žáky, nejde o řečnické otázky.
U5	Vykládá, sděluje, přednáší, uvádí svoje názory.
U6	Dává pokyny či příkazy.
U7	Kritizuje, uplatňuje autoritu, chce změnit žákovo nevhodné chování nebo činnost.
Žák	
Z8	Odpovídá učiteli, ale kontakt inicioval učitel.
Z9	Žák sám začíná hovor, je aktivní a iniciativní v kontaktu s učitelem.
Z10	Ticho nebo zmatek ve třídě (nezřetelná komunikace).

Tab. 7 - Kategorie chování původního systému FIAS, Zdroj: [37]

Zaznamenávání těchto kódů probíhá pomocí lidské složky metodou „papír tužka“, kdy zaučený pozorovatel během absolvované vyučovací jednotky, nebo pomocí poskytnutého videozáznamu, sleduje interakce a komunikaci, všímá si zásadních procesů a ty třídí do charakteristických kategorií. Původní interval zápisu kódů je třísekundový, díky čemuž je možné dosáhnout zkoumání komunikace v časové ose.

Novodobé technologie umožňují i zápis s pomocí počítačové techniky, kde je možné využít adekvátní počítačový program, kterým může být například CodeNet. Tento a jemu podobné druhy softwaru jsou často využívány právě při sběru kvantitativních dat a jejich následné analýzy.

6.1.2 Upravený systém interakcí

Jak jsem již zmínil výše, celý systém prochází neustálými změnami, aby byl účinný v co nejvyšší možné míře. Jak je vidět v předešlé tabulce Tab. 7, rozložení interakcí je v původním systému zaměřeno především na pedagoga. Aby nebyla ignorována důležitá aktivní složka žáků během edukačního procesu, vznikl podle doc. Svatoše a PhDr. Doležalové (2010) z univerzity v Hradci Králové rozšířený systém FIAS (Tab. 8), jenž upravuje sedm kategorií interakcí a aktivit vyučujícího pedagoga, dalších sedm charakteristik pro studenty a žáky i otázku nedefinovatelné komunikace.

Učitel	
U1	Akceptuje žákovy pocity, projevuje sympatie konstruktivním způsobem.
U2	Chválí a povzbuzuje, žertuje, souhlasí s žakovým výkonem.
U3	Využívá, akceptuje, objasňuje, rozvíjí myšlenky žáků.
U4	Klade otázky, stimuluje žáky, nejde o řečnické otázky.
U5	Vykládá, sděluje, přednáší, uvádí svoje názory.
U6	Dává pokyny či příkazy.
U7	Kritizuje, uplatňuje autoritu, chce změnit žakovo nevhodné chování nebo činnost.
Žák	
Z1	Klade dotazy, hledá oporu a pomoc u učitele.
Z2	Klade dotazy, hledá oporu a pomoc u spolužáků.
Z3	Sděluje, vysvětluje, uvádí názory – „tlakem“ a působením učitele (další osoby).
Z4	Sděluje, vysvětluje, uvádí své názory – z vlastní aktivity a motivace.
Z5	Řídí, modifikuje, poskytuje pomoc při činnosti druhého (druhých).
Z6	Probíhá zřejmá skupinová (nebo celotřídní) diskuse.
Z7	Žáci provádějí samostatnou učební činnost – bez zjevné interakce.
O1	Ticho nebo zmatek ve třídě (nezřetelná komunikace).

Tab. 8 - Kategorie upraveného systému FIAS, Zdroj: [38]

6.1.3 Vyhodnocení Flandersovy analýzy

Ve Velké Británii a Severním Irsku jsem měl možnost osobního okódování vyučovacích hodin pouze na vysokých školách, proto i v České republice je dodržena a metodou FIAS probádána pouze tato kategorie vzdělávání. Interakční analýza v této diplomové práci je tedy zaměřena na respondenty ve věkové kategorii 19 až 25 let.

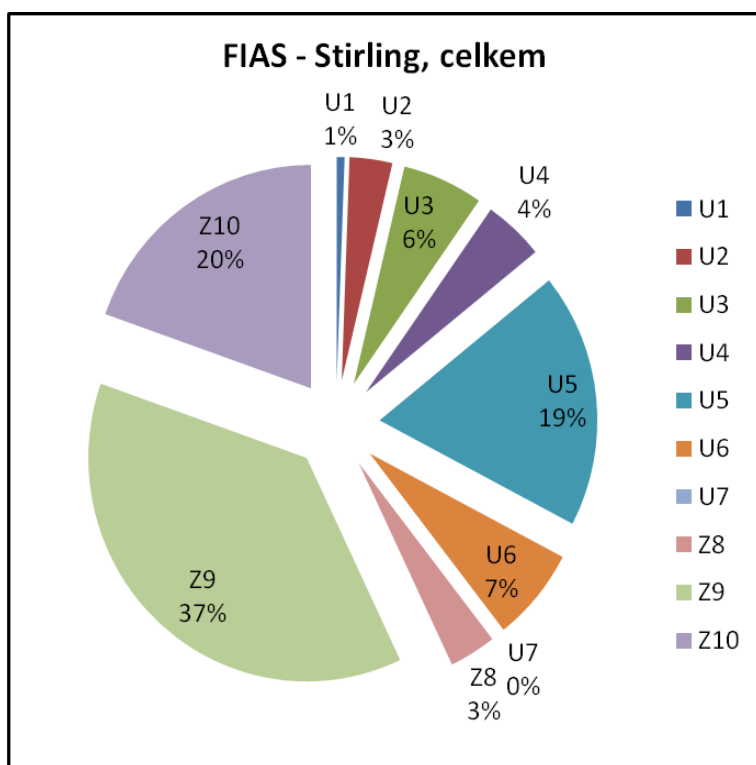
Celkem se zapojilo 5 vysokoškolských institucí, mezi které patří University of Stirling (Stirling), University of Chester (Chester), University of South Wales (Caerleon), University of East London (London) a Univerzita Hradec Králové (Hradec Králové). Celkem se mi během hospitací podařilo získat a zaznamenat celkových 5 065 interakcí.

Data z absolvovaných hospitací jsem zaznamenával vždy ručně pomocí původního desetimístného rozdělení Flandersova systému FIAS, avšak ve vlastním zvoleném prodlouženém intervalu, odpovídajícímu deseti vteřinám. Ve všech zpracovaných grafech jsou vyhodnoceny vždy nejméně dvě vyučovací jednotky na navštívených školních institucích a výsledné četnosti jednotlivých kategorií jsou k porovnání vyjádřeny v procentuálním zastoupení.

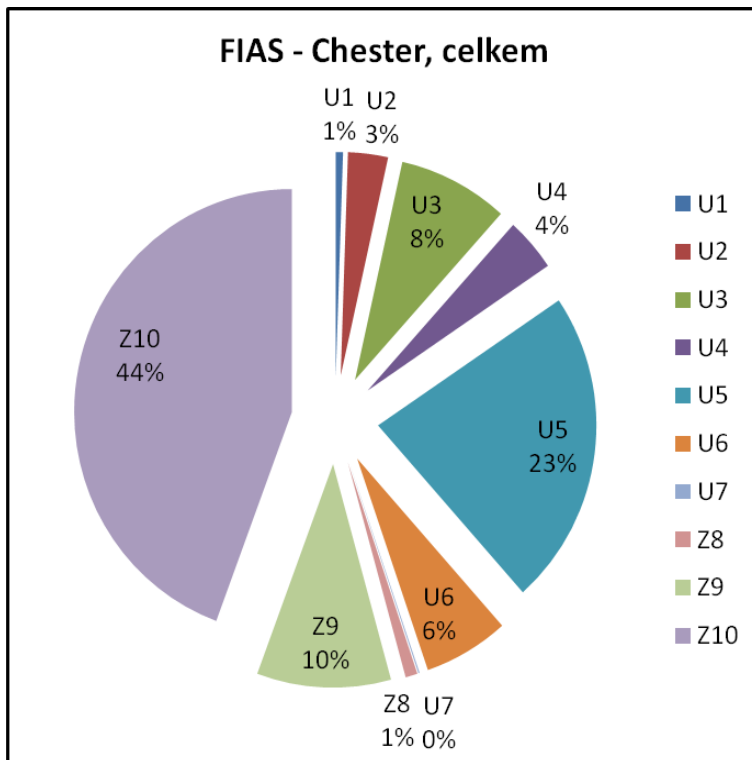
Z těchto hodnot vyplývá, že ve všech zemích dosahují během vyučování nejvyšší hodnoty kategorie Z9, U5, nebo Z10. Přičemž skupina Z10 byla ve všech případech zastoupena klidem ve třídě v podobě samostatné činnosti žáků a studentů. Druhá nejčastěji se vyskytující kategorie v interakcích žáků (Z9) vypovídá o rovnocennosti vztahů mezi pedagogem a studentem. Žáci mohou být aktivní pouze tehdy, jsou-li kvalitně motivováni a také pokud je pedagogem umožněn rovnostranný prostor pro komunikaci, nápady, připomínky a rozvíjení tématu hodiny. Této části odpovídá i fakt, že samotný výklad a čas, kdy měl slovo pouze pedagog (U5) dosahuje ve všech zkoumaných zemích průměrně 29% z celkového času vyučování. Následující nejvíce zastoupenou hodnotou je U3, odpovídající době, kdy učitel využívá znalostí studentů, akceptuje jejich argumenty, které dále objasňuje nikoliv nátlakem, ale vhodnou nenásilnou formou tak, aby rozvíjel aktivitu a myšlenky žáků.

Ve Velké Británii, Severním Irsku i v České republice dosahovaly v celkovém shrnutí nejnižší naměřené hodnoty interakce U7, U1, Z8 a U2, přičemž velkým pozitivním zjištěním je, že v oblasti hodnot U7, kdy by měl učitel kritizovat žáky, uplatňovat svou autoritu a kdy by chtěl měnit žákovo nevhodné chování, nebo činnost, jsem zaznamenal pouze zanedbatelný výskyt této činnosti, odpovídající pouhým dvěma zapsaným kódům ze všech získaných interakcí.

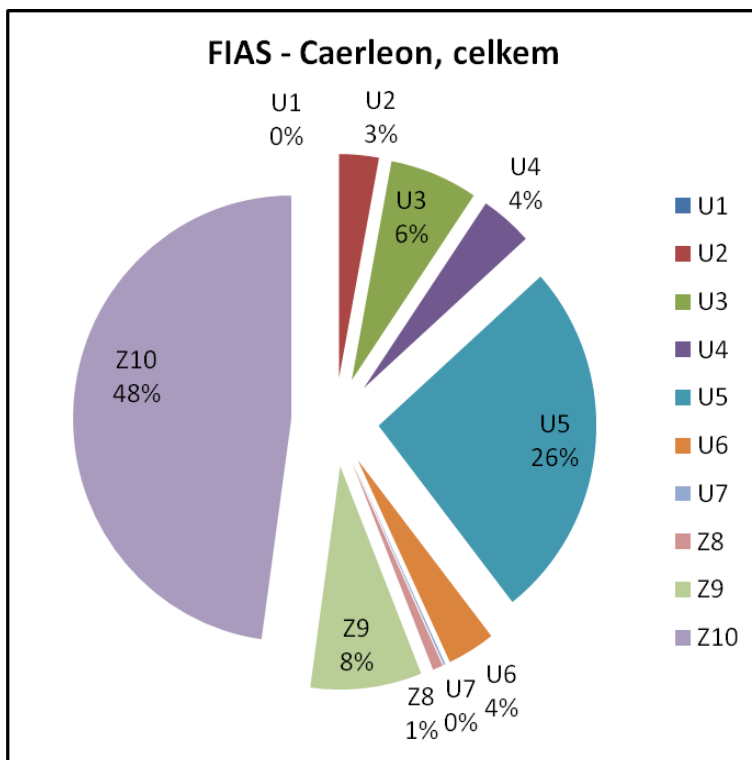
Celkové shrnutí všech vyhodnocených interakcí je vyjádřeno v následujících grafech (Graf 1-5).



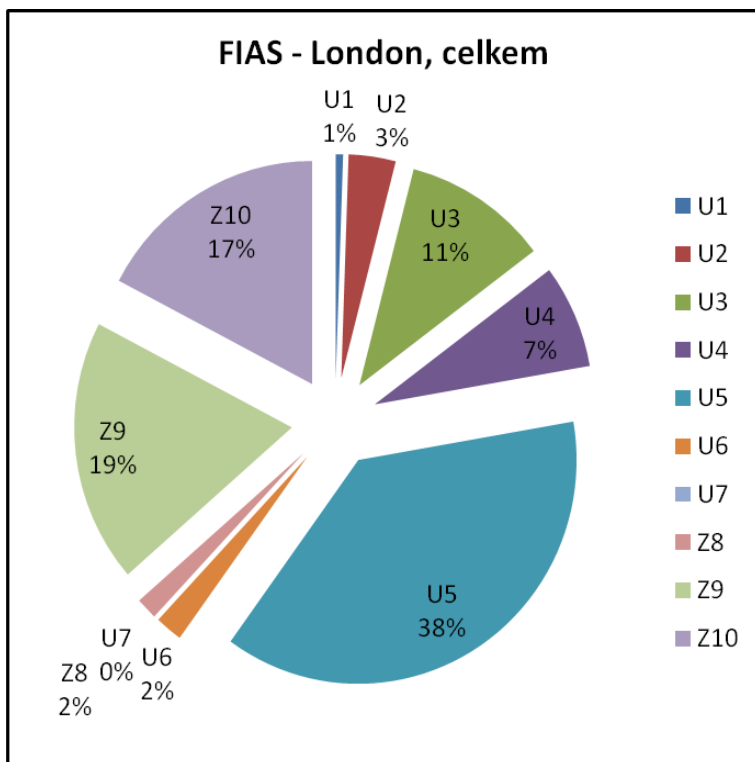
Graf 1 - Výsledky metody FIAS - Stirling, Zdroj: Vlastní



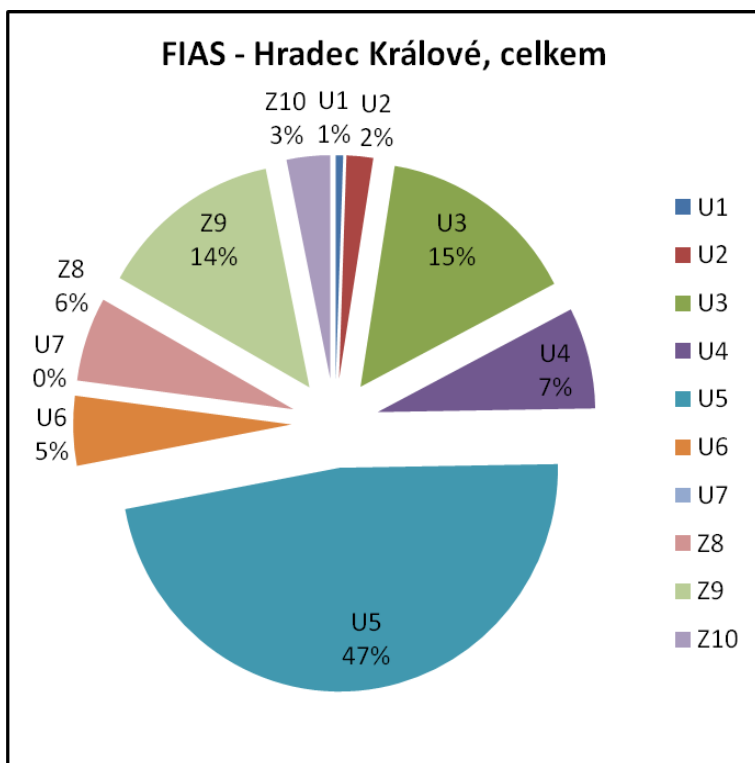
Graf 2 - Výsledky metody FIAS - Chester, Zdroj: Vlastní



Graf 3 - Výsledky metody FIAS - Caerleon, Zdroj: Vlastní



Graf 4 - Výsledky metody FIAS - London, Zdroj: Vlastní



Graf 5 - Výsledky metody FIAS - Hradec Králové, Zdroj: Vlastní

6.2 Evaluační dotazník

Již v jedné z úvodních kapitol jsem popsal pojem evaluace, který se stává cenným zdrojem informací nejen v oblasti školství, ale ve všech odvětvích, kde je potřeba získat zpětnou vazbu pro další rozvoj činností [39].

Abych mohl vytěžít potřebná data a následně porovnávat tuto oblast, zaměřenou na proces vyučování, vytvořil jsem dále anonymní evaluační dotazník. Ten vyplňovali studenti nejen vždy ke konci mnou hospitovaných hodin, v jejichž průběhu probíhalo již zmíněné Flandersovo kódování, ale pro všeobecné porovnání jsem oslovil také střední a základní školy. Díky tomu jsem dosáhl nejen zjištění interakcí mezi pedagogem a studentem pomocí kategoriálního systému FIAS, ale zároveň i funkčnost učitelem aplikovaných vyučovacích metod, využití forem vyučování, pomůcek a dodržení didaktických zásad.

Dotazník obsahuje celkem dvacet stručných otázek [40] včetně možnosti využití dalšího nepovinného sdělení a je zcela anonymní, přičemž žáci a studenti byli vždy předem upozorněni na využití následně získaných anonymních dat v této diplomové práci. Také byli požádáni, aby na všechny povinné otázky odpovídali v maximální míře co nejpravdivěji.

Možnost hodnocení jsem nastavil na škálu pěti úrovní, kdy mohli studenti odpovídat jednoduchým výběrem z pěti možností, včetně varianty neutrálního výběru (Rozhodně ano, Spíše ano, Nejsem schopen/a posoudit, Spíše ne, Rozhodně ne). V České republice byl evaluační dotazník poskytnut a vyplňován v mateřském jazyce, pro studenty ve školních institucích Velké Británie a Severního Irsku jsem dotazník transformoval v absolutním dodržení shodnosti všech otázek a výběru odpovědí do anglického jazyka.

Dotazník jsem poskytl na všech navštívených školních institucích, avšak ne ze všech jsem obratem získal potřebná data. Do evaluace se aktivně zapojily pouze instituce, mezi které patří ZŠ Štefánikova Hradec Králové, Caerleon Comprehensive School, Vyšší odborná škola zdravotnická a Střední zdravotnická škola Hradec Králové, University of East London a Univerzita Hradec Králové. Pro zpracování výsledků se mi obratem vrátilo celkem 232 vyplněných evaluačních dotazníků.

6.2.1 Použitý dotazník

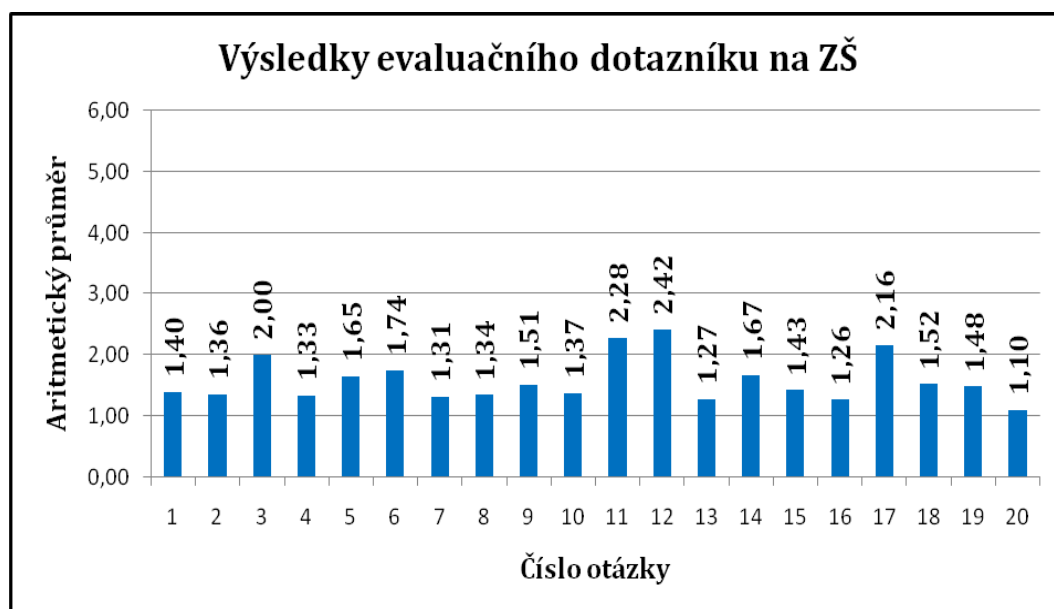
V dotazníku jsem žákům kladl následujících dvacet striktně očíslovaných otázek.

1. Je atmosféra ve třídě s tímto učitelem dobrá?
2. Dokáže učitel přimět třídu k práci?
3. Umí se učitel vcítit do svých žáků? Hovoří se svými žáky často?
4. Pracuje učitel s chutí?
5. Je učitel trpělivý?
6. Můžeš se ho zeptat na cokoli? Je možno s ním diskutovat?
7. Je ti v hodinách jasné, co máš dělat?
8. Je učitelův výklad srozumitelný?
9. Kontroluje učitel pravidelně práci žáků?
10. Hodnotí výkony žáků spravedlivě? Jsi spojen/a s tím, jak učitel známkuje?
11. Chce učitel vědět, jak to, co se učíte, využijete v běžném životě?
12. Pracuje učitel v hodinách se žáky ve skupinkách?
13. Musíš v jeho hodinách samostatně přemýšlet?
14. Je učitel připraven pomoci někomu, kdo nezvládá učivo?
15. Myslíš, že se v jeho hodinách hodně naučíš?
16. Vyhovuje ti rozvrh hodin?
17. Zabere ti domácí příprava na vyučování hodně času?
18. Jsou přestupky proti školnímu řádu trestány dostatečně přísně?
19. Cítíš se ve škole bezpečně?
20. Jsi rád, že chodíš do této školy?

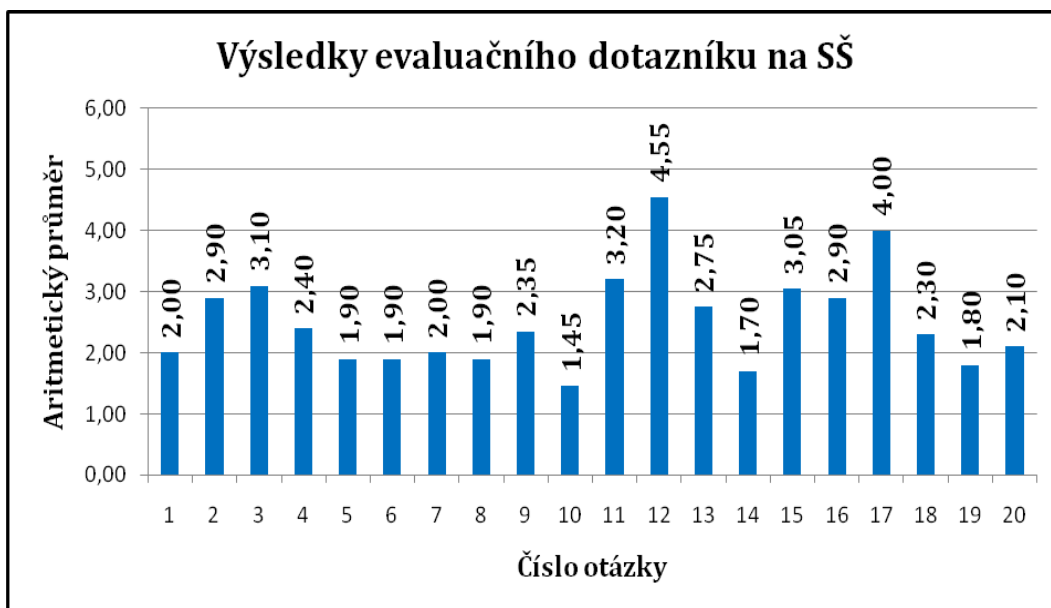
6.2.3 Vyhodnocení evaluačního dotazníku

Před vyhodnocením dotazníků bylo nutné rozčlenění dle kategorií vzdělání na oblast základních, středních a vysokých škol. Věkové rozmezí dotazovaných a následné grafy jsou tedy rozděleny do kategorie ZŠ (5 až 15 let), SŠ (15 až 19 let) a VŠ (19 až 25 let). Samotné zpracování dotazníků jsem provedl nejprve převedením jednotlivých výsledků do podoby numerické a dále využitím aritmetického průměru všech poskytnutých odpovědí. Vzhledem k nastavené pětibodové škále odpovědí v rozmezí „Rozhodně ano“ až „Rozhodně ne“, byly pozitivní odpovědi na otázky v rozmezí číselné hodnoty 1 až 2, neutrální odpovědi měly hodnotu kolem průměru tři a do negativního hodnocení spadaly zbylé odpovědi.

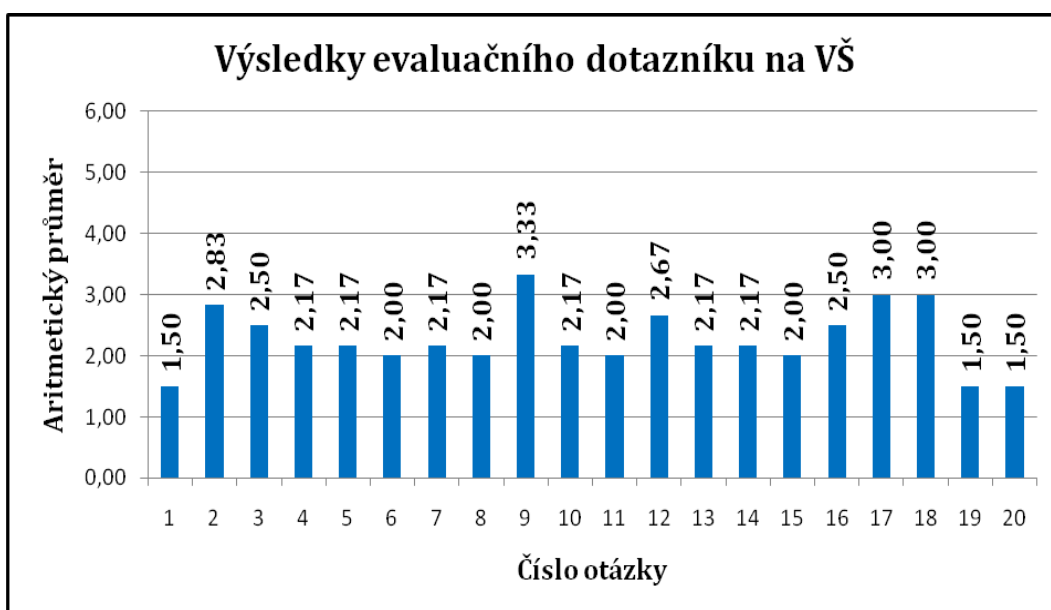
Jelikož zprůměrované hodnoty jsou v jednotlivých kategoriích obdobné a shodují se v hlavních bodech ve všech zkoumaných zemích, kde jsem průzkum provedl, z výsledných hodnot všech analyzovaných dotazníků vychází následující závěry (Graf 6, Graf 7, Graf 8).



Graf 6 - Výsledky evaluačního dotazníku na ZŠ, Zdroj: Vlastní



Graf 7 - Výsledky evaluačního dotazníku na SŠ, Zdroj: Vlastní



Graf 8 - Výsledky evaluačního dotazníku na VŠ, Zdroj: Vlastní

Z předešlého tedy vyplývají zásadní rozdíly, založené především na kategorii vzdělávání. Na základních školách (věkové rozmezí 5 až 15 let) si žáci váží toho, že mohou navštěvovat danou instituci a že se zde cítí ze strany zajištění bezpečně.

Rozvrhové aktivity jsou dobře navolené. Z pohledu žáků je ve třídě atmosféra s pedagogy téměř vynikající, učitel pracuje s chutí, výklad je srozumitelný, a jelikož dokáže vždy třídu aktivovat k práci, žáci musí v hodinách velmi často samostatně přemýšlet.

Největším negativem je na základních školách studenty považován prioritně nezájem a nepropojení probírané látky v praxi a v běžném životě, nedostatek empatie ze strany vyučujícího a chybějící možnost oživení hodiny například skupinovou výukou.

Střední školy, kde bylo věkové rozmezí dotazovaných 15 až 19 let, zahrnují hodnoty studentů ve srovnání se ZŠ již poněkud odlišné. Nejpozitivější odpovědi jsou zaměřeny na spravedlivé hodnocení pedagogů a pomoc slabším žákům. Domácí příprava zatěžuje studenty informatiky z minimální části. Během hodin je převážně příjemná nenucená atmosféra, pedagog pracuje s chutí, je trpělivý a vždy řádně vysvětluje probíranou látku i aktivně odpovídá na případné dotazy studentů. Převážná část odpovědí středoškoláků je směřována kladně, nejvíce negativním bodem byl stereotyp vyučování. Možných příčin může být celá řada, jako slabý zájem studentů o látku, špatná motivace pedagoga, nebo například nedostačující technické zabezpečení vyučování.

Na vysoké škole (věkové rozmezí 19 až 25 let), kde se očekává od studentů vysoký stupeň autonomie a míra samostatnosti, jsou zpětné vazby na stejně položené otázky ovlivněny zkušenostmi a cíly jednotlivců, ale také profesionálním přístupem ze strany vyučujících. Nejpozitivější pohled je směřován na oblast maximální spokojenosti s pedagogy, bezpečnost ve školním zařízení a celkovou spokojenost, že mohou studenti instituci navštěvovat. Jelikož odborné výklady pedagogů jsou téměř vždy spojovány s běžnou praxí, jsou srozumitelné a studenti sami mají pocit, že získávají informace a vědomosti. Tomu napomáhají i velmi časté odborné diskuze. Jelikož samostatnost je prioritní, velkou úlohu hraje domácí příprava, pravidelná kontrola studentů je tedy minimální.

7 Závěr

Cílem práce bylo zpracování literární rešerše na dané téma a přiblížení edukačních systémů a metod ve výuce informatiky ve vybraných evropských zemích. Díky získaným osobním zkušenostem z půlroční zahraniční stáže, byly zvoleny zeměmi Velká Británie, Severní Irsko a pro vhodnou komparaci Česká republika. V praktické části své diplomové jsem se zabýval důležitými aspekty edukačního procesu, čímž je oblast komunikace a vztahů mezi učitelem a studenty za využití Flandersovy interakční analýzy a vytvořeného evaluačního dotazníku.

Literární rešerši jsem zpracoval samostatně s využitím všech variant dostupných informací, ať už v podobě tištěných knih, periodik, tak také díky masivnímu rozšíření a modernímu využívání především internetové články, podrobné návody a webové stránky státních, školních, odborných a kontrolních institucí, které se zabývají edukací a evaluací ve jmenovaných evropských zemích.

Práci jsem rozdělil do několika kapitol. V první jsem zmínil jedny z klíčových pojmů v pedagogické praxi, kde definuji pojem didaktika, edukace, evaluace a interakce. Druhá kapitola seznamuje s Mezinárodní klasifikací vzdělání ISCED, upravenou verzí CZ-ISCED 2011, určenou přímo pro Českou republiku a vypsání náhled kódů třímístného systému CZ-ISCED 2011. Třetí kapitola obsahuje segmentaci dle jednotlivých zemí, popisuje charakteristiky zdejších výchovně vzdělávacích systémů a rozčlenění dle kategorií dosaženého vzdělání. V následující části jsem se věnoval klasickým, aktivizujícím a komplexním metodám vyučování, jejich porovnání v současné praxi a také uspořádání jednotlivých složek a činitelů po statické i dynamické stránce v podobě vybraných variant organizace. V páté kapitole jsem zmínil pomůcky ve výuce informatiky, včetně zásadních charakteristik a technického zajištění výuky. V poslední části mé diplomové práce se zabývám průzkumem v oblasti edukace pomocí Flandersovy interakční analýzy a vytvořeného evaluačního dotazníku.

Pro průzkum jsem na navštívených školních institucích osobně absolvoval a okódoval vždy minimálně dvě vyučovací jednotky pomocí definovaného Flandersova systému s vlastním upraveným intervalem zápisu interakcí a zároveň

jsem poskytl studentům možnost zpětné vazby prostřednictvím evaluačního dotazníku. Díky tomuto výzkumu bylo celkově dosaženo zjištění frekvencí interakcí a jejich souběžné účelnosti za využitých výchovně vzdělávacích metod a zásad mezi pedagogem a žáky ve standardním vyučovacím procesu na vysokých školách. Bohužel jsem neměl možnost aplikovat FIAS metodu na středních a základních školách, což mohlo více rozvinout praktický obsah této práci. I přes tuto skutečnost jsem vždy provedl alespoň evaluační šetření, které vypovídá o hodnocení výchovně vzdělávacího procesu z pohledu žáků a studentů.

Celou práci jsem vedl v šesti hlavních bodech, které se mi podařilo v základech zdárně shrnout.

Práci lze dále využít pro podrobnější probádání jednotlivých edukačních systémů z hlediska historického, které ovlivnilo školství do současné podoby, nebo naopak jako jeden z podkladů pro rozšíření směrem novodobým. Tedy k průzkumu nových elektronických technologií a pedagogických postupů a dále odborné vyzkoumání průkopnických metod a inovativních didaktických pomůcek, které by mohly pozitivním směrem formovat celý proces edukace a tím zvýšit celosvětovou úroveň vzdělanosti.

Seznam použitých zdrojů

- [1] KALOUS, Z.; OBST. O. aj.: *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- [2] MALACH, J.: *Základy didaktiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2003. ISBN 80-7042-266-1.
- [3] PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [4] PETLÁK, E.: *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS, 1997. ISBN 80-88778 49-2.
- [5] NEZVALOVÁ, D.: *Pedagogická evaluace*. Metodický portál: Články [online]. 2006, [cit. 2015-01-20]. ISSN 1802-4785. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/963/PEDAGOGICKA-EVALUACE.html>>.
- [6] BENNETT, N.; GLATTER, R.; LEVAČIČ, R.: *Improving Educational Management: Through Research and Consultancy*. London: PCP published in association with the Open University, 1994. ISBN 1853962775.
- [7] NELEŠOVSKÁ, A.: *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- [8] NAEP: *Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání - ISCED* [online]. [cit. 2015-01-20]. Dostupný z WWW: <<http://www.naep.cz/image/content-management/ISCED%20klasifikace%20vzdelavani.pdf>>.
- [9] THE UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS: *International Standard Classification of Education ISCED 2011* [online]. 2012, [cit. 2015-01-20]. Dostupný z WWW: <<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>>. ISBN 978-92-9189-123-8.

- [10] ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD: *Zařazení českých vzdělávacích programů do Klasifikace vzdělání (CZ-ISCED 2011)* [online]. 2014, [cit. 2015-01-26]. Dostupný z WWW: <[http://www.czso.cz/csu/klasifik.nsf/i/zarazeni_ceskych_vzdelavacich_programu_do_klasifikace_vzdelani_%28cz_isced_2011%29/\\$File/zarazeni_ceskych_vzdelavacich_programu_do_klasifikace_vzdelani_cz_isced_2011.pdf](http://www.czso.cz/csu/klasifik.nsf/i/zarazeni_ceskych_vzdelavacich_programu_do_klasifikace_vzdelani_%28cz_isced_2011%29/$File/zarazeni_ceskych_vzdelavacich_programu_do_klasifikace_vzdelani_cz_isced_2011.pdf)>.
- [11] ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD: *Klasifikace vzdělání (CZ-ISCED 2011)* [online]. 2014, [cit. 2015-01-26]. Dostupný z WWW: <[http://www.czso.cz/csu/klasifik.nsf/i/7D21F03C9470F54CC1257C4400307B6D/\\$File/cz-isced%202011.pdf](http://www.czso.cz/csu/klasifik.nsf/i/7D21F03C9470F54CC1257C4400307B6D/$File/cz-isced%202011.pdf)>.
- [12] MŠMT: *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky* [online]. 2002, [cit. 2015-01-26]. Dostupný z WWW: <http://dataplan.info/img_upload/7bdb1584e3b8a53d337518d988763f8d/dlouh_ody-zamer-vzdelavani.pdf>.
- [13] EURYDICE: *United Kingdom (Scotland)* [online]. 2014, [cit. 2015-01-26]. Dostupný z WWW: <<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Scotland:Overview>>.
- [14] NÁRODNÍ INFORMAČNÍ CENTRUM PRO MLÁDEŽ: *Britský vzdělávací systém* [online]. 2014, [cit. 2015-01-26]. Dostupný z WWW: <<http://www.icm.cz/britsky-vzdelavaci-system>>.
- [15] KAPLAN INTERNATIONAL: *Vzdělávací systém ve Velké Británii* [online]. [cit. 2015-01-26]. Dostupný z WWW: <<http://www.kaplaninternational.com/cz/informace/education-system/vzdelavaci-system-ve-velke-britanii.aspx>>.
- [16] WIKIPEDIA: *England* [online]. 2015, [cit. 2015-01-26]. Dostupný z WWW: <<http://en.wikipedia.org/wiki/England>>.

[17] EURYDICE: *United Kingdom (England)* [online]. 2014, [cit. 2015-01-26]. Dostupný z WWW: <<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Overview>>.

[18] DEPARTMENT FOR EDUCATION: *Statutory framework for the early years foundation stage* [online]. 2014, [cit. 2015-01-26]. Dostupný z WWW: <https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/335504/EYFS_framework_from_1_September_2014_with_clarification_note.pdf>.

[19] QUALITY ASSURANCE AGENCY FOR HIGHER EDUCATION: *Introducing the Quality Code* [online]. [cit. 2015-02-05]. Dostupný z WWW: <<http://www.qaa.ac.uk/assuring-standards-and-quality/the-quality-code/introducing-the-quality-code>>.

[20] EURYDICE: *United Kingdom (Wales)* [online]. 2014, [cit. 2015-02-05]. Dostupný z WWW: <<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Wales:Overview>>.

[21] ESTYN: *Our work* [online]. [cit. 2015-02-05]. Dostupný z WWW: <<http://www.estyn.gov.uk/english/about-us/our-work/>>.

[22] EURYDICE: *United Kingdom (Northern Ireland)* [online]. 2015, [cit. 2015-02-05]. Dostupný z WWW: <<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Northern-Ireland:Overview>>.

[23] NÁRODNÍ VZDĚLÁVACÍ FOND: *Vzdělávací systém České republiky* [leták]. 2. vydání, Praha, 2006. ISBN 80-86728-29-3.

[24] ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE: *O nás* [online]. 2012, [cit. 2015-02-19]. Dostupný z WWW: <<http://www.csicr.cz/cz/ZAKLADNI-INFORMACE/O-nas>>.

- [25] MŠMT: *Struktury vzdělávání a odborné přípravy v Evropě* [online]. 2009/2010, [cit. 2015-02-19]. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/file/10185_1_1/>.
- [26] MAŇÁK, J. a kol.: *Alternativní metody a postupy*. 1. vydání. Brno: MU Brno, 1997. ISBN 80-210-1549-7.
- [27] MAŇÁK, J.; ŠVEC, V.: *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- [28] ZORMANOVÁ, L.: *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.
- [29] DOULÍK, P.; ŠKODA J.: *Základní témata obecné didaktiky: Organizační formy* [online]. 2010, [cit. 2015-02-19]. Dostupný z WWW: <http://www.pf.ujep.cz/obecna-didaktika/pdf/Organizacni_formy_vyuky.pdf>.
- [30] RAMBOUSEK, V.: *Charakteristické vlastnosti a specifické rysy informačních a komunikačních technologií z hlediska vzdělávání: elektronický studijní text*. Praha: UK v Praze, Pedagogická fakulta, 2009.
- [31] NOVÁK, M.: *Obecná kritéria webcastingu* [online]. 2006, [cit. 2015-02-21]. Dostupný z WWW: <<http://www.voxcafe.cz/clanky/webcasting/obecna-kriteria-webcastingu.html>>.
- [32] REVENDA, V.: *Trendy využívání ICT ve školách* [online]. 2010, [cit. 2015-02-21]. Dostupný z WWW: <<http://hnedulkov.cz/hnedulkov/text/et/index.htm>>.
- [33] RAMBOUSEK, V.: *Kapitoly z edukační technologie: elektronický studijní text*. Praha: UK v Praze, Pedagogická fakulta, 2008.
- [34] MAREK, J.: *Mobilita hýbe dnešním podnikovým světem* [online]. 2014, [cit. 2015-02-21]. Dostupný z WWW: <<http://www.zive.cz/clanky/mobilita-hybe-dnesnim-podnikovym-svetem/sc-3-a-175674/default.aspx>>.

- [35] SEHNALOVÁ, V.; ZÁVADSKÁ, A.: *Metodika výuky informatiky na 2. stupni základních škol a středních školách z pohledu pedagogické praxe - náměty pro začínajícího učitele* [online]. 2010, [cit. 2015-02-21]. Dostupný z WWW: <<http://projekty.osu.cz/synergie/dok/opory/sehnalova-metodika-vyuky-informatiky-na-2-stupni-zs-a-ss.pdf>>. ISBN 978-80-7368-891-2.
- [36] PREISLER, D.: *Moderní výuka pomocí interaktivních tabulí*. Ministerstvo vnitra České republiky [online]. 2010, [cit. 2015-02-21]. Dostupný z WWW: <<http://www.mvcr.cz/clanek/moderni-vyuka-pomoci-interaktivnich-tabuli.aspx>>.
- [37] SVATOŠ, T.: Pedagogická interakce a komunikace pohledem kategoriálního systému. *Studia paedagogica* [online]. 2011, [cit. 2015-02-26]. ISSN 2336-4521. Dostupný z WWW: <<http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/128/230>>.
- [38] SVATOŠ, T.: Kategoriální systém podle Flanderse při evaluaci výuky v současné základní škole. *Pedagogika* [online]. 2013, [cit. 2015-02-26]. ISSN 2336-2189. Dostupný z WWW: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=574&edmc=574>.
- [39] KOSÍKOVÁ, V.: *Evaluace ŠVP pro střední odborné školy* [online]. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2006, [cit. 2015-02-28]. Dostupný z WWW: <http://www.nuv.cz/file/257_1_1/>.
- [40] *Dotazník pro žáky - anonymní* [online]. [cit. 2015-02-28]. Dostupný z WWW: <<http://www.zs-korytna.cz/svp/svp7.23.doc>>.