

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Rigorózní práce

**Srovnání implementace kurikula v předškolním
vzdělávání v České republice a ve Švédsku**

Olomouc 2023

Mgr. Veronika Gajdová

ANOTACE

Jméno a příjmení	Mgr. Veronika Gajdová
Katedra nebo ústav	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Rok obhajoby	2023

Název práce	Srovnání implementace kurikula v předškolním vzdělávání v České republice a ve Švédsku
Title of thesis	Comparison of curriculum implementation in preschool education in the Czech Republic and Sweden
Anotace práce	<p>Rigorózní práce má teoreticko-empirický charakter a zabývá se problematikou implementace kurikula, konkrétně komparací kurikula a jeho implementací ve dvou sledovaných zemích. Sledované země jsou Česká republika a Švédsko a komparované kurikulum se týká předškolního vzdělávání. Teoretická část vysvětluje pojmy jako je kurikulum, implementace kurikula a představuje obě sledované země společně s důležitými informacemi, které se týkají vzdělávacího systému, předškolního vzdělávání i základních informací. Na závěr představujeme i výzkumné šetření, jak Covid-19 ovlivnil implementaci kurikula v obou sledovaných zemích. Empirická část se věnuje výzkumnému šetření, jehož hlavním cílem je komparovat implementaci předškolního kurikula v České republice a ve Švédsku za využití principů srovnávací pedagogiky. Ve výzkumu byla dodržena triangulace dat s využitím tří metod: obsahová analýza kurikula, polostrukturovaná interview a strukturované pozorování. Výsledky prezentujeme pomocí paradigmatického modelu v rámci axiálního kódování. Výsledky poukazují na značné rozdílnosti v implementaci předškolního kurikula ve sledovaných zemích.</p>
Klíčová slova	Předškolní vzdělávání, kurikulum, implementace kurikula, srovnávací pedagogika, komparace, Česká republika, Švédsko.

Annotation	The rigorous work has a theoretical-empirical character and deals with the issue of curriculum implementation, specifically curriculum comparison and its implementation in the two monitored countries. The monitored countries are the Czech Republic and Sweden, and the compared curriculum concerns preschool education. The theoretical part explains terms such as curriculum, curriculum implementation and presents both countries under review together with important information related to the education system, pre-school education and basic information. Finally, we also present a research investigation into how Covid-19 affected the implementation of the curriculum in the two monitored countries. The empirical part is devoted to research, the main goal of which is to compare the implementation of the preschool curriculum in the Czech Republic and Sweden using the principles of comparative pedagogy. In the research, data triangulation was observed using three methods: curriculum content analysis, semi-structured interview and structured observation. We present the results using a paradigmatic model within axial coding. The results point to significant differences in the implementation of the preschool curriculum in the monitored countries.
Keywords	Preschool education, curriculum, curriculum implementation, comparative pedagogy, comparison, Czech Republic, Sweden.
Přílohy vázané k práci	PI – Pozorovací záznamový arch PII – Třídy v ČR a ve Švédsku
Přílohy externí	Příloha č. 1 (podepsané informované souhlasy, přepsané rozhovory, vyplněné pozorovací archy, ukázka otevřeného kódování a obsahové analýzy textu)
Rozsah práce	142 stran (279 503 znaků s mezerami)
Jazyk práce	Český jazyk

Poděkování

Děkuji Mgr. Aleně Srbené, Ph.D. za její odborné konzultace a metodologické vedení. Zároveň bych chtěla poděkovat všem učitelkám a ředitelkám zapojených do výzkumu, které mi předaly nepostradatelné informace ohledně implementace kurikula v jejich zemi. V neposlední řadě bych chtěla také poděkovat své rodině, přátelům a všem, kteří mě při studiu podporovali.

Citat

Utbildning måste bygga på vissheten om att fel inte kan saneras eller utplånas, utan måste alltid ha sina konsekvenser. Samtidigt finns den andra säkerheten att de, genom progressiv evolution, genom långsam anpassning till miljöns förhållanden, kan omvandlas, och det är lärande.

Ellen Key, svensk kvinna

Citát

Vzdělávání musí být založeno na jistotě, že chyby nelze odčinit ani smazat, ale vždy musí mít své důsledky. Zároveň je tu další jistota, že postupným vývojem, pomalým přizpůsobováním se podmínkám prostředí, mohou být transformovány, a to je učení.

Ellen Key, švédka

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem rigorózní práci vypracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne 30. 6. 2023 podpis.....

OBSAH

ANOTACE	2
ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 KURIKULUM.....	13
1.1 POJETÍ KURIKULA.....	13
1.2 IMPLEMENTACE KURIKULA	15
1.2.1 Problémy implementace kurikula	16
1.3 MODELY KURIKULA	18
1.4 FORMY KURIKULA.....	20
1.5 ROVINY KURIKULA	21
1.5.1 Transformace kurikula	22
1.6 DIMENZE KURIKULA	22
1.7 KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY	24
2 ČESKÁ REPUBLIKA A ŠVÉDSKO	25
2.1 ZÁKLADNÍ INFORMACE	25
2.1.1 Česká republika.....	25
2.1.2 Švédsko	25
2.1.3 Komparace základních informací	26
2.2 POLITICKÝ SYSTÉM	28
2.2.1 Česká republika.....	28
2.2.2 Švédsko	28
2.2.3 Komparace politického systému	29
3 ŠKOLSTVÍ VE SLEDOVANÝCH ZEMÍCH.....	31
3.1 VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM	31
3.1.1 Česká republika.....	31
3.1.2 Švédsko	32
3.1.3 Komparace vzdělávacího systému	32

3.2	STRUKTURA VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU	33
3.2.1	Česká republika.....	33
3.2.2	Švédsko	34
3.2.3	Komparace struktury vzdělávacího systému	35
3.3	ŘÍZENÍ A FINANCOVÁNÍ ŠKOLSTVÍ.....	36
3.3.1	Česká republika.....	37
3.3.2	Švédsko	38
3.3.3	Komparace řízení a financování školství	39
3.4	VZDĚLÁNÍ UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	40
3.4.1	Česká republika.....	41
3.4.2	Švédsko	41
3.4.3	Komparace vzdělání učitelů v MŠ	42
4	PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ VE SLEDOVANÝCH ZEMÍCH.....	44
4.1	VZDĚLÁVÁNÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE	44
4.1.1	Česká republika.....	45
4.1.2	Švédsko	48
4.1.3	Komparace předškolního vzdělávání	51
5	COVID-19 A OVLIVNĚNÍ IMPLEMENTACE KURIKULA.....	55
5.1	VÝSLEDKY VÝZKUMU	55
5.2	POZNATKY A DOPORUČENÍ VYPLÝVAJÍCÍ Z VÝZKUMU.....	58
	SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI.....	59
II	EMPIRICKÁ ČÁST	61
6	METODOLOGIE VÝZKUMU	62
6.1	STRATEGIE VÝZKUMU	62
6.1.1	Principy srovnávací pedagogiky	63
6.2	CÍLE VÝZKUMU	65
6.3	VÝZKUMNÉ OTÁZKY	65
6.4	VÝBĚR VÝZKUMNÉHO VZORKU.....	66
6.4.1	Charakteristika participantek výzkumu	67

6.5	METODA SBĚRU DAT	69
6.5.1	Otázky u interview	70
6.5.2	Pozorovací arch.....	72
6.6	REALIZACE VÝZKUMU.....	73
6.7	ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT	75
7	INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT	77
7.1	KOMPARACE STÁTNÍHO PŘEDŠKOLNÍHO KURIKULA DLE KOMPLEXNOSTI.....	77
7.1.1	Česká republika – Analýza RVP PV 2021	78
7.1.2	Švédsko – Analýza Lpfö 18	86
7.1.3	Komparace RVP PV 2021 a LPFÖ 18.....	93
7.2	KOMPARACE STRUKTURY ŠKOLNÍHO PŘEDŠKOLNÍHO KURIKULA	97
7.2.1	Česká republika – struktura ŠVP PV	97
7.2.2	Švédsko – Struktura Verksamhetsplan för förskolan.....	98
7.2.3	Komparace – struktura ŠVP PV a Verksamhetsplan för förskolan	100
7.3	PARADIGMATICKÝ MODEL	102
7.3.1	Rozdílné požadavky na vzdělávání	104
7.3.2	Rozdílné možnosti implementace kurikula.....	107
7.3.3	Odlišný proces implementace kurikula.....	109
7.3.4	Specifické způsoby edukace	110
7.3.5	Podmínky pro vzdělávání	112
7.3.6	Práce učitele mateřské školy	114
7.3.7	Diference práce v MŠ	116
8	SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	118
9	DOPORUČENÍ PRO PRAXI MATEŘSKÝCH ŠKOL.....	121
	ZÁVĚR.....	122
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ	123
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	132
	SEZNAM TABULEK.....	133
	SEZNAM OBRÁZKŮ.....	134
	SEZNAM PŘÍLOH	135

ÚVOD

Rigorózní práce s názvem Srovnání implementace kurikula v předškolním vzdělávání v České republice a ve Švédsku nenavazuje na diplomovou práci, jak tomu bývá zvykem, ale na roční výzkumný projekt v rámci studentské grantové soutěže tzv. IGA projekt, který byl uskutečněný na Univerzitě Palackého v Olomouci. Projekt nesl název **Dopady pandemie Covid-19 na předškolní vzdělávání ve vybraných zemích Evropy s akcentem na přípravu dětí k zahájení povinné školní docházky** (číslo projektu: IGA_PdF_2021_034). Tento projekt řešily dva výzkumné týmy a projekt se zaměřoval na srovnání míry ovlivnění předškolního vzdělávání v oblasti funkcí a podmínek mateřských škol vzhledem k pandemii Covid-19 ve Španělsku a Švédsku ve srovnání s Českou republikou. Náš výzkumný tým projektu se konkrétně zabýval narušením edukačního procesu, ovlivněním funkcí a podmínek mateřské školy, které bylo zapříčiněné protiepidemiologickými opářeními proti šíření onemocnění Covid-19 v České republice a ve Švédsku. V rámci tohoto projektu IGA jsme následně publikovali článek společně s paní doktorkou Srbenou, který nesl název **Předškolní vzdělávání během epidemie Covid-19 v České republice a Švédsku**¹ a byl publikován na mezinárodní konferenci s názvem The International Conference on Education and Educational Psychology (12th ICEEPSY 2021). Celkové výsledky budou prezentovány v publikaci vydané Univerzitou Palackého v Olomouci s názvem **Předškolní vzdělávání v době pandemie Covid-19 v podmínkách Evropy**, která ještě není vydána. Částečné výsledky týkající se komparace České republiky a Švédska prezentujeme také v této práci v kapitole 5. s názvem Covid-19 a ovlivnění implementace kurikula, jelikož se výsledky netýkají jen funkcí a podmínek vzdělávání, ale také naplňování požadavků ze státního kurikula a příslušných dokumentů. Tato rigorózní práce je tedy volným pokračováním výše zmíněných výzkumů zaměřujících se na určité oblasti předškolního vzdělávání v České republice a ve Švédsku.

Cílem rigorózní práce je *komparovat vzdělávací systémy v České republice a ve Švédsku se zaměřením na předškolní vzdělávání v kontextu implementace předškolního kurikula*. Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část práce si klade za cíl popsat základní informace o sledovaných zemích zahrnující předškolní vzdělávání v kontextu

¹ GAJDOVÁ, Veronika and Alena SRBENÁ. Research article: *Preschool education during the Covid-19 epidemic in the Czech Republic and Sweden*. The 12th International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY). UK: London, 2021, 12, p.127-142. ISSN: 2672-8141. DOI: 10.15405/epicepsy.21101.12. Retrieved from: https://www.europeanproceedings.com/files/data/article/10085/15237/article_10085_15237_pdf_100.pdf.

předškolního kurikula na státní úrovni. Presentujeme pojmy týkající se kurikula, jeho dimenzí, rovin, forem a věnujeme se zejména implementaci kurikula. Dále popisujeme základní informace o zemích, o školství a konkrétně se zaměřujeme na celou oblast předškolního vzdělávání ve sledovaných zemích. Předposlední kapitola prezentuje výsledky výše zmíněného dřívějšího výzkumu ohledně Covid-19 a ovlivnění implementace kurikula a závěrečná kapitola je již shrnutím celé teoretické části pro ucelený obraz zaměření teorie.

Empirická část práce má za cíl srovnat implementaci předškolního kurikula v České republice a ve Švédsku za využití principů srovnávací pedagogiky. Byl zvolen kvalitativně orientovaný výzkum s využitím tří metod pro zajištění triangulace dat. Využili jsme obsahovou analýzu dokumentů, polostrukturované interview a strukturované pozorování. Byly analyzovány předškolní kurikula na státní úrovni, jako je v České republice Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání 2021 a ve Švédsku Läroplan för förskolan 2018. Také struktura kurikula na školní úrovni, jako jsou v České republice školní a třídní vzdělávací programy a ve Švédsku Verksamhetsplan a Projektplan. Kromě obsahové analýzy jsme s participanty (učitelé mateřských škol, ředitelé a provozními řediteli mateřských škol) vedli rozhovory a pozorovali jejich typický edukační program pro děti předškolního věku. Výsledky prezentujeme pomocí axiálního kódování, popisem výsledných analytických kategorií, které jsou zasazené do paradigmatického modelu. Výsledky výzkumu naznačují, že v obou sledovaných zemích jsou značné rozdíly v předškolním kurikulu jako dokumentu, a i v jeho implementaci. Kategorie v paradigmatickém modelu se věnují oblastem, ve kterých jsme spatřily největší rozdíly: požadavky na vzdělávání, možnosti implementace kurikula, proces implementace kurikula, specifické způsoby edukace, podmínky pro vzdělávání, práce učitele mateřské školy, diferenciací práce v mateřské škole.

Pevně věříme, že se práce stane přínosnou pro pochopení rozdílů těchto dvou zemí a povede také ke zlepšení práce předškolního učitele, jehož návrhy prezentujeme v doporučení pro praxi mateřských škol – kapitola 9.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KURIKULUM

Kurikulum odkazuje na obsah a metody, které podporují učení a rozvoj dětí. Odpovídá na otázky „co učit?“ a „jak to naučit?“ (NIEER, 2007). Jedná se o komplexní koncept, zejména v oblasti předškolního vzdělávání a péče, obsahující více složek, jako jsou cíle, obsah a pedagogické postupy (Litjens a Taguma, 2010). Termín kurikulum nebyl vytvořen, dokud Franklin Bobbit po práci na řadě kurzů a po studiu společenských, ekonomických a politických změn, které přišly s první světovou válkou, nevymyslel termín kurikulum označující ty zkušenosti, které člověk získá ve vzdělávací instituci (Bennett, 2005). Země mají různé přístupy k navrhování kurikula. Je potřeba přemýšlet nad dichotomiemi kurikula (např. akademicky orientované vs. komplexní přístupy, výuka iniciovaná personálem vs. aktivity iniciované dětmi atd.) a konsolidovat „přidanou hodnotu“ jednotlivých přístupů. Učební osnovy a standardy mohou posílit pozitivní dopady na učení a rozvoj dětí. Učební osnovy mohou:

- zajistit rovnoměrnou kvalitu v různých prostředích;
- poskytnout rady zaměstnancům, jak zlepšit učení a pohodu dětí a;
- informovat rodiče o učení a vývoji jejich dětí (Taguma, Litjens, Makowiecki, 2013).

Diskuse o „správném přístupu ke kurikulu“ pro předškolní vzdělávání se stále rozšiřuje. Tyto diskuse vyvolávají důležité otázky o aspektech vzdělávání jako je rozsah, relevance, zaměření a věková přiměřenost obsahu; hloubka a délka popisů obsahu a popisy založené na výstupech nebo výsledcích. Oblasti učení, na které se v oficiálních učebních osnovách nejvíce zaměřuje – zejména v zemích, kde se hodnocení dětí používá krátce po vstupu do základní školy – zda jsou gramotné a umí počítat. Země v tradici sociální pedagogiky nevyklučují vznikající čtenářskou a matematickou gramotnost, ale snaží se udržovat otevřené a holistické kurikulum, dokud děti nenastoupí do školy a někdy až do prvních tříd základní školy. Na druhé straně země, ve kterých bylo rané vzdělávání součástí základní školy nebo s ní úzce souvisí, mají tendenci upřednostňovat školní připravenost a akademičtější přístup k učebním osnovám a metodologii. Švédské školství jeví známky spíše v oblasti tradic sociální pedagogiky a Česká republika zase známky akademičtějšího přístupu v rámci předškolního vzdělávání (Prentice, 2000).

1.1 Pojetí kurikula

Kdykoli se řekne slovo kurikulum, lidé to vnímají jako písemný dokument, který učitelé používají při výuce žáků ve škole. Slovo kurikulum přesahuje pouze psaný dokument. Slovo kurikulum pochází z latinského slova „currere“, což literárně znamená „závodní dráha“ nebo

„běžecká dráha“ (Wilson, 1990). Říká se, že slovo bylo vymyšleno pro druh herní činnosti s koňmi, kterou provozovali Římané v dávných dobách. Účastníci odstartovali v jednom bodě a museli dojet do cíle. Ačkoli slovo kurikulum je etymologizováno k činnostem starých Římanů, stojí za to poznamenat, že činnosti, které se v té době realizovaly, byly čistě pro účely zábavy bez jakéhokoli záměru řešit nedávné nebo budoucí problémy. To se změnilo v době, kdy New-fist přemýšlel o problémech své komunity a přeměnil herní aktivity, kterými se děti zabývají, na učební činnost, jejímž cílem je vyřešit současné a budoucí problémy. (New-Fist-Hammer-Maker, byl muž z prehistorického kmene, který byl činovníkem. New-Fist představil kurikulum pro hledání způsobů, jak zlepšit dětský styl života.) V dnešním vzdělávacím systému musí člověk projít řadou vzdělávacích aktivit, po jejichž dokončení se udělují certifikáty. Na základě toho je koncept kurikula spojen se vzděláváním (Bennett, 2005).

Kurikulum jako pojem se vymyká jediné definici. Různí autoři mají různé pohledy na to, co slovo kurikulum znamená. Existuje tedy široká škála definic a koncepcí, pojetí kurikula. První definice kurikula pochází z Bobbita (1918), který definoval kurikulum jako činy a zkušenosti, které by studenti měli mít, aby se stali dospělými, kterými by se měli stát. Good (1959) definoval kurikulum jako obecný celkový plán obsahu nebo konkrétních materiálů výuky, které by škola měla nabídnout studentovi, aby ho kvalifikoval k promoci nebo certifikaci nebo pro vstup do profesní oblasti. Tanner a Tanner (1975) vnímají kurikulum jako plánované a řízené učební zkušenosti a zamýšlené učební výsledky, formulované systematickou rekonstrukcí znalostí a zkušeností, pod záštitou školy, pro neustálý a cílevědomý růst studenta v osobnostně-sociální kompetenci. Wilson (1990) chápe pojem kurikulum jako cokoli a vše, co nás vzdělává plánovaně nebo jinak. Pro něj se lidé rodí jako učenci, a tak vše, co se lidé učí, ať už skrytě, společensky nebo jinak nazývá kurikulem. Pro Wilsona (1990), protože studenti se celou dobu učí prostřednictvím nápodoby a modelovaného chování, to znamená, že se učí důležité sociální a emocionální lekce od každého, kdo obývá školu, a to klidně může být školnice, pracovníci jídelny, vrstevníci dětí a zejména se učí od učitelů. Z výše uvedeného vidíme, že Wilsonova definice kurikula nespécifikovala, že kurikulum se odehrává pouze ve třídě, což znamená, že kurikulum se lze učit kdekoli ve školním areálu.

Joseph, Windschitl a Mikel (2002) vysvětlují pojetí kurikula jako kulturního spojení. S použitím kulturní čočky můžeme začít nahlížet na kurikulum nejen jako na objekt (obsah), ale jako na řadu vzájemně propojených dynamik. Kurikulum koncipované jako kultura nás vychovává k tomu, abychom věnovali pozornost systémům přesvědčení, hodnotám, chování, jazyku, uměleckému vyjádření, prostředí, ve kterém se vzdělávání odehrává, mocenským vztahům, a co je nejdůležitější, normám, které ovlivňují náš smysl pro to,

co je správné nebo vhodné. Chen (2007) to uvádí jako funkci zrcadla, které odráží kulturní přesvědčení, sociální a politické hodnoty a organizaci.

1.2 Implementace kurikula

Termín implementace kurikula definovali různí učenci různými způsoby. Garba (2004) viděl implementaci kurikula jako proces uvádění kurikula do praxe za účelem dosažení cílů, pro které je kurikulum navrženo. Okebukola (2004) popsal implementaci kurikula jako převod cílů kurikula z papíru do praxe. Ivowi (2004) vidí implementaci kurikula jako převod „teorie do praxe“ nebo „návrh praxe“. Mkpa a Izuagba (2009) rovněž tvrdili, že implementace kurikula je skutečným zapojením studenta do plánovaných vzdělávacích příležitostí. Toto plánování zahrnuje výukové materiály, které budou použity k jeho realizaci v příslušných fázích. Alade (2011) také viděl implementaci kurikula jako úkol převést koncepci kurikula do provozního kurikula společným úsilím učitelů a společnosti. Ogunyemi (2009) zastává názor, že implementace kurikula je proces zavádění dokumentů nebo vzdělávacích programů do praxe. V souladu s výše uvedeným Nnabuike, Aneke a Otegbulu (2016) tvrdili, že kurikulum je mechanismus, jehož prostřednictvím vzdělávací systém vštěpuje studentovi/žákovi/dítěti znalosti, dovednosti a postoje, které společnost předepsala.

Mezieobi (1993) konceptualizoval termín implementace jednoduše, a to jako proces realizace dohodnutého plánu, rozhodnutí, návrhu nebo myšlenky. Implementace kurikula tedy zahrnuje poskytování organizované pomoci učitelům tak, aby bylo zajištěno, že nově vytvořené kurikulum a nejúčinnější vzdělávací strategie budou skutečně poskytovány na úrovni dané věkové skupiny. Esu, Erukoha & Umoren (2004) také pojali kurikulum jako všechny zkušenosti s učením, které má dítě pod vedením učitele. Podle Offorma (2005) je kurikulum programem, který se skládá ze tří složek: studijního programu, programu činností a programu poradenství. Kurikulum podle Alebiosu (2005) je také nástrojem, který určuje záležitosti každého vzdělávacího systému. Je to prostředek, jehož prostřednictvím se šíří znalosti a další vzdělávací aktivity.

Jiný název pro učitele je realizátor kurikula. Podle Mkpa (2009) je učitel ten, kdo převádí kurikulární dokument do provozního kurikula společným úsilím dětí a rodičů. Z toho vyplývá, že úkol implementace kurikula spočívá na učiteli. Učitel obsah jen nerealizuje tak, jak je, ale rozděluje obsah do učebních celků. Proces implementace kurikula zahrnuje pomoc dítěti získat znalosti nebo zkušenosti. Je důležité si uvědomit, že implementace kurikula nemůže probíhat bez dítěte. Dítě je proto ústřední postavou v procesu implementace kurikula, přestože implementaci kurikula ovlivňují také různé faktory, jako jsou materiály a zařízení MŠ, učitel,

školní prostředí, kultura a ideologie, dohled nad vyučováním a hodnocení. K implementaci dochází, když dítě získává zamýšlené zkušenosti, znalosti, dovednosti, nápady a postoje, které jsou zaměřeny na to, aby umožnily stejnému dítěti efektivně fungovat ve společnosti. Uvedení kurikula do provozu proto vyžaduje implementačního agenta. Aneke identifikuje učitele jako činitele při implementaci kurikula a tvrdí, že implementace je způsob, kterým učitel vybírá a míchá různé aspekty znalostí obsažených v kurikulárním dokumentu nebo osnově do praxe Nnabuike, Aneke a Otegbulu (2016).

Implementace kurikula se tedy týká toho, jak učitel převádí plánovaný nebo oficiálně navržený obsah vzdělávání do učebních osnov, schémat práce a vzdělávacích aktivit, které mají být dětem poskytnuty. Implementace je nezbytná součástí tvorby kurikula, která přináší očekávané změny. Ke změnám může dojít několika způsoby. Dva nejzřetelnější způsoby jsou:

- **Pomalá změna:** k tomu dochází například, když začleňujeme drobné úpravy do plánu vzdělávacích aktivit, když přidáváme nějaké knihy do knihovny nebo když aktualizujeme plán jednotek atd. je pomalá změna.
- **Rychlá změna:** k tomu dochází v důsledku nových znalostí nebo společenských trendů ovlivňujících kurikulum, jako je zavedení výuky počítačů do kurikula atd. (Ugwu, 2003).

Modebelu a kol. (2015) tvrdili, že implementace kurikula je praktickou aplikací teorie do praxe takovým způsobem, že konečný výsledek je doložen prostřednictvím výkonů dětí ve třídě i mimo ni. Když učitelé předkládají obsah kurikula i výukové strategie způsobem a metodami, jak byly navrženy, došlo k implementaci kurikula. Schopnost a efektivita učitele provádět kurikulum však do značné míry závisí na některých proměnných, jako jsou mimo jiné znalostní/zkušenostní kvalifikace, dostupnost zdrojů a motivační otázky. Aby bylo možné dosáhnout cílů vzdělávání, je zapotřebí nástroj. Tímto nástrojem je kurikulum, které lze definovat jako všechny zkušenosti s učením a zamýšlené výsledky učení systematicky plánované a vedené školou prostřednictvím znalostí, které byly definovány v oblasti kognitivního, afektivního a psychomotorického vývoje dítěte (Nnabuike, Aneke a Otegbulu, 2016).

1.2.1 Problémy implementace kurikula

Prvním problémem implementace je slabé zapojení učitelů do záležitostí souvisejících s implementací kurikula bez ohledu na metodickou způsobilost učitelů, ať už při plánování nebo reformě, což znemožňuje dobré výkony. Ugwu (2003) uvedl, že zapojení učitelů do plánování kurikula vnáší do kurikula dobrou kvalitu, obohacuje činnosti a také je činí hodnotnějšími. Dále

tvrdil, že podmínky, za kterých může být vzdělání vytvořeno tak, aby sloužilo vyjádřeným aspiracím jakéhokoli národa, se točí kolem kvality učitelů. Tato kvalita bude optimálně posílena, pokud se učitelé plně zapojí do plánování kurikula a dalších kurikulárních procesů nejen při realizaci ve třídě. Konečné rozhodnutí, pokud jde o skutečné vzdělávací zkušenosti, které mají být poskytnuty, činí učitel, a proto nezapojení nebo začlenění do procesu plánování a rozvoje je jako oddělení kurikula od výuky (Mkpa, 2005).

Další otázka se týká poskytování a distribuce materiálů, které posílí dosahování cílů výuky a učení. Mezi takové materiály patří: výukové materiály, didaktické pomůcky atd. A je tomu tak proto, aby obsah kurikula mohl být účinně implementován v jakékoli fázi vzdělávacího systému, měly by být k dispozici některé materiály, od kterých se očekává, že budou doplňovat aktivity učitele ve třídě (Roehrig, Kruse, Kern, 2007).

Třetím problémem implementace kurikula je nezapojení kultury společnosti do implementace kurikula. Kurikulum je nástrojem, jehož prostřednictvím společnost prostřednictvím škol vzdělává své občany, dospělé i děti. Proto je kvalita vzdělání každé společnosti podřízena kvalitě kurikula. Přestože se na zavádění nového kurikula vynakládají velké částky peněz, několik těchto snah selhalo (Roehrig, Kruse, Kern, 2007). Podle Alade (2011) je hlavním důvodem neúspěchu nepochopení kultury školy jak ze strany odborníků mimo školský systém, tak ze strany pedagogů v systému. Úspěšná realizace kurikula vyžaduje pochopení mocenských vztahů, tradic, rolí a odpovědností jednotlivců ve školním systému. Dalším problémem je plánování implementace. Je nezbytné, abychom naplánovali implementaci kurikula, což nám jistě pomůže k jeho úspěšné realizaci. Proces plánování se zabývá potřebami, změnami a nezbytnými zdroji pro provádění zamýšlených akcí. Řečeno jinak, plánování implementace by se mělo zaměřit na následující faktory: lidi (studenti, pedagogové, tvůrci politik apod.), programy a procesy. Ačkoli jsou tyto tři faktory neoddělitelné, obvykle zvažujeme implementaci kteréhokoli z nich. Panuje například názor, že aby se skutečně usnadnilo zavádění velké změny, musí se tvůrci kurikula zabývat primárně lidským faktorem. Někteří se však domnívají, že hlavním zaměřením by měl být program. Zdá se, že argumentem je, že lidé se přizpůsobí, pokud jim poskytneme různé způsoby, jak splnit cíle programu prostřednictvím plánování a usnadní to hladké provádění kurikula (Roehrig, Kruse, Kern, 2007).

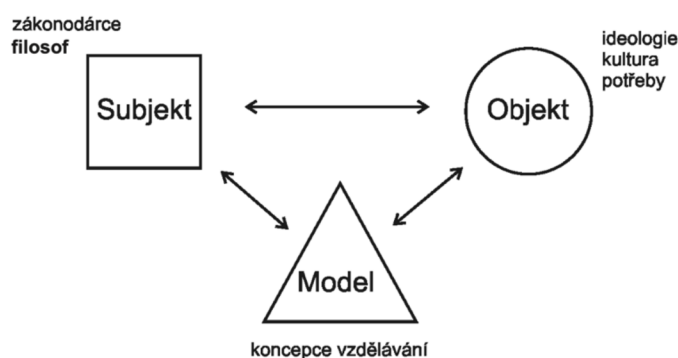
Stručně řečeno, žádné kurikulum nebude dokonalé jako hotový produkt odlitý do kamene nebo bez kritiky, ale aby bylo efektivní, musí být přijato učiteli a musí být považováno za výchovně platné ze strany rodičů a komunity obecně. Ve vzdělávací praxi se tyto faktory vzájemně ovlivňují a generují vlivy, které nelze přisuzovat tomu či onomu faktoru. To vyžaduje

pochopení účelu programu, rolí, které budou lidé hrát, a těch, kterých se to týká, tento proces musí být naplánován (Modebelu a kol., 2015).

1.3 Modely kurikula

Z obecného pohledu se model definuje jako „*objekt určité povahy, který je schopen zastoupit zkoumaný objekt tak, aby jeho studium poskytovalo novou informaci o tomto objektu*“ (Štoff, 1960, cit. podle Bacíka, 1977, s. 323). Ve výzkumu je model vymežován jako „*strukturní znázornění objektivní reality, které vyjadřuje základní vazby mezi proměnnými vstupujícími do zkoumaného výzkumného pole*“ (Pelikán, 2005, s. 63). Maňák, Janík a Švec (2008) vymezují tři modely kurikula, a to fundamentální model, konstitutivní a realizovaný. K popisu těchto modelů využívají pojmy jako poznávací subjekt, který se podílí na zobrazení určitého jevu, pak poznávaný objekt neboli jev a model jako koncepci vzdělávání. Níže popisujeme tři zmíněné modely kurikula

1. Fundamentální model kurikula

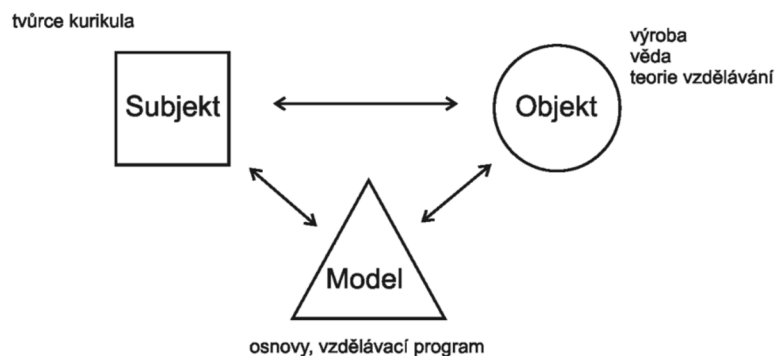


Obrázek 1. Fundamentální model kurikula (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 18)

Ve fundamentálním modelu je poznávací subjekt tvůrce, filozof, který určuje obsah vzdělání (poznávaný objekt) na základě společenské situace, kultury, vládnoucí ideologie a cílů edukačního procesu. Současně formuluje požadavky na ideál osobnosti. Fundamentální model představuje virtuální koncept a základ pro konkrétní realizace, které se snaží tento navržený koncept uskutečnit. Je také odrazem ducha doby a často nepřimo vyjadřuje dlouhodobé tendence lidské společnosti. Dále odhaluje základní potřeby, které se uplatňují při utváření vzdělávacího systému v daném období, a umožňuje uvědomění si jednotlivých strukturálních prvků tohoto systému. V dnešní době se do základního modelu kurikula začleňuje bohaté dědictví antiky spolu s její židovsko-křesťanskou transformací a vlivem osvícenských myšlenek, které přispěly k obrovskému rozvoji vědy a techniky. Kromě toho jsou z tohoto

dědictví odvozené ideály humanismu, které přes různé výkyvy a dočasná oslabení stále tvoří klíčový kodex mezilidských vztahů (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 18).

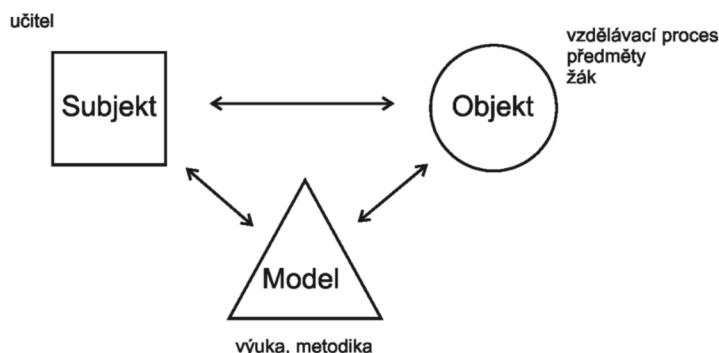
2. Konstitutivní model kurikula



Obrázek 2. Konstitutivní model kurikula (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 19)

Tento model vychází ze základního abstraktního fundamentálního modelu a stanovuje konkrétní požadavky na vzdělání v dané společenské situaci. Poznávacím subjektem tohoto konstitutivního modelu je tvůrce kurikula, což může být státní orgán, odborná komise, který v souladu s převažujícím fundamentálním modelem zohledňuje společenské cíle, podmínky, zájmy a potřeby. Navrhuje a prosazuje odpovídající kurikulum v rámci vzdělávacího systému. Konstitutivní model se odlišuje v závislosti na národních tradicích, ekonomických podmínkách společnosti, kulturní úrovni a dalších faktorech, ale v rámci sílí mezínárodní spolupráce (např. EU) se postupně sjednocuje a vyrovnává rozdíly vzniklé různým vývojem. V tomto modelu se vytvářejí různé druhy, formy a úrovně vzdělávání, specifikují se výchovně-vzdělávací cíle, vytvářejí se učební plány, osnovy a příslušné normy. Konstitutivní model ovlivňuje výukový proces přímo prostřednictvím učebních osnov, a tím i práci učitelů a následně i učení žáků. Jeho platnost je zaručena zákonem, což zajišťuje jeho dodržování, přestože učitelé se na jeho tvorbě nepodílejí (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 19).

3. Realizovaný model kurikula



Obrázek 3. Realizovaný model kurikula (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 20)

V tomto modelu se učitel stává poznávacím subjektem, což je výrazná změna oproti předchozím modelům. Poznávaným objektem tohoto modelu je vyučovací proces, učivo, a především samotné dítě, které se učí daný obsah. Učitel vychází z fundamentálního modelu, opírá se o konstitutivní model, a z nich vytváří model realizovaný, který se využívá k předávání vzdělávacího obsahu. Před reformou musely učitelé dodržovat stanovené vzdělávací osnovy a mohly si sami zvolit jen metodické postupy. Nově však Rámcové vzdělávací programy poskytují učitelům větší svobodu a umožňují jim upravovat, měnit, redukovat nebo doplňovat učivo. Nicméně mnozí učitelé stále pokračují v tradičním (předreformním) přístupu (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 20).

1.4 Formy kurikula

Kurikulární proces má své určité formy. Kroky, které je třeba podniknout při rozvoji kurikula a jeho procesu, aby byla zajištěna kvalita vzdělávání lze definovat v sedmi krocích. Školy by se měly aktivně zapojit do tvorby a realizace kurikula. Tvorba kurikula zahrnuje následující kroky, které lze následně definovat jako určité formy kurikula:

- (1) Identifikace vzdělávacích potřeb dětí;
- (2) Stanovení priorit v těchto vzdělávacích potřebách pro tvorbu osnov;
- (3) Vyhledávání a získávání zdrojů ze školy i mimo ni;
- (4) Navrhování vzdělávacích programů;
- (5) Provádění vzdělávacích programů;
- (6) Hodnocení účinnosti vzdělávacích programů;
- (7) Přizpůsobení vzdělávacích programů.

Modebelu a kol. (2015) poznamenali, že kvalita kurikula může být pouze tak dobrá, jako je kvalita kurikulárního procesu.

Formy kurikula se vztahují k jeho obsahu a transformaci v průběhu vzdělávacího procesu. Jejich operativní podoba se označuje jako roviny kurikula. Maňák, Janík a Švec (2008, s. 21) definují pět forem kurikula: koncepční, projektovou, realizační, výsledkovou a efektivní.

Formy kurikula	Projevy a produkty kurikula
1. koncepční forma cíle, plány, koncepce vzdělávání	dokumenty školské politiky, školské ideové projekty vzdělávání
2. projektová forma projekty obsahu vzdělávání	učební plány, učební osnovy, vzdělávací programy, standardy vzdělávání
3. realizační forma realizační projekty	metodické pokyny, příprava na výuku, realizační směrnice
4. výsledková forma obsah vzdělávání osvojený ve výuce	vědomosti žáků, osvojené učivo, hodnocení, známkování
5. efektivní forma dosažená úroveň vzdělání, uplatnění v praxi	profesní uplatnění jednotlivců, osobnostní postoje a produkty

Obrázek 4. Formy kurikula (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 21)

Uvedené formy kurikula si lze v předškolním vzdělávání konkrétněji představit následovně: Koncepční forma = cíle a požadavky v dokumentu Strategie vzdělávací politiky do roku 2030+ pro předškolní vzdělávání. Projektová forma = Rámcový a školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Realizační forma = třídní vzdělávací program a realizované přípravy učitele. Výsledková (výsledná) forma = pedagogická diagnostika u dětí předškolního věku. Efektivní forma = dosažené kompetence důležité pro život a vstup do základní školy.

1.5 Roviny kurikula

Předmětem analýz, rozborů a hodnocení se nejčastěji stávají tzv. **roviny kurikula**. V tomto smyslu se rozlišuje kurikulum zamýšlené, realizované, dosažené a některými autory popisované také skryté kurikulum.

- **Zamýšlené kurikulum** odpovídá koncepční formě a týká se cílů a jejich konkretizace v určitém oboru nebo vyučovacím předmětu.
- **Realizované kurikulum** postihuje vzdělávací obsah, který je předmětem výuky ve vzdělávacím procesu.
- **Dosažené kurikulum** označuje poznatky, které si děti osvojili a které se staly jejich majetkem, přeměnily se ve vědomosti (Maňák, Janík, Švec, 2008).
- **Skryté kurikulum** obsahuje podceňovaný význam dynamiky lidských interakcí v organizačním chování, které jsou nepostřehnutelné, ale mají silný vliv na institucionální

kulturu/klima. V tomto smyslu kultura odkazuje na hodnoty a symboly, které ovlivňují organizační klima. Symbolické aspekty školních aktivit např. tradice, rituály a rituály jsou zde také zahrnuty, protože to jsou hodnoty, které se doslova přenášejí z jedné generace organizace na druhou (Karaxha, Agosto, Bellara, 2013).

1.5.1 Transformace kurikula

Podstatu jednotlivých kurikulárních procesů a forem kurikula lze charakterizovat takto:

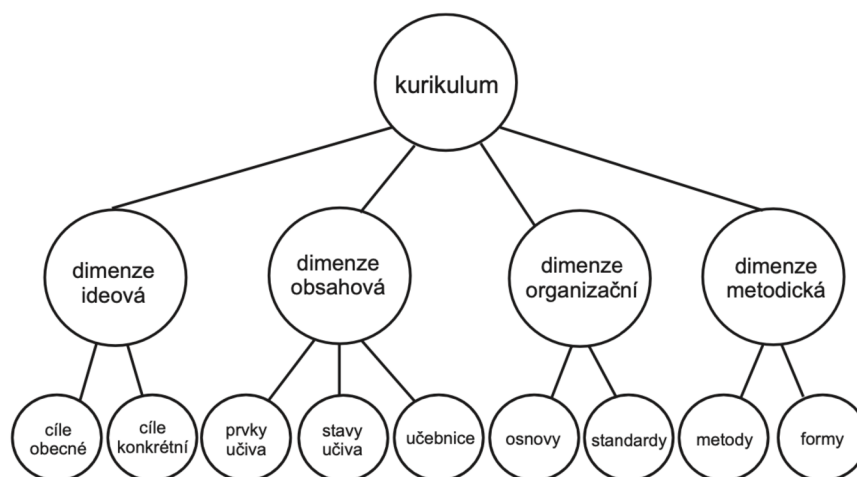
- **Projektování (tvorba) kurikula** spočívá ve vymezení cílů a obsahů vzdělávání do konkrétních kurikulárních dokumentů – výsledkem je *projektované kurikulum*.
- **Implementace kurikula** spočívá v zavádění kurikulárních dokumentů do škol – výsledkem je *implementované kurikulum*.
- **Realizace kurikula** spočívá ve zprostředkovávání kurikulárních cílů a obsahů prostřednictvím výukových metod a forem žákům – výsledkem je *realizované kurikulum*.
- **Osvojování kurikula** spočívá ve zvnitřňování kurikulárních cílů a obsahů žáky – výsledkem osvojování je *dosažené (osvojené) kurikulum*.
- **Revize kurikula** spočívá v zavádění změn do projektovaného kurikula – výsledkem je *přehodnocené projektované kurikulum* (Janík, Maňák, Knecht, Němec, 2010).

1.6 Dimenze kurikula

Marsh (1997) také zdůrazňuje tři dimenze pojetí kurikula. Zaprvé uvádí, že kurikulum zahrnuje nejen osnovy nebo seznam obsahu, ale také podrobnou analýzu dalších prvků, jako jsou cíle a záměry, zkušenosti s učením a hodnocení, jakož i doporučení pro jejich vzájemné propojení pro dosažení optimálního účinku.

Za druhé, kurikulum zahrnuje plánované nebo zamýšlené učení, které upozorňuje na neočekávané situace, které se mohou vyskytnout ve výuce. Za třetí, učební osnovy a výuka jsou neoddelitelné. Karaxha, Agosto, Bellara (2013) správně tvrdí, že kurikulum je součástí výuky, nikoli od ní odděleno. Proto je nejrozhodnějším základním pojmem kurikula, že se vztahuje k plánu učení. Tento koncept kurikula se omezuje na jádro všech definic a umožňuje nejrůznější zpracování pro konkrétní vzdělávací úrovně, kontexty a reprezentace. Při diskusi o tomto konceptu kurikula Marsh (1997) tvrdí, že kurikulum je vzájemně propojený soubor plánů a zkušeností, které student absolvuje pod vedením školy.

Maňák, Janík, Švec (2008) definují následující čtyři dimenze kurikula:



Obrázek 5. Dimenze kurikula (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 23)

Dimenze ideová

Ideový rozměr kurikula má vliv na všechny další formy kurikula. Tento rozměr předává cílové hodnoty, na kterých je založen vzdělávací systém a které se realizují v procesu výchovy a vzdělávání. Edukační cíle jsou projekcí ideálů, představ a vizí, kterých dané společenství chce dosáhnout a které slouží jako motivace a měřítko dosaženého pokroku (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 23).

Dimenze obsahová

Obsah vzdělávání, který je předáván ve výuce, je klíčovým prvkem kurikula a vyžaduje maximální pozornost jak ze strany dětí, tak učitele. Učitel má za úkol transformovat objektivní poznatkový svět dětí do forem, které jsou pro ně srozumitelné. Tato transformace má několik rovin a zahrnuje mnoho faktorů, ačkoli není vždy dostatečně účinná. V minulosti bylo stanovení obsahu pro daný integrovaný blok a věk dítěte hlavním cílem učebních osnov. Nicméně osnovy s direktivním stanovením učiva postupně ustupují a nahrazují je rámcové osnovy a vzdělávací programy (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 25).

Dimenze metodická

Metodická dimenze se zabývá otázkami týkajícími se práce s kurikulem v rámci výchovně-vzdělávacího procesu. Tyto otázky se však prolínají s problémy všech ostatních dimenzí, protože všechny sledují stejné cíle. Důležitým prvkem je vyučovací styl učitele, učební styly žáků/děte, výukové metody, didaktické prostředky a převládající strategie. Metodické postupy jsou závislé na obsahu, který se zprostředkovává, ale někdy učitelé nedostatečně reflektují tuto závislost a spíše se řídí intuicí. Při hlubší analýze obsahu je možné odhalit vztahy mezi jednotlivými prvky jeho struktury a rozlišovat mezi důležitými, méně významnými nebo zbytečnými poznatky. Charakter obsahu také ovlivňuje volbu výukových metod, například při uvádění poznatků do souvislostí nebo přeměně poznatků v dovednosti

a návyky. Důležitým aspektem práce učitele je diagnostika dětských výkonů jak průběžně, tak i pro vstup do školy (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 25).

Dimenze organizační

Organizační dimenze se těsně váže na metodickou dimenzi a zabývá se podmínkami a okolnostmi, ve kterých probíhá výuka. Zvláštní pozornost je věnována organizačním formám výuky, které se přizpůsobují charakteru učiva (například výuka ve skupinách, individuální výuka nebo výuka ve třídě či venku). Příkladem vztahu mezi učivem a organizačními formami je například výuka v lese nebo zadávání domácích úkolů. Je zjevné, že učitel musí pečlivě vybrat vhodné učivo pro domácí úkoly, aby jejich plnění nebylo jen formální. Optimálním řešením může být zadávání skupinových domácích úkolů, které umožňují žákům procvičovat právě to učivo, které je pro ně problematičtější (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 26).

1.7 Kurikulární dokumenty

Kurikulární dokumenty jsou strukturované dokumenty, které vymezují filozofii, cíle, předmět učení, vzdělávací zkušenosti, instruktážní zdroje a hodnocení, které tvoří konkrétní vzdělávací program. Vytváří se na různých úrovních pro různé stupně vzdělávání. V České republice se kurikulární dokumenty vytváří dvou úrovních: na státní a školní úrovni. Na tzv. státní úrovni se nachází dokumenty národní, jako je například Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ a RVP PV. Na tzv. školní úrovni kurikulárních dokumentů se jedná o školní vzdělávací programy, třídní vzdělávací programy, přípravy učitelů, vzdělávací osnovy (RVP PV, 2021). Ve Švédsku se kurikulární dokumenty vytváří na třech úrovních: na státní, obecní a školní úrovni (statlig nivå, kommunal nivå och skolnivå) (LPFÖ 18). Kurikulární dokumenty na školní úrovni by měly obsahovat čtyři složky: cíle, metody, materiály a hodnocení. Tyto čtyři složky jsou velmi úzce propojeny a společně mají to, že cíl je primární, kterým vzdělávání začíná, a ostatní se seřazují k dosažení tohoto cíle. V kurikulárních dokumentech, se kterými pracují učitelé, by se měly tyto čtyři složky kurikula objevovat (Karaxha, Agosto, Bellara, 2013).

V České republice je trochu jiný systém kurikulárních dokumentů než ve Švédsku, každopádně v obou zemích je důležitý kurikulární dokument pro předškolní vzdělávání opírající se o školský zákon. V České republice se jedná o Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání aktualizovaný k roku 2021 a opírající se o zákon č. 561/2004 Sb. Školský zákon (zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání). Ve Švédsku se jedná o Läroplan för förskolan (předškolní kurikulum) aktualizovaný k roku 2018 a opírající se o školský zákon Skollag (2010:800).

2 ČESKÁ REPUBLIKA A ŠVÉDSKO

Česká republika a Švédsko má mnoho společného a také odlišného. V této kapitole bychom rádi komparovali základní informace o zemích a také prezentovali pár zajímavosti o sledovaných zemích. Například, obě země jsou v Evropě a jsou členskými státy OSN. Vzdálenost mezi Švédskem a Českou republikou je 1098 km. Silniční vzdálenost je 1754,4 km. Jazyk čeština, je úplně jiný než švédština, protože se nejedná o germánský jazyk, ale pochází ze slovanské rodiny, takže se podobá spíše slovenštině, polštině nebo ruštině. Dále prezentujeme zajímavosti týkající se vzdělávání. Ve Švédsku je k roku 2022 přibližně 10,8 dětí na 1 000 lidí. V České republice je to k roku 2022 8,6 dětí na 1 000 lidí. Švédsko vydává 7,6 % svého celkového HDP na vzdělávání od roku 2018. Česká republika vydává 4,3 % celkového HDP na vzdělávání od roku 2018. Níže představujeme obě země z pohledu základních informací a politického systému (Elsewhere community, 2022).

2.1 Základní informace

Základní informace o zemích se týkají zejména geografie sledovaných zemí, úředních jazyků, počtu obyvatel a dalších statistik, které nám pomáhají udělat si představu o zemi jako celku. Všechny tyto informace nám pomáhají pochopit vzdělávací systém v dané zemi.

2.1.1 Česká republika

Česká republika, která se nachází ve střední Evropě, sdílí hranice se čtyřmi zeměmi. Sousedí s Německem, Polskem, Rakouskem a Slovenskem. Oficiálním jazykem je čeština (Evropská unie, 2020). V září 2020 dosáhl celkový počet obyvatel na číslo 10 707 839. Území České republiky je administrativně členěno na 14 krajů, 76 okresů a 6 258 obcí, které slouží k výkonu státní správy (Zákon č. 51/2020 Sb.). Hustota osídlení v České republice činí přibližně 134 obyvatel na čtvereční kilometr. Celková rozloha pevninského území je přibližně 78 867 km² (Český statistický úřad, 2020).

2.1.2 Švédsko

Švédsko, také známé jako Švédské království, se nachází na Skandinávském poloostrově v severní Evropě. Je největší zemí ve skandinávském regionu a čtvrtou největší zemí v Evropě. Švédsko sousedí s Norskem, s Finskem a na jihu je propojeno s Dánskem pomocí unikátního mostu-tunelu přes průliv Öresund (Eurydice, 2020c). Úředním jazykem, stejně jako úředním jazykem ve školách, je švédština. Ve Švédsku existuje ale také pět oficiálně uznávaných

menšinových jazyků: sámština, tornská finština, finština, romština a jidiš (Eurydice, 2018b). K lednu 2021 dosáhl celkový počet obyvatel na číslo 10 380 491. Švédsko má asi 221 800 ostrovů. Území Švédska je rozděleno na 3 hlavní oblasti (Norrland, Svealand, Götaland), 21 regionů (län) a 290 samosprávných obcí (kommun). Hustota osídlení ve Švédsku je nízká, přibližně 23 obyvatel na čtvereční kilometr. Celková rozloha pevninského území je přibližně 450 295 km² (Evropská unie, 2020; Ježková a kol., 2012).

2.1.3 Komparace základních informací

Švédské království a Česká republika mají podobný počet obyvatel, ale jejich rozlohy se značně liší. Švédsko je přibližně šestkrát větší než Česká republika. Česká republika má rozlohu přibližně 78 867 km², zatímco Švédsko má přibližně 450 295 km², což činí Švédsko o 471 % větší, než je Česká republika. Tato rozdílnost v rozloze ovlivňuje také hustotu osídlení. V České republice je hustota osídlení přibližně sedmkrát větší než ve Švédsku, což znamená, že na každý čtvereční kilometr připadá více obyvatel. Lze si tedy představit, že Švédsko je obrovskou severskou zemí, kde je stejný počet obyvatel rozprostřen na mnohem větší plochu.

Sledované země se také odlišují v administrativním uspořádání. V České republice existuje 14 krajů, 76 okresů a 6 258 obcí. Na druhou stranu, ve Švédsku jsou názvy trochu jiné. Pokud vynecháme 3 hlavní oblasti, které můžeme přirovnat k historickému rozdělení České republiky na Čechy, Moravu a Slezsko, má Švédsko 21 regionů a 290 obcí (kommun). Zde vidíme velmi odlišné počty a chápání obcí. Ve Švédsku je pod pojmem obec zahrnuto více městských částí. Naopak v České republice je za obec považováno každé samostatné územně samosprávné město nebo vesnice.

V České republice je jeden úřední jazyk čeština a menšinové jazyky oficiálně uznaných menšin, které se ale v rámci společenské komunikace nevyužívají. Oproti tomu má Švédsko úřední jazyk švédštinu a k tomu 5 oficiálních menšinových jazyků, které se aktivně využívají zejména v oblastech s vysokým počtem menšin. Například sámština je využívána zejména v sámských oblastech a v sámských školách. Obě země jsou si v některých parametrech podobné (počet obyvatel) a v některých zase odlišné (rozloha, hustota osídlení). Z daných informací však vyplývá, že u geografických informací převažují odlišnosti než podobnosti.

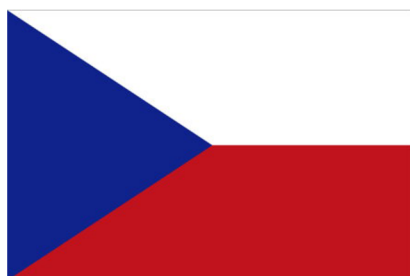
Tabulka 1. Juxtapozice základních informací

KRITÉRIA	ČESKÁ REPUBLIKA	ŠVÉDSKO
Část světa	střední Evropa	severní Evropa
Počet sousedských zemí	4	3
Celková rozloha pevninského území	78 867 km ²	450 295 km ²
Administrativní členění	14 krajů, 76 okresů a 6 258 obcí	3 hlavní oblasti 21 regionů (län) a 290 obcí (kommun)
Oficiální jazyk	čeština	švédština + 5 menšinových jazyků
Počet obyvatel (2020/2021)	10 707 839	10 380 491
Hustota obyvatel na km ²	134	23



Obrázek 6. Porovnání velikosti zemí

vlajka České republiky



vlajka Švédska



Obrázek 7. Vlajky České republiky a Švédska

2.2 Politický systém

Informace o politickém systému ve sledovaných zemích se týká zejména hlavy státu, politického uspořádání, státní a veřejné správy a podobných informací. Politický systém ovlivňuje vzdělávací politiku a vzdělávací systém v dané zemi, a proto jsou i tyto informace důležité k pochopení fungování sledovaných zemí a konkrétně fungování předškolního vzdělávání.

2.2.1 Česká republika

Česká republika je parlamentní, demokratický právní stát s liberálním státním režimem. Jedná se o demokratickou parlamentní republiku. Současnou hlavou státu (2023) je nově zvolený prezident Ing. Petr Pavel, M.A. V České republice je zastoupen lid parlamentem, který má zákonodárnou moc. K výkonné moci náleží prezident a vláda. Tyto orgány vykonávají svou působnost s určitou dělbu moci. Součástí výkonné moci jsou vedle vlády i ministerstva a jiné správní orgány. Lze je zřídit a jejich působnost vymezit pouze zákonem. Orgánem státní správy v oblasti krajů je pak zastupitelstvo kraje. Zastupitelstvo kraje je jediný z orgánů kraje, který je ústavně zakotven. Na nižší úrovni nalezneme Zastupitelstvo obce, což je základní orgán obce, který ji samostatně spravuje (Eurydice, 2021e).

Správní činnosti jsou rozdělené do veřejné správy, která má dvě větve, a to státní správu a samosprávu. Státní správu vykonávají například ústřední orgány státní správy. Základními územními samosprávnými celky v České republice jsou obce, vyššími územními samosprávnými celky jsou kraje. Obec je vždy součástí kraje, některé mají rozšířenou působnost nebo pověřený obecní úřad (Eurydice, 2021e). V České republice působí 14 ústředních orgánů státní správy, v jejichž čele je člen vlády – jedná se o ministerstva. Dalších 17 ústředních orgánů státní správy již nejsou podřízena vládě (Zákon č. 2/1969 Sb.).

2.2.2 Švédsko

Švédsko (Švédské království) je konstituční monarchií s parlamentní demokracií a vysoce rozvinutou ekonomikou. Současnou hlavou království je král Karel XVI. Gustav, avšak jeho funkce je spíše reprezentativní. Výkonnou moc má vláda a ta se zodpovídá parlamentu (Eurydice, 2018b). Švédsko má dlouhou tradici místních samospráv. Má tři úrovně vládnutí: národní, regionální a místní. Na národní úrovni je zastoupen lid parlamentem, který má zákonodárnou moc. Na regionální úrovni plní politické úkoly regionální zemské sněmy.

Na místní úrovni je Švédsko v každé obci zastoupeno lidem, obecní radou, která rozhoduje o otázkách řešených v rámci obce (Ježková a kol., 2012).

Ministři jsou v čele ministerstev, kterých je ve Švédsku 11. Jedním z nich je právě Ministerstvo školství a výzkumu. Ve Švédsku mají také silné postavení místní úřady vzhledem ke geografické a demografické rozmanitosti a historickému kontextu. Unikátní vlastností švédské státní správy je to, že ministři nenesou individuální odpovědnost za činnost vládních agentur, jež mají značný vliv. Švédsko je řízeno vládou a je hybnou silou v procesu legislativních změn, které ovlivňují vývoj společnosti (Government Offices of Sweden, 2020).

2.2.3 Komparace politického systému

Země se liší již ve formě vlády. Česká republika je stát s prezidentem v čele a Švédsko je konstituční monarchie s králem v čele. Již toto je výrazný rozdíl, který odlišuje i politický systém. Musíme však podotknout, že v politickém systému jsme nenašli výrazné odlišnosti. Některé orgány mají například jiný název, ale plní stejnou funkci. V České republice má výkonnou moc prezident a vláda. Ve Švédsku má král spíše reprezentativní funkci a výkonnou moc má vláda, která se zodpovídá parlamentu.

V rámci řízení částí země se dostáváme ke shodě. Ve Švédsku je národní, regionální a místní úroveň vládnutí. Na národní úrovni je zastoupen lid parlamentem, který má zákonodárnou moc. To je stejné jako v České republice. Na regionální úrovni plní politické úkoly regionální zemské sněmy, v České republice se jedná o zastupitelstva krajů. Na místní úrovni je v každé obci zastoupení lidu, obecní rada a v České republice se jedná o zastupitelstva obcí. Obce a kraje jsou samosprávné, jak v České republice, tak ve Švédsku.

Co se týče ústředních orgánů státní správy, v České republice existuje 14 ministerstev, v jejichž čele je člen vlády, ministr. Ve Švédsku existuje 11 ministerstev, v jejichž čele je také člen vlády, ministr. Ministerstvo, které se ve Švédsku zabývá školstvím nese název Ministerstvo školství a výzkumu (Utbildningsdepartementet). V České republice nese ministerstvo název Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Z výše uvedených informací usuzujeme, že je v této oblasti více podobností než odlišností.

Tabulka 2. Juxtapozice politického systému

KRITÉRIA	ČESKÁ REPUBLIKA	ŠVÉDSKO
Forma vlády	Demokratická republika	Konstituční monarchie
Hlava státu	prezident	král
Současná hlava státu	Ing. Petr Pavel, M.A.	Karel XVI. Gustav z dynastie Bernadottů.
Výkonná moc	prezident + vláda	vláda
Zákonodárná moc	<i>parlament</i>	<i>parlament</i>
Počet ministerstev	14	11

Tabulka č. 2 popisuje rozdíly a podobnosti ve sledovaných kritériích. V další kapitole číslo 3 se budeme zabývat školstvím v obou sledovaných zemích. Tato kapitola komparuje vzdělávací systém, vzdělávací strukturu, řízení a financování školství.

3 ŠKOLSTVÍ VE SLEDOVANÝCH ZEMÍCH

Školství zajišťuje vzdělávání a výchovu dětí a mládeže. Jedná se o jeden z vůbec nejdůležitějších segmentů, za který z velké části odpovídá stát. Zahrnuje soustavu škol a školských zařízení a jeho cílem je předávat poznatky o společnosti i vědě jako celku. Jednotlivé školní systémy se v různých zemích liší a jsou na jiné úrovni. V této práci se soustředíme na vzdělávací systém v obou sledovaných zemích a zejména pak na předškolní vzdělávání označené ISCED 0 – vzdělávací programy na úrovni ISCED 0, definované jako počáteční stupeň organizované výuky, jsou určeny především k tomu, aby děti raného věku uvedly do prostředí školního typu (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

3.1 Vzdělávací systém

V obou zemích se využívá decentralizovaný vzdělávací systém. Decentralizace je termín, který se používá, když se odpovědnost/moc přenáší na obce a školy. Poté mohou činit vlastní rozhodnutí o mnoha aspektech politiky a praxe (Průcha, Walterová, Mareš, 2013). V současnosti je celosvětovým trendem decentralizace vzdělávacích systémů. Většina zemí experimentuje nebo zvažuje nějakou formu decentralizace vzdělávání. Tento proces přenáší rozhodovací pravomoci z ústředních ministerstev školství na zprostředkující vlády, místní samosprávy, komunity a školy. Rozsah převodu se však liší, od administrativní dekoncentrace až po mnohem širší přesun finanční kontroly na regionální či místní úroveň. I když existují solidní teoretické důvody pro decentralizaci vzdělávacích systémů, proces vyžaduje silné politické odhodlání a vedení, aby uspěl. Cesta, hloubka, a nakonec i výsledek reformy decentralizace závisí na motivaci reformy, výchozích podmínkách země, sektoru a interakci různých důležitých koalic v rámci sektoru (European Agency, 2017).

3.1.1 Česká republika

Výrazně decentralizovaným systémem je i současný model vzdělávací soustavy v České republice. To znamená, že školy, včetně škol mateřských, se staly právními subjekty. Od 1. ledna 2005 vstoupil v platnost nový zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon), který má 20 kapitol (ustanovení). Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy vydalo v souladu s § 4 odst. 3 školského zákona Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Každá mateřská škola je zodpovědná za vzdělávání dětí. Každá škola si vytváří svůj školní vzdělávací program a také evaluační systém. Vzdělávací systém realizuje formální vzdělávání. Školné se platí pouze

v mateřských a vyšších odborných školách a její výše je stanovena vyhláškou (Eurydice, 2021c).

3.1.2 Švédsko

Švédsko má decentralizovaný vzdělávací systém, který je řízen cíli a výsledky učení definovanými na centrální úrovni. Vláda nese celkovou odpovědnost a stanovuje rámec pro vzdělávání na všech úrovních. Veškeré vzdělávání, tím je myšleno již předškolní vzdělávání a až po vysokoškolské vzdělávání, je zdarma. Vzdělávací systém ve Švédsku se člení na několik vzdělávacích úrovní (Eurydice, 2020a; Ježková a kol., 2012).

Základním dokumentem pro švédské vzdělávání je školský zákon, který byl vydán roku 2010 a je platný od školního roku 2011/2012. Skládá se z 29 kapitol, jejichž obsahem jsou základní podmínky edukačního procesu. Pro školy a učitele je zavazující tzv. läroplan, který vydává právě Skolverket. Podle läroplanu učitelé vypracovávají učební osnovy, ve kterých se určuje obsah učiva pro třídy a pro daná období. V předškolním vzdělávání se jedná o „Läroplan för förskolan 2018“ (Skolverket, 2019).

3.1.3 Komparace vzdělávacího systému

Veškeré vzdělávání ve Švédsku, od předškolního věku až po vysokoškolské vzdělávání, je zdarma. Dokonce se to týká i vzdělávání v soukromých školách. V České republice je bezplatné vzdělávání jen na určitých stupních. Školné se platí pouze v mateřských (pokud se nejedná o povinný předškolní rok) a vyšších odborných školách a její výše je stanovena vyhláškou. S placením školného se pak setkáváme i na vysokých školách po překročení 4 let studia. Školné se většinou platí i na všech stupních soukromých škol. Rozdíl je tedy v bezplatném vzdělávání.

V obou zemích se setkáváme s decentralizovaným vzdělávacím systémem. Ministerstva školství vydávají směrodatné dokumenty pro stupně vzdělávání a školy z nich musí vycházet a vytvářet si z nich konkrétní školní vzdělávací programy. V České republice je školský zákon z roku 2004 o něco starší než ten ve Švédsku z roku 2010. Samozřejmě se oba zákony neustále upravují a dochází ke změnám, jen bychom chtěli podotknout, že v České republice má o 6 let delší působení.

Kurikulární dokumenty vydávají obě země. Česká republika vydává Rámcové vzdělávací programy pro školy a konkrétně se budeme zabývat Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Švédsko vydává läroplan, jež je ekvivalentem českého rámcově

vzdělávacího programu pro každý stupeň a typ škol zvlášť. Konkrétně se budeme zabývat „Läroplan för förskolan“ v češtině se jedná o „Kurikulum pro předškolní vzdělávání“.

Tabulka 3. Juxtapozice vzdělávacího systému

KRITÉRIA	ČESKÁ REPUBLIKA	ŠVÉDSKO
Typ vzdělávacího systému	<i>Decentralizovaný systém</i>	<i>Decentralizovaný systém</i>
Školský zákon (ŠZ)	Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání	Skollag (2010:800)
Počet kapitol ŠZ	20	29
Odpovědný orgán	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy	Skolverket (švédská národní agentura pro vzdělávání)
Řídící dokument pro předškolní vzdělávání	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.	Läroplan för förskolan
Rok poslední aktualizace	2021	2018

Tabulka číslo 3 popisuje rozdíly a podobnosti ve sledovaných kritériích. Kurzívou jsou označené podobnosti.

3.2 Struktura vzdělávacího systému

Vzdělávací systém je specifický pro každou zemi. Specifikuje systém vzdělávání: kdo, kdy, kde, jak dlouho se vzdělává. Jedná se o vytvoření různých levelů/úrovní vzdělávání podle věku dětí/žáků/studentů. Níže uvádíme vzdělávací systém v České republice a ve Švédsku (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

3.2.1 Česká republika

Vzdělávací systém v České republice se člení na několik vzdělávacích úrovní. Nejnižší stupněm jsou **mateřské školy**, které poskytují vzdělávání pro děti od 2 do 6 let. Poslední školní rok, kdy dítě dosáhne 5 let je povinný pro všechny děti od roku 2017. Dále základní školy a základní školy speciální či umělecké pro děti od 7 do 15 let. Základní škola trvá 9 let a jedná se o povinnou školní docházku. Střední školy, střední odborná učiliště a konzervatoře pro žáky přibližně od 16 do 20 let. Střední školy jsou čtyřleté a vzdělávání je zakončené maturitou. Tříleté obory (střední odborná učiliště) jsou zakončené závěrečnou zkouškou

a studenti dostanou výuční list, nikoli maturitní vysvědčení. Na vyšších příčkách pak nalezneme vyšší odborné školy a vysoké školy či univerzity. Školní rok trvá v České republice od září do června a dělí se na první a druhé pololetí, na vysoké škole se jedná o letní a zimní semestry (Eurydice, 2021c).

Vyšší odborné školy jsou tříleté, zakončené absolutoriem a student získá neakademický titul Dis., diplomovaný specialista. Vysoké školy a univerzity poskytují programy bakalářské (3 roky studia), magisterské (2 roky studia) a doktorské (4-5 let studia). Bakalářské a magisterské studijní programy se zakončují státní závěrečnou zkouškou a studenti získají akademický titul Bc., bakalář a následně Mgr., magistr. Doktorský studijní program se dělí na malý a velký doktorát. Malý doktorát je zakončen rigorózní zkouškou a student získá akademický titul PhDr., doktor filozofie. Velký doktorát, tedy řádné doktorské studium lze studovat jen se splněním nižších studijních programů. Student zakončuje studium státní doktorskou zkouškou a získává akademický titul PhD., doktor. Školní rok trvá od poloviny srpna do poloviny června a dělí se na první a druhé pololetí, na vysoké škole se jedná o letní a zimní semestry (Eurydice, 2021c).

3.2.2 Švédsko

Švédský školský systém je dvoustupňový, s devítiletou základní školou a tříletou vyšší střední školou. **Předškolní zařízení** je silně dotováno a je k dispozici přibližně od jednoho roku věku do pěti let věku dítěte. **Předškolní třída** je od roku 2018 povinná pro všechny děti od šesti let věku a je při základní škole. Povinná základní škola poté začíná ve věku od sedmi let a končí ve věku 16 let. Poté jdou žáci na vyšší střední školu nejčastěji od 16 do 19 let, která trvá 3 roky. Studenti, kteří nedokončili střední školu, mohou navštěvovat komunální vzdělávání dospělých nebo lidové střední školy. Studenti, kteří dokončili vyšší střední školu, jsou v závislosti na volbě vyššího středoškolského národního programu a kurzů rovněž schopni přihlásit se na vyšší odborné vzdělání, univerzity nebo vysoké školy. Na vysoké škole se jedná o letní a zimní semestry (Eurydice, 2020/2021).

Od roku 2007 platí legislativa pro třístupňovou strukturu vysokoškolského vzdělávání. Jedná se o tři cykly. Obecné tituly v prvním cyklu obsahují vysokoškolský diplom (dva roky studia) a bakalářský titul (tři roky studia). Na vyšší odborné škole student po jednom roce může získat diplom o vyšším odborném vzdělávání (polytechnický titul) a po dvou letech pokročilý diplom vyššího odborného vzdělávání (kvalifikovaný polytechnický titul). Bakalářský program je 3leté až 3 a půl leté studium, které vede k získání akademického titulu B.A., B.Sc. nebo B.SSc. Obecný titul ve druhém cyklu je magisterský titul (dva roky studia). Magisterský

program je dvouleté studium ukončené titulem M.A., M.Sc. nebo M.SSc. V případě švédských univerzit může ale tento typ programu trvat i jenom jeden rok a student není magistr, ale jen mistr. Obecný titul ve třetím cyklu je licenciát (2 roky studia) a doktorský titul (čtyři roky studia). Doktorský program dvouletý se získáním licenciátu končí získáním titulu. L.A., L.Sc. nebo L.SSc. Doktorský program čtyřletý se získáním doktorátu končí získáním titulu PhD. Toto studium je ve Švédsku zaměřené ve velké míře na výzkum, který vyústí do závěrečné dizertační práce. I tento typ studia je ve Švédsku bezplatný (Information Planet; Eurydice, 2021d).

3.2.3 Komparace struktury vzdělávacího systému

Vzdělávací systém je v obou zemích velmi podobný, najdeme zde jen malé rozdíly. Začneme nejnižším stupněm vzdělávání, a to jsou předškolní zařízení nebo konkrétně mateřské školy. V České republice jsou mateřské školy pro děti od 2 do 6 let věku, z toho je od roku 2017 povinný poslední školní rok, tedy od 5 do 6 let. Ve Švédsku je mateřská škola pro děti již od 1 roku do 5 let věku a není u nich povinné předškolní vzdělávání ale povinná předškolní třída od roku 2018, která je zřizovaná při základní škole a je pro děti od 6 do 7 let věku. Rozdíl tedy najdeme zejména ve věkové skupině, kdy Švédsko přijímá i děti mladší 3 let, a také v povinném předškolním vzdělávání, které se ve Švédsku netýká mateřské školy, ale předškolní třídy, která je nultým ročníkem před základní školou.

Povinná devítiletá školní docházka na základní škole je povinná v obou zemích. Rozdíl nacházíme až na střední škole. V České republice trvá střední vzdělávání zpravidla 4 roky nebo na středním odborném učilišti 3 roky. Ve Švédsku mají však vyšší střední školy jen 3 roky studia. V České republice si studenti vybírají gymnázia či střední školy se zaměřením na určitý obor. Ve Švédsku tomu je stejně, jen mají určených 18 programů, které jsou buďto přípravné nebo odborné. Hlavním cílem švédského vzdělávání je připravit co nejlépe studenty na vysokoškolské vzdělávání a v České republice k tomu slouží především gymnázia a jiné typy středních škol připravují žáky již do zaměstnání.

Vysokoškolské vzdělávání funguje na stejném principu v obou zemích. Hlavní rozdíly najdeme v délce a v názvech titulů. V České republice existují tříleté vyšší odborné školy s neakademickým titulem diplomovaný specialista. Ve Švédsku mají tento stupeň také, ale jen dvouletý. Po prvním roce získá student polytechnický titul a po druhém kvalifikovaný polytechnický titul. Vysoké školy a univerzity poskytují programy bakalářské (3 roky studia), magisterské (2 roky studia) a doktorské (4 roky studia) v obou zemích obdobně. Bakalářské studijní programy se zakončují státní závěrečnou zkouškou a studenti získají akademické tituly.

V České republice se jedná o titul bakalář (Bc.) a ve Švédsku o tituly B.A., B.Sc. nebo B.SSc. Magisterské studijní programy se zakončují státní závěrečnou zkouškou a studenti získají akademické tituly. V České republice se jedná o titul magistr (Mgr.) a ve Švédsku o tituly M.A., M.Sc. nebo M.SSc. Doktorské studijní programy se zakončují doktorskou zkouškou a studenti získají akademické tituly. V České republice se jedná o titul doktor filozofie (PhDr.) po jednom roce studia a doktor (PhD.) po čtyřech až pěti letech studia. Ve Švédsku se jedná o titul licenciát (L.A., L.Sc. nebo L.SSc.) po dvou letech studia a doktor (PhD.) po čtyřech letech studia.

Rozdíl najdeme i v délce trvání školního roku. Školní rok trvá v České republice od září do června a dělí se na první a druhé pololetí. Školní rok se ve Švédsku dělí na podzimní a jarní pololetí. Podzimní pololetí začíná v polovině srpna a končí jarním pololetím ve druhé polovině června. Vidíme zde malou odchylku v začátku a konci školního roku. Švédsko tedy začíná o půl měsíce dříve a končí o půl měsíce později.

Tabulka 4. Juxtapozice struktury vzdělávacího systému

KRITÉRIA	ČESKÁ REPUBLIKA	ŠVÉDSKO
Věková skupina	2-6 (7) let	1-5 let
Povinné předškolní vzdělávání	Ano (od roku 2017, děti 5+)	Ne (až předškolní třída od roku 2018, děti 6+)
Povinná školní docházka	9 let	9 let
Školní rok	září-červen	½ srpna – ½ června
Doba střední školy	4 roky	3 roky
Vysokoškolské tituly podle úrovně	Bc. Mgr. Ph.Dr., RNDr. Ph.D.	B.A., B.Sc., B.SSc. M.A., M.Sc., M.SSc. L.A., L.Sc., L.SSc. Ph.D.

Tabulka číslo 4 popisuje rozdíly a podobnosti ve sledovaných kritériích. Kurzívou jsou označené podobnosti.

3.3 Řízení a financování školství

Management/řízení je řada činností včetně plánování a rozhodování, organizování, vedení a kontroly, které jsou zaměřeny na procesy organizačních zdrojů prováděné za účelem dosažení hlavního cíle organizace produkovat produkty nebo služby. Management vzdělávání má své vlastní charakteristiky v souladu s cíli, kterých má být dosaženo. Obecně platí, že financování vzdělávání je komplex, který bude vzájemně propojen v každé složce, která

se skládá ze zdrojů financování vzdělávání, systémů a mechanismů přidělování, efektivnosti a účelnosti jeho využití, odpovědnosti za výsledky, které lze vidět ze změn, ke kterým dojde. Podstatou finančního řízení je dosahování efektivnosti a efektivity. Řízení financí školy odkazuje na plán příjmů a výdajů školy. Finanční řízení je spojeno s ročním programem školy, jak spravovat školní fondy a jak provádět dozor, kontrolu a inspekci. Proto je pro potřeby rozvoje i běžné provozní činnosti ve školách nutné dbát také na faktory odpovědnosti a transparentnosti každého finančního využití jak ze státních, komunitních a jiných zdrojů. Financování vzdělávání v raném dětství je jedním z důležitých faktorů pro realizaci vzdělávacího procesu, který má dopad na kvalitu, protože kvalita vzdělávání je funkcí řady vstupních a procesních faktorů (Khairma, Suryana, 2018).

3.3.1 Česká republika

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) je hlavním úřadem, který řídí a financuje školy. MŠMT je ústředním správním úřadem pro školy zajišťující předškolní, základní, střední, vyšší odborné a jiné vzdělávání; školská zařízení, školská zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a školská zařízení pro preventivně výchovnou péči; Českou školní inspekci; ostatní přímo řízené organizace a organizační složky státu, které zřizuje; vysoké školy; vědní politiku a státní politiku pro výzkum a vývoj, včetně mezinárodní spolupráce v této oblasti; státní politiku v oblasti vzdělávání, dětí a mládeže, pro tělovýchovu, sport, turistiku a sportovní reprezentaci státu (MŠMT, 2023).

Ministerstvo zkoumá společenskou problematiku v okruhu své působnosti, analyzuje dosahované výsledky a na jejich základě zpracovává koncepce rozvoje svěřených oblastí a předkládá je vládě. Ministerstvo připravuje návrhy zákonů a jiných právních předpisů, týkajících se věcí, které patří do jeho působnosti (MŠMT, 2023). Důležitou kontrolní složkou, která spadá pod ministerstvo je Česká školní inspekce. Česká školní inspekce je správním úřadem s celostátní působností, vykonává nezávislou inspekční činnost ve školách (Česká školní inspekce, 2020).

Školství v ČR je v rozhodující míře financováno z veřejných rozpočtů. Financování regionálního, vysokoškolského a dalšího vzdělávání je však jiné. Provoz všech těchto škol upravuje školský zákon. Veřejné školy a školská zařízení získávají finanční prostředky ze státního rozpočtu a z rozpočtů územních správních celků – krajů a obcí. Některé prostředky mohou získávat také prostřednictvím svých ekonomických aktivit a účastí v mezinárodních programech (Eurydice, 2020). V lednu 2020 novela školského zákona zásadně změnila způsob, jakým se veřejné školy, jako jsou mateřské školy, základní školy a střední školy, konzervatoře,

financují. Nově jsou finanční prostředky přidělovány školám přímo ze státního rozpočtu pomocí normativního přístupu, zatímco částka na hlavu na žáka (platná v předchozím systému) byla nahrazena částkou na hlavu na pedagogického pracovníka – jednoho člena pedagogického sboru. Rozpočet pro školy tak nově stanoví přímo ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (Eurydice, 2020).

Fondy poskytované ze státního rozpočtu, poskytované převážně na základě částek na obyvatele, představují hlavní zdroj financování veřejných vysokých škol. O poskytnutí dotace rozhoduje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy na základě písemné žádosti veřejné vysoké školy. Ostatní prostředky jsou získávány zejména prostřednictvím poplatků za studenty, výnosů z majetku, výnosů z výukových a doplňkových činností, darů nebo prostředků z jiných veřejných zdrojů (Eurydice, 2020). Soukromé vysoké školy jsou povinné podle zákona o vysokých školách zajistit finanční prostředky pro vzdělávací, vědeckou, výzkumnou, vývojovou a inovační nebo jinou tvůrčí činnost. Soukromé vysoké školy jsou nuceny zajistit finanční prostředky z vlastních aktivit, proto jsou tyto instituce téměř zcela závislé na školném placeném studenty (Zákon č. 111/1998 Sb.; Ochrana, Pavel a Vítek, 2010).

3.3.2 Švédsko

Řízení a kontrola vzdělávacího systému spadají do kompetence Švédského národní agentury pro vzdělávání, ve švédštině Skolverket. Řízení probíhá na úrovních parlamentu a vlády, centrálních úřadů, obcí a škol. Švédský parlament a švédská vláda stanoví cíle a směrnice pro činnost celého vzdělávacího systému. Týkají se všech škol ve Švédsku a jejich cílem je zaručit vysokou kvalitu vzdělávání v celé zemi. Vláda má všeobecnou odpovědnost za vzdělávání a utváří jeho systém na všech úrovních. Ministerstvo pro vzdělávání a výzkum odpovídá za rozhodování na základě vládních návrhů (Ježková a kol., 2012). Ministerstvo školství a výzkumu je nejvyšší orgán v oblasti vzdělávání. Tento úřad odpovídá za oblasti vzdělávání, výzkumu a politiky mládeže, což zahrnuje nejen podmínky ve vzdělávacích zařízeních, ale také celkové sociální a finanční zabezpečení mládeže a jeho úkolem je určovat další směřování celého školství pomocí legislativních opatření (Government Offices of Sweden, 2021). Ministerstvo školství a výzkumu a ústřední orgány s ním spojené nesou celkovou odpovědnost za centrální správu švédského vzdělávacího systému. Ministerstvo stanovuje rámce vzdělávacího systému a agentury mají za úkol implementovat zákon a vyhlášky. Další důležitým řídicím orgánem je Švédská národní agentura pro vzdělávání, která vydává kurikulární dokumenty. Dalšími důležitými orgány spadající pod Ministerstvo školství

a výzkumu je například Švédský školní inspektorát, Švédský úřad pro vysokoškolské vzdělávání a Švédská rada pro vysokoškolské vzdělávání (Eurydice, 2018a).

Financování škol je rozděleno mezi stát a obec a vysoké školy financuje stát. Každá obec získává státní příspěvek, který využívá pro svou samosprávu a má za úkol vyvinout vlastní systém rozdělování financí v obecním školním výboru. Tento příspěvek, který doplňuje daňové příjmy, musí škola využít na pokrytí základních výdajů (budovy, platy učitelů, učební pomůcky atd.) a nezávisí na organizační formě školy. Rozděluje se podle počtu žáků školy – každá škola dostává na žáka určitou sumu, kterou musí předat a pokud žák školu změní, peníze jdou škole, na kterou přestupuje (Ježková a kol., 2012). Financování předškolních zařízení a škol je sdíleno mezi státem a obcemi. Obce dostávají příjmy z obecních daní na financování obecních aktivit. Státní prostředky se vyplácejí jako „obecná státní podpora“ 290 obcím. Každá obec poté přiděluje zdroje jednotlivým školám a předškolním zařízením. Mateřská škola je financována stejným způsobem, ale také si účtuje poplatky na pokrytí části svých nákladů. Výše těchto poplatků je regulována a maximální poplatek je stanoven centrálně (Eurydice, 2020b). Vysokoškolské vzdělávání na univerzitách a vysokých školách je financováno přímo ze státního rozpočtu. Když vysoké školy obdrží od Ministerstva školství a výzkumu prostředky na vysokoškolské vzdělávání, dostanou cíle a rámec pro nadcházející kalendářní rok, které musí naplnit (Eurydice, 2020b).

3.3.3 Komparace řízení a financování školství

Řízení ve vzdělávání je v obou zemích velmi podobné. V České republice je hlavní řídicí složkou Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Ve Švédsku zas Ministerstvo školství a výzkumu, ale je úzce spojeno se Švédskou národní agenturou pro vzdělávání, což je největším ústředním orgánem ve školní oblasti. Hlavní rozdíl je zejména v tom, kdo vydává směrodatné kurikulární dokumenty. V České republice je to právě ono ministerstvo, ve Švédsku je to ale Švédská národní agentura pro vzdělávání. Také mají obě země své úřady vykonávající inspekční činnost. V České republice se jedná o Českou školní inspekci a ve Švédsku o Švédský školní inspekční úřad (Skolinspektionen). Tyto úřady mají stejný cíl, zajišťují, aby se školy řídily stávajícími zákony a předpisy, kontrolují činnost škol, výsledky vzdělávání, nakládání s finančními prostředky apod.

Financování je také velmi podobné. Česká republika financuje veřejné školy a školská zařízení finančními prostředky ze státního rozpočtu a z rozpočtů územních správních celků – krajů a obcí. Stejně je to i ve Švédsku, kdy financování předškolních zařízení a škol je sdíleno mezi státem a obcemi. Odlišnost však nacházíme v přerozdělování finančních prostředků

školám. V České republice se změnil systém financování a rozdělují se finance pomocí normativního přístupu – částka na hlavu, na pedagogického pracovníka podle počtu vyučovacích hodin. Ve Švédsku se ale pořád rozdělují finance podle počtu žáků školy – tzn. každá škola dostává na žáka určitou sumu peněz.

Vysoké školy jsou v obou zemích financovány přímo ze státního rozpočtu. V České republice si veřejné školy musí o finanční dotaci požádat, a to na základě písemné žádosti přímo Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy. Ve Švédsku jsou vysoké školy a univerzity také financovány ze státního rozpočtu a musí potom dokládat svou činnost. U soukromých škol je to ale jinak. Česká republika poskytuje finanční prostředky soukromým školám v opravdu malé míře, proto jsou soukromé školy závislé na školním a vlastním shánění finančních prostředků. Ve Švédsku jsou i soukromé školy financovány stejně, jako jiné. Proto jsou pro veřejnost bezplatné stejně, jako veřejné školy.

Tabulka 5. Juxtapozice řízení a financování školství

KRITÉRIA	ČESKÁ REPUBLIKA	ŠVÉDSKO
Řídící složka	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy	Ministerstvo školství a výzkumu
Vydavatel kurikula	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy	Skolverket (švédská národní agentura pro vzdělávání)
Úřad pro inspekční činnost	Česká školní inspekce	Švédský školní inspekční úřad (Skolinspektionen)
Financování škol	<i>Státní rozpočet + rozpočet územních správních celků</i>	<i>Státní rozpočet + rozpočet územních správních celků</i>
Financování soukromých škol	Menší příspěvek než u státních škol	Stejně financování jako státních škol

Tabulka číslo 5 popisuje rozdíly a podobnosti ve sledovaných kritériích. Kurzívou jsou označené podobnosti.

3.4 Vzdělání učitele mateřské školy

Pedagogové v raném dětství jsou svým způsobem stavebními kameny učení. Pomáhají položit základy vzdělávání a objevování po zbytek života dítěte. Výzkumy ukazují, že bez raného vzdělávání budou děti pravděpodobně zaostávat během své akademické kariéry. Většina dětí si vyvine celou škálu nezbytných životních dovedností do pěti let. A právě díky předškolním učitelům v raném dětství to malé děti dokážou. V prvních akademických letech si děti rozvíjejí dovednosti v oblasti socializace, komunikace, kritického myšlení, soustředění,

sebeovládání a sebmotivace – to vše je nezbytné pro úspěch ve škole i v životě. Aby předškolní pedagog dokázal všechny tyto oblasti adekvátně u dětí rozvíjet, je nezbytné, aby měl také adekvátní pedagogické vzdělání – vzdělání pro učitele mateřské školy v oblasti předškolní pedagogiky (Turg`unova, Abdurahimovna, 2023). V obou zemích jsou však jiné požadavky na vzdělání předškolních učitelů, které konkrétněji popisujeme níže.

3.4.1 Česká republika

Učitel mateřské školy může v České republice získat odbornou kvalifikaci dle odstavce č.6 zákona č. 563/2004 Sb. těmito způsoby: **vysokoškolským vzděláním** získaným studiem v akreditovaném studijním programu studijního oboru pedagogika, případně v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy, vychovatelství nebo pedagogiku volného času, a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy. **Vyšším odborným vzděláním** získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy, na přípravu vychovatelů a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy. **Středním vzděláním s maturitní zkouškou** získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy, na přípravu vychovatelů a vykonáním jednotlivé zkoušky, která svým obsahem a formou odpovídá zkoušce profilové části maturitní zkoušky z předmětu zaměřeného na pedagogiku předškolního věku (Zákon č.563/2004 Sb).

3.4.2 Švédsko

Nařízení (2011: 326) o způsobilosti a identifikaci učitelů a předškolních učitelů určuje požadavky na učitele v předškolním zařízení. Tato vyhláška vychází ze školského zákona (2010: 800) a ustanovuje, co je vyžadováno od učitelů nebo přímo od učitele předškolního věku, aby byl oprávněn provádět určitou výuku ve školském systému, a další ustanovení o způsobilosti učitelů. Vyhláška obsahuje rovněž ustanovení o identifikaci a o přípravném období pro učitele ve školství a o výjimkách z některých požadavků školského zákona. Ve druhé kapitole o kvalifikaci učitelů se popisují požadavky na učitele předškolního vzdělávání (*Förordning (2011:326)*). Učitel předškolního zařízení (*Förskollärare*) je certifikovaný profesní titul. Bez toho se nemůže nazývat nebo pracovat jako učitel mateřské školy. Pokud osoba nemá tento titul, je jen chůva (*Barnskötare*), ale i tak může pracovat

s dětmi předškolního věku. Chcete-li být učitelem předškolního vzdělávání, musíte následovat jednu ze vzdělávacích cest dostupných na univerzitách a vysokých školách po celé zemi (Lohmander, 2004; Sheridan, Sandberg, Vuorinen, 2011).

Osoba, která promovala, je oprávněna učit v předškolním zařízení. Osoba musí mít následující kvalifikaci:

1. titul předškolního učitele podle přílohy 2 vyhlášky o vysokých školách (1993: 100) – titul *Förskollärare*;
2. titul vyššího stupně, než je uvedeno v bodě 1 a který je určen pro práci v předškolním věku, nebo;
3. titul udělující právo pokračovat ve výuce podle tohoto nařízení, pokud absolvováním svého vzdělání získal znalosti a dovednosti odpovídající požadavkům stupně uvedeného v bodě 1 (Förordning (2011:326), 2021).

Špičkový program – nové programy vzdělávání učitelů

Návrh zákona „Špičkový program – nové programy vzdělávání učitelů“ který byl schválen parlamentem v dubnu 2010, a nahradil stupeň bakalářského / magisterského studia čtyřmi novými profesními tituly: titulem v předškolním vzdělávání, vzdělání v základní škole, vzdělání v předmětové výchově a vzdělání v odborném vzdělávání. Současné programy vzdělávání učitelů byly zahájeny na podzim roku 2011 a doba studia 3 a půl roku. Čtyři profesionální tituly zahrnují znalostní cíle vyučovaného předmětu a cíle týkající se dalších klíčových znalostí a dovedností obecnější povahy pro učitele škol a předškolních zařízení (Eurydice, 2018c).

V červenci 2012 vstoupil v platnost systém registrace učitelů a předškolních učitelů. Aby měl učitel kvalifikaci pro výuku na škole, měl by být registrován a kvalifikován pro určité předměty a stupně. Aby učitel mohl samostatně nastavovat známky a být mentorem pro nové učitele, je nutná registrace. Učitel předškolního věku může požádat o registraci po absolvování počátečního vzdělávání učitelů předškolního věku. Pokud učitel v předškolním věku vážně zanedbá svou práci, může mu být registrace odebrána, tato rozhodnutí přijme zvláštní komise, Disciplinární komise učitelů, v rámci Švédské národní agentury pro vzdělávání (Eurydice, 2018c).

3.4.3 Komparace vzdělání učitelů v MŠ

V požadavcích na vzdělání učitele mateřské školy narážíme na jednoznačné rozdíly. V České republice stačí, aby měl učitel minimálně střední vzdělání s maturitní zkouškou v oboru zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy a na přípravu vychovatelů. Vyšší

vzdělání není povinné, jen doporučené. Ve Švédsku však požadují nejnižší vzdělání vysokoškolské, buďto bakalářské nebo přímo pedagogický titul na bakalářské úrovni. Tento hlavní rozdíl může ovlivňovat kvalitu výchovy a vzdělávání dětí předškolního věku v obou sledovaných zemích.

Kromě požadavků na vzdělávání jsme našli ještě rozdíl v systému získávání titulů ve vysokoškolském vzdělávání a v samotném začátku učitelské profese. V roce 2010 byl ve Švédsku schválen *Špičkový program – nové programy vzdělávání učitelů*, který nahradil stupeň bakalářského/magisterského studia čtyřmi novými profesními tituly. Ve Švédsku mají tedy učitelé buďto bakalářský titul z oblasti pedagogiky nebo přímo titul v předškolním vzdělávání. V České republice se jedná o bakalářský titul z učitelství pro mateřské školy nebo magisterský titul z předškolní pedagogiky. Žádné jiné speciální tituly v oblasti předškolního vzdělávání se v České republice nevydávají.

Ve Švédsku je ještě jedna zajímavost. V roce 2012 vstoupil v platnost systém registrace učitelů a předškolních učitelů. Pokud učitel v předškolním věku vážně zanedbá svou práci, může mu být registrace odebrána. Učitel v mateřské škole může učit maximálně 12 měsíců bez registrace. Tato registrace zvyšuje kvalitu vzdělávání a tzv. odstraňuje špatné učitele z pole působení. V České republice nic takového není a učit může každý, kdo má minimálně střední pedagogickou školu a je přijat do zaměstnání, do předškolních zařízeních na pozici učitele. Tento faktor může být klíčovým pro vyšší kvalitu předškolního vzdělávání.

Tabulka 6. Juxtapozice vzdělání učitele MŠ

KRITÉRIA	ČESKÁ REPUBLIKA	ŠVÉDSKO
Nejnižší požadované vzdělání	Střední pedagogická škola s maturitou	Vysoká škola – titul předškolního učitele (<i>Förskollärare</i>).
Pedagogický pracovník	Asistent pedagoga	Chůva (<i>Barnskötare</i>)
Nepedagogický pracovník	Školní asistent Zdravotní sestra Chůva	Osoby pracující s dětmi bez učitelské licence
Registrace učitelů	Ne	Ano

Tabulka číslo 6 popisuje rozdíly a podobnosti ve sledovaných kritériích. V další kapitole č. 4 se konkrétně budeme zabývat již předškolním vzděláváním v obou sledovaných zemích.

4 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ VE SLEDOVANÝCH ZEMÍCH

Předškolní vzdělávání, jak název napovídá, je zkušenost, kterou dítě prochází během prvních let vývoje. Je to program pro děti předškolního věku vedený předškolními učiteli, ve kterém je učení kombinováno s hrou. Důležitost předškolního vzdělávání spočívá v tom, že napomáhá emocionálnímu, sociálnímu a osobnímu růstu a rozvoji dítěte. Když je 3leté dítě schopné trávit čas s jinými dospělými než rodiči, naučí se budovat důvěryhodné vztahy s dospělými. Předškolní zařízení je první zkušeností dítěte ve strukturovaném prostředí, kde se učí důležitosti sdílení a učí se nové věci, které podporují osobní růst. I když se dítě učí mluvit doma, v předškolním věku neustálá interakce a kontakt s dětmi stejné věkové skupiny a s učiteli jim pomáhá zlepšit jejich komunikační dovednosti (Turg'unova, Abdurahimovna, 2023).

Koncepce předškolního vzdělávání vychází ze stejných principů jako ostatní obory a stupně vzdělávání a řídí se stejnými cíli: jeho cílem je, aby si dítě již od raného dětství osvojilo základy klíčových kompetencí a získalo tak předpoklady pro svůj celoživotní rozvoj a učení, což mu umožňuje být úspěšnější ve společnosti. Předškolní vzdělávání je institucionálně zajišťováno mateřskými školami a ty jsou legislativně začleněny do vzdělávací soustavy jako typ školy (Valkonen, Furu, 2022). Předškolní vzdělávání v České republice a ve Švédsku se mírně liší v některých aspektech, které popisujeme níže. V obou sledovaných zemích porovnáváme aspekty jako jsou pravidla pro přijímání dětí, povinnost předškolního vzdělávání, individuální vzdělávání, podmínky provozu mateřské školy, počty dětí ve třídě a počty tříd, stravování a péče o zdraví, inkluzivní vzdělávání.

4.1 Vzdělávání v mateřské škole

Kvalitní vzdělávání v raném dětství poskytuje dětem kognitivní, behaviorální a sociální dovednosti, které se doma nenaučí. Mateřská škola poskytuje dětem edukativní prostředí, které umožňuje vzdělávat děti v oblastech jako je oblast sociální aj., které v domácím prostředí nelze rozvíjet v takové míře, jako v kolektivu dětí. Děti se učí respektovat další authority, pracovat v kolektivu dětí, spolupracovat, učí se komunikovat a mnoho dalšího. Mateřská škola může také nabídnout jiné, někdy i podnětnější prostředí pro vývoj dítěte. Vzdělávání v mateřské škole se s malými odchylkami odlišuje nejen v obou sledovaných zemích, ale také v mateřských školách v jedné zemi. Vždy totiž záleží na koncepci dané mateřské školy a vzdělávacím stylu učitele. Státem jsou však dané určité aspekty (pravidla) vzdělávání v mateřské škole, které definujeme níže (Özar, 2012).

4.1.1 Česká republika

Mateřská škola je „*školské zařízení navazující na výchovu dětí v rodině a v součinnosti s ní zajišťující všestrannou péči dětem od 2 do zpravidla 6 let,*” (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 148). Jejím hlavním úkolem je podporovat rozvoj dítěte předškolního věku a naplňovat různé cíle, jako je rozvoj psychomotorických schopností, kognitivních dovedností, emočního rozvoje, komunikace a socializace. Mateřská škola poskytuje program, který systematicky rozvíjí dítě a vytváří prostředí s různými podněty. Důležitou součástí je také spolupráce s rodinou a individuální přístup k potřebám každého dítěte. Tímto integrovaným přístupem se mateřská škola snaží poskytnout dítěti vhodnou péči a podporu, ve spolupráci se základní rodinnou výchovou (RVP PV, 2021, s. 6).

Přednostně jsou přijímány ty děti do mateřské školy, které potřebují povinné předškolní vzdělávání v dané lokalitě mateřské školy. Od září 2017 je poslední rok předškolního vzdělávání (tedy od 5 let) povinný pro všechny děti, pokud není sjednáno jinak (podle Zákona č. 561/2004 Sb.). Poslední rok předškolního vzdělávání je poskytován zdarma dětem, které musí tento rok povinně absolvovat. Mateřskou školu mohou děti navštěvovat každý den. Děti jsou rozděleny do tříd, které mohou být organizovány podle věku – buď věkově homogenní (tj. děti stejného věku) nebo heterogenní (tj. děti různého věku) (RVP PV, 2021, s. 6).

Cíl mateřské školy

Cílem předškolního vzdělávání je podporovat celostní rozvoj každého dítěte v oblasti fyzické, psychické a sociální, a vést ho k tomu, aby se stalo unikátní a relativně samostatnou osobností. Dítě by mělo být schopno se aktivně a s osobním uspokojením vyrovnat se běžnými nároky života, zejména v prostředí rodiny a školy, a také s těmi, které ho čekají v budoucnosti. Instituce, které poskytují předškolní vzdělávání, a jejich pedagogové sledují tyto základní cíle při své práci:

- 1) rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání;
- 2) osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost;
- 3) získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí (RVP PV, 2021, s.10).

Mateřské školy sledují určité cíle a naplňují stanovené úkoly. V České republice konkrétní cíle a úkoly pro předškolní vzdělávání stanovuje předškolní kurikulum na státní úrovni s názvem Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. „*Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat a podporovat rodinnou výchovu*

a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení“ (RVP PV, 2021, s. 6).

Zřizovatelé mateřských škol a zajišťovatelé vzdělávání

Zřizovatel je ten, kdo dává impuls a vytváří podmínky pro vznik organizace, stanoví zásady a pravidla jejího fungování (Sedláčková, 2012). Podle školského zákona 561/2004 Sb. části dvanáct obecného ustanovení paragrafu §124: *Zřizovatelem školské právnické osoby může být: ministerstvo, kraj, obec nebo svazek obcí; jiná právnická osoba nebo fyzická osoba (Zákon č. 561/2004 Sb.).* Podle školského zákona 561/2004 Sb. části první obecného ustanovení je v paragrafu §7 Vzdělávací soustava, školy a školská zařízení definováno: *Ve školách a školských zařízeních zajišťují vzdělávání pedagogičtí pracovníci.* To jsou například učitelé a asistenti pedagoga. Dále se v mateřských školách setkáváme s nepedagogickými pracovníky, např. chůvou, zdravotní sestrou nebo školní asistentkou, které nezajišťují vzdělávání, ale jsou nedílnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Pravidla pro přijímání dětí

Zápis k předškolnímu vzdělávání se uskutečňuje v termínu dle školského zákona, tedy v období od 2. května do 16. května. Konkrétní termín zápisu k předškolnímu vzdělávání stanoví ředitel školy, a to v souladu se školským zákonem. Pokud je dítě přijato, nastupuje do mateřské školy na začátku nového školního roku, v září, pokud není dohodnuto jinak. Obec vydá obecně závaznou vyhlášku, o vymezení školských obvodů spádové mateřské školy (viz § 179 odst. 3 školského zákona). Spádová mateřská škola je mateřská škola zřízená obcí nebo svazkem obcí se sídlem ve školském obvodu, v němž má dítě místo trvalého pobytu, v případě cizince místo pobytu. Mateřské školy by měly mít, takovou kapacitu, aby ji mohly navštěvovat všechny děti ze spádové oblasti. Přijímají se přednostně děti pětileté, kvůli povinnému předškolnímu vzdělávání. Dále jsou na řadě děti čtyřleté, poté tříleté, a nakonec děti dvouleté (MŠMT, 2020a).

Povinnost předškolního vzdělávání

Předškolní vzdělávání je povinné od dovršení 5. roku dítěte (5 let před začátkem školního roku). Tato povinnost platí od školního roku 2017/2018 a vzdělávání je bezplatné. Ukotveno je ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. a ve vyhlášce o předškolním vzdělávání č. 14/2005 Sb. Rozsah povinného vzdělávání je stanoven na nejméně 4 hodiny denně v pracovních dnech. Plnění povinného vzdělávání je možné i formou individuálního vzdělávání dítěte (bez pravidelné docházky do mateřské školy), vzděláváním v přípravné třídě základní školy

a ve třídě přípravného stupně základní školy speciální, vzděláváním v zahraniční škole na území České republiky, ve které ministerstvo povolilo plnění povinné školní docházky (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Individuální vzdělávání

Při individuální formě vzdělávání ředitel mateřské školy doporučí zákonnému zástupci dítěte oblasti, vycházející z rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, ve kterých má být dítě vzděláváno. Mateřská škola pak ověří úroveň osvojování očekávaných výstupů dítěte v jednotlivých oblastech, popřípadě doporučí zákonnému zástupci dítěte další postup při vzdělávání (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Podmínky provozu mateřské školy

Podmínky provozu mateřské školy vychází z vyhlášky o předškolním vzdělávání. Zřizovat lze mateřské školy s celodenním, polodenním a internátním provozem, s výjimkou lesní mateřské školy, kterou lze zřídit pouze s celodenním a polodenním provozem. Mateřská škola s celodenním provozem poskytuje dětem vzdělávání déle než 6,5 hodiny denně, nejdéle však 12 hodin denně. Nejčastěji se jedná o provoz od 6:30 hodin do 17 hodin. Lesní mateřská škola s celodenním provozem poskytuje dětem vzdělávání déle než 6,5 hodiny denně, nejdéle však 9 hodin denně (Vyhláška č. 14/2005 Sb.).

Počty dětí ve třídě a počty tříd

Vyhláška 14/2005 Sb. stanovuje, jaký nejmenší a nejvyšší počet dětí může být v mateřské škole, která má určitý počet tříd. Vyhláška stanovuje, že třída mateřské školy je naplňována do počtu 24 dětí (Vyhláška č. 14/2005 Sb.). Tento počet lze zvýšit o maximálně 4 děti. O tuto výjimku musí požádat ředitel školy zřizovatele, a ten jí vyhová, pokud to podmínky dovolují a nebude snížena kvalita vzdělávací činnosti (Zákon č. 561/2004 Sb.). Počty dětí se poté snižují na základě podpůrných opatření a u dětí mladších 3 let, kdy se za jedno dítě snižuje celkový počet dětí o 2 děti. Mateřské školy mohou mít minimálně jednu třídu a podle prostorových možností více.

Stravování a péče o zdraví

Mateřské školy zajišťují celodenní stravu a pitný režim buďto v budově mateřské školy, nebo se jídlo do mateřské školy dováží. Stravování je za úplatu a ta se odvíjí od cen potravin v dané oblasti. Cena může být vyšší při speciální dietě dítěte (Vyhláška č. 107/2005 Sb.).

Učitel zajišťuje bezpečnost dětí v prostorách mateřské školy i mimo prostory mateřské školy. Dle vyhlášky musí být na jednoho učitele maximálně 20 dětí, když se vzdělávání poskytuje mimo prostory mateřské školy. V každé třídě bývají 2 učitelky na dvousměnný provoz. U mladších dětí a u dětí, které to potřebují, bývá ještě chůva, asistent pedagoga nebo zdravotní sestra (Vyhláška č.14/2005 Sb.).

Inkluzivní vzdělávání

Hlavním cílem vzdělávací politiky České republiky je společné vzdělávání všech. Inkluzivní vzdělávání, tzv. inkluze, je tedy zařazování všech dětí do běžných škol, které pro to ale vytváří podmínky. Všechny děti jsou tak vzdělávány společně, ač jsou postižené, znevýhodněné, jiné národnosti či etnika, nebo nadané. Mateřské školy vzdělávají i děti se speciálně vzdělávacími potřebami, pokud to je možné (NPI ČR, 2022).

4.1.2 Švédsko

Mateřské školy jsou určeny pro děti ve věku od jednoho do pěti let. Nejčastějším typem mateřských škol ve Švédsku je tzv. förskola (Syslová et al., 2014). Místní samosprávy (kommun) jsou povinny poskytovat aktivity v rámci předškolní výchovy pro děti tohoto věku, jejichž rodiče jsou zaměstnaní nebo studují. Pedagogická péče musí probíhat ve spolupráci s rodiči a umožnit jim pracovat, aniž by museli opustit svou rodičovskou roli (Ježková et al., 2012; Eurydice, 2021a). Předškolní zařízení podporuje rozvoj a učení dětí a poskytuje jim bezpečnou péči. Aktivity jsou navrženy z holistického pohledu na dítě a jeho potřeby, a jsou koncipovány tak, aby péče, rozvoj a učení byly propojeny. Předškolní zařízení podporuje rozvoj obecných dovedností, vytváří sociální komunitu a připravuje děti na další vzdělávání (Skollag 2010:800). Podle odborníků OECD (2012) je za jedno z kritérií kvality vzdělávání považován vyvážený kognitivní a socioemoční rozvoj. Příkladem země, kde bývá kvalita raného vzdělávání a rané péče hodnocena v mezinárodním měřítku velmi vysoko a která akcentuje sociální i kognitivní učení, je Švédsko (Syslová, Borkovcová & Průcha, 2014, s. 94).

Cíl mateřské školy

„Hlavním cílem mateřské školy je vytvářet základ pro celoživotní učení a zajistit návaznost na základní školu. Švédská tradice mateřské školy zdůrazňuje význam hry v rozvoji dítěte a v jeho učení. V učebních osnovách pro mateřské školy je věnována zvláštní pozornost zájmům a potřebám žáků“ (Ježková et al. 2011, s. 56).

Zřizovatelé mateřských škol a zajišťovatelé vzdělávání

Zřizovatel mateřské školy ve Švédsku může být obec nebo soukromý subjekt, může to být církev nebo skupina rodičů. Podle zřizovatele dostávají jednotlivá zařízení příspěvky na provoz, a naopak bez ohledu na zřizovatele dostávají všechna zařízení příspěvek od obce. Školky nezřízené obcí jsou více pod kontrolou a dohledem školní inspekce. Všechny školky každoročně zpracovávají výroční zprávu a sdílejí ji s obcí. Obec zaměstnává učitele v obecních školách a škola zaměstnává učitele v soukromých školách. Učitelé v mateřských školách, předškolních třídách, základních a vyšších středních školách jsou většinou zaměstnanci obce. Zaměstnávání učitelů spadá ve Švédsku (i v České republice) převážně do kompetence škol (Chmelová, Radilová, 2015; Ježková a kol., 2012).

Předškolní pedagog s vysokoškolským vzděláním zajišťuje předškolní vzdělávání v mateřských školách a jiných předškolních zařízeních, jinak se jedná o tzv. chůvy (*Barnskötare*) a další pomocnice. Tito pracovníci, kteří pedagogům pomáhají, musí mít středoškolské vzdělání a bez vysokoškolského vzdělání nemůžou zajišťovat předškolní vzdělávání, nesmí učit samy (Chmelová, Radilová, 2015).

Pravidla pro přijímání dětí

Děti se ve Švédsku přijímají do mateřské školy po celý rok, není vyhrazené datum. Pokud opatrovník oznámil žádost o předškolní zařízení s veřejným ředitelem, obec nabídne předškolní zařízení pro dítě do čtyř měsíců. Dětem, které z fyzických, psychických nebo jiných důvodů potřebují při svém rozvoji zvláštní podporu, musí být těmto dětem v předškolních zařízeních tato podpora okamžitě nabídnuta (Skollag 2010:800).

Povinnost předškolního vzdělávání

Povinné předškolní vzdělávání se ve Švédsku nevztahuje na předškolní zařízení a na mateřské školy, ale až na předškolní třídu. Povinnost navštěvovat předškolní třídu od věku 6 let do 7 let je stanovena od roku 2018 a vzdělávání se řídí kurikulem pro předškolní třídu a základní školu (Lgr, 22).

Individuální vzdělávání

Jelikož ve Švédsku není povinné předškolní vzdělávání, není zde ani volba individuálního vzdělávání. Individuální vzdělávací plány se používají pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami (Bazalová, 2006).

Podmínky provozu mateřské školy

Děti jsou skoro 4 hodiny denně venku za téměř jakéhokoliv počasí a švédské mateřské školy evidují velmi nízkou nemocnost. Mateřské školy jsou často otevřeny od 6 hodin do 18 hodin či do ještě pozdějších hodin, případně mají pracovní dobu jinak upravenou a řídí se tím, co potřebují rodiče. Předškolní pedagogové pracují na velmi podobné až totožné směny. Letní prázdniny trvají jeden měsíc (Chmelová, Radilová, 2015).

Počty dětí ve třídě a počty tříd

Podle statistik OECD je v předškolním zařízení průměrně 6 dětí na učitele. Děti jsou rozděleny do tříd v počtu do 20 dětí. Děti, jejichž rodiče jsou na mateřské dovolené, nebo děti nezaměstnaných rodičů mohou navštěvovat mateřskou školu 15 hodin týdně bezplatně. Pokud dítě navštěvuje mateřskou školu na více hodin, je úplata stanovena dle pravidel dané komuny, nejčastěji stanovena i podle výše platu rodičů (Ježková a kol., 2011). Podle Švédské národní agentury pro vzdělávání podobně jako v loňském roce připadá v předškolním zařízení na jednoho učitele 5,1 dítěte. Skupiny dětí v předškolních zařízeních se za posledních deset let snížily (Skolverket, 2021; Nasiopoulou, Williams, Lantz-Andersson, 2022).

Stravování a péče o zdraví

Švédsko v současnosti poskytuje bezplatné školní stravování všem dětem. Poskytování školní stravy zdarma je vyžadováno zákonem od roku 1997. Předškolní zařízení musí podávat různorodá a výživná jídla rovnoměrně rozložená po celý den, uvádí se v obecné radě Národní agentury pro vzdělávání pro předškolní děti. Jídlo je součástí péče o děti. Jídla lze však použít také jako vzdělávací nástroj, například pro výuku dětí o udržitelném životním stylu, zdraví nebo o tom, co jíst v různých zemích (Lucas et al., 2017).

Bezpečnost dětí zajišťují pracovníci mateřské školy. Podle Chmelové a Radilové (2015) se to tedy pohybuje nejčastěji okolo 8–12 dětí na učitelku. Ve třídě jsou nejčastěji 2 učitelky, chůvy (*Barnskötare*) a pomocnice.

Inkluzivní vzdělávání

Podle školského zákona má být nabídnuto místo v mateřské škole nebo v zařízení denní rodinné péče dětem, které vyžadují z důvodů fyzických, mentálních nebo jiných podporu ve svém rozvoji, a to nezávisle na tom, zda tato potřeba dětí je uspokojována i jiným způsobem (Ježková a kol., 2012). Vzdělávání v mateřské škole je regulováno Education Act a kurikulem pro mateřskou školu. Většina zařízení má 15-20 dětí se třemi zaměstnanci. Pokud je zde zařazeno dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, může zde být extra zaměstnanec.

Tyto děti mají individuální plán. Díky značné volnosti může být speciální podpora organizována více způsoby: učitelé takového dítěte jsou podporováni Resource centry, s dítětem pracuje speciální pedagog v rámci celé skupiny, dítě opouští skupinu na určitý čas za účelem individuální práce se speciálním pedagogem. Resource centra mohou být podporována poradcem z Národní agentury pro speciální vzdělávání (Bazalová, 2006).

Do mateřské školy jsou integrovány děti se speciálními potřebami, často také děti s poruchou sluchu. Součástí některých vzdělávacích programů je i znakový jazyk pro podporu integrace sluchově postižených dětí. Ve Švédsku je učitelům doporučeno ovládat znakovou řeč, kvůli inkluzivnímu vzdělávání, které je velmi rozšířené. Ve vzdělávacím obsahu se také zmiňuje švédská znaková řeč. Měla by se u dětí rozvíjet, pokud je dítě neslyšící nebo potřebuje znakovou řeč z jiných důvodů. Pokud je postižení natolik vážné, že dítě nezvládne navštěvovat běžnou mateřskou školu, navštěvuje speciální školu (Skolverket, 2019a; Bazalová, 2006).

4.1.3 Komparace předškolního vzdělávání

V obou zemích se předškolní vzdělávání uskutečňuje prostřednictvím různých škol a zařízení. Existují však rozdíly v mateřských školách mezi těmito zeměmi. V České republice jsou mateřské školy určeny pro děti ve věku od 2 do 6 let, ale některé školy přijímají děti až od 3 let, protože nemají dostatečně přizpůsobené prostory a podmínky pro děti mladší 3 let. Naopak ve Švédsku jsou mateřské školy otevřeny již pro děti od 1 do 5 let, takže přijímají i mladší děti a třídy pro tyto malé děti se podobají jeslím, které byly známé v České republice před rokem 2012. Dalším rozdílem je povinnost navštěvovat předškolní zařízení. V České republice je od roku 2017 povinný poslední rok předškolního vzdělávání, což se týká dětí ve věku 5 až 6 let. Tento rok je zdarma. Ve Švédsku není povinnost předškolního vzdělávání, ale od roku 2018 mají povinnost navštěvovat předškolní třídu ve věku od 6 do 7 let, která je součástí základní školy jako nultý ročník. V obou zemích se předškolní vzdělávání v mateřských školách zaměřuje na podporu rozvoje a učení dětí a poskytuje jim bezpečnou péči. Aktivita jsou založeny na celostním pohledu na dítě a jeho potřeby a jsou navrženy tak, aby péče, rozvoj a učení tvořily jednotný celek. Předškolní zařízení podporuje všeobecné dovednosti, sociální komunitu a připravuje děti na další vzdělávání ve stejném rozsahu v obou sledovaných zemích.

Cílem předškolního vzdělávání v České republice je rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické i sociální a vést je tak, aby na konci svého předškolního období bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností. Cílem předškolního vzdělávání ve Švédsku je vytvářet základ pro celoživotní učení a zajistit návaznost na základní školu. V obou zemích

se dbá na celostní rozvoj jedince, přípravu do života a na další vzdělávání. Rozdíl najdeme jen v interpretaci cílů, kdy v České republice se definice cílů točí spíše kolem rozvoje dítěte v určitých oblastech a ve Švédsku se vyzdvihuje příprava do základní školy.

Zřizovatelem mateřské školy v České republice může být: ministerstvo, kraj, obec nebo svazek obcí, jiná právnická osoba nebo fyzická osoba. Zřizovatel mateřské školy ve Švédsku může být obec, soukromý subjekt, církve nebo skupina rodičů. Rozdíl vidíme zejména v tom, že ve Švédsku může být zřizovatel jen menší subjekt, jako je obec nebo soukromý subjekt, nikoli však ministerstvo nebo kraj. Ve Švédsku jsou častými zřizovateli skupiny rodičů, což není pro Českou republiku typické, ale můžeme se setkat s takovými institucemi.

Zajišťovatelé předškolního vzdělávání se odvíjí od požadavků na vzdělání v daných zemích. V České republice jsou ve školách zodpovědní za vzdělávání učitelé. Mateřské školy také zaměstnávají nepedagogické pracovníky, jako je chůva, zdravotní sestra nebo školní asistentka, kteří se podílejí na výchovně-vzdělávacím procesu. Ve Švédsku je předškolní vzdělávání v mateřských školách v rukou předškolních pedagogů. Chůvy předškolního vzdělávání a pomocnice pak přispívají ke zajištění výchovně-vzdělávacího procesu. V obou zemích je vyžadováno, aby učitelé měli příslušné pedagogické vzdělání. Další pedagogičtí a nepedagogičtí pracovníci musí mít odpovídající kvalifikaci pro danou pozici, v některých případech stačí absolvovat vzdělávací kurzy. Ze získaných informací můžeme říct, že zajišťovatelé předškolního vzdělávání jsou v obou zemích stejní, avšak asistent pedagoga je v České republice pedagogický pracovník a ve Švédsku je tato pozice na nižší úrovni – chůva.

Přijímání dětí do předškolního vzdělávání se v obou zemích řídí jinými pravidly. V České republice k přijímání dětí slouží určený termín v roce, konkrétně období 2.5. – 16.5., ale ve Švédsku přijímají děti během celého roku. Vypadá to, že ve Švédsku ani nemají přednostní přijímání dětí, protože nemají povinné předškolní vzdělávání a obec musí do 4 měsíců dítěti najít místo v mateřské škole. V obou případech se o zařazení dítěte do mateřské školy zabývá obec.

Další rozdíl je v povinnosti předškolního vzdělávání. V České republice je předškolní vzdělávání povinné a bezplatné pro děti od 5 do 6/7 let od roku 2017. Tato povinnost může být naplněna každodenní docházkou do mateřské školy minimálně na 4 hodiny nebo jinými způsoby. Ve Švédsku však není povinnost předškolního vzdělávání a navštěvování mateřské školy je do 5 let zcela dobrovolné. Od roku 2018 mají ale povinnost navštěvovat předškolní třídu, která je při základní škole, a to pro děti od 6 do 7 let, jako příprava do základní školy.

Individuální vzdělávání je v České republice formou naplnění povinného předškolního vzdělávání, kdy rodiče učí děti doma pomocí vzdělávacích osnov od ředitele spádové mateřské školy. Ve Švédsku není povinnost se vzdělávat v předškolním vzdělávání, takže individuální vzdělávání je zde určeno jen pro děti se speciálně vzdělávacími potřebami.

Podmínky provozu mateřské školy jsou v obou zemích velmi podobné. V České republice jsou mateřské školy otevřené až na 12 hodin, kdy se mateřská škola otevírá pro děti pracujících rodičů přibližně v 6:30 hodin ráno a zavírají kolem 17 hodiny večerní. Ve Švédsku jsou mateřské školy často otevřeny od 6 hodin ráno do 18 hodin večer či do ještě pozdějších hodin, případně mají pracovní dobu jinak upravenou a řídí se tím, co potřebují rodiče. V tomto vidíme rozdíl, protože mateřská škola v České republice podle zákona nemůže mít delší provoz než 12 hodin denně.

Počty dětí ve třídě jsou také podobné. V České republice se dá třída naplnit až do počtu 28 dětí, bez výjimky však do počtu 24 dětí. Ve Švédsku se třídy naplňují do počtu okolo 20 dětí. Můžeme tedy říct, že v praxi se setkáme se třídou naplněnou do počtu 20-25 dětí v obou zemích, avšak ve Švédsku mají o dost více pedagogických pracovníků na jednu třídu.

Stravování je v obou zemích trochu jiné a řídí se jinými předpisy. V České republice je stravování za úplatu a mělo by se vařit dle Receptur pro školní stravování. Ve Švédsku se poskytuje bezplatné stravování všem dětem a řídí se normou přiměřenosti školní stravy. Kromě pravidel méně solených jídel a méně kořeněných jídel, které jsou v obou zemích stejné, se ve Švédsku dětem nepodávají žádné sladké nápoje a omezují se i potraviny s cukrem. Např. rozdávání bonbónů v mateřské škole třeba za odměnu je ve Švédsku nepravděpodobné.

V obou zemích odpovídají za děti ředitel a učitelé, kteří se starají o zdraví a bezpečnost dětí. Aby se dosáhlo bezpečného vzdělávání dětí, je potřeba, aby bylo ve třídě více pracovníků. V České republice se jedná o 2 učitelky, jejichž směny se kryjí v časech, kdy dochází k většímu pohybu dětí (vycházka, oběd apod.) a ve Švédsku se překrývají téměř po celou pracovní dobu, což je velký rozdíl, který ovlivňuje práci s dětmi. Také v obou zemích využívají asistenty a chůvy, které napomáhají v procesu výchovy a vzdělávání.

Inkluzivní vzdělávání funguje v obou zemích, avšak Švédsko je do tohoto konceptu zapojeno trochu více. Ve Švédsku se totiž učitelé učí i znakovou řeč, aby mohly vzdělávat i děti se sluchovým postižením. Dokonce i v kurikulárním dokumentu pro předškolní vzdělávání, se ve vzdělávacím obsahu zmiňuje švédská znaková řeč. S tím se v České republice nesetkáme, ale děti se specifickými potřebami se v mateřských školách nachází. Nejčastěji se jedná o menší poruchu sluchu, zraku, motoriky. V obou zemích se ale podporuje inkluzivní vzdělávání a zapojení dětí se speciálně vzdělávacími potřebami do běžné mateřské školy.

Tabulka 7. Juxtapozice předškolního vzdělávání

KRITÉRIA	ČESKÁ REPUBLIKA	ŠVÉDSKO
Cíl mateřské školy	<i>Zaměřen na osobnost dítěte a holistický rozvoj</i>	<i>Zaměřen na schopnosti dítěte a holistický rozvoj</i>
Zřizovatelé mateřských škol	Ministerstvo, kraj, obec, svazek obcí, právnická nebo fyzická osoba	Obec nebo soukromý subjekt
Zajišťovatelé vzdělávání	Učitel mateřské školy, asistent pedagoga, školní asistent, chůva	Učitel mateřské školy, chůva
Pravidla pro přijímání dětí	Přijímají v termínu dle kapacit	Obec musí zařídit dítěti do 4 měsíců místo v MŠ – kdykoliv
Povinnost předškolního vzdělávání	Ano (od roku 2017, děti 5+)	Ne (až předškolní třída od roku 2018, děti 6+)
Individuální vzdělávání	Pro děti s povinností předškolního vzdělávání	Pro děti se speciálně vzdělávacími potřebami
Podmínky provozu mateřské školy	Otevřeno max 12 hodin	Delší provoz než 12 hodin (dle potřeb rodičů)
Počty dětí ve třídě	<i>24 dětí (2 pedagogičtí pracovníci)</i>	<i>24 dětí (3 a více pedagogických pracovníků)</i>
Stravování a péče o zdraví	Stravování dle norem	Stravování dle norem (větší omezení cukru)
Inkluzivní vzdělávání	<i>Ano</i>	<i>Ano</i> (v Lpfö zmíněna i znaková řeč)

Tabulka číslo 7 popisuje rozdíly a podobnosti ve sledovaných kritériích. Kurzívou jsou označené podobnosti.

5 COVID-19 A OVLIVNĚNÍ IMPLEMENTACE KURIKULA

V této kapitole prezentujeme výsledky výzkumu realizovaného na Univerzitě palackého v Olomouci v rámci projektu IGA², jehož jsme spoluautoři. Výsledky výzkumu prezentujeme v rigorózní práci, protože souvisí s tématem práce a empirická část práce na tento výzkum volně navazuje. Publikovaný článek i rigorózní práce se týká komparace České republiky a Švédska v oblasti předškolního vzdělávání.

Jedná se o výzkumný článek prezentovaný na mezinárodní konferenci ICEEPSY 2021, který nesl název *Předškolní vzdělávání během epidemie Covid-19 v České republice a Švédsku (Preschool education during the Covid-19 epidemic in the Czech Republic and Sweden)*. Text představoval část širší výzkumné studie provedené na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci ve spolupráci se zahraničními partnery. Jeho cílem bylo analyzovat a porovnat dopady opatření proti šíření Covid-19 na předškolní vzdělávání ve vybraných evropských zemích. Příspěvek se zaměřuje na počáteční srovnávací studii zahrnující Českou republiku a Švédsko s cílem analyzovat a porovnat, jak protiepidemická opatření ovlivnila podmínky předškolního vzdělávání a naplňování funkcí předškolního vzdělávání s akcentem na vzdělávací funkci a přípravu dětí k zahájení povinné školní docházky. Výzkumnou metodou byla kvalitativní obsahová analýza textu s následným otevřeným kódováním, formulacemi analytických kategorií a jejich srovnání podle principů komparativní pedagogiky. Zdrojem dat byly mezinárodní a národní dokumenty týkající se výzkumného problému. Jelikož předškolní kurikula na státní úrovni v obou sledovaných zemích popisují doporučené organizační formy i vzdělávací metody, můžeme některé výsledky výzkumu prezentovat i v oblasti ovlivnění implementace předškolního kurikula na státní úrovni (Gajdová, Srbená, 2021).

5.1 Výsledky výzkumu

Předškolní kurikulum představuje ucelený koncept vzdělávání pro děti předškolního věku. Popisuje hlavní úkoly a cíle předškolního vzdělávání a některé z nich nemohly být v rámci protiepidemických opatření kvůli šíření nemoci Covid-19 naplněny. Výsledky výzkumu se týkají období konce školního roku 2019/2020 a školního roku 2020/2021, kdy se v mateřských školách zavedla protiepidemická opatření proti šíření nemoci Covid-19, která ovlivnila celý proces vzdělávání. S příchodem zejména hygienických opatření musely

² Konkrétní vztah k výzkumného projektu naleznete v úvodu práce – str. 10.

mateřské školy splňovat nové požadavky, díky kterým mohly zajistit bezpečnou edukaci, a tím pádem se změnily i požadavky na naplňování státního předškolního kurikula. Některá hygienická opatření v České republice omezovali kontakt mezi dětmi, mezi dětmi a rodiči a také mezi učiteli a rodiči (požadavky na vzdělání v dokumentu RVP PV – vzdělávací oblasti Dítě a ten druhý, Dítě a společnost), zároveň se více podporovalo vzdělávání v přírodě, venku (Dítě a svět) a omezovali se aktivity jako je zpěv, dramatizace a jiné aktivity, které vedli k možnému rychlejšímu přenosu nemoci (Dítě a jeho psychika). Ve Švédsku byla hygienická opatření minimální a téměř na dobrovolné bázi, proto v komparaci můžeme vyzdvihnout ovlivněnou zejména spoluprací s rodinou a předškolní třídou, základní školou, která je ve státním předškolním kurikulu Läroplan för förskolan, Lpfö 18 popsán v kapitole 2.5. Přejechod a spolupráce (2.5. Övergång och samverkan). Výsledky výzkumu jsme formulovali skrze analytické kategorie uvedené níže (Gajdová, Srbená, 2021).

Tabulka 8. Výsledné analytické kategorie

KATEGORIE	Odlišnost protiepidemických opatření	Riziko ohrožení edukačního procesu	Změna podmínek vzdělávání	Zasažená školní připravenost
------------------	--------------------------------------	------------------------------------	---------------------------	------------------------------

Poznámka: Výzkumné kategorie vznikly s využitím metody obsahové analýzy textu a analýzou příslušných dokumentů (Gajdová, Srbená, 2021).

Odlišnost protiepidemických opatření

Z analyzovaných dokumentů jasně vyplývá, že některá opatření byla velmi podobná, ale Česká republika měla některá opatření o dost striktnější než ve Švédsku. Proto předškolní vzdělávání a příprava dětí na povinnou školní docházku bylo výrazněji ovlivněno v České republice. Ve Švédsku se sice s epidemií vyrovnávaly jinak než zbytek Evropy, avšak opatření proti šíření nemoci Covid-19 také ovlivnilo předškolní vzdělávání spíše negativním způsobem. Závěrem můžeme říct, že předškolní vzdělávání a naplňování státního předškolního kurikula bylo jinak ovlivněné právě díky razantním odlišnostem týkající se protiepidemických opatření v obou sledovaných zemích.

Riziko ohrožení edukačního procesu

Edukační proces byl zasažen a byla ohrožena jeho plynulost v obou sledovaných zemích s akcentem na funkci vzdělávací. Z důvodu uzavření škol v České republice lze předpokládat, že vzdělávací funkce mohla být výrazněji zasažena právě v České republice než ve Švédsku.

Naopak byla v obou zemích posílena pečovatelská funkce v kontextu podpory zdravého životního stylu.

Implementace předškolního kurikula byla ohrožena více v České republice kvůli razantnějším protiepidemickým opatřením proti šíření onemocnění Covid-19. Jelikož je předškolní vzdělávání povinné jen v České republice a nikoli ve Švédsku, tak edukační proces, příprava dětí do základní školy, naplnění cílů předškolního kurikula a získání plánovaných kompetencí u dětí předškolního věku bylo více ovlivněno právě v České republice. Ve Švédsku byla větší míra absence dětí či učitelů, ale nemělo to výrazný vliv na stanovené cíle předškolního vzdělávání. Závěrem můžeme říci, že implementace předškolního kurikula se zaměřením na edukační proces a vzdělávací funkci mateřské školy bylo ovlivněna více v České republice než ve Švédsku.

Změna podmínek vzdělávání

Extrahované a analyzované podmínky předškolního vzdělávání se dosti změnilly v závislosti na protiepidemických opatřeních. Změna věcného prostředí zároveň narušila psychosociální podmínky, a ty následně ovlivnily organizační podmínky. V České republice a ve Švédsku se změna zmíněných podmínek velmi podobala, ale díky striktnějším protiepidemickým opatřením v České republice byly změny důraznější, zejména organizační podmínky, kvůli distančnímu vzdělávání. Kvůli tomu se nemohly například splnit požadavky z RVP PV u podmínky Pedagogického a personálního zajištění, které zmiňují: *Všichni zaměstnanci, kteří pracují v mateřské škole jako pedagogičtí pracovníci, mají předepsanou odbornou kvalifikaci*. Kvůli velké nemocnosti a zajištění provozu byly někdy na pozici učitelky postaveny asistentky pedagoga či chůvy. Ve Švédsku byla v tomto ohledu situace stejná.

Zasažená školní připravenost

V obou zemích bylo možné riziko, že protiepidemická opatření naruší přípravu dětí na vstup do základního vzdělávání. V České republice se první zmínky objevují se zápisy do základní školy, které ještě nejsou statisticky zpracovány. V rozhovorech s psychology přesto zjišťujeme, že se zvýšily odklady školní docházky minimálně o 20 % (Deník Právo, 2021). Ve Švédsku se nesetkáváme s odklady školní docházky ale jen s možnými riziky ovlivnění školní připravenosti. Výzkum od IFAU ukazuje, že se zvýšila absence předškolních dětí až o 50 % a tudíž to mohlo mít negativní vliv na školní připravenost švédských předškolních dětí a jejich kognitivní vývoj. Tyto aspekty pak mohly ovlivnit implementaci předškolního kurikula v oblasti očekávaných získaných kompetencí dětí, které opouští mateřskou školu a jdou do základní školy či ve Švédsku do přípravné třídy (Gajdová, Srbená, 2021).

5.2 Poznatky a doporučení vyplývající z výzkumu

Rozvoj digitální gramotnosti

Během distančního vzdělávání se zvýšila potřeba využívat digitální technologie ve vzdělávacím procesu. V České republice podle ČŠI (2020) dokázala většina MŠ zajistit vzdělávací program s digitální technikou. Avšak nedostatek digitálních technologií v MŠ a málo rozvíjená digitální gramotnost učitelů ovlivnila kvalitu distančního vzdělávání. Doporučujeme, aby se u učitelů MŠ a budoucích učitelů zvyšovala a rozvíjela digitální gramotnost (IFAU, 2021). Zároveň se v tomto ohledu zvýšily požadavky na využití digitálních technologií zmíněné v předškolním kurikulu

Zvýšení prestiže učitelů

Během distančního vzdělávání v ČR mohli rodiče v rámci užší spolupráce se školou nahlédnout do procesu edukace. Vzdělávací funkce byla částečně převedena na rodiče, kteří vzdělávali své děti podle pokynů učitele. Měli tak možnost zjistit, že je MŠ vzdělávací institucí klíčovou pro vývoj a rozvoj jejich dítěte. Zvyšování prestiže učitelů MŠ ze strany rodičů vidíme jako přínos (Koželuhová, Koželuh, 2020). V této oblasti byla zasažena obě předškolní kurikula v obou sledovaných zemích. V RVP PV byla narušena podmínka vzdělávání s názvem Spoluúčast rodičů a ve Švédsku Přejít a spolupráce (2.5. Övergång och samverkan). V narušení můžeme tedy vidět i možné pozitivum v oblasti zvýšení prestiže učitelů.

Přenesení edukačního procesu do přírody

V obou sledovaných zemích bylo doporučeno přenést co nejvíce vzdělávacích činností do venkovního prostředí během doby epidemie Covid-19. Ve Švédsku se však nejednalo o výraznou změnu edukace, protože i v rámci EVVO realizují většinu edukace v přírodě a tráví až 4 hodiny s dětmi venku. V tomto směru by se mohla Česká republika od Švédska inspirovat a upravit podmínky mateřských škol na edukaci venku, v přírodě. V rámci implementace kurikula byla více podporována vzdělávací oblast Dítě a jeho svět (Gajdová, Srbená, 2021).

Celý výzkumný článek ³ je k dispozici v anglické verzi.

³ GAJDOVÁ, Veronika and Alena SRBENÁ. Research article: *Preschool education during the Covid-19 epidemic in the Czech Republic and Sweden*. The 12th International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY). UK: London, 2021, 12, p.127-142. ISSN: 2672-8141. DOI: 10.15405/epicepsy.21101.12. Retrieved from: https://www.europeanproceedings.com/files/data/article/10085/15237/article_10085_15237_pdf_100.pdf.

SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Rigorózní práce s názvem Srovnání implementace kurikula v předškolním vzdělávání v České republice a ve Švédsku obsahuje 5 hlavních teoretických kapitol. Kapitoly nesou názvy: Kurikulum, Česká republika a Švédsko, Školství ve sledovaných zemích, Předškolní vzdělávání ve sledovaných zemích, Covid-19 a ovlivnění implementace kurikula.

První kapitola s názvem Kurikulum představuje teoretickou základnu pro pochopení kurikula z více úhlů pohledu. Představujeme pojetí kurikula, různé definice, a hlavně definujeme implementaci kurikula a jeho možné problémy, jelikož se naše práce zaměřuje přímo na implementaci kurikula v obou sledovaných zemích. A co znamená pojem implementace? Implementace je proces uskutečňování teoreticky stanovené myšlenky nebo projektu za účelem jejího dalšího použití. Implementací předškolního kurikula popisujeme jako zrealizování teoretických myšlenek v kurikulárních dokumentech do praxe mateřské školy. Jelikož je kurikulum velmi široký pojem a leccos pod něj spadá, popisujeme také modely kurikula, jeho formy, jeho transformaci a dimenze. Součástí výzkumné části je také porovnání kurikulárních dokumentů pro předškolní vzdělávání, proto se konec této kapitoly věnuje kurikulárním dokumentům.

Druhá kapitola se zaměřuje na základní informace a představení České republiky a Švédska. Prezentované informace se týkají rozlohy, počtu obyvatel, úředních jazyků a také politického systému, které také ovlivňuje školství v dané zemi. Od této kapitoly začínáme prezentované informace také komparovat pro jasněji viditelné podobnosti a rozdíly.

Třetí kapitola hovoří o školství ve sledovaných zemích, kdy popisujeme zejména decentralizovaný vzdělávací systém, který je typický pro obě země. Dále popisujeme rozdílnou strukturu vzdělávacího systému, která je rozdílná zejména v oblasti předškolního vzdělávání. Rozdílnosti se týkají věku nástupu do MŠ, věku odchodu do předškolní třídy a do základní školy. Také popisujeme řízení a financování školství, neboť i v managementu můžeme najít rozdílnosti a ty pak definují konkrétní úroveň vzdělávání, v našem případě sledovanou úroveň předškolního vzdělávání. Na konci představujeme požadavky na vzdělání učitele mateřské školy v obou sledovaných zemích. I tyto informace mezi sebou komparujeme.

Čtvrtá kapitola se týká již samotného předškolního vzdělávání a jeho dílčích komponentů. U obou sledovaných zemí popisujeme, pro koho je mateřská škola určena, jaké jsou její cíle, kdo může být zřizovatelem a zajišťovatelem vzdělávání, jaké jsou pravidla pro přijímání dětí, jestli existuje povinnost předškolního vzdělávání, jestli se realizuje individuální vzdělávání, jaké jsou podmínky provozu mateřské školy, jaké jsou počty dětí ve třídě a počty tříd,

jak funguje stravování a péče o zdraví a také popisujeme inkluzivní vzdělávání v mateřských školách. Tyto konkrétní informace také komparujeme u obou sledovaných zemích.

Pátá kapitola se týká Covid-19 a ovlivnění implementace kurikula ve sledovaných zemích. Tato kapitola vznikla kvůli propojení našeho již existujícího výzkumného šetření a tématu této nové rigorózní práce. Presentujeme výsledky daného výzkumu a možné ovlivnění implementace kurikula v období, kdy vypukla v obou zemích a vlastně na celém světě pandemie onemocnění Covid-19. Na konci kapitoly prezentujeme poznatky a doporučení vyplývající z výzkumu, které se týkají funkcí a podmínek mateřských škol a také samotné implementace kurikula, která vyplývá z narušené vzdělávací funkce.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

6 METODOLOGIE VÝZKUMU

V této kapitole popisujeme zvolenou metodologii výzkumu. Byl zvolen kvalitativní výzkumný design s využitím tří kvalitativních metod pro zajištění triangulace dat. Byla využita metoda polostrukturovaného interview, obsahová analýza kurikulárních dokumentů a standardizované pozorování. Výsledky jsou prezentovány s využitím principů srovnávací pedagogiky (juxtapozice) a pomocí výsledných analytických kategorií vzniklých axiálním kódováním, které jsou poskládané do paradigmatického modelu.

6.1 Strategie výzkumu

Walterová (1996) zdůrazňuje, že pro srovnání je nutné sledovat dva základní faktory, a tím myslěla místo a čas. Všechny jevy, které se budou analyzovat a následně porovnávat, musí být zasazeny do konkrétní lokality – např. kontinent, země apod., srovnání musí respektovat charakteristiku daných lokalit. Neméně důležitý je faktor času, kdy studie mají buď synchronní nebo diachronní charakter. Synchronní je spojeno s aktuálním děním, diachronní je spojeno buď s minulostí, nebo naopak s budoucností (Walterová (1966) in Dvořák et al. 2015). U faktoru místa se u tohoto výzkumu zaměřujeme na lokalitu na úrovni zemí – Česká republika a Švédsko, na úrovni měst pak Olomouc a Stockholm. U faktoru času se zaměřujeme na synchronní faktor a veškeré výsledky jsou spojeny s aktuálním děním.

Zdroje dat

Jako východisko pro získání dat pomocí kvalitativní metody obsahové analýzy textu budou využity oficiální kurikulární dokumenty na následujících úrovních:

- *Státní úroveň*: analýza státního kurikula pro předškolní vzdělávání ze sledovaných zemích. V České republice se jedná o Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Ve Švédsku se jedná o Läroplan för förskolan.
- *Školní úroveň*: analýza školního kurikula pro předškolní vzdělávání ze sledovaných zemích. V České republice se jedná o Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Ve Švédsku se jedná o Verksamhetsplan för förskolan.

Dále jsme předškolní kurikula obou sledovaných zemí podrobili komparaci, a to podle jednotlivých kritérií, které popisuje Walterová (1994) pomocí otázek. Jednotlivé zdroje a komponenty kurikula specifikuje Walterová (1994) následovně:

Tabulka 9. Kurikulum – zdroje a komponenty

KRITÉRIA	ZDROJE	KOMPONENTY
Proč?	Vize, smysl, očekávání, hodnoty, perspektivy, společenské, skupinové, individuální...	Funkce a cíle
Koho?	Zvláštnosti sociální, věkové, generační, etnické...	Charakteristiky učících se
Co?	Poznání, praktické zkušenosti, z běžného života, zkušenosti z pracovních činností...	Obsah
Kdy?	Ve kterém věku, v jaké posloupnosti, časovém rozsahu, ve kterém ročníku...	Čas
Jak?	Strategie učení, učební situace, způsoby interakce a komunikace, organizace života ve třídě a ve škole...	Metody a postupy
Za jakých podmínek?	Legislativní rámec, řízení, financování, vybavená, spolupráce školy a komunity, podpůrné struktury a materiály...	Organizace
S jakými očekávanými efekty?	Funkce a kritéria hodnocení, metody a nástroje hodnocení, způsoby sdělování výsledků hodnocení...	Kontrola a hodnocení

(Walterová, 1994, s. 54)

Komparaci předškolních kurikul sledovaných zemích dle výše zmiňovaných kritérií naleznete v kapitole 7.1.1 Komparace předškolního kurikula dle komplexnosti, která interpretuje získaná data z výzkumu, která byla komparována.

6.1.1 Principy srovnávací pedagogiky

Srovnávací pedagogika je pedagogická disciplína, která se zabývá srovnáním neboli komparací vzdělávacích systémů, často konkrétních pedagogických jevů, ve dvou a více zemích. „*Srovnávací pedagogika provádí výzkumné aktivity zaměřené na podrobné dokumentování různých národních vzdělávacích systémů, se zaměřením na jejich organizační struktury, cíle edukace a edukační procesy*“ (Theisen, Adams, 1990, s. 286). Při použití srovnávací metody je základním požadavkem, aby comparatum a comparandum, tj. srovnávané jevy označované v komparatistice, byly propojeny nějakým terciem comparisonis. Tím se myslí společným pojmem vyšší obecnosti, který slouží k překlenutí mezi těmito jevy.

V kontextu této práce jsou comparandem kurikulární dokumenty z České republiky a comparatem kurikulární dokumenty ze Švédska (včetně srovnání celého vzdělávacího systému).

Srovnávací pedagogika využívá informace z jedné nebo více zemí nebo oblastí:

- pro popis vzdělávacích systémů, jejich fungování a výsledků,
- k podpoře rozvoje vzdělávacích institucí a vzdělávací praxe,
- k formulování obecně platných trendů ve vývoji vzdělávání pro více zemí
- pro objasnění vztahů mezi vzděláváním a společností (Noah, Eckstein, 2002).

Dle Vlčka (2015, s. 398-399) „*aby dle současných trendů srovnávací pedagogiky bylo možné provádět explanace pedagogických jevů na základě komparace ve smyslu vědecké metody, srovnávaných jevů musí být více, musí být srovnatelné a musí jít o systematické vysvětlování poznatků a hledání kauzalit v celkovém kontextu mající vědecký charakter.*“ Z uvedené definice lze vyvodit několik metodologických principů komparatistiky v pedagogice, kterými jsou pluralita, srovnatelnost, kontextualita a vědeckost.“

- 1. Pluralita:** Komparativní pedagogika se zaměřuje na srovnávání různých jevů, přístupů a metod ve vzdělávání. Zahrnuje studium různých zemí, kultur, pedagogických systémů nebo školních tradic. Pluralita znamená respektovat rozmanitost a diverzitu pedagogických jevů a hledat jejich podobnosti a rozdíly (Vlček, 2015).
- 2. Srovnatelnost:** Pro komparativní studium je důležité, aby srovnávané jevy byly vzájemně srovnatelné. To znamená, že by měly být dostupné relevantní informace, které umožní porovnání. Srovnatelnost zahrnuje také určení společných ukazatelů a měřítek, která umožní objektivní analýzu a interpretaci výsledků (Vlček, 2015).
- 3. Kontextualita:** Komparativní pedagogika se nezaměřuje pouze na srovnání samotných jevů, ale také na jejich kontext. Kontext zahrnuje sociokulturní, historické, politické a ekonomické faktory, které ovlivňují pedagogické procesy a výsledky. Porozumění kontextu je důležité pro interpretaci výsledků a pro pochopení příčin a následků vzdělávacích jevů (Vlček, 2015).
- 4. Vědeckost:** Komparativní pedagogika se řídí vědeckými principy a metodami. To zahrnuje systematický přístup k shromažďování dat, analýze a interpretaci výsledků. Vědeckost zahrnuje také kritické myšlení, objektivitu, důvěryhodnost a opakovatelnost výzkumu. Vědecký charakter komparativní pedagogiky spočívá v hledání kauzalit a vysvětlování pedagogických jevů na základě systematického a analytického přístupu (Vlček, 2015).

Tyto metodologické principy komparatistiky v pedagogice umožňují systematické studium a porovnání různých pedagogických jevů, přístupů a metod. Cílem je získat hlubší pochopení těchto jevů a přispět k vývoji pedagogické teorie a praxe.

6.2 Cíle výzkumu

Hlavním výzkumným cílem je **komparovat implementaci předškolního kurikula v České republice a ve Švédsku za využití principů srovnávací pedagogiky.**

Definice implementace: „*implementace je proces uskutečňování teoreticky stanovené myšlenky nebo projektu za účelem jejího dalšího použití. U implementace předškolního kurikula se jedná o zrealizování teoretických myšlenek v kurikulu do praxe mateřské školy*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 103).

Z hlavního výzkumného cíle nám pak vyplývají cíle dílčí:

- [1] Analyzovat a porovnat kurikulum pro předškolní vzdělávání ve sledovaných zemích z hlediska komplexnosti.
- [2] Zjistit a definovat rozdíly v implementaci předškolního kurikula ve sledovaných zemích.
- [3] Popsat kritéria a požadavky na tvorbu kurikulárních dokumentů na školní úrovni ve sledovaných zemích.
- [4] Zjistit, jaké povinnosti a kompetence mají ředitelé mateřských škol při práci s kurikulem na školní úrovni ve sledovaných zemích.
- [5] Zjistit, jaké jsou využívané postupy pro implementaci předškolního kurikula do praxe mateřských škol ve sledovaných zemích.
- [6] Zjistit, jak je tvořen a evaluován třídní vzdělávací program v obou sledovaných zemích.

6.3 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka zní: **jaké jsou rozdíly v implementaci předškolního kurikula v České republice a ve Švédsku?**

Dílčí výzkumné otázky:

- DVO1:** Jaké existují podobnosti a odlišnosti v kurikulu pro předškolní vzdělávání ve sledovaných zemích z hlediska obsahu a komplexnosti?
- DVO2:** Jaké jsou rozdíly v implementaci předškolního kurikula ve sledovaných zemích?

DVO3: Jaká jsou kritéria a požadavky na tvorbu kurikulárních dokumentů na školní úrovni ve sledovaných zemích?

DVO4: Jaké povinnosti a kompetence mají ředitelé mateřských škol při práci s kurikulem na školní úrovni ve sledovaných zemích?

DVO5: Jaké jsou využívané postupy pro implementaci předškolního kurikula do praxe mateřských škol ve sledovaných zemích?

DVO6: Jak je tvořen a evaluován třídní vzdělávací program v obou sledovaných zemích?

6.4 Výběr výzkumného vzorku

Výběr výzkumného vzorku byl v České republice a ve Švédsku náhodný. Na facebookovou skupinu FÖRSKOLAN (Předškolka) jsme podali inzerát ohledně hledání učitelky mateřské školy, která by byla ochotná se zúčastnit našeho výzkumu. Stejný postup následoval i v České republice ve skupině Učitelky MŠ sobě (PK). Podmínkou bylo, že učitelky ze Švédska musí učit ve Stockholmu a učitelky z České republiky v Olomouci.

Ze Švédska se nám ozvaly 4 učitelky mateřské školy v komunách náležící k městu Stockholm. Jedna učitelka však později spolupráci odmítla kvůli zamítnutí žádosti ředitelem školy. Takto jsme získali 3 učitelky mateřské školy ze Švédska a kvůli jejich vysoké ochotě spolupracovat také jejich provozní ředitelky. Učitelky a ředitelky v České republice jsme hledali až po nalezení participantů ve Švédsku (pokud bychom nenašli participanty ve Švédsku, výzkum by se nemohl realizovat). Nejprve se nám ozvali paní učitelky a následně se tyto učitelky zeptaly svých nadřízených, zda se nechtějí zúčastnit našeho výzkumného šetření. Takto jsme získali 3 učitelky mateřské školy z ČR a kvůli jejich ochotě spolupracovat také jejich ředitelky. Postup hledání a získání participantů byl totožný.

V obou případech jsme tedy dokázali sehnat vždy učitelku a ředitelku ze stejné mateřské školy. Ve Švédsku jsme nakonec získali provozní ředitelky, které mají na starost veškeré záležitosti několika budov, ale pořád je nad nimi ředitel všech budov. Pro naše výzkumné šetření jsme však usoudily, že nám postačí jakýkoliv pedagogický pracovník v řídicí funkci. Proces hledání výzkumného souboru byl nesmírně nepředvídatelný a náročný. Vše se nám nakonec podařilo a všech 12 participantů se aktivně věnovalo našemu výzkumnému šetření.

6.4.1 Charakteristika participantek výzkumu

12 participantek neboli 6 učitelek mateřských škol a 6 ředitelek/provozních ředitelek, jsou označeny symboly **U1-U3** (učitelka), **Ř1-Ř3** (ředitelka), **T1-T3** (teacher) a **O1-O3** (operations chief). Pomocí názvů jsou rozděleny participantky podle pracovní pozice a země původu. V České republice máme ředitele a učitele mateřských škol. Ve Švédsku se jedná o provozní ředitele a učitele (*Förskollärare*). Provozní ředitel ve Švédsku je něco mezi českým ředitelem a zástupcem ředitele. Stará se o veškeré záležitosti dané mateřské školy – dané budovy a je tzv. statutárním zástupcem neboli ředitelem pro danou budovu. Níže je uvedena krátká charakteristika každé učitelky a ředitelky, která se výzkumu účastnila.

T1: První švédskou participantkou na pozici učitelky je žena ve věku 55 let. Má pedagogické vysokoškolské vzdělání se získaným titulem *Förskollärare* (předškolní učitel). V mateřské škole pracuje už 34 let. Mateřská škola, ve které nyní pracuje, se nachází v menší obci náležící ke Stockholmu. Mateřská škola vzdělává 145 dětí ve věku od jednoho roku do šesti let a je součástí 3 odloučených pracovišť. Ve třídě pracuje se dvěma kolegyněmi, které si dělí 24 dětí na 3 skupiny a T1 pracuje každý den jen s 10 dětmi ve věku od pěti do šesti let.

T2: Druhou švédskou participantkou na pozici učitelky je žena ve věku 49 let. Má pedagogické vysokoškolské vzdělání se získaným titulem *Förskollärare* (předškolní učitel). V mateřské škole pracuje už 32 let. Mateřská škola vzdělává 160 dětí ve věku od jednoho roku do šesti let. Mateřská škola prochází tento rok demolicí a budou se stěhovat do nové budovy. Ve třídě pracuje se dvěma kolegyněmi, které si dělí 24 dětí na 3 skupiny a T2 pracuje každý den jen se 7 dětmi ve věku od pěti do šesti let.

T3: Třetí švédskou participantkou na pozici učitelky je žena ve věku 32 let. Má vysokoškolské vzdělání se získaným titulem BA, ale nemá učitelskou licenci. Kvůli danému vzdělání kontroluje její práci učitelka s učitelskou licenci. V mateřské škole pracuje už 8 let. Mateřská škola, ve které nyní pracuje, se nachází v menší obci náležící ke Stockholmu a je součástí 7 odloučených pracovišť. Mateřská škola vzdělává 50 dětí ve věku od jednoho roku do šesti let a dělí se na 2 oddělení podle věku. Ve třídě pracuje se pěti kolegyněmi a má v týmu i učitele muže. T3 pracuje jen s 8 dětmi každý den ve věku čtyři až šest let.

O1: První švédskou participantkou na pozici provozní ředitelky (operational chief/driftschef) je žena ve věku 56 let. V mateřské škole pracuje 33 let na různých pozicích. Participantka má z Finska bakalářský diplom z oboru umění se zaměřením na školení učitelů a ve Švédsku si udělala diplom pro učitele předškolních zařízení a má vzdělávání vedoucích

pracovníků pro ředitele. Mateřská škola, ve které nyní pracuje, se nachází v menší obci náležící ke Stockholmu. Mateřská škola vzdělává 145 dětí ve věku od jednoho roku do šesti let a je součástí 3 odloučených pracovišť.

O2: Druhou švédskou participantkou na pozici provozní ředitelky (operational chief/driftschef) je žena ve věku 47 let. V mateřské škole pracuje 24 let. Má řádné předškolní učitelské vzdělání na univerzitě. Mateřská škola vzdělává 160 dětí ve věku od jednoho roku do šesti let. Mateřská škola prochází tento rok demolicí a bude se stěhovat do nové budovy.

O3: Třetí švédskou participantkou na pozici provozní ředitelky (operational chief/driftschef) je žena ve věku 58 let. V mateřské škole pracuje 45 let. Ve vedoucí pozici je již 30 let. Má řádné předškolní učitelské vzdělání na univerzitě. Je provozní ředitelkou pro 4 odloučená pracoviště ze 7 pracovišť. Mateřská škola, ve které nyní pracuje, se nachází v menší obci náležící ke Stockholmu. Mateřská škola vzdělává 50 dětí ve věku od jednoho roku do šesti let a dělí se na 2 oddělení podle věku.

U1: První českou participantkou na pozici učitelky je žena, učitelka ve věku 55 let. Má vysokoškolské pedagogické vzdělání na magisterské úrovni a v mateřské škole pracuje 3 roky, ale jako pedagog v sociální službě pro děti a dospělé s mentálním postižením pracovala 29 let. Mateřská škola, ve které nyní pracuje, se nachází ve větším městě, v Olomouci. Mateřská škola vzdělává 156 dětí ve věku od dvou do sedmi let a dělí se na 2 Budovy (odloučená pracoviště). Ve třídě pracuje se jednou kolegyní a asistentkou pedagoga. U1 pracuje s 24 dětmi.

U2: Druhou českou participantkou na pozici učitelky je žena ve věku 43 let. Má vysokoškolské pedagogické vzdělání na magisterské úrovni a v mateřské škole pracuje už 18 let. Mateřská škola, ve které nyní pracuje, se nachází ve větším městě, v Olomouci. Mateřská škola vzdělává 156 dětí ve věku od dvou do sedmi let a dělí se na 2 budovy (odloučená pracoviště). Ve třídě pracuje se jednou kolegyní a asistentkou pedagoga. U2 pracuje s 26 dětmi.

U3: Třetí českou participantkou na pozici učitelky je žena ve věku 37 let. Má vysokoškolské pedagogické vzdělání na bakalářské úrovni a v mateřské škole pracuje 2 roky. Mateřská škola, ve které nyní pracuje, se nachází ve větším městě, v Olomouci. Mateřská škola vzdělává 105 dětí ve věku od dvou do sedmi let a dělí se na 2 budovy (odloučená pracoviště). Ve třídě pracuje se jednou kolegyní a asistentkou pedagoga. U3 pracuje s 24 dětmi v programu Začít spolu.

Ř1: První českou participantkou na pozici ředitelky je žena ve věku 56 let. Má vysokoškolské pedagogické vzdělání na magisterské úrovni a pedagogickou praxi již 35 let. Mateřská škola, ve které nyní pracuje, se nachází ve větším městě, v Olomouci.

Mateřská škola vzdělává 156 dětí ve věku od dvou do sedmi let a dělí se na 2 budovy (odloučená pracoviště).

Ř2: Druhou českou participantkou na pozici ředitelky je žena, která má 48 let. Má vysokoškolské pedagogické vzdělání na bakalářské úrovni a má 28 let praxe v předškolním zařízení a 1 rok v ZŠ jako učitelka 2. a 5. třídy. Mateřská škola, ve které nyní pracuje, se nachází ve větším městě, v Olomouci. Mateřská škola vzdělává 156 dětí ve věku od dvou do sedmi let a dělí se na 2 budovy (odloučená pracoviště).

Ř3: Třetí českou participantkou na pozici ředitelky je žena ve věku 52 let. Má vysokoškolské pedagogické vzdělání na magisterské úrovni a v oboru předškolního vzdělávání pracuje už 17 let. Mateřská škola, ve které nyní pracuje, se nachází ve větším městě, v Olomouci. Mateřská škola vzdělává 105 dětí ve věku od dvou do sedmi let a dělí se na 2 budovy (odloučená pracoviště).

6.5 Metoda sběru dat

Byl zvolen kvalitativní výzkumný design s využitím tří metod, pro zajištění triangulace dat. Byla využita metoda polostrukturovaného interview, metoda obsahové analýzy textu a metoda strukturovaného pozorování. Polostrukturovaná interview probíhala s učitelkami a ředitelkami v České republice a ve Švédsku (celkem 12 participantů). Strukturované pozorování bylo realizováno jen u učitelů (3 participantů z ČR, 3 participantů ze Švédska) v jejich mateřské škole v době řízené činnosti (8-12 h). Obsahová analýza textu byla využita u dokumentů na státní úrovni týkající se předškolního kurikula a jiných dokumentů související s kurikulem. Níže v tabulce č. 10 prezentujeme řídicí dokumenty pro předškolní vzdělávání v obou sledovaných zemích. K obsahové analýze textu byly podrobeny jen dokumenty s číslem 2, 3, 5 a 9. Ostatní dokumenty uvádíme pro přehled.

Tabulka 10. Dokumenty určující vzdělávání v MŠ

DOKUMENTY	ČESKÁ REPUBLIKA (město Olomouc)	ŠVÉDSKO (Stockholm stad)
1	Sdělení č. 104/1991 Sb. Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí o sjednání Úmluvy o právech dítěte	FN:s barnkonvention (<i>Úmluva OSN o právech dítěte</i>)
2	Zákon č. 561/2004 Sb. školský zákon.	Skollag (2010:800) (<i>školský zákon</i>)

3	Vyhláška č. 14/2005 Sb. Vyhláška o předškolním vzdělávání	Skolförordning (2011:185) (Školní vyhláška)
4	Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+	Agenda 2030 för hållbar utveckling (<i>Agenda 2030 pro udržitelný rozvoj</i>)
5	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání 2021	Läroplan för förskolan 2018
6	Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019-2023	Stadsövergripande styrdokument Stockholm stad (<i>Celoměstský řídicí dokument města Stockholm</i>)
7	Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy Olomouckého kraje na období 2020-2024	Hägersten-Älvsjö stadsdelförvaltnings lokala styr-och stöddokument (<i>Dokument místní správy a podpory okresu Hägersten-Älvsjö</i>)
8	Koncepce rozvoje školství statutárního města Olomouc 2021-2025	Enhetens verksamhetsplan (<i>Obchodní plán jednotky</i>)
9	Školní vzdělávací program MŠ	Verksamhetsplan för förskola (<i>Předškolní podnikatelský plán</i>)

(Zdroj: MŠMT; Emilson, Samuelsson, 2014; uvedené dokumenty)

Dokumenty s číslem 2, 3, 5 a 9, tedy konkrétně školské zákony, školské vyhlášky, předškolní kurikulum na státní i školní úrovni v obou sledovaných zemích byly podrobeny analýze a sloužily ke komparaci.

6.5.1 Otázky u interview

Otázky byly vytvořeny zvlášť pro učitelky a zvlášť pro ředitelky mateřských škol. Otázky jsme vytvořily podle výzkumných otázek, které jsme si ve výzkumu stanovily. Učitelky i (provozní) ředitelky ze Švédska dostaly stejné otázky, ale přeložené do angličtiny a s originálními švédskými názvy kurikulárních dokumentů. Na stejné úrovni jako Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, zkr. RVP PV je ve Švédsku **Läroplan för förskolan**, zkr. Lpfö 18. Na úrovni školního vzdělávacího programu jsme pracovali s pojmem **Verksamhetsplan** a na úrovni třídního vzdělávacího programu jsme používali slovo **Projektplan** (Nasiopoulou, Williams, Lantz-Andersson, 2022). Níže tabulka 11. a 12.

prezentují strukturu otázek, které však nejsou jedinými otázkami, které participantky dostaly. Jedná se o předem stanovenou strukturu k polostrukturovaným interview, která byla následně rozšířena během volného rozhovoru.

Tabulka 11. Struktura pro interview – učitelky MŠ

OTÁZKY PRO UČITELKU MŠ	
Cíle, ze kterých otázky vychází:	<i>Popsat, jaké jsou využívané postupy pro implementaci předškolního kurikula do praxe mateřských škol ve sledovaných zemích (ČR a Švédsko).</i>
	<i>Zjistit, jak se tvoří a evaluuje třídní vzdělávací program v obou sledovaných zemích (ČR a Švédsko).</i>
Úvodní otázky:	<i>Jak dlouho již pracujete v tomto oboru?</i>
	<i>Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?</i>
Otázky týkající se RVP PV a TVP:	<i>Jak pracujete s předškolním kurikulem (RVP PV)? Otevíráte ho při vymýšlení programu?</i>
	<i>Jak dlouho trvají vaše vzdělávací tematické celky?</i>
	<i>Vytváříte si přípravu na týden, měsíc? Píšete ji na papír, do počítače nebo si ji nepíšete?</i>
	<i>Jakým způsobem pracujete s oblastmi prezentované v předškolním kurikulu? (ČR: Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět). (ŠVÉDSKO: Normy a hodnoty; Péče, rozvoj a učení; Účast a vliv dítěte; Předškolní zařízení a domov; Převod a spolupráce; Sledování, hodnocení a rozvoj).</i>
	<i>Sledujete cíle napsané v předškolním kurikulu při psaní přípravy?</i>
	<i>Jak moc konkrétně píšete váš třídní vzdělávací program?</i>
	<i>Máte v něm cíle, výstupy, kompetence nebo jen seznam činností?</i>
	<i>Jak kontrolujete naplnění cílů, které jste si stanovila?</i>

(Zdroj: vlastní)

Tyto otázky byly využity jako hlavní struktura při rozhovorech s učitelkami mateřských škol. Rozhovory byly volně vedené, týkaly se i jiných témat, ale klíčové jsou pro nás tyto otázky a jejich odpovědi, které směřují k naplnění stanovených výzkumných cílů. Dále uvádíme strukturu otázek určené ředitelkám MŠ v České republice a ve Švédsku provozním ředitelkám MŠ v tabulce č. 12.

Tabulka 12. Struktura pro interview – ředitelky MŠ

OTÁZKY PRO (PROVOZNÍ) ŘEDITELKU MŠ	
Cíle, ze kterých otázky vychází:	<i>Popsat kritéria a požadavky na tvorbu kurikulárních dokumentů na školní úrovni ve sledovaných zemích (ČR a Švédsko).</i>
	<i>Zjistit, jaké povinnosti a kompetence mají ředitelé mateřských škol při práci s kurikulem na školní úrovni ve sledovaných zemích (ČR a Švédsko).</i>
Úvodní otázky:	<i>Jak dlouho již pracujete v tomto oboru?</i>
	<i>Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?</i>
Otázky týkající se ŠVP a TVP:	<i>Kdo vytváří Váš školní vzdělávací program?</i>
	<i>Je dána povinnost tento dokument mít/vytvářet? Kým?</i>
	<i>Kdo určuje obsah školního vzdělávacího programu? Existuje šablona/kritéria pro tvorbu ŠVP?</i>
	<i>V čem se tento dokument podobá, a naopak liší oproti ŠVP v jiných mateřských školách?</i>
	<i>Jak často aktualizujete tento dokument?</i>
	<i>Vytváří Vaše mateřská škola třídní vzdělávací program?</i>
	<i>Jak dlouho dopředu chcete vědět, jaký program plánují učitelky v jednotlivých třídách?</i>
<i>Je někým dána povinnost tento dokument vytvářet? Popřípadě kým?</i>	

(Zdroj: vlastní)

Opět bychom rádi upozornili, že tyto otázky tvořily jen základní kostru, vztahující se k výzkumným cílům práce. Ředitelek jsme se doptávali na určité aspekty jejich práce a rozebíraly i jiná témata v rámci seznámení se s našimi jinými systémy školství.

6.5.2 Pozorovací arch

Ke zvolené metodě strukturovaného pozorování nutně patří záznamový pozorovací arch. Sledovaná kritéria a následně jeho indikátory byly zvoleny vzhledem ke stanoveným cílům. Zároveň byly zvoleny tak, aby nebyly závislé na komunikaci mezi jedinci, protože neovládáme švédštinu tak, abychom dokázali vyhodnotit výsledky. Proto jsme zvolili jen ta kritéria a indikátory, která lze po analýze předškolních kurikul vyhodnotit. Nevyhodnocený záznamový arch pro českou i švédskou verzi naleznete v **příloze PI** této práce a všechny vyplněné záznamové pozorovací archy v externí příloze č. 1 rigorózní práce. Téma pozorovacího archu bylo zaměřené na implementaci státního předškolního kurikula do praxe mateřské školy.

Sledované kritérium:

- Učitelka efektivně využívá organizační formy, vzdělávací metody, pomůcky a prostředky k naplnění vzdělávacích cílů vycházející z RVP PV (LPFÖ18).

Sledované indikátory:

- 1) Učitelka využívá různorodé organizační formy podle charakteru činností a stanovených cílů vzdělávacího programu.
- 2) Učitelka využívá různorodé vzdělávací metody podle charakteru činností a stanovených cílů vzdělávacího programu.
- 3) Učitelka využívá různorodé pomůcky a prostředky podle charakteru činností a stanovených cílů vzdělávacího programu.

V každém záznamovém archu se nacházely tyto údaje: název mateřské školy, jméno sledované učitelky, datum pozorování, čas pozorování, sledované kritérium, indikátory kritéria, popis sledovaného kritéria. Dále vyhodnocení pozorování vzhledem ke sledovanému kritériu (RVP PV 2021, LPFÖ18) a vyhodnocení pozorování vzhledem ke sledovanému kritériu (praxe).

6.6 Realizace výzkumu

Výzkum jsme realizovali v období od října 2021 do dubna 2023. Jedná se o dlouhodobou práci zaměřenou na komparaci předškolního vzdělávání v České republice a ve Švédsku. V České republice se výzkum prováděl ve městě Olomouc a uskutečnily se osobní návštěvy, u kterých došlo k pozorování přímé pedagogické činnosti a také k rozhovorům. Ve Švédsku se výzkum prováděl ve městě Stockholm a uskutečnily se také osobní návštěvy, u kterých došlo k pozorování přímé pedagogické činnosti a také k rozhovorům, ovšem v anglickém jazyce. V tabulce č. 13 prezentujeme harmonogram výzkumu s konkrétním časovým obdobím a popisem výzkumných aktivit. Nejdélší dobu zabrala předběžná teoretická analýza, ve které jsme zjišťovali teoretické ukotvení, vyhledávaly a překládaly dokumenty týkající se předškolního vzdělávání v obou sledovaných zemích. Práce navazuje na roční výzkumný projekt v rámci studentské grantové soutěže tzv. IGA projekt, který je zmiňován v úvodu práce (s. 10).

Tabulka 13. Harmonogram výzkumu

Výzkumná činnost	Časový kontext	Popis
Vyhledávání dokumentů a získávání teoretických podkladů	<i>říjen 2021</i> – <i>říjen 2022</i>	Pro komparaci vzdělávání v mateřské škole, komparaci státního kurikula pro předškolní vzdělávání a souvisejících prvků byla nutná dlouhodobá rešerše.
Sestavení metodologie výzkumu	<i>listopad 2022</i>	Vybrány metody a postupy pro realizaci výzkumu.
Vytvoření podkladů pro vybrané metody	<i>prosinec</i>	Vytvoření pozorovacích archů (sledovaných kritérií a indikátorů), přeložení švédského předškolního kurikula a sestavení osnovy otázek k interview.
Navázání kontaktu s participanty	<i>leden 2023</i> – <i>únor 2023</i>	Oslovení učitelů mateřských škol v České republice a ve Švédsku.
Výzkumné šetření v terénu	<i>únor 2023</i> – <i>březen 2023</i>	Realizování výzkumu ve Švédsku.
	<i>březen 2023</i>	Realizování výzkumu v České republice.
Výzkumné šetření – analýza kurikul	<i>duben 2023</i>	Realizování komparace předškolního kurikula.
Vyhodnocení získaných dat	<i>květen 2023</i>	Získaná data byla vyhodnocena axiálním kódováním, prezentována v paradigmatickém modelu a pomocí juxtapozic.
Dokončení interpretace dat	<i>červen 2023</i>	Dokončení interpretace dat a odevzdání práce.

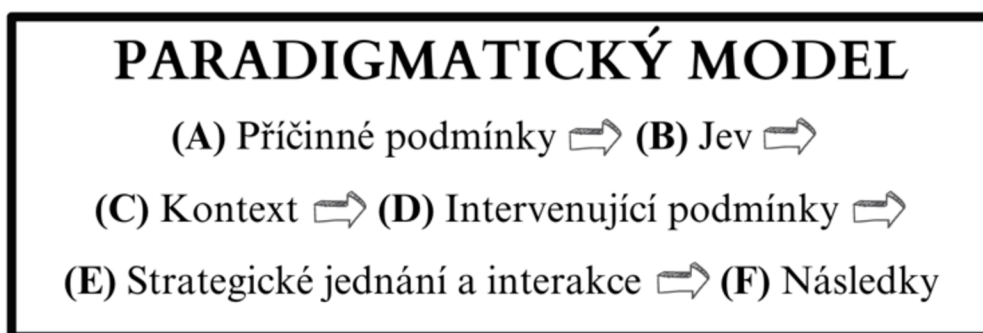
(Zdroj: vlastní)

V tabulce č. 13 lze vidět, že výzkum trval s teoretickou analýzou přes 2 roky. Konkrétní získávání dat v terénu jen něco okolo 3 měsíců a analýza předškolního kurikula a jejich komparace zhruba měsíc.

6.7 Zpracování a analýza získaných dat

Získaná data pomocí tří metod (obsahová analýza dokumentů, polostrukturovaná interview, strukturované pozorování) jsme dále podrobili technikám zpracování dat. Rozhovory byly při získání nahrávány na diktafon v mobilním telefonu a následně byl udělán jejich transkript. V pozorování byly data získány přímým pozorováním a současným zápisem pozorovaných jevů do záznamového pozorovacího archu, který se po pozorování vyhodnotil. Obsahovou analýzou dokumentů jsme získali data, která byla tříděna podle kritérií od Walterové (1994) týkající se širšího popisu kurikula. K takto získaným datům jsme nejprve využili techniku otevřeného kódování v propojení s axiálním kódováním.

Axiální kódování je „soubor postupů, pomocí nichž jsou údaje po otevřeném kódování znovu uspořádány novým způsobem, prostřednictvím vytváření spojení mezi kategoriemi. To se činí v duchu kódování paradigmatu, které zahrnuje podmiňující vlivy, kontext, strategie jednání a interakce a následky (Šed'ová, 2006, s. 70).“ Vzniklé kategorie jsme následně zakomponovali do paradigmatického modelu pro nalezení souvislostí a vzájemných vztahů. Model nám pomáhá vysvětlit, proč se něco mohlo stát a z jakého důvodu. Paradigmatický model, který popisuje Šed'ová (2006) má své aspekty, které jsou ve správném pořadí/modelu prezentovány v obrázku č. 9 a popsány v tabulce č. 14.



Obrázek 8. Paradigmatický model

Tabulka 14. Paradigmatický model (Šedřová, 2006, s. 72-78)

PŘÍČINNÉ PODMÍNKY	Události nebo případy, které vedou k výskytu nebo vzniku jevu.
JEV	Ústřední myšlenka, událost, ke kterému se vztahuje nějaké jednání.
KONTEXT	Kontext je konkrétní soubor vlastností, které jevu náleží, tj. umístění událostí nebo případů tohoto jevu do dimenzionálních škálách. Kontext představuje konkrétní soubor podmínek, za nichž jsou uplatňovány strategie jednání a strategie.
INTERVUJÍCÍ PODMÍNKY	Intervující podmínky jsou široké a obecné podmínky, které ovlivňují strategie jednání nebo interakce. Tyto podmínky buď usnadňují nebo naopak znesnadňují použití strategií jednání nebo interakce v určitém kontextu. Tyto podmínky zahrnují čas, prostor, kulturu, ekonomický status, stav, techniky, zaměstnání, historii a individuální biografii.
STRATEGIE JEDNÁNÍ A INTERAKCE	Jednání a interakce je procesuální, záměrná a zacílená, činěna z nějakého důvodu a je reakcí na jev nebo pokusem o jeho zvládnutí, proto se vyskytuje ve formě strategií a taktik.
NÁSLEDKY	Jednání nebo interakce reagují na jev nebo má jev určité výsledky nebo následky. Tyto následky nebývají vždy předvídatelné nebo zamýšlené. Vystopování těchto následků je pro zakotvenou teorii velmi důležité.

Na základě výše zmíněného paradigmatického modelu jsme analyzovali a interpretovali data v kapitole číslo 7. Jsou definovány souvislosti a vztahy v paradigmatickém modelu.

7 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

Získaná data interpretujeme dle výzkumných cílů podle zvolených metod výzkumu. Nejprve prezentujeme komparaci předškolního kurikula na státní úrovni a poté na školní úrovni z obou sledovaných zemí, která vychází z obsahové analýzy těchto kurikul. Následně prezentujeme všechna získaná data skrze techniku tzv. axiální kódování se vzniklými analytickými kategoriemi, které jsou zasazeny do paradigmatického modelu. U jednotlivých kategorií uvádíme i úryvky z rozhovorů pro zvýšení věrohodnosti a také pro saturaci kategorií.

7.1 Komparace státního předškolního kurikula dle komplexnosti

Komparaci státního předškolního kurikula podle komplexnosti prezentujeme podle kategorií dle Walterové (1994). Kategorie jsou formulované následovně: Proč? Koho? Co? Kdy? Jak? Za jakých podmínek? S jakými očekávanými efekty? viz. tabulka č. 9. Před samotnou komparací a analýzou předškolních kurikul daných zemí porovnáváme pomocí juxtapozice základní aspekty daných dokumentů v tabulce č. 15.

Tabulka 15. Juxtapozice předškolního kurikula

PŘEDŠKOLNÍ KURIKULUM	ČESKÁ REPUBLIKA	ŠVÉDSKO
Podkladový zákon	Zákon č. 561/2004 Sb. školský zákon. (zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání).	Skollag (2010:800)
Tvůrce dokumentu	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (zkr. MŠMT)	Skolverket (česky: Švédská národní agentura pro vzdělávání)
Název dokumentu	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	Läroplan för förskolan
Zkratka pro dokument	RVP PV	Lpfö 18
Rok vytvoření	2004	1998
Rok poslední aktualizace	2021	2018
Platnost dokumentu	celostátní	celostátní
Počet stránek	51	20
Počet kapitol	14 samostatných kapitol obsahující další podkapitoly	2 samostatné kapitoly obsahující další podkapitoly

(RVP PV 2021, Lpfö 18)

Oba dokumenty byly vytvořeny jako směrodatné pro předškolní vzdělávání v daných zemích, a to v České republice a ve Švédsku. Oba dokumenty byly vytvořeny na základě celostátních dokumentů týkající se vzdělávací politiky dané země a také mezinárodních dokumentů, jako je například Úmluva o právech dítěte 104/1991 Sb. aj. Jedná se o základní dokumenty, ze kterých se vychází při tvorbě dalších dokumentů, jako jsou školní vzdělávací programy (Verksamhetsplan), třídní vzdělávací programy (Projektplan) a další dokumenty týkající se předškolního vzdělávání. S oběma dokumenty se pracuje podobně a jsou velmi důležité pro jednotné fungování předškolních zařízení v obou sledovaných zemích.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání se skládá ze 14 kapitol, které se zaměřují na popis různých aspektů předškolního vzdělávání, tedy od cílů předškolního vzdělávání, přes vzdělávací obsah, podmínky vzdělávání, vzdělávání dětí specifických a také se nezapomíná na autoevaluaci a evaluaci společně s povinnostmi učitele mateřské školy. Učební plán pro předškolní vzdělávání (Läroplan för förskolan) se skládá ze dvou částí, z nichž jedna popisuje hodnoty a poslání mateřské školy a druhá obsahuje cíle a pokyny pro vzdělávání v mateřské škole. Od představení dokumentů týkající se předškolního kurikula v České republice (RVP PV) a ve Švédsku (Lpfö 18) postupujeme k jejich analýze a následné komparaci. Následuje analýza předškolního kurikula dle komplexnosti a využití kategorií podle Walterové (1994).

7.1.1 Česká republika – Analýza RVP PV 2021

Název předškolního kurikula na státní úrovni:

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) 2021

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání obsahuje 14 kapitol, které mají své podkapitoly a celkem má 50 stran. Je to tedy celkem rozsáhlý dokument, který na začátku vymezuje kurikulární dokumenty jako takové a definuje hlavní principy předškolního vzdělávání. Poté vymezuje úkoly předškolního vzdělávání a zaměřuje se i na jeho organizaci, pojetí a cíle, které se snažíme naplňovat pomocí vzdělávacího obsahu (RVP PV, 2021).

Kategorie proč?

Hlavním smyslem předškolního vzdělávání je příprava dětí na nástup na základní školy. Další důvody existence sahají až do začátků budování mateřských škol, kdy mateřské školy vznikali nejen kvůli vzdělávání, výchově a péči dětí, ale také aby bylo o děti postaráno, když jsou rodiče v práci (Rýdl, Šmelová, 2012). Současná strategie vzdělávací politiky České

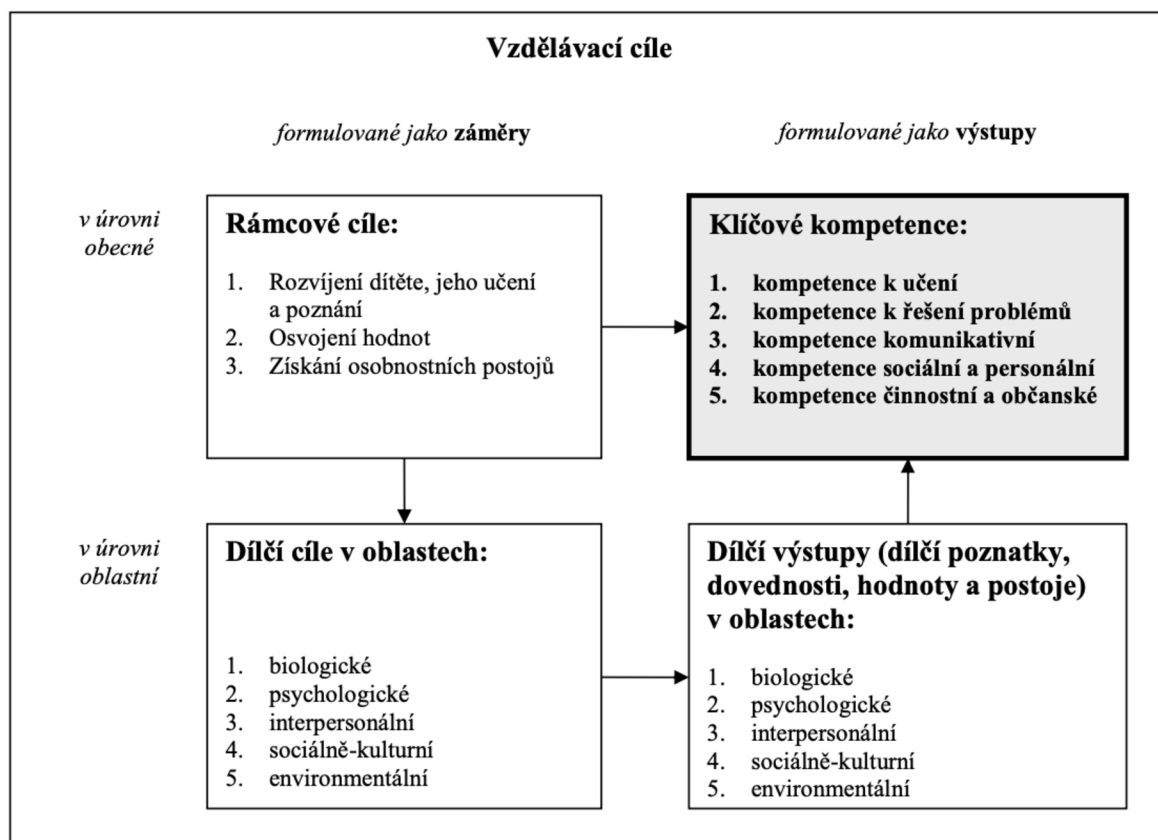
republiky do roku 2030+ zmiňuje dva strategické cíle, které se týkají již předškolního vzdělávání, jelikož jsou i předškolní instituce součástí vzdělávací soustavy ČR. Jedná se o strategický cíl 1 a 2, které RVP PV reflektuje.

- Zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život.
- Snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů (MŠMT, 2020).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) je kurikulární dokument na státní úrovni a vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Dokument stanovuje elementární vzdělanostní základ, na který navazuje základní vzdělávání a jako takový představuje zásadní východisko pro tvorbu školních vzdělávacích programů i jejich uskutečňování (RVP PV, 2021). Cílem předškolního vzdělávání je rozvíjet děti tak, aby se na konci předškolního vzdělávání staly jedinečnými a relativně samostatnými jedinci, kteří jsou schopni aktivně a uspokojivě zvládat požadavky života, které je budou čekat v budoucnu. Mezi cíle předškolního vzdělávání v České republice patří:

- doplňování a podpora rodinné výchovy;
- podpora rozvoje osobnosti dítěte;
- podporovat zdravý emocionální, intelektuální a fyzický vývoj dítěte;
- pomáhat dítěti porozumět světu kolem sebe a motivovat je k učení;
- umožnit dítěti osvojit si základní pravidla chování, životní hodnoty a mezilidské vztahy;
- vyrovnání všech nerovností ve vývoji dítěte před jeho vstupem do základního vzdělávání;
- vytváření předpokladů pro další vzdělávání;
- poskytování specializované vzdělávací péče dětem se speciálními vzdělávacími potřebami (Školský zákon 561/2004 Sb., RVP PV, 2021).

Vzdělávací cíle představují jednu z pedagogických kategorií, která je pro tvorbu kurikulárních dokumentů klíčová. RVP PV pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi: stanovuje cíle v podobě záměrů a cíle v podobě výstupů, a to nejprve v úrovni obecné a následně v úrovni oblastní. Konkrétně se jedná o tyto kategorie: **Rámcové cíle** – vyjadřující univerzální záměry předškolního vzdělávání; **Klíčové kompetence** – představují výstupy, resp. obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání; **Dílčí cíle** – vyjadřují konkrétní záměry příslušející té které vzdělávací oblasti; **Dílčí výstupy** – dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají (RVP PV, 2021, s. 9).



Systém cílů v RVP PV

Legenda: Obecné záměry vzdělávání jsou vyjádřeny pomocí rámcových cílů, výstupy pak v podobě klíčových kompetencí. Rámcové cíle se promítají do pěti vzdělávacích oblastí a získávají podobu cílů dílčích. Jejich průběžné naplňování směřuje k dosahování dílčích kompetencí, které jsou základem pro postupné budování kompetencí klíčových.

Obrázek 9. Vzdělávací cíle v pojetí RVP PV

(RVP PV, 2021, s. 9)

Mezi rámcové cíle, které jsou definovány jasně a stručně patří 3 cíle. „*Rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání; osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost; získání osobní samostatnosti a schopnosti projevat se jako samostatná osobnost působící na své okolí*“ (RVP PV, 2021, s. 10). Mezi klíčové kompetence se řadí 7 základních kompetencí definovaných v RVP PV „*Klíčové kompetence reprezentují v současném vzdělávání cílovou kategorii vyjádřenou v podobě výstupů. V kurikulárních dokumentech jsou obecně formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Jejich pojetí i obsah vychází z hodnot přijímaných společností a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence přispívají ke vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu člověka a k posilování funkcí občanské společnosti*“ (RVP PV, 2021, s. 10).

Elementární základ předškolního vzdělávání jsou za klíčové považovány tyto kompetence, které by mělo mít dítě osvojené na konci předškolního vzdělávání.

1. Kompetence k učení
2. Kompetence k řešení problémů
3. Kompetence komunikativní
4. Kompetence sociální a personální
5. Kompetence činnostní a občanské

Tyto kompetence by mělo dítě předškolního věku získávat během celého předškolního vzdělávání a jejich plné naplnění by mělo být, když dítě opouští mateřskou školu a přechází na základní školu.

Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat a podporovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání smysluplně obohacuje denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let a poskytuje dítěti odbornou péči. Důležitým úkolem předškolního vzdělávání je vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že za všech okolností budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí a bude tak každému dítěti umožňováno dospět v době, kdy opouští mateřskou školu, k optimální úrovni osobního rozvoje a učení, resp. k takové úrovni, která je pro dítě individuálně dosažitelná (RVP PV, 2021, s. 6-7).

Kategorie koho?

Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku od 2 do zpravidla 6 (7) let. V roce 2020 vyšla novela školského zákona a mateřskou školu mohou navštěvovat ji děti dvou leté, proto byla do RVP PV dopsána kapitola o vzdělávání dětí mladších tří let. Jestliže dítě dostane odklad povinné školní docházky, tak může být v mateřské škole ještě v 7 letech, proto děti od 2 do 7 let. Dále je v dokumentu RVP PV popsáno vzdělávání dětí nadaných, vzdělávání dětí mladších tří let, vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a také vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem (OMJ). Pro všechny tyto kategorie dětí ve věkovém rozmezí 2 až 7 let je popsáno vzdělávání v předškolních zařízeních (RVP PV, 2021). Od školního roku 2021/2022 se do většiny mateřských škol dostalo také více dětí cizojazyčných a tzv. cizinců, zejména z Ukrajiny. Kvůli těmto dětem a dalším cizincům vyšel dokument (metodika) Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro povinné předškolní vzdělávání, který metodicky doplňuje kapitolu v RVP PV 8.4 Jazyková příprava dětí s nedostatečnou znalostí českého jazyka (NPI ČR, 2021).

Kategorie co?

Vzdělávací obsah se v RVP PV popisuje v kapitole 4. s názvem *Vzdělávací obsah v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání*. Vzdělávací obsah slouží k naplňování vzdělávacích záměrů a dosahování vzdělávacích cílů, které jsou v RVP PV stanoveny. „*Vzdělávací obsah je členěn do několika vzdělávacích oblastí, je zachováno integrované pojetí respektující přirozenou celistvost osobnosti dítěte i jeho postupné začleňování se do životního a sociálního prostředí. Jednotlivé oblasti, resp. jejich obsahy, se vzájemně prolínají, prostupují, ovlivňují a podmiňují, a ukazují tak na neustálou přítomnost všech oblastí*“ (RVP PV, 2021, s. 14). Jedná se o vzdělávací oblasti následující – Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět. Každá vzdělávací oblast obsahuje záměr, dílčí vzdělávací cíle, vzdělávací nabídku, očekávané výstupy a rizika. Vzdělávací obsah se zaměřuje na oblast biologickou, psychologickou, interpersonální, sociální i environmentální. Jedná se o komplexní vzdělávací obsah, který je velmi konkrétní a učitelé předškolního věku slouží jako směrodatný plán vzdělávání. Následně je na učitelé, jaké vzdělávací metody, postupy, pomůcky a prostředky využije k naplnění vzdělávacího obsahu, v jakém časovém období většinou určuje školní vzdělávací program.

Vzdělávací obsah se člení na 5 oblastí. Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost a Dítě a svět. Tyto oblasti dávají rámec toho, co by se měly děti v mateřské škole naučit, z čeho by měl vycházet vzdělávací program, který tvoří učitel (RVP PV, 2021).

Vzdělávací obsah je založen na výše zmíněných vzdělávacích oblastech, a to konkrétněji:

- 1. Dítě a jeho tělo** – tělesný vývoj a koordinace pohybu, jemná motorika, koordinace ruka/oko, péče o sebe, zdraví a bezpečnost.
- 2. Dítě a jeho psychika**
 - *Jazyk a řeč* – výslovnost, gramatická správnost řeči, porozumění, dorozumění se, vyjadřování se.
 - *Kognitivní schopnosti a funkce, imaginace, fantazie, mentální operace* – vnímání, pozornost, koncentrace, paměť, kreativita, vynalézavost, představivost, rozlišování figurativních a grafických symbolů, grafické vyjádření, časoprostorová orientace, základní předmatematické pojmy, numerické pojmy a operace, řešení problémů, učení.
 - *Sebevnímání, emoce, vůle* – sebedůvěra, seberealizace, sebekontrola, adaptabilita, sebevnímání, emoce, vůle.
- 3. Dítě a ten druhý** – komunikace s dospělými, komunikace s dětmi, spolupráce při činnostech, sociabilita.

4. **Dítě a společnost** – společenská pravidla a zvyky, zařazení do společnosti, kultura, umění.
5. **Dítě a svět** – znalosti, sociální informovanost, adaptabilita na změny, vztah dítěte k okolí (RVP PV, 2021).

Kategorie kdy?

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je určen pro děti ve věku od 2 do 7 let v mateřské škole, a to buďto ve věkově heterogenních třídách nebo věkově homogenních třídách. Děti se vzdělávají po dobu školního roku, tedy od září do června a některé mateřské školy mají otevřeno i přes prázdniny. V mateřských školách se pracuje podle integrovaných bloků, které se realizují nejčastěji podle měsíců v roce, a tím se určuje i časové rozpětí vzdělávacích bloků. Docházka je povinná jen pro děti, které dosáhli k 31.8. před daným školním rokem 5 let a je stanovena na 4 hodiny denně. Ostatní děti nemají povinnou školní docházku a jiné časové aspekty nejsou v předškolním vzdělávání stanoveny.

Kategorie jak?

Specifika předškolního vzdělávání spočívají v odlišných metodách a formách práce oproti vyšším stupňům vzdělávání. Metody a formy práce při předškolním vzdělávání jsou přizpůsobeny potřebám každého dítěte. Předškolní vzdělávání nabízí dětem přátelské a podnětné prostředí, kde se mohou cítit spokojeně a mohou se vyjadřovat a zaměstnávat přirozeným dětským způsobem. Jsou respektovány individuální potřeby a možnosti každého dítěte. Ve předškolním vzdělávání je doporučováno prožitkové a kooperativní učení pomocí her a činností, které jsou založeny na přímých zážitcích dítěte, podporují dětskou zvědavost a touhu objevovat. Tyto aktivity podněcují radost z učení, zájem o nové poznání, získávání zkušeností a rozvíjení dalších dovedností. Vzdělávání by mělo respektovat přirozený tok dětských myšlenek a spontánních nápadů a dítěti poskytnout dostatek prostoru pro jeho vlastní plány a spontánní aktivity (RVP PV, 2021, s. 7-8).

Hlavní formou učení jsou nezávazné dětské hry, které si dítě vybírá na základě vlastního zájmu. V procesu učení sehrává významnou roli spontánní sociální učení, které vychází z principu přirozené nápodoby. Proto je důležité dítěti poskytnout vzory chování a postojů, které jsou vhodné k nápodobě a přejímání, nejen v didakticky zaměřených činnostech, ale ve všech situacích, které se v mateřské škole vyskytnou. V mateřské škole se využívají spontánní i řízené aktivity, které jsou navzájem propojené a vyvážené, aby odpovídaly potřebám a schopnostem dětí předškolního věku. Pro tuto specifickou formu vzdělávání je ideální didakticky zaměřená

činnost, která je učitelem motivována přímo nebo nepřímo. Tato činnost kombinuje spontánní a cílené učení a probíhá v menších skupinách nebo individuálně (RVP PV, 2021, s. 7-8).

V mateřské škole se často využívá situačního učení, které se opírá o vytváření a využívání situací, aby dítě mohlo získávat praktické zkušenosti v reálných životních situacích. To umožňuje dítěti, aby se učilo dovednostem a znalostem v okamžiku, kdy je potřebuje, a aby lépe chápalo jejich význam. Učitel v mateřské škole funguje jako průvodce dítěte na jeho cestě za poznáním, probouzí v něm aktivní zájem a chuť objevovat, naslouchat a rozvíjet vlastní myšlení. Nejde o to, aby učitel dítě úkoloval a kontroloval jeho plnění, ale aby sám nabízel vhodné činnosti, připravoval prostředí a poskytoval příležitosti pro poznávání, přemýšlení, chápání a porozumění sobě i světu kolem nás. Předávání hotových poznatků a zkušeností je v mateřské škole považováno za nevhodnou cestu učení a využívá se spíše interaktivních metod a situací, které umožňují dítěti aktivně se zapojit do procesu učení (RVP PV, 2021, s. 7-8).

Kategorie, za jakých podmínek?

Při vzdělávání dětí je třeba dodržovat základní podmínky, které jsou legislativně zakotveny v zákonech, vyhláškách a prováděcích právních předpisech. Za jakých podmínek by mělo probíhat vzdělávání v předškolním vzdělávání nedefinuje jen RVP PV, ale také Školský zákon č. 561/2004 Sb. a Vyhláška o předškolním vzdělávání č. 14/2005 Sb. Ve školském zákonu č. 561/2004 Sb. definují organizaci předškolního vzdělávání a podmínky přijímání dětí, podmínky týkající se povinného předškolního vzdělávání a jeho naplňování a podmínky individuálního vzdělávání. Vyhláška o předškolním vzdělávání č. 14/2005 Sb. definuje podrobnosti o podmínkách provozu mateřské školy, podrobnosti o organizaci mateřské školy, podmínky mateřské školy při zdravotnickém zařízení, rozsah povinného předškolního vzdělávání v mateřské škole, maximální počet hodin přímé pedagogické činnosti pro mateřské školy zřizované územními samosprávnými celky nebo svazky obcí financovaný ze státního rozpočtu. Popisuje organizaci vzdělávání ve skupinách pro jazykovou přípravu, počty přijatých dětí ve třídách mateřské školy, přerušení nebo omezení provozu mateřské školy, stravování dětí, péči o zdraví a bezpečnost dětí, a nakonec také úplatu za předškolní vzdělávání v mateřské škole, kterou zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí. Všechny tyto podmínky vzdělávání náleží také jako podmínka pro realizaci RVP PV.

RVP PV podrobně popisuje a doplňuje další podmínky, jenž podmiňují kvalitu předškolního vzdělávání požadovanou v RVP PV (RVP PV, 2021, s. 31). V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání nalezneme podmínky věcné, psychosociální,

organizační, podmínky týkající se životosprávy, personálního a pedagogického zajištění, řízení mateřské školy, a nakonec podmínky týkající se spoluúčasti rodičů na předškolním vzdělávání. **Věcné podmínky** popisují vhodné venkovní i vnitřní prostory, nábytek, hračky, obecně vhodné materiální zázemí v mateřských školách. **Podmínka životosprávy** popisuje zajištění bohaté a vyvážené stravy, dostatečnou pohybovou aktivitu, odpočinek a dostatek času stráveného venku. Obecně je u dětí podporován zdravý životní styl. **Psychosociální podmínky** popisují klima školy a atmosféru třídy. Požadavkem je bezpečné, klidné, respektující, vyvážené prostředí pro mateřské školy. **Organizační podmínky** popisují organizační zajištění mateřských škol včetně denního rozvrhu, řádu a programu. **Řízení mateřské školy** popisuje práci ředitele a personálu vzhledem k provozu mateřské školy i vzhledem ke vzdělávacímu procesu. **Personální a pedagogické podmínky** popisují požadavek na pracovníky s požadovanou odbornou kvalifikací. **Spoluúčast rodičů** definuje zapojení rodičů do předškolního vzdělávání prostřednictvím partnerské spolupráce (RVP PV, 2021, s. 31-36).

Další odlišné podmínky vzdělávání se týkají dětí se speciálně vzdělávacími potřebami, dětí nadaných a dětí od dvou do tří let. Pro tyto děti se v RVP PV vytvořili kapitoly 8.-10. Vzdělávání dětí se speciálně vzdělávacími potřebami a dětí nadaných se zabývá také vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. RVP PV stanovuje pojetí vzdělávání dětí s přiznanými podpůrnými opatřeními, systém péče o děti s přiznanými podpůrnými opatřeními v mateřské škole, podmínky vzdělávání dětí s přiznanými podpůrnými opatřeními a jazykovou přípravu dětí s nedostatečnou znalostí českého jazyka. Ohledně vzdělávání dětí nadaných a dětí od dvou do tří let popisuje RVP PV podmínky pro jejich vzdělávání, které se týkají zejména individuálního přístupu k těmto dětem. Také se v dokumentu klade důraz na spolupráci s rodinou a jinými organizacemi, jako je základní škola či jiné instituce (RVP PV, 2021).

Kategorie, s jakými očekávanými efekty?

V RVP PV je kapitola 11. s názvem Autoevaluace mateřské školy a hodnocení výsledků vzdělávání, která se týká přímo kontroly a hodnocení, týkající se této sledované kategorie. Pro rozvoj každé mateřské školy je nutné systematicky hodnotit oblasti, které jsou přímo spojeny s předškolním vzděláváním. K tomu slouží vnitřní evaluace neboli autoevaluace, která je procesem průběžného hodnocení vzdělávacích aktivit, podmínek a organizace, prováděným v rámci mateřské školy. Autoevaluace poskytuje škole zpětnou vazbu k upravení své činnosti a zároveň slouží jako základ pro další práci. Každá mateřská škola si vytváří vlastní systém autoevaluace v rámci tvorby ŠVP. ŠVP popisuje pravidla hodnocení, na které konkrétní jevy

se mateřská škola zaměří, metody a techniky hodnocení a časový plán, který určuje konkrétní termíny nebo frekvenci hodnocení.

Důležitou oblastí je hodnocení výsledků vzdělávání, které učitel průběžně a systematicky provádí za využití metod a nástrojů pedagogické diagnostiky. Pedagogická diagnostika je součástí pedagogického hodnocení. Učitelé získávají důležité informace o pokrocích dítěte prostřednictvím průběžné pedagogické diagnostiky. V oblasti předškolního vzdělávání jsou pro učitele klíčové kompetence rozpracované do očekávaných výstupů. V oblasti předškolního vzdělávání se hodnocení vzdělávacích výsledků dítěte nezaměřuje na výkony ve vztahu k dané normě, ani na srovnávání jednotlivých dětí a jejich výkonů mezi sebou. Individualizace vzdělávání vyžaduje sledování rozvoje a osobních vzdělávacích pokroků u každého dítěte a jejich dokumentaci. K tomu učitelé pomáhá každodenní, dlouhodobé a systematické sledování. Je také důležité včas zachytit případné problémy u dítěte a vyvodit odborně podložené závěry pro jejich eliminaci a další rozvoj dítěte. Podle potřeby je nezbytné zajistit odbornou pomoc.

7.1.2 Švédsko – Analýza Lpfö 18

Název předškolního kurikula na státní úrovni:

Läroplan för förskolan (Lpfö 18) 2018

Kurikulum pro předškolní vzdělávání, ve švédštině Läroplan för förskolan Lpfö 18, je určen pro předškolní vzdělávání a má 20 stran. Skládá se ze dvou hlavních kapitol, které popisují základní hodnoty a úkoly předškolního vzdělávání a druhá kapitola hovoří už konkrétněji o cílech a hlavních směrech předškolního vzdělávání ve Švédsku. V dokumentu jsou rozebrány cíle předškolního vzdělávání, hlavní pokyny a také vzdělávací obsah a kdo za něj zodpovídá (Lpfö 18, 2018). Dokument vychází ze státního dokumentu Agenda 2030, ve kterém se popisují dlouhodobé cíle předškolního vzdělávání. Popisují cíl 4. s názvem Dobré vzdělání pro všechny (Mål 4: God utbildning för alla). V rámci předškolního zařízení se pracuje na zajištění kvalitního inkluzivního a rovného vzdělávání a na podpoře celoživotního učení pro všechny. Zajišťuje se, aby všechny dívky a chlapci měli přístup do kvalitních mateřských škol, které jim poskytují výchovu a připravují je na vstup do základní školy. Pracuje se na tom, aby všichni lidé mohli číst, psát a počítat. Pracuje se na vytváření inkluzivního a bezpečného vzdělávacího prostředí (Agenda 2030).

První kapitola s názvem „*Základní hodnoty a úkoly předškolního vzdělávání*“ popisuje základní hodnoty, porozumění a soucit s ostatními, objektivitu a komplexnost předškolního

vzdělávání, ekvivalentní nebo inkluzivní vzdělání. Také zdůrazňuje úkol předškolního vzdělávání, péči, rozvoj a učení. Na konci kapitoly zmiňují i vývoj každé školky. Druhá kapitola s názvem „*Cíle a pokyny*“ popisuje normy a hodnoty účasti dítěte na předškolním vzdělávání a vliv, který to na dítě má. Také obsahuje stejnojmennou kapitolu péče, rozvoj a učení jako v první kapitole. Dále hovoří o předškolním zařízení a domově, spolupráci, následných opatřeních, hodnocení a rozvoji. V posledních kapitolách se věnují odpovědnosti učitelů předškolního vzdělávání ve výuce a odpovědnosti ředitele mateřské školy. Kapitoly jsou koncipované zejména pro učitele. Jsou sepsány doporučení pro aktivitu učitele a úkony, za které jsou učitelé zodpovědní, a také jak by měl pracovní tým učitelů postupovat (Lpfö 18, 2018).

Kategorie proč?

Ve Švédsku není povinné navštěvovat předškolní zařízení, ale i tak je předškolní vzdělávání důležitou součástí švédského vzdělávání. Hlavní myšlenka není směřována na přípravu do základní školy, protože k tomuto účelu byly vytvořeny předškolní třídy, které jsou pro děti od 6 let povinné. Předškolní vzdělávání se více zaměřuje na celkový rozvoj dítěte pomocí hry, se zaměřením na přírodu, matematiku a jazyk. Mateřská škola by měla odrážet hodnoty a práva vyjádřená v Úmluvě OSN o právech dítěte. Vzdělávání by proto mělo být založeno na tom, co je považováno za nejlepší zájem dítěte, na tom, že děti mají právo na účast a že děti by si měly být vědomy svých práv. Školský zákon (2010:800) stanoví, že účelem vzdělávání v předškolním zařízení je zajistit, aby děti získávaly a rozvíjely znalosti a hodnoty. Měl by podporovat rozvoj a učení všech dětí a jejich celoživotní touhu učit se (Lpfö 18, 2018).

Vzdělávání by mělo také vyjadřovat a prosazovat dodržování lidských práv a základních demokratických hodnot, na nichž je švédská společnost založena. Výchova v mateřské škole by měla položit základy pro celoživotní učení. Vzdělávání by mělo být příjemné, bezpečné a bohaté na učení pro všechny děti. Vzdělávání by mělo být založeno na holistickém přístupu k dětem a potřebám dětí, přičemž péče, rozvoj a učení tvoří jeden celek. Ve spolupráci s domovem by měla předškolní zařízení podporovat rozvoj dětí, aby se staly aktivními, kreativními, kompetentními a odpovědnými lidmi a členy společnosti. Předškolní vzdělávání je také důležitým místem pro osvojování si jazyka jak pro děti švédské, tak pro děti cizinců, které se v mateřské škole setkávají s novým jazykem (Lpfö 18, 2018).

Vzdělávací cíle specifikují orientaci vzdělávání v mateřské škole, a tedy očekávaný rozvoj kvalitního vzdělávání a to, jak přispívá k rozvoji a učení každého dítěte. Předškolní zařízení by mělo každému dítěti poskytnout podmínky pro jeho rozvoj.

Cílem je u dítěte rozvíjet:

- otevřenost, respekt, solidaritu a odpovědnost;
- schopnost brát v úvahu a vcítit se do situace ostatních lidí, stejně jako ochota pomáhat druhým (prosociální chování);
- schopnost objevit, přemýšlet a vypracovat svůj postoj k různým etickým problémům a základním životním otázkám v každodenní realitě;
- schopnost respektovat a chápat stejné hodnoty všech lidí a lidských práv;
- rostoucí odpovědnost a zájem o udržitelný rozvoj a aktivní účast ve společnosti (Lpfö 18, 2018).

V kurikulárním dokumentu se s pojmem kompetence nepracuje. Rozvoj dětí v různých oblastech nalezneme ve vzdělávacím obsahu, který je však obecný a s rozvojem kompetencí nepracuje. Jediné slovo kompetence se objevuje v rámci holistického pojetí předškolního vzdělávání: „*Ve spolupráci s domovem by měla mateřská škola podporovat rozvoj dětí, aby se staly aktivními, kreativními, kompetentními a odpovědnými lidmi a členy společnosti.*“ Kurikulární dokument tedy počítá s rozvojem kompetencí k životu, ale nijak je nedefinuje a nepracuje s nimi (Lpfö 18, 2018, s. 7).

Kategorie koho?

Předškolní vzdělávání je určeno dle školského zákona Skollag (2010:800) od 1 roku do 5 let věku dítěte. V dokumentu se také zdůrazňuje, že se předškolní vzdělávání realizuje pro všechny děti bez rozdílu, konkrétně bez ohledu na pohlaví, transgender identity, etnický původ, náboženství nebo jiného přesvědčení, zdravotní postižení, sexuální orientaci nebo věk dítěte anebo speciální potřeby dětí. Zmiňuje se i Zákon (2009:724) o národnostních menšinách a Jazykový zákon (2009:600) o jazycích národnostních menšin jako důležitých dokumentech umožňující vzdělávání všech dětí různé národnosti a s různým mateřským jazykem (Lpfö 18, 2018).

Kategorie co?

Vzdělávací obsah není konkrétně definován a jediná zmínka o vzdělávacím obsahu je v kapitole o spolupráci při přechodu dítěte z mateřské školy na základní školy. Zmiňuje se tam, že by si instituce měly před přestupem dítěte z MŠ na ZŠ sdílet znalosti, zkušenosti

a informace o obsahu vzdělávání, aby se podpořil kontext, kontinuita a pokrok ve vývoji a učení dětí. Jsou v kurikulu však kapitoly, které zmiňují vzdělávací obsah skrze oblasti s názvem 2.1 Normy a hodnoty (Normer och värden), 2.2 Péče, vývoj a učení (Omsorg, utveckling och lärande) a 2.3 Účast a vliv dítěte na předškolním vzdělávání (Barns delaktighet och inflytande), a ty se nachází ve druhé části kurikula. V těchto třech kategoriích je určován směr edukačního procesu pomocí cílů, směru práce a směru celého pracovního týmu. Při analýze těchto kapitol lze říci, že vzdělávací obsah zasahuje do všech oblastí – biologická, psychologická, interpersonální, sociální i environmentální. Vzdělávací obsah v nejobsáhlejší kapitole 2.2 Péče, vývoj a učení (Omsorg, utveckling och lärande) je popsán obecně. Najdeme zde například rozvoj fantazie a představivosti, rozvoj nezávislosti a důvěry ve vlastní schopnosti anebo rozvoj porozumění prostoru, času a základním vlastnostem množin, vzorů, veličin, řádu, čísel, měření a změn a rozvoj matematického uvažování. Všechny oblasti jsou tedy sepsány dohromady, nejsou odděleny kapitolami ani jinak. V součtu oblastí rozvoje však vidíme určité seřazení. Začínají s oblastmi vztahující se k dítěti samotnému a ve vztahu k druhým dětem, lidem. Zdůrazňuje se oblast řeči a myšlenkových operací, a pokračuje se k oblastem širším, týkajících se okolního prostředí, kultury a vědy. Dále se v první části práce v kapitole Úkoly předškolního vzdělávání (Förskolans uppdrag) a v kapitole Péče, rozvoj a učení (Omsorg, utveckling och lärande) také zmiňují požadavky na vzdělávací proces, kdy lze v rádcích nalézt určité cíle vzdělávání, doporučené vzdělávací aktivity a co by měly děti umět. Celkově je vzdělávací obsah rozházený po celém dokumentu a lze vidět, že švédské kurikulum učitelům slouží zejména jako obecnější směr práce, nikoli jako konkrétní metodika pro realizaci edukačního procesu v předškolních zařízeních (Lpfö 18, 2018).

Kategorie kdy?

Läroplan för förskolan je určen pro děti ve věku od 1 do 5 let v mateřské škole. Osm z deseti dětí v tomto věku tráví v mateřské škole velkou část všedních dnů. Děti se vzdělávají po dobu školního roku, tedy od srpna do června a akademický rok musí mít nejméně 178 školních dnů. Začátek a konec roku určuje daná obec. V mateřských školách se pracuje na základě projektového vyučování, které se realizuje nejčastěji v délce až 4 měsíců na jedno téma. Hlavní téma projektů je stanoveno na celý školní rok. Docházka není pro děti povinná a dítě může dorazit do mateřské školy kdykoliv během otevírací doby. Jiné časové aspekty nejsou v předškolním vzdělávání stanoveny.

Kategorie jak?

Hlavní organizační formou je hra a projektové vyučování. Pro děti je hra sama o sobě důležitou činností. Hra dává dětem příležitost napodobovat, fantazírovat a zpracovávat dojmy. To jim umožňuje vytvořit si představu o sobě a ostatních lidech. Hra může také stimulovat dětské motorické dovednosti, komunikaci, spolupráci a řešení problémů, stejně jako schopnost myslet pomocí obrázků a symbolů. Je proto důležité dát dětem čas, prostor a klid, aby mohly vymýšlet hry, experimentovat a prožívat. Vzdělávání v předškolním zařízení by mělo položit základy pro celoživotní učení. Mělo by být zábavné, bezpečné a bohaté na učení pro všechny děti. Vzdělávání by mělo být založeno na holistickém přístupu k dětem a potřebám dětí, ve kterém péče, rozvoj a učení tvoří jeden celek. Mateřská škola by měla ve spolupráci s domovem podporovat rozvoj dětí, aby se staly aktivními, kreativními, kompetentními a odpovědnými lidmi a členy společnosti (Lpfö 18, 2018).

Vzdělávání zahrnuje výuku. Výuka znamená stimulovat a vyzývat děti, brát cíle kurikula jako výchozí bod, směr a je zaměřena na podporu rozvoje a učení mezi dětmi. Výuka by měla být založena na obsahu, který je plánovaný nebo se objevuje spontánně, protože vývoj a učení dětí probíhá neustále. Předškolní učitelé by měli být odpovědní za vzdělávací obsah výuky a za cílenou práci na podpoře rozvoje a učení u dětí. Učitelé předškolních zařízení mají proto zvláštní odpovědnost za vzdělávání, které společně zajišťuje pracovní tým. Ostatní členové pracovního týmu, např. pečovatelé o děti (chůvy) se také podílejí na výukových aktivitách na podporu rozvoje a učení dětí (Lpfö 18, 2018).

Mateřská škola by měla být živoucí sociální komunitou, která poskytuje bezpečí a vytváří vůli a touhu učit se. Děti si vytvářejí kontext a význam na základě svých zkušeností a způsobu myšlení. V předškolním věku se k nim proto musí přistupovat s respektem, chovat se k nim jako k jedinečné osobnosti a respektovat způsoby, jakým myslí a chápou svět kolem sebe. Každý, kdo pracuje v mateřské škole, by měl každému dítěti poskytnout podmínky pro rozvoj důvěry a sebevědomí. Měly by podporovat zvědavost, kreativitu a zájem dětí. Vzdělávání v předškolním zařízení by mělo být plánováno a realizováno tak, aby podporovalo vývoj, zdraví a pohodu dětí. Mateřská škola by měla dětem nabízet dobré prostředí a vyvážený denní rytmus s odpočinkem i aktivitami, které jsou přizpůsobeny jejich potřebám a délce pobytu. Prostředí by mělo být přístupné všem dětem a inspirovat je ke společné hře a objevování světa kolem nich a podporovat vývoj, učení, hru a komunikaci dětí (Lpfö 18, 2018).

Kategorie, za jakých podmínek?

Läroplan för förskolan nepopisuje konkrétní podmínky vzdělávání, ale popisuje, jak by mělo vypadat prostředí pro děti v mateřské škole, což lze pojmut jako podmínku materiální, psychosociální a také popisují spolupráci s rodiči, řízení mateřské školy a další. Podmínky jsou v dokumenty pojaty jako to, co by měl učitel zařídit, aby se mohly děti bezpečně vzdělávat. Například by prostředí v mateřské škole mělo všem dětem nabízet rozmanité aktivity v různých kontextech. Možnost výběru z několika možností poskytuje dětem lepší podmínky pro rozšíření jejich herních vzorů a výběru aktivit. Je důležité, aby na zajištění dětí přispíval každý, kdo v MŠ pracuje, bez ohledu na gender, s podmínkami pro rozšířené zkušenosti a vnímání jejich příležitostí. Prostor v předškolním zařízení by mělo inspirovat a vyzývat děti, aby rozšiřovaly své schopnosti a zájmy, aniž by je omezovalo genderově stereotypní vnímání (Lpfö 18, 2018).

Dětem by měly být poskytnuty podmínky pro vzdělávání a kulturu, myšlení a rozvoj znalostí založené na různých aspektech, jako jsou ty intelektuální, jazykové, etické, praktické, smyslné a estetické. Děti by měly mít dobré podmínky pro hru, ve které samy přebírají iniciativu, a pro hry řízené učitelem. Učitel by měl vytvářet podmínky pro děti, aby rozvíjely svou schopnost komunikovat, dokumentovat a předávat události, zkušenosti, nápady a myšlenky pomocí různých forem vyjádření, a to jak s digitálními nástroji, tak bez nich. Také by měl vytvářet podmínky pro děti, aby pochopily, jak mohou jejich vlastní činy ovlivňovat životní prostředí a přispívat k udržitelnému rozvoji. A v neposlední řadě by měl vytvořit podmínky pro děti k seznámení se se svým okolím a těmi společenskými funkcemi, které jsou důležité pro každodenní život, a aby se mohly účastnit místního kulturního života (Lpfö 18, 2018).

Mateřská škola by měla také důvěryhodným způsobem spolupracovat s předškolní třídou, základní školou a rodiči dětí, aby dlouhodobě podporovala rozvoj a učení dětí. Před přestupem dítěte do předškolní třídy by si zúčastněné strany (škola, předškolní třída a rodiče) měly sdílet znalosti, zkušenosti a informace o obsahu vzdělávání, aby se podpořil kontext, kontinuita a pokrok ve vývoji a učení dětí. Rovněž by měly existovat formy spolupráce zaměřené na přípravu dětí a jejich opatrovníků před přechodem z mateřské školy do předškolní třídy a následně základního vzdělávání. Škola ve spolupráci s předškolními učiteli a učiteli v předškolní třídě a ve škole by měla sdílet znalosti, zkušenosti a informace o obsahu vzdělávání za účelem vytváření souvislostí, kontinuity a progresu ve vývoji a učení dětí a v souvislosti s přesunem věnovat zvláštní pozornost dětem, které potřebují zvláštní podporu ve svém rozvoji. Škola a celý její pracovní tým by měl ve spolupráci s předškolními učiteli, učiteli v předškolní

třídě a v základní škole připravit děti a jejich rodiče na přesun dětí z MŠ do předškolní třídy (Lpfö 18, 2018).

Kategorie, s jakými očekávanými efekty?

Evaluace je důležitou součástí pedagogického procesu. Tento proces popisuje kapitola 2.6 Následná kontrola, hodnocení a vývoj (Uppföljning, utvärdering och utveckling) na straně 19.

Všichni členové pracovního týmu musí na základě svých rolí zajišťovat vzdělávání v souladu s národními cíli a zkoumat, jaká opatření je třeba učinit pro zlepšení vzdělávání a tím zvýšení dosahování cílů. Účelem hodnocení je získat poznatky o tom, jak lze rozvíjet kvalitu mateřské školy, tedy její organizaci, obsah a realizaci tak, aby každému dítěti byly poskytnuty nejlepší možné podmínky pro rozvoj a učení. V konečném důsledku to znamená vyvinout lepší pracovní procesy, umět určit, zda práce probíhá v souladu s cíli, a zjistit, jaká opatření je třeba přijmout, aby se zlepšily podmínky pro hraní, učení, rozvoj dětí, cítit se bezpečně a bavit se v mateřské škole. Analýzy výsledků hodnocení naznačují oblasti, které jsou pro rozvoj kritické. Všechny formy hodnocení by měly vycházet z pohledu dítěte. Děti a rodiče by se měli účastnit hodnocení a jejich názory by měly být zdůrazněny (Lpfö 18, 2018).

Učitelé předškolních zařízení jsou zodpovědní za vývoj a učení každého dítěte, které je průběžně a systematicky sledováno, dokumentováno a analyzováno tak, aby bylo možné vyhodnotit, jak mateřská škola poskytuje dětem příležitosti k rozvoji a učení v souladu s cíli kurikula. Dále je součástí dokumentace, sledování, hodnocení a analýza týkající se toho, jak jsou cíle kurikula vzájemně integrovány a tvoří celek ve vzdělávání. Pracovníci provádí kritického zkoumání, aby se zajistilo, že použité metody hodnocení jsou založeny na základních hodnotách a záměrech stanovených v učebních osnovách. Výsledky sledování a hodnocení jsou systematicky a průběžně analyzovány za účelem rozvoje kvality předškolního zařízení a tím i možností péče o děti, jakož i podmínek pro rozvoj a učení a využití analýzy k přijetí opatření ke zlepšení vzdělávání (Lpfö 18, 2018).

Pracovní tým by měl průběžně a systematicky sledovat, dokumentovat a analyzovat vývoj a učení každého dítěte, aby bylo možné sledovat změny ve znalostech dětí a hodnotit, jak mateřská škola poskytuje dětem příležitosti k rozvoji a učení v souladu s cíli osnovy. Sledovat a vyhodnocovat, jak mají děti možnost ovlivňovat vzdělávání a jak vzdělávání zohledňuje potřeby, zájmy, vnímání a názory dětí. Sledovat a vyhodnocovat příležitosti pro opatrovníky k uplatnění vlivu a analyzovat výsledky sledování a hodnocení za účelem

rozvoje kvality předškolního zařízení a tím i možností péče o děti, jakož i podmínek pro rozvoj a učení (Lpfö 18, 2018).

7.1.3 Komparace RVP PV 2021 a LPFÖ 18

Základní charakteristika dokumentů

Směrodatné kurikulární dokumenty pro předškolní vzdělávání splňují v obou zemích podobnou funkci. Tyto dokumenty vedou předškolní zařízení požadovaným směrem a určují jim, co by mělo dítě v mateřské škole získat. Rozdíl najdeme ve zpracování dokumentu, zejména v rozsahu. V České republice máme 51stránkový dokument, který je rozsáhlejší než švédský 20stránkový dokument. Už počty stran napovídají, že český kurikulární dokument je sice stále napsaný obecně, ale je více konkrétní než ten švédský. To znamená, že české kurikulum více rozepisuje různé oblasti týkající se předškolního vzdělávání, více definuje cíle, vzdělávací obsah a další kapitoly. Švédský kurikulární dokument je stručnější a v rámci porovnání získáme podobné informace u obou dokumentů, jen v jiném rozsahu. Například vzdělávací obsah je v českém dokumentu rozepsán na přibližně 16 stran a ve švédském na 2 strany. Z těchto informací můžeme usoudit, že švédský kurikulární dokument pro předškolní vzdělávání je ještě obecnější, než je ten český a dává zřejmě učitelům větší volnost při práci.

Obsah kurikulárních dokumentů se trochu liší, zejména v názvech a zpracování kapitol. V českém kurikulárním dokumentu se nachází 14 kapitol, které popisují každá jinou oblast. To znamená, že se každá kapitola zabývá jinou oblastí předškolního vzdělávání, např. cíle, vzdělávací obsah, vzdělávání dětí nadaných či autoevaluace mateřské školy. Za to švédský kurikulární dokument má základní dvě kapitoly, a to „*Základní hodnoty a úkoly předškolního vzdělávání*“ a druhou kapitolou je „*Cíle a pokyny*“. Tyto kapitoly se dělí na dalších 7 až 8 podkapitol, které stejně jako ten český řeší různé oblasti vztahující se k hlavnímu názvu kapitol. Obsahem se tedy dokumenty příliš neliší. Pokud se jedná o obecné informace např. jak děti vzdělávat, jak by měla mateřská škola spolupracovat s rodiči nebo využívání evaluace, najdeme v obou dokumentech. Zatím jedině, co jsme nemohli ve švédském dokumentu najít jsou kompetence, protože s těmito pojmy dokument nepracuje.

Kategorie proč?

S cíli se v obou zemích pracuje trochu jinak. Český kurikulární dokument pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi: stanovuje cíle v podobě záměrů a cíle v podobě výstupů, a to nejprve v úrovni obecné a následně v úrovni oblastní. Cíle, jak jsou formulovány v RVP

PV, směřují průkazně k vyváženému osobnostnímu rozvoji. Ve švédském kurikulárním dokumentu popisují jen jednu kategorii cílů, která hovoří o cílech rozvoje dítěte. Podobnost najdeme v tom, že švédský dokument popisuje, jak se má chovat učitel a co by měl dělat celý pracovní tým, aby se těchto cílů dosáhlo. V českém dokumentu se tyto prvky nachází zejména ve vzdělávacích oblastech, tedy pomocí jaké vzdělávací nabídky se cíle naplní. V obou zemích jsou ale hlavní cíle předškolního vzdělávání stejné. Kdybychom to měly shrnout, v obou zemích jsou hlavními cíli rozvoj dítěte v oblasti kognitivní, sociální a psychické s ohledem na společnost, ve které žijeme.

Principy a úkoly předškolního vzdělávání jsou v obou zemích velmi podobné, ba dokonce stejné. Nenašli jsme žádný velký rozdíl. V České republice úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat a podporovat rodinnou výchovu a vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání na základní škole. Důležitý je princip demokracie a využívá se osobnostně-orientovaný model. O švédském předškolním vzdělávání můžeme říct totéž. Také zdůrazňují položení základů pro celoživotní učení a holistický přístup k dětem a jejich potřebám. V rámci pojetí principů a úkolů předškolního vzdělávání můžeme říct, že obě země jdou tím stejným směrem.

Kategorie koho?

Pro koho je určeno předškolní vzdělávání se v obou zemích lehce liší. V České republice byla do roku 2020 mateřská škola pro děti ve věku od 3 do 6 let, od roku 2020 je již pro děti od 2 let. Ve Švédsku je předškolní vzdělávání určeno již pro děti od 1 roku do 5 let. To znamená, že se v ČR nesetkáte v MŠ s dětmi mladšími dvou let a ve Švédsku zase s dětmi staršími pěti let. V obou zemích se však shodují názory na inkluzivní vzdělávání a realizování vzdělávání pro všechny děti bez rozdílů. Dalším shodným znakem, který je však spatřen až v pozdější době, tedy od roku 2021 je zájem o jazyk. Ve Švédsku se zaměřují na rozvoj jazyka kvůli velkému množství přistěhovalců a cizinců, v České republice zase kvůli uprchlíkům z Ukrajiny. V obou zemích se tedy vzdělává v současné době větší množství cizinců s odlišným mateřským jazykem.

Kategorie co?

Vzdělávací obsah je v kurikulárních dokumentech obou zemích jinak zpracován. V českém dokumentu se jedná o 5 vzdělávacích oblastí (přibližně 16 stran dokumentu), které popisují dílčí cíle, očekávané výstupy, vzdělávací nabídku a rizika. To však ve švédském dokumentu nenajdeme. Vzdělávací obsah je ve švédském kurikulu sepsán v podkapitole Péče, rozvoj a učení (přibližně 2 strany dokumentu). Rozdíl je zejména v tom, že v českém

dokumentu je sepsané opravdu vše, co vás napadne, že by se mělo ve školce dělat. Ve švédském dokumentu popisují spíš větší oblasti, které nejsou roztrženy, ale jsou sepsané všechny dohromady. V součtu oblastí rozvoje však vidíme určité seřazení. Začínají s oblastmi vztahující se k dítěti samotnému a ve vztahu k druhým dětem, lidem. Zdůrazňuje se oblast řeči a myšlenkových operací, a pokračuje se k oblastem širším, týkajících se okolního prostředí, kultury a vědy. Vzdělávací nabídka je tedy velmi podobná v obou zemích a najdeme i podobné oblasti rozvoje jako jsou například matematické představy.

Klíčové kompetence jsou v českém kurikulárním dokumentu pro předškolní vzdělávání chápány jako vzdělávací cíle v podobě výstupů na obecné úrovni. Vyjmenovává 5 klíčových kompetencí, které by mělo mít dítě osvojené, nebo alespoň jejich část, na konci předškolního vzdělávání. Ve švédském dokumentu se s pojmem kompetence jako součást cílů nijak nepracuje, ale spíše obecně konstatují, že by se mělo dítě stát kompetentním.

Kategorie kdy?

Předškolní vzdělávání se v obou zemích dle vývojové psychologie realizuje pro děti batolecího a předškolního věku. Rozdíl vidíme ve věkovém rozmezí, kdy v ČR navštěvují MŠ děti od 2 do 6 (7) let a ve Švédsku již od 1 roku do 5 let. Další rozdíl, avšak ne tak markantní je v délce školního roku, kdy ve Švédsku začíná již v srpnu a končí v červnu, ale v ČR od září do června. Také spatřujeme rozdíl ve formě vzdělávání, kdy v ČR jsou typické spíše měsíční tematické integrované bloky a ve Švédsku více měsíční projektové bloky. Největším rozdílem je však povinnost předškolní docházky. V ČR musí děti, které dosáhli k 31.8. před daným školním rokem 5 let navštěvovat MŠ 4 hodiny denně. Ve Švédsku se povinnost školní docházky vztahuje až předškolní třídu, nikoli předškolní vzdělávání.

Kategorie jak?

Vzdělávání v obou zemích je velmi podobné a popisované charakteristiky edukačního procesu vypadají téměř totožně. Obě země upřednostňují hru, jako hlavní vzdělávací formu, společně s prožitkovým vzděláváním. Prostředí je podnětné, inspirující a vyvážené. Dbá se na individuální potřeby dětí a doporučuje se spolupráce s rodiči. V těchto ohledech spatřujeme skoro až identickou shodu. Pokud bychom vycházeli čistě jen z informací týkající se metod a postupů práce z obou zemí, mělo by vzdělávání vypadat v obou zemích totožně. Praxe však ukazuje odlišnosti např. kvůli „nedodržování požadavků RVP PV“ nebo odlišnosti v jiném pojetí a koncepci vzdělávacích metod a postupů.

Kategorie, za jakých podmínek?

Podmínky vzdělávání jsou také velmi podobné, ale v České republice jsou více definovány a prezentovány strukturovaně. V obou zemích se požadují dostatečné materiální podmínky, klidné a bezpečné psychosociální podmínky, doporučuje se spolupráce s rodiči, řízení a práce ředitele školy či enviromentální prostředí ke vzdělávání. Můžeme říci, že Česká republika klade na podmínky v mateřské škole větší požadavky kvůli své větší konkretizaci, strukturalizaci a rozsáhlosti.

Kategorie, s jakými očekávanými efekty?

Evaluace a diagnostika je jedna z kapitol kurikulárních dokumentů, která se objevuje v obou zemích samostatně a tyto kapitoly jsou celkem rozpracované. V obou zemích se zdůrazňuje důležitost evaluace, autoevaluace a diagnostiky, jako jeden z důležitých hodnotících aktivit, které zkvalitňují práci učitelů a samotný proces edukace. Popisuje se odpovědnost učitelů a personálu za tuto oblast, a i co by měli hodnotit, evaluovat a že by měli využívat metody a nástroje pedagogické diagnostiky. V obou zemích je proces evaluace a diagnostiky nesmírně důležitý pro zlepšování práce učitele a zlepšování vzdělávání dětí v rámci individuálního přístupu ve vzdělávání díky posuzování výsledků vzdělávání, pokroků dětí. Dokonce oba dokumenty doporučují oblasti hodnocení, avšak metody, postupy a plán evaluace si již mateřské školy připravují samy.

Tabulka 16. Juxtapozice komplexnosti kurikula

KRITÉRIA	ČESKÁ REPUBLIKA	ŠVÉDSKO
Počet stran	51	20
Proč?	<i>Cíle vzdělávání holisticky zaměřené</i>	<i>Cíle vzdělávání holisticky zaměřené</i>
Koho?	Děti od 2 do 6 let (7 let)	Děti od 1 do 5 let
Co?	5 vzdělávacích oblastí (13 stran)	1 vzdělávací oblast (2 strany)
Kdy?	Kdykoliv v otevírací době (předškoláci 8-12 h povinně)	Kdykoliv v provozní době
Jak?	Hra, prožitkové učení (dominuje hromadná forma)	Hra, prožitkové učení (dominuje projektová forma)
Za jakých podmínek?	Podmínky konkrétně definované	Podmínky definované místy v textu
S jakými očekávanými efekty?	<i>Důležitá evaluace vzdělávacích procesů</i>	<i>Důležitá evaluace vzdělávacích procesů</i>

(Zdroj: RVP PV 2021, LPFÖ 2018, vlastní analýza)

Z celkové analýzy na státní úrovni vyplývá, že kurikulární dokument pro předškolní vzdělávání je více komplexní v České republice než ve Švédsku. Kromě rozdílného rozsahu, který už naznačuje nedostatečný detailní popis určitých oblastí, si lze všimnout nedostatečných informací v rámci kategorie „Kdy?“ (věk dětí), kategorie „Za jakých podmínek?“ (podmínky vzdělávání) i kategorie „Co?“ (vzdělávací obsah). Dostatečné kategorie se nám jeví „Proč?“ (cíle MŠ) a „S jakými očekávanými efekty“ (evaluace) a to vše v rámci komparace s celkem rozsáhlým kurikulárním dokumentem z České republiky.

7.2 Komparace struktury školního předškolního kurikula

V obou zemích ukládají zákony, vyhlášky a kurikula na státní úrovni povinnost tvořit směrodatný dokument popisující práci školy. V České republice se jedná o školní vzdělávací program, ve Švédsku se jedná o Verksamhetsplan (podnikatelský plán). V rámci výzkumu jsme navštívili 3 české a 3 švédské mateřské školy a analyzovali jejich směrodatný kurikulární dokument na školní úrovni. Také jsme využili dokumenty, které popisují požadavky na tento dokument a jeho strukturu. Analýzu těchto dokumentů a následnou komparaci uvádíme níže.

7.2.1 Česká republika – struktura ŠVP PV

Rámcový program pro předškolní vzdělávání obsahuje kapitolu číslo 12. s názvem Zásady pro zpracování školního vzdělávacího programu. Povinnost tvořit tento dokument nevyplývá jen z RVP PV, ale také ze školského zákona a školní vzdělávací program také spadá do povinné dokumentace školy. „*Školský zákon ustanovuje ŠVP jako povinnou součást dokumentace mateřské školy. ŠVP je veřejným dokumentem*“ (RVP PV, 2021, s. 41). ŠVP je dokument, který popisuje práci dané mateřské školy v jejich podmínkách. Tím, že je každá mateřská škola jiná, má jiné podmínky např. materiální, geografické apod., tak se i ŠVP každé školy liší. Tento dokument by měl čtenáři předat ucelený pohled na vzdělávání v dané mateřské škole. Ředitel mateřské školy vydává ŠVP a musí jej umístit na přístupném místě (není tedy povinnost zveřejňovat jej online). Je dovoleno si jej prohlédnout, pořídit si jeho opisy, výpisy nebo kopie (viz školský zákon). Je požadováno, aby se na tvorbě ŠVP spolupodíleli i pedagogové a další zaměstnanci školy. ŠVP se po vytvoření dále jen aktualizuje, pokud není potřeba vytvořit nový. Povinnost aktualizace je minimálně jednou za 5 let (RVP PV, 2021).

Ve 12. kapitole RVP PV se popisují požadavky na tvorbu školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP). Školní vzdělávací program má obsahovat informace z těchto okruhů:

— „*identifikační údaje o mateřské škole,*

- *obecná charakteristika školy,*
- *podmínky vzdělávání,*
- *organizace vzdělávání,*
- *charakteristika vzdělávacího programu,*
- *vzdělávací obsah,*
- *evaluační systém a pedagogická diagnostika“ (RVP PV, 2021, s. 41).*

Vzdělávací obsah se dělí na integrované bloky, které bývají prezentovány a v dokumentu popsány konkrétně s cíli daného bloku. Dále se často v ŠVP mateřských škol uvádí filozofie a vize mateřské školy, metody a formy práce, vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, dětí nadaných a dětí od dvou do tří let. V ŠVP se často píšou i oblasti, kterými se mateřská škola zabývá a tím může být odlišná od jiných mateřských škol. Často se jedná o alternativní formy vzdělávání (Montessori, Waldorf, program Začít spolu, Zdravá MŠ, Lesní škola) anebo nadstandartní aktivity jako je výuka v anglickém jazyce, programy environmentální výchovy apod. V zásadě se do českého ŠVP píše vše, co popisuje práci a směr dané mateřské školy v rámci výchovně-vzdělávací práce.

ŠVP je možno vytvářet pomocí různých nástrojů od online nástrojů (Google document...) až po Microsoft Word. Česká školní inspekce však speciálně pro tvorbu, správu ŠVP a další práci mateřské školy a dalších stupňů vzdělávání vytvořila elektronický systém INSPIS (inspekční databázový program). V České republice v něm ale nepracují všechny mateřské školy a je čistě na řediteli, který program pro tvorbu ŠVP zvolí.

7.2.2 Švédsko – Struktura Verksamhetsplan för förskolan

Švédský Verksamhetsplan (podnikatelský plán) se vytváří nový každý rok, jelikož vyplývá z cílů dané provozní jednotky a požadavků městské rady (Kommunfullmäktiges). V tomto dokumentu můžeme najít poslání mateřské školy, hodnoty, vize, požadavky na práci učitele, organizaci mateřské školy, popis organizační struktury, další vzdělávání pedagogických pracovníků a rozvoj jejich kompetencí, oblasti rozvoje jednotky pro předškolní zařízení 2023, spolupráce s rodiči, účast zaměstnanců na tvorbě dokumentu, cíle městské rady Stockholm Stad nebo Agendy 2030 pro předškolní vzdělávání a jejich transformace do cílů dané provozní jednotky (mateřské školy). V neposlední řadě se v dokumentu popisují podmínky vzdělávání, zvolené metody a formy práce, popis edukačního prostředí. V roce 2023 patří mezi hlavní cíle městské rady zajistit přístup k rozvoji jazyka. Z tohoto důvodu se všechny mateřské školy v provozní oblasti Stockholmu soustředí na rozvoj jazyka a jejich celoroční projekty

jsou zaměřené na příběhy, pohádky, vyprávění – rozvoj jazykových dovedností. Ve Stockholmu mají pro tvorbu tohoto dokumentu stanovené požadavky na obsah, které jsou k dispozici v systému STRATSYS. Požadavky jsou následující:

- „vize a strategie mateřské školy,
- cíle vzdělávání (3 úrovně – státní, obecní a školní),
- rozpočet mateřské školy na daný rok,
- řízení mateřské školy (přízpůsobivé a kvalitní),
- celkový plán činnosti s rozdělením odpovědností“ (Stratsys, 2022).

Podnikatelský plán ukazuje, jak mateřská škola plánuje svou činnost na školní rok. Obecní rektor přezkoumává podnikatelský (opereční) plán na základě získaných výsledků, např. vlastního monitorování, výsledků průzkumu a plánu rovného zacházení. Sledování, hodnocení a analýzy průběžně provádí ředitel spolu s pracovníky mateřské školy. Mateřské školy ve Švédsku vychází při tvorbě Verksamhetsplanu z mnoha dokumentů, zejména z dokumentů vydaných pro předškolní vzdělávání pro danou komunu, danou oblast. Představujeme seznam dokumentů pro tvorbu Verksamhetsplan pro město Stockholm a komunu – provozní jednotku Hägersten-Älvsjös.

Tabulka 17. Dokumenty pro tvorbu Verksamhetsplan

DOKUMENTY	ŠVÉDSKO
Mezinárodní	Barnkonventionen (Úmluva o právech dítěte)
	Läroplan för förskolan 2018 (Učební plán pro předškolní děti 2018)
Státní	Skollagen (2010:800) (Školský zákon 2010:800)
	Skolplattformen, Planering och bedömning för systematiskt kvalitetsarbete och information till vårdnadshavare. (Školní platforma, Plánování a hodnocení pro systematickou kvalitní práci a informace pro opatrovníky)
Stockholm Stad	Den pedagogiska miljön och pedagogernas erfarenhet och kompetens (Školní platforma, Plánování a hodnocení pro systematickou kvalitní práci a informace pro opatrovníky)
	Hägersten-Älvsjös språkprogram (Jazykový program Hägersten-Älvsjö)

Komuna Hägersten- Älvsjös	Hägersten-Älvsjös ställningstagande för likvärdiga och tillgängliga lärmiljöer (Postoj Hägersten-Älvsjö k rovným a přístupným vzdělávacím prostředím)
	Hägersten-Älvsjös kulturplan (Kulturní plán Hägersten-Älvsjö)
	Hägersten Älvsjös strategier för rörelse och fysisk aktivitet (Strategie pohybu a fyzické aktivity Hägerstena Älvsjö)

(Flodén, 2023)

Ve Švédsku ke správě a tvorbě Verksamhetsplan för förskolan a Projectplan využívají systém STRATSYS. Tento systém umožňuje pracovat s dokumenty, zapisovat docházku dětí, vkládat dokumenty, plánovat, komunikovat s vedením a další v online formě. Tento systém odbourává papírovou dokumentaci a podporuje dokumentaci elektronickou.

7.2.3 Komparace – struktura ŠVP PV a Verksamhetsplan för förskolan

Obě země vydávají tento dokument, který je v něčem podobný a v něčem odlišný. V ČR se ŠVP vytvoří a pokud se nezmění filozofie školy nebo podmínky, zůstává stejný, jen s menšími úpravami se aktualizuje minimálně jednou za 5 let. Ve Švédsku je povinnost tento dokument tvořit každý rok nový. V České republice se o mateřské škole dozvíme z dokumentu hlavně to, jak mateřská škola pracuje, jaká je její filozofie, kolik má tříd a obecně způsob, jak pracují a kam ve své práci směřují, což určuje ředitel mateřské školy. Také nás seznámí se vzdělávacím obsahem dané mateřské školy a popisuje cíle mateřské školy, cíle a kompetence, které chce u dětí dosáhnout pomocí daného vzdělávacího obsahu (cíle a kompetence dle RVP PV). Švédsko však tento dokument pojímá opravdu spíše podnikatelsky, jak už název napovídá. Verksamhetsplan (podnikatelský plán) se zaměřuje na popis cílů předškolního vzdělávání na dané období, konkrétně na rok, a to z pohledu řídicích dokumentů, které jsou vydané k danému roku. Popisují vybrané cíle státu, oblasti, komuny a určují tak směr práce mateřské školy. Ve Švédsku mateřské školy v dané komuně spadají do konkrétní provozní oblasti, ke které městská rada (Kommunfullmäktiges) vytváří řídicí dokumenty se směrodatnými cíli pro danou oblast. Mateřské školy se tak musí řídit každý rok lehce odlišnými cíli. Letos jde o zaměření se na švédštinu jako druhý jazyk cizinců a následně ostatní pedagogické dokumenty musí k tomuto směřovat. Ředitel mateřské školy si může zvolit filozofii, metody a formy práce, cíle jsou však dány zvnějšku a podle nich se musí mateřská škola na daný rok řídit. Vidíme zde tedy rozdíl v kompetencích ředitele mateřské školy v pojetí vzdělávání a tvorbě cílů pro svou mateřskou školu. V České republice stačí řediteli splnit

požadavky na strukturu ŠVP podle RVP a naplňovat požadavky na vzdělávání vycházející z daného dokumentu. Může si však zvolit obecné cíle dané mateřské školy, směr práce, filozofii a vše, co RVP PV nepožaduje nebo nezakazuje. Ve Švédsku je však řediteli směr práce jeho mateřské školy určen řídicími dokumenty dané oblasti a také dokumentem pro tvorbu Verksamhetsplan, takže je ve své práci více omezen než ředitel v České republice.

Ve švédském dokumentu se také dozvíme charakteristiku pedagogického sboru, počet budov, tříd a dětí, což je podobné jako informace v ŠVP v ČR. Další podobností jsou cíle, které chceme naplnit u dětí během vzdělávání. V České republice se tyto cíle často prezentují společně s obecným vzdělávacím obsahem, ve Švédsku zase častěji tyto cíle prezentují spolu s očekávanými výsledky, tedy co za rok chtějí u dětí dosáhnout v rámci svého pedagogického působení. Místo získávání kompetencí u dětí, ale často prezentují očekávané získané kompetence u učitelů, na které se budou tento rok zaměřovat. Je to jeden z mála znaků, které nám naznačují, že předškolní vzdělávání ve Švédsku se více zaměřuje na učitele mateřské školy a v České republice se zase více zaměřuje na dítě samotné v rámci osobnostně-orientovaného modelu v pedocentrickém směru.

Tabulka 18. Juxtapozice struktury kurikulárních dokumentů na školní úrovni

ŠVP/VERKSAMHETSPLAN	ČESKÁ REPUBLIKA	ŠVÉDSKO
Řídicí dokument pro tvorbu	RVP PV 2021 + Školský zákon 561/2004 Sb.	Lpfö 2018 + Skollagen (2010:800) + dalších min. 8 dokumentů
Kompetence ředitele při tvorbě	Struktura dána, ostatní v kompetenci ředitele	Většina dána řídicími dokumenty
Četnost aktualizace	Min. 1x za 5 let	Každý rok (úplně nový)
Kdo určuje směr práce MŠ	Ředitel	Městská rada + ředitel
Průměrný počet stran	Cca 50 – 60	Cca 20 – 30
Počet požadavků na obsah	8	5
Online dostupné platformy	INSPIS	STRATSYS

(RVP PV, 2021; zákon 561/2004 Sb.; ŠVP MŠ; Skollagen (2010:800); Lpfö 2018; Verksamhetsplan).

7.3 Paradigmatický model

Výsledky získané třemi metodami jsme podrobili otevřenému kódování, následně axiálnímu kódování a vzniklé kategorie jsme zařadili do paradigmatického modelu podle Šed'ové (2006). Uvádíme ukázkou některých kódů vzniklých otevřeným a axiálním kódováním již k vytvořeným analytickým kategoriím před jejich vložením do paradigmatického modelu.

Tabulka 19. Analytické kategorie a ukáзка kódů

ANALYTICKÉ KATEGORIE		UKÁZKA KÓDŮ
1.	<i>Rozdílné požadavky na vzdělávání</i>	Zdroje cílů pro PV, povinnost PV, vzdělávání v různém prostředí, rodný jazyk, podpora učitelů.
	<i>Různorodé možnosti implementace kurikula</i>	Příprava dětí na ZŠ, historické kořeny a tradice, prostorové podmínky, skupina dětí, alternativní formy.
2.	<i>Odlišný proces implementace kurikula</i>	Práce s kurikulem, tvorba ŠVP, skupinová práce, rozsah kurikula.
3.	<i>Specifické způsoby edukace</i>	Jiný počet dětí, environmentální prostředí, projektové vyučování, jiné množství personálu, digitální technologie.
4.	<i>Podmínky pro vzdělávání</i>	Děti s OMJ, prostorové podmínky, digitální technologie, skupiny dětí.
5.	<i>Práce učitele mateřské školy</i>	Evaluační, pracovní směna učitele, pracovní podmínky, počet personálu.
6.	<i>Diference práce v mateřské škole</i>	Režim v MŠ, formy vzdělávání, způsoby hodnocení, týmová práce pedagogů, organizační struktura.

(Zdroj: Vlastní)

Ukáзка kódů vychází z posledního kroku před vytvořením kategorií, tedy po sdružování jednoduchých kódů. Jedná se tedy i o jakýsi pojmový popis dané kategorie. Výsledné analytické kategorie vzniklé otevřeným kódováním byly dále v rámci axiálního kódování vloženy do paradigmatického modelu, který uvádíme v tabulce č. 20 a popisujeme vztahy mezi

kategoriemi. Použití tohoto modelu nám umožní o údajích systematicky přemýšlet a vzájemně je mezi sebou vztahovat složitějšími způsoby.

Tabulka 20. Kategorie v paradigmatickém modelu

PARADIGMATICKÝ MODEL	KATEGORIE
PŘÍČINNÉ PODMÍNKY	– Rozdílné požadavky na vzdělávání; – Různorodé možnosti implementace kurikula
JEV	Odlišný proces implementace kurikula
KONTEXT	Specifické způsoby edukace
INTERVENUJÍCÍ PODMÍNKY	Podmínky pro vzdělávání
STRATEGIE JEDNÁNÍ A INTERAKCE	Práce učitele mateřské školy
NÁSLEDKY	Diference práce v mateřské škole

Poznámka: Kategorie Podmínky pro vzdělávání se dále dělí na podkategorie, vycházející z podmínek intervenujících – Děti s OMJ; Prostorové podmínky; Povinnost PV; Využití technologií; Rozdělení dětí.

Způsob, jakým byl paradigmatický model naplněn, nebyl lineární, nýbrž cirkulární. Následky (Diference práce v MŠ) znamenají totiž změnu na úrovni jevu (Proces implementace kurikula) či příčinných podmínek (Rozdílné požadavky na vzdělávání; Různorodé možnosti implementace kurikula). Možnosti takovéto cirkularity Strauss a Corbinová (1999) explicitně připouštějí.

JEV – Čeho se údaje týkají? Týkají se Odlišného procesu implementace kurikula. **PŘÍČINNÉ PODMÍNKY** – Rozdílné požadavky na vzdělávání a Rozdílné možnosti implementace kurikula odkazují nebo vedou k výskytu či vzniku jevu, konkrétně k odlišné implementaci kurikula ve sledovaných zemích. **KONTEXT** (Specifické způsoby edukace) je zároveň určitým souborem podmínek, za nichž jsou uplatňovány strategie jednání a interakce (Práce učitele mateřské školy) určené ke zvládnutí, ovládnutí nebo reagování na určitý jev (Proces implementace kurikula). **INTERVENUJÍCÍ PODMÍNKY** (Podmínky pro vzdělávání) buď usnadňují nebo naopak znesnadňují použití strategií jednání a interakce v určitém kontextu (Podmínky pro vzdělávání: Děti s OMJ – kultura; Prostorové podmínky – prostor; Povinnost PV – čas; Využití technologií – stav techniky, Rozdělení dětí – individuální biografie). Vždy existuje **JEDNÁNÍ NEBO INTERAKCE** (Práce učitele mateřské školy) zaměřené na zvládnutí, ovládnutí, vykonávání nebo reagování na nějaký jev (Odlišný proces implementace kurikula), jak se vyskytuje v určitém kontextu (Specifické způsoby edukace) nebo v konkrétním souboru podmínek. Jednání nebo interakce (Práce učitele mateřské školy)

má určité vlastnosti – je procesuální a jeho přirozenou vlastností je vývoj, jsou záměrné, zacílené a činěné z nějakého důvodu a je reakcí na jev (Proces implementace kurikula). Jednání nebo interakce (Práce učitele mateřské školy) reagující na jev (Odlišný proces implementace kurikula) má určité výsledky nebo **NÁSLEDKY** (Diference práce v MŠ).

Dále popisujeme charakteristiku vzniklých kategorií podle paradigmatického modelu s využitím techniky vyložení karet, tedy popisujeme jednotlivé kategorie za sebou tak, jak jsou prezentovány v modelu.

7.3.1 Rozdílné požadavky na vzdělávání

Kategorie popisuje rozdílné požadavky na vzdělávání v obou sledovaných zemích. Jsou jednou ze dvou příčinných podmínek, která má vliv a je důvodem pro odlišný proces implementace kurikula v obou zemích. Cíle vzdělávání jsou sice v obou sledovaných zemích podobné, místy až totožné, ale požadavky, které na předškolní vzdělávání klade stát jsou odlišné. Požadavek směřuje na **povinnost předškolního vzdělávání**. V České republice je předškolní vzdělávání nedílnou součástí vzdělávacího systému a připravuje dítě na úspěšný vstup do základní školy. Jelikož je tzv. poslední ročník předškolního vzdělávání povinný, tak se vzdělávání více orientuje na systematickou přípravu dítěte do základní školy. Ve Švédsku se žádná systematická příprava dítěte do základní školy nerealizuje, protože k tomu slouží předškolní třída, tzv. nultý ročník u základní školy. Toto je jeden z nejrozdílnějších požadavků na vzdělávání a určuje, jak předškolní vzdělávání v obou zemích funguje. Když povinnost je, vzdělávání se více orientuje na školní připravenost a školní zralost a může dominovat frontální organizační forma, která se v mateřských školách spíše nedoporučuje. Když povinnost není, vzdělávání se více orientuje na zájmy a hru dítěte a může dominovat spíše prožitkové a projektové učení. Paní učitelka ze Švédska byla velmi překvapená, když slyšela, jak systematicky učíme předškolní děti například správně držet tužku špetkovým úchopem.

T1: „*Musíš to učit takhle? Tady, u dětí v předškolním věku, nemusíme. Ve Švédsku je hodně povinností ve škole, ne v mateřské škole. Učíme to,, ale nemusíme to učit (např. Špetkový úchop). Je to u vás těžké.*“ (překlad z angličtiny)

Další paní učitelka popisovala hodnocení dětí, jelikož v České republice je pedagogická diagnostika důležitou součástí pro hodnocení dítěte v rámci nástupu do ZŠ. Na můj popis diagnostického procesu s diagnostickou sadou iSophi u dětí všeho věku reagovala následovně.

T2: „*Ne, tuto diagnostiku nemáme. Tady tolik nesoudíme. Pětileté děti, musíme trochu, ale ne dříve. Díváme se, co umí, neumí, takže s tím musíme pracovat. Ale nesoudíme.*“ (překlad z angličtiny)

Tyto možná i vysoké požadavky na práci učitele v mateřské škole v České republice vyplývají z požadavků státu na to, aby mateřské školy systematicky připravily děti na vstup do ZŠ, což se ve Švédsku na úrovni předškolního vzdělávání neděje.

Další rozdílné **požadavky vyplývají z řídicích dokumentů**. V České republice jsou pro ředitele mateřské školy důležité zejména řídicí dokumenty na státní úrovni (RVP PV, školský zákony, vyhlášky) a žádné konkrétní požadavky na předškolní vzdělávání z kraje, okresu či obce nejsou. Na úrovni těchto dokumentů jsou obecné cíle, jako například navýšení kapacit v mateřských školách, což jsou cíle sice v oblasti PV, ale nic, co by mohl ředitel MŠ ovlivnit. To znamená, že ředitel má v kompetenci celou implementaci kurikula ze státní úrovně na školní úroveň a má v podstatě volnou ruku. Ve Švédsku je však tento proces o dost složitější. Jsou pro ně také důležité řídicí dokumenty na státní úrovni (Lpfö 2018, školský zákony, nařízení), ale následně jsou pro mateřské školy v dané komuně vydávány místní řídicí dokumenty, které specifikují další požadavky na vzdělávání pro danou provozní oblast – obecní úroveň. Tímto je kladeno na předškolní vzdělávání více požadavků z hlediska počtu řídicích dokumentů než v České republice, což také ovlivňuje implementaci kurikula. Česká republika se zaměřuje hlavně na implementaci kurikula popsaného v RVP PV, ve Švédsku se však snaží implementovat kurikulum z různých řídicích dokumentů, které doplňují Lpfö18, aby splnili jak státní, tak tzv. oblastní požadavky. Švédská učitelka nám popsala práci s jejím kurikulem a česká učitelka v podstatě zmínila, že pokud je ŠVP dobře zpracované, nemusí se dívat do RVP PV, ale jen implementuje kurikulum popsané na školní úrovni (informace z RVP PV bývají často opsány do ŠVP PV).

T3: „*Mhm. My, protože, jak jste řekla, naše osnovy nejsou podrobné. Státní kurikulum na úrovni státu je ve skutečnosti docela vágní, takže formulace jsou, jsou psány způsobem, že by se daly interpretovat mnoha různými způsoby. A to znamená, že každá školka může fungovat svým vlastním způsobem, ale říct, že se „řídíme se podle osnov“. Ehm, takže když zde zavedeme kurikulum, rozhodne se ve Verksamhetsplan, na které cíle bychom se měli letos zaměřit. Máme v něm samozřejmě i další cíle, které jsou také zahrnuté, ale to je více na nás. Eh, ale je to, ve Verksamhetsplan je rozhodnuto, že toto jsou hlavní cíle, se kterými bychom nyní měli pracovat. Takže vytváříme náš místní plán. Jako když sedíme a plánujeme, jak budeme pracovat, co bychom měli tento semestr dělat. My, eh, děláme tento plán v souladu se stanovenými cíli, které jsou stanoveny ve Verksamhetsplan. A cíle Verksamhetsplanu se liší od různých řídicích dokumentů, které naše obec stanovila pro předškolní vzdělávání.*“ (překlad z angličtiny)

U2: „*Já se upřímně skoro nedívám do RVP PV. Já se dívám spíše fakt do toho ŠVPčka a tam to není moc konkretizované, jako jak pracovat. Takže se dívám hlavně do našeho ŠVPčka, protože tam máme rozepsané ty výstupy, cíle, a to podle integrovaných bloků a tak no. Je to podobně napsané a je tam vše, tak se nedívám ani jinam.*“

Další zajímavý požadavek na vzdělávání se týká **vzdělání v různém prostředí**. V České republice je vzdělávání v přírodě typické pro Lesní mateřské školy a u dalších typů se to vidí zřídka, ať kvůli nedostupnosti lesa, přírody ve městě, nebo kvůli jiným důvodům. Ve Švédsku vzdělávání v lese tzv. Education in the wood je velmi typické a rozšířené. Samozřejmě, že mateřské školy, které nemají přístup k lesu a jsou například v centru města nebudou mít tuto povinnost, ale z výzkumu vyplývá, že je to jakási klasika ve Švédsku. Učitelky se pak nazývají učitelkami lesa a využívají prostory lesa, jako třídu pro celodenní aktivity. Níže uvádím komentáře švédských učitelek.

T1: „*Hodně pracuji v lese. Jsem učitel, jsem lesní učitel. Budeme si hrát – učím je matematiku v lese s přírodninami, eh, protože máme mnoho lesů. Takže se učím s dětmi v lese. Čtu knihy, všechno v lese. Co děláme tady v budově pak děláme i v lese.. Malujeme v lese, jíme a zůstáváme celý den v lese. A toto najdete také v našem Lpfö 18. Můžeme dělat všechno, co děláme uvnitř, můžeme dělat venku. Takže plánuju i vzdělávání venku.*“ (překlad z angličtiny)

T2: „*Dokonce tady v nejbližším lese vyrábíme taburetky a stolky a pro děti dokonce i psací tabuli. Na stolech pak počítáme různé tyčinky, šišky a podobně.*“ (překlad z angličtiny)

T3: „*Takže máme jeden den v týdnu, kdy jdeme ven do lesa, takže opustíme školku a půjdeme do lesa. A to je fixní/stanovené. Ale my ne – my, spojujeme tyto návštěvy s našimi projekty nebo tam prostě chodíme hrát a relaxovat.*“ (překlad z angličtiny)

Posledním jakýmsi požadavkem, který ovlivňuje implementaci kurikula je **povinnost vzdělávat děti s odlišným mateřským jazykem (OMJ)**. V České republice jsme se mohly s cizinci a dětmi s OMJ setkat téměř vždy, však od roku 2021 častěji, kvůli krizi na Ukrajině. V ČR se můžete v MŠ setkat například s dětmi ukrajinskými, moldavskými, vietnamskými a dalšími. Do Švédska je již několik let velmi snadné migrovat a tuto možnost využívá spousta cizinců. Proto se v mateřských školách setkáte s velmi různorodými skupinami dětí, jako jsou děti z Bangladeše, z Francie, z Polska, z Arábie apod. Může se tedy stát, že v některých skupinách dětí se někdy nenachází ani jedno dítě narozené ve Švédsku a švédsky mluvící. V obou zemích je vzdělávání dětí s OMJ a učení těchto dětí cizímu jazyku definováno ve státním předškolním kurikulu, ale je rozdíl vzdělávat 2 děti s OMJ ve třídě, nebo mít takto

sestavenou celou třídu, která Vám nerozumí. Proto si myslíme, že práce učitele ve Švédsku je v tomto ohledu náročnější a stěžuje implementaci kurikula v jeho širším kontextu.

7.3.2 Rozdílné možnosti implementace kurikula

Kategorie rozdílné možnosti implementace kurikula odkazuje na možnosti mateřské školy a učitelů, jak implementovat státní kurikulum do praxe. Tato příčinná podmínka ovlivňuje proces implementace kurikula v obou sledovaných zemích. Jako první bychom chtěly zmínit práci ředitele a učitele s kurikulem. Ředitel mateřské školy v MŠ v ČR implementuje spolu se svým pedagogickým týmem předškolní kurikulum ze státní na školní úroveň do ŠVP. Ve Švédsku je tento proces podobný, ale jelikož jsme zmiňovali implementaci více cílů z více řídicích dokumentů, je to práce trochu složitější. Navíc organizační struktura ve Švédsku má více řídicích pracovníků, takže se do implementace většinou nezapojují běžní učitelé. Na otázku, kdo vytváří obsah ŠVP nám ředitelka z ČR odpověděla následovně:

Ř1: „*No tak ten obsah ŠVP vytváříme vlastně všichni. Máme RVP a ten obsah se vlastně naplňuje podle celkového nějakého tady evaluačního systému a připomínek. Vždycky jim řeknu, že třeba do konce dubna všichni napíšu, protože máme systém mejlů že, tak všichni, co budou chtít ještě něco doplnit, tak že mají deadline. Případně potom se to ještě nějak jako vytváří. Nicméně mají možnost vlastně, připomínají to vlastně všichni. Ale jako konečnou koncepci mám jako já a řídím se pokyny RVP, abychom tam měli všechno pak kontroluju já. Jako dříve jsem to dělávala já vlastně celé s tím, že mi ostatní k tomu připomínkovali a teďka už máme konstrukci vlastně danou, takže teďka vlastně do toho, v tu výchovně-vzdělávací oblast, jako celkově vlastně té, ten vnitřek výchovy a vzdělávání tak to vlastně dělají kolegyně.“*

V tomto je již první známka odlišné implementace v rámci procesu, kdy se v ČR do implementace zapojují více běžní učitelé mateřských škol a ve Švédsku více řídicí pracovníci, zejména kvůli odlišné organizační struktuře. Další rozdílná možnost implementace se týká dětí s OMJ, jelikož se vzdělávací obsah a cíle upravují tak, aby odpovídali požadavkům dětí nemluvící jazykem dané země. Avšak děti nejsou jediní cizinci v předškolním vzdělávání. Mnoho chův nebo dokonce učitelů jsou cizinci a ve Švédsku nemusí učitel ani chůva mluvit švédsky na úrovni rodilého mluvčího. Tento požadavek máme v ČR mezi požadavky na učitele MŠ – učitel musí mluvit česky na úrovni rodilého mluvčího. Výhodou je, že učitelé a chůvy, kteří jsou cizinci, dokážou komunikovat s dětmi cizinců, a i s rodiči (např. mluvit arabsky), jelikož ti většinou švédsky neumí nebo se teprve učí. Druhá stránka je však právě v možnosti implementace kurikula takovými osobami, které mají v péči děti. Pokud učitel nebo chůva nemluví plyně švédsky, nedokážou ani pracovat se švédským kurikulem nebo někdy ani řádně

komunikovat s ostatními učiteli na plánování programu. Kvůli vysokým počtům migrantů se s tímto problémem setkávají švédské mateřské školy celkem často. Na tuto problematiku reaguje provozní ředitelka ve švédské mateřské škole následovně:

O1: „*Když dělám pohovory s lidmi, kteří chtějí přijít a pracovat jako asistenti, řekněme, ehm, mnoho z nich, které tady máme, učí velmi dobře. Je to ale politická otázka. Musíme přijmout lidi, kteří jsou dlouhodobě nezaměstnaní a většina z nich jsou v této oblasti imigranti. A ženy jsou opravdu dobré, opravdu jsou, chtějí pracovat. Mnozí z nich jsou ve svých zemích vysoce vzdělání. Měla jsem právníky. Mám lidi, kteří jsou – jako mám Marjanu ze srbska, ona je, je také učitelkou v mateřské škole. Má velmi, velmi dobré vzdělání, je fantastická, eh, papíry, které mi ukázala. A chci říct, že mám opravdu vysoce vzdělané lidi, eh, ale ti, kteří pocházejí ze Sýrie, mohou být od inženýra cokoli. A je to škoda, tady by měli pracovat jako inženýři a ne pracovat ve školce. Ale je to snadné, protože jsou to jen dva semestry a ty projdeš, takže můžeš pak pracovat ve školce. A já, říkám to, je to plýtvání, plýtvání dobrými mozky a vzděláním. Místo toho, aby jim pomohli na jejich vlastní pole. No, je, je, nejsem politik, ale myslím si, že je to jen plýtvání, plýtvání spoustou vzdělání. To jo.*“ (překlad z angličtiny)

Problém tedy není jen u dětí s OMJ, ale také u učitelů, kteří nemají povinnost mluvit švédsky na úrovni rodilého mluvčího jako učitel v Česku má povinnost mluvit česky na úrovni rodilého mluvčího. Kromě zúžení možnosti implementace kurikula u dětí s OMJ, u kterých se ze všech cílů upřednostňuje ten, který se týká osvojení si jazyka, se také zužuje možnost implementovat kurikulum z pohledu učitele/chůvy, což je jeden z požadavků na učitele mateřské školy z pohledu švédského kurikula. Učitelé mají také různou kvalifikaci a ta následně určuje pozici v dané mateřské škole. To je například rozdíl oproti ČR, kdy vzdělání má přidanou hodnotu jen pro jedince samotné nikoliv v rámci systému.

O1: „*Mám tu ale velmi odlišné úrovně učitelů. Někteří, kteří právě chodili do školy dva roky a potom, ehm, předškolní, po školce. Nechodili na střední školu. Je to tak, úroveň je úplně jiná. Pak tu máme učitele, kteří mají dva a půl roku. A, ehm, po univerzitě je samozřejmě úroveň velmi odlišná. Někteří z mých učitelek jsou ze Sýrie a neumí pořádně švédsky.*“ (překlad z angličtiny)

Další rozdílné možnosti implementace kurikula se týkají obecně i historických kořenů a tradic. Švédsko je velmi otevřená, progresivní, bohatá země, která je navíc velmi moderní (všude se platí kartou, digitální technologie jsou běžné i v mateřských školách). V České republice se do této fáze teprve dostáváme kvůli komunistickému režimu (1948-1989), který nás i školství zamrazil na místě. Z toho důvodu se možnosti implementace kurikula liší i v myšlení učitelů a v prostorových a materiálních podmínkách. Ve Švédsku je většina

mateřských škol velmi moderně vybavená, s digitálními technologiemi (tablety, projektory s tabulí...), s otevřenými prostory, mají spoustu místností pro edukaci menších skupinek dětí. V České republice se ve většině případů (pokud se nejedná o novou budovu nebo rekonstrukci) se setkáme s typickým prostorem (třída s linem a kobercová část), se starším nábytkem a budovy také bývají kostkového typu. Komunistický režim se totiž zasloužil o jednotný vzhled a požadavky v mateřských školách a potlačil modernizaci. Učitelé v obou sledovaných zemích mají tedy i v tomto jiné možnosti, jak implementovat kurikulum (v jakých prostorách, s jakými pomůckami...).

Poslední rozdílnou možností, jak implementovat kurikulum je také to, jak učitelé pracují a s jakými skupinkami dětí pracují. Učitelé v ČR jinak implementují kurikulum do praxe, když se učitelky střídají na ranní a odpolední směně, a když pracují s 20 dětmi různého věku zároveň. Ve třídě na didakticky zaměřenou činnost je teda 1 učitelka na 20-25 dětí. Asistent pedagoga je jen v případech, kdy se ve třídě vzdělává dítě s podpůrným opatřením. Oproti učitelům ve Švédsku, kteří mají každý den stejnou směnu a pracují max s 10 dětmi zároveň, a často stejného věku. Typické je, že je ve třídě 24 dětí a 2 učitelé, chůva a rozdělí si děti podle věku do 2 až 3 skupin každý den a pracují s nimi odděleně (spoustu aktivit dělají spolu – úvodní hry, pozdravení, svačina, pobyt venku), ale didakticky zaměřená činnost se realizuje odděleně, v jiných prostorách školy. Počet dětí a počet personálu mění možnosti implementace kurikula v obou sledovaných zemích. Níže uvádí švédská učitelka jejich typickou implementaci projektu.

T3: *„Realizace projektu začíná. Skupina 24 dětí je rozdělena do tří menších skupin. Dvě skupiny jdou dovnitř a druhá zůstane chvíli venku. Aktivitu vede jedna učitelka v malé skupině dětí. Aktivita začala svačinou (ovoce) a krátkým setkáním dětí. V době svačiny probíráme pohádku, kterou jsme četli dříve, a to je příběh o Popelce.“ (překlad z angličtiny)*

Práce s menší skupinou dětí umožňuje využití jiných organizačních forem, jiné vzdělávací metody a také pomůcky a prostředky. Všemi těmito komponenty se implementuje kurikulum ze státní úrovně na školní a přímo do praxe. Proto i tento aspekt řadíme mezi rozdílnou možnost implementace kurikula v obou sledovaných zemích.

7.3.3 Odlišný proces implementace kurikula

Jak už jsme lehce zmiňovali výše, proces implementace kurikula je odlišný v obou sledovaných zemích, a to z pohledu práce s kurikulem, tvorbou kurikula na školní úrovni, rozsahu kurikulů a v práci ředitele i učitele. Proces, kdy se psané teoretické kurikulum ze státní úrovně dostane až do tříd mateřských škol v podobě vzdělávacích aktivit je proces didaktický

a v obou zemích odlišný. Tento proces začíná studiem a analýzou RVP PV a Lpfö18, jeho implementace (proces uskutečňování teoreticky stanovené myšlenky nebo projektu za účelem jejího dalšího použití) je dalším krokem, což je v kompetenci ředitelů mateřských škol. V ČR se na implementaci kurikula ze státní (RVP PV) na školní úroveň (ŠVP) podílí ředitel a celý pedagogický tým. Důvodem je hlavně to, že další krok implementace je již do praxe, konkrétně do třídního vzdělávacího programu, což je v kompetenci učitelů. A jak lépe zařídit kvalitní a správnou implementaci zvoleného kurikula v ŠVP do TVP než tím, že se budou učitelé podílet na tvorbě kurikula.

Ř3: „*Rámcový vzdělávací program určuje strukturu ŠVP a samozřejmě konkrétní obsah vlastně třeba podmínky mateřské školy, za to už nese odpovědnost ředitel. Ale to gró, co by se tam mělo objevit, to by měla být právě práce celého týmu. To se pak týká toho vzdělávacího obsahu mám namysli.*“

Ve Švédsku mají trochu jinou organizační strukturu a více vedoucích učitelů a řídicích pracovníků. Tato skupina tvoří dostatečně velký tým pro proces tvorby Verksamhetsplanu. Často se stává, že se běžní učitelé do tohoto procesu nezapojují a je jim následně dáno, jak by měly pracovat a kurikulum je jim jen předáno. Následně má pedagogický tým v kompetenci tvořit Project plan dle požadavků z vedení, které jsou definovány v dokumentu Verksamhetsplan.

T3: „*Plán Verksamhets, je vytvořen, ehm, ředitelem nebo ředitelem a manažery. Máme nového ředitele, nové vedení a dosud to vytvořili pouze ředitelé. Myslím, že cílem je nějak zapojit učitele, ale pro to pro není zatím zavedena struktura.*“ (překlad z angličtiny)

Obecně však můžeme říct, že z výzkumu sice vyplývají tyto jiné procesy, avšak ze zkušeností víme, že ve Švédsku i v Česku se učitelé někde zapojují a někde nezapojují. Tato volba je na řediteli školy, ale v obou předškolních kurikulech se požadavek na týmovou spolupráci při tvorbě těchto dokumentů a kurikul na školní úrovni objevuje.

7.3.4 Specifické způsoby edukace

Tato kategorie popisuje specifické způsoby edukace v obou sledovaných zemích a jejich možné důvody. To, jak učitelé učí a jaké k tomu mají podmínky také determinuje implementaci daného kurikula. V obou zemích jsme si všimli jistých rozdílů, které by mohly mít na implementaci kurikula vliv. Ve Švédsku se tyto specifické způsoby edukací týkají malých skupin dětí, vzdělávání v lese, projektového vyučování a více personálu. V České republice se týkají právě opaků, a to práce v centrech aktivit, velké skupiny dětí a méně personálu.

Jak jsme již výše zmiňovali, ve Švédsku je časté vzdělávání v lese i pro běžné mateřské školy, což v České republice je časté spíše pro lesní mateřské školy. Také jsme zmiňovali menší skupinky dětí, se kterými mohou švédští učitelé lépe pracovat a dosahovat tak lehčeji cílů kurikula. Ve Švédsku bývá v jedné skupině cca 24 dětí hlavní učitelka s vystudovanou univerzitou, druhá učitelka s nižším vzděláním a pak chůva, která nemusí mít pedagogické vzdělání. Podle počtu dětí v určitý den si tento personál rozdělí děti na dvě nebo tři skupiny podle věku. Hlavní učitelka má na starost většinou nejstarší děti (5leté), protože je jejich vzdělávání důležitější v rámci přechodu do předškolní třídy. Zbytek personálu má na starost děti mladší, realizují program a pečují o ně během doby určené pro didakticky řízenou činnost. Jednotlivé skupiny pracují odděleně, mají jiný program a pracují v jiných místnostech. Mateřské školy jsou na tuto edukaci uzpůsobeny, jelikož se jedno „oddělení“ dělí na i třeba 5 menších a větších místností určené ke specifickým činnostem (natáčecí nebo promítací místnost, výtvarná nebo pohybová). Ve Švédsku se hojně využívá projektové vyučování, které umožňuje realizování programu týkající se života dětí a realizuje se v delším časovém úseku (např. 4 měsíce), což umožňuje systematickou práci učitele vzhledem k tomu, že nemá rozdělenou směnu na ranní a odpolední, ale má každý den program.

V České republice bývá v jedné skupině dětí na cca 24 dětí dvě učitelky a ve výjimečných případech chůva nebo asistent pedagoga. Na didakticky zacílenou činnost je však učitelka sama kvůli rozdělení směn na ranní a odpolední. Chůvy a asistenti pedagoga jsou jen v případech dětí s podpurným opatřením, kdy se tento personál věnuje specificky určitým dětem, takže nemohou zajistit neustálou podporu učitele. Časté jsou také prostory nepodporující práci v malých skupinách a nízký počet personálu. Jedna učitelka s 24 dětmi ve velkém otevřeném prostoru nedokáže pracovat s malými skupinami dětí efektivně, jak je doporučováno v RVP PV. Často je odkázána na jednotnou práci se všemi dětmi najednou. Častým řešením těchto situací je zvolení specifické formy vzdělávání, v tomto případě konkrétně centra aktivit. Centra aktivit lze využít i bez programu začít spolu a umožní učitelům v ČR práci ve skupinách tak, aby se mohli realizovat různé aktivity dle věku a potřeb dětí, a zároveň má učitel možnost sledovat pokroky dětí a individuálně se jim chvílemi věnovat.

T1: „*No, já mám třídu s 24 dětmi, ale tady v té místnosti vzdělávám jen 10 pětiletých dětí, kolegyně je pak rozděluje do menších skupin. Pracuji tedy jen s deseti 5letými dětmi, a pokud někdo chybí, je jich ve třídě výrazně méně. A vy pracujete třeba s 20 dětmi najednou a sama? A jak to zvládáš? Učitelkou v Česku bych být nechtěla. (smích)*“ (překlad z angličtiny)

Jak lze vidět, formy a organizace vzdělávání jsou v obou sledovaných zemích odlišná. I když v ČR v dokumentu RVP PV se doporučuje, aby byla didakticky zacílená činnost

organizována v malých skupinách nebo individuálně, s tak nízkým počtem personálu a kvůli odlišným směnám a vysokému počtu dětí tyto specifické požadavky často nejdou naplnit. Oproti tomu Švédsko dává ČR až snový pohled na vzdělávání dětí v malých skupinách, v menších oddělených a moderních třídách.

7.3.5 Podmínky pro vzdělávání

Kategorie Podmínky pro vzdělávání se dále dělí na podkategorie, které vycházejí z podmínek intervenujících. Tyto podmínky zahrnují čas, prostor, kulturu, ekonomický status, stav, techniky, zaměstnání, historii a individuální biografii. Proto i vytvořené podkategorie jsou vytvořeny na základě těchto podmínek. Kultura – Děti s OMJ, Prostor – Prostorové podmínky; Čas – Povinnost PV; Technologie – Využití technologií; Individuální biografie – Rozdělení dětí podle věku. O některých podmínkách vzdělávání jsme se již zmiňovali, ale ke každé se ještě vyjádříme.

Děti s odlišným jazykem jsme popisovali již v kategorii Rozdílné požadavky na vzdělávání, což dává smysl kvůli propojenosti s podmínkami vzdělávání. Tato podmínka se mění v rámci výskytu mateřské školy. Některé oblasti jsou bohatší, některé chudší a cizinci se nenachází ve všech oblastech ve stejných počtech. Mateřské školy proto buďto mají hodně cizinců nebo naopak žádné nebo velmi málo, a to platí v obou sledovaných zemích. V ČR se pro děti cizinců, migrantů, uprchlíků vytvořilo Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro povinné předškolní vzdělávání v roce 2021. Také se kvůli většímu počtu dětí s OMJ v MŠ doplnily pokyny pro vzdělávání dětí s OMJ v RVP PV. Ve Švédsku je tento požadavek přidán do aktualizace kurikula 2018 a popisují dvě velké oblasti, na které by se mělo předškolní vzdělávání zaměřovat, a to je jazyk a matematika, kvůli špatným výsledkům na školách. V provozní oblasti dané mateřské školy pak tyto požadavky určuje ředitelka pro danou provozní oblast. Tento postup popisuje provozní ředitelka ve Švédsku následovně:

O1: „*Pokud je to v Batkyrce, máme společné cíle. Cíle, jako je to, čeho se snažíme dosáhnout výukou. Takže tyto cíle jsou, jak jsem řekla, jazyk a matematika. Hm, vidíme, že našim dětem tady, v Batkyrce, to ve škole moc nejde. A je to jazyk, protože mnoho z nich má jiný mateřský jazyk a naučit se švédštinu trvá dlouho a udržet krok a dostat se na stejnou úroveň jako švédské narozené děti. Musíme tedy hodně pracovat s jazykem. A matematika, ta byla ve Švédsku vždycky tak trochu obtížná. Úroveň matematiky ve škole byla velmi nízká. Takže toto je něco, na co se musíme zaměřit. Měli jsme starý systém, starou matematiku. Hm, učila jsem se to, vím to. Lidé tomu opravdu nerozumí – je to spíše jako hraní si a někteří z nás opravdu nechápou, jak máme učit matematiku děti, kterým je rok, dva,*

tři roky. A tak si myslíme, opravdu se o to snažíme, že matematika je všude. Nejsou to jen čísla."
(překlad z angličtiny)

Prostorové podmínky jsou dost odlišné, jak jsme zmiňovali ve specifických možnostech edukace. V ČR se jedná o velké propojené třídy, aby byla jedna učitelka schopna vidět všude, kam potřebuje a zajistila tak bezpečnost dětí. Třídy bývají plné nejen didaktických pomůcek, ale také hraček. Specifické jsou pak také stoly a místo u stolu pro každé dítě. Ve Švédsku jsou třídy pro malé skupinky dětí. Pokud je to výtvarná místnost, je tam maximálně okolo 10 míst k sezení, protože se více dětí naráz v místnosti nevzdělává. V ČR má tolik stolů a židlí jasný důvod a to ten, že se u těchto stolů nejen hraje, ale také obědvá a svačí. Ve Švédsku mají místnosti určené k jídlu, velmi podobné jídelnám. Obecně jsou prostory ve Švédsku velmi čisté, prostorné a stěny bývají bílé. Skandinávská architektura je velmi elegantní a působí nepřehnaným dojmem. Třídy v ČR jsou naopak často velmi barevné, i nábytek bývá barevný a často jde o zařízené třídy, které vznikly před 30 lety. Ukázky tříd v ČR a ve Švédsku naleznete v příloze II. Níže uvádíme překvapené dotazy jedné švédské učitelky.

T1: *„To je fotka vaší třídy? A proč tam máte tolik stolů? Máme stoly jen pro malý počet dětí, například na výtvarné práce, malování a podobné aktivity...Je ve vašem okolí Montessori výuka populární? Pak ty stoly dávají smysl, tam se u stolu pracuje s nářadím, ne? Tady je populární Reggio Emilia... Oh, takže nejíte v jídelně? To je zvláštní, asi se musí pořádně uklízet stoly, aby se na nich dalo jíst.“* (překlad z angličtiny)

Povinnost předškolního vzdělávání jsme zmiňovali ve specifických možnostech edukace. V ČR je povinnost pro děti, které dovrší k 31.8. pět let navštěvovat MŠ minimálně 4 hodiny denně. Ve Švédsku tato povinnost není dána pro předškolní vzdělávání, ale až pro předškolní třídu. Z toho vyplývá systematictější někdy až školská příprava dětí do ZŠ v ČR. Vzdělávání je tedy oproti Švédsku v tomto ohledu jiné, přísnější s více pravidly. Je to tedy podmínka, která mění implementaci kurikula a jeho vážnost.

Další podkategorií je **Využití technologií**. V předškolních kurikulech obou zemí se popisují požadavky na zvyšování digitální gramotnosti a využívání technologií v MŠ. Ve Švédsku mají díky dobrému financování školy velké možnosti. Celý systém docházky, hodnocení dětí apod. je online v systému Stratsys, takže se odbouralo zbytečné papírování, které je pro ČR velmi typické. Jednotlivé oddělené třídy slouží k různým účelům a tyto třídy často obsahují projektor a interaktivní tabuli, zelené plátno s kamerou, tablety, robotické hračky a spoustu pomůcek se světelnými efekty. V ČR se takto moderní třídy vyskytují minimálně, ale oproti Švédsku se skoro v každé třídě objevuje klavír nebo klávesy, což se ve Švédsku nestane. Také můžeme ve třídě nalézt televizi, audio přehrávač, CD-přehrávač a menší

robotické hračky. Nechceme házet všechny mateřské školy do jednoho pytle, ale moderní mateřskou školu s větším množstvím digitálních technologií je v ČR opravdu málo a ve Švédsku je to skoro základ.

Poslední podkategorií je **Individuální biografie**. Zde bychom rádi popsali rozdělení dětí podle věku a práci s dětmi mladších dvou let. Ve Švédsku je vzdělávání pro děti do 1 do 5 let, což znamená, že si děti dělí na dvě obrovské skupiny. Pokud má MŠ dvě patra, každé patro je vyhrazené daným skupinám. Jedna velká skupina jsou děti od 1 do 3 let, druhá skupina jsou děti od 3 do 5 let. Dále si učitelé dělí děti podle věku v jedné skupině. Pokud má učitelka 20 dětí, dělí si je s kolegy na půl. Se staršími dětmi je pak nejkvalifikovanější učitelka sama a s mladšími jsou pak dvě osoby, méně kvalifikovaná učitelka a chůva. V ČR je jedna učitelka s 20 dětmi sama a pokud jsou třídy věkově heterogenní, což je v ČR velmi časté, tak může pracovat zároveň s dvouletým a sedmiletým dítětem. Některé MŠ, které mají podmínky pro vzdělávání dětí dvouletých, mohou mít jen třídu pro děti dvouleté a mít k nim chůvu. Ve většině případů jsou však tyto děti zařazeny do běžné věkově heterogenní třídy a učitel musí implementovat kurikulum a individualizovat vzdělávací aktivity podle věku, schopností a potřeb dětí. Z tohoto pohledu je práce učitele mateřské školy v ČR o dost náročnější než pro učitele mateřské školy ve Švédsku.

7.3.6 Práce učitele mateřské školy

Kategorie se soustředí na práci učitele mateřské školy, která je v obou zemích trochu odlišná a při které se učitelé snaží naplnit požadavky předškolního kurikula a implementovat ho do třídního vzdělávacího programu. Učitel v České republice si chystá vzdělávací program a řídí didakticky zacílené i jiné činnosti zejména při své ranní směně. Ranní směna trvá týden, a tudíž i vzdělávací program připravený učitelem. Po týdnu si daná učitelka sama dělá evaluaci týdne, a to buďto „jen v hlavě“ nebo si zhodnotí týden písemně i vzhledem k naplnění vzdělávacích cílů. Po týdnu se druhá učitelka setkává s dětmi na ranní směně a první učitelka má směnu odpolední, která nevyžaduje příliš mnoho didakticky zacílené činnosti. Učitel se stará o všechny děti zapsané v dané třídě, někdy až o 28 dětí.

Ve Švédsku si všechny 3 osoby (učitelé i chůvy) chystají program pro děti, který v jednotlivých skupinách budou realizovat. Jelikož se upřednostňuje zejména hra a vlastní volba dítěte, vzdělávací aktivity jsou pro nejmenší děti (3-4 roky) velmi volné a někdy jen návrhem. Celý pedagogický tým přichází na směnu ve stejnou dobu a jsou na pracovišti ve stejnou dobu po celou dobu programu (mají jen odlišné pauzy na oběd). Během týdnů a měsíců se směny nemění a personál pracuje s dětmi a realizují program každý

den bez větších personálních změn. Hodnocení pokroků dětí se děje v rámci skupinové evaluace, kdy se před směnou učitelé sejdou (všichni 3) a diskutují nad programem a zhodnocují uplynulý čas.

Participantky odpovídali na otázku, jak evaluují naplnění cílů skrze program, který pro děti realizovali, následovně:

U2: „*Ne, nepíšu to nikam, říkám si to jenom v hlavě. Jako stačí mi to takhle pro tu další práci. Jako vlastně někdy jo, že třeba děti si zhodnotili sami nějakou aktivitu a pak jsme to dávali do portfolia, tak to jsem si založila, ale to je jako výjimečně.*“

U3: „*Na konci toho týdne píšu, co se jako by povedlo, jakože vlastně na konci týdne procházím i fotky, a to mi hrozně strašně pomáhá, jakože při diagnostice třeba, nebo kde ty děti pracují, do čeho se zapojují, tak to mě hrozně jako, to vnímám, že mě ty fotky, že jsou super. Jako zabere to strašně moc času, ale přijde mi to hrozně nosné i k té evaluaci. Takže si to vlastně vždy projedu a pak napíšu, my to máme na jednom papíru oboustranně, tam ty oblasti napsané a cíle podle RVP, a tam, máme i pocit s kolegyněmi, že spoustu těch cílů se naplňuje během celého dne, že se to nevztahuje jen konkrétně na tu jednu řízenou činnost, tak jsme se dohodli, že děláme jen čárky, kde máme pocit, že jsme ten cíl jako naplnili.*“

T1: „*Pozoruj každé dítě. Ano. Každé dítě. A můžu říct: „Ach, ona to takhle neumí, musím jí to naučit, ona neumí tak dobře švédsky, musíme jí to naučit.“. Takže studuji dítě. Takže vidím, ale pokud půjdu k cílům pro dítě, tak sleduju ale nepíšu nic. Takže soudím jen ve své mysli.*“ (překlad z angličtiny)

T3: „*Je opravdu těžké vytvořit něco takového, jako je hodnocení. A myslím, že jeden z problémů je, že si ani nejsme jisti, co je cílem. Chci říct, kurikulum má své cíle. Říká se to, ale protože jsou takto formulovány, škola by měla každému dítěti nabídnout možnost rozvíjet svůj jazyk, bla bla bla“. A dá se v podstatě říct, že to děláte jen tím, že s dítětem denně komunikujete. Dobře, tak jsem toho cíle dosáhl. Není dovoleno vytvářet pro děti vzdělávací cíle. Nemůžeme říci, že do konce tohoto semestru by se každé dítě mělo naučit používat nůžky. To by bylo jednodušší zkontrolovat, víte, abyste viděli, udělali jsme to? Ale takové cíle mají být pro nás, jako, udělal jsem to s dětmi. Teď máme, na konci, eh, takže teď, v prosinci, jsme udělali pololetní hodnocení, kde jsme se podívali na dokumentaci ze semestru a pak jsme viděli „dobře, ano, dosáhli jsme, udělali jsme toto Cíle jsme zahrnuli do tohoto kurikulárního cíle, bylo to patrné ve všech našich aktivitách, a byli jsme „v pořádku, tento cíl jsme neměli, viz tolik v dokumentaci, možná bychom to měli v příštím semestru posílit. Takže na konci každého semestru provádíme hodnocení, kde kontrolujeme naši dokumentaci a vidíme, zda jsme tento cíl zahrnuli, zda jsme proti němu pracovali.“ (překlad z angličtiny)*

V obou zemích se pracuje odlišně a organizace těchto procesů ovlivňuje implementaci kurikula. Ve Švédsku je typičtější hodnocení vzdělávání dětí po semestrech v celých pedagogických týmech podle obecných cílů kurikula. V ČR je zas typičtější hodnotit děti průběžně a spíše samostatně, často i v rámci pedagogické diagnostiky a různých nástrojů kvůli povinné předškolní docházce dětí starších 5 let. V obou zemích se ale setkáme s různým přístupem k evaluaci a obecně práci v MŠ.

7.3.7 Diference práce v MŠ

Tato kategorie vypovídá o výsledcích neboli následcích odlišné implementace kurikula v obou sledovaných zemích. Již jsme zmiňovali specifické způsoby edukace, které vychází ze vzdělávání dětí v různě velkých skupinách, vzdělávání dětí v různém prostředí a různými organizačními formami, a také z většího počtu personálu na třídu. Také jsme popisovali odlišnou práci učitele mateřské školy v rámci vzdělávání dětí a týkající se odlišných směn a pracovní doby učitelů. Učitelé ve Švédsku se více setkávají a pracují více v týmech oproti učitelům v ČR. Prostorové a materiální podmínky jsou také velmi odlišné a ve Švédsku více odpovídající vzhledem k požadavkům kurikula. Dokonce bývá ve Švédsku větší jídelna pro děti i dospělé, ve které společně jedí. Oproti tomu v ČR je typické stravování ve stejné třídě, kde se realizují i výtvarné a jiné činnosti. Můžeme říci, že implementace předškolního kurikula a obecně cesta teoretického vzdělávání v kurikulárních dokumentech až k jeho naplnění v edukačním procesu je v závěru odlišná v obou sledovaných zemích.

Dalším odlišným prvkem, který jsme ještě nezmiňovali a týká se diference práce v MŠ, je odlišná organizační struktura. Níže popisujeme organizační strukturu z jedné švédské mateřské školy, kterou jsme navštívili.

Ředitel: Má celkovou odpovědnost za mateřské školy a za všechny části provozu ve všech předškolních zařízeních v jednotce (unit). Plánuje, vede a rozvíjí podnikání společně s manažerským týmem a zaměstnanci. Vede a svolává manažerský tým.

Zástupce ředitele: V jednotce pracují dva zástupci ředitele. Jsou součástí řídicího týmu jednotky a mají klíčovou funkci při práci se systematickou kvalitní prací jednotky. Zabývají se problematikou pracovního prostředí, personálními záležitostmi atd. Zodpovídají za rozvoj vzdělávacích aktivit a dohlíží na zaměstnance. Také mohou být nazýváni *provozními řediteli*.

Správce: Správce je součástí řídicího týmu jednotky. Pomáhá řediteli a jeho zástupci při vedení, rozvoji a sledování každodenních provozních činností kolem: personální, administrativa, management, plánování, IT záležitosti, prostorové a finanční záležitosti.

Předškolní učitel: Všechny pracovní týmy mají předškolního učitele, který zodpovídá za pedagogický obsah výuky.

Manažer vývoje: Čtyři předškolní učitelé mají za úkol podporovat pracovní týmy/ pedagogy předškolního zařízení v jednotce při každodenní operativní práci s problematikou pedagogického rozvoje.

Koordinátor: V každé mateřské škole jsou jeden až dva lidé, kteří organizují den/týden po konzultaci s administrátorem jednotky. Koordinátor funguje jako spojovací článek mezi školou a vedením, zodpovídá za přijímání nových zaměstnanců/zástupců a ukazuje školku novým opatrovníkům, kteří mají zájem o místo, v jejich školce atd.

Místní řídicí skupina: Každý pracovní tým má předškolního učitele. Zástupce ředitele se účastní a vede jednání. Úkolem skupiny je dohlížet na záležitosti týkající se jednotlivé mateřské školy v záležitostech týkajících se organizace vzdělávání a každodenní práce.

O1: „*Laröplan, to je nejdůležitější dokument, který tu je. Ale každý to děláme na různých úrovních. Dostáváme určené hranice. Řekněme, že naše děti potřebují se učit jazyk. Potřebují se znovu naučit jazyk, švédský jazyk. Protože v této oblasti máme hodně imigrantů. Proto víme, že s jazykem musíme pracovat různými způsoby. A tam se šéfka našeho šéfa, Sarah, tak se jmenuje, rozhodla, že to je to, co musíte udělat. Pak to můj šéf nakrájí na menší kousky. Sedíme spolu - já, dva mí kolegové, kteří jsou [vieder] - ne ředitelé, ale, ehm, jak jim říkáte, my jim říkáme [býtriedande] vedoucí učitelé a plánujeme to. (překlad z angličtiny)*

V ČR jsou z výše popsané organizační struktury identické postavy jako je ředitel, zástupce ředitele a předškolní učitel se stejnými odpovědnostmi. K pedagogickému personálu také řadíme asistenty pedagoga a k nepedagogickému personálu řadíme chůvy, školní asistenty a školnice. Pokud má MŠ kuchyň, tak také vedoucí školní jídelny a kuchařky.

Další velký rozdíl je v řídicích strukturách, kdy v ČR má vyšší moc než ředitel jen zřizovatel, který nemá v oblasti předškolního vzdělávání odbornost. Ve Švédsku je však v provozní oblasti ředitel pro předškolní vzdělávání, který s mateřskými školami pracuje a určuje důležité cíle v oblasti předškolního vzdělávání právě pro konkrétní oblast. Tento systém nám popsala i provozní ředitelka ve Švédsku.

Další kapitola č. 8 se již týká shrnutí výzkumných výsledků, ve kterém odpovídáme na stanovené výzkumné otázky.

8 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Hlavním výzkumným cílem bylo **komparovat implementaci předškolního kurikula v České republice a ve Švédsku za využití principů srovnávací pedagogiky**. Hlavní výzkumná otázka zněla: **Jaké jsou rozdíly v implementaci předškolního kurikula v České republice a ve Švédsku?** Rozdíly v implementaci jsme spatřily v mnoha oblastech, které prezentujeme v paradigmatickém modelu v kapitole 7.3. Oblasti jsme prezentovaly skrze kategorie, ve kterých jsme spatřily největší rozdíly: požadavky na vzdělávání, možnosti implementace kurikula, odlišný proces implementace kurikula, specifické způsoby edukace, podmínky pro vzdělávání, práce učitele mateřské školy, diferenciacce práce v mateřské škole. Důvody rozdílností jsou následující: kurikulární dokumenty jsou v jiném rozsahu a kvalitě, kurikulární dokumenty mají ve Švédsku na třech úrovních a v ČR na dvou, učitelé mají jinou pracovní dobu, využívají jiné organizační formy ve vzdělávacím programu, v MŠ je jiný počet dětí s odlišným mateřským jazykem apod. (viz popsané kategorie v kapitole 7.3).

První dílčí výzkumná otázka zněla: **Jaké existují podobnosti a odlišnosti v kurikulu pro předškolní vzdělávání ve sledovaných zemích z hlediska obsahu a komplexnosti?** Na tuto otázku odpovídá kapitola 7.1.3 s názvem Komparace RVP PV 2021 a LPFÖ 18. Podobnosti shledáváme v podobné struktuře dokumentů (cíle, hodnoty, vzdělávací směr, požadavky na učitele...). Rozdílnosti shledáváme v rozsahu dokumentů, kdy české předškolní kurikulum (dále ČR PK) má 51 stran a švédské předškolní kurikulum (dále Š PK) má 20 stran. Rozdíl spatřujeme také ve členění, kdy ČR PK se člení na 14 samostatných kapitol obsahující další podkapitoly a Š PK se dělí na 2 samostatné kapitoly obsahující další podkapitoly. Obecně můžeme říct, že ČR PK je konkrétnější, detailnější, obsahově více zpracované než Š PK. Je tomu zejména proto, že ve Švédsku je tento dokument doplňován kurikulárními dokumenty na obecní úrovni.

Druhá dílčí výzkumná otázka zněla: **Jaké jsou rozdíly v implementaci předškolního kurikula ve sledovaných zemích?** Touto otázkou zjišťujeme proces implementace, kde proces začíná u práce s dokumentem a končí realizací požadavků z dokumentů v praxi mateřské školy. Detailní popis rozdílů popisujeme v kapitole 7.3 s názvem Paradigmatický model. Hlavní rozdíly v implementaci popisuje kapitola 7.3.3 s názvem Odlišný proces implementace kurikula, což je jedna ze vzniklých analytických kategorií. Jedná se o rozdíly v práci s kurikulem jako dokumentem státním, obecním i školním, tvorbou kurikula na školní úrovni, rozsahy kurikul a rozdíly jsou i v práci ředitele i učitele s kurikulem.

Třetí dílčí výzkumná otázka zněla: **Jaká jsou kritéria a požadavky na tvorbu kurikulárních dokumentů na školní úrovni ve sledovaných zemích?** Na tuto otázku konkrétněji odpovídá kapitola 7.2.3 s názvem Komparace – ŠVP PV a Verksamhetsplan för förskolan. V této kapitole prezentujeme tabulku č. 11 s názvem Juxtapozice kurikulárních dokumentů na školní úrovni, které popisují základní informace o ŠVP daných zemí. Kritéria a požadavky na tvorbu kurikulárních dokumentů na školní úrovni jsou v obou zemích podobné, liší se jen v některých kapitolách, které jsou ve Švédsku více zaměřeny na ekonomickou stránku (např. rozpočet). ČR má stanovených 8 požadavků v RVP PV a Švédsko 5.

Čtvrtá dílčí výzkumná otázka zněla: **Jaké povinnosti a kompetence mají ředitelé mateřských škol při práci s kurikulem na školní úrovni ve sledovaných zemích?** Na tuto otázku konkrétněji odpovídá kapitola 7.2.3 s názvem Komparace – ŠVP PV a Verksamhetsplan för förskolan. V obou sledovaných zemích mají ředitelé povinnost tvořit kurikulární dokumenty na školní úrovni, kdy v České republice se jedná o školní vzdělávací program a ve Švédsku o Verksamhetsplan. Ředitel v ČR má však více pravomocí a více volnosti v této tvorbě. Má stanovených 8 kritérií v RVP PV a zbytek je plně v kompetenci na řediteli bez vnější kontroly zřizovatele. Tento dokument tedy nepodléhá žádnému schválení pracovníkem a vyšší úrovni, než je ředitel MŠ. Ve Švédsku mají pro tvorbu kurikulárních dokumentů na školní úrovni sice jen 5 kritérií, ale musí dodržovat stanovené šablony a obsah jde následně ke schválení na obec (kommun). Ředitelé nemají tak volné ruce při tvorbě dokumentu, musí vycházet ze stanovených cílů obce (kommun), a tím pádem mají směr práce a často zaměření ročního edukačního projektu určeno. Dokumenty se tedy liší počtem stanovených kritérií, lehce obsahem a kompetencemi ředitele MŠ při práci s dokumentem.

Pátá dílčí výzkumná otázka zněla: **Jaké jsou využívané postupy pro implementaci předškolního kurikula do praxe mateřských škol ve sledovaných zemích?** Na tuto otázku odpovídá více kapitol: kapitola 7.3.2 s názvem Rozdílné možnosti implementace kurikula, kapitola 7.3.4 s názvem Specifické způsoby edukace, kapitola 7.3.6 s názvem Práce učitele mateřské školy, kapitola 7.3.7 s názvem Diference práce v MŠ. V České republice se při vytváření vzdělávací nabídky vychází z informací, které jsou obsažené v RVP PV 2021. Učitel tvoří vzdělávací nabídku dostatečně různorodou, aby obsáhl všechny vzdělávací oblasti (5) prezentované ve zmíněném dokumentu. Následně sleduje cíle v daných oblastech, konkrétní cíle, kompetence a naplňuje obecně danou vzdělávací nabídku. Tyto informace má konkrétně napsané a rozdělené v ŠVP PV v integrovaných blocích. Po realizování vlastního týdenního edukačního programu odpovídající požadavkům RVP PV by měl učitel program evaluovat. Ve Švédsku učitel vychází z dokumentu Lpfö 18, který je ale obecný, takže z něj učitelé striktně

při tvorbě vzdělávacího programu nevychází. Pouze vychází z hodnot a principů vzdělávání, které dokument popisuje. Kurikulární dokumenty na obecní úrovni definují požadavky na mateřské školy. Tento rok měli požadavek na vzdělávání dětí v oblasti jazyka a matematiky. Dále se ve svém pedagogickém týmu domlouvají na programu, který se realizuje v projektech a tento rok byl zaměřen zejména na pohádky, příběhy a matematiku v běžném životě. Program byl realizován v přibližně čtyř měsíčních projektech a následně evaluován v pedagogickém týmu. Toto jsou hlavní rozdíly při implementaci kurikula v rámci práce s kurikulárními dokumenty.

Šestá dílčí výzkumná otázka zněla: **Jak je tvořen a evaluován třídní vzdělávací program v obou sledovaných zemích?** Na tuto otázku odpovídají zejména 2 kapitoly, a to kapitola 7.3.4 s názvem Specifické způsoby edukace a kapitola 7.3.6 s názvem Práce učitele mateřské školy. V České republice jsme z výzkumu zjistili, že se nejčastěji tvoří týdenní vzdělávací programy vycházející z integrovaných bloků sepsaných v ŠVP PV a z požadavků vzdělávacích oblastí (cíle, vzdělávací nabídka, očekávané výstupy, rizika, kompetence). Program by měl vycházet z prožitkového učení a využívat různé organizační formy a vzdělávací metody. Realizovaný program by měla mít učitelka připravený a zhodnotit ho po uplynulém týdnu, nejlépe zhodnotit pokroky dětí a naplnění stanovených cílů. Tento vypsáný postup realizuje jedna učitelka sama. Ve Švédsku se stanovuje 3-4 měsíční projekt se zaměřením na určitou oblast. Tento rok měli rok s pohádkami a příběhy na podporu komunikačních dovedností a učení se jazyka (švédštiny). Takže projekty byly často zaměřené na nějaké konkrétní pohádky (Popelka, Sněhurka...). Učitelka pracuje každý den stejně (nepracuje na směny jako učitelka v ČR), plánuje ze dne na den a vychází při plánování programu ze zájmu dětí a z požadavků obce. Jelikož ve třídě pracuje více pracovníků, program i následné hodnocení spolu probírají všichni pedagogové v dané skupině (třídě). Pokroky jednotlivých dětí spolu konzultují méně, protože si během dne a vzdělávacích aktivit děti pravidelně dělí na stejné skupiny (nejčastěji podle věku) a každý si tím pádem „hlídá“ tu svou skupinku dětí (cca 8 dětí).

Pomocí výzkumného šetření realizovaného v České republice a ve Švédsku s využitím kvalitativního výzkumného designu jsme dokázali odpovědět na stanovené výzkumné otázky a naplnili jsme tak stanovené výzkumné cíle empirické části práce.

9 DOPORUČENÍ PRO PRAXI MATEŘSKÝCH ŠKOL

V rámci výzkumu jsme získali užitečné informace týkající se implementace předškolního kurikula do praxe mateřské školy, týkající se konkrétně práce s dětmi a prostorových podmínek. Z výzkumu navrhuje možné převzetí určitých specifických prvků vzdělávání ve švédských mateřských školách. Jedná se zejména o práci v malých skupinách dětí a zaměření se více na předškolního pedagoga.

1) Práce v malých skupinách dětí

Ve švédských mateřských školách si skupinu 24 dětí rozdělí na 3 skupiny podle věku (3, 4, 5 let) a 3 pracovníci s nimi následně pracují v době, kdy se realizují řízené vzdělávací aktivity. V českých mateřských školách se pracuje na směny a druhá učitelka přichází často během již realizovaných vzdělávacích aktivit. Tím pádem jedna učitelka pracuje najednou s 20 a více dětmi, což je velmi náročné na organizaci.

NÁVRH: Je možné rozdělit děti do menších skupin a pracovat s dětmi v modelu švédských mateřských škol. České paní učitelky by se domluvily na času začátku vzdělávacího programu, obě by byly v daný čas na pracovišti a třídu by si rozdělily na dvě poloviny. Buďto by realizovaly totožný vzdělávací program, nebo dva druhy, a po časovém úseku by si mohly skupiny dětí vyměnit.

2) Podmínky pro práci učitele

Ve švédských mateřských školách se zaměřují na kvalitní podmínky pro práci učitele. Učitel má dostatek digitálních technologií (počítač, tablet, projektor apod.), dostatek vysokého nábytku (stoly, židle), také hodinovou polední přestávku a více času na konzultace s rodiči a kolegy. V českých mateřských školách se vše přizpůsobuje dětem (malé stoly, židle, umyvadla apod.), učitel nemá vždy přístup k dostatku digitálních technologií a nemá řádnou polední přestávku.

NÁVRH: Je možné doplnit do českých tříd polstrované stoličky na kolečkách s bederní opěrkou, které umožňují učitelům rychlý pohyb po třídě mezi stolky bez častého ohýbání se ke stolu nebo sezení na příliš malých židličkách. Ostatní aspekty týkající se nábytku, přestávky a digitálních technologií jsou bohužel aspekty týkající se vyhlášky, zřizovatele, ředitele a finančních možností dané mateřské školy.

V rámci komparace implementace kurikula v České republice a ve Švédsku jsme našli spoustu podobností, rozdílů a inspirace. Výše zmíněné aspekty prezentujeme kvůli velké odlišnosti a možnosti zlepšit práci učitele mateřské školy v České republice.

ZÁVĚR

Tato rigorózní práce byla volným pokračováním výzkumu zaměřující se na **Dopady pandemie Covid-19 na předškolní vzdělávání ve vybraných zemích Evropy s akcentem na přípravu dětí k zahájení povinné školní docházky** (číslo projektu: IGA_PdF_2021_034).

Cílem rigorózní práce bylo *komparovat vzdělávací systémy v České republice a ve Švédsku se zaměřením na předškolní vzdělávání v kontextu implementace předškolního kurikula*. Práce byla rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část práce si kladla za cíl *popsat základní informace o sledovaných zemích zahrnující předškolní vzdělávání v kontextu předškolního kurikula na státní úrovni a následně je komparovat*. Také definovala pojem kurikulum a představila výsledky výše zmíněného projektu IGA. Empirická část práce měla za cíl *komparovat implementaci předškolního kurikula v České republice a ve Švédsku za využití principů srovnávací pedagogiky*. Byl zvolen kvalitativně orientovaný výzkumný design s využitím tří metod pro zajištění triangulace dat. Využili jsme obsahovou analýzu kurikulárních dokumentů, polostrukturované interview a strukturované pozorování. Výsledky prezentujeme pomocí axiálního kódování, popisem výsledných analytických kategorií, které jsou zasazené do paradigmatického modelu. Výsledky výzkumu naznačují, že v obou sledovaných zemích jsou značné rozdíly v předškolním kurikulu jako dokumentu, a i v jeho implementaci. Vytvořily jsme kategorie, ve kterých jsme spatřily největší rozdíly v rámci kurikula a práci s ním: požadavky na vzdělávání, možnosti implementace kurikula, proces implementace kurikula, specifické způsoby edukace, podmínky pro vzdělávání, práce učitele mateřské školy, diferenciací práce v mateřské škole. Nakonec prezentujeme doporučení pro praxi, které vede ke zlepšení a zkvalitnění práce učitele v České republice. Doporučení je zaměřené na zlepšení podmínek pro práci učitele a na práci s malými skupinami dětí.

Tato rigorózní práce je zajímavá zejména tím, že jsme v rámci výzkumu navštívily mateřské školy ve Švédsku, a i v České republice. Proto sdílíme odkaz na fotografie ze tří švédských mateřských škol, které jsme navštívily ve městě Stockholm, v jeho různých komunách (příloha II.).

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ

- [1] AGENDA 2030. *Sveriges genomförande av Agenda 2030*. Miljödepartementet. Skr. 2021, 2021/22:247. Dostupné z: <https://www.regeringen.se/contentassets/9dfa88d8317f441189ba368ef4d506ae/sveriges-genomforande-av-agenda-2030-skr.-202122247.pdf>
- [2] ALADE, I. A. Trends and issues on curriculum review in Nigeria and the need for paradigm shift in education practice. *Journal of Emerging Trends. Educational Research and Policy Studies (JETELAPS)*. 2011, 2(5) 325-333.
- [3] ALEBIOSU, A.A. Curriculum innovation: Challenges for Nigerian education. In S.O Oriaifo (eds) *curriculum Issues in contemporary education*. Book in Honour of Prof. (Mrs.) Ebele J. Maduewesi. 2005, Benin: Da-Sylva Influence.
- [4] BAZALOVÁ, Barbora. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3971-X.
- [5] BENNETT, J. Curriculum issues in national policy-making. *European early childhood education research journal*, 2005, 13(2), 5-23.
- [6] BOBBITT, J. F. *The curriculum*. 1918. New York: Houghton Mifflin Company.
- [7] ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Velikostní skupiny obcí podle krajů, okresů – počet obcí. In: *Czso.cz* [online]. Poslední změna 15.12. 2020 [cit. 19.3.2021]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/maly-lexikon-obci-ceske-republiky-2020>.
- [8] ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. Základní informace o české školní inspekci. In: *Csicer.cz* [online]. 2020 [cit. 20.3.2021]. Dostupné z: <https://www.csicer.cz/cz/zakladni-informace/o-nas>.
- [9] DEGERMAN, Lena. *Montessori in Sweden – today and yesterday* [online]. 2012. Dostupné z: <http://www.montessorialliance.ie/wp-content/uploads/2012/02/Montessori-Around-the-World-March-April-12.pdf>.
- [10] ELSEWHERE COMMUNITY. Quality of life – comparison Czech republic and Sweden. In: www.mylifeelsewhere.com (online), 2022. Dostupné z: <https://www.mylifeelsewhere.com/compare/czech-republic/sweden>.
- [11] EMILSON, Anette & SAMUELSSON, Ingrid Pramling. Documentation and communication in Swedish preschools. *Early Years: An International Research Journal*. 2014, 34:2, 175-187, DOI: 10.1080/09575146.2014.880664.

- [12] ESU, Akon E. O., ENUKOHA & UMOREN. Capacity building Curriculum: A Necessity for sustainable development. *Journal of WCCI*, 2004, 1-13.
- [13] EUROPEAN AGENCY. *Decentralisation in Education Systems – Seminar Report*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017. ISBN: 978-87-7110-629-9. Dostupné z: https://www.european-agency.org/sites/default/files/Decentralisation%20in%20Education%20Systems_0.pdf
- [14] EURYDICE. Czech Republic – Funding in Education. In: *Eacea.ec.europa.eu* [online]. Poslední změna 1.4.2020. [cit. 19.3.2021]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/funding-education-21_en.
- [15] EURYDICE. Czech Republic – Early Childhood Education and Care. In: *Eacea.ec.europa.eu* [online]. Poslední změna 12.3.2021a [cit. 28.3.2021]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-education-and-care-21_en.
- [16] EURYDICE. Czech Republic – Single Structure Education (Integrated Primary and Lower Secondary Education). In: *Eacea.ec.europa.eu* [online]. Poslední změna 26.4.2021c. [cit. 20.3.2021]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/single-structure-education-integrated-primary-and-lower-secondary-education-7_en.
- [17] EURYDICE. Czech Republic – Main executive and legislative bodies. In: *Eacea.ec.europa.eu* [online]. Poslední změna 13.3.2021e. [cit. 8.5.2021]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/funding-education-21_en.
- [18] EURYDICE. Sweden – Administration and Governance at Central and/or Regional Level. In: *Eacea.ec.europa.eu* [online]. Poslední změna 7.8.2018a [cit. 28.3.2021]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/administration-and-governance-central-andor-regional-level-80_en.
- [19] EURYDICE. Sweden – Political, Social and Economic Background and Trends In: *Eacea.ec.europa.eu* [online]. Poslední změna 13.11.2018b [cit. 20.3.2021]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/political-social-and-economic-background-and-trends-80_en.
- [20] EURYDICE. Sweden – Teachers and Education Staff. In: *Eacea.ec.europa.eu* [online]. Poslední změna 8.8.2018c [cit. 4.4.2021]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-and-education-staff-79_en.

- [21] EURYDICE. Sweden – Organisation and Governance. In: *Eacea.ec.europa.eu* [online]. Poslední změna 15.1.2020a [cit. 28.3.2021]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-and-governance-80_en.
- [22] EURYDICE. Sweden – Funding in Education. In: *Eacea.ec.europa.eu* [online]. Poslední změna 20.1.2020b [cit. 21.3.2021]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/funding-education-80_en.
- [23] EURYDICE. Sweden – Population: Demographic Situation, Languages and Religions. In: *Eacea.ec.europa.eu* [online]. Poslední změna 15.7.2020c [cit. 21.3.2021]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/population-demographic-situation-languages-and-religions-80_en.
- [24] EURYDICE. Sweden – Early Childhood Education and Care: Laws. In: *Eacea.ec.europa.eu* [online]. Poslední změna 30.3.2021a [cit. 27.3.2021]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/legislation-71_en.
- [25] EURYDICE. Sweden – Types of Higher Education Institutions. In: *Eacea.ec.europa.eu* [online]. Poslední změna 30.3.2021d [cit. 14.4.2021]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/types-higher-education-institutions-80_en.
- [26] EURYDICE. Sweden overview – Stages of the Education System. In: *Eacea.ec.europa.eu* [online]. 2020/2021 [cit. 27.3.2021]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/sweden_en.
- [27] EVROPSKÁ UNIE. Česko. In: *Europa.eu* [online]. Poslední změna 14.5.2020. [cit. 17.3.2021]. Dostupné z: https://europa.eu/european-union/about-eu/countries/member-countries/czechia_cs.
- [28] EVROPSKÁ UNIE. Švédsko. In: *Europa.eu* [online]. Poslední změna 30.7.2020. [cit. 24.3.2021]. Dostupné z: https://europa.eu/european-union/about-eu/countries/member-countries/sweden_cs.
- [29] FILIP, Jan. *Ústavní právo České republiky 1*. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-3254-5.
- [30] FLODÉN, Catherine. *Verksamhetsplan 2023 för Herrängen/Älvsjöskogens förskolor*. Stockholm Stad, 2023. Project start Stockholm.
- [31] FÖRORDNING (2011:326). Förordning (2011:326) om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare. In: *Riksdagen.se* [online]. Poslední změna 1.3.2021 [cit. 3.4.2021]. Dostupné z: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-2011326-om-behorighet-och_sfs-2011-326.

- [32] GAJDOVÁ, Veronika and Alena SRBENÁ. Research article: *Preschool education during the Covid-19 epidemic in the Czech Republic and Sweden*. The 12th International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY). UK: London, 2021, 12, p.127-142. ISSN: 2672-8141. DOI: 10.15405/epicepsy.21101.12. Retrieved from: https://www.europeanproceedings.com/files/data/article/10085/15237/article_10085_15237_pdf_100.pdf.
- [33] GARBA, M. The Critical role of educational resources on curriculum implementation in Noah, A.O.K, Shonibare, D. O. Ojo, A.A. and Olujuwon, T. (eds) *Curriculum implementation and professionalizing teaching in Nigeria*, 2004. Lagos: Central Educational Services.
- [34] GOOD, C. V. Dictionary of education 3rd edition. McGraw-Hill Book Company, 1959.
- [35] GOVERNMENT OFFICES OF SWEDEN. The Government of Sweden. In: *Government.se* [online]. Poslední změna srpen 2020. [cit. 24.3.2021]. Dostupné z: <https://www.government.se/government-of-sweden/>.
- [36] GOVERNMENT OFFICES OF SWEDEN. Ministry of Education and Research In: *Government.se* [online]. Poslední změna 3.2.2021. [cit. 20.3.2021]. Dostupné z: <https://www.government.se/government-of-sweden/ministry-of-education-and-research/>.
- [37] CHEN, Y.U. H. *The role of culture in an EFL curriculum of the 21st century*. Selected Papers from the Sixteenth International Symposium on English Teaching, 2007, (pp. 119-129). Taipei, Taiwan: Crane.
- [38] CHMELOVÁ, Martina a Eva RADILOVÁ. *Vzdělávání v předškolních zařízeních v Německu, Holandsku a Švédsku: Příručka dobré praxe*. Praha: Alfa Human Service, 2015. ISBN 970-80-260-8417-4.
- [39] INFORMATION PLANET. Studium ve Švédsku. In: *Studiumvesvedsku.cz* [online]. [cit. 14.4.2021]. Dostupné z: <https://www.studiumvesvedsku.cz/system-vzdelani-ve-svedsku>.
- [40] IVOWI, U.M.O. Definition or meaning of curriculum. In Iwowi, U. M.O Nwufu, K., Nwagbara, C, Nzewi, U. M., Offorma, G.C. *Curriculum Diversification in Nigeria*, 2009. Ibadan: CON.1-16.
- [41] JANÍK, Tomáš, MAŇÁK, Josef, KNECHT, Petr a Jiří NĚMEC. Proměny kurikula současné české školy: vize a realita. *Orbis Scholae*, 2010, roč. 4, č. 3, s. 9–35, ISSN 1802-4637.
- [42] JEŽKOVÁ, Věra, Dominik DVOŘÁK, David GREGER a Daun HOLGER. Školní vzdělávání ve Švédsku. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-2021-3.

- [43] JOSEPH, Bolotin Pamela, MIKEL, Edward & WINDSCHITL, Mark. *Reculturing Curriculum: The Struggle for Curriculum Leadership*. American Educational Research Association, New Orleans, 2002. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/282636101_Reculturing_Curriculum_The_Struggle_for_Curriculum_Leadership.
- [44] KARANXHA, Zorka, AGOSTO, Vonzell and Aarti P. BELLARA. The Hidden Curriculum. *Journal of Research on Leadership Education*. 2013, 9 (1), pp. 34–58.
- [45] KHAIRMA, Sari Fitriana, SURYANA, Dadan. *Financing management at early childhood education*. 2018, Padang State University.
- [46] LGR 22. Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet, 2011. Stockholm: Skolverket, reviderad 2019. ISBN: 978-913832750-0. Dostupné z: <https://www.skolverket.se/download/18.35e3960816b708a596c3965/156767>.
- [47] LITJENS, I. and M. TAGUMA. Revised Literature Overview for the 7th Meeting of the Network on Early Childhood Education and Care, EDU/EDPC/ECEC, 2010, 3/REV1, Paris: OECD.
- [48] LOHMANDER Maelis Karlsson. The fading of a teaching profession? reforms of early childhood teacher education in Sweden. *Early Years: An International Research Journal*. 2004, 24:1, 23-34, DOI: 10.1080/0957514032000179034
- [49] LPFÖ 18, Läroplan för förskolan. Stockholm: Skolverket, 2019. ISBN 978-913832736-4. Dostupné z: <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d5aa/1553968116077/pdf4001.pdf>
- [50] LUCAS, Patricia J., PATTERSON, Emma, SACKS, Gary, BILLICH, Natassja and Charlotte E. L. EVANS. Preschool and School Meal Policies: An Overview of What We Know about Regulation, Implementation, and Impact on Diet in the UK, Sweden, and Australia. *Nutrients* [online]. 2017, 9(7):736. DOI: <https://doi.org/10.3390/nu9070736>.
- [51] MAŇÁK, Josef, Tomáš JANÍK a Vlastimil ŠVEC. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-175-1.
- [52] MARSH, C. J. *Perspectives: Key concepts for understanding curriculum*. London & Washington, D.C.: The Falmer Press, 1997.
- [53] MEZIEOBI, K. A. *Social Studies Curriculum*. Owerri Whyte and Whyte, 1993.
- [54] MKPA, M. A. Challenges of implementing the School curriculum in Nigeria. *Journal of Curriculum Studies*. 2005, 12(1),9-17.
- [55] MKPA, M.A. & IZUAGBA, A.C. *Curriculum studies and innovation*. Owerri: divine Mercy Publishers, 2009.

- [56] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (MŠMT). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. 2020. ISBN: 978-80-87601-47-1. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf
- [57] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (MŠMT). Vývojová ročenka školství 2009/2010–2019/2020 – Předškolní vzdělávání, vývoj mateřských škol. In: *Msm.cz* [online]. Poslední změna 4.9.2020a [cit. 20.3.2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyvojova-rocenka-skolstvi-2009-10-2019-20>.
- [58] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (MŠMT). Schéma vzdělávacího systému ČR 2020/2021. In: *Msm.cz* [online]. Poslední změna 9.12.2020b [cit. 23.3.2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/54480/>.
- [59] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (MŠMT). *Organizační struktura a organizační řád MŠMT* [online]. Praha: MŠMT. 2021 [cit. 22.3.2021]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Dodatek_c_22_OR_MSMT.docx.pdf.
- [60] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (MŠMT). Organizační řád Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (č. j. MSMT-1986/2023-1). Příloha: Obsahová náplň činnosti organizačních útvarů ministerstva. 2023. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/59762/>.
- [61] MODEBELU, M. N. Curriculum Models for Quality Educational System. In OLOLUBE, N., KPOLOVIE, P., & MAKEWA, L. Handbook of research on enhancing teacher education with advanced instructional technologies. 2015, pp. 259-276. Hershey: IDI Global.
- [62] NATIONAL INSTITUTE FOR EARLY EDUCATION RESEARCH (NIEER). Pre-school Curriculum Decision-Making: Dimensions to Consider, Policy Brief, NIEER, New Jersey, 2007.
- [63] NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČESKÉ REPUBLIKY (NPI ČR). *Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi. Co je inkluze ve škole?*. Individuální projekt systémový Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi zaměřen na zajištění podpory implementace Akčního plánu inkluzivního vzdělávání (APIV). In: *Inkluzevpraxi.cz* [online], 2022. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/apivb/co-je-inkluze>.
- [64] NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČESKÉ REPUBLIKY (NPI ČR). Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro povinné předškolní vzdělávání. MŠMT: Praha, 2021. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/55831/>.
- [65] NNABUIKE E.K, Enugu ANEKE M.C, OTEGBULU R.I. Curriculum implementation and the teacher: issues, challenges and the way forward. *International Journal in*

- Commerce, IT & Social Sciences* (Impact Factor: 3.455). 2016, vol.03 Issue-06. ISSN: 2394-5702.
- [66] NOAH, Harold & ECKSTEIN, Max. *Doing Comparative Education Research: Issues and Problems* edited by Keith Watson: *Doing Comparative Education Research: Issues and Problems*. *Comparative Education Review - COMP EDUC REV*. 2002, 46. 520-522. 10.1086/376296.
- [67] OGUNYEMI, B. *Some key concepts for understanding curriculum, curriculum theory and practice*. Abuja: Curriculum Organization of Nigeria, 2009.
- [68] OCHRANA, František, Jan PAVEL a Leoš VÍTEK. *Veřejný sektor a veřejné finance: financování nepodnikatelských a podnikatelských aktivit*. Praha: Grada, 2010. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-3228-2.
- [69] OJALA, Maria, EKMAN LADRU, Danielle and Katarina GUSTAFSON. Parental Reasoning on Choosing the Mobile Preschool: Enabling Sustainable Development or Adjusting to a Neoliberal Society? *Early Childhood Education Journal* [online]. 2021, 49, 539–551. DOI: 10.1007/s10643-020-01083-z.
- [70] OKEBUKOLA, P.A.O. Curriculum implementation in Nigeria. Strategies For the 21st century. *Journal of the Institute of Education, Lagos state University*, 2004, 1, 1-6.
- [71] OWENS, R. *Organizational behavior in education* (3rd ed.). New Jersey: Prentice-Hall, 1987.
- [72] ÖZAR, Miraç. Curriculum of Preschool Education: Swedish Approach. *International Journal of Business and Social Science*, 2012, Vol. 3 No. 22. The Special Issue on Arts, Commerce and Social Science, Turkey. Retrieved from: https://ijbssnet.com/journals/Vol_3_No_22_Special_Issue_November_2012/22.pdf.
- [73] NASIOPOULOU, Panagiota, WILLIAMS, Pia, LANTZ-ANDERSSON, Annika. Preschool Teachers' Work with Curriculum Content Areas in Relation to Their Professional Competence and Group Size in Preschool: A Mixed-methods Analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2022, 66:3, pages 533-548.
- [74] PRENTICE, R. Creativity: a Reaffirmation of its Place in Early Childhood Education, the *Curriculum Journal*, 2000, vol. 11, No. 2, pp. 145-158.
- [75] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 978-80-7178-772-3.
- [76] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

- [77] PRŮCHA, Jan. *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-323-5.
- [78] RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ (RVP PV) [online]. Praha: MŠMT. 2021 Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45304/>.
- [79] ROBERTSON, Juliet. *I ur och skur "Rain or shine"* [online]. Creative Star Learning Company, 2008. Dostupné z: <https://creativestarlarning.co.uk/wp-content/uploads/2013/06/Rain-or-shine-Swedish-Forest-Schools.pdf>.
- [80] ROEHRIG, G. H., Kruse, R. A., & Kern, A. Teacher and school characteristics and their influence on curriculum implementation. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 2007, 44(7), 883-907.
- [81] RÝDL, Karel a Eva ŠMELOVÁ. *Vývoj institucí pro předškolní výchovu (1869-2011)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3033-1.
- [82] SEDLÁČKOVÁ, Hana. Obec jako zřizovatel. In: *Obecniportal.cz* [online]. 23.4.2012 [cit. 29.3.2021]. Dostupné z: http://www.obecniportal.cz/33/obec-jako-zrizovatel-skol-uniqueidgOke4NvrWuOKaQDKuox_Z_bEpBs1uy6fBL7_ZgDWZ74/.
- [83] SHERIDAN, Sonja, WILLIAMS, Pia, SANDBERG, Anette & VUORINEN, Tuula. Preschool teaching in Sweden – a profession in change, *Educational Research*, 2011, 53:4, 415-437, DOI: 10.1080/00131881.2011.625153.
- [84] SKOLLAG (2010:800). In: *Lagen.nu* [online]. Poslední změna 1.4.2021 [cit. 3.4.2021]. Dostupné z: <https://lagen.nu/2010:800>.
- [85] SKOLVERKET. *Barn och personal i förskola, Hösten 2021*. Beskrivande statistik, 2021. Dostupné z: <https://www.skolverket.se/getFile?file=9716>.
- [86] STRATSYS. Verksamhetsplanering. (online: www.stratsys.com). 2022. Dostupné z: <https://www.stratsys.com/sv/videos/verksamhetsplanering-i-stratsys-pa-8-min>.
- [87] STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce. SCAN. 1999. ISBN 80-85834-60-x.
- [88] SYSLOVÁ, Zora, Irena BORKOVCOVÁ a Jan PRŮCHA. *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2014. ISBN 978-80-7478-354-8.
- [89] TAGUMA, Miho, LITJENS, Ineke and Kelly MAKOWIECKI. *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Sweden*. OECD, 2013. ISBN: 978-92-64-17674-4.

- Dostupné z: <https://www.oecd.org/education/school/SWEDEN%20policy%20profile%20-%20published%2005-02-2013.pdf>.
- [90] TANNER, D., & TANNER, L. L. *Curriculum development: Theory into practice*. New York: Macmillan Publishing Inc, 1975.
- [91] THEISEN, G. & ADAMS, D. Comparative Education Research. What are the methods and uses of comparative education research? In THOMAS, R. M. (Ed.), *International comparative education*. Practices, issues, prospects, 1990, p. 277–300. Oxford: Pergamon
- [92] TURG'UNOVA, F., & Rustamova Shahnoza ABDURAHIMOVNA. Research on the level of quality of preschool education and the development of trends in international experience. *Журнал иностранных языков и лингвистики*, 2023, 5(5). извлечено от <https://phys-tech.jdpu.uz/index.php/fl/article/view/7916>.
- [93] UGWU, C. Strategies for relating the school curriculum to produce work. *Nigerian Journal of curriculum studies*, 2003, 10 (1) 12-13.
- [94] VALKONEN, Satu and Ann-Christin FURU. Finnish ECEC personnel's views on the challenging nature of promoting social justice: a sustainability research perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2022, 0:0, pages 1-15.
- [95] VLČEK, Petr. Srovnávací výzkum v pedagogice: některé úvahy o metodologii problémového přístupu. *Pedagogická orientace*. 2015, 25(3):394. DOI:10.5817/PedOr2015-3-394.
- [96] VYHLÁŠKA Č. 107/2005 Sb. Vyhláška o školním stravování. In: *Zakonyprolidi.cz* [online]. Poslední změna 1.9.2017 [cit. 4.4.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-107>.
- [97] VYHLÁŠKA Č. 14/2005 Sb. Vyhláška o předškolním vzdělávání. In: *Zakonyprolidi.cz* [online]. Poslední změna 23.10.2020 [cit. 4.4.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-14#p4>.
- [98] WILSON, L. O. Curriculum course packets ED 721 & 726. 1990, unpublished.
- [99] ZÁKON Č. 2/1969 Sb. Zákon České národní rady o zřízení ministerstev a jiných ústředních orgánů státní správy České socialistické republiky. In: *Zakonyprolidi.cz* [online]. Poslední změna 16.3.2020 [cit. 24.3.2021].
- [100] ZÁKON Č. 111/1998 Sb., Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách). In: *Zakonyprolidi.cz* [online]. Poslední změna 1.1.2021 [cit. 30.3.2021].
- [101] ZÁKON Č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zakonyprolidi.cz* [online]. Poslední změna 27.2.2021 [cit. 25.03.2021].

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod.	A podobně
Atd.	A tak dále
ČR	Česká republika
ČR PK	České předškolní kurikulum
Lpfö 18	Läroplan för förskolan
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
Např.	Například
§	Paragraf
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
Sb.	Sbírka
Š PK	Švédské předškolní kurikulum
Tzv.	Takzvaně

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1. Juxtapozice základních informací	27
Tabulka 2. Juxtapozice politického systému	30
Tabulka 3. Juxtapozice vzdělávacího systému	33
Tabulka 4. Juxtapozice struktury vzdělávacího systému	36
Tabulka 5. Juxtapozice řízení a financování školství	40
Tabulka 6. Juxtapozice vzdělání učitele MŠ	43
Tabulka 7. Juxtapozice předškolního vzdělávání	54
Tabulka 8. Výsledné analytické kategorie	56
Tabulka 9. Kurikulum – zdroje a komponenty	63
Tabulka 10. Dokumenty určující vzdělávání v MŠ	69
Tabulka 11. Struktura pro interview – učitelky MŠ	71
Tabulka 12. Struktura pro interview – ředitelky MŠ	72
Tabulka 13. Harmonogram výzkumu	74
Tabulka 14. Paradigmatický model (Šed'ová, 2006, s. 72-78)	76
Tabulka 15. Juxtapozice předškolního kurikula	77
Tabulka 16. Juxtapozice komplexnosti kurikula	96
Tabulka 17. Dokumenty pro tvorbu Verksamhetsplan	99
Tabulka 18. Juxtapozice struktury kurikulárních dokumentů na školní úrovni	101
Tabulka 19. Analytické kategorie a ukázka kódů	102
Tabulka 20. Kategorie v paradigmatickém modelu	103

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1. Fundamentální model kurikula (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 18)	18
Obrázek 2. Konstitutivní model kurikula (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 19)	19
Obrázek 3. Realizovaný model kurikula (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 20)	20
Obrázek 4. Formy kurikula (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 21).....	21
Obrázek 5. Dimenze kurikula (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 23).....	23
Obrázek 6. Porovnání velikosti zemí	27
Obrázek 7. Vlajky České republiky a Švédska	27
Obrázek 9. Paradigmatický model	75
Obrázek 10. Vzdělávací cíle v pojetí RVP PV.....	80

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha I: Pozorovací záznamový arch

Příloha II: Fotky tříd v ČR a ve Švédsku + odkaz na fotogalerii

PŘÍLOHA P I: POZOROVACÍ ZÁZNAMOVÝ ARCH

POZOROVACÍ ZÁZNAMOVÝ ARCH

Mateřská škola:			
Sledovaná učitelka:			
Datum pozorování:		Čas pozorování:	
Téma:	Implementace státního předškolního kurikula do praxe MŠ		
Sledované kritérium:	Učitelka efektivně využívá organizační formy, vzdělávací metody, pomůcky a prostředky k naplnění vzdělávacích cílů vycházející z RVP PV (LPFÖ 18).		
Indikátory kritéria:	1. Učitelka využívá různorodé organizační formy podle charakteru činností a stanovených cílů vzdělávacího programu.		
	2. Učitelka využívá různorodé vzdělávací metody podle charakteru činností a stanovených cílů vzdělávacího programu.		
	3. Učitelka využívá různorodé pomůcky a prostředky podle charakteru činností a stanovených cílů vzdělávacího programu.		

Čas	Popis sledovaného kritéria

**VYHODNOCENÍ POZOROVÁNÍ VZHLEDEM
KE SLEDOVANÉMU KRITÉRIU (RVP PV)**

INDIKÁTORY	RVP PV POŽADAVKY 3.2 Specifika předškolního vzdělávání, metody a formy práce (str. 7-8)
<p>Učitelka využívá různorodé organizační formy podle charakteru činností a stanovených cílů vzdělávacího programu.</p>	<p>Pro naplnění předpokladů a možností optimálního rozvoje osobnosti každého dítěte je nutné uplatňovat v předškolním vzdělávání odpovídající metody a formy práce. Vhodné je využívání prožitkového a kooperativního učení hrou a činnostmi dětí, které jsou založeny a přímých zážitcích dítěte, podporují dětskou zvědavost a potřebu objevovat, podněcují radost dítěte z učení, jeho zájem poznávat nové, získávat zkušenosti a ovládat další dovednosti. Ve vzdělávání je třeba využívat přirozený tok dětských myšlenek a spontánních nápadů a poskytovat dítěti dostatek prostoru pro spontánní aktivity a jeho vlastní plány. Učební aktivity probíhají především formou nezávazné dětské hry, kterou se dítě zabývá na základě svého zájmu a vlastní volby.</p> <p>Významnou roli v procesu učení sehrává spontánní sociální učení, založené na principu přirozené nápodoby. Proto je třeba ve všech činnostech a situacích, které se v průběhu dne v mateřské škole vyskytnou, nejen v didakticky zaměřených činnostech, poskytovat dítěti vzory chování a postojů, které jsou k nápodobě a přejímání vhodné.</p> <p>V předškolním vzdělávání jsou uplatňovány aktivity spontánní i řízené, vzájemně provázané a vyvážené, v poměru odpovídajícím potřebám a možnostem předškolního dítěte. Takovou specifickou formou, vhodnou pro předškolní vzdělávání v podmínkách mateřské školy, je didakticky zacílená činnost, která je učitelem přímo nebo nepřímě motivovaná, která je dítěti nabízena a v níž je zastoupeno spontánní a záměrné (cílené, plánované) učení. Tyto činnosti probíhají zpravidla v menší skupině či individuálně.</p>
<p>Učitelka využívá různorodé vzdělávací metody podle charakteru činností a stanovených cílů vzdělávacího programu.</p>	<p>V předškolním vzdělávání je v dostatečné míře uplatňováno situační učení, založené na vytváření a využívání situací, které poskytují dítěti srozumitelné praktické ukázky životních souvislostí, tak, aby se dítě učilo dovednostem a poznatkům v okamžiku, kdy je potřebuje, a lépe tak chápalo jejich smysl.</p> <p>Učitel je průvodcem dítěte na jeho cestě za poznáním, probouzí v něm aktivní zájem a chuť dívat se kolem sebe, naslouchat a objevovat, nikoliv tím, kdo dítě „úkoluje“ a plnění těchto úkolů kontroluje. Úkolován je učitel – jeho hlavním úkolem je iniciovat vhodné činnosti, připravovat prostředí a nabízet</p>

	<p>dítěti příležitosti, jak poznávat, přemýšlet, chápat a porozumět sobě i všemu kolem sebe stále účinnějším způsobem.</p> <p>Učení dítěte na základě předávání a přijímání hotových poznatků je v předškolním vzdělávání považováno za cestu nehodnou, resp. málo vhodnou.</p> <p>V předškolním vzdělávání je třeba uplatňovat integrováný přístup. Vzdělávání probíhá na základě <i>integrovaných bloků</i>, které nerozlišují „vzdělávací oblasti“ či „složky“, ale které nabízejí dítěti vzdělávací obsah v přirozených souvislostech, vazbách a vztazích. Obsah bloků vychází ze života dítěte, je pro ně smysluplný, zajímavý a užitečný. Realizace takovýchto bloků poskytuje dítěti širokou škálu různých aktivit a nabízí mu hlubší prožitek. Dítě tak nezískává jen izolované poznatky či jednoduché dovednosti, získaná zkušenost je komplexnější a stává se pro dítě snáze uchopitelnou a prakticky využitelnou. Dítě získává skutečné činnostní výstupy – kompetence.</p> <p>I při tomto způsobu práce jsou pro tvorbu i realizaci vzdělávací nabídky využívány metody a prostředky „klasických“ specifických didaktik jednotlivých oborů výchovně vzdělávacích činností (metodik), pokud jsou zaměřeny na práci s předškolním dítětem a pokud odpovídají psychologickým a didaktickým specifikám předškolního vzdělávání.</p>
<p>Učitelka využívá různorodé pomůcky a prostředky podle charakteru činností a stanovených cílů vzdělávacího programu.</p>	<p>Lze využít různorodé pomůcky a prostředky, které nejsou napřímo definované v RVP PV. Každopádně jsou v určitých částech definovány pomůcky a prostředky, se kterými by se mělo dítě setkat a popřípadě dokázat s nimi pracovat. Některé z nich vypisují níže:</p> <p>3.3.2 Klíčové kompetence (str. 12) Dítě dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon, (noviny, časopisy, knihy, audiovizuální technika atp.)</p> <p>5.1 Dítě a jeho tělo (str. 16) Dítě zachází s předměty denní potřeby, s drobnými pomůckami, s nástroji, náčiním a materiálem, zacházet s grafickým a výtvarným materiálem, např. s tužkami, barvami, nůžkami, papírem, modelovací hmotou, zacházet s jednoduchými hudebními nástroji apod.).</p> <p>Dítě zvládá překážky, házet a chytat míč, užívat různé náčiní, pohybovat se na sněhu, ledu, ve vodě, v písku).</p> <p>Dítě reprodukuje říkanky, písničky, pohádky, zvládnout jednoduchou dramatickou úlohu apod.).</p>

**VYHODNOCENÍ POZOROVÁNÍ VZHLEDEM
KE SLEDOVANÉMU KRITÉRIU (LPFÖ 18)**

INDIKÁTORY	LPFÖ 18 POŽADAVKY
<p style="text-align: center;">Učitelka využívá různorodé organizační formy podle charakteru činností a stanovených cílů vzdělávacího programu.</p>	<p style="text-align: center;">EKVIVALENTNÍ VZDĚLÁNÍ, s. 6</p> <p>Vzdělávání by mělo vycházet z kurikula a toho, o co děti projevují zájem, a také ze znalostí a zkušeností, které již děti získaly. Mateřská škola by proto měla organizovat vzdělávání tak, aby se děti mísily, hrály si a učily se společně a testovaly a rozvíjely své schopnosti a zájmy se stejnými příležitostmi a za stejných podmínek, bez ohledu na pohlaví.</p> <p style="text-align: center;">ÚKOLY PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ, s. 7-10</p> <p>Výuka by měla být založena na obsahu, který je plánovaný nebo se objevuje spontánně, protože vývoj a učení dětí probíhá neustále. Mateřská škola by měla dětem nabízet dobré prostředí a vyvážený denní rytmus s odpočinkem i aktivitami, které jsou přizpůsobeny jejich potřebám a délce pobytu. Prostor by mělo být přístupné všem dětem a inspirovat je ke společné hře a objevování světa kolem nich a podporovat vývoj, učení, hru a komunikaci dětí.</p> <p>Vzdělávání by mělo být vždy založeno na vědeckých základech a prokázaných zkušenostech jak po stránce obsahu, tak metod práce. Dětem by měly být poskytnuty podmínky pro vzdělávání a kulturu, myšlení a rozvoj znalostí na základě různých aspektů, jako jsou aspekty intelektuální, jazykové, etické, praktické, smyslové a estetické.</p> <p>Děti by měly dostat příležitost rozvíjet komplexní mobilitu tím, že se budou moci účastnit pohybových aktivit a trávit čas v různých přírodních prostředích.</p> <p style="text-align: center;">PÉČE, ROZVOJ A UČENÍ, s. 10-11</p> <p>Práce mateřské školy by se měla zaměřit na poskytování prostoru pro různé formy poznání a vytváření přístupu k učení, ve kterém jsou tyto formy vyvážené a tvoří jeden celek. Tematický přístup může učinit učení dětí všestranným a soudržným.</p> <p>Děti by měly mít možnost v průběhu dne přepínat mezi různými aktivitami, a to jak venku, tak uvnitř a v různých prostředích.</p>
<p style="text-align: center;">Učitelka využívá různorodé vzdělávací metody podle charakteru činností a stanovených cílů vzdělávacího programu.</p>	<p style="text-align: center;">ÚKOLY PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ, s. 7-10</p> <p>Prostředí v mateřské škole by mělo všem dětem nabízet rozmanité aktivity v různých kontextech. Prostředí v předškolním zařízení by mělo inspirovat a vyzývat děti, aby rozšiřovaly své schopnosti a zájmy, aniž by je omezovalo genderově stereotypní vnímání.</p>

	<p>Hra by ve výchově měla hrát ústřední roli. Když někdo v pracovním týmu hru náležitě sleduje nebo vede, ať už mimo hru, nebo tím, že se sám účastní, lze si všimnout faktorů, které hru omezují, a rozvíjet pracovní metody a prostředí, které ke hře napomáhá.</p> <p>Mateřská škola by proto měla klást velký důraz na stimulaci jazykového rozvoje dětí ve švédštině tím, že bude podněcovat a zohledňovat jejich zvědavost a zájem o komunikaci různými způsoby. Dětem by mělo být nabídnuto podnětné prostředí, kde dostanou příležitost rozvíjet svůj jazyk poslechem hlasitého čtení a diskusí o literatuře a jiných textech.</p> <p>Vzdělávání by mělo dát dětem příležitost zažít, ztvárnit a komunikovat prostřednictvím různých estetických forem vyjádření, jako je výtvarné umění forma, drama, pohyb, zpěv, hudba a tanec. To zahrnuje dát dětem příležitost navrhovat, tvarovat a tvořit pomocí různých materiálů a technik, digitálních i jiných. To vede k tomu, že tvorba je v předškolním zařízení obsahem i metodou, která podporuje rozvoj a učení dětí.</p> <p>Vzdělávání v předškolním zařízení by mělo dát dětem příležitost využívat matematiku ke zkoumání a popisu svého prostředí a řešení každodenních problémů. Vzdelávání by také mělo dětem poskytnout příležitost rozvíjet odpovídající digitální dovednosti tím, že jim umožní rozvíjet porozumění digitalizaci, se kterou se setkávají v každodenním životě.</p> <p style="text-align: center;">PÉČE, ROZVOJ A UČENÍ, s. 10-11</p> <p>Výuka by měla být založena na tom, že se děti učí společně a od sebe navzájem, a také na interakci mezi dospělými a dětmi. Děti se učí prostřednictvím hry, sociální interakce, zkoumání a tvoření, ale také pozorováním, konverzací a reflexí. Učení dětí může být všestranné a soudržné, pokud se pracovní metody liší, tak je prostředí stimulující a podporuje hru a aktivitu.</p> <p style="text-align: center;">2.8 ODPOVĚDNOSTI ŘEDITELE, s. 21</p> <p>Pracovní metody předškolního zařízení jsou vyvíjeny tak, aby byly přínosem pro děti.</p>
<p style="text-align: center;">Učitelka využívá různorodé pomůcky a prostředky podle charakteru činností a stanovených cílů vzdělávacího programu.</p>	<p style="text-align: center;">2.2 PÉČE, VÝVOJ A UČENÍ, s. 15</p> <p>Zájem o příběhy, obrázky a texty v různých médiích, digitálních i jiných, a jejich schopnost je používat, interpretovat, ptát se a diskutovat o nich. Schopnost stavět, tvořit a konstruovat s pomocí různých technik, materiálů a nástrojů.</p> <p style="text-align: center;">2.8 ODPOVĚDNOSTI ŘEDITELE, s. 21</p> <p>Je navrženo dobré, přístupné prostředí s přístupem k digitálním i jiným učebním pomůckám.</p>

**VYHODNOCENÍ POZOROVÁNÍ VZHLEDEM
KE SLEDOVANÉMU KRITÉRIU (PRAXE)**

INDIKÁTORY	VYHODNOCENÍ POZOROVÁNÍ
<p>Učitelka využívá různorodé organizační formy podle charakteru činností a stanovených cílů vzdělávacího programu.</p>	
<p>Učitelka využívá různorodé vzdělávací metody podle charakteru činností a stanovených cílů vzdělávacího programu.</p>	
<p>Učitelka využívá různorodé pomůcky a prostředky podle charakteru činností a stanovených cílů vzdělávacího programu.</p>	

PŘÍLOHA P II: FOTKY TRÍD V ČRA VE ŠVÉDSKU

Odkaz: <https://drive.google.com/drive/folders/1-2D5tkdCTXVNTgpXZDuKgxa76fyCsEyY?usp=sharing>

Email případné dotazy nebo pro případ nefunkčnosti odkazu: veronika.gajdova@gnj.cz

Ukázka třídy ve švédské mateřské škole



Ukázka třídy v české mateřské škole

