

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**KATEDRA PRIMÁRNÍ A PREPRIMÁRNÍ PEDAGOGIKY**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**BC. IVANA PAVLÍKOVÁ**

**KOMPARACE VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKU A V IRSKU SE ZAMĚŘENÍM  
NA PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ**

Olomouc 2018

Vedoucí práce: Mgr. Alena Berčíková, Ph.D

### **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma vypracovala samostatně a použila prameny a literatury, které jsem uvedla v závěru své práce.

V Olomouci dne: .....

Podpis: .....

Děkuji vedoucí diplomové práce Mgr. Aleně Berčíkové, Ph.D. za rady a připomínky v průběhu vzniku práce. Děkuji své rodině a partnerovi za trpělivost, pochopení, empatii a pomoc během mého celého studia.

# Obsah

Úvod .....	6
I. Teoretická část .....	8
1 Vzdělávání v České republice .....	8
1.1 Legislativní, kurikulární a strategické dokumenty .....	8
1.2 Struktura školského systému .....	12
1.3 Řízení a financování školství .....	13
1.4 Preprimární vzdělávání .....	16
2 Vzdělávání v Irsku .....	19
2.1 Legislativní, kurikulární a strategické dokumenty .....	19
2.2 Struktura školského systému .....	21
2.3 Řízení a financování školství .....	22
2.4 Preprimární vzdělávání .....	24
3 Srovnání vzdělávání v Česku a Irsku .....	28
4 Teoretické vymezení pojmu kurikulum .....	30
4.1 Pojetí kurikula .....	31
4.2 Modelování kurikula .....	34
4.3 Formy, roviny a podoby kurikula .....	36
4.4 Dimenze kurikula .....	38
Empirická část .....	41
5 Design výzkumu .....	41
5.1 Cíl výzkumu .....	41
5.2 Metodologie .....	42
5.3 Fáze výzkumu a jejich vymezení .....	43
6 Analýza kurikulárních dokumentů z hlediska komplexnosti .....	48
6.1 Analýza Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání z hlediska komplexnosti .....	48
6.2 Analýza Aistear: The Early Childhood Curriculum Framework z hlediska komplexnosti .....	53
6.3 Juxtapozice kurikulárních dokumentů z hlediska komplexnosti .....	59
6.4 Komparace kurikulárních dokumentů z hlediska komplexnosti .....	62
7 Analýza obsahu vzdělávání kurikulárních dokumentů .....	66
7.1 Analýza obsahu vzdělávání Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání ..	66
7.2 Analýza obsahu vzdělávání Aistear: The Early Childhood Curriculum Framework .....	72
7.3 Juxtapozice obsahu vzdělávání kurikulárních dokumentů .....	78

7.4	Komparace obsahu vzdělávání kurikulárních dokumentů .....	81
	Diskuze .....	87
	Závěr .....	90
	Zdroje .....	91
	Příloha 1 .....	98

## Úvod

V současné době a neustále se proměňující společnosti je větší důraz kladen na vzdělání, práci s informacemi a získání potřebných kompetencí pro uplatnění se nejen na pracovním trhu, ale v životě celkově. Tyto potřeby jsou úzce spojeny se školstvím, vzděláváním a výchovou. Aktuálním trendem nejen v Česku, ale i v ostatních evropských státech, je reagovat na nové situace ve světě a tyto změny aplikovat do školských vzdělávacích systémů, obsahů, osnov a celkového přístupu k dětem, žákům a studentům. Čím dál více se také zdůrazňuje význam předškolního období na celkový vývoj a rozvoj osobnosti jedince. Tato doba se ukazuje jako klíčovou pro vytvoření si návyků, které si pak neseme celý život.

V Česku během posledních dvaceti let proběhla značná proměna a celková reforma školského resortu. Změny ve světě i ve společnosti pak reflektovaly Rámcové vzdělávací programy. Vývoj se ale netýká nejen Česka, ale i ostatních států. To bylo motivem pro vznik této diplomové práce. Hlavním cílem je zjistit, jaká je v současnosti situace v předškolním vzdělávání v České republice, srovnat ji se stavem v Irsku a získat nový pohled na danou problematiku, odhalit určité postupy a metody a vymezit společné i rozdílné znaky. Záměrem je i získat inspiraci pro další inovace a zlepšování českého předškolního vzdělávání.

Práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a empirické. Cílem teoretické části je popsat principy fungování školského systému v daných zemích celkově, ale zejména v preprimární oblasti. Součástí bude i vymezení pojmu kurikulum, se kterým se pracuje v empirické části. Cílem empirické části je analyzovat společná i rozdílná východiska, prvky a znaky uvedené v projektovaných kurikulárních dokumentech preprimárního vzdělávání těchto států. Analýza bude rozdělena do dvou kroků. V prvním se zaměříme na komplexnost kurikul, následně pak budeme analyzovat a porovnávat vzdělávací obsah.

Teoretická část je rozdělena do čtyř kapitol. První dvě se zabývají aktuálním stavem a principy fungování vzdělávání v Česku a v Irsku. Jednotlivé podkapitoly jsou věnovány legislativním, strategickým a kurikulárním dokumentům, dále pak systému řízení a způsobu financování škol a struktuře školského systému, jejím základním rysům a specifikám. Podrobněji je popsán preprimární sektor. Oba vzdělávací systémy pak porovnáme. Protože se práce zabývá kurikulárními dokumenty, je jedna její část zaměřena na vysvětlení a vymezení pojmu kurikulum. Druhá, empirická část, je rozdělena do tří částí. V první kapitole je popsána

metodologie práce, cíle, metody a fáze výzkumu. Na to navazuje samotná analýza Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a Aistear: The Early Childhood Curriculum Framework z hlediska jejich komplexnosti, a především analýza obsahu obou kurikul a jejich komparace.

# I. Teoretická část

## 1 Vzdělávání v České republice

V České republice jsou zajištěny všechny stupně vzdělávání, preprimární, primární, sekundární i terciární. Právo na vzdělání je zakotveno v Listině základních práv a svobod a je tedy nedílnou součástí ústavního pořádku ČR. (Spilková, 2005, s. 10) Ústava České republiky poskytuje obecný rámec pro tvorbu další legislativy.

V Ústavě České republiky je uvedeno:

*„(1) Každý má právo na vzdělání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon.*

*(2) Občané mají právo na bezplatné vzdělání v základních a středních školách, podle schopností občana a možností společnosti též na vysokých školách.*

*(3) Zřizovat jiné školy než státní a vyučovat na nich lze jen za podmínek stanovených zákonem; na takových školách se může vzdělání poskytovat za úplatu.*

*(4) Zákon stanoví, za jakých podmínek mají občané při studiu právo na pomoc státu.“*  
(Ústavní zákon č. 2/1993 Sb. ve znění ústavního zákona č. 162/1998 Sb. Hlava druhá - Oddíl druhý, Hlava čtvrtá - Hospodářská, sociální a kulturní práva, Článek 33)

Po roce 1989 se školství významně proměňuje. Mezi základní změny patří úprava povinné školní docházky, změnila se soustava středního školství, nově vznikly vyšší odborné školy a proměnily se i vysoké školy. (MŠMT, 2009, s. 3)

### 1.1 Legislativní, kurikulární a strategické dokumenty

Změny se postupně odrážely i v jednotlivých legislativních úpravách. V průběhu 90. let vznikla řada zákonů a vyhlášek, které ale nebyly zpracovány zcela vhodným způsobem. Problematickou byla především nízká úroveň právního vědomí, nově se utvářející pojetí státní správy a prudce se transformující ekonomika. Velký vliv měla i nezkušenost s tak rozsáhlou transformací a nedostatečná analýza aktuálního stavu. Diskuze o změnách ve školství se táhly po mnoho let a transformace tak byla dovrčena až v roce 2004, kdy vyšel nový Školský zákon. Do té doby byl asi patnáctkrát novelizován tehdejší Školský zákon č. 29/1984 Sb. Nový Školský zákon musel také reagovat na nové územně správní uspořádání, které zavedl zákon č. 132/2000 Sb. a zákon č. 284/2002 Sb., které předefinovaly rozdělení kompetencí ve



školství a systém jeho řízení. (MŠMT, 2009, s. 5)

Mezi základní **legislativní dokumenty**, kterými byla právně zakotvena reforma regionálního školství, patří *Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (ve znění pozdějších předpisů)* a *zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (ve znění pozdějších předpisů)* a změně některých zákonů, které vstoupily v platnost k 1. lednu 2005. (EURYDICE, 2009/10, s. 6)

*Školský zákon* tedy nahradil nejen dosavadní školský zákon, ale i zákon o školských zařízeních a zákon o státní správě a samosprávě ve školství. Dokument stanovuje zásady a cíle vzdělávání, zavádí dvoustupňový systém tvorby kurikulárních dokumentů, které mají vést k naplňování cílů. Určuje i výchovně-vzdělávací soustavu, ta je tvořena školami, jež vzdělávají na základě rámcových vzdělávacích programů. Zákon upravuje dlouhodobé záměry, které stanovují strategie rozvoje výchovně-vzdělávací soustavy na národní i regionální úrovni. Stanovuje délku a způsob plnění povinné školní docházky, pro jednotlivé vzdělávací úrovně určuje podmínky pro vstup, organizaci vzdělávání a ukončování studia. Redefinuje osoby se zvláštními vzdělávacími potřebami a dává přednost jejich integraci do běžných tříd. Zákon také upravuje správní problematiku – právní postavení škol veřejných i soukromých, jejich zřizování (popř. rušení), registraci, financování, postavení a kompetence ředitele a kompetence jednotlivých správních úrovní, tj. obcí, krajů a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT), popř. dalších ministerstev. (EURYDICE, 2009/10, s. 6) Celkově se *Školský zákon* snaží prohlubovat demokratizaci vzdělávání, projevuje se to například zapojením veřejnosti, rozšířením práv a povinností účastníků vzdělávání i mimo školy a školská zařízení. Nově popisuje rozsah práv a povinností dětí, žáků, studentů a jejich zákonných zástupců. Převádí kompetence ke zřizování a řízení škol na nižší úroveň, zakotvuje nové pojetí kurikulárních dokumentů a předkládá nové pojetí maturitních zkoušek. (MŠMT, 2009, s. 6) Do současnosti prošel zákon několika novelizacemi a úpravami. Od 1. 9. 2017 je účinný v konsolidovaném znění. (MŠMT, 2013-2017d)

Druhým základním dokumentem je *zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*, který upravuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků a jejich další vzdělávání. Dokument byl naposledy novelizován a v upravené podobě vešel v platnost k 1. 9. 2016. Tento zákon upravuje předpoklady pro výkon funkce ředitele a činnosti pedagogických pracovníků, stanovuje předpoklady k získání odborné kvalifikace na jednotlivých stupních vzdělávací soustavy. Dále vymezuje přímou

pedagogickou činnost a určuje povinnost dalšího vzdělávání. (MŠMT, 2009, s. 6-7)

Dalšími zákony jsou například Zákon č. 306/1999 Sb., o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením (aktuální znění z roku 2016), Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách (aktuální znění z roku 2018), Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (aktuální znění z roku 2017) a Zákon č. 18/2004 Sb., o uznávání odborné kvalifikace (aktuální znění z roku 2017). (MŠMT, 2013-2017f).

Dále to jsou *Prováděcí právní předpisy*, které MŠMT rozděluje na *Nariadení vlády a Vyhlášky ke školskému zákonu*, *Nariadení vlády a Vyhlášky k zákonu o pedagogických pracovnících* a *Nariadení vlády a Vyhlášky k zákonu o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy*. (MŠMT, 2013-2017a; MŠMT, 2013-2017e). Vyhlášky, které se týkají vzdělávání, vydává nejen MŠMT, ale i jiná ministerstva. Například Ministerstvo zdravotnictví vydalo Vyhlášku č. 106/2001 Sb., o hygienických požadavcích na zotavovací akce pro děti (aktuální znění z roku 2014). *Vyhlášku* týkající se předškolního vzdělávání č. 14/2005 Sb., o *předškolním vzdělávání* (aktuální znění z roku 2017) vydalo MŠMT. Nejnovější vyhláškou, která se vztahuje ke školskému zákonu je *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* (aktuální znění z roku 2018). (MŠMT, 2013-2017e)

Aktuální **kurikulární dokumenty** jsou výsledkem kurikulární reformy, která započala po roce 1989. Transformace se zaměřila na odstranění centralismu, byrokracie, unifikace, ideologického monismu, rusifikace a ekonomizace. (Kalous, 2009, s. 50) Cílem bylo přenést pravomoci k tvorbě kurikula na jednotlivé školy. Směřovalo se k decentralizovanému typu kurikulární politiky a vyvrcholením bylo zavedení dvojúrovňového systému kurikulárních dokumentů (v platnosti od 1. 1. 2005). Jedná se o *rámcový vzdělávací program* (dále jen RVP) pro jednotlivé úrovně vzdělávání a *školní vzdělávací program* (dále jen ŠVP), který si zpracovávají školy v souladu s RVP. (Prášilová, Šmelová, 2010, s. 13 -14)

Vytvoření rámcových vzdělávacích programů předcházelo formulování nových principů vzdělávání, které vymezil **strategický dokument** *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha* (dále jen Bílá kniha). Tento dokument vytyčil cíle, směry a orientační ukazatele pro další rozvoj vzdělávací politiky. Bílá kniha vychází a navazuje na

starší dokumenty jako je například *Standard základního vzdělávání* (1995) nebo *Koncepce resortu MŠMT* (1999) a další. (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 33)

*Bílá kniha* je pojata jako systémový projekt, který vyjadřuje myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy. Ty mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy. (Bílá kniha, 2001, s. 5). Dokument popisuje politickou, hospodářskou, sociální, kulturní i environmentální podmíněnost vzdělávací soustavy. V oblasti regionálního školství pokládá za zásadní problematiku stanovení cílů a obsahu vzdělávání. Za důležité považuje to, že vzdělávání se nevztahuje pouze k vědě a poznávání, ale i k osvojení si sociálních dovedností, morálních, duchovních a estetických hodnot. (Bílá kniha, 2001, s. 8).

Program také vymezuje, co by měla vzdělávací soustava sledovat. Jedná se o rozvoj lidské individuality, předání historie vzniklé kultury společnosti, ochranu životního prostředí, posilování soudržnosti společnosti, podporu demokracie, výchovu k partnerství, spolupráci a solidaritě. Důraz klade i na zvyšování ekonomické konkurenceschopnosti, zvyšování zaměstnanosti a celkové prosperity společnosti. Podle Bílé knihy je potřeba změnit obsah vzdělávání, ale i metody a formy výuky, a také klima a prostředí školy. Se změnou obsahu je spojená i změna cílů vzdělávání. Hlavní principy a zásady kurikulární politiky státu popisuje tzv. národní kurikulum, druhou centrální úrovní jsou rámcové vzdělávací programy, na jejichž základě se tvoří školní vzdělávací programy. Ty by měly zohledňovat konkrétní podmínky školy. (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 33 – 34) V roce 2014 vešla v platnost *Strategie vzdělávací politiky České republiky 2020*. Strategie by měla být základní vodítkem pro řízení vzdělávacího systému, posílit znalosti a dovednosti, ale i občanské a společenské postoje. (MŠMT, 2013-2017c)

*Rámcové vzdělávací programy* byly vytvořeny centrálně vždy pro konkrétní úroveň vzdělávání. Jedná se o rámcový program pro předškolní vzdělávání (RVP PV), rámcový program pro základní vzdělávání (RVP ZV), rámcový program pro gymnaziální vzdělávání (RVP GV) a rámcový program pro střední odborné vzdělávání (RVP SOV). Existují také rámcové vzdělávací programy pro základní umělecké vzdělávání, jazykové vzdělávání nebo speciální vzdělávání. (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 34) Vytvoření těchto dokumentů bylo v kompetenci dvou pracovišť, a to Výzkumného ústavu pedagogického, který zpracoval RVP pro školy poskytující všeobecné vzdělávání, a Národního ústavu odborného vzdělávání, jenž připravil RVP pro jednotlivé odborné obory. RVP byly vytvářeny postupně a z tohoto důvodu

byly i do praxe zaváděny jednotlivě. Jejich implementace začala v roce 2007 a skončila v roce 2012. (Prášilová, Šmelová, 2010, s. 20 - 21)

## 1.2 Struktura školského systému

Strukturu vzdělávacího systému České republiky, a v následující části i Irsko, bude popsána z hlediska mezinárodní klasifikace ISCED (*International Standard Classification of Education*), která byla vypracována a vydána mezinárodní organizací UNESCO. Toto členění je mezinárodně platným standardem pro pojmenování stupňů školního vzdělávání, což umožňuje jednodušší srovnání mezi jednotlivými státy. První verze vyšla v roce 1976 a v současnosti je aktuální její úprava ISCED 2011, která začala platit od roku 2016. (ČSÚ, 2016)

### a) Preprimární vzdělávání

Zajišťuje mateřská škola, vzdělávány jsou zpravidla děti od 3 do 6 let. Vzdělávání je od školního roku 2017/2018 povinné pro děti, které následující rok nastoupí do základní školy. V předškolním roce navštěvuje MŠ přes 90 % dětí. Dětem do 3 let byly do roku 2013 určeny jesle, které byly v kompetenci Ministerstva zdravotnictví. Nyní fungují v upravené podobě a zároveň se zvyšuje trend přijímat do MŠ i děti mladší tří let.

### b) Základní vzdělávání (primární a nižší sekundární vzdělávání)

Povinná školní docházka je devítiletá (6 – 15 let) a zpravidla probíhá na základních školách rozdělených do dvou stupňů (1. – 5. třída a 6. – 9. třída). Druhý stupeň mohou žáci absolvovat na gymnáziích (osmiletá, šestiletá) nebo na konzervatořích.

### c) Vyšší sekundární vzdělávání

#### a. Vzdělávání na středních školách

#### b. Vzdělávání na konzervatořích

Po povinné docházce většina populace pokračuje v nepovinném vyšším sekundárním vzdělávání, a to buď ve všeobecném na gymnáziích (osmiletá, šestiletá, čtyřletá) nebo v odborném na ostatních středních školách (čtyřleté obory ukončené maturitní zkouškou, dvou až tříleté obory s výučním listem a v dalších oborech), popř. na konzervatořích.

### d) Postsekundární neterciární vzdělávání

Ten, kdo ukončil předchozí stupeň výučním listem, si může v nástavbovém studiu doplnit maturitní zkoušku nebo si rozšířit kvalifikaci v tzv. zkráceném studiu.

- e) Terciární vzdělávání
  - a. Vyšší odborné vzdělávání
  - b. Vysokoškolské vzdělávání

Ti, kteří získali maturitní zkoušku, mohou pokračovat na vyšších odborných školách nebo na vysokých školách. Populace s maturitní zkouškou si může rozšířit kvalifikaci i v tzv. zkráceném studiu.

- f) Další vzdělávání a odborná příprava (EURYDICE, 2009/10)

### **1.3 Řízení a financování školství**

Pravomoc je ve školském systému rozdělena do několika úrovní. Samotnou státní správu vykonávají ředitelé škol a školských zařízení, obecní úřady obcí s rozšířenou působností, krajské úřady, Česká školní inspekce, MŠMT a další ústřední orgány. Správním orgánem vysokých škol je pak MŠMT, v jehož kompetenci je i věda. Státní školy mají jako správní orgán i své zřizovatele. Samosprávu pak vykonávají školské rady, obce a kraje. Výjimkou jsou vysoké školy, které jsou samosprávnou institucí. (EURYDICE, 2009/10, s. 8)

Jak bylo uvedeno výše, v roce 2000 proběhla reforma ve fungování řízení a správy vzdělávacího systému. Od 1. ledna 2001 započal proces přechodu „státních“ škol, předškolních a školských zařízení do působnosti krajů. Změny v oblasti školství spočívaly v přechodu kompetencí dříve vykonávaných státními orgány na kraje. V souvislosti s tím zanikly všechny školské úřady. Od tohoto data začala i změna ve financování regionálního školství. Finanční zabezpečení jednotlivých škol převzaly krajské a obecní úřady. Výsledkem reformy veřejné správy ve školství bylo posílení role orgánů veřejné správy při rozhodování a řízení školství. Díky těmto změnám se český školský systém stal jedním z nejvíce decentralizovaných v Evropě. (MŠMT, 2009, s. 8-9)

V současnosti je hlavním orgánem státní správy MŠMT, které řídí výkon státní správy ve školství a vytváří právní normy. Kromě MŠMT mají v oblasti vzdělávacích institucí zřizovatelské pravomoci i Ministerstvo zahraničních věcí, Ministerstvo spravedlnosti, Ministerstvo obrany a Ministerstvo vnitra. (MŠMT, 2009, s. 8) MŠMT tedy tvoří státní neboli ústřední úroveň. Mimo přípravy legislativy ministerstvo určuje centrální vzdělávací politiku a celkovou strategii, a to tím, že zpracovává a zveřejňuje dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje výchovně-vzdělávací soustavy. Ty pak předkládá ke schválení vládě a k projednání v obou komorách Parlamentu. MŠMT řídí a koordinuje tvorbu dlouhodobých záměrů na úrovni krajů. Dlouhodobé záměry se zpracovávají a vyhodnocují jednou za čtyři roky. Dále

každoročně zpracovává pro vládu výroční zprávu o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy, vychází přitom z výročních zpráv jednotlivých krajů a České školní inspekce. MŠMT určuje obsah vzdělávání a pro každou vzdělávací úroveň vydává rámcové vzdělávací programy, které jsou závazným podkladem pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Jednotlivým vyšším odborným školám akredituje vzdělávací programy. (EURYDICE, 2009/10, s. 8) V pracovněprávní oblasti ministerstvo určuje míru vyučovací povinnosti učitelů na jednotlivých druzích škol prostřednictvím nařízení vlády, určuje odbornou a pedagogickou způsobilost pedagogických pracovníků, stanovuje zásady pro sestavování konkurzních komisí na jednotlivé funkce a jmenuje nebo odvolává ústředního školního inspektora a ředitele institucí, které přímo zřizuje. (EURYDICE, 2009/10, s. 8-9) Většina zřizovatelských funkcí přešla z MŠMT na jednotlivé kraje, ale nadále zůstává zřizovatelem školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. (MŠMT, 2009, s. 8) Ministerstvo dále vede rejstřík škol a školských zařízení všech zřizovatelů. Zápisem do tohoto rejstříku vzniká škole právo poskytovat vzdělávání ve stanoveném oboru, rozsahu a formě. Výjimku tvoří mateřské školy, jejichž rejstřík vedou krajské úřady. Pro vysoké školy MŠMT každoročně zpracovává a upravuje dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti. Také projednává a vyhodnocuje dlouhodobé záměry veřejných vysokých škol, rozděluje finance ze státního rozpočtu a kontroluje jejich využití. Ve spolupráci s Akreditační komisí uděluje akreditace jednotlivým studijním programům vysokých škol. V kompetenci ministerstva je také jmenování správních rad veřejných vysokých škol. (EURYDICE, 2009/10, s. 9)

Krajské úřady se plně ujaly svých kompetencí k 1. lednu 2003 a tvoří tzv. regionální úroveň. (MŠMT, 2009, s. 8) Zastupitelstva krajů zřizují výbory pro výchovu, vzdělávání a zaměstnanost a správu školství zajišťuje příslušný odbor krajského úřadu. Ty pak zpracovávají dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v kraji. Vychází přitom z dlouhodobého záměru České republiky. Úřady vychází z aktuálních potřeb regionu a na jejich základě určují cíle pro jednotlivé oblasti vzdělávání, strukturu oborů, jejich kapacitu a vytvářejí návrh financování. Tyto dlouhodobé záměry jsou od roku 2009 zpracovávány na čtyřleté období. Každoročně jsou vydávány výroční zprávy o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v daném kraji. Zřizovatelské kompetence přešly z MŠMT na jednotlivé kraje, ty jsou tedy zřizovateli vyšších odborných škol, středních škol, škol a školských zařízení pro žáky s postižením, středních škol s vyučovacím jazykem národnostní menšiny, jazykových škol, základních uměleckých škol a školských zařízení sloužících uvedeným školám. (EURYDICE,

2009/10, s. 9-10) MŠMT tedy ztratilo pravomoc zřizovat střední a vyšší odborné školy, ty jsou nyní v kompetenci krajů. Zřizovat mateřské a základní školy může jednak MŠMT, ale také obec nebo svazek obcí, kraj, církve nebo soukromá osoba. (Czesaná, Zuckersteinová, 2004, s. 3).

Obce, které zastupují místní úroveň, jsou zodpovědné za zajištění podmínek pro povinnou školní docházku a pro předškolní vzdělávání. (MŠMT, 2009, s. 8) Obce nebo svazky obcí zřizují a především ekonomicky spravují mateřské a základní školy, zařízení školního stravování, v některých případech i základní umělecké školy a školská zařízení pro zájmové činnosti. Kvůli vysokému počtu obcí byl vytvořen mezistupeň v podobě obcí s rozšířenou působností, které řeší především oblast financování. (EURYDICE, 2009/10, s. 10)

Všechny školy získaly po roce 2001 právní subjektivitu a díky ní i autonomii. Ředitelé jsou jmenováni zřizovatelem na základě konkurzního řízení a mají zodpovědnost za kvalitu a efektivitu vzdělávacího procesu, ale i za finanční stránku, za pedagogické pracovníky a za vztahy s veřejností a obcí. (MŠMT, 2009, s. 9) Veřejné vysoké školy mají autonomii ve všech oblastech řízení. Samospráva zahrnuje vnitřní organizaci instituce, jedná se o ustanovení samosprávných akademických orgánů, obsah i organizaci studia nebo hospodaření. Samosprávu vykonává akademický senát, rektor, vědecká rada a disciplinární komise. Dalšími orgány vysokých škol jsou správní rada a kvestor. (EURYDICE, 2009/10, s. 10)

Z hlediska financování se školství rozděluje na přímo řízené školství (vysoké školství) a na regionální školství (mateřské, základní a střední školy, vyšší odborné školy). Finance na vzdělávání jsou poskytovány především ze státních zdrojů, ale roste tendence o doplnění financí z neveřejných prostředků. (Adámková, 2009, s. 54). V České republice jsou tedy školy zřizovány jako příspěvkové organizace, státní příspěvkové organizace nebo jako školské právnické osoby, které hospodaří s financemi z veřejného rozpočtu. Finanční prostředky jsou účelově vázány a lze s nimi nakládat pouze na jasně vymezené účely. Jedná se o prostředky ze státního rozpočtu, z rozpočtu územně samosprávných celků a také finance konkrétních fondů příspěvkových organizací zřízených pod záštitou MŠMT, kraje nebo obce. (Zákon č. 218/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech ČR ve znění pozdějších předpisů) Největší část financí je poskytována skrze MŠMT, další prostředky pak poskytují zřizovatelé škol a školských zařízení, což jsou většinou kraje, obce, občanská sdružení nebo církve. Důležitou roli hraje i Evropská unie, která přispívá na rozvoj vzdělávání strukturálními fondy.

(Adámková, 2009, s. 54)

Pro regionální školství je základem rozpočet MŠMT na konkrétní rok. Druhým finančním zdrojem jsou příspěvky měst a obcí na hospodářský provoz mateřských škol, školních jídelen, základních škol a dalších. Zřizovatel získává finance prostřednictvím Krajského úřadu jako účelovou neinvestiční dotaci a následně ji přiděluje konkrétním právnickým osobám vykonávající činnost školských zařízení a škol. Poskytované finance jsou však nedostačující pro zajištění hospodářského provozu a obce proto vyčleňují další finanční prostředky ze svých rozpočtů. (Adámková, 2009, s. 55)

Financování škol je založeno na normativním systému, který vychází z počtu žáků a z typu konkrétní školy. Normativy se dělí na republikové a krajské. Republikové reprezentují příspěvek státu na pokrytí nákladů na jednoho žáka určité školy, krajské úřady pak přidělují prostředky školám, které zřizují kraje, ale i těm, které zřizují obce. Školy zřizované církví nebo náboženskou společností dostávají normativ stanovený MŠMT, který je vypočítán na základě průměrného ročního objemu výdajů. (Adámková, 2007, s. 6 -7)

Metoda normativního financování by měla být v blízké době upravena. V současné době se projednává změna, která by měla vstoupit v platnost k 1. 1. 2019. Změna se dotkne mateřských, základních, středních škol a školních družin. Předpokládaným přínosem by mělo být vyřešení rozdílů vzdělávání v jednotlivých krajích, odstranění rozdílného financování stejných oborů nebo zamezení nerovného odměňování zaměstnanců. (MŠMT, Reforma financování regionálního školství, 2013-2017)

## **1.4 Preprimární vzdělávání**

Předškolní vzdělávání se stalo legitimní součástí systému vzdělávání díky školskému zákonu z roku 2004. Předškolní vzdělávání reprezentuje počáteční stupeň veřejného vzdělávání, které je řízené a organizované požadavky MŠMT. Poskytování předškolního vzdělávání je považováno za veřejnou službu. (RVP PV, 2018) Preprimární vzdělávání je založené na požadavcích současné společnosti a je základem celoživotního vzdělávání. Mělo by vytvořit elementární úroveň klíčových kompetencí a umožnit plynulý přechod dětí na základní školu. (Zajitzová, 2011, str. 13)

Preprimární vzdělávání v Česku zajišťují především mateřské školy (dále jen MŠ). Děti s odkladem školní docházky mohou navštěvovat přípravné třídy zřizované na základních školách. Podle školského zákona se předškolní vzdělávání zpravidla organizuje pro děti od tří



do šesti let. MŠ ale mohou přijímat i děti starší dvou let. Od roku 2020 se bude předškolní vzdělávání organizovat pro děti od dvou do zpravidla šesti let. V roce 2017 byl zaveden povinný školní rok pro děti starší pěti let, tedy školní rok před zahájením povinné školní docházky na základní škole. (RVP PV, 2018, str. 6)

Kromě školského zákona je základním legislativním dokumentem, který podrobně upravuje podmínky předškolního vzdělávání, Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání (aktuální znění z roku 2017). Vyhláška vymezuje podmínky provozu MŠ, její organizaci, přijímání dětí do MŠ, stravování a bezpečnost dětí. (Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání). Určuje úplatu za předškolní vzdělávání a od roku 2017 i rozsah povinného předškolního vzdělávání. Dalšími legislativními dokumenty vztahující se k preprimárnímu vzdělávání je Vyhláška č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy (aktuální znění z roku 2012) a Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (aktuální znění z roku 2018). (MŠMT, 2013-2017g)

Školy, i ty mateřské, mohou být zřizovány buď obcí nebo svazkem obcí. Dále je mohou zřizovat státem uznané církve, kraj, ministerstvo, nebo soukromá osoba nebo firma. V praxi nejčastěji MŠ zřizují obce nebo svazky obcí. Podle legislativy lze zřizovat mateřské školy s celodenním, polodenním a internátním provozem, kdy výjimku tvoří lesní školy, které lze zřídit jen s celodenním nebo polodenním provozem. Do tříd v MŠ mohou být zařazovány děti různého věku a do jedné třídy může být zapsáno dvacet čtyři dětí, ve výjimečných případech až dvacet osm. MŠ je placená služba, kdy zákonný zástupce hradí ředitelem stanovenou výši úplaty. Měsíční výše úplaty pak nesmí přesáhnout 50 % reálných nákladů. Úplata se netýká zákonných zástupců dětí navštěvující poslední povinný rok před nástupem do základní školy. (Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání)

Cílem předškolního vzdělávání v mateřských školách je stimulovat rozvoj kompetencí, které dítěti umožní aktivně se učit po celý život a lépe reagovat na změny. Toto období je klíčové pro podporu schopnosti aktivního získávání zkušeností a aktivního přístupu k učení, individuality, fantazie a kreativity. Rozvoje přemýšlení a objevování, komunikace, spolupráce, posilování sebevědomí, adaptability, seberozvoje a sebepojetí. Dítě získává první sociální zkušenosti, vytváří si vztah k přírodě, lidem a hodnotám. Předškolní období je v životě jedince klíčové, protože formuje jeho budoucnost. (Vlková, 2000 – 2001, str. 129)

Současný přístup předškolního vzdělávání k dětem a k rodině se zaměřuje na osobnostní orientaci. Tento přístup má základ v humanistickém pojetí pedagogiky a psychologie. Na těchto principech je postaveno i RVP PV. V současnosti tedy učitelky v MŠ naplňují moderní pojetí pedocentrické orientace, do kterého spadá rozvoj osobnosti dítěte na základě jeho potřeb. Základem je vzájemné přijetí, uznání a přirozená kooperace MŠ a rodiny dítěte. Východiskem je demokratický styl práce a vytváření optimálního klimatu pro maximální rozvoj dítěte. (Kořátková, 2006, str. 58 – 61)

Některé otázky týkající se nejen preprimárního vzdělávání, ale celého školského systému Česka, nejsou stále jasně zodpovězeny. Jedná se především o inkluzivní vzdělávání a interkulturní přístup ve výchově. Naopak formování klíčových kompetencí u dětí se v předškolním vzdělávání stalo zásadním prvkem, jenž je nezbytný pro další rozvoj jedince. Problematickou otázkou stále zůstává nalezení konsensu mezi požadavky rodiny, potřebami dětí a profesní odpovědností učitelek a školy. (Kořátková, 2006, str. 61 – 65)

Od roku 2005 se mateřské školy řídí RVP PV, který vymezuje hlavní podmínky, pravidla a požadavky pro vzdělávání dětí předškolního věku. Na základě RVP PV si každá škola zpracovává vlastní Školní vzdělávací program (ŠVP), který reaguje na konkrétní podmínky a potřeby dané školy. (RVP PV, 2018, str. 4) Péče a vzdělávání dětí mladších tří let bylo do roku 2013 zajišťováno jeslemi, které spadaly do kompetence Ministerstva zdravotnictví. Obvykle ale tato zařízení pokračovala ve své činnosti v upraveném režimu. Od roku 2014 je zavedena nová právní forma služeb pro nejmenší děti, a to dětská skupina. Ta je určena pro děti od jednoho roku až do zahájení základního vzdělávání. Má poskytovat pravidelnou péči o dítě mimo domov ve skupině dětí. Oproti mateřským školám nezajišťuje vzdělávání dětí, ale pouze péči. Tyto skupiny mohou založit zaměstnavatelé (státní, veřejné i soukromé organizace) pro své zaměstnance a i různé neziskové objekty (obce, kraje, církevní organizace). Služba může být zdarma nebo je hrazena rodiči. (EURYDICE, 2018a)

## 2 Vzdělávání v Irsku

Proces vzdělávání má v Irsku dlouholetou tradici a je založen na partnerství mezi soukromými zprostředkovateli a státem. Tato spolupráce započala v 19. století, kdy stát pomáhal církvi zakládat při kostelech základní školy. Římskokatolická církev má ve vzdělávání významnou roli do současnosti, protože většina škol je pod její ochranou, ovlivňuje vedení škol, učitele a také školy financuje. (Rýdl, 2003, str. 115 - 116)

V Ústavě Irské republiky z roku 1937 jsou uvedeny základní principy vzdělávacího systému. V článku 42 se píše:

*„1. Stát uznává rodinu jako prvotního a přirozeného vychovatele dítěte.*

*2. Je jen na rodičích, zda chtějí nechat své děti vyučovat doma, v soukromých školách nebo ve státních či státem uznaných školách.*

*3. Stát nesmí rodiče – na újmu jejich svědomí a jejich zákonného přednostního práva – nutit k tomu, aby posílali své děti do škol zřízených státem nebo do škol nějakého státem určeného typu.“* (Rýdl, 2003, s. 116).

Stát tedy musí zajišťovat vzdělávání, ale nemusí jej poskytovat. Místo toho dodává prostředky provozovatelům škol. Stát je ovšem garantem určité minimální úrovně duchovního, etického a sociálního vzdělávání dětí. (Rýdl, 2003, s. 117)

### 2.1 Legislativní, kurikulární a strategické dokumenty

I v Irsku došlo během devadesátých let a na počátku milénia ke změnám a úpravám **legislativních dokumentů**. Základním legislativním dokumentem, který se zabývá vzděláváním, se stal *Education Act* z roku 1998. Zabývá se otázkami vzdělávání v primárním a sekundárním sektoru, vzdělávání dospělých, odborným vzděláváním a odbornou přípravou. Tento zákon zajišťuje přístup ke vzdělávání všem osobám ve státě, tedy i jedincům se specifickými vzdělávacími potřebami. Zákon vymezuje základní principy vzdělávacího systému v Irsku. Určuje některá ustanovení a opatření, která jsou pro vzdělávací instituce, ale i pro ministerstva, závazná. Zákon vychází z potřeb studentů, rodičů a společnosti. Přitom se snaží respektovat různorodost hodnot, víry, přesvědčení, jazyků a tradic v irské společnosti. Základem vzdělávání je podle tohoto zákona partnerství mezi školou, studenty, patrony škol, rodiči, učiteli a dalšími zaměstnanci školy a také společností a státem. V dokumentu je

definována také konkrétní úloha škol, ředitele, učitelů, inspektorátu a různé správní předpisy, jimiž se pak řídí vzdělávací systém. Vymezuje a specifikuje i činnost *Národní rady pro kurikulum a hodnocení* (NCCA - *National Council for Curriculum and Assessment*) nebo roli patrona školy. (ISB, 1998, s. 5). Na tento zákon v roce 2000 navázal další školský zákon *Education (Welfare) Act*, který nahradil zákon z roku 1926. Zabývá se problematikou školní docházky, důvody jejího nedodržování, důsledky tohoto chování a navrhuje opatření k předcházení těmto problémům. Vymezuje také principy vzdělávání dětí v domácím prostředí. Zákon stanovuje každému dítěti nárok na minimální vzdělání. (ISB, 2000, s. 5) *Education Act* byl několikrát novelizován a doplněn, naposledy v roce 2015. (DES, 2018a)

Dalšími legislativními dokumenty zabývající se školstvím a vzděláváním v Irsku jsou například *Education for Person with Special Educational Needs Act* z roku 2004, *Qualifications (Education and Training) Act* z roku 1999, *Youth Work Act* z roku 1997 nebo *Universities Act* z roku 1997. (DES, 2018a)

Tvorba **kurikulárních a strategických dokumentů** je v kompetenci *Národní rady pro kurikulum a hodnocení* (dále jen NCCA). Ministerstvo školství (*Department of Education and Skills – DES*) pak zodpovídá za implementaci kurikulárních předpisů do praxe. NCCA tedy úzce spolupracuje s Ministerstvem školství. NCCA vytváří kurikulární a evaluační normy pro preprimární, primární a sekundární stupeň vzdělávání. NCCA je složeno z Rady, která ve tříletých obdobích inovuje své strategické plány a zpracovává hlavní priority. Aktuální *Strategický plán (Strategic Plan)* je vytvořen na období 2015 až 2018. (NCCA, 2017a)

NCCA neustále upravuje a inovuje jednotlivé kurikulární dokumenty a snaží se tak reagovat na probíhající změny ve společnosti, výzkumu a ve vzdělávání. Pro preprimární vzdělávání je v současnosti základním kurikulární dokumentem *Aistear: the Early Childhood Curriculum Framework* (2009). *Aistear* je uzpůsoben pro děti od narození do šesti let a obsahuje informace důležité pro rodiče a učitele. Cílem je rozvoj a růst všech dětí. *Aistear* popisuje typy učení, které jsou pro děti v raném období důležité, a nabízí nápady a návrhy, jak učení podporovat. Podrobněji je *Aistear* popsán v dalších kapitolách. (NCCA, 2017b) Při tvorbě tohoto dokumentu vycházely a navazovaly na *Siolta, The National Quality Framework for Early Childhood Education* z roku 2006. Oba dokumenty se pak dají v praxi využívat společně a pro jejich aplikaci byl vytvořen praktický návod *Aistear Siolta Practice Guide Curriculum Foundations and Pillars: Overviews, Activities, Self-evaluation Tools and Action Planning Templates*. (NCCA, 2017c)

V roce 1999 proběhla rozsáhlejší změna v primárním sektoru. Bylo vyčleněno šest vzdělávacích oblastí, a to irský a anglický jazyk (*Languages*), matematika (*Mathematics*), tělesná výchova (*Physical Education*), společenská výchova, rozvoj osobnosti a zdravotní péče (*Social, Personal and Health Education*), umělecké předměty – výtvarná, hudební výchova, divadlo (*Arts Education*) a sociální a přírodní vědy a životní prostředí (*Social, Environment and Scientific Education*) Ke každé této oblasti má učitel konkrétní kurikulum s instrukcemi, jak s dokumentem pracovat a implementovat ho do školní praxe. (DES, Primary Education, 2018) Pro sekundární sektor jsou kurikulární dokumenty rozděleny podle cyklů na juniorský a seniorský cyklus vzdělávání (*Junior cycle, Senior cycle*). (NCCA, 2018)

## 2.2 Struktura školského systému

Školský systém v Irsku je následující:

### a) Preprimární vzdělávání

Preprimární vzdělávání, jak jej známe u nás, v Irsku neexistuje. Je součástí primárního sektoru a je z velké části zajišťováno základními školami v rámci nepovinných předškolních programů. Přípravné ročníky (*infant classes*) jsou otevřené pro děti čtyřleté a pětileté. I když jsou tyto ročníky nepovinné, navštěvuje je téměř 40 % čtyřletých a přes 90 % pětiletých dětí (DES, 2018b). V Irsku existuje široká škála veřejných i soukromých institucí poskytující služby dětem do šesti let (více v podkapitole 2.4).

### b) Primární vzdělávání (*primary education*)

Primární sektor je rozdělen na nepovinné, přípravné ročníky – *junior infants* a *senior infants*, a povinné ročníky 1. – 6 (6 až 12 let). Primární vzdělávání tedy trvá 8 let. Většina dětí se vzdělává v národních základních školách (*National schools*).

### c) Sekundární vzdělávání a vyšší vzdělávání (*post-primary education / second level education a further education*)

Tento sektor zahrnuje nižší – *junior cycle* (12 – 15 let), který je povinný, a vyšší – *senior cycle* (15 – 17/18 let) stupeň středního vzdělávání. Jeho délka závisí na tom, zda žák absolvuje mezi primární a sekundárním stupněm tzv. přechodný rok (*transition year*), kdy studenti získají odbornou praxi a prohloubení vědomostí. Nižší stupeň (*junior cycle*) je zakončen závěrečnou zkouškou (*Junior Certificate Examination*). Během vyššího stupně si studenti vybírají mezi třemi studijními programy, kdy je každý zakončen jinou státní závěrečnou zkouškou. Buď je to tradiční maturitní zkouška (*Leaving Certificate*), maturitní zkouška odborného vzdělávání

(*Leaving Certificate Vocational Programme*) nebo prakticky zaměřená maturitní zkouška (*Leaving Certificate Applied*). Studenti si při maturitní zkoušce volí alespoň pět předmětů ze třiceti, ze kterých budou zkoušku vykonávat. Nejčastěji zkoušku absolvují ze sedmi předmětů. Povinným předmětem je irština. Maturitní zkouška odborného vzdělávání se podobá té tradiční, ale je orientovaná na technicky zaměřené předměty. Prakticky zaměřená maturita zakončuje dvouleté odborné studijní programy, které nepředpokládají další vzdělávání v terciárním sektoru. V tomto období studenti navštěvují buď nepovinné sekundární školy (*Voluntary Secondary Schools*), všeobecné školy (*Comprehensive Schools*), odborně-vzdělávací školy (*Vocational Schools*) a veřejné školy (*Community schools*). (Rýdl, 2003, str. 117 - 118)

Vyšší odbornou kvalifikaci (*further education*) studenti získávají v pomaturitních kurzech (*Post Leaving Certificate courses*) nebo programech odborných školení (*Vocational Training Opportunities Scheme*). DES také zajišťuje rekvalifikační a různé vzdělávací programy pro dospělé a seniory.

#### d) Terciární vzdělávání (*third level education*)

Terciární vzdělávání je složeno z univerzitního sektoru (*university sector*), technologického sektoru (*techological sector*) a vysoké pedagogické školy (*college of education*). Tyto školy jsou financovány státem, ale v posledních letech vzrostl počet nezávislých soukromých vysokých škol. Univerzitní sektor reprezentuje sedm autonomních univerzit, které udělují bakalářské, magisterské a doktorské tituly. Technologický sektor zahrnuje instituce, které nabízejí kvalifikaci v oblastech jako je věda, technika, podnikání, jazykověda nebo hudba (DES, 2004). Vysoké pedagogické školy vzdělávají budoucí učitele pro primární vzdělávání a nabízejí dva programy – tříletý bakalářský a osmnáctiměsíční postgraduální.

### **2.3 Řízení a financování školství**

Irský vzdělávací systém můžeme charakterizovat jako partnerství mezi státem a různými soukromými organizacemi. Původ tohoto vztahu sahá do 19. století, kdy stát začal spolupracovat s církví na zřizování základních škol. (EURYDICE, 2018b)

Základní pravomoci v oblasti vzdělávání má ministr školství. Ten je členem vlády a zodpovídá se irskému parlamentu. Výkonným orgánem je pak Ministerstvo školství (*Department of Education and Skills*), které řídí určité aspekty primárního, sekundárního a speciálního vzdělávání. (Rýdl, 2003, str. 118) V kompetenci Ministerstva školství (dále jen DES) je vydávání všeobecných předpisů týkajících se uznávání škol, implementace učebních

osnov a pravidla pro státní zkoušky. Vymezuje také pravidla pro správu, materiální a personální vybavení škol. Zabývá se i otázkou finančního ohodnocení učitelů na jednotlivých stupních. (Rýdl, 2003, str. 18) Hlavním cílem DES je zajistit obecně přístupný, ucelený a rentabilní systém vzdělávání. (EURYDICE, 2018b)

V současnosti je situace na základních školách následující. Většinu základních škol (*National schools*) lze označit za „soukromé“ v tom slova smyslu, že nejsou ve vlastnictví státu, ale jsou zřizovány různými organizacemi, především pak církevními. Řízeny jsou místními správními radami (*Board of Management*). (EURYDICE, 2018b) Správní rady nesou zodpovědnost za dodržování ministerských předpisů a za organizaci běžného provozu ve školách. Tzv. Patron školy, což většinou bývá biskup, představený, rabín, apod., má povinnost vytvořit správní radu, dosazuje do ní zvolené členy a jmenuje předsedu. Předseda správní rady dbá na to, aby škola dodržovala ustanovení pro základní školy. Členy správní rady mohou být osoby navržené patronem, rodiči nebo ředitelem školy. Pokud je ve škole více jak sedm učitelů, je členem správní rady i jeden z nich. (Rýdl, 2003, str. 119) Stát zaručuje bezplatné primární vzdělávání, ale charakter školy určují právě patroni. Na základě druhu patronátu (*patronage*) lze školy rozdělit na církevní (*denominational*), školy, jež jsou pod záštitou více než jedné církve (*inter-denominational*) a multikonfesionální školy (*multi-denominational*). Náklady na provoz základních škol jsou hrazeny ze státního rozpočtu, z regionálních zdrojů pocházejí pouze menší finanční příspěvky. (Habrdlová, 2013, str. 50)

Na úrovni primárního vzdělávání poskytuje DES prostředky na personální zajištění a poskytuje granty na provozní náklady a kapitálové náklady na školy, které jsou v systému bezplatného vzdělávání. Existuje také omezený počet soukromých škol, které nejsou součástí systému bezplatného vzdělávání, ty si mohou účtovat poplatky. Dostávají pak ale od ministerstva nižší finanční prostředky na jejich personální náklady. Takové školy poskytují učební plán navržený Národní radou pro kurikulum a hodnocení a schválený ministrem, kromě řady mimoškolních aktivit. (EURYDICE, 2018c)

V oblasti sekundárního vzdělávání jsou nepovinné střední školy (*Voluntary Secondary Schools*) zřizovány a spravovány katolickými řádovými společenstvími, diecézními úřady nebo kongregacemi. Za správu těchto škol je zodpovědné grémium (*Board*), které je zřízené provozovatelem školy. Členy jsou jmenování zástupci rodičů, učitelů a ředitel školy. Další střední školy (*Community Colleges, Community Schools, Comprehensive Schools*) jsou provozované státem a jsou spravovány na místní úrovni. Pro tyto školy jsou zřizovány školní

správní rady (*Board of Management*), v nichž je vždy nejméně jeden zástupce ministerstva školství (inspektor), místního výboru pro výchovu k povolání (*Vocational Education Committee*) a diecézního úřadu. (Rýdl, 2003, str. 119) Soukromí poskytovatelé dalšího a vysokoškolského vzdělávání se mohou dohodnout s úřadem Kvality a kvalifikace (*Quality and Qualifications Ireland*) a nabídnout ocenění v rámci národního rámce kvalifikací. Tito poskytovatelé obecně nedostávají státní podporu. (EURYDICE, 2018c)

## 2.4 Preprimární vzdělávání

Za preprimární období (*Early childhood*) je v Irsku označována doba od narození dítěte do jeho šesti let. Během této doby dítě vystřídá různá prostředí a je různými způsoby rozvíjeno. V posledních letech došlo k proměně společnosti v Irsku. Rodiny jsou menší, ve většině případů pracují oba rodiče a populace je více rozdílná. I z těchto důvodů se novelizovala řada opatření a legislativy. Nejen vzdělávání, ale i zajištění péče a výchovy dětí do šesti let, se týkají následující dokumenty:

- *The Child Care Act* (1991);
- *The Child Care (Pre-School Services) Regulations* (1996, 2006);
- *The National Children's Strategy* (2000);
- *The National Play Policy* (2003);
- *Legislation on education, and the needs and rights of children with special educational needs* (1998, 2004, 2005);
- *Síolta, the National Quality Framework for Early Childhood Education* (2006).

Změny odhalily potřebu zajištění přístupu dětí ke vzdělání, učení a možnosti rozvoje na základě jejich zájmů, silných stránek, specifických potřeb nebo kulturního prostředí. Na těchto základech byl vytvořen *Aistear: the Early Childhood Curriculum Framework*. (NCCA, 2009c, str. 3)

Předškolní výchova a vzdělávání je založena na čtyřech principech:

### 1. **Vztah mezi vzděláním a výchovou** (*The relationship between education and care*)

Učení i vývoj jsou spolu úzce provázány a měly by na sebe navazovat a vzájemně se doplňovat. V preprimárním období by měly být stejnou měrou zastoupeny obě složky, tedy jak vzdělávání, tak i výchova. Učení by mělo reflektovat pocity a dispozice dětí. Důležitá je motivace, důvěra a soustavnost. Klíčovou roli hraje dospělá osoba, která by měla podporovat hravé objevování, navazování vztahů a společné učení. Mezi výchovou a vzděláním by měla být v tomto období rovnováha. Úspěšný rozvoj dětí se odvíjí od



odbornosti a přístupu dospělého.

## 2. **Předškolní vzdělávání a rozvoj** (*Early learning and development*)

I v tomto období by se k dětem mělo přistupovat jako ke kompetentním jedincům, kteří jsou schopni se rozhodovat, vzájemně se ovlivňovat a učit se ze svého okolí. Děti mají různé poznatky z rodiny nebo z předškolního prostředí. Díky různým pohledům a informacím se učí o světě. Základem je vzájemná důvěra a respekt. Děti by měly dostat příležitost ke spolupráci, hře, samostatnému řešení problémů a konfliktů.

Důležité je si uvědomit, že děti neustále hledají souvislosti mezi tím, co již znají a novými informacemi. Díky komunikaci a hře děti formují svou identitu a místo ve světě. Pro dospělé je důležité najít rovnováhu mezi aktivitami iniciovanými dětmi a těmi, které vymýšlejí dospělí.

Základem je spolupráce mezi rodinou a institucemi poskytující předškolní péči a vzdělávání.

## 3. **Hra** (*Play*)

Podle tohoto principu mají mít všechny děti do šesti let právo a prostor na hru a možnost učit se díky herním zkušenostem. Hra je dobrovolná, spontánní a smysluplná činnost. Děti si během ní mohou v bezpečném prostředí vyzkoušet a prožít různé situace. Během hry trénují svou pozornost a rozvíjí sociální dovednosti s vrstevníky, ale i s dospělými. Dítě by si mělo vyzkoušet všechny druhy her. Pro dospělého je důležité, aby volil správný charakter a druh hry vzhledem k individuálním možnostem dítěte, a také vzhledem k prostředí, ve kterém se dítě nachází. Hra má ve vývoji dítěte nezastupitelnou roli.

## 4. **Formativní hodnocení** (*Formative assessment*)

Poslední princip je zaměřen na shromažďování informací o dítěti a jejich interpretace. Dospělí získávají ucelený náhled na dítě jako učícího se a rozvíjejícího se jedince. Díky tomu mohou efektivněji plánovat další vzdělávání a rozvoj osobnosti dítěte. Hodnocení by se mělo stát součástí všech činností, dospělí by se měli zaměřit na hodnocení vývoje dětí, jejich dispozic, postojů a hodnot, ale i na jejich dovednosti, znalosti a vědomosti. Dospělí prostřednictvím hodnocení formují osobnost dítěte a to získává zpětnou vazbu. S postupem času se stává důležitější i sebehodnocení dětí. (NCCA, 2009c, str. 3 - 5)

Preprimární vzdělávání v Irsku poskytují různé typy organizací. Můžeme je rozdělit na dva základní typy, a to na veřejné (*community service*) a soukromé (*private service*). Veřejné (neziskové) instituce jsou zřizovány dobrovolnými řídicími výbory. Služby veřejných zařízení

jsou dotované, a proto je častěji využívají rodiny s nižšími příjmy. Výše nákladů je určována podle výše rodinných příjmů a může se tedy lišit. Soukromé předškolní instituce může provozovat buď jedna osoba (živnostník), více fyzických osob nebo společnost s ručením omezeným. Příjmy soukromé organizace získávají díky poplatkům od rodičů. Veřejné i soukromé předškolní organizace poskytují bezplatný poslední rok před nástupem do povinného vzdělávání. Finance jsou v tomto případě poskytovány vládou. (ECI, 2007-2015)

V Irsku se můžeme setkat s různými přístupy a formami předškolního vzdělávání, specifickými jsou dva základní programy. Jedná se o program *Early Childhood Education and Care* (dále jen ECCE), který je určen dětem od tří let. Dětem poskytuje první zkušenost se školním prostředím a vzděláváním. O děti se stará dětská opatrovatelka (*childminder*), která by měla být registrovaná u Agentury pro děti a rodinu (dále jen TUSLA). Děti mohou do programu vstoupit v srpnu, lednu nebo dubnu, tedy co nejdříve po dovršení tří let. Organizace, které chtějí patřit do programu ECCE, musí dodržovat zásady uvedené v dokumentech *Aistear* a *Síolta*. ECCE je poskytováno a zajišťováno příslušnými městskými a krajskými výbory. Program je poskytován i dětem se specifickými vzdělávacími potřebami. Od září 2018 bude tento program bezplatný po celé dva roky. Děti jej tedy budou moci navštěvovat zdarma po dobu 61 týdnů místo aktuálních 38 týdnů. (EURYDICE, 2018d)

Druhým programem je *Early start*, který je určen pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí (EURYDICE, 2018d) Do programu *Early Start* jsou přijímány děti, které jsou k 1. září daného roku starší tří let a dvou měsíců a mladší čtyř let a sedmi měsíců. Ve třídách s tímto programem je celkem 30 dětí a jsou rozděleny na dvě skupiny. Jedna skupina se schází a pracuje dopoledne, druhá odpoledne. V tomto programu je zapsáno čtyřicet institucí, které se mohou postarat o více jak 1500 dětí. V každé třídě je jeden kvalifikovaný učitel a jeden opatrovatel (*child care worker*). Děti program navštěvují 5 dní v týdnu na 2,5 až 3 hodiny denně. Program ECCE mohou navštěvovat děti mladší než pět let a devět měsíců a minimální počet dětí ve třídě je osm. Podle počtu dětí ve třídě se odvíjí i počet pedagogů. Ve třídě s 11 dětmi pracuje předškolní vedoucí (*pre-school leader*), s 12 až 22 dětmi má předškolní vůdce předškolního asistenta. Ve třídě s 23 až 33 dětmi jsou zaměstnání dva předškolní vedoucí a jeden asistent. Maximální počet dětí ve třídě je 44 a v tomto případě jsou u dětí dva vedoucí a dva asistenti. Z hlediska času jsou služby poskytovány maximálně 38 týdnů v roce, 5 dnů v týdnu na 3 hodiny. (EURYDICE, 2018d)

V praxi se můžeme setkat i s dalšími různými formami a typy poskytovaných služeb. Jedná se o setkávací služby (*Sessional Services*), které jsou ve většině případů určeny dětem do šesti let, které ještě nenavštěvují základní školu. Tento typ nabízí plánovaný program a děti zde mohou být maximálně 3,5 hodiny denně po dobu 38 až 50 týdnů ročně. Druhým typem je polodenní péče (*Part-Time Day Care*), která nabízí strukturovanou službu pro děti předškolního věku po dobu delší než 3,5 hodiny a kratší než 5 hodin denně. Celodenní péče (*Full Day Care*) je delší jak 5 hodin za den. Tyto služby zajišťují například jesle (*crèches*), mateřské školy (*nurseries*), dětské skupiny a ostatní instituce zabývající se předškolním vzděláváním. (TUSLA, 2018) Další formou je domácí péče o děti (*Childminding in your own home*). Chůvy, opatrovnice nebo matky (*childminders*) se mohou ve svém domě starat až o pět dětí (včetně svého dítěte předškolního věku). Nejvýše dvě z těchto dětí by měly být mladší patnácti měsíců. Výjimkou jsou sourozenci a dvojčata. Posledním typem jsou skupiny rodičů a batolat (*Parents and Toddlers Groups*). Jedná se o komunitní skupiny zakládané rodiči. V rámci těchto skupin se setkávají rodiče a opatrovníci dětí. (ECI, 2007-2015)

V Irsku je úzce propojeno primární a preprimární vzdělávání, proto většina základních škol zajišťuje programy a služby i pro děti předškolního věku. Mnoho dětí (přibližně 40 %) začne navštěvovat základní školu již po dosažení čtvrtého roku a prakticky všechny děti starší pěti let jsou zapsány do tříd v základních školách. Veškeré vzdělávání do šesti let je nepovinné a je plně v kompetenci rodičů a zákonných zástupců. Třídy, které poskytují vzdělávání dětem do šesti let na základních školách, se nazývají *infant classes*. V těchto třídách jsou realizovány předškolní programy a děti jsou přijímány a sdružovány na základě jejich věku (*junior infant classes, senior infant classes*). (DES, 2018b)

### 3 Srovnání vzdělávání v Česku a Irsku

Vzhledem k tomu, že je práce zaměřena na komparaci vzdělávání v Česku a Irsku, považujeme za vhodné uvést základní přehled a porovnání informací popsanych v první a druhé kapitole. Na tyto poznatky navazuje empirická část a samotný výzkum. Představeny budou charakteristické znaky vzdělávání, tedy dokumenty, způsob řízení a financování školství, struktura školského systému a preprimární sektor.

**Tab. č 1: Srovnání vzdělávání v Česku a Irsku**

	<b>ČESKO</b>	<b>IRSKO</b>
<b>Vzdělávání</b>	Od 6 do 15 let povinné; Předškolní vzdělávání je samostatné; Právo na vzdělání zakotveno v Listině základních práv a svobod.	Od 6 do 16 let povinné; Předškolní vzdělávání zahrnuto do primárního sektoru; Základní principy vzdělávání uvedeny v Ústavě.
<b>Legislativa a kurikulum</b>	Legislativní i kurikulární dokumenty v kompetenci MŠMT;  Relativně vysoké množství zákonů.	Legislativní dokumenty v kompetenci DES, kurikulární dokumenty NCCA;  Relativně nízký počet zákonů.
<b>Řízení a financování</b>	Založeno na základě subsidiarity – finance z MŠMT krajům, obcím a zřizovatelům.  Vysoká autonomie škol.	V kompetenci DES a Ministra; Garance bezplatného primárního sektoru; Spolupráce státu a církve (patroni škol); Vysoká autonomie škol.
<b>Struktura</b>	Preprimární vzdělávání (do 6 let) Základní vzdělávání (6 – 15 let) Vyšší sekundární vzdělávání (15 – 18/19 let) Postsekundární neterciární vzdělávání Terciární vzdělávání (VOŠ a VŠ)	Primární vzdělávání (4 – 12 let) Sekundární vzdělávání a vyšší vzdělávání (12 – 17/18 let) Terciární vzdělávání ( <i>university sector, technological sector, college of education</i> ).

<b>Preprimární sektor</b>	<p>Samostatný sektor</p> <p>Dlouholetá tradice MŠ (pro děti od 2 do 6/7 let)</p> <p>Bezplatný jeden rok před zahájením povinného vzdělávání</p> <p>Povinný rok před zahájením povinného vzdělávání</p> <p>Soukromé a veřejné instituce</p> <p>MŠ pro děti zpravidla od 3 let</p>	<p>Součást primárního sektoru;</p> <p>Různé organizace (<i>Home Settings, Childminding Settings, Sessional Services, Full and Part-time Daycare Settings, Infant Classes in Primary Schools</i>)</p> <p>Bezplatný jeden rok (od září 2018 bezplatně 2 roky)</p> <p>Nepovinné, ale většina dětí starší 5 let navštěvuje <i>infant classes</i> na základních školách</p> <p>Soukromé a veřejné instituce</p> <p>Veřejné pro děti od 3 let a dvou měsíců do 5 let a devíti měsíců</p>

(vlastní zpracování)

Z uvedených informací vyplývá, že ve školských systémech Česka a Irska můžeme nalézt jak společné, tak rozdílné znaky. V obou státech je povinná školní docházka stanovena hranicí 6 let. V Česku končí 15., v Irsku 16. rokem věku. Společná je i vysoká autonomie škol. Co se týče předškolního vzdělávání, v obou zemích je zajišťováno veřejnými i soukromými organizacemi a rok (v Irsku od září 2018 dva roky) před zahájením povinné docházky je bezplatný. V Česku je tento poslední rok povinný, čímž se od Irska liší. V praxi ale většina irských dětí starších 5 let navštěvuje *infant classes*. Veřejné instituce v obou státech jsou primárně určeny dětem od 3 let.

Zásadním rozdílem vzhledem k této práci je zahrnutí předškolního vzdělávání do primárního sektoru Irska, kdy v Česku je vymezen samostatně. V Irsku existuje mnoho různých soukromých i veřejných institucí pro děti předškolního věku, a to již od jejich narození. Specifické jsou programy *Early start* pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí a ECCE. V Česku je nejrozšířenější institucí mateřská škola. Rozdíly nalezneme i v kompetencích ministerstev, kdy v Česku MŠMT vydává všechny závazné dokumenty, zatímco v Irsku vydává legislativu Ministerstvo školství (DES) a kurikulární dokumenty Národní rada pro kurikulum a hodnocení (NCCA). Irským specifikem je provázání a spolupráce státu a církve při zajišťování, řízení, organizování i financování vzdělávání.

## 4 Teoretické vymezení pojmu kurikulum

Tato diplomová práce se zabývá kurikulárními dokumenty Česka a Irska, které jsou zaměřené na předškolní vzdělávání. Protože je ale pojem kurikulum velmi široký, bude následující kapitola věnována jeho bližšímu vymezení různými autory. Zaměříme se nejen na různé definice a nahlížení na tento komplexní pojem, ale i na jeho pojetí, modelování, formy, roviny a podoby, a také na jeho dimenze.

Pojem kurikulum se v pedagogice začal více užívat v 60. letech 20. století a v současnosti je mezinárodně uznávaným a používaným pojmem v odborné komunikaci i praxi. Je chápán jako komplexní a rámcový, a proto je obtížně definovatelný a může mít více významů. Slovo kurikulum pochází z latinského slova „curriculum“, které znamená běh, průběh, závodní dráha. Přeneseně jej můžeme chápat jako proces, prostředí, prostředky, jimž se dosahuje stanoveného cíle. (Walterová, 2004, s. 225-226). Někteří autoři, například Marsh, upozorňují na to, že toto vymezení není jednoznačné a stále může být předmětem diskuzí. (Marsh, 2009, s. 3)

Vydeme-li z těchto definic, zjistíme, že pojem vyjadřuje pohyb určitým směrem, po určité cestě k určitému cíli. Kurikulum popisuje pohyb, který je podmiňován jednak zvnějšku (vnější podmínky), ale i zvnitřku (soustředění, množství energie, snaha). V pedagogickém smyslu to znamená pohyb, který doprovází vývoj dítěte. Popisuje plánovanou a záměrně vytyčovanou a nasměrovanou trasu, při jejímž absolvování získává dítě postupně zkušenost, a to v závislosti na svých schopnostech i zájmu. Tato myšlenka samozřejmě není nová. V současnosti se však upouští od striktně vymezené normy a vytváří se doporučený, použitelný a osvědčený model, který nemusí být pevně naplňován a dodržován. (Co je to kurikulum, 2005-2017).

Walterová charakterizuje kurikulum následovně: „*Kurikulum zahrnuje komplex problémů vztahujících se k řešení otázek proč, koho, v čem, jak, kdy, za jakých podmínek a s jakými očekávanými efekty vzdělávat?*“ (Walterová, 1994, s. 13). Je zřejmé, že pojem kurikulum není snadné definovat. Průcha popisuje kurikulum následovně: „*...obsah vzdělávání, který zahrnuje veškeré zkušenosti, které žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, zejména jejich plánování, zprostředkování a hodnocení.*“ (Průcha, 2002, s. 2) Z tohoto je patrné, že je pojem velice široký a každý z autorů, který s kurikulem pracuje, uvádí své vymezení a nahlížení na tento pojem.

V anglosaské literatuře se můžeme například setkat jednak s vymezením kurikula jako souboru různých kurzů, které nabízejí určité vzdělávací instituce, učební plán nebo studijní program. Ve slovníkových a přehledových publikacích se ale častěji objevuje odlišná definice kurikula. Většinou mívá více variant. Gordon a Lawton vymezují kurikulum jednak jako program výuky; jako veškeré učení, které probíhá ve škole a jiných institucích, a to plánované i neplánované; jako výběr z kultury společnosti. (Gordon, Lawton, 1993, s. 56)

Glatthorn a kolektiv vymezují definici kurikula jako preskriptní (plán realizace vzdělávacích cílů a obsahů) a jako deskriptivní (reálná učební aktivita žáka). Následně uvádějí vlastní definici kurikula. Vymezují je jako plány řízení učebních činností ve škole, které jsou většinou formulované v dostupných dokumentech v různé míře obecnosti. Jejich realizace probíhá ve třídách žáky a jsou sledované pozorovatelem. Tyto zkušenosti jsou rovněž ovlivňovány prostředím. (Glatthorn, 2009, s. 3).

Ani Marsh neuvádí pouze jednu definici kurikula. Definuje kurikulum jako „stálé“ předměty (například gramatika, čtení, matematika, logika, rétorika a díla západního světa, které obsáhnou základní vědění). Nebo jako ty předměty, které jsou pro život v dnešní době nejužitečnější. Kurikulum definuje také jako zpochybňování autority a hledání celistvého pohledu na podmínky lidského života. (Marsh, 2009, s. 5)

U všech definic je patrný posun od pojetí kurikula jako jasně daného studijního plánu ke komplexnějšímu, ale také nejasnějšímu vymezení jako příležitosti k učení nebo zkušenosti, které žák prožívá. (Pinar, 2008, s. 25). Důvodem toho, proč je tolik různých definic kurikula, je to, že definice kurikula nejsou neutrální ani politicky ani filozoficky a vždy jsou založeny na určitém filozofickém základu. (Posner, 2004, s. 5)

Kurikulum tedy můžeme chápat jako:

- a) vzdělávací program, plán nebo projekt edukačního působení;
- b) obsahovou náplň edukačního působení;
- c) výsledek, zkušenost, kterou si dítě osvojí (Co je to kurikulum, 2005-2017).

#### **4.1 Pojetí kurikula**

Pojetí kurikula je ovlivněno také pedagogickou teorií, filozofickými aspekty i metodickými postupy uplatňující se při jeho aplikaci. Známa je u nás především klasifikace Bertranda (1993), kde popisuje vzdělávací koncepce (spiritualistická, personalistická,

kognitivně psychologická, technologická, sociokognitivní, sociální a akademická). (Maňák, 2007, s. 2).

Nejen definice kurikula, ale i jeho pojetí se u jednotlivých autorů liší. Hunkins a Ornstein uvádějí následující pojetí:

- kurikulum jako samostatný obor (je na něj nahlíženo jako na teoretický konstrukt);
- kurikulum jako obsah vzdělávání (v rámci jednotlivých oborů a na odpovídajících stupních vzdělávání);
- kurikulum jako plán dosavadních vzdělávacích cílů;
- kurikulum jako soubor žakových zkušeností, které získává pod vedením vyučujících, jak ve školním, tak i v mimoškolním prostředí. (Ornstein, Hunkins, 2009, s. 10)

Posner například vychází z toho, zda kurikulum pracuje s cíli vzdělávání, nebo s prostředky k jejich dosažení. Následně pak popisuje sedm typů pojetí kurikula:

- kurikulum jako učební osnovy;
- kurikulum jako sylabus či plán zahrnující cíle, obsah, úkoly a hodnotící kritéria;
- kurikulum jako obsahová osnova;
- kurikulum jako standardy určující očekávané vzdělávací výsledky v kategoriích žakova výkonu;
- kurikulum jako učebnice;
- kurikulum jako průběh studia určený kurzy, které mají být absolvovány;
- kurikulum jako plánované vzdělávací zkušenosti. (Posner, 2004, s. 5).

Průcha na základě Bertranda vytvořil přehled filozofických východisek

**Tab. č 2: Filozofická východiska kurikula**

„Filozofie“ kurikula	Charakteristika cílů
Akademická (perennialismus)	Spojitost mezi velkými hodnotami civilizace, zkušeností, zájmy a potřebami žáka. Obsah učiva je dán kánonem západní kultury.
Esencialistická	Zvládnutí základních kulturních technik: komunikace v mateřském a cizím jazyce, základní matematické dovednosti,



	informační dovednosti, kritické myšlení, tvořivost. Obsah učiva je dán potřebami informační společnosti.
Polytechnická	Získávání praktických dovedností, porozumění běžným technologiím a získání základních návyků pro zapojení do pracovního procesu. Obsah učiva je určován potřebami trhu práce.
Aktivistická (sociokritická, rekonstrukční, globální)	Pochopení příčin problémů společnosti a získání znalostí, dovedností a postojů pro jejich řešení, např. v oblasti ekologie, rasového soužití, mezinárodní integrace. Obsah učiva vychází z kritiky společenské situace, zpravidla interpretované v rámci určité ideologie.
Personální (progresivní)	Vyhledávání a rozvíjení jedinečných nadání každého žáka, umožnění každému stát se zralým a vnitřně integrálním jedincem. Učivo je individualizované, vychází z potřeb a nadání jednotlivých žáků.

(Průcha, 2002)

Další přístupy a pojetí kurikula uvádí Walterová: „*V nejširším slova smyslu lze rozlišit pojetí (podle Ornsteien a Hunkins 1998):*

- a) *založené na vědeckých přístupech, které reflektují tradiční často pozitivistické teorie a modely vzdělávání,*
- b) *založené spíše na postpozitivistických a postmodernistických přístupech, které nejsou fixně konstituovány a mají spíše fluidní charakter.“ (Walterová, 2004, s. 230)*

V prvním bodě je kurikulum chápáno jako plán a je definován jako zamýšlené učební výsledky. V tomto pojetí jsou důležité výstupy výuky a především obsah vzdělávání. Mezi tato pojetí patří behaviorální pojetí kurikula, manažerské pojetí, systémové pojetí nebo akademické pojetí kurikula. V druhém případě je kurikulum definováno jako prostředek k dosažení účelu, který stojí mimo vlastní vzdělávací obsah. Pro takové pojetí kurikula jsou klíčové evaluační výstupy a více než na obsah kladou důraz na interakce žáků s obsahem a vlastní proces učení. Obsahem kurikula se pak stávají žákovi zkušenosti a jeho význam pro žáka. Mezi tento typ pojetí řadíme humanistické pojetí nebo rekonceptualismus. (Walterová, 2004, s. 230-231)

## 4.2 Modelování kurikula

Konkrétní podoba kurikula vychází z úrovně kultury a ze společenských potřeb. V počátcích výběr a rozsah poznatků prováděl sám život, postupně se ale vědění kvantitativně rozšiřovalo, vymezily se poznatkové okruhy, diferencovaly se profese i vzdělání, což vedlo ke společenské hierarchizaci. Současná moderní společnost se snaží tyto rozdíly překlenout a chce zajistit zpřístupnění poznatků všem. V předchozí kapitole byly nastíněny různé koncepce kurikula, nyní se zaměříme na pokusy o modelové postižení vzdělávacího obsahu. (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 16)

Problémem při aplikaci teorie modelování na kurikulum je výběr konkrétního typu modelu a také to, na jakou oblast kurikula chceme model aplikovat. Základními typy modelů kurikula je podle Harba model zprostředkující a model vstřícný. Zprostředkující (racionální) model vychází z daných cílů, znakem je racionální plánování učiva a důsledné plnění vzdělávacích norem. Vstřícný model neobsahuje striktně dané prvky a cíle vzdělávání jsou výsledkem vzdělávacího procesu. Obsah a metody se vytvářejí v průběhu vzdělávání. (Harbo, 1991, s. 232).

V průběhu 20. století probíhalo vymezování a zkoumání kurikula a často bylo využíváno i modelování. Některé modely vycházejí z rozlišení kurikula jako produktu, jako procesu a jako vzdělávací praxe (Smith, 1996, 2000). Propracovaný model kurikula vytvořil Phenix, který vychází z edukačních cílů odvozených z lidské povahy. Je rozdělen na oblast empirickou, symbolickou, estetickou, etickou, synnoetickou a synoptickou. (Maňák, 2007a, s. 44).

Marsh (2009, s. 24) rozlišuje modelování kurikula a algoritmizaci kurikula. Některé modely kurikula představují popis ideálního stavu (např. soubor doporučení pro tvorbu kurikula), jiné se snaží o hlubší vhled a vysvětlení struktury kurikula jako komplexního jevu. Z hlediska modelování kurikula proto Marsh (2009, s. 25-28) rozlišuje přístup:

- procedurální (jak postupovat při tvorbě, realizaci a evaluaci kurikula);
- deskriptivní (reální praxe tvůrců, realizátorů a hodnotitelů kurikula);
- konceptuální (popisuje, analyzuje a vysvětluje prvky kurikula a jejich vzájemné vazby);
- kritický (jaké zájmy kurikulum reprezentuje, jaké mechanismy politické moci se v procesu tvorby, realizace a evaluace kurikula prosazují apod.).

Různými přístupy k modelování kurikula se zabývali například Stadler (2005), Möller (1976), Vohland (1980) nebo Frey (1978).

Všechny koncepce a modely kurikula se snaží nalézt nosnou orientaci pro vzdělávání, chtějí určit rozhodující faktory a od nich odvodit kritéria, která by pomohla strukturovat vzdělávací obsah a rámec pro řešení problémů. Takové modely se nazývají fundamentální, protože se snaží popsat výchozí determinanty vzdělávání. Určují východiska, prameny, hlavní cíle edukace a tvoří statický prvek kurikula. V protikladu k nim stojí koncepce a modely vycházející z aktuální stránky vzdělávání. Kurikulum tedy vzniká na určité výchozí koncepci, ideologii a vždy má sociální základnu. Zároveň se ale mění působením svého realizátora (učitel) s ohledem na adresáta (žák). Modely nám pomáhají rozlišit jednotlivé fáze kurikulárních proměn. (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 17)

Rozlišujeme tedy model fundamentální, konstitutivní a realizovaný, které jsou ale úzce propojeny a pomáhají nám popsat dynamický proces kurikula. Maňák uvádí, že modelové zobrazení kurikula: „...*pomáhá tento složitý fenomén přiblížit a osvětlit v jeho nejdůležitějších souvislostech, výrazněji a zřetelněji odhalit působící faktory a determinanty, které někdy unikají pozornosti.*“ a že na modelovém zobrazení určitého jevu: „...*se podílí poznávající subjekt a poznávaný objekt (jev), přičemž jde o poznávání zprostředkované na základě analogie a srovnávání.*“ (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 18). Tyto tři na sebe navazující modely ukazují, že kurikulum vzniká na základě koncepce (ideologie), má svou sociální základnu a během realizace na něj působí modifikace ze strany učitele (realizátora) a žáka (adresáta). (Janík, Maňák, Knecht, 2009, s. 27)

Ve fundamentálním modelu je subjektem tvůrce (filozof, badatel), jenž ideově vymezuje obsah vzdělávání. Vychází přitom ze společenské situace, kultury, ideologie, cílů edukačního procesu. Na tomto základě pak formuluje požadavky na ideál osobnosti. Fundamentální model vyjadřuje dlouhodobé tendence, odráží současnou dobu, umožňuje odhalit základní potřeby společnosti. V dnešní době do tohoto modelu začleňujeme antickou kulturu, židovsko-křesťanské vědění a osvícenské ideje. (Maňák, 2007a, s. 46 - 47)

Konstitutivní model stanovuje konkrétní požadavky na vzdělání s ohledem k fundamentálnímu modelu. Subjektem je organizátor (státní orgán, komise, manažer, politik), který na základě fundamentálního modelu pracuje se společenskými cíli, podmínkami a potřebami a vytváří odpovídající kurikulum. Konstitutivní model se liší dle národních tradic,

kulturní úrovně společnosti, ekonomické situace. V tomto modelu vznikají jednotlivé formy, druhy a úrovně vzdělávání, specifikují se edukační cíle, vytváří se učební plány, osnovy a normativy. (Maňák, 2007a, s. 48)

V realizovaném modelu kurikula je subjektem učitel, objektem pak je edukační situace, vyučovací předmět, učivo a především žák. Učitel vychází z fundamentálního modelu a respektuje konstitutivní model a na jejich základě vytváří model realizovaný. (Maňák, 2007a, s. 49)

### 4.3 Formy, roviny a podoby kurikula

Kurikulum se neustále vyvíjí a obměňuje. Vychází z potřeb společnosti a je vymezen hodnotami, na nichž se společnost i osobnost realizuje. Jak bylo uvedeno v předchozí kapitole, kurikulum je dynamický jev. Autoři se jeho proměnlivost snaží popsat jako *roviny kurikula*, *formy existence kurikula* (Průcha, 2002), *fáze kurikula* (Maňák, Janík, Švec, 2008).

Průcha upozornil na napětí, které vzniká mezi plánovaným a realizovaným obsahem vzdělávání. Následně pak rozlišil a popsal formy existence obsahu vzdělávání. Jedná se o **koncepční** formu, která zahrnuje dokumenty školské politiky, koncepce, vize a plány toho, co má být ve školách obsahem vzdělávání. **Projektová** forma obsahuje konkrétně plánované projekty obsahu vzdělávání, jako jsou vzdělávací programy, učební plány a osnovy. **Realizační** forma popisuje obsah vzdělávání prezentovaný subjektům edukace. **Rezultátová** forma v sobě zahrnuje obsahy vzdělávání, které si subjekt edukace osvojil, tedy vzdělávací výsledky. Poslední formou je **efektová**, která určuje efekty obsahu vzdělávání v profesní kariéře lidí, jejich postojích, apod. (Průcha, 2002, s. 246-247).

Maňák, Janík a Švec (2008, s. 17-18) pracují s dvěma fázemi kurikula, a to fází **konstitutivní** a fází **realizační**. V první fázi (konstitutivní) jsou stanoveny výchovné cíle, plány, osnovy, standardy a učebnice. Vychází se při tom z národních tradic dané civilizace. Tuto fázi zajišťují státní instituce a změny neprobíhají příliš často. Druhá fáze (realizační) navazuje na první a dochází v ní k aplikaci a realizaci edukačního procesu v konkrétním prostředí. Hlavními determinanty pak jsou podmínky, konkrétní škola, materiální zajištění, učitelé, žáci).

Na mezinárodní úrovni se rozlišují tři roviny, a to kurikulum zamýšlené, realizované a dosažené. **Zamýšlené** (projektované, plánované) kurikulum obsahuje jeho základní části, jako jsou cíle vzdělávání, obsahy, časový rozvrh, organizaci výuky, strategie výuky. Tyto oblasti

jsou vždy určitým způsobem kodifikovány v oficiálních dokumentech. **Realizované** (prezentované) kurikulum znamená vše, co se mají žáci možnost naučit. **Dosažené** (osvojené) kurikulum obsahuje veškerou zkušenost žáka, kterou si odnáší z edukačního procesu. Liší se od plánovaného i realizovaného kurikula, výsledky jsou ovlivněny především individualitou každého žáka. (Walterová, 2004, str. 227).

Glatthorn (2009, s. 6-16) uvádí šest různých forem kurikula:

- doporučené (*recommended curriculum*);
- předepsané (*written curriculum*);
- podpůrné (*supported curriculum*);
- vyučované (*taught curriculum*);
- hodnocené (*tested/assessed curriculum*);
- osvojené (*learned curriculum*).

Terminologicky můžeme rozlišit kurikulum **formální**, **neformální** a **skryté**. Komplexní projekt cílů, prostředků, organizace a obsahu vzdělávání zahrnuje formální kurikulum. Dále pod něj spadá realizace projektovaného kurikula ve vzdělávacím procesu a způsoby kontroly a hodnocení výsledků vzdělávacího procesu. Pod neformální kurikulum patří aktivity a zkušenosti vztahující se ke škole (např. výlety, exkurze, zájmové činnosti, soutěže) a také domácí studium, úkoly a příprava žáků na vyučování. Skryté kurikulum bylo dlouho opomíjeno. Postihuje totiž další souvislosti života školy, které nejsou jasně popsány v programech a jsou obtížně popsatelné. Je to například klima školy, vzdělávací hodnoty, vztahy mezi učiteli a žáky, diferenciací žáků, sociální struktura tříd, apod. (Walterová, 1994, s. 17)

Posner (2004, s. 12-15) vymezil pět rovin kurikula. Pracuje s pojmy **oficiální kurikulum** (*official curriculum*), které je shrnuto v oficiálních dokumentech konkrétního státu nebo správního celku. Jako druhé používá označení **operační kurikulum** (*operational curriculum*), které je obsažené v testech a ve výuce. **Skryté kurikulum** (*hidden curriculum*) zahrnuje hodnoty a normy, jež učitelé ani vedení škol veřejně neproklamuje. Čtvrtou úrovní je **nulové kurikulum** (*null curriculum*), což je v podstatě obsah, který není vyučován, a posledním je **mimoškolní kurikulum** (*extra curriculum*), kam spadají různé zájmové nepovinné aktivity.

Z hlediska institucionálního dělí Walterová (2006, s. 16) kurikulum na:

- rovinu národní (vzdělávací politika státu, která je závazná pro všechny školy a žáky na

daném území)

- rovinu školní (koordinace a realizace vzdělávací politiky na konkrétních školách)
- rovinu třídy (socializace žáků v konkrétní třídě)
- rovinu jednotlivého žáka (specifické potřeby jednotlivých žáků).

#### 4.4 Dimenze kurikula

Aby se kurikulum, a jeho struktura, lépe popisovalo v jednotlivých vzdělávacích procesech, vymezují se jeho skladební části, kterým se říká dimenze. Dimenze určují rozměry jevu, v případě kurikula vytyčují úseky, do nichž se daná problematika promítá. Jedná se o oblast ideového zaměření (*ideová dimenze*), o oblast vzdělávacích obsahů (*obsahová dimenze*), o oblast metodické transformace (*metodická dimenze*) a o oblast organizačního zabezpečení výuky (*organizační dimenze*). Jednotlivé dimenze od sebe nelze oddělit, ale jejich vymezení napomáhá problematiku kurikula lépe postihnout. (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 23)

Ideová dimenze v sobě odráží vzdělávací cíle, které se jako obecné ideje a principy promítají do ostatních dimenzí a do specifických edukačních aktů. Řadíme sem společenské ideály, které reprezentují tendence daného společenství, především jeho hodnotovou orientaci. V současnosti jsou to humanitní ideje, požadavky informační společnosti, globalizační a ekonomické zřetele, nové formy demokracie, problematika rasismu a xenofobie, nalézání nových forem spolupráce a kooperace nebo rozvoj zdravé osobnosti. Tyto ideje vytvářejí základ pro rozvoj udržitelný rozvoj lidské společnosti. Ideová dimenze se promítá do každodenních edukačních aktivit. (Maňák, 2007b, s. 3).

Ideový rozměr tedy zprostředkovává cílové hodnoty, na něž je edukační systém nastaven, a které se ve výchovně-vzdělávacím procesu realizují. Tyto cíle mají různou úroveň obecnosti, jsou zaměřené různým směrem, ale vždy poskytují orientaci a směr usilování a komplexně vytvářejí hierarchii cílů. Jedná se o cíle operační, dílčí, obecné a na nejvyšší úrovni je cíl vrcholný neboli ústřední. Ideová dimenze rozlišuje také cíle hodnotové a pragmatické, cíle všeobecné a odborné, cíle materiální a formální, a další. V edukačním procesu jsou vždy přítomny hodnotové cíle, které nemusí být vždy explicitně formulovány. Vrcholným cílem je harmonická osobnosti, která je nejen vzdělaná, ale i vychovaná. (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 24)

Dimenze obsahová, neboli obsah vzdělávání, je východiskem a centrálním bodem kurikula. Vymezení učiva bylo dříve určeno učebními osnovami, ty ale postupně přešly v

rámcové osnovy. Učivo prochází vývojem v průběhu jeho osvojování žákem. Prochází stavem projektovým, prezentačním, komunikačním, interiozačním a aplikačním. J. Maňák uvádí: „Projektový stav představuje situaci, kdy učivo má podobu projektu v učebním plánu, v učitelově přípravě apod., ve stavu prezentačním je učivo předkládáno žáku, a to učebnicí nebo učitelovou prezentací, komunikační stav znamená, že žák se s učivem vypořádává, komunikuje s ním, aby si je ve stavu interiorizačním vnitřně osvojil. Poslední změnu učivo prodělává při jeho aplikaci při řešení příkladů nebo v praxi.“ (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 25)

Otázka obsahu vzdělávání se v současnosti stává problematickou, protože neustále se zvyšují nároky na žáky z důvodu nových informací. Už v 50. letech se Chlup snažil vymezit základní učivo, které by vymezovalo obsah, a žáci by nebyli přetěžováni. Podobné myšlenky se objevily i v Německu (exemplární učivo) nebo v USA (core-curriculum). Problémem je vymezení onoho základu, protože neexistuje shoda v tom, kdo a podle jakých kritérií by měl základní učivo vymezit. (Maňák, 2007b, s. 3).

Organizační dimenze odpovídá jednotlivým typům škol. Důležitou roli mají školské dokumenty, jako jsou učební plány, osnovy, metodické příručky a učebnice všeho druhu. Tyto dokumenty sledují své specifické zaměření, ale vycházejí a respektují školskou politiku. Rámcové vzdělávací programy koncipují kurikulum a stanovují jeho členění. Upustilo se v nich od direktivnosti a větší pravomoc získaly právě školy, respektive jejich vedení a učitelé. (Maňák, 2007b, s. 3-4).

Dimenze metodická zahrnuje otázky týkající se práce s kurikulem. Do popředí se dostává vyučovací styl učitele, učební styly žáků nebo výukové metody a didaktické prostředky. Očividná je závislost metodických postupů na zprostředkovaném obsahu. Analýza obsahu také odhaluje poznatky nezbytné, méně významné nebo zbytečné. Charakter poznatků ovlivňuje i výběr výukových metod. Nedílnou součástí jsou učitelovi přípravy na výuku. Písemná příprava je nutná, protože je učiteli oporou. V praxi se osvědčila dvoufázová příprava (dlouhodobá a bezprostřední). V dlouhodobé učitel zohledňuje přípravu pomůcek a materiálů, zajišťuje nezbytné předpoklady pro dosažení stanovených cílů. Bezprostřední příprava se vztahuje na aktuální situaci, učitel promýšlí konkrétní organizaci a metodické postupy. (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 25-26)

Posner (2004, s. 136-137) popisuje čtyři organizační principy kurikula (*organisational principles*). Vychází přitom ze základních prvků tradičního didaktického myšlení. Pracuje s principem obsahu (*subject matter*), učitele (*teacher*), žáka (*learner*) a prostředí (*milieu*). Marsh (2009, s. 9) nepoužívá termín dimenze kurikula, ale za základní kurikulární koncepty považuje obsah (*content*), cíle (*purposes*) a organizaci (*organisation*). Podle Ornsteina a Hunkinse (2009, s. 182) je proces tvorby kurikula založen na čtyřech základních složkách, a to na cílech (*objectives*), obsahu (*content*), učebních zkušenostech (*learning experiences*) a evaluaci (*evaluation*).

S pěti dimenzemi (komponenty) kurikula pracuje Eashe (1991, s. 67-69), vymezuje:

- cíle (*aims and objectives*);
- obsah (*content, subject matter*);
- předpoklady o žácích (*assumptions*);
- pedagogické zprostředkování (*modes of transaction*);
- evaluaci (*evaluation*).

Tyto komponenty společně vytváří konkrétní učební plány, pokud dojde ke změně v jedné z dimenzí, projeví se to i v ostatních. Toto členění je pouze funkční, v praxi jsou vzájemně úzce provázány.



## II. Empirická část

K výzkumu můžeme přistupovat ze dvou základních hledisek. Můžeme využívat metody kvantitativní nebo kvalitativní. Výstupem této práce nemají být kvantifikovaná data, ale odhalení a identifikace kategorií a jejich popis. Jedná se tedy o kvalitativní výzkum. Při kvalitativní analýze se jedná o strukturovaný sběr dat, jejichž cílem je najít a popsat témata, zákonitosti, jejich opakování, kvality a vztahy. (Hendl, 2016, s. 46)

Shromáždění informací, jejich uspořádání a interpretace by mělo pomoci zpřehlednit zkoumanou oblast. Na základě dostupných materiálů se pokusíme vytvořit práci, která by mohla posloužit jako východisko k rozsáhlejšímu výzkumu projektovaného kurikula preprimárního vzdělávání v různých státech.

### 5 Design výzkumu

Tato kapitola se věnuje návrhu a postupu samotného výzkumu. Formulujeme zde hlavní i dílčí cíle a výzkumné otázky, představíme použité metody a jednotlivé fáze výzkumu.

#### 5.1 Cíl výzkumu

**Výzkumný problém** je formulován takto: Analyzovat a porovnat projektovaná kurikula předškolního vzdělávání v Česku a v Irsku, charakterizovat je a vyhodnotit na základě určených kritérií.

**Hlavním cílem empirické části** je analyzovat společná i rozdílná východiska, prvky a znaky projektovaných kurikulárních dokumentů preprimárního vzdělávání Česka a Irska.

Vzhledem k charakteru výzkumu jsme hlavní cíl více specifikovali v dílčích cílech. V první části analýzy se zaměříme na kurikula z hlediska jejich komplexnosti, ve druhé pak analyzujeme obsahovou stránku dokumentů. Následně zjištěné informace srovnáváme.

#### **Dílčí cíle:**

- Analyzovat společné i rozdílné znaky a prvky projektovaných kurikulárních dokumentů preprimárního vzdělávání Česka a Irska z hlediska jejich komplexnosti.
- Porovnat projektované kurikulární dokumenty preprimárního vzdělávání Česka a Irska z hlediska jejich komplexnosti.
- Analyzovat společné i rozdílné znaky a prvky obsahu vzdělávání v projektovaných kurikulárních dokumentech preprimárního vzdělávání Česka a Irska.

- Porovnat obsah vzdělávání projektovaných kurikulárních dokumentů preprimárního vzdělávání Česka a Irska.

#### **Výzkumné otázky:**

- Jsou projektované kurikulární dokumenty pro preprimární vzdělávání v Česku a Irsku komplexní?
- Jaké jsou rozdíly a shody v kurikulárních dokumentech pro preprimární vzdělávání v Česku a Irsku z hlediska jejich komplexnosti?
- Co je obsahem vzdělávání v kurikulárních dokumentech pro preprimární vzdělávání v Česku a Irsku?
- Jaké jsou rozdíly a shody ve vzdělávacím obsahu kurikulárních dokumentů pro preprimární vzdělávání v Česku a Irsku?

## **5.2 Metodologie**

Na základě stanovených kritérií bylo pro srovnání s Českem vybráno Irsko. Oba státy jsou členy Evropské unie, mají podobnou rozlohu a také přibližně stejný počet obyvatel. Především v obou státech došlo v nedávné minulosti k určité reformě preprimárního sektoru a k vytvoření a implementaci nových kurikulárních dokumentů. Při analýze a komparaci pracujeme právě s těmito kurikuly (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a Aistear: The Early Childhood Curriculum Framework), protože jsou oba aktuálními, oficiálními a závaznými dokumenty určenými pro preprimární vzdělávání.

Při výzkumu vycházíme z principů srovnávací pedagogiky, která pracuje s vědeckou metodou komparací. Srovnávací pedagogika prošla určitým vývojem, během něhož se uplatňovaly různé motivy, funkce a paradigmaty. To ovlivňovalo i přístupy a metody aplikované ve srovnávacím pedagogickém výzkumu. (Vlček, 2015, s. 395) Autoři (Richterová, Pühse, Gerber, Brettschneider a další) se shodují, že srovnávací studie by měly být prováděny k určitým teoriím, které pak poskytnou rámec pro interpretaci zkoumaných jevů. Při srovnávání dvou různých kultur se objevuje otázka, jak na problematiku nahlížet. Dosud nevyřešenou otázkou je snaha popsat cizí kulturu v pojmech vlastní kultury. V současnosti jsou za základní paradigmaty a způsoby nahlížení na srovnávané oblasti ve srovnávací pedagogice považovány relativismus a universalismus nebo etický a emický přístup. (Pühse, Gerber, 2005, s. 27). Tato práce se na předkládanou problematiku snaží nahlížet optikou universalismu, který zdůrazňuje srovnatelnost předkládaných jevů nebo kultur. V případě universalismu je komparace způsobem k odhalování obecných vzorců a

odvozování zákonitostí a společných principů. Zastánci tohoto náhledu pracují s tzv. universáliemi, což jsou obecně platné znaky. (Walterová, 2006, s. 19)

Při komparaci by měl každý výzkumník dodržovat základní postupy a principy. Základním předpokladem je srovnatelnost jevů, systematickosti a hledání kauzalit. Metodologické principy uplatňované v komparatistice jsou pluralita, srovnatelnost, kontextualita a vědeckost. (Vlček, 2015, s. 398 – 399) **Pluralitou** je myšleno zkoumání minimálně dvou konkrétních, skutečných a určitým způsobem postižitelných jevů. **Srovnatelnost** znamená, že aspekty nesmí být zcela odlišné, ale musí mezi nimi existovat i podobnosti. Walterová (2006, s. 19) zdůrazňuje jednotlivé náležitosti komparace. Je nutné definovat předmět srovnávání (*comparandum*), s čím je předkládaný objekt srovnáván (*comparatum*), a jednotlivé znaky nebo vlastnosti, které jsou porovnávány. Shodné znaky obou objektů jsou označovány jako *tercium comparationis*. Se srovnatelností úzce souvisí **kontextualita**, protože nalezení vhodných objektů ke srovnání může činit značné obtíže. Zárukou, že srovnáváme identické jevy, můžeme získat jen obtížně. Proto je nutné provádět komparaci v kontextu doby a z hlediska změn a vývojových tendencí v průběhu času. **Vědeckost** předpokládá orientaci v postupech a užívání komparativních metod. (Vlček, 2015, s. 401 – 402) Jako základní metoda ke zjišťování dat byla použita obsahová analýza dokumentů. V kontextu této práce je **comparandum** české kurikulum pro předškolní vzdělávání a **comparatem** je irský kurikulární dokument. Porovnávány znaky jsou stanoveny na základě dokumentu OECD *Starting Strong* a práce Walterové (1994), kde popsala základní komponenty, které by mělo každé kurikulum obsahovat.

### 5.3 Fáze výzkumu a jejich vymezení

Výzkumný proces vychází z klasického komparatistického postupu, který navrhl Bereday. (1966, s. 23) Počáteční a nejdůležitější fází je formulace problému, na což navazuje zjišťování dat a jejich popis, porozumění (interpretace), juxtapozice (tvorba kostry a postavení jednotlivých charakteristik porovnávaných jevů vedle sebe), vlastní srovnání a hledání kauzalit.

#### 1) Zjišťování dat

Vzhledem k charakteru výzkumu jsou zdrojem dat psané dokumenty, které můžeme označit jako primární zdroje dat. Primárním zdrojem informací jsou kurikulární dokumenty určené pro předškolní vzdělávání v Irsku a Česku, tedy *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* a *Aistear: The Early Childhood Curriculum Framework*. Z důvodu rozsahu práce je základní charakteristika obou dokumentů uvedena v Příloze 1.

## 2) Popis

Pro správný popis je důležité získat co nejpřesnější data v dostatečném rozsahu. Již při započatí výzkumu je vhodné mít určená kritéria a postupovat podle nich. Tímto způsobem se vyhneme nesystematičnosti a nepřehlednosti získaných dat. (Vlček, 2015, s. 404) Dokumenty zkoumáme ze dvou různých hledisek.

V **první části** analyzujeme dokumenty jako celek a snažíme se zjistit, zda obsahují všechny prvky a komponenty. V rámci teoretické části jsme vysvětlili pojem kurikulum. Jedním z uvedených autorů je i Walterová, která vymezila základní a společné prvky, které by měly kurikulární dokumenty obsahovat. Kurikulum by podle ní mělo určovat a odpovídat na otázky koho učit, co učit, jak učit, kdy učit, za jakých podmínek a s jakými efekty učit a především proč učit. V tomto pohledu jsou obsaženy jednak dimenze kurikula (viz Maňák, Janík, Švec, 2008), tak i komponenty kurikula vymezené Eashem (1991), Posnerem (2004) nebo Ornesteinem a Hunkinsem (2009). Přístup Walterové byl zvolen kvůli jeho přehlednosti a zahrnutí všech složek kurikula. Výhodou i omezením je to, že je vytvořen českou autorkou. To na jedné straně zjednodušilo jeho pochopení a aplikaci, ale vzhledem k jazykové a kulturní rozdílnosti může dojít ke špatné interpretaci dat u irského kurikula.

Jednotlivé zdroje a komponenty kurikula specifikuje Walterová (1994, s. 54) následovně:

**Tab. č 3: Kurikulum – zdroje a komponenty**

Otázky (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, vybavení, 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)

Kategorie jsou pak formulované následovně:

- Proč?
- Koho?
- Co?
- Kdy?
- Jak?
- Za jakých podmínek?
- S jakými očekávanými efekty?

**Ve druhém kroku** analýzy zkoumáme vzdělávací obsah uvedený v kurikulech. Druhý typ kritérií jsme stanovili na základě dokumentu *Starting Strong* vydávaném pravidelně organizací OECD (OECD, 2017). Protože srovnáváme projektovaná kurikula dvou rozdílných států, zvolili jsme v tomto případě nadnárodní kritéria, která pomohou eliminovat případné zkreslení dat a naopak můžou zjednodušit jejich interpretaci a komparaci. V publikaci jsou popsány základní kategorie, které jsou sledovány a srovnávány v oblasti obsahu vzdělávání jednotlivých kurikul určených pro preprimární sektor vzdělávání. Kategorie byly vytvořeny na základě sledování různých kurikulárních dokumentů z celého světa a jsou proto dostatečně otevřené, ale přitom zohledňují i případná specifika jednotlivých států. OECD se zaměřuje na třináct kategorií, při čemž některé z nich jsou vymezeny konkrétněji. Jedná se o:

- Gramotnost a jazyk (*Literacy and language*)
  - Syntax (schopnost tvořit věty)
  - Morfologie (schopnost tvořit slova)
  - Sémantika (porozumění slovům a větám)
  - Fonologie (povědomí o zvukové stránce řeči)
  - Pragmatika (užívání jazyka v různém kontextu)
  - Slovní zásoba

- Čtenářská pregramotnost (schopnosti předcházející čtení a psaní)
- Počítání (*Numeracy*)
  - Orientace v prostoru
  - Geometrické tvary
  - Orientace v číselné řadě
  - Množství
  - Velikost
  - Čas
  - Základy počítání (sčítání, odčítání, násobení, dělení)
- Tělesná výchova (*Physical education*)
- Umění (*Arts*)
- Věda (*Science*)
  - Pochopení životní cyklů v přírodě
  - Vliv člověka na přírodní prostředí
  - Porovnávání, třídění, hledání příčin a následků
- Hudební výchova (*Music*)
- Zdraví a pohoda (*Health and wellbeing*)
- Spontánní hra (*Free – unguided playtime*)
- Etika a občanství (*Ethics and citizenship*)
- Sebeobsluha (*Practical skills*)
- ICT dovednosti (*ICT skills*)
- Cizí jazyk (*Foreign language*)
- Náboženství (*Religion*)

Popisu a analýze dokumentů podle uvedených kritérií se věnují kapitoly 7.1, 7.2, 8.1 a 8.2.

### 3) Porozumění (*interpretace*)

Porozumění textu z různých kultur může ovlivnit několik faktorů. Zerzeová (2012, s. 19) popisuje čtyři oblasti, které vymezil Collins (2001), jež znesnadňují interpretaci. Jedná se o faktor historický (*the historical gap*), kulturní (*the cultural gap*), jazykový (*the linguistic gap*) a světonázorový (*the worldview gap*). Aby byly výsledky výzkumu srozumitelné, aplikují se různé interpretační přístupy, které vychází z jednotlivých myšlenkových směrů (například formalismus, strukturalismu, fenomenologie, postmodernismu, a další). Nejčastěji

je využívána hermeneutika, jejímž základním principem je hermeneutický kruh, který má tři stádia:

- předporozumění, s nímž interpret přistupuje k předkládanému jevu;
- hermeneutická zkušenost, která neodpovídá předporozumění;
- opravený náhled, se kterým se můžeme vrátit k prvnímu kroku. (Hendl, 2016, s. 74)

Hermeneutika je studiem chápání, interpretace a překladu (ne)psaného textu a jejím základem je otázka „*Co tento text znamená?*“. Z historické perspektivy je nejvíce rozšířená hermeneutika textová, jež je spjata s analýzou dokumentů a kvalitativní obsahovou hermeneutikou. (Habrdlová, 2013, s. 36) Interpretace je důležitá především z toho důvodu, že informace získané z pedagogických textů jsou často komplikované a nejednoznačné. Tím, že do interpretačního procesu přidáváme další fakta, získáváme lepší a hlubší porozumění. Hendl (2016, s. 75) uvádí, že hermeneutické porozumění je vždy nekompletní.

#### **4) Tvorba kostry (juxtapozice)**

V této fázi jsou proti sobě postaveny jednotlivé charakteristiky sledovaných ukazatelů a odhalí se shody, podobnosti a rozdíly. Ty jsou pak vztaženy ke konkrétnímu a vymezenému problému. (Vlček, 2015, s. 407) Juxtapozici zjištěných informací jsou věnovány kapitoly 7.3 a 8.3.

#### **5) Vlastní srovnání**

Poslední fáze nastává tehdy, když srovnávané dokumenty a jevy vztáhneme k vyšší hodnotě nebo pojmu. Hledá se příčinná souvislost a podmíněnost výzkumných zjištění a vylučuje se vše nepodstatné. Při tom jsou využívány obecné metody analýzy, syntézy, abstrakce, zobecnění, indukce a dedukce. Mělo by docházet k opětovnému promýšlení již analyzovaného fenoménu s důrazem na to, o čem data vypovídají, co tabulky a schémata znamenají a především proč k těmto jevům dochází. Komparace kurikulárních dokumentů je zpracována v kapitolách 7.4 a 8.4.

## 6 Analýza kurikulárních dokumentů z hlediska komplexnosti

Následující část se zabývá analýzou obou dokumentů na základě zvolených kritérií podle Walterové. Z hlediska fází výzkumu se jedná nejprve o popis a interpretaci dat (2. a 3. fáze výzkumu), na což navazuje juxtapozice (4. fáze výzkumu), kde jsou vedle sebe postaveny nejdůležitější znaky a výsledná komparace (5. fáze výzkumu). V této části analyzujeme všechny složky kurikulárních dokumentů.

### 6.1 Analýza Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání z hlediska komplexnosti

#### Kategorie proč?

RVP PV vznikl jako kurikulární dokument státní úroveň zaměřený na sektor předškolního vzdělávání a společně s ostatními rámcovými vzdělávacími programy je výsledným produktem několikaleté reformy vzdělávání. RVP PV vymezuje závazné rámce vzdělávání pro předškolní etapu. Cílem dokumentu je určení elementární vzdělanostní úrovně, na kterou navazuje základní vzdělávání. Autoři vycházeli z nových strategií vzdělávání, ve kterých jsou zásadní klíčové kompetence, propojení se vzdělávacím obsahem a aplikace dovedností a vědomostí v životě. Základní koncepcí je společné vzdělávání a celoživotní učení. Cílem RVP PV je umožnit pedagogickou autonomii škol a posílení odpovědnosti učitelů. Dokument má být východiskem pro tvorbu školních vzdělávacích programů a jako takový určuje společný rámec.

Úkolem mateřských škol pracujících podle RVP PV je doplňovat a podporovat rodinnou výchovu a poskytovat dítěte různorodé podněty k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Cílem je poskytovat dítěti odbornou péči a obohacovat jeho denní program. Předškolní vzdělávání má dítěte usnadnit jeho další vzdělávací i životní cestu. Zaměřuje se proto na rozvoj osobnosti dítěte, podporu jeho zdraví a tělesného rozvoje, pochopení okolního světa a motivování k dalšímu učení. Dítě získává zkušenosti se soužitím s vrstevníky i dospělými, jsou mu vysvětlovány základní normy a hodnoty společnosti.

Cíle nalezneme v RVP PV ve čtyřech kategoriích, a to *rámcové cíle*, *klíčové kompetence*, *dílčí cíle* a *dílčí výstupy*. Ty jsou vzájemně provázány následujícím způsobem. Na obecné úrovni se jedná o rámcové cíle, jež vyjadřují univerzální záměry předškolního vzdělávání, a klíčové kompetence představující výstupy, tedy obecné způsobilosti, které jsou



dosazitelné v předškolním období. Na oblastní úrovni jsou vymezeny výše uvedené dílčí cíle a dílčí výstupy. Rámcové cíle a dílčí cíle jsou formulovány jako záměry a jako výstupy jsou formulovány klíčové kompetence a dílčí výstupy pro jednotlivé oblasti. Rámcovými cíli je myšlen celkový rozvoj dítěte, jeho učení a poznání, osvojování si hodnot a získání osobnostních postojů. Klíčové kompetence jsou pak rozděleny do pěti kategorií, a to *kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální a kompetence činnosti a občanské*. Všechny cílové kategorie jsou úzce propojené a vzájemně se doplňují.

### **Kategorie koho?**

RVP PV je zaměřen na vzdělávání dětí v institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení. Jedná se o mateřské školy, lesní mateřské školy a přípravné třídy na základních školách. Předškolní vzdělávání je určeno dětem zpravidla od 2 do 6 let. Samostatné kapitoly jsou věnovány vzdělávání dětí mezi druhým a třetím rokem, vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí nadaných.

### **Kategorie co?**

Vzdělávací obsah se skládá z pěti oblastí a je pro celou věkovou skupinu shodný. Jedná se o oblast biologickou, psychologickou, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Každá oblast má svůj název:

- Dítě a jeho tělo;
- Dítě a jeho psychika;
- Dítě a ten druhý;
- Dítě a společnost;
- Dítě a svět.

Každá oblast se skládá ze čtyř částí. Jsou to *dílčí vzdělávací cíle*, které určují, co učitel u dítěte podporuje, *vzdělávací nabídka*, tedy aktivity, činnosti a hry, které jsou dítěti nabízeny. Dále to jsou *očekávané výstupy*, jež charakterizují, co by dítě na konci předškolního období mělo zpravidla dokázat, a *rizika*, která mohou ohrozit úspěch vzdělávacích záměrů učitelů. Podle RVP PV je vzdělávací obsah ve školním vzdělávacím programu (ŠVP) rozdělen do integrovaných bloků, které mohou mít podobu tematických celků, projektů nebo programů. Jejich délka a rozsah se mohou lišit a mohou se také vnitřně členit a větvit.

### **Kategorie kdy?**

Jak bylo uvedeno, RVP PV je určeno pro vzdělávání dětí zpravidla od dvou do šesti let. Mohou podle něho být vzdělávány i děti sedmileté, které mají odklad školní docházky. Konkrétní časový harmonogram není specifikován a záleží na každém pedagogovi, jak bude postupovat. Klíčových kompetencí a očekávaných výstupů by měly děti dosáhnout na konci svého předškolního vzdělávání, ale tyto kategorie nejsou pro děti závazné. Některé děti jich dosáhnou dříve, jiné později nebo vůbec.

### **Kategorie jak?**

Vzdělávání v předškolním období se co nejvíce přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí. Vycházet by se mělo z individuálních potřeb a možností dětí, které by měl každý učitel odhalit díky pedagogické diagnostice. Tou může zjistit konkrétní potřeby a zájmy dítěte, jeho aktuální stav vývoje nebo životní a sociální situaci. V MŠ se mohou děti vzdělávat ve věkově homogenních i heterogenních třídách.

Jako základní metody a formy práce RVP PV uvádí *prožitkové a kooperativní učení* hrou a činnostmi. Důležité je využívat nápady dětí, poskytovat jim prostor pro *spontánní aktivity*. Učení by mělo probíhat skrze *hru*. Dalším prostředkem je *situační učení*, které je založené na vytváření a využívání situací, jež jsou pro dítě srozumitelné a praktické. Významnou roli má i *spontánní sociální učení*, které je založené na principu nápodoby. Učitel tedy funguje jako vzor. Během dne by měl být vyvážený poměr mezi aktivitami spontánními a řízenými. Specifickou formou je *didakticky zacílená činnost*, kterou učitel dítěti nabízí. Pracovat by se mělo převážně *individuálně* nebo ve *skupině*. Učitel by měl fungovat jako iniciátor, který vhodným způsobem připravuje prostředí, nabízí dětem činnosti a příležitost k poznávání, myšlení, chápání a porozumění sobě i okolí. V MŠ se má používat *integrováný přístup*, který umožňuje vzdělávání v přirozených souvislostech a je pro děti smysluplný. Zároveň se ale využívají prostředky specifických didaktik jednotlivých oborů výchovně vzdělávacích činností.

Autoři se věnují i klimatu a atmosféře v MŠ a ve třídách. V podkapitole *psychosociální podmínky* popisují, že se děti i dospělí mají v MŠ cítit bezpečně, spokojeně a jistě. Jsou respektovány potřeby dětí a nové děti mají možnost adaptačního režimu. V MŠ mají všechny děti stejná práva a žádné není znevýhodňováno nebo upřednostňováno. Svoboda dítěte je

omezena nutností dodržovat stanovený řád a pravidla soužití ve skupině. Učitel by měl být vstřícný, empatický a podporující. Mezi dospělými a dětmi by měla panovat vzájemná důvěra, tolerance, ohleduplnost, solidarita, podpora a vzájemná pomoc. Část *životospráva* upravuje také řád a režim dne. Upřednostňuje se pravidelný denní řád, který je ale dostatečně flexibilní. Děti by měly být každý den venku a měly by mít dostatek volného pohybu nejen ve venkovním prostředí, ale i uvnitř MŠ. Dalším bodem je možnost odpočinku dětí a střídání rušných a klidových aktivit. Učitelé se mají chovat podle zásad zdravého životního stylu a tím poskytovat dětem přirozený vzor. V části *organizace* se autoři věnují režimu dne, který má být pružný a lze ji přizpůsobit individuálním potřebám a možnostem dětí. Během dne je vyvážený poměr mezi řízenými a spontánními aktivitami. Pravidelně mají být zařazovány zdravotně pohybové aktivity a novým dětem má být umožněn adaptační režim. Děti mají být podněcovány k vlastní aktivitě a experimentování, mají mít možnost zapojit se do činností a pracovat svým tempem. Učitel má vytvářet vhodné podmínky pro individuální, skupinové i frontální činnosti. Ty by měly vycházet z potřeb a zájmů dětí.

### **Kategorie za jakých podmínek?**

Podmínky předškolního vzdělávání jsou v RVP PV jasně vymezeny a rozděleny do sedmi částí: *věcné podmínky, životospráva, psychosociální podmínky, organizace, řízení mateřské školy, personální a pedagogické zajištění, spoluúčast rodičů*. Některé z nich však svým charakterem více spadají do předchozí kategorie, ve které byly popsány. Jedná se o psychosociální podmínky, organizaci a částečně i životosprávu.

Základní podmínky předškolního vzdělávání jsou vymezeny legislativou a příslušnými právními normami a právě na ně autoři navazují a podrobněji vymezují, jaké by mělo být prostředí mateřské školy. Věcné podmínky řeší velikost vnitřního i venkovního prostoru a jeho uspořádání vzhledem k dětem. Popisují nutné vybavení, hygienické zařízení, hračky, pomůcky, materiály, náčiní. Základem je, aby vnitřní i venkovní prostory splňovaly bezpečnostní a hygienické normy. Prostředí by podle RVP PV mělo být vstřícné, podnětné, zajímavé a bezpečné. Životospráva (viz kategorie jak?) se zabývá také stravováním, skladbou jídelníčku a pitným režimem. Řízení mateřské školy se zabývá správným fungováním MŠ. Pro její efektivní činnost mají být jasně rozděleny povinnosti a pravomoci všech zaměstnanců. Škola má mít funkční interní i externí informační systém. Ředitel by měl podporovat pozitivní klima na pracovišti, dále vyhodnocuje práci zaměstnanců a motivuje je. V kompetenci ředitele je tvorba školního vzdělávacího programu, při čemž spolupracuje s ostatními pedagogy.

Pedagogický sbor má spolupracovat mezi sebou i s rodiči. MŠ by měla spolupracovat nejen se zřizovatelem, ale i se základní školou, odborníky a dalšími organizacemi. Kontrolní a evaluační činnost se má zaměřovat na všechny stránky chodu školy. Podle personálního a pedagogického zajištění s dětmi v MŠ pracují kvalifikovaní pedagogičtí pracovníci, kteří spolupracují podle vymezených pravidel. Ředitel podporuje profesní růst pracovníků a pedagogové se sebevzdělávají. Specializované služby jsou poskytovány ve spolupráci s příslušnými odborníky. Spoluúčast rodičů by měla být založena na důvěře, otevřenost, vstřícnosti, respektu a ochotě spolupracovat mezi rodiči a zaměstnanci školy. Učitelé se snaží porozumět potřebám jednotlivých dětí a jejich rodin. Rodiče mají možnost aktivně se podílet na chodu v MŠ (účast na programech, poskytování informací, spolupodílení se na programech v MŠ, řešení problémů,...). Učitelé a rodiče konzultují společný postup při výchově a vzdělávání dítěte. MŠ by měla pomáhat rodičům při výchově, proto může nabízet poradenský servis, osvětové aktivity nebo besedy na různá témata. Základem je ochrana soukromí rodiny a zachovávání diskrétnosti. Učitelé by neměli zasahovat do soukromí rodin.

Konkrétnější podmínky autoři popisují při vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami, při vzdělávání dětí nadaných a dětí mezi druhým a třetím rokem. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami užívají podpůrná opatření, která jim jsou poskytována bezplatně, a za jejich realizaci zodpovídá MŠ. Podpůrná opatření jsou rozdělena do pěti stupňů podle finanční, pedagogické a organizační náročnosti. Autoři zde popisují pojetí vzdělávání dětí s priznanými podpůrnými opatřeními, dále systém péče o tyto děti v MŠ a podmínky vzdělávání dětí. Vzdělávání dětí s priznanými podpůrnými opatřeními probíhá se stejnými rámcovými cíly a záměry. Při plánování a realizaci vzdělávání těchto dětí učitelé vytvářejí individuální vzdělávací plány (IVP) a plány pedagogické podpory (PLPP). MŠ je povinná ve svém ŠVP popsat pravidla a průběh tvorby, realizace a vyhodnocení těchto dokumentů. RVP PV určuje i základní podmínky, které je třeba pro úspěšný rozvoj dítěte zabezpečit. Jedná se například o snížení počtu dětí ve třídě, přítomnost asistenta pedagoga, spolupráce se školskými poradenskými zařízeními nebo diferenciací a individualizací vzdělávacího procesu. Příklady a konkrétnější informace nejsou v RVP PV uvedeny, ale jsou v něm odkazy na příslušnou legislativu (vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Vzhledem k nadaným dětem je MŠ povinná v co největší míře podporovat rozvoj jejich potenciálu. Základem je včasné odhalení nadání a realizace podpůrných opatření prvního až čtvrtého stupně, na které mají nadané děti stejný nárok jako děti se specifickými vzdělávacími

potřebami. V oblasti dětí mladších tří let vymezuje RVP PV konkrétněji podmínky jejich vzdělávání.

### **Kategorie s jakými očekávanými efekty?**

Způsoby hodnocení jsou uvedeny v několika částech RVP PV. Autoevaluací MŠ a hodnocením výsledků vzdělávání se zabývá samostatná kapitola. Kvůli dvouúrovňovému kurikulu je nutné předškolní vzdělávání sledovat a hodnotit jednak z pohledu RVP PV, ale i vzhledem ke konkrétní škole a jejím podmínkám, tedy vzhledem k ŠVP. Autoevaluací je myšleno vlastní průběžné vyhodnocování vzdělávacích činností, podmínek a organizace. Postup, jakým škola svou činnost hodnotí, je uveden v ŠVP a měl by obsahovat předmět evaluace, metody a techniky evaluace, časový plán a odpovědnost jednotlivých zaměstnanců. Aby byla evaluace smysluplná, stanovují se konkrétní kritéria, která se sledují. Evaluace může probíhat na úrovni školy i na úrovni třídy a svou činnost by měl hodnotit každý pracovník. Komplexní evaluace by měla zahrnovat soulad ŠVP s RVP PV, plnění cílů ŠVP, způsob zpracování a realizace obsahu vzdělávání, práci učitelů, výsledky vzdělávání a kvalitu podmínek vzdělávání v kontextu RVP PV. Hodnocení výsledků vzdělávání probíhá průběžně a systematicky s pomocí pedagogické diagnostiky u každého dítěte individuálně. Důležitým ukazatelem jsou klíčové kompetence a očekávané výstupy. Každá MŠ má mít zpracovaný systém sledování, hodnocení a způsob záznamu rozvoje dítěte. Důležité je využití zjištěných informací do praxe. Evaluačním systémem se zabývá i část kapitoly zaměřené na zpracování školního vzdělávacího programu.

## **6.2 Analýza Aistear: The Early Childhood Curriculum Framework z hlediska komplexnosti**

### **Kategorie proč?**

Dokument vznikl za účelem pomoci dospělým, tedy nejen učitelům, ale i rodičům, vhodným a především efektivním způsobem plánovat edukační proces. Základním cílem je vychovat z dětí kompetentní a sebevědomé žáky a studenty. Název dokumentu *Aistear* je irský výraz pro cestu a můžeme ho chápat z různých hledisek. Může být vnímán jako cesta výchovy a vzdělávání dětí rodiči. Má být cestou a návodem pro učitele, ale především je tím chápána začínající se cesta dětí edukačním procesem, ale i jejich celoživotní cesta.

Aistear vznikl s účelem vymezit a popsat jednotlivé typy učení, které jsou v tomto věku pro děti vhodné a důležité. Autoři chtějí, aby učení bylo živým a neustálým procesem a aby si

děti již v tomto věku vytvořily k učení pozitivní vztah. Děti by se měly učit pomocí hry, interakce a vzájemného hodnocení. Cílem dokumentu je odhalit a popsat specifika a význam tohoto období pro vzdělání i celý život. Snahou je připravit jedince na neustále se proměňující svět a naučit ho se změnám přizpůsobit. Konkrétní záměry a cíle jsou popsány u jednotlivých vzdělávacích témat, při čemž každé téma má čtyři záměry (*aims*) a každý z nich obsahuje šest cílů (*goals*).

*Aistear* je sestaven tak, aby probíhal rozvoj celé osobnosti dítěte, a i proto je určen pedagogům i rodičům, kteří by měli při formování a rozvíjení dítěte spolupracovat. Doplňuje a rozšiřuje předcházející kurikulární předpisy a snaží se zjednodušit a provázat přechody mezi různými prostředími, především mezi rodinnou výchovou a formálním vzděláváním. Součástí dokumentu jsou i ukázky a návrhy z praxe, které mohou sloužit jako inspirace.

### **Kategorie koho?**

Kurikulární dokument je zaměřen na nejmladší děti, a to od jejich narození do šesti let. Protože se v tomto období děti rychle vyvíjí, autoři rozdělili děti podle jejich věku do třech skupin:

- nemluvňata (od narození do 18 měsíců) (*babies*);
- batolata (od 12 měsíců do 3 let) (*toddlers*);
- děti předškolního věku (od 2,5 let do 6 roku) (*young children*).

Zajímavé je, že se jednotlivé skupiny překrývají, což zohledňuje individuální vývoj a potřeby dětí. Podle *Aistear: Principy a témata (Principles and Themes)* mohou být vedeny i děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Součástí *Aistear* jsou i doporučení, návrhy činností a příklady z praxe, které jsou rozdělené do tří skupin podle věku dětí.

### **Kategorie co?**

Vzdělávání a rozvoj dětí je rozdělen do 4 témat, a to:

- a) Fyzická a duševní pohoda (*Well-being*);
- b) Identita a příslušnost (*Identity and Belonging*);
- c) Komunikace (*Communicating*);
- d) Objevování a myšlení (*Exploring and Thinking*).

Tato témata popisují, co se děti učí – předpoklady, postoje, hodnoty, dovednosti, znalosti a porozumění. Témata nabízejí návrhy a myšlenky, jak děti učit a dovést je k záměrům a cílům. Tyto myšlenky a návrhy jsou shrnuty pod pojmem Ukázkové možnosti

učení (*Sample learning opportunities*). Ukázky, náměty a návrhy postupů a přístupu k dětem jsou rozděleny podle jejich věku do tří skupin: nemluvnata, batolata a předškolní děti (viz výše). Na stránkách *Aistear* jsou dostupné příklady z praxe, inspirace a náměty rozdělené podle čtyř témat. Podrobněji se obsahem vzdělávání zabýváme v následujících kapitolách.

### **Kategorie kdy?**

Dokument není určen pouze učitelům a osobám, které budou s dětmi pracovat, ale především rodičům. Rozvoj dětí by měl probíhat tedy již od narození. Jak bylo uvedeno výše, obsah *Aistear* je strukturován podle věku dětí. To se ale netýká záměrů a cílů, které rozčleněny nejsou, proto záleží na dospělých, jak budou při rozvoji postupovat. Některé cíle se hodí více pro nemluvnata, jiné více pro batolata. Především je ale vývoj každého dítěte individuální a do určité míry specifický. Časový rozsah nebo konkrétní posloupnost není v *Aistear* uvedena. Záleží tedy na rodiči nebo učiteli, jak bude s dětmi pracovat, jaká témata a cíle si zvolí.

### **Kategorie jak?**

*Aistear* je založen na 12 základních principech, které jsou rozděleny do tří skupin a jsou popsány z pohledu významu pro dítě:

- Děti a jejich prožívání a vnímání světa (jedinečnost dítěte; rovnost a rozdílnost; děti jako občané.
- Děti a vztahy s ostatními (vztahy; rodiče, rodina a komunita; význam dospělého)
- Děti a jejich učení a rozvoj (celostní učení a rozvoj; aktivní učení; hra a praktické zkušenosti; zásadní a smysluplné zkušenosti; jazyk a komunikace; učební prostředí).

#### *Děti a jejich prožívání a vnímání světa*

Podle autorů má každé dítě vlastní zkušenosti, životní příběh a přichází z jiného rodinného prostředí a zázemí. Z těchto důvodů je každé dítě jiné a dospělý by si toho měl být vědom, respektovat tyto skutečnosti a při práci s dítětem z nich vycházet. Každé dítě se tedy akceptuje takové jaké je, se všemi jeho specifiky a individuálními zvláštnostmi. To vytváří rozmanitost ve skupině a možnost pochopit, přijmout a respektovat rozdíly mezi lidmi. Zároveň mají všechny děti stejné příležitosti a práva, ale i povinnosti. Dospělí si podle *Aistear* mají uvědomit, že děti mají své názory, a proto by měly být zapojeny do řešení problémů a situací, které se jich týkají. Kromě práv ale děti mají i povinnosti, především to je vzájemný respekt, pomoc ostatním dětem i dospělým a péče o okolní prostředí. Tak se naučí základním demokratickým principům.

### *Děti a vztahy s ostatními*

V dokumentu se uvádí, že děti mají potřebu být s ostatními lidmi. Díky otevřeným a vstřícným vztahům se učí navazovat interakci s vrstevníky i dospělými. Klíčovými osobami jsou rodiče dětí, kteří svou péčí a výchovou formují a ovlivňují celkový vývoj dítěte. Důležité jsou vztahy i s ostatními členy rodiny. Proto by měla škola a rodina spolupracovat. Učení a rozvoj dítěte probíhá vzájemnou interakcí mezi dospělým a dítětem, kdy se postupně mění míra zapojení dospělého. Ten by měl upravovat způsob a míru podpory dítěte. Dospělý by měl dítěti důvěřovat a postupně mu předávat více kompetencí, povinností a práv. Důvěra musí být vzájemná a učitel má fungovat jako vzor, důvěrník, ale i ochránce dítěte.

### *Děti a jejich učení a rozvoj*

V tomto období se děti učí širokou škálu věcí zároveň. Přijímají informace ze svého okolí, je tedy důležité propojit to kde, jak a s kým se děti učí. Základem je aktivní učení, během něhož si děti zkouší různé činnosti. Využívají a rozvíjí všechny smysly, seznamují se s různými materiály a prostředím, neustále komunikují s vrstevníky i dospělými. Díky tomu formují své dispozice, dovednosti, znalosti a porozumění, postoje a hodnoty. Při rozvoji je základním prvkem hra a praktické zkušenosti, při kterých poznávají okolní svět. Mohou prožívat a zvládat své pocity, zlepšují se v komunikaci, kreativitě a fantazii. Je na dospělé osobě, aby zvolil takové činnosti, které budou pro děti zábavné a smysluplné. Průběžné hodnocení dětí pak napomáhá ke správné volbě aktivit. Každé dítě má silné a slabé stránky, určité zájmy a specifické schopnosti, které by měl učitel při své práci podporovat a rozvíjet. Důležitou oblastí je komunikace, která usnadňuje myšlení a pochopení okolního světa. Děti mohou komunikovat různými způsoby (slovy, znakovým jazykem, braillovým písmem, obrázky a piktogramy, gesty, mimikou a pohybem, pomocí informačních technologií) a dospělý by na to měl být připraven. Otázkou je, jaký je mateřský jazyk dítěte (angličtina nebo irština). Samotné prostředí (venkovní i vnitřní), ve kterém se dítě učí, je neméně důležité. Mělo by být pro děti přitažlivé, vstřícné a mělo by vytvářet prostor pro hru a možnost volby.

Otázku jak vzdělávat řeší i Aistear: Pokyny pro dobrou praxi (Guidelines for Good Practice), který za základní metody učení a rozvoje považuje interakci a hru. Díky interakci s dospělými se nemluvňata cítí bezpečně, učí se komunikovat a užívají si kontakt s lidmi. Batolata a děti předškolního věku milují hru, rozhovory, pozorování a být s ostatními. Děti



budují vztahy, rozvíjí komunikaci, vyjadřují lásku, hrají si spolu, učí se, a to vše díky kontaktu s druhými.

Interakce mezi dětmi a dospělými by měla být založena na:

- respektování specifík a práv dítěte;
- dětských schopnostech, zájmech, zkušenostech, prostředí, ze kterého dítě pochází, potřebách dětí a měla by děti podněcovat k aktivitě, rozhodování, nezávislosti a zodpovědnosti;
- zohledňování potřeb dětí, na podporování dětí a jejich zapojení;
- poskytování zpětné vazby k tomu, co dělají – potvrdit jejich úsilí, slavit jejich pokrok, pomáhat jim poučit se z chyb;
- vytvoření dobrého vztahu s rodinou dítěte.

Autoři popisují strategie určené pro dospělé pro rozvoj interakce:

- budování vztahu (*building relationships*):
  - přijetí a ocenění dětí, jejich rodiny a komunity;
  - zapojení se, diskuze a komunikace;
  - vedení dětského chování;
  - pojmenování a potvrzení aktivit a chování dětí.
- zapojení (*facilitating*):
  - spoluvytváření učení a jasné učební cíle;
  - podpora participace a učení;
  - společné vytváření pochopení a smyslu.
- organizování (*organising*):
  - rozdělení dětí do skupin;
  - plánovat na základě reflexe učení dětí;
  - plánovat a organizovat rozvrh dne dětí;
  - strukturování učebního prostředí.
- řízení (*directing*):
  - pomáhat dětem myslet;
  - vést, charakterizovat, popisovat a vysvětlovat učení;
  - být vzorem.

Součástí je šest ukázkových metod a příklady z praxe. Uvedené metody jsou napomáhání při myšlení dětí, modelování, pojmenovávání a potvrzování chování a jednání,

vyjasnění cílů a společné jednání o učení, strukturování učebního prostředí a podpora objevování a samostatného myšlení dětí. Následně je uveden návrh, jak upravit prostředí, aby děti více spolupracovaly a komunikovaly.

Druhou základní metodou je hra, jejímuž významu se věnuje celá kapitola. V ní je vymezeno, co je to hra, její charakteristiky a jednotlivé typy, se kterými se v praxi můžeme setkat. Role dospělého při hře se pak skládá ze tří kroků, a to z plánování, rozvíjení a ze sledování a hodnocení. Učitel nebo rodič vytváří vhodné prostředí pro hru a to s ohledem na věk a specifika dítěte. Největší část je opět věnována konkrétním příkladům z praxe.

Na stránkách *Aistear* nalezneme náměty a praktické ukázky rozdělené podle způsobu poskytované péče a vzdělávání. Jedná se o příklady pro práci s dětmi v domácím prostředí, pro opatrovatelky, setkávací služby, polodenní a celodenní služby a pro přípravné třídy v základních školách.

### **Kategorie za jakých podmínek?**

Podmínky pro práci jsou uvedeny především v *Aistear: Pokyny pro dobrou praxi (Guidelines for Good Practice)*. Tato část dokumentu se zabývá spoluprací mezi rodiči a učiteli (*practitioners*). Popisuje význam takové spolupráce, co obnáší a jak by měla probíhat. Autoři vymezují čtyři principy spolupráce. Jedná se o podporu učení a rozvoje, vzájemné sdílení informací mezi rodiči a učiteli, podílení se na rozvoji a organizaci školy a používání různých postupů a přístupu. Tato část obsahuje konkrétní návody, jak s dítětem pracovat jako rodič a jako učitel (*practitioner*). Kapitola je doplněna konkrétními příklady z praxe. Cílem spolupráce s rodiči je sdílení informací a odborných znalostí a poskytnutí dětem různých zkušeností z odlišných prostředí.

Okrajově je popsán význam místa, ve kterém dochází ke vzdělávacímu procesu i v *Aistear: Principy a témata (Principles and Themes)*. Učební prostředí významně ovlivňuje, co a jak se děti učí. Příjemné a otevřené klima napomáhá v objevování a vytváří příležitosti k přirozenému rozvoji dítěte. Prostředí by mělo být vstřícné, otevřené a bezpečné. Dítě se má cítit vítané a učitel by měl respektovat jeho rodinné zázemí. Učební prostor, ať už vnitřní nebo venkovní, by měl být udržovaný, dobře přístupný a variabilní. Měl by být dobře vybaven a organizován vhodným způsobem. Základem je místo, které bude podporovat rozvoj osobnosti s vazbou na komunitu, ze které dítě přichází. Vycházet by se mělo z reálných situací a praktických zkušeností. Prostředí by mělo podněcovat ke

komunikaci s ostatními, mělo by dávat možnost volby a výběru her a aktivit. Dítě by mělo být v tomto prostoru co nejvíce nezávislé a samostatné.

### **Kategorie s jakými očekávanými efekty?**

Hodnocení dětí je popsáno v *Aistear: Pokyny pro dobrou praxi (Guidelines for Good Practice)* a je rozfázováno do čtyř kroků – shromažďování informací, jejich dokumentace, reflexe a následné využití informací. Správné hodnocení by pro děti mělo být přínosné a smysluplné. Děti by měly být vedeny k vlastnímu hodnocení. Spolupracovat by se mělo i s rodinou dítěte a dospělý by měl používat různé metody. Hodnocení by mělo probíhat průběžně a mělo by obsáhnout celou osobnost dítěte, jeho učení i rozvoj. Aby bylo hodnocení smysluplné, mělo by mít pozitivní vliv na děti a mělo by je brát jako partnery.

Dokument uvádí oblasti, které by měl dospělý v tomto období sledovat a hodnotit. Jedná se o:

- dispozice dětí (zvědavost, soustředění, odolnost, vytrvalost,...);
- dovednosti (chůze, řešení problémů, psaní, krájení,...);
- postoje a hodnoty (respektování sebe i ostatních, péče o prostředí, pozitivní vztah k učení a životu,...);
- znalosti a vědomosti (klasifikace předmětů podle barev nebo velikosti, osvojení si pravidel soužití, pochopení, že svět má význam,...).

Jako doporučené metody hodnocení autoři uvádějí:

- Sebehodnocení dětí
- Rozhovor
- Pozorování
- Plnění úkolů
- Testování

Záznamy o dítěti mohou být pořizovány různými způsoby (například ukázky práce dítěte, poznámky dospělého, fotografie, audio a video záznamy, deníky, záznamové archy nebo zprávy o dítěti).

### **6.3 Juxtapozice kurikulárních dokumentů z hlediska komplexnosti**

Než uvedeme samotnou komparaci kurikul, je žádoucí vytvořit tzv. kostru (4. fáze výzkumu), kdy jsou vedle sebe postaveny analyzované informace. To nám je pomůže

zprehlednit a lépe odhalit společné a rozdílné znaky.

**Tab. č 4: Juxtapozice kurikulárních dokumentů z hlediska komplexnosti**

	ČESKO	IRSKO
<b>Kategorie proč?</b>	<p>Vymezení závazného rámce pro předškolní vzdělávání (MŠ);</p> <p>Určení základní vzdělanostní úrovně;</p> <p>Posílení pedagogické autonomie škol a posílení odpovědnosti učitelů;</p> <p>Východisko pro tvorbu ŠVP;</p> <p>Poskytnutí odborné péče dítěti a usnadnění jeho dalšího vzdělávání;</p> <p>Čtyři kategorie cílů (rámcové cíle, klíčové kompetence, dílčí cíle a dílčí výstupy).</p>	<p>Pomáhá dospělým (učitelům a rodičům) rozvíjet dítě;</p> <p>Pomáhá vychovat kompetentní a sebevědomé žáky a studenty;</p> <p>Příprava na další vzdělávání;</p> <p>Vytvoření u dětí pozitivního vztahu k učení;</p> <p>Vymezení typů učení;</p> <p>Každé téma obsahuje čtyři záměry (<i>aims</i>) a šest cílů (<i>goals</i>).</p>
<b>Kategorie koho?</b>	<p>Děti zpravidla od dvou do šesti let navštěvující MŠ zřízené podle školského zákona, lesní MŠ a přípravné třídy na ZŠ;</p> <p>Děti se specifickými vzdělávacími potřebami a děti nadané.</p>	<p>Všechny děti od narození do šesti let;</p> <p>Dělení do tří skupin (<i>babies, toddlers, young children</i>).</p>
<b>Kategorie co?</b>	<p>Pět oblastí (biologická, psychologická, interpersonální, sociálně-kulturní, environmentální);</p> <p>Každá oblast se skládá ze čtyř částí (dílčí vzdělávací cíle, vzdělávací nabídka, očekávané výstupy, rizika).</p>	<p>Čtyři témata (Fyzická a duševní pohoda (<i>Well-being</i>), Identita a příslušnost (<i>Identity and Belonging</i>), Komunikace (<i>Communicating</i>), Objevování a myšlení (<i>Exploring and Thinking</i>));</p> <p>Děti získávají předpoklady, postoje, hodnoty, dovednosti, znalosti, porozumění;</p> <p>Konkrétní náměty a návrhy na práci s dětmi a naplňování cílů a záměrů.</p>
<b>Kategorie kdy?</b>	<p>Zpravidla od dvou do šesti let;</p> <p>Výjimečně i děti sedmileté</p>	<p>Od narození do šesti let;</p> <p>Konkrétní časový plán není</p>

	<p>s odkladem školní docházky;</p> <p>Konkrétní časový plán není specifikován.</p>	specifikován.
<b>Kategorie jak?</b>	<p>Vycházej z individuálních potřeb dětí a z pedagogické diagnostiky;</p> <p>Základní metody a formy jsou prožitkové a kooperativní učení, spontánní aktivity, hra, situační učení, spontánní sociální učení, didakticky zacílená činnost;</p> <p>Doporučuje se individuální a skupinová práce a integrovaný přístup;</p> <p>Vymezeny psychosociální podmínky, životospráva a organizace.</p>	<p>Na základě 12 principů rozdělených do 3 skupin;</p> <p>Základní metody učení jsou hra a interakce;</p> <p>Rozvoj interakce skrze vybudování vztahu s dítětem, zapojení, organizování a řízení;</p> <p>Vymezení hry a příklady pro praxi;</p> <p>Konkrétní návody pro jednotlivé druhy služeb vzdělávání a péče.</p>
<b>Kategorie za jakých podmínek?</b>	<p>Vymezeno sedm podmínek (věcné podmínky, životospráva, psychosociální podmínky, organizace, řízení MŠ, personální a pedagogické zajištění, spoluúčast rodičů);</p> <p>Psychosociální podmínky, organizace a životospráva spadají pod kategorii jak?;</p> <p>Samostatně vymezeny podmínky pro děti se specifickými vzdělávacími potřebami, děti nadaných (s odkazem na vyhlášku č. 27/2016 Sb.) a dětí mezi druhým a třetím rokem.</p>	<p>Popis spolupráce s rodiči (podpora učení a rozvoje, vzájemné sdílení informací, podílení se na životu školy, používání různých postupů);</p> <p>Učební prostor vstřícný, otevřený, variabilní a bezpečný;</p> <p>Další podmínky a způsoby organizace nejsou specifikovány.</p>
<b>Kategorie s jakými očekávanými efekty?</b>	<p>Hodnocení výsledků vzdělávání vychází z průběžné a systematické pedagogické diagnostiky každého dítěte;</p> <p>Využívání zjištěných informací v praxi;</p>	<p>Hodnocení vzdělávání dětí rozděleno do čtyř kroků (shromažďování informací, dokumentace, reflexe, využití informací);</p> <p>Hodnotí se dispozice, dovednosti,</p>

	<p>Autoevaluace MŠ (předmět evaluace, metody a techniky evaluace, časový plán, odpovědnost jednotlivých zaměstnanců);</p> <p>Sledování souladu ŠVP a RVP PV, plnění cílů ŠVP, obsahu vzdělávání, práce učitelů, výsledků vzdělávání a podmínek vzdělávání.</p>	<p>postoje a hodnoty, znalosti a vědomosti;</p> <p>Metody hodnocení jsou testování, plnění úkolů, pozorování, rozhovor a sebehodnocení dětí.</p>
--	--	--

(vlastní zpracování)

## 6.4 Komparace kurikulárních dokumentů z hlediska komplexnosti

Z analýzy dokumentů vyplývá, že se jedná v obou případech o komplexní kurikula. V každém z nich byly v určitém rozsahu a formě obsaženy všechna stanovená kritéria. V rámci jednotlivých bodů můžeme nalézt jak společné, tak rozdílné prvky. Jejich přehled a zdůvodnění je uveden v následující části.

### Proč?

- *Shodné znaky:*
  - Příprava a usnadnění přechodu na další úroveň vzdělávání;
  - Vytvoření pozitivního vztahu k učení a příprava na celoživotní vzdělávání;
  - Vytvořeny cíle a záměry předškolního vzdělávání.
- *Rozdílné znaky:*
  - RVP PV je primárně určeno pro učitele MŠ, Aistear má pomáhat všem dospělým při rozvoji dítěte;
  - RVP PV jako východisko pro tvorbu ŠVP, snahou je posílit autonomii mateřských škol a odpovědnost učitelů;
  - Cíle jsou v RVP PV rozděleny do čtyř kategorií (rámcové cíle, klíčové kompetence, dílčí cíle a dílčí výstupy), Aistear dělí cíle na záměry (*aims*) a cíle (*goals*).
- *Komentář:*
  - Důvody vzniku dokumentů se liší. Aistear navazuje a rozšiřuje předcházející kurikulární dokument Síolta. Oproti tomu RVP PV je prvotním výsledkem kurikulární reformy v Česku. V obou případech je snahou vytvořit program, který bude dítě rozvíjet komplexně;
  - Cíle vzdělávání se liší z důvodu zaměření kurikul, RVP PV je vytvořeno pro vzdělávání v mateřské škole, oproti tomu Aistear je možné aplikovat v různých

institucích nebo i domácím prostředím;

### **Koho?**

- *Shodné znaky:*
  - V obou případech jsou dokumenty zaměřeny na vzdělávání nemladších dětí a hranicí je zpravidla šestý rok věku.
- *Rozdílné znaky:*
  - Aistear je určen pro všechny děti od narození, zatímco RVP PV je zaměřen na děti od dvou let;
  - Aistear člení děti podle věku do tří skupin (nemluvňata, batolata a děti předškolního věku);
  - RVP PV popisuje specifika vzdělávání dětí od dvou do tří let, děti se specifickými vzdělávacími potřebami a dětí nadaných.
- *Komentář:*
  - V Česku je již dlouhou dobu zavedena instituce mateřských škol, kam jsou přijímány děti od dvou do šesti (sedmi) let a RVP PV je vytvořeno právě pro mateřské školy. Rodiče v Česku mají možnost být s dítětem na rodičovské dovolené až do čtyř let věku dítěte.
  - V Irsku nalezneme širší škálu institucí poskytující péči a vzdělávání dětem předškolního věku, ale i batolatům, proto je Aistear určen i jim.

### **Co?**

- *Shodné znaky:*
  - V obou dokumentech je vzdělávací obsah rozdělen do témat/oblastí;
  - Každá část je blíže specifikovaná.
- *Rozdílné znaky:*
  - Aistear uvádí konkrétní náměty a návrhy, jak s dětmi pracovat a naplňovat cíle a záměry;
  - RVP PV člení obsah do pěti oblastí, Aistear do čtyř témat.
- *Komentář:*
  - I když jsou vzdělávací obsahy členěny rozdílně, zahrnují v sobě všechny vzdělávací složky. V obou případech je kladen důraz na rozvoj fyzické i psychické stránky dítěte, na začlenění se do života skupiny a společnosti a vytvoření si pozitivního vztahu k okolnímu přírodnímu a kulturnímu prostředí.

## **Kdy?**

- *Shodné znaky:*
  - V žádném z dokumentů není jasně stanoven časový plán vzdělávání dětí;
  - Většinou jsou vzdělávány děti do šesti let.
- *Rozdílné znaky:*
  - Aistear je určen pro děti od narození do šesti let, zatímco podle RVP PV mohou být vzdělávány děti nejdříve od dvou let a výjimečně do sedmi let.
- *Komentář:*
  - Oba dokumenty jsou vytvořeny tak, aby umožňovaly dospělému samostatně rozhodovat a organizovat vzdělávání s ohledem na individuální potřeby a specifika dětí, se kterými pracujeme. Odpovědnost se tak přenesla na učitele, v irském prostředí na rodiče, chůvy, opatrovatele a učitele.

## **Jak?**

- *Shodné znaky:*
  - Základem je hra ve všech formách a podobách a kontakt, socializace a interakce s vrstevníky i dospělými;
  - Vymezeny základní principy a podmínky vzdělávání.
- *Rozdílné znaky:*
  - Aistear obsahuje konkrétní typy a doporučení jak učit na jednotlivých typech institucí;
- *Komentář:*
  - Aistear více rozvádí a popisuje metody a způsoby vzdělávání (hru, interakci), což je zapříčiněno jeho širším zaměřením a využíváním i rodiči, kteří nemusí být odborně vzděláni v oblasti předškolního vzdělávání dětí.

## **Za jakých podmínek?**

- *Shodné znaky:*
  - V obou případech je důležitou součástí spolupráce s rodiči dětí;
  - Popsán učební prostor/věcné podmínky
- *Rozdílné znaky:*
  - RVP PV má podmínky specifikovány konkrétněji než Aistear (pouze spolupráce s rodiči a učební prostor);
  - RVP PV samostatně vymezuje podmínky pro děti se specifickými vzdělávacími potřebami a pro děti od dvou do tří let.



- *Komentář:*
  - Důvodem větší konkrétnosti podmínek vzdělávání v RVP PV je opět jeho zaměření pouze na mateřské školy. Aistear je v tomto ohledu volnějším dokumentem, a to z důvodu, že je určen i pro neinstitucionalizované vzdělávání dětí. Pokud již dítě navštěvuje nějakou vzdělávací instituci, je kladen velký důraz na spolupráci s rodinou.

### **S jakými očekávanými efekty?**

- *Shodné znaky:*
  - Hodnocení vzdělávání je popsáno v obou dokumentech a v obou případech jsou doporučeny prvky pedagogické diagnostiky (testování, pozorování, rozhovory);
  - Zjištěné informace mají být využity při dalším vzdělávání dětí;
  - Děti vedeny k sebehodnocení.
- *Rozdílné znaky:*
  - RVP PV popisuje i způsoby autoevaluace mateřských škol, sledování souladu ŠVP a RVP PV a plnění cílů, obsahu, podmínek a výsledků vzdělávání.
- *Komentář:*
  - Jak bylo uvedeno výše, RVP PV je vytvořeno pro mateřské školy a z toho důvodu obsahuje důležité informace pro ředitele i učitele. Určuje, jak správně s dokumentem zacházet, jak ho přetvořit do podoby ŠVP a jak zajistit jeho efektivnost. Aistear je vytvořen pro více předškolních institucí, které se od sebe výrazně liší.
  - Hodnocení vzdělávání dětí je klíčové podle obou dokumentů, Aistear se zaměřuje více na hodnocení dětí (jejich získané hodnoty, postoje, vědomosti, znalosti nebo dovednosti). Způsob záznamu diagnostiky nechává na dospělých pracujících s dětmi.

## 7 Analýza obsahu vzdělávání kurikulárních dokumentů

Kapitola navazuje na předcházející analýzu dokumentů. Zaměřujeme se ale pouze na vzdělávací obsah kurikul. V případě irského kurikulárního dokumentu pracujeme s jeho částí s názvem *Aistear: Principy a témata (Principles and Themes)*. V českém kurikulu je vzdělávací obsah uveden ve čtvrté, páté a šesté kapitoly Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Postup výzkumu je analogický s předcházející částí. Nejprve popisujeme a interpretujeme dokumenty na základě stanovených kritérií (kapitoly 8.1 a 8.2), následně jsou vedle sebe postaveny zjištěné znaky (kapitola 8.3), na což navazuje vlastní srovnání (kapitola 8.4). Sledované kategorie jsou stanoveny na základě výzkumu OECD *Starting strong 2017*.

### 7.1 Analýza obsahu vzdělávání Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání

Vzdělávací obsah je v RVP PV rozdělen do pěti oblastí (biologická, psychologická, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální). Psychologická oblast je rozčleněna do třech podkapitol (*Jazyk a řeč; Poznávací schopnosti a funkce, představitivost a fantazie, myšlenkové operace; Sebepojetí, city, vůle*). Každá oblast se skládá ze čtyř částí. Jsou to *dílčí vzdělávací cíle*, které určují, co učitel u dítěte podporuje, *vzdělávací nabídka*, tedy aktivity, činnosti a hry, které jsou dítěti nabízeny. Dále to jsou *očekávané výstupy*, jež charakterizují, co by dítě na konci předškolního období mělo zpravidla dokázat, a *rizika*, která mohou ohrozit úspěch vzdělávacích záměrů učitelů.

#### Kategorie gramotnost a jazyk (*Literacy and language*)

Rozvoji jazyka a gramotnosti se věnuje vzdělávací oblast **Dítě a jeho psychika**, především podoblast *Jazyk a řeč*. Cílem této oblasti je rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností produktivních i receptivních, rozvoj verbální a neverbální komunikace a osvojení si základních poznatků a dovedností předcházejícím čtení a psaní.

Učitel má dítěti nabízet artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry. Měl by s dítětem vést diskuze, rozhovory, pověřovat ho vyřizením vzkazů a zpráv. Součástí je četba a vyprávění příběhů a pohádek dětem a společné prohlížení knih. Dítě by se mělo seznámit s přednesem, recitací, dramatizací a zpěvem. Postupně mají děti napodobovat symboly, čísla a písmena. Děti nastupující na základní školu mají mít zautomatizované správné vyslovování, ovládání dech, tempa i intonace řeči. Měly by mít přiměřenou slovní zásobu (pojmenují

většinu věcí ve svém okolí), dokážou samostatně a smysluplně vyjadřovat své myšlenky. Rozhovor dokážou vést jak s vrstevníkem, tak s dospělým a používají a chápou neverbální komunikaci. Rozumí slyšenému a rozliší začáteční a koncové hlásky ve slovech, naučí se z paměti krátký text (básničku, pohádku, písničku). Chápou a umí vymyslet synonyma, antonyma a homonyma. Měly by projevovat zájem o knížky, divadlo, film, hudbu a četbu. V podoblasti *Jazyk a řeč* jsou zahrnuty všechny části kategorie gramotnost a jazyk, tedy syntax (schopnost tvořit věty), morfologie (schopnost tvořit slova), sémantika (porozumění slovům a větám), fonologie (povědomí o zvukové stránce řeči), pragmatika (užívání jazyka v různém kontextu), slovní zásoba a čtenářská pregramotnost (schopnosti předcházející čtení a psaní).

Čtenářskou pregramotností se zabývá i podoblast *Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace*, kde je jedním z cílů osvojení si elementárních poznatků o znakových systémech (abeceda, čísla) a jejich funkci. V oblasti **Dítě a ten druhý** nalezneme činnosti jako verbální a neverbální komunikační aktivity dětí, společné povídání, sdílení a naslouchání, a také četba, vypravování a poslech pohádek. Oblast **Dítě a společnost** uvádí jako základní aktivity různé slovesné, literární, dramatické, hudební a další činnosti (například poslech a vypravování pohádek, příběhů, veršů, písní, sledování divadel, vlastní dramatizace). Součástí by měly být návštěvy kulturních a uměleckých míst (knihovny, divadla, koncerty). Správné dýchání a ovládání dechového svalstva je zahrnuto v oblasti **Dítě a jeho tělo**.

### **Kategorie počítání (*Numeracy*)**

OECD (2017) počítání blíže specifikuje na orientaci v prostoru, geometrické tvary, orientaci v číselné řadě, určování množství, velikosti, času a na základy počítání (sčítání, odčítání, násobení, dělení). V RVP PV se nesetkáme s cíli nebo činnostmi souvisejícími se sčítáním, odčítáním násobením nebo dělením. Primárně je kategorie počítání obsažena v podoblasti *Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace* v oblasti **Dítě a jeho psychika**. Učitel by měl děti vést k záměrnému pozorování objektů a určování jejich vlastností (velikost, tvar), k procvičování orientace v prostoru i rovině. Děti se mají seznámit se základními číselnými a matematickými pojmy a symboly (číselná řada, číslice, geometrické tvary, určování množství). V souvislosti s denním řádem by se děti měly orientovat v základních časových pojmech a posloupnostech.

### **Kategorie tělesná výchova (*Physical education*)**

Kategorii tělesná výchova nalezneme v oblasti **Dítě a jeho tělo**, kdy je jedním z cílů rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti hrubé motoriky a ovládnutí pohybového aparátu. Základem jsou lokomoční i nelokomoční pohybové činnosti a základy různých sportů (gymnastika, turistika, míčové hry, sezónní sporty). Dále jsou uvedeny zdravotně zaměřené činnosti, jako jsou vyrovnávací, protahovací, uvolňovací, relaxační a dechová cvičení a různé smyslové a psychomotorické hry. Dítě by si mělo osvojit základní pohybové dovednosti a způsoby pohybu v různém prostředí. Mělo by napodobit jednoduché pohyby podle vzoru nebo pokynu.

### **Kategorie umění (*Arts*)**

Kategorie umění se vyskytuje ve více oblastech. V oblasti **Dítě a jeho psychika** (podoblast *Sebepojetí, city, vůle*) je uvedeno, že se děti mají setkávat s uměním a těšit se z hezkých a příjemných zážitků, z přírodních i kulturních krás a mají jim být nabízeny tvůrčí a estetické aktivity. Cílem je rozvoj a kultivace estetického vnímání, citění a prožívání. Umění je obsaženo i v podoblasti *Jazyk a řeč*, kde je výtvarná, hudební, taneční a dramatická forma projevu zahrnuta pod neverbální komunikaci. V podoblasti *Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace* jsou umělecké aktivity uvedeny v souvislosti s rozvojem tvořivosti, fantazie a představivosti. Další zmínku o umění v obecné podobě nalezneme v oblasti **Dítě a společnost**, v rámci níž se děti mají seznamovat se světem lidí, kultury a umění a vytvořit si k nim pozitivní vztah. Je zde zahrnuto literární, dramatické, výtvarné i hudební umění, návštěvy kulturní a uměleckých míst a akcí. Děti se díky tomu naučí vnímat umělecké a kulturní podněty, poslouchat a se zájmem sledovat různá představení. S tím je spojený rozvoj jejich estetického vkusu. V oblasti **Dítě a jeho tělo** je zahrnut i rozvoj jemné motoriky, který je spojený s výtvarnými a pracovními činnostmi a prací s grafickým materiálem. Díky uměleckým činnostem různého charakteru (výtvarného, dramatického, hudebního a hudebně pohybového) děti rozvíjejí svou sociální stránku a navazují vztahy s druhými (oblast **Dítě a ten druhý**).

### **Kategorie věda (*Science*)**

V podoblasti *Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace* v oblasti **Dítě a jeho psychika** nalezneme aktivity zaměřené na třídění, přiřazování, uspořádání, porovnávání a další konkrétní operace s materiálem. Dítě by si mělo vytvořit pozitivní vztah k intelektuálním činnostem a rozvíjet své smyslové vnímání, paměť, pozornost a myšlení. Navrhovanými aktivitami je pozorování přírodních, kulturních i technických

fenoménů v okolí dítěte, hry zaměřené na rozvoj vnímání, zrakové a sluchové paměti nebo koncentrace. Děti by měly být schopny řešit konkrétní i abstraktní problémy a hledat různá řešení. Kategorii přírodní vědy nalezneme také v oblasti **Dítě a svět**, podle které by se dítě mělo seznámit se svým okolním prostředím, a to jak přírodním, tak i kulturním a technickým, a o jeho neustálých proměnách. Dítě by mělo mít povědomí o vlivu člověka na přírodu a mělo by základním způsobem chápat, jak se ke svému okolí chovat. Měly by mít možnost sledovat změny v přírodě a mít povědomí o ochraně životního prostředí a ekologii. OECD tuto kategorii konkretizuje na pochopení životních cyklů v přírodě, vliv člověka na přírodní prostředí a porovnávání, třídění, hledání příčin a následků. Všechny části v RVP PV nalezneme.

### **Kategorie hudební výchova (*Music*)**

Hudební výchova je obsažena v několika vzdělávacích oblastech. V rámci části **Dítě a jeho tělo** mají být dítěti nabízeny hudební a hudebně pohybové hry a činnosti, aby se dítě naučilo sladit svůj pohyb s rytmem nebo se zpěvem. Také se má seznámit a naučit se zacházet s rytmickými hudebními nástroji. V oblasti **Dítě a jeho psychika** nalezneme učení se a zapamatování si písniček a poslech hudby. V rámci rozvoje fantazie, tvořivosti a představivosti by se dětem měly nabízet činnosti hudebního charakteru. Hudba by měla být pro děti prostředkem k vyjádření svých prožitků. I vzdělávací oblast **Dítě a ten druhý** a **Dítě a společnost** odkazuje na hudební a hudebně pohybové hry, učení se písni a hudebních skladeb a setkávání se s hudebními představeními a uměním. Jedním z očekávaných výstupů v oblasti Dítě a společnost je schopnost vyjadřovat se prostřednictvím hudebních a hudebně pohybových činností, zvládnutí základních hudebních vokálních i instrumentálních dovedností (zpěv písni, zacházení s jednoduchými hudebními nástroji, sledování a rozlišování rytmu).

### **Kategorie zdraví a pohoda (*Health and wellbeing*)**

Primárně tuto kategorii nalezneme v oblasti **Dítě a jeho tělo**, jejíž součástí je rozvoj fyzické i psychické zdatnosti, osvojení si poznatků o těle a jeho zdraví a také dovedností vedoucích k podpoře zdraví, bezpečí, osobní pohody a pohody prostředí. Cílem je vytvořit u dětí zdravé životní návyky a postoje. Děti mají získat poznatky o lidském těle a o jeho částech, učitel má vytvořit příležitosti umožňující ochranu zdraví, osobní bezpečí a vytváření zdravých životních návyků. Součástí jsou relaxační a odpočinkové aktivity, činnosti směřující k prevenci úrazů, nemocí, nezdravých návyků a závislostí. Děti by měly znát základní pojmy spojené se zdravím, s pohybem a sportem, měly by vědět, co zdraví škodí a co mu prospívá a

jak chránit své zdraví a bezpečí. Rozvoji duševní pohody se věnuje podoblast *Sebepojetí, city, vůle* v rámci oblasti **Dítě a jeho psychika**. Dítě by mělo vykonávat aktivity vedoucí k jeho spokojenosti, radosti veselí a pohodě.

### **Kategorie spontánní hra (*Free – unguided playtime*)**

Volnou hru dětí nalezneme jen ve vzdělávací oblasti **Dítě a jeho psychika**. Je uvedena v podoblasti *Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace*, kdy by dítě během ní mělo experimentovat s materiály a předměty. Bez doplňujících informací je spontánní hra uvedena v podoblasti *Sebepojetí, city, vůle*. Hra se v RVP PV vyskytuje často, ale jedná se o řízenou hru, která sleduje určitý záměr (tematické, námětové, didaktické, společenské, skupinové, apod.).

### **Kategorie etika a občanství (*Ethics and citizenship*)**

Kategorii etika a občanství v sobě zahrnují oblasti **Dítě a ten druhý** a **Dítě a společnost**. V rámci oblasti **Dítě a ten druhý** se má dítě seznámit s pravidly chování k druhým lidem a osvojit si základní dovednosti pro navazování vztahů. Dalším cílem je rozvoj prosociálního chování a postojů (tolerance, empatie, citlivost, respekt, přizpůsobivost, atd.). Součástí jsou i kooperativní dovednosti a ochrana vlastního soukromí ve vztazích s druhými. Učitel má dětem nabízet různé sociální a společenské hry, kooperativní činnosti, společná setkávání a naslouchání jeden druhému, aktivity podporující uvědomování si vztahů a vzájemného respektu. Děti by měli porozumět pravidlům společného soužití a chování, chovat se ohleduplně a pomáhat si. Vzorem mohou být i pohádky a příběhy s etickým obsahem a poučením. S pravidly společenského soužití se děti seznamují i v oblasti **Dítě a společnost**. Děti se učí žít ve společenství s ostatními lidmi a uvědomují si svou přináležitost k rodině a k třídě v MŠ a přijímají jejich hodnoty a normy. Jedním z cílů je rozvoj základních postojů, návyků a dovedností a umět se přizpůsobit a zvládat změny. Dítě má mít povědomí o morálních hodnotách. Součástí je i osvojení si základních poznatků o prostředí a společnosti, ve kterém dítě žije. Vzdělávací nabídka by měla obsahovat aktivity zaměřené na tvorbu pravidel, společné a skupinové hry, společná příprava a realizace zábav nebo slavností spojených s prostředím dítěte. Uvedeny jsou i aktivity přibližující pravidla vzájemného styku (ohleduplnost, tolerance, zdvořilost, spolupráce) a mravní hodnoty (dobro, zlo, spravedlnost, upřímnost, otevřenost, pravda, lež) v jednání lidí. Děti se prostřednictvím her a praktických činností mají seznámit se světem lidí, jejich občanského života a práce (povolání, různé práce, řemesla, pracovní činnosti a předměty, zkoušení jednoduchých pracovních úkonů). Kategorii etika a občanství nalezneme i v oblasti **Dítě a svět**, kde je jedním z cílů seznamování se

s místem a prostředím, ve kterém dítě žije, a vytváření si pozitivního vztahu k němu. A také osvojení si dovedností potřebných k vykonávání jednoduchých činností v péči o okolí a spoluvytváření zdravého a bezpečného prostředí a uvědomění si vlastní sounáležitosti s lidmi a společnostmi.

### **Kategorie sebeobsluha (*Practical skills*)**

Na kategorii sebeobsluha narazíme v oblasti **Dítě a jeho tělo**, kde je jedním z dílčích cílů osvojení si věku přiměřených praktických dovedností a ovládnutí tělesných funkcí. Dítě se má naučit pracovat s předměty, nástroji, pomůckami, náčiním nebo materiálem. Má si osvojit jednoduché pracovní a sebeobslužné činnosti (v oblasti osobní hygieny, oblékání, stolování, úklidu, péče o okolní prostředí), koordinovat svou ruku a oko a zvládat jemnou motoriku. V oblasti **Dítě a společnost** jsou jako vhodné aktivity uvedeny hry a činnosti seznamující děti s různými pracovními úkony a předměty (manipulace s pomůckami a nástroji, provádění jednoduchých pracovních činností).

### **Kategorie ICT dovednosti (*ICT skills*)**

Vytváření základů pro práci s informacemi je uvedeno v podoblasti *Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace* a v podoblasti *Jazyk a řeč* je uvedeno, že by dítě mělo užívat telefon (**Dítě a jeho psychika**). Naopak v několika případech se můžeme setkat s rizikem přílišného zahlcování dětí podněty a informacemi, nepřiměřeným využíváním audiovizuální a počítačové techniky.

### **Kategorie cizí jazyk (*Foreign language*)**

Žádná ze vzdělávacích oblastí se cizím jazykem přímo nezabývá. Pouze v podoblasti *Sebepojetí, city, vůle* v oblasti **Dítě a jeho psychika** jsou uvedeny činnosti zaměřené na poznávání různých lidských vlastností a odlišností mezi lidmi (například fyzické a psychické vlastnosti, dovednosti, schopnosti, city, věk, zeměpisným místem narození a jazykem). Podle komunikativních kompetencí by dítě mělo mít vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku, ale konkrétněji se tomu RVP PV nevěnuje.

### **Kategorie náboženství (*Religion*)**

V žádné z oblastí vzdělávání není kategorie náboženství obsažena.

## 7.2 Analýza obsahu vzdělávání Aistear: The Early Childhood Curriculum Framework

Vzdělávání a rozvoj dětí je rozdělen do 4 témat (Fyzická a duševní pohoda - *Well-being*, Identita a příslušnost - *Identity and Belonging*, Komunikace - *Communicating* a Objevování a myšlení (*Exploring and Thinking*). Tato témata popisují, co se děti učí – předpoklady, postoje, hodnoty, dovednosti, znalosti a porozumění. Témata nabízejí návrhy a myšlenky, jak děti učit a dovést je k záměrům a cílům. Tyto myšlenky a návrhy jsou shrnuty pod pojmem Ukázkové možnosti učení (*Sample learning opportunities*). Ukázky, náměty a návrhy postupů a přístupu k dětem jsou rozděleny podle jejich věku.

### Kategorie gramotnost a jazyk (*Literacy and language*)

Rozvoj jazyka a gramotnosti nalezneme ve více tématech, především ale v části **Komunikace** (*Communicating*). V rámci rozvoje komunikace by se děti měly naučit používat jazyk po všech stránkách. Součástí je poslouchání, diskutování a vedení konverzace s vrstevníky i dospělými, rozlišování zvuků a rýmů, rozšiřování slovní zásoby a její aplikace, skládání slov, vět a frází, využívání jazyka ke sdílení informací, myšlenek a pocitů (kladení otázek, odpovídání, vyhýbání se nepříjemné konverzaci, řešení sporů a další). V tématu je obsažena i neverbální komunikace, kterou by děti měly umět používat a zároveň ji interpretovat na druhých. Seznámit se mají s různými symboly (obrázky, písmena), které jsou určeny ke komunikaci, dále je cílem přiblížit dětem různé podoby tištěných knih, novin a časopisů (vhodnou formou je výroba vlastní knihy, otiskování písmen nebo číslic). Využívat se mají různé příběhy, poezie, písně nebo dramatické hry. Dospělí mají již s nejmenšími dětmi komunikovat i neverbálně, mají popisovat věci a činnosti, které s kojencem dělají, důležité je i setkávání s vrstevníky a jejich interakce. Důležitá je četba, vyprávění příběhů a práce s knihou (anglické a irské), a také hry se slovy, vytváření rýmů. Předškolní děti by pak měly chápat neverbální komunikaci (oční kontakt, gesta, mimika), poznávat a rozlišovat různé zvuky, hrát si s jazykem (jazykolamy, tvorba rýmů, nesmyslná slova), sdělovat zážitky a vyprávět příběhy. Měly by umět mluvit a komunikovat s jednotlivcem, s malou i velkou skupinou, s dítětem i dospělým. Důležité je vytvořit prostředí bohaté na knihy, časopisy i noviny, od čehož se odvíjí schopnost „číst“ knihy (listování, sledování textu zleva doprava, napodobování psaní, předčítání ostatním dětem). Seznamování s písmeny a slovy nalezneme i v tématu **Objevování a myšlení** (*Exploring and Thinking*).



### **Kategorie počítání (*Numeracy*)**

Tuto kategorii nalezneme především v tématu **Objevování a myšlení** (*Exploring and Thinking*) a **Komunikace** (*Communicating*). V tématu **Komunikace** (*Communicating*) je jedním z cílů seznámení se s různými symboly (obrázky, písmeny, čísla) a umět je používat při komunikaci, rozvinout schopnost počítat porozumět významu a využití čísel a matematického jazyka. Dospělý by měl využívat okolní prostředí a čísla a počítání představovat dítěti zábavnou a smysluplnou formou. Předškolní děti mohou při hrách využívat hodinky, stopky, telefony, teploměry, ceníky nebo peníze. Jako příklad je uvedeno: „*Které ingredience a v jakém množství potřebuješ, abys připravil pizzy podle objednávky? Můžeš vytvořit nákupní seznam na narozeninovou párty?*“. **Objevování a myšlení** (*Exploring and Thinking*) si klade za cíl seznámit děti se symboly (obrázky, čísla, písmeny, slovy) a dokázat si je spojit s věcmi, které představují. Dále používat písmena, slova, věty, čísla, znaky, obrázky, barvy a tvary k získání a popisu informací a charakteristik různých předmětů. Děti se mají naučit pracovat s pojmy velký/větší/nejtvětší, vysoký/vyšší/nejvyšší, široký/širší/nejširší. Pochopit antonyma jako je malý/velký, drsný/hladký, tlustý/tenký, vysoký/nízký, tmavý/světlý a také jednotlivé barvy a odstíny. V tématu je popsáno i vnímání a orientace v časových souvislostech, seznamování s významem a hodnotou peněz, s rozlišování základních tvarů a orientace v prostoru (pojmy v, nad, pod, před, za, na, vedle). Děti mají pochopit koncept množství.

### **Kategorie tělesná výchova (*Physical education*)**

V rámci tématu **Fyzická a duševní pohoda** (*Well-being*) je jedním z cílů získání kontroly a rozvoj celkové koordinace těla. Děti by měly objevovat a zdokonalovat své schopnosti a dovednosti v jemné i hrubé i motorice. Děti by měly být v co nejlepší fyzické kondici. Již od útlého věku by se děti měly podporovat v samostatném pohybu, aby se naučily stát a chodit a díky tomu objevovat okolí. Cvičení a pohyb by měl být každodenní součástí dne dítěte. Děti se mají naučit vnímat své tělo a zjistit, co které části dokážou. Důležitou součástí jsou rovnovážná cvičení, protahování svalů a správné dýchání. Díky sportu a kolektivním hrám se naučí manipulovat s míčem (házení, chytání, kopání), používat cvičební pomůcky, ale také se naučí dodržovat pravidla. Fyzické aktivity by se podle **Identita a příslušnost** (*Identity and Belonging*) měly nabízet jak chlapcům, tak i dívkám. Fyzický rozvoj dětí probíhá především prostřednictvím objevování jejich okolí, což je popsáno v tématu **Objevování a myšlení** (*Exploring and Thinking*). Jedním z cílů je manipulace s různými objekty a materiály, získávání informací i díky fyzickým aktivitám a dovednostem. Nejmenší

děti máme motivovat k manipulaci s různými objekty, k lezení, zvedání, šplhání nebo podlézání věcí. Batolata by měla mít příležitost a prostor k běhání, skákání, jízdě na tříkolkách, později i na kolech. Pro předškolní děti je důležité přeskakování a překonávání různých překážek, rovnovážná cvičení, manipulace s balonem a dalšími pomůckami, a kolektivní hry a sporty.

### **Kategorie umění (*Arts*)**

Kategorii umění nalezneme v tématu **Fyzická a duševní pohoda** (*Well-being*) v rámci třetího záměru *Děti budou kreativní a spirituální*. Děti se mají vyjadřovat prostřednictvím umění a rozvíjet tak jejich smysl pro krásu a schopnost žasnout, jako ukázka je uvedena například umělecká tvorba z přírodního materiálu. Děti mají objevovat své schopnosti, a to i v umělecké oblasti. Podle **Identity a příslušnosti** (*Identity and Belonging*) se díky umění mohou děti setkat s jinou kulturou a etnicitou a objevovat tak rozdíly mezi lidmi. Umění je zmíněno i v tématu **Komunikace** (*Communicating*), kdy může být způsobem komunikace a vyjádření dítěte (například tancem, dramatickým ztvárněním, hudbou, poezií, kresbou a malbou, vymýšlením příběhů, prací s materiálem, apod.). Děti tak mohou sdílet své pocity a myšlenky. Různé formy umění mohou posílit jeho sebevědomí, zlepšit jeho myšlení a schopnost nahlížet na věci kreativně a s představivostí. K uměleckým činnostem se mají motivovat již batolata (modelování, zpěv, vymýšlení rýmů, tancování). Předškolním dětem pomáhá umění rozvíjet jejich sluch, představivost a kreativitu, řešení problémů, spolupráci ve skupině, empatii a ohleduplnost. Vyjadřování pocitů a myšlenek skrze různé formy umění je popsáno i v tématu **Objevování a myšlení** (*Exploring and Thinking*).

### **Kategorie věda (*Science*)**

Primárně jsou přírodní vědy obsaženy v tématu **Objevování a myšlení** (*Exploring and Thinking*), kde je učebním cílem objevování a experimentování v rámci jejich prostředí, učení se o přírodním prostředí (funkcích, materiálech, zvířatech a rostlinách) a jak se o něj zodpovědně starat. Děti by měly pochopit princip příčiny a následku a rozvinout si své smysly a pozorovací schopnosti. Již od malička se mají děti setkávat s různými předměty a materiály, důležité je skrývání a hledání věcí, hry s kostkami, skládání puzzle, seznamování se s věcmi denní potřeby, porovnávání, třídění a uspořádání objektů podle různých kritérií (textura, materiál, velikost, barva, tvar). Děti si mají hrát s různými přírodními materiály, mají chodit do přírody. Zařazovat se mají různé pokusy (s magnety, gravitací, vodou, ledem, barvami, pískem, solí) a děti mají vymýšlet, co se asi stane. Měly by se naučit starat o rostliny (zasazení, zalévání) i o zvířata. Díky změnám počasí se naučí přijímat změny jako přirozenou

věc. Předškolní děti by měly vědět, odkud získáváme potraviny a jak máme zacházet a třídit odpady. Dospělí mají využívat mapy, atlasy a glóbus. Důležité je klást dětem otevřené otázky a tak podněcovat jejich myšlení. Cílem je, aby si děti vytvořily pozitivní vztah k učení, dokázaly rozlišit důležité informace, uměly je zpracovat a přijmout. Děti by měly rozvinout schopnost řešit problémy, analyzovat, hodnotit, klást otázky a předpokládat. V části **Fyzická a duševní pohoda** (*Well-being*) je jedním z cílů péče o okolní prostředí dítěte.

### **Kategorie hudební výchova (*Music*)**

Tuto kategorii nalezneme ve všech čtyřech tématech, především ale v tématu Komunikace (*Communicating*), v jehož rámci se mají děti naučit vyjadřovat se kreativně a nápaditě i díky hudebně pohybovým činnostem, poslechu různých typů hudby, zpěvu písniček a hry na hudební nástroje. Prostřednictvím zpěvu, hudby, písni, rytmu a pohybu zlepšují své fonetické dovednosti již nemluvnata. Batolata se mají podporovat v rytmických činnostech (výroba a hra na hudební nástroje, tleskání, pleskání a houpání se do rytmu) a mají se motivovat k vyjádření svých pocitů z hudby. Děti předškolního věku pak mají rozlišovat znaky hudby (rychlost, hlasitost, výška tónů, apod.). Téma **Objevování a myšlení** (*Exploring and Thinking*) zmiňuje hudbu v souvislosti s vyjadřování vlastních pocitů a myšlenek. Hudbu nalezneme v tématu **Fyzická a duševní pohoda** (*Well-being*) jako možnost k rozvoji vnímání krásy nebo jako možnost relaxace a odpočinku. Předškolní děti by si měly vyzkoušet různé aktivity, tedy i ty hudební, aby objevily jejich silné stránky a mohly je dále rozvíjet. Na to v podstatě navazuje téma **Identita a příslušnost** (*Identity and Belonging*), kde je hudba prostředkem k seznámení s kulturou rodiny a komunity, ve které dítě žije.

### **Kategorie zdraví a pohoda (*Health and well being*)**

Kategorii prostupuje třemi tématy, především ji nalezneme v tématu **Fyzická a duševní pohoda** (*Well-being*). To si klade za cíl, aby byly děti šťastné, zdravé a sebejisté, a to jak po stránce psychické, tak i fyzické. Děti by měly být silné psychologicky a sociálně (navazování vztahů, zvládání změn, respekt, rozhodování o vlastní činnosti), měly by mít osvojeny základy o svém zdraví a jeho ochraně, hygieně, cvičení i stravování. Dále je v tématu zahrnut rozvoj spirituální a kreativní stránky dítěte a vytvoření pozitivního vztahu k učení a životu. Podle **Identita a příslušnost** (*Identity and Belonging*) je pro pohodu dětí důležitý pocit sounáležitost s rodinou, skupinou nebo třídou i celou komunitou. Dospělí by měli děti přijímat s ohledem na jejich kulturu, zázemí, jazyk a další specifika a měli by děti vést k vzájemné úctě, respektu a spolupráci. V části **Objevování a myšlení** (*Exploring and Thinking*) je uvedeno, že by děti měly umět rozhodovat samy za sebe a vyrovnat se výzvami a

neúspěchem. Důležité pro psychickou pohodu dětí je ujištění, že jejich nápady, myšlenky a otázky budou vyslechnuty a brány vážně.

### **Kategorie spontánní hra (*Free – unguided playtime*)**

Volnou hru dětí nalezneme v tématu **Fyzická a duševní pohoda** (*Well-being*), kde je uvedeno několik příkladů pro nemluvňata, batolata i předškolní děti. Spontánní hra je popsána i v příkladech tématu **Identita a příslušnost** (*Identity and Belonging*), podle něhož by si nemluvňata měla pravidelně hrát se svými vrstevníky, staršími dětmi nebo se sourozenci. Dospělý má dítě motivovat ke hře s ostatními dětmi, ale dítě se má rozhodnout samo kdy, jak a s kým si bude hrát. Podporovat se má i paralelní nebo samostatná hra dětí.

### **Kategorie etika a občanství (*Ethics and citizenship*)**

Tato kategorie prostupuje všemi tématy. V části **Fyzická a duševní pohoda** (*Well-being*) je důležitá podpora dobrých vztahů v rodině, skupinách i komunitě. Jedním z cílů je stát se aktivním občanem, který respektuje život svůj i ostatních. Téma **Identita a příslušnost** (*Identity and Belonging*) zdůrazňuje schopnost navazovat vztahy a respektovat ostatní děti i přes jejich vzájemné odlišnosti. Děti by se měly cítit součástí skupiny, všimnout si struktury a organizace skupiny. Uvědomovat si různé role a specifika jejich komunity a stát se její součástí (zapojení se do tradic, zvyků, svátků, oslav). Zároveň je důležité dětem vysvětlit, jak se mají správně chovat (spolupracovat, pomáhat ostatním, respektovat potřeby, práva, pocity, kulturu, jazyk nebo zázemí jiných lidí). Děti by měly umět rozpoznat nevhodné nebo nespravedlivé chování a umět se s ním vypořádat. **Objevování a myšlení** (*Exploring and Thinking*) si klade za cíl pochopení sebe sama i druhých lidí v komunitě.

### **Kategorie sebeobsluha (*Practical skills*)**

Sebeobsluhou se zabývá téma **Fyzická a duševní pohoda** (*Well-being*), kde je jedním z cílů dokázat se samostatně postarat sám o sebe a své tělo. Dospělý mají motivovat děti k samostatné aktivitě při péči o své tělo i okolí. Mělo by být schopné uklízet hračky, zvládat základy hygieny (umývání a utírání rukou, používání záchodu) a oblékání. Starší děti by měly umět používat příbor, zapínat knoflíky, obouvat a zavazovat boty, připravit si svačinu nebo si nachystat a zabalit věci. V oblasti hygieny se jedná o čištění zubů, česání vlasů nebo používání kapesníků při smrkání. V tématu **Objevování a myšlení** (*Exploring and Thinking*) mají děti vykonávat praktické činnosti (nachystání věcí do tašky, umývání nádobí, uklízení, nalévání vody do hrnku).

### **Kategorie ICT dovednosti (*ICT skills*)**

ICT dovednosti jsou uvedeny v několika tématech. Okrajově jsou zmíněny v tématu **Identita a příslušnost** (*Identity and Belonging*), kde je v praktických ukázkách napsáno, že si děti mají vytvořit povědomí o komunitě, ve které žijí. Jedním ze způsobů zisku informací je i využití ICT vybavení (scannery, digitální kamery, interaktivní tabule, prezentace). Téma **Komunikace** (*Communicating*) se zabývá i ziskem informací a jejich zpracováním a používání knih a ICT pro zábavu (například nahrávání a tvorba obrázků nebo zpráv, využívání programů na práci s písmeny, čísly, symboly a obrázky). S ICT se setkáme i v tématu **Objevování a myšlení** (*Exploring and Thinking*), kde jsou knihy a ICT (software a internet) zdrojem informací a zábavy. Jako příklady pro práci s ICT a knihami je uvedeno hledání odjezdů vlaků, dodržování receptů, rezervování vstupenek, zjišťování předpovědi počasí nebo odeslání emailu, který nadiktovaly dospělému.

### **Kategorie cizí jazyk (*Foreign language*)**

Vzhledem k dvojí jazykové variantě *Aistear*, dokument považuje angličtinu, nebo irštinu za základní a rodné jazyky dětí. Předpokládá se, že druhým jazykem pak bude právě irština, nebo angličtina. Zároveň ale počítá s rodinami s jiným rodným jazykem. V části **Identita a příslušnost** (*Identity and Belonging*) a také v tématu **Komunikace** (*Communicating*) se doporučuje, aby dospělí znali alespoň základní slova a fráze v mateřském jazyku dítěte. Dále by měli batolata i předškolní děti motivovat k užívání jejich jazyka během různých aktivit. Důležitý je poslech a být pro děti dobrým mluvním vzorem (především u dětí s jiným mateřským jazykem než je angličtina a irština). K dispozici mají být anglické i irské knihy. Jedním z cílů je, aby dítě bylo schopné domluvit se jedním jazykem a mít povědomí o jiných jazycích. Pozitivní vztah mají mít především k rodnému jazyku, ale současně mají vědět, že s jinými lidmi se domluvíme jiným jazykem.

### **Kategorie náboženství (*Religion*)**

Náboženství a otázka víry je zmíněna v tématu **Identita a příslušnost** (*Identity and Belonging*). Jedním z cílů je, aby si uvědomovalo a respektovalo potřeby ostatních lidí, jejich práva, pocity, kulturu, jazyk, zázemí a náboženské vyznání. V rámci příkladů v tématu **Fyzická a duševní pohoda** (*Well-being*) je uvedeno, že někteří lidé mohou věřit v boha nebo v něco, co je přesahuje, a někteří tuto víru sdílet nemusí.

### 7.3 Juxtapozice obsahu vzdělávání kurikulárních dokumentů

I v tomto případě je vytvořena kostra, která pomůže odhalit společné a rozdílné znaky ve vzdělávacím obsahu. Pro každé kritérium jsou uvedeny nejdůležitější zjištění a znaky charakteristické pro oba státy.

**Tab. č 5: Juxtapozice obsahu vzdělávání kurikulárních dokumentů**

	<b>ČESKO</b>	<b>IRSKO</b>
<b>Gramotnost a jazyk (<i>Literacy and language</i>)</b>	<p>Rozvoj řeči a jazyka po produktivní i receptivní stránce;</p> <p>Neverbální komunikace;</p> <p>Práce s literaturou (četba, pohádky, prohlížení);</p> <p>Napodobování psaní a čtení;</p> <p>Slovní zásoba;</p> <p>Rozlišování hlásek;</p> <p>Vedení rozhovoru s vrstevníkem i dospělým.</p>	<p>Vedení konverzace (poslouchání, diskutování) s dětmi i dospělými;</p> <p>Slovní zásoba;</p> <p>Neverbální komunikace;</p> <p>Jazyk jako prostředek vyjádření myšlenek, nápadů, pocitů;</p> <p>Seznámení se symboly (obrázky, písmena, znaky);</p> <p>Práce s tištěnou knihou, časopisem, novinami;</p> <p>Hry s jazykem (rýmy, jazykolamy);</p>
<b>Počítání (<i>Numeracy</i>)</b>	<p>Vlastnosti předmětů (velikost, tvar, barva);</p> <p>Orientace v rovině i prostoru;</p> <p>Základní číselné a matematické pojmy (číselná řada, číslice, geometrické tvary, množství);</p> <p>Základní časové pojmy a posloupnosti.</p>	<p>Práce s čísly a matematickým jazykem;</p> <p>Vlastnosti předmětů (barvy, tvary, velikost);</p> <p>Vnímání a orientace v časových souvislostech;</p> <p>Význam a hodnota peněz;</p> <p>Orientace v prostoru;</p> <p>Koncept množství.</p>
<b>Tělesná výchova (<i>Physical education</i>)</b>	<p>Zlepšení pohybu a hrubé motoriky;</p> <p>Lokomoční i nelokomoční cviky;</p>	<p>Kontrola a koordinace těla;</p> <p>Získání co nejlepší fyzické kondice;</p> <p>Pohyb každodenní součástí;</p>

	<p>Základy sportů;</p> <p>Zdravotní cviky (vyrovnávací, protahovací, uvolňovací, relaxační, dechové);</p> <p>Smyslové a psychomotorické hry.</p>	<p>Zdravotní cviky (protahovací, dechové, rovnovážné);</p> <p>Manipulace se sportovními pomůckami a vybavením;</p> <p>Dodržování pravidel při sportovních hrách.</p>
<b>Umění (<i>Arts</i>)</b>	<p>Setkávání s uměním;</p> <p>Všímat si a těšit se z krás a příjemných zážitků;</p> <p>Rozvoj estetiky, cítění, prožívání, fantazie, tvořivosti;</p> <p>Výtvarná, taneční, hudební i dramatická složka;</p> <p>Návštěva kulturních míst a akcí.</p>	<p>Umění rozvíjí dětský smysl pro krásu;</p> <p>Prostředek k vyjadřování myšlenek a nápadů dětí;</p> <p>Prostředek k seznámení s jinou kulturou;</p> <p>Prostředek komunikace (tanec, hudba, poezie, kresba a malba, příběhy);</p> <p>Rozvoj kreativity a představivosti.</p>
<b>Vědy (<i>Science</i>)</b>	<p>Přiřazování, třídění, porovnávání, uspořádání;</p> <p>Rozvoj smyslů, paměti, pozornosti, myšlení;</p> <p>Sledování okolní přírody (změny, ochrana životního prostředí, ekologie)</p>	<p>Objevování přírodního prostředí (funkce, materiály, fauna, flora);</p> <p>Rozvoj smyslů, pozorovacích schopností;</p> <p>Porovnávání, třídění, uspořádání objektů podle kritérií;</p> <p>Experimenty, změny v přírodě;</p> <p>Řešení problémů, analýza, kladení otázek;</p> <p>Péče o okolí.</p>
<b>Hudební výchova (<i>Music</i>)</b>	<p>Hudební a hudebně pohybové hry;</p> <p>Poslech, zpěv, hra na rytmické nástroje;</p> <p>Rozvoj fantazie, tvořivosti;</p> <p>Způsob projevu dětí.</p>	<p>Hudebně pohybové činnosti;</p> <p>Poslech, zpěv, hra na hudební nástroje;</p> <p>Rozvoj kreativity;</p> <p>Vyjadřování pocitů hudbou;</p>

		Rozlišování znaků hudby; Hudba jako relaxace a znak kultury.
<b>Zdraví a pohoda</b> <i>(Health and wellbeing)</i>	Podpora zdraví, bezpečí, osobní pohody a pohody prostředí;  Tvorba zdravých návyků a postojů (cvičení, stravování, hygiena, relaxace, bezpečné chování);  Aktivity vedoucí ke spokojenosti, radosti, veselí a pohodě.	Cílem šťastné, zdravé a sebejisté děti jak psychicky, tak fyzicky;  Základy o zdraví a jeho ochraně, hygieně, cvičení i stravování;  Pozitivní vztah k učení a životu;  Rozhodovat sám za sebe, zvládnutí neúspěchu a změn.
<b>Spontánní hra</b> <i>(Free – unguided playtime)</i>	Přímo uvedena jen ve dvou případech vzdělávací nabídky (oblast Dítě a jeho psychika).	Uvedena v tématu Fyzická a duševní pohoda a Objevování a myšlení;  Motivovat ke hře s vrstevníky, sourozenci i k samostatné hře;  Nechat rozhodovat dítě.
<b>Etika a občanství</b> <i>(Ethics and citizenship)</i>	Pravidla chování ve skupině a navazování vztahů;  Prosociální chování a postoje;  Sounáležitost s rodinou, třídou v MŠ;  Osvojování hodnot a norem společnosti;  Pozitivní vztah k okolnímu prostředí.	Dobré vztahy v rodině, skupině i komunitě;  Respekt k životu svému i druhých;  Aktivní zapojení do komunity;  Být součástí skupiny a komunity;  Pravidla chování (pomoc, spolupráce, respekt).
<b>Sebeobsluha</b> <i>(Practical skills)</i>	Zacházení s předměty denní potřeby a pracovním náčiním;  Sebeobslužná činnost (hygiena, stolování, oblékání, úklid).	Postarat se sám o sebe (úklid, hygiena, oblékání, stolování, příprava jídla, nachystání batohu).
<b>ICT dovednosti</b> <i>(ICT skills)</i>	Zmíněna práce s informací;  Užívání telefonu;	ICT jako zisk informací (scannery, kamery, interaktivní tabule, prezentace, PC, internet, telefony);



	Riziko zahlcování ICT.	ICT jako zdroj zábavy; ICT k seznámení s písmeny, čísly a dalšími komunikačními systémy.
<b>Cizí jazyk (Foreign language)</b>	Není přímo obsaženo (jen zmínka o jazykových rozdílech mezi lidmi).	Angličtina a irština na stejné úrovni (dvě verze Aistear); Návrhy práce s dětmi s jiným rodným jazykem než je angličtina a irština; Cílem domluvit se jedním jazykem a mít povědomí o jiných.
<b>Náboženství (Religion)</b>	X	Vědomí, že lidé mohou, ale nemusí věřit v boha (nebo něco jiného, co je přesahuje); Respektování náboženského vyznání druhých lidí.

(vlastní zpracování)

#### 7.4 Komparace obsahu vzdělávání kurikulárních dokumentů

Ve vzdělávacím obsahu nalezneme více rozdílností, ale i přesto se objevují společné znaky. Některá kritéria se liší nebo shodují zcela, v jiných nalezneme jak společné, tak rozdílné prvky.

##### Gramotnost a jazyk (*Literacy and language*)

- *Shodné znaky:*
  - Oba dokumenty popisují všechny složky kritéria, nalezneme v nich slovní zásobu, verbální i neverbální komunikaci, práci s literaturou a rozvoj předčtenářské gramotnosti, schopnost vést rozhovor, vytvářet slova a věty a dokázat analyzovat to, co slyšíme;
- *Rozdílné znaky:*
  - Výrazně rozdílné znaky mezi kurikuly nejsou.
- *Komentář:*
  - V obou dokumentech je význam rozvoje řeči a jazyka zdůrazňován, a i když jim jsou věnovány samostatné kapitoly (Komunikace, Jazyk a řeč), nalezneme je i v dalších oblastech a tématech. Vzhledem k tomu, že jsou v Irsku dva oficiální jazyky, je angličtina a irština postavena na stejnou úroveň.

## Počítání (*Numeracy*)

- *Shodné znaky:*
  - V obou kurikulech jsou popsány všechny složky kritérií (vlastnosti předmětů, orientace v prostoru, práce s čísly a množstvím, časové souvislosti) kromě sčítání, odčítání, násobení a dělení.
- *Rozdílné znaky:*
  - Aistear se snaží vysvětlit princip peněz a základy finanční gramotnosti, což v RVP PV nenajdeme.
- *Komentář:*
  - Při analýze Aistear vyšlo najevo, že klade větší důraz na praktickou stránku a aplikaci počítání (a nejen něho) v běžném životě. Předpokládá u dětí samostatné myšlení a řešení každodenních situací, což je spojeno například s vysvětlováním hodnoty peněz. V rámci MŠ ale učitelé nemají tolik prostoru nechat děti prakticky vyzkoušet nakupování nebo vaření, které doporučuje Aistear jako vhodný prostředek k rozvoji povědomí o penězích a počítání celkově.

## Tělesná výchova (*Physical education*)

- *Shodné znaky:*
  - Děti mají co nejvíce zlepšit a rozvinout svoje fyzické dovednosti;
  - V obou případech jsou uvedeny zdravotní cviky, využívání sportovních pomůcek, seznámení s různými sporty.
- *Rozdílné znaky:*
  - V Aistear jsou více zdůrazňovány kolektivní sporty než v RVP PV.
- *Komentář:*
  - RVP PV má tělesnou výchovu obsaženou v samostatné části Dítě a jeho tělo, oproti tomu Aistear ji popisuje jako průřezové téma, kdy její prvky nalezneme ve třech tématech. I přesto ale dostatečně popisuje tělesný rozvoj dětí. Větší důraz na kolektivní sporty je motivovaný tím, aby se děti naučily spolupracovat, pomáhat si a vzájemně se podporovat.

## Umění (*Arts*)

- *Shodné znaky:*
  - V obou případech jsou za důležité považovány všechny složky umění; (výtvarná, taneční, hudební, dramatická);

- Naučit děti všimnout si krás, vytvoření si pozitivního vztahu k umění, rozvoj představivosti.
- *Rozdílné znaky:*
  - V Aistear je umění uvedeno jako možnost seznámení s cizí kulturou.
- *Komentář:*
  - V obou kurikulech se mají děti setkávat s různými podobami a formami umění. Záměrem je vytvořit pozitivní vztah, naučit děti všimnout si krás ve svém okolí a brát umění jako projev své nebo cizí osobnosti. V obou případech se jedná o kritérium, které nalezneme téměř ve všech oblastech a tématech.

### **Vědy (*Science*)**

- *Shodné znaky:*
  - Oba obsahy vzdělávání zahrnují rozvoj všech smyslů, pozornosti, paměti i myšlení;
  - Pracují s pojmy porovnávání, třídění, uspořádání;
  - Děti mají sledovat a seznámit se s okolní přírodou a prostředím a vytvořit si k němu pozitivní vztah.
- *Rozdílné znaky:*
  - V RVP PV se pracuje s pojmy ekologie a ochrana životního prostředí, které v Aistear přímo uvedeny nejsou.
- *Komentář:*
  - V RVP PV nalezneme tuto kategorii ve dvou oblastech. Dítě a svět se zabývá okolním prostředím dítěte, Dítě a jeho psychika pak rozvojem myšlení, paměti, řešením problémů. Aistear má vytváření vztahu k okolnímu přírodnímu prostředí rozděleno do více témat.

### **Hudební výchova (*Music*)**

- *Shodné znaky:*
  - Oba dokumenty obsahují hudební i hudebně pohybové činnosti (vokální i instrumentální);
  - Hudba jako způsob projevu a vyjadřování dětí;
  - Rozvoj fantazie, kreativity a tvořivosti;
- *Rozdílné znaky:*
  - Výrazně rozdílné znaky mezi kurikuly nejsou.
- *Komentář:*

- Hudba je v obou případech průřezovým tématem a autoři si uvědomují její význam na rozvoj dítěte.

### **Zdraví a pohoda (*Health and wellbeing*)**

- *Shodné znaky:*
  - V obou případech je cílem šťastné dítě, které má vytvořeny základní zdravé návyky v oblasti hygieny, cvičení, stravování a bezpečnosti vlastní i ostatních;
  - Dítě má být odolné jak fyzicky, tak psychicky.
- *Rozdílné znaky:*
  - V Aistear jako samostatné téma (Fyzická a duševní pohoda), v RVP PV ve více oblastech a méně specificky.
- *Komentář:*
  - Aistear uvádí Fyzickou a duševní pohodu jako první téma, důvodem může být jednak snižující se pohybová aktivita a špatné stravovací návyky u dospělých i dětí. Také neustále narůstá tlak na to, být co nejúspěšnější a na děti jsou často kladeny zbytečně velké požadavky. Toto téma se pak snaží naučit děti se s nimi vypořádat.

### **Spontánní hra (*Free – unguided playtime*)**

- *Shodné znaky:*
  - Společné znaky v této oblasti nejsou.
- *Rozdílné znaky:*
  - V Aistear je spontánní hra uvedena v tématech Objevování a myšlení a Fyzická a duševní pohoda. V RVP PV je uvedena pouze v oblasti Dítě a jeho psychika;
  - Aistear doporučuje dát dětem prostor a nechat je rozhodovat o svých aktivitách.
- *Komentář:*
  - Teoretické vysvětlení významu hry se věnuje i jiná část Aistear, ve vzdělávacím obsahu je pak zmíněna v různých tématech bez ohledu na věk dětí. RVP PV na jedné straně zmiňuje význam spontánní hry, v obsahu vzdělávání ji ale dále nezmiňuje. Důvodem může být to, že předpokládá znalosti pedagogů, kteří si důležitost neřízených činností uvědomují.

### **Etika a občanství (*Ethics and citizenship*)**

- *Shodné znaky:*
  - Dítě si má osvojit pravidla chování ve skupině, její hodnoty a normy, důležité jsou dobré vztahy v rodině i komunitě;

- Dítě se má cítit členem skupiny, být její součástí;
- Má se naučit respektovat druhé, spolupracovat s nimi.
- *Rozdílné znaky:*
  - Výrazně rozdílné znaky mezi kurikuly nejsou.
- *Komentář:*
  - Toto kritérium je v obou dokumentech značně propracované, v Aistear jej nalezneme primárně v tématu Identita a příslušnost, v RVP PV v oblastech Dítě a společnost a Dítě a ten druhý. Důvodem je především nutnost naučit se vycházet s ostatními lidmi, uvědomit si, kdo jsem a jaké názory mám. Snažíme se tedy vychovat sebevědomé osobnosti, které ale dokážou dělat kompromisy a respektovat ostatní lidi. Vytvořením těchto základů se může předejít projevům šikany, v pozdějších letech nesnášenlivosti, agresivitě, rasismu nebo xenofobii.

### **Sebeobsluha (*Practical skills*)**

- *Shodné znaky:*
  - V obou dokumentech je základem získání hygienických návyků, samostatnost v oblékání, stolování, dokázat si uklidit a zacházet s předměty denní potřeby.
- *Rozdílné znaky:*
  - V Aistear jsou děti vedeny k větší samostatnosti než v RVP PV.
- *Komentář:*
  - Příčinou vedení dětí k větší samostatnosti můžeme opět hledat v určení Aistear, se kterým mají pracovat i rodiče, chůvy nebo opatrovatelky dětí, které pracují s menší skupinou dětí a mohou tak lépe zajistit jejich bezpečnost a kontrolu než učitelé v MŠ.

### **ICT dovednosti (*ICT skills*)**

- *Shodné znaky:*
  - V obou dokumentech popsána práce s informacemi a využívání ICT k jejich získání.
- *Rozdílné znaky:*
  - V RVP PV ICT dovednosti častěji zmiňovány jako riziko (přehlcování dětí) a jejich zbytečné užívání;
  - Aistear zdůrazňuje význam ICT dovedností, považuje je za zdroj informací, zábavu a prostředek k učení;
  - Aistear zdůrazňuje praktické užívání ICT.
- *Komentář:*

- Ani toto kritérium RVP PV příliš nerozpracovává a spíše upozorňuje na možná rizika způsobená nadužíváním různých technologií. Důvod můžeme opět hledat v rozdílném zaměření kurikul. V prostředí MŠ by učitelé měli děti naučit s informacemi pracovat, ale zbytečně informační technologie nezařazovat, protože jsou jimi děti mimo prostředí MŠ obklopeny neustále.

### **Cizí jazyk (*Foreign language*)**

- *Shodné znaky:*
  - Ve vzdělávacím obsahu RVP PV je uvedeno jen to, že by děti měly mít povědomí o jazykových rozdílech mezi lidmi, což uvádí i Aistear. Ten ale téma cizího jazyku více rozpracovává.
- *Rozdílné znaky:*
  - RVP PV neuvádí učení se cizího jazyka. Aistear chce, aby se děti domluvily jedním jazykem a měly povědomí o cizích jazycích;
  - Aistear uvádí návrhy na práci s dětmi s jiným rodným jazykem než je irština a angličtina.
- *Komentář:*
  - Je faktem, že toto kritérium je v RVP PV popsáno nedostatečně. To se může stát problematickým, protože je pravděpodobné, že se bude zvyšovat počet dětí mluvící jiným jazykem než je čeština. RVP PV pak nemusí poskytnout učitelům adekvátní pomoc při práci s těmito dětmi a rodinami;
  - V RVP PV také není jasně vymezeno, jak u dětí rozvíjet schopnosti k učení se cizímu jazyku.

### **Náboženství (*Religion*)**

- *Shodné znaky:*
  - Společné znaky v této oblasti nejsou.
- *Rozdílné znaky:*
  - V RVP PV není uvedeno, Aistear chce dětem vysvětlit víru a naučit je respektovat náboženské vyznání lidí.
- *Komentář:*
  - Příčinou může být to, že v Česku není otázka náboženství nebo víry aktuálním tématem. V Irsku tomu je opačně a církev se podílí na fungování společnosti. Důkazem je i propojení církve a státu při řízení vzdělávání.

## Diskuze

Analýza projektovaných kurikulárních dokumentů pro preprimární vzdělávání v Česku a Irsku odhalila několik skutečností. V první řadě je Aistear sepsán tak, aby byl pochopitelný i pro laickou veřejnost. Aistear podrobněji vysvětluje a zdůvodňuje, co, proč a jakým způsobem máme u dětí v tomto věku rozvíjet. Jeho velkou výhodou je to, že uvádí mnoho různých a konkrétních námětů a návodů, jak s dětmi pracovat. Příklady jsou nejen v části vymezující vzdělávací obsah (Principles and Themes – Principy a témata), ale i v ostatních, především v Guidelines for Good Practice (Pokyny pro dobrou praxi) a User Guide (Uživatelská příručka). Jsou v nich uvedeny různé návrhy na plánování a přípravu vzdělávání. Právě velké množství praktických ukázek a námětů shledáváme jako největší výhodu irského kurikula. RVP PV je oproti tomu sepsán a sestaven tak, že předpokládá, že s ním budou pracovat odborníci na předškolní vzdělávání, kteří nepotřebují vysvětlovat význam hry, metody a formy nebo vývojová specifika preprimárního období. Což je logické, protože je určen pedagogům a ředitelům MŠ.

Aistear je do obsahu daleko rozsáhlejší. Příčinou je jeho široké zaměření jednak z pohledu věku dětí, dále kvůli větší diferenciaci institucí zajišťující preprimární vzdělávání a od toho se odvíjející rozdílné vědomosti, znalosti, dovednosti i možnosti dospělých pracujících s dětmi. I když je irské kurikulum velmi rozsáhlé (více jak 200 stran), je strukturované vhodným způsobem a díky tomu i přehledné. Výhodou je jeho rozčlenění do několika samostatných a ucelených dokumentů. To umožňuje rychlé a efektivní hledání požadovaných informací. Pro praxi jsou dobře zpracované i nejčastější otázky ohledně aplikace a využití kurikula. Aistear se snaží být vhodnou inspirací jak pro rodiče novorozeňat, tak i návodem pro chůvy nebo učitele v různých předškolních zařízeních. RVP PV je méně rozsáhlé, ale jsou v něm obsaženy všechny zásadní informace pro vzdělávání dětí v prostředí MŠ. Oba dokumenty poskytují dostatečnou volnost a flexibilitu pro jejich aplikaci do praxe.

Co se týče analýzy dokumentů z pohledu jejich komplexnosti, lze konstatovat, že jsou oba zpracovány plnohodnotně a zahrnují v sobě nejdůležitější komponenty a všechny dimenze kurikulárních dokumentů. V obou jsme našly odpovědi na otázky proč, koho, co, kdy, jak, za jakých podmínek a s jakými očekávanými efekty vzdělávat. Rozbor kurikul odhalil jak společné, tak i rozdílné znaky, což jsme vzhledem k odlišnosti obou států a jejich vzdělávání předpokládali. V obou případech je snahou předškolního vzdělávání příprava na další (celoživotní) vzdělávání a vytvoření záměrů, cílů, kompetencí a výstupů, ke kterým má učení

v tomto období směřovat. Dokumenty vymezují oblasti/témata vzdělávání, která reprezentují vzdělávací obsah. Naopak rozdílný je věk dětí, pro které jsou kurikula určena. V Irsku zahrnuje děti již od narození, v Česku pak od jejich druhého roku. V obou případech je předškolní vzdělávání ukončeno v šesti letech. Otázky jak a za jakých podmínek jsou pojaty odlišně. RVP PV předpokládá určitou odbornou způsobilost osob pracujících v MŠ, pro něž je dokument určen, a uvádí stručný a jasně vymezený přehled způsobů práce s dětmi. Aistear jednotlivé metody vysvětluje a popisuje na konkrétních příkladech. Zajímavé je, že ani jedno z kurikul nezodpovídá konkrétně otázku kdy. Poskytuje tak volnost dospělým pracujícím s dětmi, kteří nejlépe určí, jaké cíle nebo kompetence a v jakých tématech a oblastech mají sledovat a rozvíjet.

Členění vzdělávacího obsahu se liší. Aistear vymezuje čtyři témata a v rámci každého z nich čtyři záměry a dvacet čtyři cílů. RVP PV pracuje s pěti oblastmi, které se člení na dílčí cíle, očekávané výstupy, vzdělávací nabídku a rizika. Oproti Aistear RVP PV samostatně vyčleňuje oblast environmentální (Dítě a svět) a více se věnuje problematice vztahu k životnímu prostředí. Oblasti Dítě a společnost a Dítě a ten druhý se do určité míry překrývají s tématem Identita a příslušnost (Identity and Belonging). Téma Fyzická a duševní pohoda (Well-being) v RVP PV nalezneme v oblasti Dítě a jeho tělo a Dítě a jeho psychika. Téma Objevování a myšlení (Exploring and Thinking) se objevuje v oblastech Dítě a jeho psychika a Dítě a svět. Podoblast Jazyk a řeč pak odpovídá tématu Komunikace (Communicating).

Při zkoumání vzdělávacího obsahu jsme zjistili, že RVP PV některé kategorie stanovené na základě OECD nereflexuje vůbec (Náboženství, Cizí jazyk) a některé jen okrajově nebo částečně (ICT dovednosti, Spontánní hra). Při analýze jsme zjistily určitý rozpor mezi vzdělávacím obsahem a výstupy v podobě komunikativních kompetencí. V nich je uvedeno, že by dítě mělo vědět, že lidé mluví i jinými jazyky a že se je může učit. Také má mít vytvořeny předpoklady k učení se cizímu jazyku, což nekoresponduje se vzdělávacím obsahem. Ostatní kategorie jsou ve vzdělávacím obsahu rozpracovány podrobněji.

Aistear má naopak kategorii ICT dovednosti uvedenou napříč všemi tématy, zároveň ale v rámci čtenářské pregramotnosti zdůrazňuje význam tištěných knih, časopisů nebo novin. Oba dokumenty mají dobře zpracované kategorie Etika a občanství, Vědy, Počítání, Gramotnost a jazyk, Umění, Hudební i Tělesná výchova. Za inspirativní pro české prostředí považujeme vedení dětí v Irsku k co největší samostatnosti a zodpovědnosti a využívání



praktických situací a problémů. Příkladem je seznamování s hodnotou a významem peněz při nakupování. Rozvoj finanční pregramotnosti v RVP PV není zahrnut v žádné vzdělávací oblasti a ani k němu nesměruje žádný z cílů nebo výstupů.

Vzdělávací obsah Irska je obsáhlejší a lze v něm nalézt všechna sledovaná kritéria. RVP PV má některé kategorie zmíněny jen okrajově nebo vůbec. To ale nepovažujeme za chybu. Každý dokument reflektuje vzdělávací cíle a podmínky jiného kulturního, společenského, jazykového, náboženského i politického prostředí.

Výzkum tedy odhalil, že i přes odlišnosti zemí a jejich vzdělávání existuje řada společných prvků v jejich projektovaných kurikulech. Cílem předškolního vzdělávání v Česku i Irsku je především celkový rozvoj osobnosti dítěte, respektování jeho specifík a snaha co nejlépe ho připravit nejen na další vzdělávací stupeň, ale na život celkově. Hlavním prostředkem k dosažení těchto cílů pak je vzdělávací obsah, který se v obou dokumentech zabývá rozvojem jazykových dovedností, psychických procesů, matematickou pregramotností, osvojením si různých praktických dovedností a zdravých životních návyků. Zdůrazňuje socializaci dítěte a jeho začlenění se do skupiny.

Za inspirativní zjištění pro české kurikulum lze považovat:

- množství konkrétních příkladů, návrhů a nápadů z praxe, jak s dětmi pracovat;
- zdůraznění významu spontánní hry dětí ve vzdělávacích oblastech;
- rozvoj finanční pregramotnosti dětí;
- ujasnění a vymezení způsobu seznamování se a učení se cizího jazyka;
- rady pro učitele, jak komunikovat s dětmi s jiným mateřským jazykem;
- ujasnění a vymezení způsobu rozvoje ICT dovedností.

Předložená interpretace zjištěných dat však může být do určité míry zkreslená a to z několika důvodů. Za největší limit práce považujeme angličtinu. Některé označení a názvy nemají v češtině jasné ekvivalenty a i když proběhly konzultace s anglickými překladateli a odborníky, není jisté, že byly specifické pojmy pochopeny a vymezeny správně. Druhým omezením je to, že autor práce pochází z českého prostředí a nemá osobní zkušenost s preprimárním vzděláváním v Irsku. To mohlo vést k určitému zkreslení především v průběhu interpretace dat. Tento limit jsme se pokusili eliminovat vymezením a respektováním zásad empirického výzkumu.

## Závěr

V posledních letech dochází ve světě ke značným společenským proměnám, které se jednotlivé státy snaží reflektovat i ve své vzdělávací politice. Proto vznikají nové koncepce a přístupy ke vzdělávání, které odrážejí politické, ekonomické, sociální i kulturní změny. Někdy opomíjenou oblastí je preprimární sektor, který se ale ukazuje jako klíčový pro rozvoj osobnosti člověka. Diplomová práce vznikla za účelem získat informace o předškolním vzdělávání nejen z českého, ale i ze zahraničního, konkrétně irského, prostředí. Toto srovnání mělo poskytnout inspiraci pro český kontext.

V rámci teoretické části byly popsány základní znaky vzdělávání v Česku a Irsku v rámci jeho struktury, základních dokumentů, principů řízení a financování a především v oblasti preprimárního sektoru. Základním teoretickým východiskem byl koncept kurikula, proto byla jedna kapitola věnována vymezení a vysvětlení tohoto pojmu.

Hlavním cílem empirické části bylo analyzovat společná i rozdílná východiska, prvky a znaky projektovaných kurikulárních dokumentů preprimárního vzdělávání Česka a Irska. Vycházeli jsme při tom z principů srovnávací pedagogiky a metody komparace. Aby byla analýza komplexní, sledovali jsme dokumenty ze dvou úhlů pohledu. Nejprve z hlediska jejich komplexnosti a následně jsme se zaměřili na vzdělávací obsah obou kurikul. Snahou bylo odhalit společné i rozdílné znaky obou kurikul. Zjištěné informace jsme se pokusili interpretovat v rámci samotné komparace.

## Zdroje

1. ADÁMKOVÁ, P. (2009) *Právní regulace financování školství, vědy a výzkumu*. Tribun EU, 2009. ISBN 978-80-7399-677-2
2. ADÁMKOVÁ, P. (2007) *Reforma veřejné správy na úseku školství a problematika financování školství v obecných otázkách*. In: Dny veřejného práva. Sborník abstraktů příspěvků z mezinárodní konference. Masarykova univerzita. Brno, 2007. ISBN 978-80-210-4430-2
3. BEREDAY, G. Z. (1966) *Comparative method in education*. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1966.
4. CZESANÁ, Věra; ZUKERSTEINOVÁ, Alena a kol. (2004) *Odborné vzdělávání v České republice*. Přehledová zpráva. 2004. [online]. [cit. 20-12-2017]. Dostupné z WWW: <[http://www.refernet.cz/sites/default/files/download/pocatecni\\_vzdelavani\\_zprava.pdf](http://www.refernet.cz/sites/default/files/download/pocatecni_vzdelavani_zprava.pdf)>
5. ČSÚ. (2016) *Klasifikace vzdělávání (CZ-ISCED 2011)*. 27. 1. 2016. [online]. [cit. 20-12-2017]. Dostupné z WWW:< [https://www.czso.cz/csu/czso/klasifikace\\_vzdelani\\_cz\\_isced\\_2011](https://www.czso.cz/csu/czso/klasifikace_vzdelani_cz_isced_2011)>
6. DES. (2004) *A Brief Description of the Irish Education System*, Dublin, 2004. [online]. [cit. 12-04-2018]. Dostupné z WWW:< <https://www.education.ie/en/Publications/Education-Reports/A-Brief-Description-of-the-Irish-Education-System.pdf>>
7. DES. (2018a) *Education Legislation: Enacted Legislation*. 2018. [online]. [cit. 10-03-2018]. Dostupné z WWW:< <https://www.education.ie/en/The-Education-System/Legislation/#>>
8. DES. (2018b) *Early Childhood/Pre-school*. 2018. [online]. [cit. 12-03-2018]. Dostupné z WWW:< <https://www.education.ie/en/The-Education-System/Early-Childhood/>>
9. EASH, M. J. (1991) Curriculum Components. In LEWY, A. (ed.) *The international encyclopedia of curriculum*. Oxford: Pergamon Press, 2001. s. 67–69.
10. ECI. (2007-2015) *Type of Childcare Setting*. 2007-2015. [online]. [cit. 05-04-2018]. Dostupné z WWW:< <https://www.earlychildhoodireland.ie/work/operating-childcare-service/setting-childcare-service/establish-type-childcare-setting/>>
11. EURYDICE. (2009/10) *Struktury systémů vzdělávání a profesní přípravy v Evropě: Česká republika, 2009/2010*. [online]. [cit. 20-11-2017]. Dostupné z WWW:<<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/system-vzdelavani-v-cr>>
12. EURYDICE. (2018a) *Czech Republic: Early Childhood Education and Care*. 2018. [online]. [cit. 05-02-2018]. Dostupné z WWW:<[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-education-and-care-21\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-education-and-care-21_en)>

13. EURYDICE. (2018b) *Ireland: Organization and Governance*. 2018. [online]. [cit. 05-02-2018]. Dostupné z WWW:< [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-and-governance-37\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-and-governance-37_en)>
14. EURYDICE. (2018c) *Ireland: Organization of Private Education*. 2018. [online]. [cit. 05-03-2018]. Dostupné z WWW:< [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-private-education-37\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-private-education-37_en)>
15. EURYDICE. (2018d) *Ireland: Organization of Early Childhood Education and Care*. 2018. [online]. [cit. 07-04-2018]. Dostupné z WWW:< [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/ireland/organisation-early-childhood-education-and-care\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/ireland/organisation-early-childhood-education-and-care_en)>
16. GLATTHORN, A.A. et al. (2009) *Curriculum Leadership: Strategies for Development and Implementation*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage, 2009. ISBN 978-1-4129-6781-5.
17. HABRDLOVÁ, M. (2013). *Projektované kurikulum tělesné výchovy pro primární vzdělávání v Irsku*. Brno, 2013. [online]. [cit. 05-03-2018]. Dostupné z WWW:< [https://is.muni.cz/th/o458q/M\\_Habrdlova\\_dp\\_finale.pdf](https://is.muni.cz/th/o458q/M_Habrdlova_dp_finale.pdf)>
18. HARBO, T. (1991) Humanizace vzdělávání a současné teorie kurikula. *Pedagogika*, 1991, roč. 41, č. 3, s. 247–255.
19. HENDL, J. (2016) *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 4. vydání. 2016. ISBN 978-80-0982-9.
20. ISB. (1998) *Education Act*, 1998. [online]. [cit. 06-03-2018]. Dostupné z WWW:< <http://www.irishstatutebook.ie/eli/1998/act/51/enacted/en/html>>
21. ISB. (2000) *Education (Welfare) Act*, 2000. [online]. [cit. 06-03-2018]. Dostupné z WWW:< <http://www.irishstatutebook.ie/eli/2000/act/22/enacted/en/html>>
22. JANÍK, T.; MAŇÁK, J.; KNECHT, P. (2009) *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-194-2.
23. KALOUS, J. (2009) Transformace české společnosti, školství a vzdělávání po roce 1989. In PRŮCHA, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 50-55. ISBN 978-80-7367-546-2.
24. KOŤÁTKOVÁ, S. (2006) Předškolní výchova: Směr vývoje současné mateřské školy. *Pedagogická orientace*, 2006, č. 1, s. 57-71. ISSN 1211-4669.
25. LAWTON, D.; GORDON, P. (1993) *Dictionary of Education*. Hodder & Stoughton, 1993. ISBN 978-0-340-53179-2.
26. MAŇÁK, J. (2007a) Modelování kurikula. *Orbis scholae*, 2007, roč. 2, č. 1, s. 40–53.
27. MAŇÁK, J. (2007b) Kurikulum a hodnoty. *Pedagogická orientace*, č. 2/2007, s. 2–10.

28. MAŇÁK, J.; JANÍK, T.; ŠVEC, V. (2008) *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1.
29. MARSH, C. J. (2009) *Key Concepts for Understanding Curriculum*, 4th ed. London: Routledge, 2009. ISBN 978-0-415-46578-6.
30. MŠMT. (2001) *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha*. 2001. Praha. Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris. ISBN 80-211-0372-8.
31. MŠMT. (2013-2017a) *Narřízení vlády*. 2013 – 2017. [online]. [cit. 20-11-2017]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty-3/narizeni-vlady>>
32. MŠMT. (2013-2017b) *Reforma financování regionálního školství*. 2013-2017. [online]. [cit. 25-11-2017]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/financovani-regionálního-skolství>>
33. MŠMT. (2013-2017c) *Strategie vzdělávací politiky 2020*. 2013-2017. [online]. [cit. 30-11-2017]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>>
34. MŠMT. (2013-2017d) *Školský zákon ve znění účinném od 1. 9. 2017 do 31. 8. 2018*. 2013-2017. [online]. [cit. 08-11-2017]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>>
35. MŠMT. (2013-2017e) *Vyhlášky*. 2013 – 2017. [online]. [cit. 20-11-2017]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky>>
36. MŠMT. (2013-2017f) *Zákony*. 2013 – 2017. [online]. [cit. 20-11-2017]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakony>>
37. MŠMT. (2013-2017g) *Vyhlášky ke školskému zákonu*. 2013-2017. [online]. [cit. 29-12-2017]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>>
38. MŠMT. (2009) *Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989 (v oblasti regionálního školství)*. 2009 [online]. [cit. 15-12-2017]. Dostupné z WWW: <[www.msmt.cz/file/10376\\_1\\_1/download/](http://www.msmt.cz/file/10376_1_1/download/)>
39. MŠMT. (2017) *Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání*. 2017. [online]. [cit. 08-12-2017]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>>
40. NCCA. (2009a) *Aistear: The Early Childhood Curriculum Framework (Principles and Themes)*. 2009. [online]. [cit. 08-09-2017]. Dostupné z WWW: <[http://www.ncca.biz/Aistear/pdfs/PrinciplesThemes\\_ENG/PrinciplesThemes\\_ENG.pdf](http://www.ncca.biz/Aistear/pdfs/PrinciplesThemes_ENG/PrinciplesThemes_ENG.pdf)>

41. NCCA. (2009b) *Aistear: The Early Childhood Curriculum Framework*. 2009. [online]. [cit. 08-09-2017]. Dostupné z WWW: <<http://www.ncca.biz/Aistear/>>
42. NCCA. (2009c) *How Aistear was developed: Research Papers*. 2009. [online]. [cit. 08-04-2018]. Dostupné z WWW: <<https://www.ncca.ie/media/1112/how-aistear-was-developed-research-papers.pdf/>>
43. NCCA. (2009d) *Aistear: The Early Childhood Curriculum Framework (User Guide)* 2009. [online]. [cit. 30-04-2018]. Dostupné z WWW: <[http://www.ncca.biz/Aistear/pdfs/UserGuide\\_ENG.pdf/](http://www.ncca.biz/Aistear/pdfs/UserGuide_ENG.pdf/)>
44. NCCA. (2017a) *What we do*. 2017. [online]. [cit. 10-03-2018]. Dostupné z WWW: <<https://www.ncca.ie/en/about-curriculum/about-ncca/what-we-do/>>
45. NCCA. (2017b) *Aistear: Introduction*. 2017. [online]. [cit. 11-03-2018]. Dostupné z WWW: <<https://www.ncca.ie/en/early-childhood/aistear/>>
46. NCCA. (2017c) *Aistear Siolta Practice Guide*. 2017. [online]. [cit. 11-03-2018]. Dostupné z WWW: <<https://www.ncca.ie/en/early-childhood/aistear-siolta-practice-guide/>>
47. NCCA. (2018) *Primary: Curriculum Areas*. 2018. [online]. [cit. 19-03-2018]. Dostupné z WWW: <<https://www.curriculumonline.ie/Primary>>
48. OECD (2017) *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. 2017. [online]. [cit. 18-04-2018]. OECD Publishing, Paris. ISBN 978-92-64-27611-6. Dostupné z WWW: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en>>
49. ORNSTEIN, A.C.; HUNKINS, F.P. (2009) *Curriculum: Foundations, Principles and Issues*. 5th ed. Boston: Pearson Education, 2009. ISBN 978-0-205-63167-3.
50. POSNER, G.J. (2004) *Analyzing the Curriculum*, 3rd ed. New York: McGraw-Hill, 2004. ISBN 978-0-07-282327-1.
51. PRÁŠILOVÁ, M; ŠMELOVÁ, E. (2010) *Kurikulum a jeho tvorba II*. Vyd. 1. Olomouc. 2010. ISBN 978-80-244-2607-5.
52. PRŮCHA, J. (2002) *Moderní pedagogika*. 3. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7367-047-X.
53. PÜHSE, U.; GERBER, M. (2005) *International comporation of physical education*. New York: Mayer and Mayer. 2005
54. RÝDL, K. (2003) *Inovace školských systémů*. 1. vyd. ISV, 2003. s. 282. ISBN 80-866642-17-8.

55. SMITH, M. K. (2000) Curriculum theory and practice. [online]. In *The encyclopaedia of informal education*. © 1996, 2000. [cit. 05-11-2017]. Dostupné z WWW: <[www.infed.org/biblio/b-curric.htm](http://www.infed.org/biblio/b-curric.htm)>.
56. RVP PV. (2018) *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze. 2018. ISBN 80-87000-00-5.
57. SPILKOVÁ, V. a kol. (2005) *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Vyd. 1. Praha: Portál. 311 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.
58. TUSLA. (2018). *Early Years (Pre School): Types of Early Years Services*. [online]. 2018. [cit. 15-04-2018]. Dostupné z WWW:< <http://www.tusla.ie/services/preschool-services/types-of-pre-school-services/>>
59. ÚSTAVNÍ ZÁKON č. 2/1993 Sb., ve znění ústavního zákona č. 162/1998 Sb., Hlava druhá - Oddíl druhý, Hlava čtvrtá - Hospodářská, sociální a kulturní práva, Článek 33. [online]. [cit. 20-11-2017]. Dostupné z WWW:< <http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>>
60. VÁŇOVÁ, M. (1998) *Teoretické a metodologické otázky srovnávací pedagogiky*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998.
61. VLČEK, P. (2015) Srovnávací výzkum v pedagogice: některé úvahy o metodologii problémového přístupu. *Pedagogická orientace*, roč. 25, č. 3. 2015, s. 394-412.
62. VLKOVÁ, P. (2000-2001) Současné pohledy na výchovu dítěte předškolní věku a jejich realizace v programech institucí předškolní výchovy v České republice. *Studia paedagogica*. č. 49. s. 127 – 134. 2001. ISSN 1803-7437.
63. VYHLÁŠKA č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání. [online]. [cit. 15-02-2018]. Dostupné z WWW:< <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-14>>
64. WALTEROVÁ, E. (2006) Proměny paradigmatu kurikulárního diskurzu. In MAŇÁK, J.; JANÍK, T.(eds.). *Problémy kurikula základní školy*. Brno: PdF MU, 2006. s. 11–22.
65. WALTEROVÁ, E. (1994) *Kurikulum; proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: CDVU, 1994. ISBN 80-210-0846-6.
66. WALTEROVÁ, E. a kol. (2004) *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti, 1. díl*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.
67. WALTEROVÁ, E. (2006) *Srovnávací pedagogika: Vývoj a proměny v globálním kontextu*. Univerzita Karlova v Praze: Pedagogická fakulta. 2006.
68. ZAJITZOVÁ, E. (2011) *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Praha: Hnutí R, nakladatelství s vědeckou radou, 2011. ISBN 978-80-86798-14-1.
69. ZERZOVÁ, J (2012). *Interkulturní komunikační kompetence a její rozvíjení v hodinách anglického jazyka*. Brno: Masarykova univerzita, 2012.

## Seznam tabulek

Tab. č 1: Srovnání vzdělávání v Česku a Irsku .....	28
Tab. č 2: Filozofická východiska kurikula .....	32
Tab. č 3: Kurikulum – zdroje a komponenty.....	44
Tab. č 4: Juxtapozice kurikulárních dokumentů z hlediska komplexnosti.....	60
Tab. č 5: Juxtapozice obsahu vzdělávání kurikulárních dokumentů.....	78



## **Seznam použitých zkratek**

ČR – Česká republika

ČSÚ – Český statistický úřad

DES – Department of Education and Skills

ECCE – Early Childhood Education and Care

ECI – Early Childhood Ireland

ICT – informativní a komunikativní technologie

ISB – Irish Statute Book

ISCED – International Standard Classification of Education

MŠ – mateřská škola

MŠMT – ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NCCA – National Council for Curriculum and Assessment

OECD – Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj

OŠD – odklad školní docházky

RVP – rámcový vzdělávací program

RVP GV – Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

RVP SOV – Rámcový vzdělávací program pro střední odborné vzdělávání

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ŠVP – školní vzdělávací program

TUSLA – Agentura pro děti a rodinu

UNESCO – Organizace OSN pro vzdělávání, vědu a kulturu

ZŠ – základní škola

## **Příloha 1**

### **Charakteristika zkoumaných kurikulárních dokumentů**

Tato kapitola popisuje základní vlastnosti a znaky *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* a *Aistear: The Early Childhood Curriculum Framework*. Zabývá se jejich rozsahem, platností, účinností a zaměřením. Ve stručnosti představuje jejich členění a obsah. Jedná se tedy o první fázi zjišťování dat.

### **Charakteristika Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání**

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) byl vydán v roce 2004 a v platnosti je od roku 2007. V letech 2016, 2017 a 2018 prošel určitými úpravami a byly do něj zakomponovány další části. RVP PV vydalo MŠMT, na jejichž webových stránkách lze nalézt aktuální verzi (<http://www.msmt.cz/file/45304/>). Závazné je pro mateřské školy, které jsou zřizovány podle školského zákona (§ 16 odst. 9), dále pro lesní mateřské školy a pro přípravné třídy na základních školách. Kurikulární dokument vychází z nové strategie vzdělávání, zdůrazňuje provázanost klíčových kompetencí se vzdělávacím obsahem. Vychází z celoživotního učení a společného vzdělávání a vymezují očekávanou úroveň vzdělávání. Také se snaží podporovat samostatnost a nezávislost škol a učitelů. Autoři se zaměřují primárně na vzdělávání dětí mezi druhým a šestým rokem.

Celý dokument má rozsah padesát stran a je rozdělen do čtrnácti kapitol. V první kapitole je popsán systém českých kurikulárních dokumentů, platnost RVP PV a hlavní principy předškolního vzdělávání. Charakteristice předškolního vzdělávání se věnuje druhá kapitola. Ve třetí části jsou vymezeny cíle a úkoly pro toto vývojové období. Dále to jsou specifika, metody a formy práce a cíle předškolního vzdělávání. Vzdělávacím obsahem se zabývá čtvrtá kapitola a konkrétní oblasti vzdělávání pro předškolní období určuje kapitola pátá. Dále se RVP PV věnuje podmínkám vzdělávání, vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání dětí nadaných a vzdělávání dětí od dvou do tří let (7. až 10. kapitola). Součástí dokumentu jsou i základní informace o zpracování školního vzdělávacího programu. Zabývá se zásadami pro zpracování ŠVP a vzdělávacím obsahem (kapitola 6 a 12). RVP PV a ŠVP mají být v souladu, proto jsou ve třinácté kapitole vymezena kritéria. Hodnocení a autoevaluaci školy popisuje jedenáctá kapitola. Poslední část konkrétně určuje jednotlivé povinnosti učitele v mateřské škole.

## Charakteristika AISTEAR: The Early Childhood Curriculum Framework

*Aistear* je kurikulární dokument, který vešel v platnost v roce 2009. Je určený pro všechny děti žijící v Irsku. Zabývá se obdobím od narození dítěte do jeho šesti let. Popisuje způsoby a typy učení, které jsou v tomto období pro děti zásadní. *Aistear* je sestaven jako průvodce při plánování zajímavého a zábavného učení pro děti. Je tedy vytvořen jak pro přípravné třídy na základních školách (*infant classes*), tak pro jesle (*crèches*), mateřské školy (*nurseries*) nebo setkávací služby (*sessional services*). Jeho součástí je mnoho praktických návodů a nápadů, které jsou zdrojem inspirace především pro rodiče. Ti mohou pomoci rozvoji svého dítěte prostřednictvím každodenních situací, aktivit a her. (NCCA, Curriculum online, 2018)

*Aistear* byl vytvořen Národní radou pro kurikulum a hodnocení (*National Council for Curriculum and Assessment, NCCA*) a je dostupný na jejich internetových stránkách (<http://www.ncca.biz/Aistear/>), kde ho můžeme najít jak v angličtině, tak i v irštině. Dokument se skládá z několika samostatných částí. Základ tvoří Principy a témata (*Principles and Themes*), kde je na padesáti devíti stranách charakterizovány základní cíle, principy a témata vzdělávání. Druhou částí jsou Pokyny pro dobrou praxi (*Guidelines for good practice*), které mají sto osmnáct stran. Zabývají se tvorbou a upevňováním vztahu mezi rodiči a učiteli (*practitioners*) a popisuje základní způsoby, metody a formy práce s dětmi. Jedná se o učení se a rozvoj prostřednictvím interakce, hry a hodnocení. Třetím dokumentem s dvaceti čtyřmi stranami je Uživatelská příručka (*User guide*), která odpovídá na základní otázky spojené s používáním *Aistear*. Poslední jsou Základní východiska z výzkumných prací (*Key messages from the research papers*). Autoři zde ve stručnosti uvádějí základní teoretické principy a výzkumy, na nichž je *Aistear* postaven. Tato část má osm stran. Součástí kurikula jsou i zkušenosti a příklady z praxe (*Learning Experiences*), které jsou rozdělené ze tří úhlů pohledu (podle tématu, věku dětí, instituce).

Dokument je výsledkem spolupráce NCCA, rodičů, praktiků, vzdělávacích institucí, příslušných agentur a především dětí. Jeho tvorba započala v roce 2004 a během jeho vzniku proběhlo mnoho setkání a seminářů. *Aistear* doplňuje a navazuje na kurikulární dokumenty jako je *Síolta* (2006) a *Primary School Curriculum* (1999). Všechny mají mnoho společných prvků, ale každý je jedinečný a specifický a svým způsobem se snaží zlepšit kvalitu výchovy a vzdělávání dětí do šesti let. Proto je nejlepší využívat všechny tyto

dokumenty a vzájemně je kombinovat, protože tak dítě získá to nejlepší ze všech. (NCCA, 2009d)

### Srovnání základních rysů kurikulárních dokumentů

	ČESKO	IRSKO
<b>Forma</b>	Jeden dokument RVP PV	Čtyři samostatné dokumenty ( <i>Principles and Themes; Guidelines for Good Practise; User Guide; Key Messages from the Research Papers</i> )
<b>Rozsah</b>	50 stran	209 stran a praktické přílohy
<b>Zaměření</b>	Děti zpravidla od dvou do šesti let navštěvující MŠ	Všechny děti od narození do šesti let
<b>Určení</b>	Učitelé a ředitelé mateřských škol zřizovaných podle školského zákona, učitelé a ředitelé lesních mateřských a učitelé přípravných tříd na základních školách	Dospělí pracující s dětmi (rodiče, chůvy, opatrovatelé, učitelé,...) v různých institucích ( <i>Home Settings, Childminding settings, Sessional Services, Full and Part-time Daycare Settings, Infant Classes in Primary Schools</i> )
<b>Zpracovatel</b>	MŠMT	NCCA
<b>Platnost</b>	Závazný od roku 2007	Závazný od roku 2009
<b>Úpravy</b>	Aktuálně je v platnosti RVP PV z ledna 2018	Nejsou uvedeny nové verze, v platnosti je stále ta z roku 2009

(vlastní zpracování)

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Ivana Pavlíková
<b>Katedra:</b>	Katedra primární a preprimární pedagogiky
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Alena Berčíková, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2018

<b>Název práce:</b>	Komparace vzdělávání v Česku a v Irsku se zaměřením na předškolní vzdělávání
<b>Název v angličtině:</b>	Comparison of education in Czech republic and in Ireland with aim on preprimary education
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce se zabývá popisem a srovnáním vzdělávání v Česku a v Irsku. Konkrétněji se zaměřuje na předškolní vzdělávání. Teoretická část popisuje principy a specifika školství v Česku a v Irsku, a také přibližuje pojem kurikulum. Analýzu a srovnání kurikulárních dokumentů pro preprimární sektor popisuje praktická část.
<b>Klíčová slova:</b>	Pedagogika, předškolní vzdělávání, komparativní pedagogika, Česko, Irsko, kurikulum, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, Aistear
<b>Anotace v angličtině:</b>	The diploma thesis deals with the description and comparison of education in the Czech republic and Ireland with aim on preprimary education. The theoretical part describes the principles and specifics of education in the Czech republic and Ireland. The practical part focuses on the analysis and comparison of curricular documents for the preprimary sector.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Pedagogy, preschool education, comparative pedagogy, Czechia, Ireland, curriculum, Framework plan for preschool education, Aistear
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	1 příloha
<b>Rozsah práce:</b>	97
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk

