

Pedagogická fakulta univerzity v Českých Budějovicích
katedra pedagogiky a psychologie



KOOPERACE A KOMPARACE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

V ZEMÍCH EU

Bakalářská práce

Eliška Rulcová

Vedoucí bakalářské práce:

Prof. Dr. Gabriel Švejda, CSc.

České Budějovice

2008

Děkuji, vedoucímu bakalářské práce, Prof. Dr. Gabrieli Švejdovi, CSc. za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě - v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných ... fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

11. 4. 2008

Anotace:

Moje bakalářská práce se zabývá kooperací a komparací preprimární výchovy ve vybraných zemích Evropské unie, to jsou Finsko, Francie a Spolková republika Německo.

Také se zaměřuji na interakci mezi jednotlivými preprimárními vzdělávacími obsahy těchto zemí a doporučeními rady Evropské unie. Východiskem je vyhledání dobrých námětů, které by bylo vhodné aplikovat v našem preprimárním vzdělávání.

Abstrakt:

My bachelor thesis is discussing the cooperation and comparison of preprimary education in selected countries of the European Union; including Finland, France and Germany.

I focus on interactions among particular preprimary educational concepts of these countries and recommendations of the Council of the European Union, as well. The accomplishment of my thesis is detection of suitable suggestions conveniently applicable in our preprimary education.

O B S A H

ÚVOD	6
I. TEORETICKÁ ČÁST	
1. Představení Evropské unie	
1.1 Evropská unie	7
1.2 Členské státy	7
2. Pohled Evropské unie ke vzdělání	
2.1 Výchova a vzdělávání	8
2.2 Vzdělávací politika v zemích EU	8
2.3 Srovnávání školských systémů zemí EU	9
3. Vztah EU k pre-primárnímu vzdělávání	
3.1 Preprimární vzdělávání	10
3.2 Doporučení komise ministrů při péči o dítě	10
3.2.1 Následná doporučení	11
3.2.2 Obecné principy péče o děti	11
3.2.3 Práva a povinnosti v péči o děti	11
3.2.4 Dostupnost denní péče	12
3.2.5 Kvalita denní péče	12
3.2.6 Zapojení rodičů	12
3.2.7 Program činností	12
3.2.8 Hmotné zajištění	13
3.2.9 Vztahy dospělých k dětem a složení skupin	13
3.2.10 Sledování kvality	13
3.3 Hlavní kritéria předškolního vzdělávání	14
3.3.1 předškolní vzdělávání – ISCED 0	14
4. Specifické rysy pre-primárního vzdělávání ve vybraných zemích Evropské unie	
4.1 Česká republika	15
4.1.1 Preprimární vzdělávání	15
4.1.2 Organizace	15
4.1.3 Obsah vzdělávání	16
4.1.3 Hodnocení dětí	17
4.1.4 Pedagogičtí pracovníci	17
4.2 Finsko	18
4.2.1 Preprimární vzdělávání	18
4.2.2 Organizace	19
4.2.3 Obsah vzdělávání	20
4.2.4 Hodnocení dětí	20
4.2.5 Pedagogičtí pracovníci	20

4.3	Spolková republika Německo	21
4.3.1	Preprimární vzdělávání	21
4.3.2	Organizace	22
4.3.3	Obsah vzdělávání	22
4.3.4	Hodnocení dětí	22
4.3.5	Pedagogičtí pracovníci	22
4.4.	Francie	23
4.4.1	Preprimární vzdělávání	23
4.4.2	Organizace	24
4.4.3	Obsah vzdělávání	24
4.4.4	Hodnocení dětí	24
4.4.5	Pedagogičtí pracovníci	25
II.	PRAKTICKÁ ČÁST	
1.	Vzdělávací systém pre-primárního vzdělávání a jeho komparace – všeobecně	
1.1	Instituce předškolního vzdělávání	26
1.2	Míra účasti	26
1.3	Délka vzdělávání	26
1.4	Obecné cíle a jejich realizace	27
1.5	Financování	28
1.6	Profesní příprava pečovatelek/učitelek	28
1.7	Obecné trendy preprimárního vzdělávání	28
2.	Metodologie, předměty a cíle srovnávací pedagogiky	
2.1	Co je a k čemu slouží srovnávací pedagogika	29
2.2	Metodologie srovnávací pedagogiky	29
2.3	Předměty srovnávací pedagogiky	30
2.4	Cíle srovnávací pedagogiky v preprimárním vzdělávání	30
3.	Srovnání a vyhodnocení předškolního vzdělávání ve vybraných zemí	
3.1	Instituce preprimárního vzdělávání	31
3.2	Míra účasti s délkou preprimárního vzdělávání	32
3.3	Financování	33
3.4	Profesní příprava učitelek/pečovatelek	33
4.	Srovnání, vyhodnocení obsahu vzdělávání a jeho realizace ve vybraných zemí EU	34
5.	Typy a dobré rady pro naše preprimární vzdělávání	36
	ZÁVĚR	39
	SEZNAM LITERATURY	41
	PŘÍLOHY	43

Úvod

Jak se staví k preprimárnímu vzdělávání země v Evropské unii? A jak se staví k předškolnímu vzdělávání samotná Evropská unie? Jak se od sebe odlišují výchovně vzdělávací cíle a v čem se shodují? Jaká instituce je pro předškolní děti nevhodnější? Je nutné vysokoškolské vzdělání u předškolních pedagogů? Mají být děti, už v preprimární úrovni vzdělávání hodnoceny? Jak vypadá naše preprimární vzdělávání ve srovnání s jinými zeměmi? V jakých oblastech má český preprimární vzdělávací systém rezervy?

Na tyto otázky se budu snažit najít adekvátní odpovědi a to metodou srovnávací pedagogiky. Komparaci pedagogiky, zvláště v oblasti preprimárního vzdělávání v České republice i v zemích *Evropské unie* (EU), není věnována taková pozornost, jakou by si bezesporu zaslouhovala. I když dlužno říci v poslední době se i tato disciplína rozrůstá a nabývá významu.

Už jen z tohoto důvodu jsem si vybrala téma komparace předškolní pedagogiky v zemích EU. Zajímalo mě, jak se realizuje předškolní vzdělávání jinde v Evropě a jak na něj nahlíží EU. Po vstupu České republiky do společenství EU, byly krom jiného, prováděny drobné úpravy v zařízení mateřských škol, z čehož vyplývá, že problematika preprimárního vzdělávání není EU lhostejná, ba naopak staví jej v řebříčku potřebnosti na přední místa. EU nepřikazuje jednotný vzdělávací systém pro své země, ale vydává různá doporučení, kterými by se měly jednotlivé země řídit. Zajímalo mě proto, jak se k těmto doporučením jednotlivé země staví a jak se odráží v jejich výchovně - vzdělávacích systémech.

Na již výše uvedené otázky jsem hledala odpovědi v různých titulech, dokumentech a článcích. Pro přesnější komparaci států EU jsem si vybírala mezi zeměmi s odlišným pojetím preprimárního vzdělávání. Pro Finsko je charakteristické, že i když je předškolní vzdělávání na velmi vysoké úrovni, je návštěvnost předškolních zařízení velmi nízká a převládá zde model rodinné výchovy. Oproti tomu Spolková republika Německo, kde také převládá rodinný model výchovy, je obsazenost tamních mateřských škol vysoká. Školský model výchovy je charakteristický pro Francii, kdy jsou předškolní zařízení řazeny mezi primární školy. U nás se využívá také spíše školský model, ale ne tak razantně, jako ve Francii.

V praktické části své práce bych se chtěla věnovat srovnáním těchto systémů, hledání pozitiv i negativ ve vybraných preprimárních systémech. Pokusím se vymezit, co by bylo vhodné přenést na náš preprimární systém výchovy a vzdělávání. Co by bylo pro nás žádoucí a co by zde mohlo aplikovat.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Představení Evropské unie

1.1 Evropská unie

„Nežli začnu srovnávat předškolní vzdělávání dětí v zemích Evropské unie, vymežeme si nejprve co je Evropská unie, jaké státy zahrnuje a co je jejími hlavními prioritami.“

Evropská unie (EU) je svazek demokratických států Evropy, které usilují o společný mír a prosperitu, tím se stává organizací pro mezinárodní spolupráci. Členské státy vytvářejí společné orgány na které převedly část své nejvyšší moci ve státě, tak rozhodují o určitých záležitostech společného zájmu demokraticky a na evropské úrovni. EU dnes (tj. 2. ledna 2008) zahrnuje 27 zemí s 490 milióny obyvatel a zabývá se širokou paletou otázek, které mají dopad na každého Evropana. Evropa je světadíl s mnoha různými jazyky a tradicemi, ale má i své společné hodnoty jako jsou demokracie, svoboda, sociální spravedlnost. EU tyto hodnoty brání a podporuje v jejich rozmanitosti. Lidé v EU by měli spolupracovat v rámci zvědavosti, otevřenosti a solidarity.

Hlavními úkoly Evropy pro 21. století je podle portálu euramis.com

- zajistit mír, prosperitu a stabilitu pro evropské národy;
- překonat rozpory, jež kontinent rozdělují;
- postarat se aby lidé mohli žít v bezpečí;
- podporovat vyvážený ekonomický a sociální rozvoj;
- čelit problémům globalizace a zachovat rozmanitost evropských národů;
- podporovat společné evropské hodnoty, například trvale udržitelný rozvoj a zdravé životní prostředí, úctu k lidským právům a sociálně tržní hospodářství.

1.2 Členské státy

Evropská unie má k datu 1. 1. 2007 **27 členských států**. Mezi zakládající státy byly v roce 1952 **Belgie, Francie, Itálie, Lucembursko, Německo a Nizozemsko**.

V roce 1973 přistoupily k evropskému společenství **Dánsko, Irsko a Spojené království**. Smlouvu podepsalo i Norsko, ale většina obyvatel se v referendu vyslovila proti vstupu. V roce 1981 se zvýšil počet států na 10, přistoupilo **Řecko**. O pět let později přistoupilo **Portugalsko a Španělsko**. V roce 1995 přistoupilo **Finsko, Rakousko a Švédsko**, Norsko se v referendu opět vyslovilo proti vstupu. V roce 2002 při zasedání v Kodani, bylo rozhodnuto, že dalších 10 zemí smí přistoupit k EU a to k datu 1.5. 2004 byly jím tyto země: **Česká republika, Estonsko, Kypr, Litva, Lotyšsko, Maďarsko, Malta, Polsko, Slovensko a Slovinsko**. V roce 2007 přistupuje **Bulharsko a Rumunsko**.

Dalšími kandidátskými zeměmi jsou Bývalá jugoslávská republika Makedonie, Chorvatsko a Turecko. S Tureckem a Chorvatskem vyjednává EU už od října 2005. (viz údaje příloha č. 2)

2. Pohled EU ke vzdělávání

2.1 Výchova a vzdělávání

„Výchova a vzdělávání jsou klíčové pro budoucnost Evropské unie. Lepší znalosti a dovednosti mají vliv na osobní a společenský rozvoj, šance na trhu práce, sociální soudržnost, kulturní povědomí a občanskou vyspělost. Vysoce kvalitní a dostupné vzdělávání je nezbytné pro všechny občany – pro podnikatele, zaměstnance, výzkumné pracovníky, tj. pro všechny, kteří mohou být přínosem pro evropskou znalostní společnost. Zvláštním projektem propojujícím vzdělávání, výzkum a inovace je návrh na zřízení Evropského technologického institutu.“

Ján Fiegel

Člen Evropské komise, odpovědný za výchovu, vzdělání, kulturu a mládež

„EU respektuje vzdělávací systémy členských zemí a považuje je za součást národní identity a kultury. Jejich osud je proto ponechán v kompetencích vlád jednotlivých členských zemí.“

(citováno podle Národního ústavu odborného vzdělávání k datu 6. března 2008)

2.2 Vzdělávací politika v zemích EU

Vzdělání a školství v zemích Evropské unie, vykazuje některé společné rysy, ale jednotná evropská vzdělávací politika není. Existuje pouze vzdělávací politika jednotlivých, členských zemí EU, každý stát má tedy svou vlastní vzdělávací politiku.

Evropská unie vydává pouze doporučení, deklarace a společné úpravy. Postupem času dochází i k vymezení základních mantinelů, které fungují na shodných prioritách a principech např. rovnosti šancí, multikulturality, evropské dimenze, demokratičnosti, zaměstnatelnosti, evropského plurilingvismu, informační a komunikační technologie (ICT), enviromentální výchova, výchova k aktivnímu evropskému občanství, podpora sociální soudržnosti apod. Zintenzivňuje se i snaha o větší prostupnost jednotlivých druhů a stupňů škol, dále se jedná i o snahu o vzájemné poznávání a inspirování se v oblasti vzdělávání.

Cíle vzdělávací politiky EU, které společně stanovují členské země EU jsou tedy vyhlášovány v dokumentech a mají formu doporučení, přesto se některé z nich staly skutečnými milníky vzdělávací politiky v Evropě (např.: Bílá kniha, Memorandum o celoživotním učení).

Na summitu ve Stockholmu v roce 2001 se deklarovaly následující strategické směry, které ve vzdělání a odborné přípravě dosahují světové úrovně možné konkurenceschopnosti. Jedná se o zvýšení kvality a efektivity vzdělávacích systémů členských zemí a snaží se tak usnadnit všem přístup ke vzdělání a otevřít vzdělávací systém širšímu světu. Klíčovou prioritou zůstává Evropský rámec kvalifikací (EQF), ten má usnadnit přenos a uznávání kvalifikací na národní a sektorové úrovni.

2.3 Srovnávání školských systémů zemí EU

Charakteristiky školských vzdělávacích systémů v dnešní EU jsou různorodé, ale i přesto mají společné trendy a principy, které se uplatňují ve všech zemích, avšak v jiném poměru a podobě i jejich realizace se různí.

Společná je **mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání ISCED (*International Standard Classification of Education*)**, která byla vypracována experty UNESCO a přijata na 29. zasedání Generální konference UNESCO v roce 1997. Je závazná pro členské země, její norma má sloužit jako nástroj pro shromažďování, zpracovávání a srovnávání ukazatelů z oblasti vzdělávání v rámci jednotlivých zemí i v mezinárodním měřítku. Česká verze byla publikována Ústavem pro informace ve vzdělávání v roce 1999.

Tato klasifikace se užívá především k správnému porozumění tomu zda je určitý typ školy podobný škole v jiném státě. K tomuto účelu byla sjednocena základní terminologie a systémy indikátorů, které komplexně popisují vzdělávací systémy a jejich parametry za účelem evaluace těchto systémů.

Dnes se užívá klasifikace ISCED 1997 a je rozlišena na sedm úrovní (stupňů) vzdělávání. Jsou to:

- ISCED 0** – preprimární vzdělávání,
 - ISCED 1** – primární vzdělávání,
 - ISCED 2** – nižší sekundární vzdělávání,
 - ISCED 3** – vyšší sekundární vzdělávání,
 - ISCED 4** – postsekundární vzdělávání,
 - ISCED 5** – první stupeň terciálního vzdělávání,
 - ISCED 6** – druhý stupeň terciálního vzdělávání.
- (viz údaje příloha č. 3)

3. Vztah EU k Pre-primárnímu vzdělávání

3.1 Preprimární vzdělávání

Preprimární vzdělávání u nás známější spíše jako předškolní výchova odpovídá v *Mezinárodní normě pro klasifikaci vzdělávání ISCED* úrovni 0, tato úroveň zahrnuje nejen klasickou výchovu v mateřské škole, ale také i jiné druhy vzdělávacích programů určených pro děti předškolního věku například vzdělání v přípravné třídě pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Základní definici bych uvedla z *Mezinárodní normy pro klasifikaci vzdělávání (1999)*

„Preprimární vzdělávání představuje počáteční stupeň organizované výuky, je určeno především k tomu, aby děti raného věku uvádělo do prostředí školního typu. Aby mohl být program považován za preprimární vzdělávání, musí probíhat ve škole nebo v jiném prostředí mimo rodinu. Programy preprimárního vzdělávání jsou určeny dětem, kterým jsou alespoň tři roky. Horní hranice závisí na typickém věku pro vstup do primárního vzdělávání.“

(Průcha, J.: *Srovnávací pedagogika*. Praha, Portál 2006. definice č. 7, str 55)

Naše předškolní vzdělávání bylo donedávna poměrně dosti podceňováno a to nejen ze strany vzdělávací politiky, ale i pedagogické vědy a to nejen u nás, ale i v zahraničí. Převládá především názor, že skutečné vzdělání dítě získává až s nástupem povinné školní docházky, že co se odehrává před školou je jen hlídáním a hraním si s dětmi. K tomuto názoru přispívá i fakt, že předškolní výchova je nadále nepovinná a že většina pedagožek nemá vysokoškolské vzdělání.

V poslední době se názor poměrně dosti mění. Především ze strany chápání předškolní výchovy jako součásti celoživotního vzdělávání, jsou to především různé programy, které připravují děti na vstup do školního vzdělávání. Na druhé straně stojí spousta studií, které prokazatelně poukazují na to, že předškolní výchova v institucích školského typu má pozitivní vliv na další vzdělávání a je dobrou přípravou pro celý život. Z toho důvodu se stala předškolní pedagogika vědeckým zájmem politiky mnoha států.

Podívejme se teď podrobněji, jak se k problematice předškolního vzdělávání staví Evropská Unie, jaké udává doporučení a jaká kritéria.

3.2 Doporučení komise ministrů při péči o dítě

Komise ministrů na 808. setkání doporučuje, aby vlády členských států podnikly kroky k podpoře přístupných, přijatelných, flexibilních a kvalitních služeb denní péče o dítě. Ty by se měly opírat především o potřeby dítěte, jako jsou potřeby vyrůstat a vyvíjet se, podle svých vlastních schopností. Abychom jim vytvořili klima vědomí uznání, potřebu bezpečí, stabilitu a důvěru v jejich okolí, potřebu lásky a akceptace. Kvalitní denní péče o dítě je přínosná především pro společnost, proto by měla společnost podporovat sociální, emocionální, intelektuální a fyzický vývoj dětí, dávat jim přednost vytvořit si vlastní úsudek a dále udržovat možnost dětí zůstat ve

spojení s komunitou, zlepšovat sociální integraci dětí, především dětí s handicapem a dětí znevýhodněných například: dětí z chudých rodin, dětí z okraje společnosti a jiných minoritních skupin.

Denní péče o dítě vyžaduje krom péče samotné, také vzdělávání dětí. Chápe jako důležité respektovat rodiče, jako prvotní vychovatele dítěte, respektuje kulturní identitu dítěte. Podporuje stimulování tvůrčího, intelektuálního a duševního vývoje dítěte, podporuje jeho blahobyt dává mu příležitost pro sebevyjádření a pro hru. Ochraňuje je před všemi formami šikanování a násilí, pomáhá oslabeným a handicapovaným dětem dosáhnout co možná největší integrace do společnosti a možnost dítěte připravit se na zúčastněný a odpovědný život v demokratické společnosti v duchu tolerance a rovnosti.

(Doporučení Rec(2002)8 Komise ministrů členským zemím o denní péči o dítě, 18/09/2002.)

3.2.1 Následná doporučení

Co se týče rozsahu služeb denní péče o děti řadíme sem denní jesle, mateřské školy a centra denní péče, školky pro velmi malé děti, hrazenou domácí péči, rodinná centra poskytující denní péči jako součást integrovaných služeb pro rodiny a děti, denní péče před a po škole a školní prázdninové herní programy.

3.2.2 Obecné principy péče o děti

Je pro děti, proto musí být organizována pro ně a pro jejich nejlepší prospěch a měla by být dostupná pro všechny (i pro děti z ekonomicky slabých rodin). Kvalita a obsah by měla být neustále předmětem debat a výměny informací se zapojením dětí, rodičů, pracovníků denní péče, veřejných úřadů, sociálních partnerů a výzkumníků. Poskytování služeb by mělo být plánováno v rámci vzájemného souladu, ucelení a soudržnosti politiky denní péče, která je podporována na všech úrovních. Vzdělání má být chápáno jako nedílná součást vývoje a má mít požitky z učení po celý život. Děti mají být chráněny před všemi formami fyzického a psychického násilí (nedostatek péče, sexuální zneužívání) a značná pozornost by měla být věnována i prevenci šikany, rasového, sektářského a pohlavního zneužívání.

3.2.3 Práva a povinnosti v péči o dítě

Jedná se o základní práva v **Konvenci dětských práv Organizace spojených národů**; o fakt, že rodina nese primární odpovědnost za výchovu, péči a vývoj dítěte, k tomu může získávat podporu; stát napomáhá v zajištění podmínek nezbytných pro vývoj dítěte, zajišťuje, aby pečující služby vyhovovaly standardům stanovenými kompetentními úřady, především v oblasti bezpečí, zdraví dětí a personálního zajištění; zajištění rovnováhy v ekonomickém sektoru mezi rodinnými povinnostmi rodičů a pracovní činností.

3.2.4 Dostupnost denní péče

Úroveň péče by měla vyhovovat měnícím se potřebám dětí i rodičů a měla by být zajištěna jak ve městech tak ve venkovských oblastech, děti by měli mít přístup ke kvalitní denní péči bez ohledu na rodinné zázemí (postavení a příjmy rodiny). Rodiče mají mít přístup k jasným a přesným informacím o různých službách denní péče o děti v celé zemi, regionu a lokalitě. Služby mají odpovídat konkrétním místním podmínkám a přizpůsobovat jim metody činnosti.

3.2.5 Kvalita péče

Poskytovatelé denní péče mají mít profesionální kvalifikaci, při které získají odpovídající znalosti a dovednosti pro péči a vzdělávání všech dětí. Jejich status by měl být na takové úrovni, aby cítili, že jsou skutečnou hodnotou pro komunitu. Zaměstnanecké podmínky mají být upraveny tak, aby lidé ze všech společenských vrstev měli zájem a možnost pracovat v této oblasti. Také by mělo být zajištěno, aby si poskytovatelé péče mohli vytvořit s dítětem vztah založený na vzájemné důvěře, aby byli pozorní k jeho potřebám a byli přesvědčiví při jednání s nimi i s jejich rodinami, měli by mít svou činnost založenou na praxi a znát dobře komunitu v níž pracují a její podmínky. Měl by pomoci dětem prožít si vlastní vzdělávací praxi, naučit je, jak se učit. Mezi poskytovateli péče, dětmi, kolegy a rodiči by měl panovat vzájemný respekt. Měla by být podniknuta opatření, která zajistí další vzdělávání a profesní růst poskytovatelů péče, mělo by jim být poskytnuto odpovídající poradenství a čas na ohodnocení vlastní práce. Měla být zajištěna stálost pracovního personálu, aby si děti mohly vytvořit dobré vztahy s pečovateli.

3.2.5 Zapojení rodičů

Zapojení rodičů je vnímané jako hlavní aspekt kvality, protože ovlivňuje kontinuitu činností denních pečovatelských center, odpovědnost rodičů a pracovníků denní péče. Odpovědnost za vývoj a vzdělání dítěte předpokládá partnerský vztah založený na trvalém, konstruktivním dialogu, vzájemné důvěře, porozumění a respektu a sdílení informací a odborných znalostí. Důležitou roli hraje i podpora rodičů v angažovanosti v denní péči o děti.

3.2.6 Program činností

Pracovní náplň péče musí být celostní a zahrnovat příjemnou a hodnotovou vzdělávací praxi v sociální souvislosti; má být flexibilní a obsahovat prostor pro spontánní i plánované aktivity; má podpořit interakci s komunitou a usnadnit sociální integraci. Děti by se měli podle svých možností účastnit plánování, rozvoji a výběru činností, měli by mít možnost podílet se na rozhodování a osvojit si tak základy demokracie. Činnosti by měly být založeny na metodách, které rozvíjí kladné sebepojetí a respekt k rozdílným rasám, kulturám, náboženstvím a podobně. Užívání každodenních činností (prostírání, vaření, nakupování, atd.) má být bráno jako učební postup. Nejdůležitější činností má být hra, ať už venku nebo uvnitř, ta má nejzásadnější roli protože podporuje především myšlení, kreativitu, ale i představivost, porozumění, osvojování si jazyka a sociálních kompetencí, včetně spolupráce s ostatními. K tomu je důležitý i rozvoj komunikačních dovedností

v interakci mezi dítětem a dospělým, ale i mezi dospělým a dítětem. Má poskytovat praxi, která pomůže dítěti při rozvoji představ, porozumění, znalostí, dovedností a chování. Má být přizpůsobeno věku a úrovni vývoje dítěte, jeho potřebám a zájmům a konkrétním potřebám skupiny.

Zvláštní potřeby a schopnosti dětí s handicapem mají být včas identifikovány a s pomocí odborníků vyhodnoceny a podle nich vytvořen i individuální program, vedoucí k co možná největšímu rozvoji jedince a k jeho co možná největší integraci v komunitě. Také by měly být brány v potaz potřeby a zájmy dětí talentovaných, měl by zohledňovat jazykové a kulturní potřeby dětí z přistěhovaleckých rodin.

Program činností v denní péči o dítě by měl být pravidelně sledován, hodnocen a upravován, vzhledem k měnícím se potřebám.

3.2.7 Hmotné zajištění

Podle členské komise mají být přijata taková zaopatření, která zajistí bezpečnou a hygienicky nezávadnou péči o děti v prostorách, které vyhovují nařízením kompetentních úřadů. Tyto prostory mají mít své zdroje a vybavení, které odpovídá rozmanitosti a výchovnému zájmu a mají být přístupné i dětem s handicapem.

3.2.8 Vztahy dospělých k dětem a složení skupin

V poměru k dětem má být i odpovídající množství dospělých, z důvodu snadnějšího přístupu mezi nimi a to tak aby dospělý byl schopen reagovat na potřeby dětí, aby měl možnost pracovat v menších skupinách i s jednotlivci, je potřeba také zajistit, aby si dítě vytvořilo k dospělému kladný vztah a cítil se s ním v bezpečí. V různorodých skupinách (s handicapem, multikulturní, heterogenní i homogenní skupiny) mají být poskytovány příležitosti pro příznivou rovnocennou interakci.

3.2.9 Sledování kvality

Členské státy mají stanovovat ukazatele kvality denní péče a to sledováním a kontrolováním služeb, tak aby byly v souladu s legislativou, která má být zaměřena především na blaho a nejlepší prospěch a práva dětí.

Měla by existovat národní a mezinárodní podpora výzkumu těchto zařízení a měla by být prováděna v nejlepším zájmu dítěte. Závěry výzkumů by měli být šířeny na národní i mezinárodní úrovni v rámci kooperace a komparace těchto programů.

3.3 Hlavní kritéria předškolního vzdělávání

3.3.1 Předškolní (preprimární) vzdělávání ISCED 0

Tyto programy představují počáteční stupeň v organizovaném vzdělávání. Mají vytvářet plynulý a harmonický přechod mezi rodinným a školním prostředím, po jejímž ukončení je dítě schopno pokračovat ve vzdělání na úrovni ISCED 1 – primárního vzdělávání.

Jeho hlavní klasifikační kritéria jsou podle *International Standard Classification in Education, UNESCO 1997* : Vzdělávací charakter programů a jejich institucionální zajištění – výchovně-vzdělávací proces musí probíhat v instituci (ve škole, nebo v centru), musí mít vzdělávací charakter nabízených aktivit, její prostředí a situace se mají lišit od vzdělávání ve školách a od služeb rozvíjených v domácnostech a v rodinném prostředí; minimální věk dětí by měl být tři roky (programy pro mladší děti nesplňují kritéria OSCE); horní věkový limit je závislý na vstupu dítěte do primárního vyučování a individuálně se liší; pedagogická kvalifikace učitelů (předškolních pedagogů) na úrovni středoškolské, či vysokoškolské.

Mezi vedlejší kritéria patří především podpůrné podmínky (organizační, personální.)

Preprimární úroveň vzdělávání zahrnuje také vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. To může být uskutečňováno v nemocnicích, speciálních školách a centrech a v těchto případech není specifikována horní věková hranice.

4. Specifické rysy preprimárního vzdělávání ve vybraných zemích

4.1 Česká republika

(viz přílohy č. 8)

4.1.1 Preprimární vzdělávání

V představování preprimární výchovy a jejího pojetí začnu nejprve u nás. V České republice má předškolní výchova poměrně dlouholetou tradici opřenu už o poznatky a myšlenky J.A. Komenského ze 17. století. Počátky předškolní výchovy spadají k roku 1832 a jako instituce začínají být uznávány od roku 1869. Ve školském systému jsou zařazeny od roku 1948, od té doby prošly poměrně významným kvalitativním vývojem. I když se předškolní výchova stala v rukou státu posilováním principů kolektivní výchovy a oslabování vlivu rodiny na výchovu. Po roce 1989 dochází ke změně pojetí předškolní výchovy ve smyslu posílení osobnostně orientované výchovy. Mateřské školy zvyšují sociální a kulturní rozvoj dětí a zajišťují získávání základních předpokladů pro další vzdělávání.

Naše mateřské školy nejsou povinné, ale přesto jsou hojně navštěvované a to až z 88,2% dětí v rozmezí 3 až 6 let. Mladší děti jsou přijímány pouze ve zvláštních případech. Mateřské školy navštěvují i starší děti s odkladem školní docházky.

V oblasti přispívání na náhradu neinvestičních nákladů vynaložených na jejich dítě, může obec vyžadovat od rodičů částečnou úhradu až do výše 50%, přičemž poslední předškolní rok je bezplatný. Rodiče dále přispívají na stravování.

4.1.2 Organizace

Zřizovatelem mateřských škol jsou obce, nebo svazky obcí, které financují vše, krom mezd a školních pomůcek. Dále jsou zřizovány školy soukromé a církevní. Školy jsou zřizovány s péčí celodenní, polodenní, internátní, anebo jako zařízení s nepravidelným provozem. Od 1. 1. 2005 je umožněno pod novým školským zákonem slučovat mateřské školy s jinými mateřskými, či základními školami, jak je to běžné například u škol s menší kapacitou.

Naše mateřské školy jsou co do velikosti rozdílné, ve městech bývají velké školy s několika třídami, při okrajích měst a v obcích bývají většinou jednotřídky. Přitom průměrná velikost školy je 58,7 žáka, údaje jsou ze školního roku 2004/05. Třídy jsou společné pro chlapce i dívky a jsou homogenní i heterogenní. Minimální počet by měl být 18 dětí ve třídě, u jednotřídních škol 15 dětí a maximální počet 24 dětí na třídu, v mnoha případech se ovšem udělují výjimky. Podle statistik Eurydice z roku 2002/03 je průměrně maximální počet 20 dětí na učitele. U nás začíná být obvyklá i integrace dětí se zdravotním postižením, především s vadou řeči a to už u 2,4% dětí. V těchto případech je počet dětí na třídu zmenšen na 12 – 19 dětí. Zvyšuje se také trend dětí, které navštěvují mateřskou školu jen v dopoledních hodinách. Všeobecně jsou školy otevřeny po dobu zhruba 10 hodin a rodiče je mohou využívat po dohodě s učitelem podle svých potřeb a zájmů dětí. Provoz lze přerušit v měsících červenci a/nebo srpnu, po dobu nejméně dvou týdnů, musí však být dětem zabezpečen pobyt v jiné mateřské škole.

4.1.3 Obsah vzdělávání

Od roku 2001 pracují mateřské školy podle *Rámcového programu pro předškolní vzdělávání*, na jehož základě si školy připravují svůj školní vzdělávací program. Ve spolupráci s rodiči mohou upravovat zaměření programů, rodiče se také mohou účastnit vzdělávání svých dětí.

Hlavními cíly jsou jako ve většině zemí EU: rozvíjení dítěte a jeho schopnosti učení, osvojení si základů hodnot, na nichž je založena naše společnost a získání osobní samostatnosti a schopnosti rozhodovat se jako samostatná osobnost působící na své okolí. Děti jsou také vedeny k osvojování základů klíčových kompetencí jsou to: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence činnostní a občanské. Jednotlivé oblasti hlavních cílů jsou rozpracovány podle vztahů k sobě samému, k okolním lidem a světu na oblasti: dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost a dítě a svět.

- Dítě a jeho tělo

Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti biologické je stimulovat a podporovat růst a neurosvalový vývoj dítěte, podporovat jeho fyzickou pohodu, zlepšovat jeho tělesnou zdatnost i pohybovou a zdravotní kulturu, podporovat rozvoj jeho pohybových i manipulačních dovedností, učit je sebeobslužným dovednostem a vést je k zdravým životním návykům a postojům.

- Dítě a jeho psychika

Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti psychologické je podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů i vůle, stejně tak i jeho sebepojetí a sebenahlížení, jeho kreativity a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzovat je v dalším rozvoji, poznávání a učení.

- Dítě a ten druhý

Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v interpersonální oblasti je podporovat utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému, posilovat, kultivovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci a zajišťovat pohodu těchto vztahů.

- Dítě a společnost

Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti sociálně - kulturní je uvést dítě do společenství ostatních lidí a do pravidel soužití s ostatními, uvést je do světa materiálních i duchovních hodnot, do světa kultury a umění, pomoci dítěti osvojit si potřebné dovednosti, návyky i postoje a umožnit mu aktivně se podílet na utváření společenské pohody ve svém sociálním prostředí.

- Dítě a svět

Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v environmentální oblasti je založit u dítěte elementární povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí – počínaje nejbližším okolím a konče globálními problémy celosvětového dosahu – a vytvořit elementární základy pro otevřený a odpovědný postoj dítěte (člověka) k životnímu prostředí.

(Výňatek: *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, 2004)

Tyto oblasti jsou urovnány a porovnány podle vztahů, které si postupně dítě vytvoří k sobě samému i k okolí. Hlavní složkou výchovy jsou spontánní hra a pohybové činnosti, které jsou provozované ve třídě i ve venkovních prostorech, rozvoj osobnosti a socializace dětí se realizuje prostřednictvím převážně činností literární, uměleckou a mravní. Všechny aktivity v mateřských školách podporují ducha a citové zapojení. Existují i různé možnosti rozšíření výuky o cizí jazyky, plavání, počítačové programy, umělecké a řečové aktivity a programy pro nadané děti.

4.1.4 Hodnocení dětí

Děti v mateřských školách nejsou hodnoceny jako ve školách, pouze jsou posuzovány v rámci jejich výkonů, pokud se vyskytnou nějaké nepravidelnosti nebo problémy, konzultují je pedagogové s rodiči spolu pak přistupují k pedagogickým, psychologickým či lékařským konzultacím a k tvorbě individuálně zaměřených kompenzačních a rozvíjejících programů.

4.1.5 Pedagogičtí pracovníci

Učitelé se pro svou praxi připravují studiem čtyřletých pedagogických škol zakončených maturitou anebo studiem pedagogiky na pedagogických fakultách, anebo na vyšších odborných školách.

4.2 Finsko

Patří mezi země s poměrně řídkým osídlením na rozlohu 338 000km² připadá 5,2 milionu obyvatel. Hovoří se zde převážně finsky a státním náboženstvím je luteránství, k němuž se hlásí přibližně 83% populace. Státním zřízením je parlamentní republika, měnou je euro. Největší předností Finska je nedotčená a krásná příroda plná lesů a jezer. Další předností je i vyspělé hospodářství, které zaujímá jedno z předních míst na světovém trhu.

Hlavními cíly vzdělávací politiky Finska je zajistit všem občanům vysokou úroveň vzdělání i odborné přípravy, proto zde mají všichni občané nárok na bezplatné všeobecné základní vzdělání. Velmi rozvinutý je i systém sekundárního i terciálního vzdělávání.

Povinné primární vzdělání se zahajuje v sedmi letech a trvá devět let. Vzdělávací systém dále navazuje na všeobecné a odborné školy. Všeobecné vyšší sekundární školy podléhají tříletému vzdělávacímu kurikulu, zakončenému celostátní závěrečnou zkouškou. Systém terciální se skládá z univerzitních a neuniverzitních profesně orientovaných vysokých škol. Základním účelem je provádět vědecký výzkum. Studium je dělené na nižší a vyšší akademické úrovni obdobně jako u nás. Vzdělávací systém zahrnuje i doktorské studium na vyšší a nižší úrovni. Další zprostředkování vzdělávání je umožněno na principu otevřené univerzity a dále je zajišťováno i kvalitní vzdělávání dospělých, jedinců se speciálními potřebami, jedinců přistěhovaných, vysoce nadaných a jedinců ze speciálními vzdělávacími nároky (viz příloha č. 9).

4.2.1 Preprimární vzdělávání

(PÄIVÄHOITO/DAGVÅRD A ESIOPETUS / FÖRSKOLEUNDERVISNING)

Ve Finsku je preprimární vzdělávání buď ve **střediscích denní péče** (*Päiväkoti*), kde je systematický výchovně vzdělávací proces, anebo v **základních školách** v ročníku, který předchází primárnímu vzdělávání určený pro děti šestiměsíční. Další alternativou mohou být ve Finsku velmi oblíbená **rodinná denní péče** (*perhepäivähoito*) a hlídané dětské koutky.

Denní péče je v systému péče sociální a podléhá tedy Ministerstvu sociálních věcí a zdravotnictví. Děti v předškolním věku (3 – 6 let), mají zákonem stanovené právo na denní péči. Poplatky za tuto péči se různí, především podle velikosti rodiny a jejich příjmech. Rodiče si také mohou zajistit denní péči jinak, jak vyhovuje jim a požádat obec o vyplacení příspěvku. Přičemž posláním jakéhokoliv střediska denní péče, má být stejné a to pomoci rodičům vychovávat dítě a podpořit jeho všestranný rozvoj a učení. Vzhledem k řídkému osídlení země a tradiční výchově v rodině je středisek ranné péče poskromnu, mnohde nabídka neuspokojuje poptávku, pokud je nedostatek míst berou se v potaz sociální a pedagogické důvody. Od 1. 8. 2001 jsou orgány místní správy povinni zabezpečit předškolní výchovu dětem šestiměsíčním, pokud se je rodiče rozhodnou pro své děti využít.

Národní rada pro vzdělávání schválila r 2000 národní program pro preprimární vzdělávání šestiletých dětí. Jeho hlavním požadavkem je podpořit příznivý růst a vývoj dětí a vytvářet příležitosti k učení. Dalším aspektem tohoto programu je včasné odhalení a řešení problémů jež by mohli mít nepříznivý dopad na vývoj a učení dětí. Cíle vzdělávání jsou také sestavovány na základě individuality jednice a jeho předpokladů k učení. Obecné cíle o nichž ještě budu hovořit souvisejí s životem a fungováním v pluralitní finské společnosti, a na cíle, které se zaměřují na rozvinutí schopnosti naučit se učit.

4.2.2 Organizace

Organizace škol se dělí podle formy na již zmíněné střediska denní péče, rodinné denní péče a klasické preprimární vzdělávání šestiletých dětí.

Střediska denní péče zajišťují péči i pro děti mladší tří let. Jejich výuka je organizována podle věku do tří let, od tří let a samostatnou skupinou jsou děti od šesti let. Velikost středisek není nijak určena, závisí na počtu a věku dětí, a na minimálním počtu pracovníků ve skupině, v praxi mají střediska kapacitu většinou od 20 do 100 míst. Jejich provoz je buď celodenní, tedy 10 hodin denně, anebo částečný 5 hodin denně, po dobu pěti dní v týdnu, jejich provoz, ale může být podle požadavků dané lokality upraveny i jinak.

Rodinná denní péče je poskytována v soukromé domácnosti a v malých skupinkách. Péči poskytuje většinou matka nebo jiný pečovatel, který nemusí mít pedagogické vzdělání, postačuje praxe s dětmi. Ten pečuje v průběhu dne krom svého i o jiné děti z okolí, maximální počet, ale nesmí přesahovat čtyři. Podmínkou je vlastní dům se zahradou, který má zajistit vhodný prostor pro hry dětí.

Preprimární vzdělávání šestiletých dětí, může probíhat ve školách, kde se vzdělává přibližně 21%, anebo ve střediscích ranné péče, kde je jejich počet kolem 79% šestiletých dětí. Když už jsem ve statistikách, počet šestiletých dětí, které navštěvují preprimární vzdělávání je 96%, zatímco dětí čtyřletých, které tyto instituce také navštěvují je pouhých 49%. Což je poměrně vysoký nárůst i když je poslední rok předškolního vzdělávání, také nepovinný, jen doporučený.

Minimální rozsah tohoto vzdělávání je 700 hodin ročně a maximální délka jednoho školního dne je 5 hodin. Všechny subjekty jenž toto vzdělávání poskytují rozhodují o učebním plánu, kterým vymezují počet pracovních dnů a začátek a konec výuky a další praktické záležitosti. Při organizaci aktivit se vychází z věkových skupin do tří let věku, od tří let věku a dětí šestiletých. Ve skupinách dětí preprimárního vzdělávání by mělo být, podle Ministerstva školství 13 dětí, což si osobně myslím, že je nejlepší počet. Pokud je ve skupině krom pedagoga i asistent, pečující o děti se speciálními vzdělávacími potřebami, dětská vychovatelka, nebo jiná osoba s odborným vzděláním, může skupinu tvořit 20 dětí.

4.2.3 Obsah vzdělávání

Základní kurikulum preprimárního vzdělávání, podobné našemu *Rámcovému vzdělávacímu programu*, je v platnosti od srpna 2002. Je organizované do integrovaných skupin a tvoří tematické okruhy, ty souvisejí s prostředím ve kterém dítě žije a s tématy které rozšiřují a analyzují pohled dítěte na svět. Hlavním okruhem vzdělávání patří jazyk a komunikace, matematika, etická výchova a filozofie, příroda a životní prostředí, zdraví, fyzický a motorický vývoj, a také umění a kultura. Hlavní formou výuky je hra, proto se vychází především z potřeb dětí učit se prostřednictvím fantazie a hry. Koncipované aktivity by měli být účelné a podnětné, metody různorodé. Prostředí by mělo být co nejvíce podnětné a navozovat tak v dítěti potřebu poznávat, být aktivní, zvědaví, věnovat se hře, ale být i v klidu a tichu. Důležitá je komunikace dětí s učitelem i mezi sebou. Předškolní vzdělávání může vycházet z odlišných pedagogických koncepcí, které kladou důraz například na výuku jazyků, umění. Nebo se opírají o motessoriovsou, či Steinerovu pedagogiku.

4.2.4 Hodnocení dětí

Děti jsou hodnoceny podle toho nakolik dosáhly obecných a individuálních cílů, jaké dělá dítě pokroky v procesu učení a jeho zhodnocení probíhá mezi učitelem a dítětem průběžně, během celého dne. S rodiči, nebo zákonnými zástupci probíhá hodnocení při pravidelných rozhovorech. U dětí je také rozvíjena schopnost sebehodnocení ve smyslu nahlížení a hodnocení své vlastní výsledné práce i způsobů jejího provedení.

Povinné školní vzdělávání je ve Finsku od sedmi let, pokud jsou ale děti nadané a doporučí-li to lékař, či psycholog mohou děti nastoupit do školy i dříve, tyto testy také odhalují školní nezralost a povolují i odklad.

4.2.5 Pedagogičtí pracovníci

Pedagogická příprava učitelů mateřských škol je výhradně na vysokoškolské úrovni a to už od roku 1995. Studium trvá tři roky a je zakončeno kvalifikací nižšího vysokoškolského studia. V preprimárních zařízeních, krom učitelek pracují i zdravotní sestry a další personál, který má střední odborné vzdělání.

4.3 Spolková republika Německo

Je členem Evropské unie od jejího založení, má největší počet obyvatel a to 82,6 milionů na celkovou rozlohu 356 856 km². Jeho úředním jazykem je němčina, mluví se zde, ale i v mnoha dialektech. Zhruba dvě třetiny obyvatel se hlásí ke křesťanství. Zbývající třetina jsou buď ateisté, nebo vyznávají nekřesťanskou církev (islám, židovství). Jeho zákonodárnými orgány jsou Spolkový sněm a Spolková rada.

Německo je proslulé svou ekonomikou, má nejvíce rozvinutý průmysl v oblastech strojírenství, především automobilní. Díky své prosperitě dokonce investovalo do rozvoje zemí středí a východní Evropy, které vstoupily do EU v roce 2004. Je druhým největším producentem chmele a je proslulé svými kvalitními pivy a víny.

Vzdělávací systém má dvě základní charakteristiky, kterými se odlišuje od ostatních rozvinutých zemí. A to tři až čtyři paralelní samostatné typy škol na nižší sekundární úrovni, kterým předchází jednotné primární vzdělávání. A duální typ odborné přípravy, jejíž hlavní funkcí je odborně připravovat kvalifikovanou pracovní sílu prostřednictvím přípravy na pracovišti.

Povinná školní docházka začíná ve věku šesti až sedmi let a trvá devět až deset let. Primární vzdělání je na takzvaných *Grandschule*, které trvá čtyři až šest let. Pak se rodiče s dětmi po poradě s učitelem rozhodují za dítě půjde do *Hauptschule* což je nižší sekundární škola, nebo *Realschule* tedy prostřední sekundární škola, anebo *Gymnasium*, které je podobné našim gymnáziím. V některých spolkových zemích existují i *Gesamtschule*, které integrují všechny již zmíněné sekundární školy. Pokud získají osvědčení o získání vyššího, nebo specializovaného sekundárního vzdělání mohou si vybrat z celé palety vysokoškolských institucí. Také v Německu je rozšířený vzdělávací systém o vzdělání dospělých a osob se zvláštními potřebami (lidé s handicapem, přistěhovalci, talentovaní a lidé se speciálními požadavky na vzdělávání), (viz příloha č. 10).

4.3.1 Preprimární vzdělávání

V Německu je předškolní vzdělávání také zajišťováno několika druhy institucí, ať už se jedná o klasické **mateřské školy** (*Kindergarten*), nebo **školní mateřské školy** (*Schulkindergarten*) určené pro děti které nejsou zralé pro školní docházku a klasické **přípravné třídy**, které bývají při školách základních. Předškolní vzdělávání navštěvuje průměrně 73% dětí tří až pětiletých. V Německu stále přetrvávají rozdíly mezi východní částí, kde je poměrně hodně mateřských škola a západní částí, kde je počet míst omezen, tudíž jsou děti vybírány převážně podle sociálních kritérií. Německo nemá jednotný program pro předškolní vzdělávání.

4.3.2 Organizace

Organizace, jak už jsem uvedla výše se dělí podle forem.

Mateřské školy jsou tradiční a nejběžnější preprimární institucí, navštěvují je děti od tří do šesti let. Jsou v kompetenci jednotlivých spolkových zemí, avšak zřizování a financování předškolních zařízení mají v kompetenci místní úřady. Od roku 1996 mají německé matky právo na umístění svého dítěte do mateřské školy, avšak kvůli finančním problémům obcí není možné zřizovat dostatečný počet míst. Počet dětí na dvě vychovatelky nesmí přesahovat počet patnácti.

Školní mateřské školy jsou zřízeny pouze v některých spolkových zemích. A to jen pro děti, které jsou šestileté, ale jsou pro školní docházku nezralé a nepřipravené. Tyto školy jsou organizačně spjaté s primárními školami a jsou brané jako přípravné třídy.

Podobně jsou na tom i přípravné třídy pro děti, kterým chtějí rodiče věnovat zvýšenou péči v přípravě na vstup do školy. Jsou zřizované pro děti pětileté a fungují také při primárních školách.

4.3.3 Obsah vzdělávání

Vzdělávání dětí v mateřské škole má krom nabídky doplnění a podpory rodiny, své cíle, především v rozvoji vlastních vzdělávacích potenciálů u dětí. Pro realizaci výchovně vzdělávacích úkolů má být zajištěna: orientace na subjektivní pohled na svět a na svět kolem dítěte a jeho blaho. Také na humanistické hodnoty dané společností. Mezi vzdělávací cíle patří podpora a rozvoj osobnosti, využívání sebezvzdělávacího potenciálu dítěte a příprava dítěte na budoucí životní situace v rovině věcné a sociální.

4.3.4 Hodnocení dětí

Hodnocení dětí, ani kurikulum vzdělávání není pro celé Německo centrálně stanovené, je závislé na každé jednotlivé spolkové zemi. Výsledky výchovně vzdělávacího procesu jsou s hodnoceny s rodiči průběžně, formou rozhovoru, nebo rozsáhlejšího písemného sdělení rodičům.

4.3.5 Pedagogičtí pracovníci

Příprava vychovatelů je i přes svou náročnost pouze v rovině sekundárního vzdělávání. Pedagogické pracovnice proto nemají status učitelek, ale jen vychovatelek (*Erzieherinnen*). Vzdělání získávají na středních odborných školách (*Fachschulen für Sozialpädagogik*) studiem tří let odborné přípravy a jednoho roku praktického výcviku. Profesionální požadavky pro jsou, aby byly citlivé a odborně vyškolené k schopnosti empatie, aby byly spolehlivé a spravedlivé a byly otevřené pro další pedagogické působení ve věcných tématech, jako například v oblasti pohybu, estetiky, jazyku, přírody, kultury a podobně.

4.4 Francie

Francie je zřízením, také republika. Rozkládá se na 550 000 km² a počet obyvatel se pohybuje kolem 56,6 milionu. Politicky významnou roli zde mají prezident i premiér. Parlament sestává z národního shromáždění a Senátu. Francie má jednak vyspělé průmyslové hospodářství i efektivní zemědělství. Hlavní činnosti jsou výroba automobilů, letectví, informační technologie, ale i chemický a textilní průmysl. Velmi významná i pro tuto zemi charakteristická je francouzská kuchyně.

Vzdělávací systém je v rukou Ministerstva národního vzdělávání. Vzdělávání je v primárních i sekundárních školách bezplatné. Stát zajišťuje příslušná kurikula i pedagogické směrnice. Organizuje zkoušky a vydává celostátně platné kvalifikace. Povinná školní docházka je od šesti do šestnácti let. Všeobecné vzdělávání (*Scolarité générale*) zahrnuje primární vzdělávání (*scolarité primaire*) pro děti od 6 do 11 let. Na to navazuje nižší sekundární škola (*collège*) a postsekundární vzdělávání, trvající 4 roky. Absolventi mohou pokračovat buď na vyšší sekundární škole (*lycée général et technologique*) což je všeobecně vzdělávací nebo technický tříletý obor, který je zakončen osvědčením o ukončení, anebo dvouletý profesní program, který vede k získání profesní kvalifikace. Terciální vzdělávání zahrnuje univerzity (*Universités*) a specifické francouzské instituce s vysokou úrovní (*Grandes Ecoles*). Studium může mít různou délku a vede k získání státem uznávaných diplomů, nebo diplomů příslušné instituce.

Další možností je odborná příprava (*Formation professionnelle*), kdy žáci po skončení profesní úrovně na konci sekundární školy navštěvují vyšší odbornou přípravu na terciální úrovni a vedou k získání osvědčení (*baccalauréat*), (viz příloha č. 11).

V rámci specifického plánu lze ve Francii studovat i umění, kurzy francouzštiny a sport. I zde je zahrnuto do vzdělávací soustavy vzdělávání dospělých, distanční vzdělávání a vzdělávání osob se zvláštními potřebami.

4.4.1 Preprimární vzdělávání a

4.4.2 Organizace

Ve Francii má předškolní vzdělávání také dlouhodobou tradici, sahající k 19. století. Dnes je vzdělávání dokonale organizováno a tvoří součást základního vzdělávání, které je pro děti od 2 do 11 let. Děti jsou rozděleny podle věku na nižší stupeň pro děti od 2 do 4 let; střední stupeň pro děti 4-5leté a vyšší stupeň pro děti 5-6leté je přípravný pro vstup do primární školy. Mateřské školy bývají často součástí komplexu škol. Co se týče docházky do předškolních zařízení i přes to, že není povinné je hojně navštěvované. Školy jsou financovány městským úřadem, platy pracovníků státem. Podmínky pro děti i učitele jsou shodné s primárním stupněm. Do třídy bývá zapsáno 30 dětí a učitelka má k dispozici jednoho asistenta. Předškolnímu vzdělávání je ve Francii věnována velká pozornost se stran státu i společnosti.

Třídy mají uspořádání školního typu, ale mají vhodně rozvržené koutky určené ke čtení, k poslechu, nebo malování a podobně. Tím je uspokojena potřeba dětí na prostor pro soukromí a individuální zájmy. Třída určená k pohybovým činnostem je zvlášť a většinou bývá užívána více třídami.

4.4.3 Obsah vzdělávání

Obsah vzdělávání je pečlivě vymezen a je na něj kladen velký důraz. Hlavní cíle vzdělávání dětí v předškolním věku jsou:

- Učení se komunikačním dovednostem - užívat správně jazyk a to v mluvené i psané podobě; správně používat minulý, budoucí a přítomný čas; umět užívat francouzštinu ve psané podobě a zaobírat se prvními literárními útvary.
- Učení se žít ve společnosti druhých lidí – podporovat soužití dětí ve skupině; aby děti uměli reagovat a komunikovat v různých situacích.
- Učení ovládat se a vyjadřovat pohybem – Francouzi se velmi zaměřují na tanec, pohybové dovednosti a pohybové prožitky.
- Objevování světa – výuka se zaměřuje především na matematiku a vědu; u dětí je podporováno vnímání všemi smysly; vzdělávací obsah je zaměřen na zkoumání a objevování věcí a dějů, kolem nich; učí se ochraně zdraví, prostorovou orientaci, rozlišování tvarů a velikostí, seznamují se s množstvím a čísly, i s časovými pojmy.
- Podpora představivosti, fantazie a tvořivosti - provádí se především prostřednictvím uměleckých aktivit, jako jsou hudba, malířství a podobně; obsah tvoří kresba, tvořivé komponování, podněcuje se vlastní estetické cítění návštěvou muzeí, galerií; podporuje se sluchové a zrakové vnímání.

Asi nejvíce je podporována estetická výchova, především v práci s přírodními materiály a s přírodním prostředím, také se hojně pracuje se sociokulturními tématy především se zaobírají významnými dny a svátky. Jsou vedeny k ochraně životního prostředí, k vlastenectví, povědomí o evropském společenství, multikulturní výchově (je zde mnoho přistěhovaleckých rodin) a tak dále.

Co se týče způsobů výuky převládá frontální přístup a to i u dětí tříletých. Dále je hojně využívána práce ve skupinách a téměř všechny činnosti, krom pobytku venku jsou organizované. Zajímavá je metodika oblékání dětí, než jdou ven. V šatnách mají fotografie s názornou ukázkou, jak se oblékat a tento postup si děti přenášejí i do dospělosti a dodržují jej.

Obsah výuky se dělí i podle stupně školy. V nižších stupních převažuje rozvoj dovedností v komunikaci, smyslových a rozumových schopností, především formou zpěvu písní, kresbou, dramatického ztvárnění a podobně. U vyšších stupních se už učí děti číst, psát, počítat a provádějí manipulační a umělecké činnosti na obtížnější úrovni, formou elementárního vyučování. Zaujalo mě, že tuto nejstarší třídu, také navštěvuje jejich budoucí učitel první třídy a s dětmi se postupně seznamuje.

4.4.4 Hodnocení dětí

Na konci školního roku děti dostávají vysvědčení, se slovním zhodnocením pokroku dítěte během celého roku. Hodnocení si děti přenáší z ročníku do ročníku a užívají jej jako školní pas (*livret scolaire*), smysl takového hodnocení je předávání si informací o dítěti mezi učiteli.

Pedagogičtí pracovníci

Učitelé ve Francii mají vysokoškolskou kvalifikaci. A to tři roky bakalářského studia na univerzitě a dva roky praktických studií. Učitelé mají stálou pracovní dobu od 8:30 do 12:00 a odpoledne od 14:30 do 17:00, během oběda si rodiče vodí děti domů, nebo o ně pečují pomocnice. Učitelé francovských mateřských škol jsou ve větší vážnosti než u nás.

I. PRAKTICKÁ ČÁST

1. Vzdělávací systém předškolního vzdělávání a jeho komparace

Komparace se v globálním hledisku zabývá celou oblastí předškolní výchovy, ta je velmi variabilní a proto si ji objasníme především jakými způsoby a v jakých institucích země EU realizují předškolní výchovu, jaké jsou cíle a jaký obsah předepisují tyto země pro předškolní výchovu a také jaký je výchovně vzdělávací trend charakterizující současný stav a další vývoj předškolní výchovy ve světě a ve srovnání s Českou republikou.

1.1 Instituce předškolního vzdělávání - všeobecně

Instituce podobné našim „mateřským školám“, jsou většinou samostatné, nebo jsou připojovány ke školám, například v Dánsku. Anebo jsou přímo obsahově integrovány do primárního vzdělávání, jako třeba v Nizozemí a Irsku. Instituce poskytující denní péči pro děti předškolního věku jsou zaměřené převážně buď na péči většinou u mladších dětí, nebo jsou neškolského typu (centra denní péče) anebo přímo školy.

Zařízení školského typu spadají převážně pod ministerstva školství, neškolská zařízení spíše pod ministerstva zdravotnictví, nebo sociálních věcí a není pro ně požadována pedagogická kvalifikace u pracovníků.

Míra účasti

Ve všech zemích mají k preprimárnímu vzdělání přístup téměř všechny děti, především v posledním roce před nástupem do školy. Obecně platí, že účast dětí čtyřletých je běžným standardem, nebo se tento trend rychle rozvíjí. Téměř ve všech zemích míra účasti přesahuje 60%, až na některé výjimky, které nepřesahují 50%, jsou to země se spíše rodinnou tradicí výchovy například Polsko a Finsko, kde v Polsku návštěvnost dosahuje 32,7% a ve Finsku 49,0%. Naproti tomu země ve kterých je předškolní výchova součástí primární výchovy, je účast téměř 100% jsou to Irsko, Nizozemsko a Spojené království. Dále je vysoká účast dětí v Belgii, Francii a Itálii. Průměrem EU je 87% dětí čtyřletých pro rok 2001/2002 (viz příloha č. 5).

Délka vzdělávání

Délka předškolního vzdělání se v zemích EU také liší. Nejkratší doba je v Řecku, kde je průměr 1,4 roky. Kolem dvou let trvá preprimární vzdělávání také například ve Finsku a Portugalsku. Naopak k zemím s nejdelší předškolní výchovou patří Dánsko (3,6 let) a Maďarsko (3,4 let). ČR patří mezi průměr (3 roky), (viz příloha č. 4).

Míra účasti, ani délka ještě nenapovídají o odlišnostech preprimárního vzdělávání. Hlavním ukazatelem je jeho pojetí. V některých zemích je bráno z hlediska

získání sociálních zkušeností, preferuje se zde emocionální a mravní rozvoj dětí. V jiných zemích se do popředí zájmu staví vzdělávací složka.

Základním trendem společným pro všechny země je rozšířit preprimární vzdělávání a to ve smyslu práva na místo do předškolních institucí a možnosti vstupu dětí ze sociálně znevýhodněných vrstev. V mnoha zemích také platí právo na místo v předškolních institucích například v Německu a Finsku, a to pro děti v posledním ročníku mateřské školy.

Rozdílný je i přístup rodičů v očekáváních a postoji k institucionálnímu preprimárnímu vzdělávání.

Obecné cíle a jejich realizace

Pojetí preprimárního vzdělávání je v zemích EU v podstatě shodný. Cílem je vybavit dítě dovednostmi a poznatky a připravit ho pro život ve společnosti. Tyto cíle se objevují v různých kurikulárních dokumentech jednotlivých států a jsou různě konkretizovány, u nás například v *Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, 2004*. Hlavní rozdíl mezi státy EU tkví v realizaci těchto cílů. Rozdělme si je například podle toho jak se tvoří edukační skupiny dětí (*Key Data on Education in the EU, 1997*).

První skupina se zabývá výchovou a vzděláváním dětí podle věku a ve třídách, jedná se o školský model. Ten je realizován například ve Francii, Španělsku, Řecku, Británii, ale také v ČR, Slovensku, Maďarsku a Polsku. Převažuje v zemích EU převážně v posledním roce před nástupem do primárního vzdělávání.

Druhým modelem je rodinný model, zde se jedná o skupiny dětí věkově smíšené, podobně jako ve skutečných rodinách. Realizuje se především ve Finsku, Švédsku, Dánsku a Německu.

Nebo to mohou být obě možnosti a to podle volby rodičů, nebo zřizovatelů, jak je tomu v Belgii, Itálii, Nizozemsku, Portugalsku atd. (viz příloha č. 7).

Který z následujících modelů je lepší je otázkou dlouhotrvající odborné diskuse. Preference jednoho nebo druhého modelu je spíše záležitostí tradice země a subjektivní, politickou volbou. V otázce zda vede preprimární edukace k pozitivnímu rozvoji dětí se již diskuse nevedou, jedná se o výzkumně doložený a politicky akceptovaný fakt. Debatuje se spíše o podobě předškolního vzdělávání, které by vedlo k pozitivnímu rozvoji. Důvodem přetrvávajících diskusí je, že kvalitní preprimární vzdělávání existuje v zemích, které jsou si vzdálené, jako například Itálie a Finsko. Dalším aspektem je rozmanitost faktorů působících na efektivní předškolní vzdělávání. Těmito faktory mohou být: délka a kvalita vzdělávacího programu, podpora tohoto vzdělávání ze strany rodičů a celková vzdělávací kultura dané země. Klíčovou zůstává rodinná výchova, vliv matky a sociokulturní vliv rodiny. Preprimární vzdělávání všeobecně nejvíce pomáhá v rozvoji dětí ze socioekonomicky a sociokulturně znevýhodněného prostředí.

V některých zemích jako například Francie, je předškolní výchova chápána, jako rozšíření školní přípravy, učitelé jsou zde připravováni stejně pro primární i preprimární stupeň a mohou pracovat na obou stupních. V těchto zemích je typický školský model. Jinde je preferována spíše hra, orientace na rodinu a užívají se metody odlišné od školních.

Financování

Rostoucí uvědomování si významu tohoto vzdělávání vede k živé diskusi o rozdělování si nákladů, především mezi stát, regiony, obce, zaměstnavatele a rodiče. Způsoby financování preprimárních institucí jsou různé. Ve státních institucích se většinou poplatky neplatí a to například v Belgii, Lucembursku, Nizozemsku. Zpoplatněné jsou ve Slovinsku a na Kypru. V některých zemích se neplatí jen za neškolská zařízení, jinde se platí poplatky podle příjmu rodiny a někde stát přispívá i zaměstnavatelům, kteří poskytují preprimární výchovu například ve Finsku.

Profesní příprava pečovatelek/učitelek

Příprava se v Evropě realizuje většinou na terciální (vysokoškolské) úrovni a to ve Finsku (část realizují matky i bez pedagogického vzdělání), Francii a částečně i ČR a SR a dalších zemích. V Německu probíhá výuka na středních školách. Avšak preferuje se zvyšování vzdělání pedagogů, i když jsou i vyspělé země, kde učitelé nemusí mít odpovídající vzdělání, jsou to například Itálie, nebo Švýcarsko. U nás se vzdělání učitelek mateřských škol přesouvá z vyšší sekundární třídy (střední školy s maturitou) na terciální úroveň (vysoké školy), (viz příloha č. 6).

Obecné trendy preprimárního vzdělávání

Celkově vzato se preprimární vzdělávání zdokonaluje, nabývá na významnosti a je více podporované. A to především proto, že je chápáno jako základ celoživotního učení, jako příprava na školní vzdělání a také proto, že plní i funkci socializační a kompenzační v případě znevýhodněných a sociálně slabých rodin a má pozitivní efekty pro další rozvoj. Prosazuje se trend posílení vzdělávací složky, především elementární gramotnosti a socializace.

2. Metodologie, předměty a cíle srovnávání

Co je a k čemu slouží srovnávací pedagogika

Srovnávací, nebo také komparativní pedagogika označuje teorie a aktivity zkoumající charakteristiky a funkce vzdělávacích systémů různých zemí, popisuje je, srovnává a hodnotí.

„Posláním srovnávací a mezinárodní pedagogiky je objevování, vysvětlování, podporování a šíření znalostí o vzdělávacích systémech a o idejích vzdělávání ve světě“

(Průcha, J.: *Srovnávací pedagogika*. Praha, Portál 2006. definice č. 1, str. 30)

K čemu potřebujeme srovnávací pedagogiku? V mnoha zemích existuje vzdělávání a to v jakékoli formě a má tedy odlišnou podobu, především v obsahu a funkci vzdělávacích systémů. K těmto odlišnostem docházelo především historickým vývojem zemí a specifickostí kultur, ale také jinými politickými, ekonomickými a demografickými faktory.

Komparační pedagogika má důležitou funkci ve srovnávání poznatků o vzdělání jedné zemi do jiných zemí a tím ovlivňuje jejich vzdělávací politiku i vzdělávací praxi.

Já jsem si ji vybrala, jakožto nástroj k získání zkušeností a dobrých typů, které by se daly využít i v našem preprimárním vzdělávání.

Metodologie srovnávací pedagogiky

Pro další postup srovnávání vzdělávacích systémů předškolní výchovy si ujasněme základní principy metodologie srovnávací pedagogiky. Ta pracuje jednak jako multidisciplinární oblast vědy a vyvíjí teoretický základ. Jejím základním cílem je objasňování obecných problémů fungování a tendencí vývoje vzdělávacích systémů (Rámcových programů) ve vybraných zemích.

Také na druhé straně stojí dokumentace konkrétních vlastností vzdělávacích systémů, které poskytují materiál vhodný pro srovnávací analýzy.

V základu komparace se uplatňují kvantitativní procedury i kvalitativní metody, avšak převládají kvantitativní postupy na jejichž základě se například v přístupu OECD operuje zhruba s 600 dílčími parametry umožňujícími srovnávat vzdělávací systémy a jejich fungování v jednotlivých zemích.

Během provádění komparativních analýz je potřeba brát ve zřetel komplexní přístup, tedy nejen srovnávat kvantitativní data, ale i provádět kvalitativní rozbor srovnávaných jevů a pohlížet na ně dlouhodobě.

Předměty srovnávací pedagogiky

Výzkumné pole pokrývá především podmínky, procesy a produkty školní edukace v různých zemích; kurikula, vzdělávací programy a didaktické prostředky; sociální, ekonomické, demografické a kulturní determinanty vzdělávacích systémů; školská politika, administrativa a legislativa; řízení a financování školství; vztahy mezi školami a rodiči, veřejností, obcemi, zaměstnavateli; vztahy mezi sociální stratifikací zemí a přístupem k vzdělávání; vztahy mezi sférou vzdělávání a trhem práce. V dnešních dobách je pojetí srovnávací pedagogiky velmi široké a zahrnuje vlastní komparativní analýzy a příslušné teorie ze zahraničí.

V předškolní kooperaci se zaměřím na konkrétněji na: předškolní instituce; míru účasti dětí; délku procesu; obecné cíle a jejich realizaci; financování a přípravu učitelů. A to v zemích Česká republika, Spolková republika Německo, Finsko a Francie. Jako mantinel vlastní kooperace užiji postojů Evropské unie k preprimárnímu vzdělávání.

2.4 Cíle srovnávací pedagogiky v preprimárním vzdělávání

K dosažení cílů srovnávací pedagogiky v předškolním vzdělávání si budu klást tyto otázky a budu se snažit hledat na ně odpovědi. Jsou to tyto otázky:

- Jak se realizuje předškolní výchova ve vybraných zemích EU a v jakých institucích?
- Jaké jsou obsahy a cíle výchovně vzdělávacího procesu ve vybraných zemích EU?
- Jak jsme na tom v současné době s preprimárním vzděláváním u nás i ve vybraných zemích EU, jaké jsou současné trendy?

3. Srovnání a vyhodnocení preprimárního vzdělávání ve vybraných zemích, vzhledem ke kritériím EU v současnosti

Pozorováním systémů preprimární výchovy u nás i ve vybraných zemích EU, je vidět, jak se vztah k předškolnímu vzdělávání vyvíjí, zdokonaluje a především získává na vážnosti. Ve všech zemích je kladen velký důraz na předškolní přípravu dětí do primárního vzdělávání, jakožto základ celoživotního vzdělávání. Obsahy a cíle tohoto vzdělávání jsou si velmi podobné a shodují se s doporučeními EU. Jsou to především cíle vybavit dítě dovednostmi a poznatky v dění kolem něj, připravit jej pro život ve společnosti a vzbudit v něm zájem o další vzdělávání. Posláním preprimární výchovy je i významná socializační a kompenzační funkce pro děti znevýhodněné a pro děti ze sociálně slabých rodin. Proto značně preferuje kromě získání elementárních znalostí i socializační prvky.

3.1 Instituce preprimárního vzdělávání

Instituce předškolní výchovy jsou povětšinou více, či méně podobné našim institucím. Jedná se povětšinou o mateřské školy, či jesle. Některé jsou zřizovány při školách, především přípravné ročníky, například ve Finsku, anebo ve Francii, kde jsou předškolní zařízení součástí komplexu primárních škol. Nám nejpodobnější institucí, jsou Německé Kindergarten, snad proto že to jsou naši velmi blízcí sousedé, jejich zřizování je samostatné a to v kompetenci jednotlivých spolkových zemí.

Ve srovnání s českými mateřskými školami jsou Finská střediska denní péče spíše sociálního zaměření, docházejí sem i děti mladší tří let. Výchovně vzdělávací procesy jsou proto upraveny pro děti do tří let, do šesti let a pro děti šesti až sedmileté, které mají konkrétně upravený program pro přípravu do primárního vzdělávání. Takovéto přípravné třídy jsou i přímo u primárních škol. U nás se přípravné třídy při Základních školách teprve rozvíjejí, ale již existují. Například v Nové Pace Základní škola Husitská, zřizuje přípravnou třídu, která přijímá přednostně děti s odkladem, s LMD a ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí. Ve Finsku je těchto přípravných tříd daleko více. Obec musí zajistit místo pro každé šestileté dítě a to buď v přípravných třídách základních škol, anebo ve střediscích denní péče, tyto přípravné třídy, i když nejsou povinné navštěvuje valná většina dětí.

Německé Kindergarten jsou instituce velmi podobné našim mateřským školám, jsou také zřizovány obcemi, v kompetenci spolkových zemí a řízeny ministerstvem školství. I zde jednotlivé spolkové země odpovídají za dostatek míst pro přijetí dětí. Třídy i ostatní prostory školy, jsou upraveny pro daný počet dětí na třídu což je kolem 15 dětí. I v Německu existují přípravné třídy tak zvané Vorklassen, jsou zřizovány při školách, ale pouze v některých spolkových zemích. Jsou určeny pro děti kterým chtějí rodiče poskytnout zvýšenou péči před vstupem do základní školy.

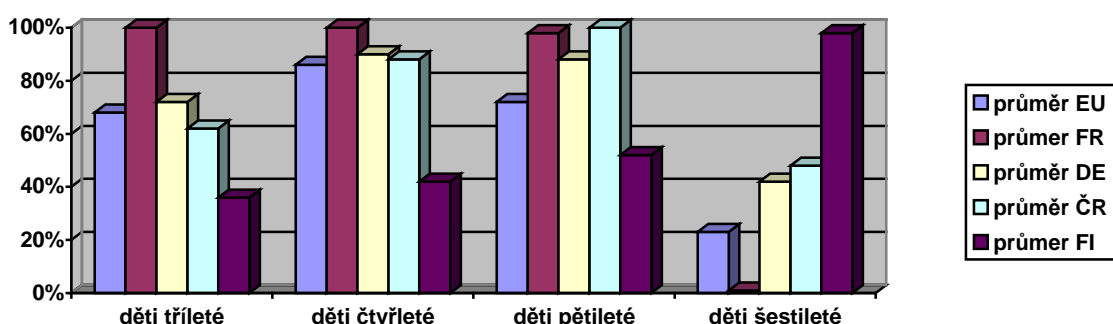
Ve Francii je preprimární vzdělávání součástí základního vzdělávání i když ani zde není povinné. Na rozdíl od našich předškolních institucí, jsou ty Francouzské opravdu velmi podobné školnímu typu, děti zde mají lavice a den přesně organizován, téměř jako ve škole. Oproti dětem v primárním stupni mají zde odpočinkové koutky, koutky pro jednotlivé činnosti, děti si mohou hrát venku delší dobu a nejsou tak zásadní. Ovšem podmínky jsou pro děti i učitele stejné jako na primárním stupni.

Většina předškolních zařízení (Německo, Francie, ČR) spadají pod ministerstvo školství. Ve Finsku jsou předškolní zařízení brána spíše jako střediska denní péče a jsou zahrnuty pod ministerstvo zdravotnictví a sociálních věcí.

3.2 Míra účasti s délkou preprimárního vzdělávání

Docházka do preprimárních zařízení je velmi variabilní a je závislá na dostupnosti těchto zařízení, na pohledu veřejnosti a postoji státu (ve všech zmíněných zemích je předškolní vzdělávání nepovinné).

Vstup dětí do těchto zařízení by měl být, podle doporučení EU v souladu s potřebami rodiny. Proto by tyto instituce měly být zřizovány v místech, kde jsou potřeba. Věk dětí není přímo určen. Pokud se bavíme o předškolním vzdělávání, počítá se zde s počáteční hranicí tří let. Ve většině zemí, kde jsou přijímány i mladší děti, například v zařízeních kde jsou i jesle, bývá vzdělávací obsah upraven pro děti do tří let, od tří let a od šesti let. V kolika letech děti preprimární vzdělávání započnou se ve většině zemí liší podle sociokulturního zázemí rodiny, podle toho i pak odvíjí délka vzdělávání.



Graf průměrné účasti dětí na předškolním vzdělávání

Nejvíce dětí navštěvuje preprimární zařízení ve Francii, kde téměř všechny děti starší tří let projdou tímto již tradičním vzděláváním. Je to způsobeno především tradicí a postojem společnosti a státu, kdy předškolní vzdělávání je bráno jako nepovinná součást primárního vzdělávání.

V Německu je návštěvnost také poměrně vysoká, protože i zde je kladen velký důraz na potřebnost a tradici předškolního vzdělávání. Svou oblíbenost má i pro svou kvalitu a možnost vybrat si z několika stylů uplatňovaných ve výchově, ať už se jedná o školy soukromé, státní a alternativní.

Naproti tomu ve Finsku je účast poměrně malá. Zde je to ovlivněno převážně vlivem společnosti, ve které převládá názor, že rodinná výchova je pro předškolní děti nejlepší. Mateřské školy a přípravné třídy před započítáním primárního vzdělávání jsou více využívány pro děti starší, většinou rok před nástupem do první třídy, to počty dětí v preprimárních institucích rapidně vzrůstají a to až o 20-25%.

3.3 Financování

Ve většině zemí je zaveden model financování, jako u nás. Platy učitelů a školní pomůcky hradí stát, ostatní jako například provoz budovy a okolí platí zřizovatel. Ve většině států jsou zaváděny poplatky od rodičů, jejich částka se upravuje podle sociokulturního postavení rodiny, tento vzor se uplatňuje především ve Francii, kde jsou poměrně velké sociální rozdíly, ale i jinde v Evropě. Ve Finsku stát přispívá zaměstnavateli, který poskytuje preprimární výchovu. Snad ani nemusím zdůrazňovat, že výše příspěvku ze strany státu a zřizovatele, je téměř přímo úměrná kvalitě vzdělání. Avšak důležitý faktor zde hraje i postoj společnosti a tradice společnosti v níž je preprimární vzdělávání uskutečňováno.

3.4 Profesní příprava učitelek/pečovatelek

Profesní příprava se velmi liší, i když požadavky na pečovatele/učitele nejsou až tak rozdílné. Podle doporučení EU musí pracovník denní péče (učitel/vychovatel) mít profesionální kvalifikaci a k tomu odpovídající znalosti a dovednosti potřebných pro péči a vzdělávání dětí. A jeho postavení by mělo mít prestiž a vážnost v dané společnosti.

Pokud by se dala měřit prestiž učitelek mateřských škol nejlépe by na tom jistě byly učitelky ve Francii a Finsku, dozajista, také pro to, že jsou na výchovu a vzdělávání připravovány v rámci vysokých škol. Menší status mají učitelé v Německu a u nás. U nás je to zakotveno v minulém režimu, kdy učitelům v mateřských školách postačovalo pouze pedagogické minimum a přístup k dítěti byl dosti zpolitizován. V dnešní době spolu se vzrůstajícím vzděláním pedagogů a uvědomováním si potřeby předškolního vzdělávání ve společnosti, status učitelů mateřských škol právem stoupá.

Ve Finsku jsou učitelé vzdělávání na univerzitě a jejich teoretická i praktická příprava trvá tři roky, zakončená titulem Bakalář. Učitelé se podobně jako u nás dále vzdělávají ve školících střediscích, na univerzitách, soukromých organizacích a podobně.

Ve Francii je příprava pětiletá a to tři roky bakalářského studia na univerzitě. a dva roky praktických studií v předškolních zařízeních.

V obou těchto zemích není možné pracovat v běžných mateřských školách s pouze středoškolským vzděláním, pouze v rovněž soukromé na v tzv. rodinných školkách, kde jsou „učitelkami“ matky bez vzdělání, ale s vlastní praxí, jako tomu je například ve Finsku.

Německé učitelky/vychovatelky studují pouze na rovině sekundární a ve školství působí jen jako vychovatelky, avšak i ony musí být jako ve všech ostatních zemích vnímavé k potřebám a přáním dětí, mít základní vědomostní přehled v elementární oblasti a mít profesionální postoj ve smyslu podpory a podněcování vzdělávacích procesů u předškolních dětí.

4. Srovnání, vyhodnocení obsahu vzdělávání a jeho realizace

Obecné cíle, jak už jsem psala výše, jsou pro všechny vzdělávací programy ve vybraných zemích téměř shodné. Odlišují se pouze v pořadí důležitosti, nebo v detailech. Hlavními složkami výchovy a vzdělávání jsou rozvoj dítěte ve smyslu schopnosti učení se, ve smyslu osvojení si hodnot společnosti a prezentování se jako samostatné osobnosti.

Podle doporučení rady EU by měly být vzdělávací aktivity založeny na metodách, které rozvíjejí demokracii, vzájemný respekt a kladné sebepojetí dětí. Nejdůležitější činností by měla být hra a tou by se měli rozvíjet všechny již zmíněné oblasti.

U nás jsou cíle výchovy a vzdělávání zaměřené v pohledu k dítěti, jinde jsou tematické celky brány, jako předměty výchovně - vzdělávacího procesu. Jejich rozdělení a důležitost jsou ovlivňovány potřebami společnosti a nároky, které jsou kladeny na dítě při vstupu do primárního vzdělávání. U nás je obsah vzdělávání rozvržen na oblasti: dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost a dítě a svět. Ve Francii jsou oblasti vzdělávání rozděleny na: učení se komunikačním dovednostem, učení se žít ve společnosti druhých lidí, učení se ovládat se a vyjadřovat se pohybem, objevování světa a podpora představivosti, fantazie a tvořivosti. Ve Finsku jsou tematické celky pojmenovány heslovitě na: jazyk (řeč) a vzájemné ovlivňování, matematika, etická výchova a náboženství, přírodověda a ochrana přírody, zdraví (péče o zdraví), fyzický a motorický vývoj a kultura a umění. Ve spolkových zemích v Německu vycházejí tematické bloky z hlavních cílů a to jsou tyto orientace: na subjektivní pohled na svět, na všední den dítěte a živý svět, na humanistické hodnoty demokratické společnosti a participaci dětí. Tyto hlavní cíle jsou shodné s doporučeními EU a vycházejí z nich všechny vzdělávací programy i když mohou být různě formulovány, jako na příklad u nás jsou hlavní cíle rozvíjení dítěte a jeho schopnosti učení se, osvojení si základních hodnot společnosti v níž žije a získání osobní samostatnosti.

Hlavní cíle předškolní výchovy jsou tedy v mnoha vybraných zemích shodně zaměřené na komunikační dovednosti (jazyk a řeč a jeho využití), vnímání světa (matematické představy, environmentální výchova), etická výchova (vést k zodpovědnosti, učit se žít ve společnosti lidí), pohybová výchova (jemná i hrubá motorika, vlastní zdraví), podpora uměleckých aktivit (dramatizace, hudba, estetická tvořivost, prostor pro fantazii).

Realizace výchovně - vzdělávacího procesu se různí, společnou a nejpodstatnější aktivitou ve všech mnoha vybraných zemích zůstává hra. Liší se pouze tím, zda je volná (spontánní), navozená, anebo zcela řízená učitelem/vychovatelem. Ve Francii se užívá částečně frontální přístup (školský), na který navazuje společná práce ve skupinách. Jen v malé míře zde užívá volná hra a učení prožitkem, či klasickou hrou. Ve Finsku je přístup založen na učení se hrou a učitel je zde brán spíše jako partner, který je vede k učení, ke konkrétnímu experimentování, zkoumání a k vlastní aktivitě, pomáhá v řešení problematických situací a je pro něj vhodným příkladem. Obsah učiva v podobě tematických celků má pedagog podobně jako u nás pro svou kontrolu a pro tvoření vzdělávacího programu, než jako konkrétní cíle, které musí bezpodmínečně u všech dětí splnit.

U nás i v Německu je přístup k plnění výchovně – vzdělávacích cílů, podobný oběma stylům. Využívá se především spontánní hra, kterou pedagog upravuje vhodným způsobem k tomu, aby byly cíle splněny. Dále jsou hojně využívány pohybové činnosti, socializační hry, učení prožitkem a volná hra.

Vyhodnocování úspěšnosti dětí v předškolních zařízeních se také různí. Výsledkem působení má být plná příprava na vstup do primárního vzdělávání, i do dalšího života. V naší zemi se děti nehodnotí, pouze v případě nezralosti a nepřipravenosti na školní vyučování, se doporučuje návštěva pedagogicko psychologické poradny, kde se dítě vyšetří a psycholog, nebo speciální pedagog určí diagnózu. Ve Francii děti na konci předškolního vzdělávání hodnotí, jakýmsi školním pasem, kde mají záznamy o dosažení různých dovedností, ty pak děti předkládají z ročníku do ročníku a stávají se zdrojem informací o dětech mezi učiteli. Ve Finsku je systém hodnocení jako u nás s tím rozdílem, že odklad ani předčasné přijetí dětí do primárního vzdělávání nezajišťují pedagogicko psychologické poradny, ale lékař, nebo psycholog. Děti jsou hodnoceny verbálně s rodiči i dětmi, tím je u nich pěstována i schopnost sebehodnocení. Ve Spolkové republice Německo je systém hodnocení také verbální a probíhá v interakci dítě x vychovatel x rodič. Přesněji řečeno, učitel/vychovatel dítě sice hodnotí a vyvozuje důsledky, jejich řešení, ale nechává na rodičích, pouze může vydat doporučení, nebo poskytnout radu. Ať už je hodnocení „známkované“ nebo není, pro děti má stejně shodné důsledky a to, že buď je dobře, nebo méně dobře, nebo není vůbec připraveno pro působení v primárním vzdělávacím systému.

5. Typy a dobré rady pro naše preprimární vzdělávání

Studiem rozdílných materiálů o preprimárních výchovách v mnou vybraných zemích EU, mezi něž patří Francie, Německo a Finsko jsem popsala a ohodnotila jednotlivé vzdělávací obsahy i instituce v nichž jsou organizovány. Pokud bychom si chtěli vzít nějaké doporučení, které by bylo vhodné zařadit do vzdělávacího systému v naší zemi, museli bychom změnit celkový pohled na tuto situaci a mít podporu především ze strany státu a ze stran zřizovatelů, zvláště po finanční stránce. Například pokud bychom chtěli pozměnit počty dětí ve třídě a množství dětí na učitele, anebo pozměnit materiální vybavenost třídy a škol. Některé drobné změny by, ale mohli být aplikovány bez problémů například větší zapojování dětí a rodičů do tvorby školních a třídních vzdělávacích programů.

Pokud bych si měla vybrat, který ze systémů se mi nejvíce líbil bylo by to Finsko, vzít si dobrý příklad pro výchovně - vzdělávací praxi můžeme z organizace předškolních institucí i přímo ze vzdělávacího obsahu. Nevíce se mi zamlouvá spolupráce s rodiči a jejich zapojování nejen do procesu výchovy, ale také při tvorbě třídních a individuálních programů i průběhu dne.

Imponuje mi i podpora integrace dětí do skupin a podpora kompetencí k navozování sociálních vztahů a komunikace s vrstevníky i s dospělými. Speciální péče je věnována všem dětem jenž ji potřebují, ať už se jedná o děti hospitalizované, děti s fyzickým, či mentálním handicapem. Speciální péče je věnována i dětem z minorit, dětem Sámským (Laponcům), Rómským dětem, či z jiných přistěhovaleckých rodin. Další skupinkou dětí, kterým je věnována speciální péče jsou děti používající posunkovou řeč a předškolní výchova, která je založena na speciální pedagogické metodě, na základě určitých, daných principů. Takováto integrace se zavádí i v našem školství, ale není ještě v takovém rozkvětu, a tak plně a dobře organizovaná, jako tam.

Za možnost preprimárního vzdělávání dětí ve Finsku je plně zodpovědná obec, ta také zajišťuje dostupnost těchto zařízení, například bezplatnou dopravou, tu využívají především děti, které bydlí daleko od zařízení, nebo pocházejí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. V našich místních podmínkách jsou mateřské školy poměrně hustě rozmístěny, proto si myslím, že není nutná bezplatná doprava dětí do těchto zařízení, měla by být, ale zavedena v mateřských školách se speciálně upraveným programem pro děti s handicapem.

Co se týče obsahu předškolní výchovy, která je sice rozdělena do jiných tématických celků než ta naše, je ve své podstatě stejná. Líbí se mi ale, jaký klade důraz na etickou výchovu a náboženství. Děti se učí etické a sociálně-kulturní výchově. Pak se rodiče rozhodují, bude-li se jejich dítě podílet na výuce náboženství a alternativní výchově životního názoru/stylu, či nikoliv. To mi na zdejších běžných mateřských školách chybí, ale myslím si, že kdyby tu ta možnost byla stejně by nebyla moc využita.

Také si mi zamlouvá počet dětí na třídu, který je podle zákona vymezen na 13 dětí na učitelku, to si myslím, že je tak akorát. Tato změna by ovšem musela být podpořena změnou ve financování škol a vyplácení mezd učitelů.

Velmi kvalitní vzdělávací systém předškolního vzdělávání je i ve Spolkové republice Německo. Je zde nad míru viditelná tradice a propracovanost předškolní výchovy i když v poslední době stagnuje. Patrný rozdíl je především mezi bývalou východní a západní částí Německa, zvláště ve zřizování předškolních institucí. V západní části Německa jsou počty míst pro děti omezeny a jsou zde přijímány především děti podle sociálních kritérií.

V Německu v oblasti Severního Porýní – Vestfálsku, má předškolní vzdělávání svůj samostatný vzdělávací systém, který vychází z pozorování a zkoumání dětí a dětské psychiky. Tento pohled je zakomponován i do ostatních spolkových zemí a je brán v potaz i v našem preprimárním vzdělávacím systému.

Vzdělávací kurikulum ve výše uvedené spolkové zemi, které jsem prostudovala, je podobné našemu, především v oblasti zásad vzdělávací práce a vzdělávacích procesů. Líbí se mi propracovaný cíl přípravy na budoucí životní situace ve vztahu k učení se a vnímání okolního světa i ve vztahu ke společnosti, v sociálním soužití a ve schopnosti být sám. Děti bychom měli nechat učit se sami žít ve společnosti i nechat je být, když chtějí být sami, nechat je sami se sociálně zařadit.

V této spolkové zemi i ve spoustě ostatních zemí je brán velký důraz na přípravu vychovatelek. Ty jsou motivovány převážně vysokým sociálním statutem a finančním ohodnocením. Na rozdíl od našeho školského systému. I když je příprava velmi náročná a vyžaduje spousty kvalitních osobnostních předpokladů (empatie, citovost) i všeobecnou základní orientaci a především profesionální přípravu. I u nás by mohla být v přípravě učitelů mateřských škol věnována větší pozornost na praktickou orientaci v psychice dětí předškolního věku a učení se z ní vycházet v dalším vzdělávání, i praktickém výchovně – vzdělávacím působení.

V uspořádání Kindergarten se mi zamlouvají koutky, ve kterých mohou být děti samy a přeci pod dohledem pedagoga, tyto mini-místnosti jsou vytvářeny i v některých našich školkách, ale nevyhovují úplně přesně dětem a pedagogům, buď jsou moc na očích pedagoga, nebo vůbec, a nejsou zřizovány ve všech školkách. Ve výše uvedené spolkové zemi je brán velký důraz na vztah mezi uzavřeností a propustností třídy.

Velice pozitivně bych hodnotila vztah mezi dětmi a vychovateli, ten je zajišťován maximálním počtem patnácti dětí na dvě vychovatelky.

Znovu bych podotkla fakt, že v ostatních spolkových zemí Německa jsou trendy předškolní výchovy odlišné, já se zaměřila pouze na oblast regionu Severní Porýní- Vestfálsko.

Ve Francii preprimární vzdělávání připomíná spíše primární systém. A to nejen obsahem, ale i formou jakou je vzdělávání dětem předkládáno. Den se začíná v lavicích, před tabulí, kdy se děti seznámí s tím co je za den a co budou dělat, na tabuli si napíší datum a pak začínají se vzděláváním, nejprve frontálně a pak samostatnou prací buď v menších nebo větších skupinkách.

Ale i zde se dají nalézt výborné typy, ze kterých bychom si mohli vzít vzor. Například v organizování dne, kdy děti mají pevně stanovenou dobu příchodu a to v 8:30, nelíbí se mi, že některé děti u nás docházejí do školky již od šesti hodin a jiné až po deváté hodině. Také se mi zamlouvá odpolední odpočinek učitelek, kdy o děti pečuje asistentka a učitelka si může odpočinout a připravit se na další odpolední vzdělávání. Celkově si myslím, že by bylo dobré mít po ruce asistentku (pomocnici) během celého dne, myslím, že by to bylo daleko efektnější a učitelka by se mohla

lépe věnovat výchovně vzdělávacímu procesu. Další plus má předškolní pedagogika ve Francii v tom, v jaké je vážnosti ze strany rodičů. Ale to bude asi vždy záležet na celkové postoji společnosti. Dobrým typem by mohlo být i to, že děti navštěvuje, postupně se s nimi seznamuje a seznamuje je s náplní dalšího vzdělávání, budoucí třídní učitel v primárním vzdělávání. To by u nás šlo, nejspíš stěží, protože spousta dětí odchází do různých škol a málokdy zůstávají jako kolektiv pohromadě.

Celkově si myslím že nejlépe by u nás šla uskutečnit větší provázanost při tvorbě školních nebo třídních vzdělávacích programů a individuálních programů v interakci učitel + rodič + dítě, jako tomu je ve Finsku. Dále by šlo klást větší důraz na etickou složku vzdělávacího programu v duchu empatie a demokracie. Také si myslím, že by bylo vhodné, když není možné snížit počet dětí ve třídě, zavést pedagogickou asistentku a to i ve třídách, kde není integrované žádné dítě s handicapem, protože každé dítě potřebuje občas pomoci a individuální péči, což ve třídách s velkým počtem dětí jde jen velmi stěží.

Závěr

Na závěr bych zhodnotila výsledky mé práce, které jsou ve větší, či menší míře zajímavé. Preprimární vzdělávání se uskutečňuje ve všech zemích EU, ale v každé zemi jinak, specificky. Jedná se především o přístup k předškolnímu vzdělávání ze stran státu, zřizovatelů, široké veřejnosti a především rodičů. Ve státech jako je například mnou zmíněné Finsko, ale i Německo a Dánsko, jsou děti vzdělávány podobně jako v rodině, v malé třídě, podobné obývacímu pokoji je pár dětí různého věku a učitel je zde brán spíše jako průvodce nebo kamarád. Děti jsou vedeny k aktivnímu pozorování světa kolem sebe, začleňováním se do něj a experimentováním s ním. Učitel je pouze vede, nebo citlivě usměrňuje. Ve státech, kde přetvárá názor, že předškolní vzdělávání je opravdu vzděláváním před započítáním školního vyučování, jsou děti vyučovány podobně jako ve škole, ale s uvolněným režimem, který je koncipován podle jejich psychických schopností a možností. Tento styl je využíván v zemích EU nejvíce a to především ve Francii, Španělsku, Velké Británii a u nás. Podle mého názoru se v českých zemích objevují první vlaštovky a to nemyslím poze alternativní, či soukromé školy, které se snaží, alespoň trochu o přiblížení se rodinnému stylu výchovy. Podle mých informací a vlastního názoru, je vhodné oba styly propojit, zvláště s dětmi mladšího předškolního věku by se mělo pracovat spíše pole rodinného modelu a s dětmi před nástupem do primárních škol spíše školského modelu.

Evropská unie vypracovala seznam doporučení, které se opírá o *Úmluvu o právech dítěte* a *Deklaraci práv dítěte*. Zaobírá se především péčí o děti před nástupem do školského zařízení, nepřímou identifikovaným jako mateřské školy, spadají sem i jiné, podobné instituce. EU klade důraz především na to, aby předškolní péče byla organizována v největší prospěch dítěte, její kvalita by měla být co nejvíce sledována a upravována. Dále se EU strá o to, aby prostředí v němž se děti rozvíjejí bylo maximálně vhodné. Všechny tyto standardy v mnou vybraných zemích jsou splňovány, alespoň co se týče vzdělávacích programů.

Vzdělávací obsahy předškolních vzdělávacích systémů preprimárních institucí jsou většinou obdobné, liší se pouze v žebříčku důležitosti a v jednotlivých názvech. Hlavní cíle, jako je získání základních poznatků o sobě, společnosti a prostředí, v němž žijí, jsou prioritou všech zemí EU. Tedy nejen poznatky, které budou předškolní děti využívat v primárním vzdělávání, ale i v životě vůbec.

Co se týče nutností vzdělávání pedagogů, jsou zde patrné rozpory v názorech. Ale celoevropským trendem je zvyšování vzdělání vychovatelů/učitelů na terciální úroveň (Bakalářského studia).

Vychovatelé/učitelé hodnotí děti většinou verbálně s rodiči, popřípadě i s dětmi. Pouze v některých zemích mají úřední listiny do níž se zapisuje jejich hodnocení, které je provázejí i v primárním systému vzdělávání, jako například ve Francii.

Popravdě řečeno byla jsem s výsledky mého výzkumu nadmíru spokojena. Naše předškolní vzdělávání patří, mezi ty lepší a jsem ráda, že si z našeho preprimárního vzdělávacího systému berou vzor další vyspělé země. A to především díky tomu, že naše školství má dlouholetou tradici a také proto, že se často opírá o poznatky velkých českých pedagogických velikánů, jako byl například J. Á. Komenský, anebo vynikající dětský psycholog Prof. Z. Matějček. Líbí se mi jakým způsobem jsou u nás realizovány cíle předškolního vzdělávání. Že je kladen důraz na vzdělávání formou volné hry, prožitkového učení a spontánních činností dětí. To je způsobeno novým pohledem na individualitu dítěte. Zamlouvá se mi také, že stoupá kvalita, co se týče vybavení tříd a didaktických pomůcek.

Jako slabinu našeho předškolního vzdělávání považuji způsob financování, kdy i vynikající mateřské školy jsou uzavírány, pokud nenaplní třídu daným počtem dětí. Také se mi na rozdíl od jiných institucí v zahraničí nelíbí, počet dětí na učitelku, i když podle statistik jsme v průměru. Navrhla bych proto snížení dětí ve třídě na počet patnácti, nebo zavedení pedagogického asistenta.

Myslím, že tato má komparace předškolního vzdělávání bude přínosem nejen pro mne, ale i pro ostatní budoucí a stávající pedagogy. Pevně věřím, že mi pomůže v mé další pedagogické praxi a výsledky využiji ve prospěch dětí.

SEZNAM POUŽITÉ A CITOVANÉ LITERATURY:

Brdek, M.; Vvchová, H.: *Evropská vzdělávací politika. Programy, principy a cíle.* Praha: Aspi, 2004. ISBN 80-86395-96-0.

Ježková, V.; Walterová, E.: *Vzdělávání v zemích Evropské unie.* Praha : Centrum evropských studií PedF UK, 1997. ISBN 80-86039-196.

Klíčové údaje o vzdělávání v Evropě 2005. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2007. ISBN 92-894-5040-1

Malach, A.: *Vzdělávací politika v kontextu EU.* Brno: PdF MU, 2000. ISBN: 80-2102385-6.

Průcha, J.: *Moderní pedagogika.* Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.

Průcha, J.: *Srovnávací pedagogika.* Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-155-7.

Struktury systému vzdělávání, odborné přípravy, a vzdělávání dospělých v Evropě FINSKO 2007. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2007.

Struktury systému vzdělávání, odborné přípravy, a vzdělávání dospělých v Evropě ČESKÁ REPUBLIKA 2005/6. PRAHA: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005/6.

Vlčková, K.: *Charakteristiky a vývojové trendy základního vzdělávání v zemích EU a v ČR.* Brno: PdF MU, 2005. ISBN 80-210-3870-5.

WWW-stránky:

www.uiv.cz Ústav pro informace ve vzdělávání - spolupracuje na zahraničních výzkumech a projektech, české centrum EURYDICE, vydává publikace OECD a EURYDICE v češtině; informace o mezinárodních srovnávacích studiích výsledku vzdělávání v češtině (TIMSS, CivEd, SITES, PISA, PIRLS, eEUROPE+, projektu INES aj.). [cit. 2008-03-01].

www.eurydice.org EURYDICE - základní zdroj k tématu, mnoho publikací srovnávacích studií, statistik atd., publikace přístupné on-line, odkazy na další instituce; EURYBASE – databáze školských systémů zemí EU a přidružených států a zemí ESVO/EHP. [cit. 2008-03-01].

www.fit-for-europe.info Server nabízející informace o vzdělávání, studiu a práci v zemích v 31 zemích Evropy. [cit. 2008-03-01].

http://europa.eu/abc/index_cs.htm Evropa v kostce, všeobecné informace nejen o vzdělávání v zemích EU. [cit. 2008-03-01].

www.rvp.cz Metodický portál rámcového vzdělávacího systému. Články a informace o našem i zahraničním předškolním vzdělávání. [cit. 2008-03-01].

Internetové vyhledávací zdroje

Google [online]. Palo Alto (CA, USA) : Google Inc., c2004 [cit. 2008-03-01].
Dostupný z WWW: <<http://www.google.com>>.

Seznam [online]. Praha : Seznam.cz a.s., c1996-2005 [cit. 2008-03-01]. Dostupný z
WWW: <<http://www.seznam.cz>>

Přílohy



příloha č. 1.: Evropská vlajka (Evropa.eu)



Příloha č. 2.: Evropská unie k 1. 1. 2008: žlutě – členské státy; modře kandidátské země (Evropa.eu)

ÚROVEŇ ISCED	ČESKY ANGLICKY	POPIS, DÉLKA, TYPICKÝ VĚK VSTUPU	DOPORUČENÉ ZAŘAZENÍ ÚROVNĚ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉM SYSTÉMU
ISCED 0	Preprimární vzdělávání = Pre-primary Education	<p>Tyto programy jsou určeny především pro uvedení dětí raného věku do prostředí školního typu. Po dokončení těchto programů děti pokračují ve svém vzdělávání na úrovni 1.</p> <p>Typický věk vstupu: alespoň 3 roky. Horní věková hranice závisí na typickém věku pro vstup do primárního vzdělávání</p> <p>Hlavní hlediska</p> <ul style="list-style-type: none"> - výchovný charakter programu, - škola nebo jiné zařízení mimo rodinu, - minimální věk dětí, o které zařízení pečuje, - horní věková hranice dětí. <p>Vedlejší hledisko</p> <ul style="list-style-type: none"> - kvalifikace pedagogických pracovníků. <p>Tato úroveň zahrnuje vzdělávání organizované pro děti se zvláštními vzdělávacími potřebami.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • v mateřské škole • ve speciální mateřské škole • v přípravném stupni (pomocné školy) • v přípravném ročníku speciální základní školy a zvláštní školy • v přípravné třídě pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí <p>Pokud jde o zjišťování dosažené úrovně vzdělání obyvatel, zařazují setéto skupiny také:</p> <ul style="list-style-type: none"> • osoby bez vzdělání
ISCED 1	Primární vzdělávání nebo první stupeň základního vzdělávání = Primary education or First Stage of Basic Education	<p>Obsah vzdělávání této úrovně je obvykle určen k zahájení základního vzdělávání. Typický věk vstupu: 5-7 let věku. Typická délka: 4-6 let.</p> <p>Hlavní hledisko</p> <ul style="list-style-type: none"> - primární vzdělávání je charakterizováno jako počátek systematického studia, např. čtení, psaní a matematiky. <p>Vedlejší hlediska</p> <ul style="list-style-type: none"> - vstup do institucí nebo programů primárního vzdělávání, - počátek povinné školní docházky v zemích, kde je zavedena. <p>V zemích, kde je primární vzdělávání součástí "základního vzdělávání", patří do této úrovně pouze jeho první stupeň. Není-li "základní vzdělávání" oficiálně rozděleno do stupňů, doporučuje se jako první stupeň klasifikovat pouze prvních šest let.</p> <p>Tato úroveň zahrnuje i programy pro děti se zvláštními vzdělávacími potřebami.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • na 1. stupni základní školy (1. – 5. ročník) • na 1. stupni speciální základní školy (1. – 5. ročník) • ve zvláštní škole (stupeň 1 a 2) • v pomocné škole <p>Pokud jde o zjišťování dosažené úrovně vzdělání obyvatel, zařazují setéto skupiny také:</p> <ul style="list-style-type: none"> • osoby s nedokončeným základním vzděláním (při dokončení 1. stupně základní školy)

ISCED 2	Nižší sekundární vzdělávání nebo druhý stupeň základního vzdělávání = Lower Secondary or Second Stage of Basic Education	<p>Obsah vzdělávání této úrovně je obvykle určen k dokončení základního vzdělávání, které začalo úrovní ISCED 1. Typický věk vstupu: 10-12 let. Typická délka: 2 - 4 roky.</p> <p>Hlavní hlediska</p> <ul style="list-style-type: none"> - začátek předmětově uspořádaného vzdělávání s více specializovanými učiteli než pro úroveň 1, - plné vytváření základních dovedností a základů pro celoživotní učení. <p>Vedlejší hlediska</p> <ul style="list-style-type: none"> - vstup po asi šesti letech primárního vzdělávání, - ukončení této úrovně po asi devíti letech od vstupu do primárního vzdělávání, - v těch zemích, kde je zavedena povinná školní docházka, se často s jejím ukončením shoduje i konec této úrovně, - na začátku této úrovně často začíná vyučovat ve třídě více učitelů podle své specializace. <p>Pokud je základní škola dvouступňová, řadí se sem její 2. stupeň, pokud je tříступňová, řadí se sem jen poslední stupeň.</p> <p>Doplňková hlediska</p> <ul style="list-style-type: none"> - určení programu: <ul style="list-style-type: none"> • 2A – vstup na 3A nebo 3B, • 2B – vstup na 3C, • 2C – vstup na trh práce. - zaměření programu: <ul style="list-style-type: none"> • všeobecné, • příprava na odborné vzdělávání, • odborné vzdělávání. 	<ul style="list-style-type: none"> • na 2. stupni základní školy, tj. v 6. – 9. ročníku (2A) • na 2. stupni speciální základní školy (2A) • v 1. a 2. ročníku šestiletého gymnázia (2A) • v 1. – 4. ročníku sedmiletého gymnázia (2A) • v 1. – 4. ročníku osmiletého gymnázia (2A) • v 1. – 4. ročníku osmiletých oborů konzervatoře (2A) • v učebních oborech se zvlášť upravenými učebními plány v učilištích a odborných učilištích (2C) • v praktické škole (2C) • ve zvláštní škole (3. stupeň) (2C) • v kursech pro doplnění základního vzdělání (2A) • v kursech pro doplnění vzdělání poskytovaného zvláštní školou (2C) <p>Pokud jde o zjišťování dosažené úrovně vzdělání obyvatel, zařazují se tyto skupiny také:</p> <ul style="list-style-type: none"> • osoby, které absolvovaly celé základní vzdělávání (2A)
ISCED 3	Vyšší sekundární vzdělávání = (Upper) Secondary Education	<p>Tato úroveň vzdělávání začíná obvykle po ukončení běžné povinné školní docházky v těch zemích, kde existuje. Typický věk vstupu: 14-16 let. Typická délka: 2 až 5 let (též kratší).</p> <p>Hlavní hlediska</p> <ul style="list-style-type: none"> - obvyklá kvalifikace pro vstup (kolem devíti let vzdělávání při plné školní docházce od začátku úrovně 1), - minimální požadavek pro vstup (obvykle dokončení úrovně 2). <p>Doplňková hlediska</p> <ul style="list-style-type: none"> - určení programu: <ul style="list-style-type: none"> • 3A: vstup na 5A, • 3B: vstup na 5B, • 3C: vstup na trh práce, na úroveň 4 nebo k dalším programům úrovně ISCED 3. - zaměření programu: <ul style="list-style-type: none"> • všeobecné, • příprava na odborné vzdělávání, • odborné vzdělávání. - úhrnná teoretická doba trvání – počítá od začátku úrovně 3. 	<ul style="list-style-type: none"> • ve čtyřletém (pětiletém) gymnáziu (3A) • v 3. – 6. ročníku šestiletého gymnázia (3A) • v 5. – 7. ročníku sedmiletého gymnázia (3A) • v 5. – 8. ročníku osmiletého gymnázia (3A) • v oborech středních odborných škol ukončených závěrečnou zkouškou (3C) • v oborech středních odborných škol ukončených maturitní zkouškou (3A) v 5. – 6. ročníku osmiletých oborů konzervatoře (3B) • v 1. – 4. ročníku pětiletých i šestiletých oborů konzervatoře (3B) • v 1. – 5. ročníku speciální konzervatoře (3B) • v oborech středních odborných učilišť ukončených závěrečnou zkouškou (3C) • v oborech středních odborných učilišť ukončených maturitní zkouškou (3A) • v oborech středních speciálních škol ukončených závěrečnou zkouškou (3C)

<p>ISCED 4</p>	<p>Postsekundární vzdělávání, nezahrnuté do terciárního = Postsecondary, non-tertiary education</p>	<p>Tato nová úroveň zahrnuje programy, které jsou z mezinárodního pohledu hraniční mezi vyšším sekundárním a postsekundárním vzděláním.</p> <p>Typický věk vstupu: starší než při vstupu na úroveň ISCED 3. Typická délka: od několika měsíců do 2 let.</p> <p>Hlavní hlediska</p> <p>Tyto programy zpravidla vyžadují úspěšné zakončení úrovně 3, to znamená jakéhokoli programu úrovně 3A nebo 3B nebo programu 3C, jehož typická úhrnná teoretická doba trvání je alespoň tři roky.</p> <p>Obsah programu může být specializovanější nebo podrobnější a jeho realizace může být složitější než u obsahu těch programů, které jsou nabízeny na vyšší sekundární úrovni bez ohledu na to, v jaké instituci je tento program organizován.</p> <p>Doplňková hlediska</p> <ul style="list-style-type: none"> - určení programu: <ul style="list-style-type: none"> • 4A: vstup na 5A nebo 5B, • 4B: vstup na 5B, • 4C: vstup na trh práce. - zaměření programu: <ul style="list-style-type: none"> • všeobecné, • příprava na odborné vzdělávání, • odborné vzdělávání. - úhrnná teoretická doba trvání – počítá se od začátku úrovně 3. <p>Typickými programy této úrovně jsou krátké programy odborné přípravy, předuniverzitní přípravné kursy (obě v zahraničí dříve vykazované na úrovni terciární), studium po absolvování středního vzdělání vedoucí k dosažení kvalifikace pro studium vyšší úrovně, další sekundární programy.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • v nástavbovém studiu (4A) • v učebních oborech po absolvování střední školy (4C) • v rekvalifikačních kursech vyžadujících předchozí vzdělávání na střední škole (4C) • v bývalém pomaturitním studiu kvalifikačním (4A) • v kursech v délce od šesti měsíců do dvou let (4C) • v pomaturitním studiu na jazykových školách s akreditací MŠMT (4C) <p>Pokud jde o zjišťování dosažené úrovně vzdělání obyvatel, zařazují se tyto skupiny také:</p> <ul style="list-style-type: none"> • absolventi středních škol ukončených závěrečnou zkouškou, kteří absolvovali vzdělání v dalších oborech ukončených závěrečnou zkouškou (4C) • absolventi středních škol ukončených maturitní zkouškou, kteří absolvovali vzdělání v dalších oborech ukončených maturitní zkouškou (4A)
<p>ISCED 5</p>	<p>První stupeň terciárního vzdělávání (nesměřující přímo k vědecké kvalifikaci)</p> <p>= First stage of tertiary education (not leading directly to an advanced research qualification)</p>	<p>Typický věk vstupu: 17-20 let.</p> <p>Hlavní hlediska</p> <ul style="list-style-type: none"> - obvyklým minimálním požadavkem pro vstup na tuto úroveň je úspěšné dokončení úrovně ISCED 3A nebo 3B nebo úrovně ISCED 4A, - programy úrovně 5 nevedou přímo k udělení vědecké kvalifikace, - tyto programy musí mít úhrnnou teoretickou dobu trvání alespoň 2 roky od počátku úrovně 5. <p>- Doplnková hlediska</p> <ul style="list-style-type: none"> - typ programů; lze rozlišovat jednak programy teoretické, které připravují pro výzkum a umožňují přístup do profesí s vysokými kvalifikačními požadavky, jednak specifické programy orientované prakticky, odborně či profesně, - úhrnná teoretická doba trvání prezenčního studia, - umístění programu ve struktuře diplomů nebo osvědčení (první, druhý nebo další diplom, diplom vědeckého typu). <p>programy typu 5A</p> <ul style="list-style-type: none"> - typická délka: minimálně 3 roky ekvivalentu prezenčního studia, - zpravidla se požaduje, aby učitelé měli diplomy vysoce kvalifikovaných vědeckých pracovníků 	<ul style="list-style-type: none"> • v bakalářském studiu koncipovaném jako předstupeň magisterského studia (5A) • ve dvouletém magisterském • ve vyšších odborných školách (5B) • v bývalém pomaturitním

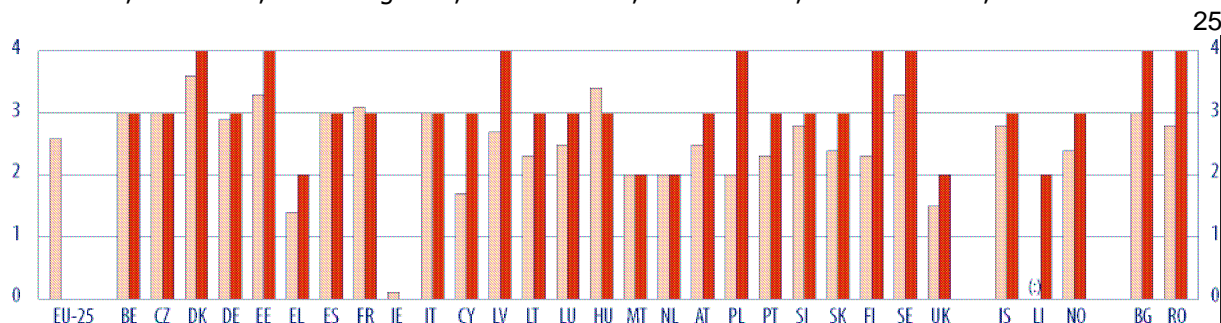
		<p>projektů nebo předložení práce,</p> <ul style="list-style-type: none"> - vstupním požadavkem může být kvalitní zvládnutí odpovídajících oborů na úrovni ISCED 3A nebo 4A, - poskytují vzdělání nutné pro vstup do profese s vysokými kvalifikačními požadavky nebo do studijního programu vědeckého typu. programy typu 5B: - typická délka: minimálně 2 roky ekvivalentu prezenčního studia, ale obvykle dva až tři roky, - jsou prakticky orientovány a více zaměřeny na určité povolání než programy úrovně ISCED 5A, neumožňují přímý přístup ke studijním programům vědecky zaměřeným, - vstupním požadavkem může být kvalitní zvládnutí odpovídajících oborů na úrovni ISCED 3B nebo 4A, - umožňují vstup do povolání. 	<p>vysokou školou v délce 2 – 3 roky (nesměřující k udělení titulu) (5B)</p>
ISCED 6	<p>Druhý stupeň terciárního vzdělávání (směřující přímo k vědecké kvalifikaci) = Second stage of tertiary education (leading to an advanced research qualification))</p>	<p>Programy vedoucí k získání vědecké kvalifikace. Předpokladem je úspěšné absolvování úrovně ISCED 5A. Typický věk: studenti jsou o několik let starší než studenti vstupující na úroveň 5A. Typická délka studia: 3 roky. Hlavní hledisko</p> <p>Pro programy je typické předložení doktorské nebo disertační práce publikovatelné kvality, která je výsledkem původního výzkumu a představuje výrazný příspěvek k poznání.</p> <p>Vedlejší hledisko. Připravují absolventy vysokých škol jak pro práci v profesorských sborech vzdělávacích institucí nabízejících programy ISCED 5A, tak i pro práci výzkumného charakteru ve státní správě, v průmyslu atd.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • v doktorském studijním programu ukončeném titulem PhD. • bývalá vědecká příprava ukončená titulem kandidát věd (CSc.), doktor věd (DrSc.)

Platí pro denní studium i pro studium při zaměstnání.

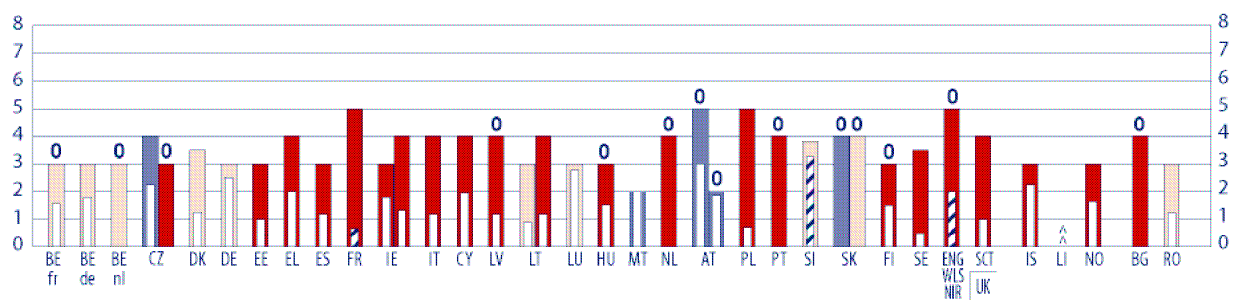
Příloha č. 3.: Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání – ICED 1997

Kódy zemí

EU Evropská unie (k 1. květnu 2004); **SK** Slovensko; **BE** Belgie; **SE** Švédsko; **BE fr** Belgie; **UK** Spojené království; **BE de** Belgie; **UK-ENG** Anglie; **BE nl** Belgie; **UK-WLS** Wales; **CZ** Česká republika; **UK-NIR** Severní Irsko; **DK** Dánsko; **UK-SCT** Skotsko; **DE** Německo; **EE** Estonsko; **EL** Řecko; **ES** Španělsko; **FR** Francie; **IE** Irsko; **IT** Itálie; **CY** Kypr; **LV** Lotyšsko; **LT** Litva; **IS** Island; **LU** Lucembursko; **LI** Lichtenštejnsko; **HU** Maďarsko; **NO** Norsko; **MT** Malta; **NL** Nizozemsko; **AT** Rakousko; **PL** Polsko; **PT** Portugalsko; **BG** Bulharsko; **SI** Slovinsko; **RO** Rumunsko; **Fi** Finsko



Příloha č. 4.: Průměrná doba, po kterou děti ve věku 3-7 let absolvují preprimární vzdělávání, 2001/02: růžově – průměrný počet let působení dětí v ICED 0, červeně – možná délka vzdělání (eurydice)



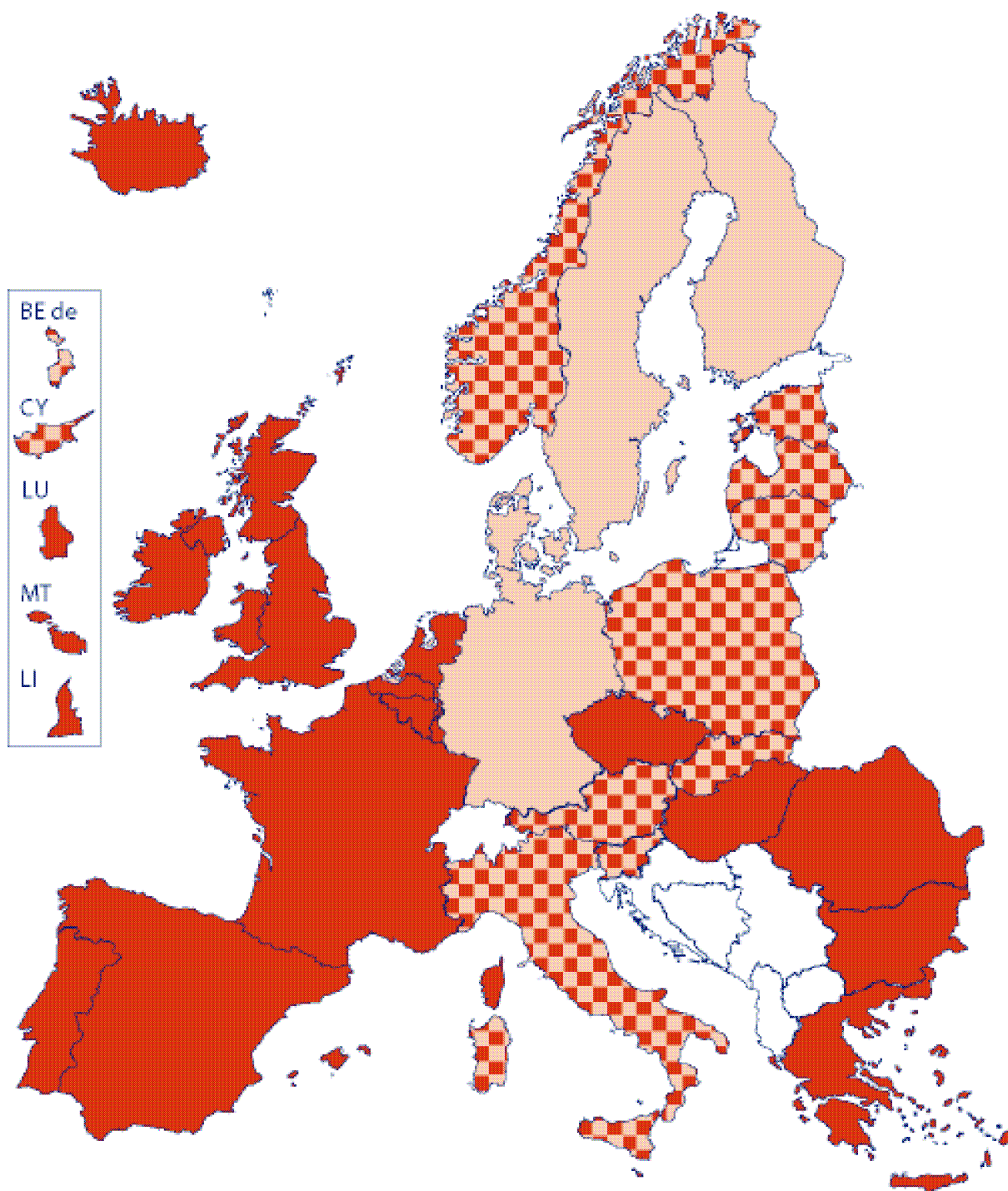
Příloha č. 6.: *Minimální délka přípravu učitelů pro ISCED 0, 2002/03* – modře: středoškolské vzdělání s maturitou, či nástavba, červeně: - univerzitní vzdělání s titulem Bc. nebo Mgr., růžově: – další vzdělávání nevedoucí k titulu (eurydice)



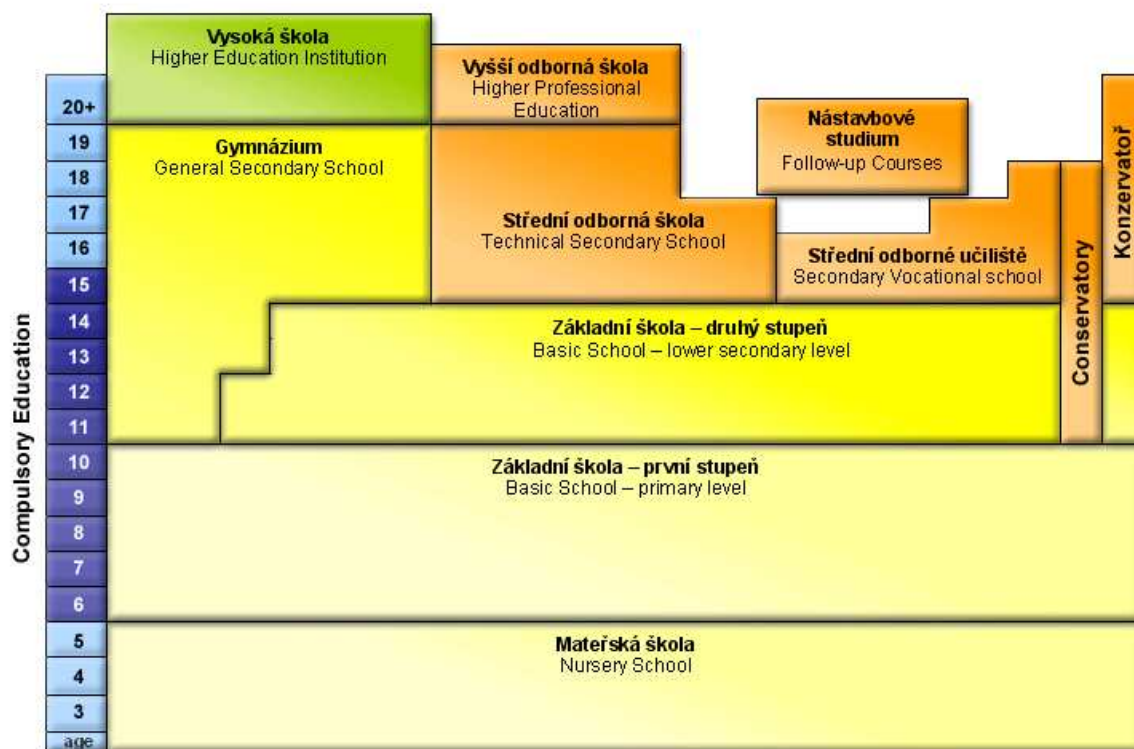
Příloha č. 8.: *Doporučený maximální počet 4letých dětí na jednoho dospělého ve školách či jiných* (eurydice)



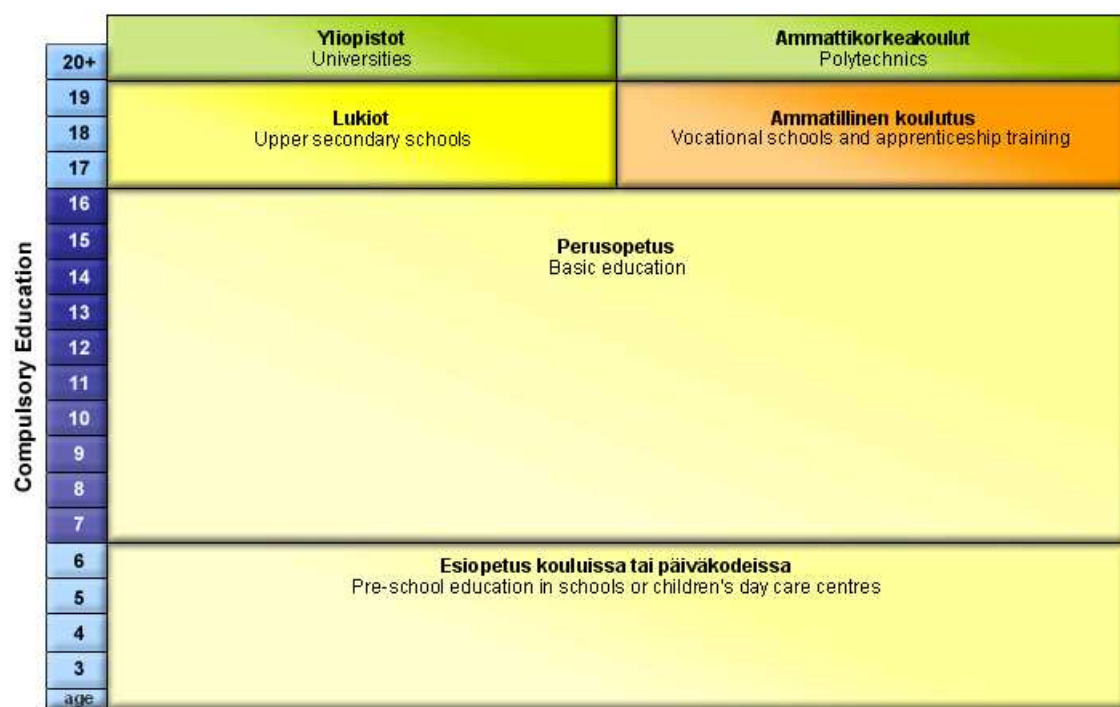
Příloha č. 5.: Míra účasti na preprimárním a primárním vzdělávání podle věku, 2001/02 – růžově ICED 0, červeně ICED 1 (eurýdice)



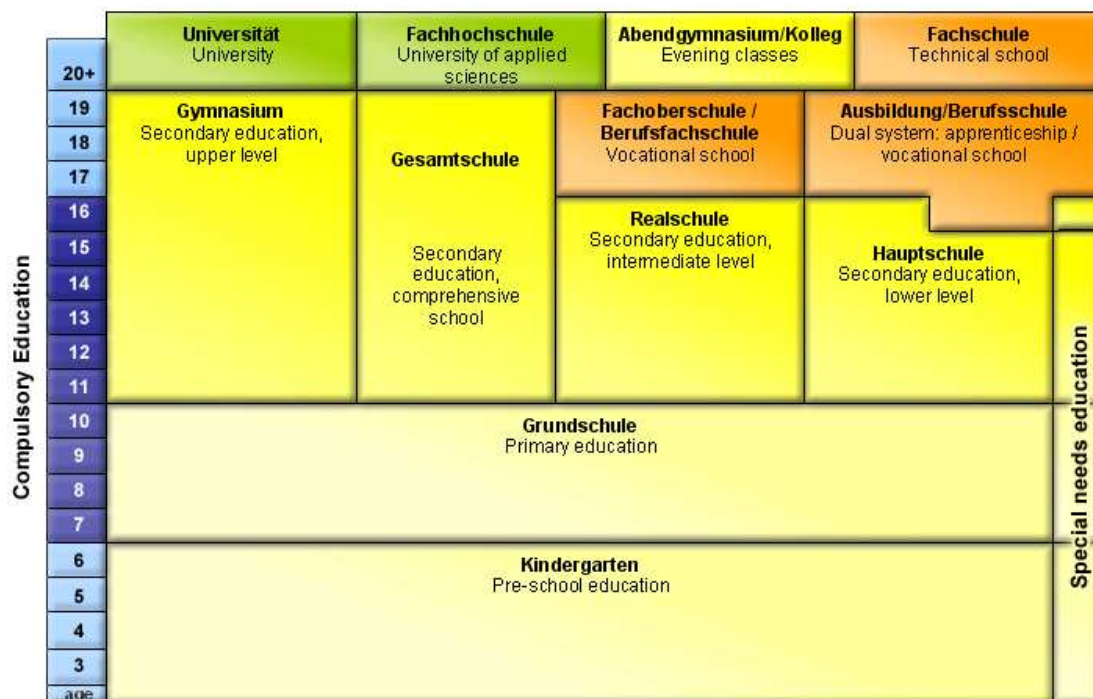
Příloha č. 7.: Dělení dětí do skupin v ISCED 0, 2002/03, červeně - školní model (skupiny dětí stejného věku), růžově - rodinný model (skupiny dětí různého věku). (eurydice)



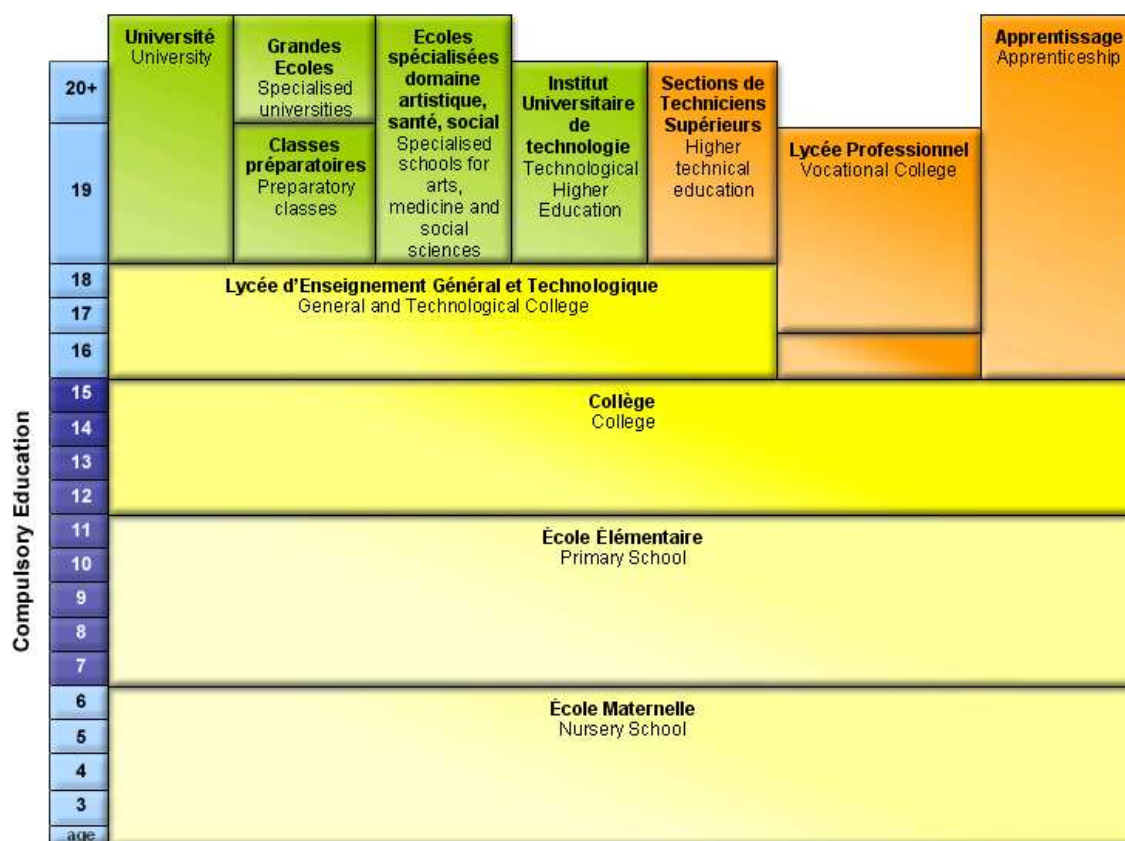
Příloha č. 8.: Znárodnění vzdělavacího systému ČR, 2007/08 (*fit-for-europe.info*)



Příloha č. 9.: Znárodnění vzdělavacího systému Finska, 2007/08 (*fit-for-europe.info*)



Příloha č. 10.: Znárodnění vzdělavacího systému Německa, 2007/08 (fit-for-europe.info)



Příloha č. 11.: Znárodnění vzdělavacího systému Francie, 2007/08 (fit-for-europe.info)