

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH  
BUDĚJOVICÍCH  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE**

**KOMPARACE POJETÍ FRANCOUZSKÉ A  
ČESKÉ PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**ČESKÉ BUDĚJOVICE 2008**

Vedoucí bakalářské práce:  
**doc. PhDr. Jana Uhlířová, CSc.**

Vypracovala:  
**Kateřina Hrstková**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedené v bibliografii.

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

V Českých Budějovicích dne .....

Děkuji doc. PhDr. Janě Uhlířové, CSc. za cenné rady a obrovskou trpělivost při metodickém vedení během zpracování bakalářské práce.

Dále děkuji Mgr. Jindřišce Stiborové a Kateřině Smejkalové za pomoc při překladech francouzské literatury.

## **Anotace**

### **Komparace pojetí francouzské a české předškolní výchovy, idejí, tendencí a realizace**

Cílem této bakalářské práce je komparace předškolní výchovy, zachycující sjednocující i rozdílné pojetí idejí, tendencí a realizace ve Francii i v České republice.

První část práce se zabývá teoretickým srovnáním celkového pojetí předškolní výchovy v historii, v současnosti i jejími budoucími vizemi v obou zemích. Komparací shod a rozdílů, z nichž vyplývá obohacující inspirace.

Druhá část je koncipována jako dotazníkový průzkum mapující konkrétní přístup k předškolnímu vzdělání v současnosti z pohledu předškolních pedagogů a rodičů předškolních dětí ve Francii i v Čechách.

## **Annotation**

### **The comparison of the conceptions of French and Czech pre-school education, ideas, tendencies and realization.**

The aim of this bachelor work is the comparison of the pre-school education taking down the uniting and the different conceptions of ideas, tendencies and realization in France and the Czech Republic.

The first part of the work deal with the theoretic comparison of the total conception of the pre-school education in the history, the present and its future visions in both countries. With the comparison of the agreement and the differences enriching inspirations follow from them.

The second part is conceived as the questionnaire enquiry mapping the factual attitude to the pre-school education in the present from the view of the pre-school pedagogues and parents of the pre-school children in France and the Czech Republic.

# Obsah

Úvod.....	7
Předpoklady .....	9
Definice klíčových pojmů .....	9
1. Teoretická část - Komparace české a francouzské předškolní výchovy .....	12
1.1 Metody práce.....	12
1.2 Dějiny předškolní výchovy – přístupu k dítěti v historii.....	13
1.3 Pojetí předškolního vzdělávání .....	16
1.4 Cíle předškolního vzdělávání .....	18
1.5 Kurikulum vzdělávacích systémů .....	19
1.6 Cykly a kompetence .....	25
1.7 Principy vzdělávacích systémů platné pro dnešní školství .....	32
1.8 Přístup k dítěti v současnosti (Osobnostně orientovaná výchova).....	34
1.9 Pojetí Dítěte.....	35
1.10 Vztah k rodině .....	35
1.11 Vztah k počátečnímu vzdělávání .....	36
1.12 Princip alternativnosti .....	37
1.13 Princip individualizace.....	38
1.14 Míra účasti dětí v předškolním vzdělávání .....	39
1.15 Formy státních opatření a dohledu na MŠ .....	40
1.16 Financování služeb.....	41
1.17 Vazby na školské stupně - První stupeň základního vzdělávání .....	42
1.18 Požadavky na vzdělávání předškolních pedagogů.....	44
1.19 Struktura výuky v rámci roku a týdne.....	47
1.20 Volnočasové aktivity.....	47
1.21 Opatření pro žáky primárních škol mimo vyučování.....	48

2. Výzkumná část .....	49
2.2 Dotazník pro české předškolní pedagogy .....	51
2.3 Dotazník pro rodiče předškolních dětí v České republice .....	61
2.4 Dotazník pro předškolní pedagogy ve Francii .....	72
2.5 Dotazník pro rodiče předškolních dětí ve Francii .....	72
3. Závěr .....	78
4. Bibliografie .....	80
5. Přílohy .....	82

## Úvod

Osobní zájem autorky srovnat aktuální podobu české a francouzské předškolní vzdělávání se stal i tématem bakalářské práce. Autorka se zabývala srovnáním aktuální podoby vzdělávacích systémů ve Francii a v České republice s důrazem na předškolní školství.

Důležité se jí jevílo, zaměřit se na porovnání kladů a záporů jednotlivých kurikulárních materiálů a najít hlavní přednosti systémů a možnosti vzájemné inspirace. Je zřejmé, že se není možné vyhnout ani historickému aspektu na základě dobového kulturního pozadí.

Práce je rozčleněna do 5 kapitol. Vzhledem k tomu, že se jedná o práci komparativního charakteru, rozčlenila autorka kapitoly do podobného schématu a zaujala v jednotlivých kapitolách shodující postup. Vhled do situace v České republice, její ekvivalent ve Francii a srovnání obou systémů.

Myšlenka komparace předškolního vzdělávání je v současné době významná, neboť ukazuje na pestré možnosti jiných vzdělávacích systémů a tím odhaluje inspirativní prvky pro naši současnou školskou reformu. Již před 19 lety jsme se stali demokratickou zemí a to nám umožnilo čerpat otevřeně a kriticky nové poznatky ze zahraničí. Proč toho tedy nevyužít i pro předškolní vzdělávání? Je zřejmé, že zkoumání jiných vzdělávacích systémů je pro naše školství nesmírně obohacující. Navíc zejména Francie má hlubokou kulturní tradici, jejíž součástí je i školský vzdělávací systém. Péčí o děti od útlého věku je pověstná nejen v Evropě, ale i ve světě, neboť již v roce 1778 založila vůbec první předškolní instituci tohoto druhu.

Naproti tomu také Česká republika má také výborný systém předškolního vzdělávání, který je založený na hluboké domácí tradici. V mnoha aspektech a zkušenostech se však liší od francouzského. Lze předpokládat, že komparací obou naznačených systémů můžeme získat přínosné poznatky, pro naši současnou transformující se předškolní výchovu.

Komparativní pedagogika je v české odborné literatuře hojně zastoupena. Autoři se většinou zabývají obecným srovnáním školských systémů, hledají shodné i odlišné tendence ve vývoji školských systémů s představou, že porozuměním problému

školských systémů a přístupu ke vzdělání v jiných zemích, umožní nastartovat prevenci problémů doma. Zájem o celistvost školských systémů je dnes již obvyklý, přesto předškolní vzdělávání zůstává přece jen ještě trochu na okraji zkoumání.

Překladová literatura ke komparativní pedagogice je v Čechách spíše anglosaské provenience. Francouzských zdrojů informujících o jejich školství a tudíž i předškolní výchově v českém překladu je velice málo, proto bylo poměrně obtížné najít vhodnou literaturu. Autorka musela tedy sáhnout po originálních materiálech ve francouzštině. České předškolní školství je velmi podrobně a přehledně publikováno v mnohé odborné literatuře.

Základní problém, na němž je postaveno celé zkoumání autorky, vyplývá z odlišného pojmání dítěte předškolního věku. Komparace těchto dvou různorodých přístupů vychází z pochopení národních tradic i současných systémů předškolní i primární výchovy v těchto státech.

Dalšími hlavními oblastmi, v nichž lze oba předškolní systémy zkoumat, spatřuje autorka v několika oblastech. Mezi primární se řadí celkový přístup k předškolnímu vzdělávání. V České republice je sice vztah mezi předškolním a primárním vzděláváním velice těsný, chybí však vzájemná propojenost. Naproti tomu ve Francii je vztah těchto dvou vzdělávacích rovin vzájemně propojen tak úzce, že předškolní vzdělávání tvoří integritu s primárním vzděláváním. Úloha a cíle předškolního vzdělávání jsou touto koncepcí zásadně ovlivněny. Podrobně budou rozebrány v následujících kapitolách. Historický vývoj obou národních vzdělávacích systémů je tak zásadní, že mu musí být věnovaná samostatná kapitola. Dále se autorka zaměřila na důležité rozdíly v těchto dílčích oblastech: specifika předškolního vzdělávání obou zemí, údaje o celkovém uspořádání systému, struktura školského systému, jeho formy opatření a státního dohledu, financování služeb, statistiku docházky, a mnoho dalšího.

Cíl práce je odkrýt odlišnost v pojmání dítěte a v přístupu k němu ve Francii a v České republice a odtud vyvodit odlišnost ve funkcích mateřské školy a jejím pojetí. Jedním z dílčích úkolů je pak nalézt ty oblasti výchovy, jimiž může být současná česká předškolní výchova inspirována a obohacena.



## **Předpoklady**

1. Autorka se domnívá, že francouzský individuálnější přístup k dítěti nabízí mnoho inspirací.
2. Současná francouzská mateřská škola se tolik neliší od české. Její metody, formy práce, je možno využít i u nás.
3. Předpokládá, že systém vzdělávání francouzských předškolních pedagogů se nebude příliš odlišovat od českého.

## **Definice klíčových pojmů**

### **Předškolní vzdělávání**

*Předškolní vzdělávání je: „termín preprimární odpovídá tradičnímu českému označení předškolní výchova. Jde o úroveň ISCED 0, která je vymezena jako „ uvedení dětí raného věku do prostředí školního typu. Preprimární vzdělávání znamená různé typy vzdělávacích programů určené pro děti předškolního věku, realizovatelné typicky v mateřských školách.“*

(Průcha, J., 1999 str. 51)

### **Primární vzdělávání**

(francouzský pojem- éducation préscolaire)

*Primární vzdělávání je: „Škola tvořící počáteční stupeň povinného vzdělávání, je relativně samostatnou a ucelenou součástí, základního vzdělávání. Vybavuje žáky elementárními složkami gramotnosti (čtení, psaní, počítání, komunikační a sociální dovednosti aj.)*

*Podstatnou charakteristikou primární školy je to, že vyučování provádí ve většině předmětů obvykle jeden učitel. Délka primární školy (počet ročníků) a vstupní věk žáků jsou v jednotlivých zemích odlišné. V ČR je primární školou nižší stupeň základní školy (1-5 ročník) zahajovaný ve věku žáků 6 let.“*

(Průcha J.; Walterová E.; Mareš, J., 2001 str. 179)

## **Dítě**

(francouzský pojem – enfant)

Dítě je: „*Lidský jedinec v životní fázi od narození do období adolescence. Podle některých pojetí je za dítě považován jedinec před narozením, tj. v prenatálním období vývoje člověka. Dítě a dětství je popisováno a zkoumáno v řadě věd (psychologie, psychiatrie, sociologie, lékařské vědy aj.). Pedagogika se dítětem zabývá jako subjektem edukace, zejm. z těchto hledisek.*

1. *Vztah mezi vývojem dětí a možností je vzdělávat. Zkoumají se závislosti mezi zráním psychických a tělesných funkcí a rolí žáka, kterou dítě v určitém věku přijímá.*
2. *Způsoby a obsah vzdělávání dítěte ve školách. Edukačním prostředí. Hledá se, které formy učení a vyučování a které jejich obsahy jsou nejvhodnější k tomu, aby byl celkový rozvoj dětí co nejlépe zajišťován.“*

(Průcha J.; Walterová E.; Mareš, J., 2001 str. 46)

## **Žák**

(francouzský pojem - él`eve)

Žák je: „*Označení pro člověka v roli vyučovaného subjektu, bez ohledu na věk. Žákem může být dítě, adolescent, dospělý.*

*Označení dítěte, které navštěvuje základní školu. Diskuzi vyvolává užívání toho výrazu též pro studující (mládež a dospělý) na středních školách. Bohužel česká pedagogická terminologie nemá ekvivalent anglického výrazu „learner“, který je neutrální, pokud jde o věk subjektu, a přitom vyjadřuje jeho začlenění do nějakého edukačního procesu.“*

(Průcha J.; Walterová E.; Mareš, J., 2001 str. 316)

## **Kurikulum**

(francouzský pojem – curriculum)

*Rozlišují se tři základní významy pojmu:*

1. *vzdělávací program, projekt, plán.*
2. *Průběh studia a jeho obsah.*

*Obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole, se vztahují, její plánování a hodnocení. Pojem nebyl v české pedagogice před rokem 1989 používán. Jeho zavedení a*

*příslušná teorie má význam pro komplexní řešení cílů, obsahu, metod, způsobů organizace a hodnocení škol. Vzdělávání. Tyto problémy byly vztahovány ke konceptům učební osnovy, učební plán, obsah vzdělávání, učivo, které však nepokrývají komplexní význam pojmu kurikulum. Kurikulum existuje v různých formách. Podle koncepce IEA se rozlišuje: zamýšlené kurikulum (attained curriculum), dosažené kurikulum (attadined curriculum, učivo osvojené žáky).*

(Průcha J.; Walterová E.; Mareš, J., 2001 str. 110)

## **Školská reforma**

(francouzský pojem – réformé scolaire)

*Školská reforma je: „Rozsáhlá, úředně organizovaná a zaváděná změna ve školské soustavě zaměřená na její zlepšení. Ve všech vyspělých zemích byly realizovány v posledních desetiletích různé školské reformy zaměřené zejm. na změny v kurikulu, v přístupnosti vzdělání, zajišťování rovnosti vzdělávacích příležitostí aj. O výsledcích těchto reform se vedou diskuze, některé reformy se vedou diskuze, některé reformy neprokázaly žádoucí efekty.*

*V současné době se ve vzdělávacích politice vyspělých zemí neuplatňují velké školské reformy, ale plánují se spíše různé změny v charakteru edukačního prostředí (tzv. vnitřní reforma školy). V ČR probíhá po r. 1989 dlouhodobý reformní proces označovaný jako transformace vzdělávací soustavy. V zahraničí se nyní prosazuje spíše než „školská reforma“ koncept širší, tj. vzdělávací reforma bílá kniha.“*

(Průcha J.; Walterová E.; Mareš, J., 2001 str. 243)

# 1. Teoretická část - Komparace české a francouzské předškolní výchovy

## 1.1 Metody práce

V teoretické části bakalářské práce jsem použila analýzu, syntézu, metaanalýzu, a historickou komparativní metodu. Závěrem práce jsem vytvořila seznam použité literatury pomocí bibliografie.

### **Analýza:**

*„Analýza pedagogických jevů a procesů znamená myšlenkové rozčleňování těchto celků na jednotlivé části. Umožňuje oddělit podstatné od nepodstatného, odlišit trvalé vztahy od vztahů nahodilých.“*

(Skalková, J. a kolektiv, 1983 str. 118)

### **Syntéza:**

*„Myšlenkové spojování částí stránek, vyčleněných prostřednictvím analýzy. Utváří se nová myšlenková jednota, v níž se upevňuje podstatné, typické pro analyzovaný jev nebo proces. Analyzované jevy a procesy jsou upřesňovány a prohloubeny znalostí o předmětu jako celku.“*

(Skalková, J. a kolektiv, 1983 str. 118)

### **Metaanalýza:**

*„V pedagogickém výzkumu metoda kvantitativního srovnávání a vyhodnocování výzkumných výsledků publikovaných o určitém tématu. Účelem je získat integrovaný pohled ze souborů jednotlivých, často protikladných výsledků.“*

(Průcha, J., 2007 stránky 417-428)

### **Historicko – komparativní metoda:**

*„Zkoumání pedagogických jevů, které sleduje a srovnává ve vývoji. Vede k poznání jednotlivých vývojových etap, ať téhož jevu, nebo různých jevů, existujících zároveň v rozličných vývojových stádiích.“*

(Skalková, J. a kolektiv, 1983 str. 131)

## **Historická metoda:**

*„Základní metoda pedagogického výzkumu. Jsou na ni založeny především dějiny pedagogiky, které nás seznamují s praxí i teorií výchovy a vzdělávání os vzniku lidské společnosti až do současné doby.“*

(Skalková, J. a kolektiv, 1983 str. 131)

## **1.2 Dějiny předškolní výchovy – přístupu k dítěti v historii**

### **1.2.1 Dějiny české předškolní výchovy**

*„V českých zemích má předškolní vzdělání dlouhou tradici. První veřejná mateřská škola byla založena v Praze roku 1869, později také v dalších městech a v souladu s tehdejší rakouskou školskou legislativou byly tyto „školky“ chápány hlavně jako zařízení pečující o tělesný vývoj dětí. – Avšak už předtím, v prvním českém programu pro předškolní výchovu, byly akcentovány i složky vzdělávací. Byl to spis Jana Vlastimila Svobody (1800 – 1844) nazvaný Školka, čili prvopočáteční praktické názorné všestranné vyučování malých dětí k věcnému vybroušení rozumu a ušlechtnění srdce s navedením ke čtení, počítání a kreslení pro učitele, pěstouny a rodiče, vydaný v Praze roku 1839.“*

(Průcha, J., 2006 str. 57)

Pojetí dítěte ve světě i v českých zemích bylo bezvýznamné, až do doby Jana Ámose Komenského (1592 – 1670), který poprvé v dějinách upozornil na významnost dětství a nutnost podpory rozvoje dětských vloh.

*„Poprvé v dějinách myšlení o výchově odůvodnil nutnost systematické předškolní výchovy a ve dvanácti kapitolách Informatoria školy mateřské rozpracoval celý její obsah. Jenom když dospělí skutečně porozumějí dětským potřebám a vývojovým zvláštěnostem, mohou děti dobře vychovat, a tím zajišťovat vývoj celé společnosti.“*

(Opravilová, E.; Gebhartová, V., 1998 str. 12)

I přesto se až do konce 19. století k dítěti společnost chovala stále lhostejně, jak o tom dosvědčuje jejich obrovská úmrtnost.

Tato situace vedla pod vlivem filozofie přirozené výchovy k reformnímu hnutí. Mezi přední členy toho hnutí jako např.: John Dewey a Maria Montessorri. Jejich

propracované systémy ovlivnily celé 20. století a pokračují i dodnes v osobnostně orientované výchově.

Změna společenské situace v 19. století požadovala, aby matky pracovaly a aby se o děti staral někdo jiný. Nejprve se jednalo o místa, kde si děti pouze společně hrály, později napadlo dospělé, že dětství lze využít „smysluplněji“ vznikla tak institucionální výchova, která děti nerespektovala a příliš omezovala.

Poznatky dvacátého století přispěly ke zmírnění nároků, které byly na děti kladeny. V období první republiky v České republice existovalo hnutí za reformu v mateřských školách a inspirovalo se mnoha edukačními novinkami ze zahraničí.

To skončilo změnou politického systému v roce 1948, který žádnou spolupráci se západními výchovnými systémy neschvaloval. Naopak, jeho výchovnou strategií byla v kolektivnost a jednotnost. Individuální přístup k dítěti se stal přežitkem.

*„Vrchol v přecenění vývojových možností přinesla sedmdesátá léta, kdy byla maximálně zdůrazněna snaha ovlivnit a urychlit vývoj dítěte. Objevily se četné programy pro výuku čtení, matematiky, cizích jazyků, které spolu s doporučovanými akceleračními metodami vyústily v celkovou intelektualizaci mateřské školy, s jejímiž příznaky se můžeme dodnes setkávat.“*

(Opravilová, E.; Gebhartová, V., 1998 str. 13)

Jednostranné činnosti a postupy zaměřené pouze na racionální dítě spíše zatěžovaly. A důsledkem toho byl nárůst odkladů vstupu prvňáčků do základní školy. Nezvládání prvního ročníku a větší výskyt poruch učení. Tyto léta jsou už za námi a měli bychom si je ponechávat v paměti.

Výrazným milníkem je také doba porevoluční 90. let dvacátého století. Mnohé školky byly v jakémsi vákuu bez mantinelů, některé si cestu hledaly samy, jiné se v něm neorientovaly a držely se zažitých pořádků přístupu k výchově. Proto bylo důležité znovu si určit směr, kterým se mateřské školy v jednadvacátém století mají ubírat. Celé dění vykrystalizovalo v Rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, v němž má mateřská škola zasloužené prvenství z celého českého školského systému.

Doba 21. století je rychlejší, má nové poznatky, možnosti, ale děti se rodí stále stejné, s potřebou lásky, doteku a s nárokem na šťastné dětství v jeho přirozenosti.

## 1.2.2 Dějiny francouzské předškolní výchovy

Předškolní výchova ve Francii má v rámci evropských předškolních systémů jednu z nejdelších tradic.

Jejich počátek datujeme od konce 18. století, kdy v roce 1779 nacházíme první opatrovnu, kterou založil protestantský pastor J. F. Oberlin ve Walderbachu v Alsasku. Opatrovny měly především sociální charakter. Oberlinova opatrovna se však od samého počátku vyznačovala sociálního charakteru i rovinou vzdělávací. Prakticky to znamenalo především důraz na vzdělání v rovině čtení, částečně i psaní a na rozvoj manuálních dovedností v tzv. „škole pletení“

Tato vzdálená tradice vytvořila předpoklad k tomu, že francouzské předškolní instituce přijaly za své integrovat do svého obsahu prvky trivia (čtení, psaní, počítání), jako svůj vzdělávací úkol. Tuto tradici francouzské mateřské školy neopustily dodnes.

Devatenácté století přineslo všechna negativa evropských předškolních zařízení. Pojetí mateřské školy jako „malé školy“ včetně didaktických přístupů primární školy sestupující do předškolního věku vedlo k pojetí dítěte jako bytosti, která má být v hromadném vzdělávání vedena především k pasivitě a poslušnosti. Nelze však opominout, že základní charakteristikou bylo ovzduší prochnuté citovými vztahy mezi pěstounkou (později učitelkou) a dítětem.

Od tohoto pojetí Francie upouští na konci 19. století pod tlakem nově vznikající románsky orientované Ženevské školy v čele s E. Claparedem a J. Piagetem. Je tak ovlivněna otvírajícím se „Stoletím dítěte“, vystoupením E. Keyové a rozvíjejícím se pedagogickým směrem vycházejícím pouze z dítěte – pedocentrismem. Koperníkovský obrat ve výchově nově formuluje cíl, obsah, metody a prostředky. Východiskem pro tyto formulace je samotné dítě. Prostor svobody pro rozvoj dětské bytosti je místy až příliš otevřen. Základními východisky je přiblížit mateřskou školu rodinnému prostředí otevřít i dětské radosti a nezapomenout na prožitek osobního úspěchu. Ani zde však nevymizí požadavek postupného připravování dítěte na vstup do života školy.

Liberální výchova charakteristická pro západní evropské země od 60. let 20. století sice zasahuje francouzskou mateřskou školu, ale její vzdělávací tendence ve smyslu cílené přípravy dětí na školu je stále výraznější.

Z toho stručného historického přehledu vyplývá, že francouzská předškolní výchova vždy směřovala k pojetí dítěte, jako žáka připravujícího se k přechodu na vyšší stupeň. Představa, že předškolní dítě je dítětem, kterému je vhodné zachovat prostor dětství samo o sobě bez předstihové přípravy na vyšší stupeň je Francii cizí.

### 1.2.3 Srovnání

Oba dva systémy mají dlouholetou tradici a v bohaté zkušenosti předškolní výchově a mnohé zkušenosti. Prvky, které autorka sledává, jako inspirativní, jsou z pohledu francouzského důsledky přeintelektualizovaného – akcelerovaného českého předškolního školství, které se objevovalo v sedmdesátých letech minulého století. Však z českého pohledu jde o konkrétní podobu osobnostně orientované výchovy s dlouhodobou tradicí, její projevy a důsledky ve francouzském předškolním školství.

## 1.3 Pojetí předškolního vzdělávání

Autorka se domnívá, že nejvhodnější formulace cílů předškolního vzdělávání v obecné rovině v Evropě vychází z pera J. Průchy, (2001, s. 60):

*„Cíl preprimárního vzdělávání ve všech rozvinutých zemích je v podstatě shodný. Připravit dítě pro život ve společnosti, vybavit je určitými poznatky a dovednostmi pro vlastní rozvoj a další vzdělávání. Tento cíl je deklarován v různých dokumentech vzdělávací politiky, v některých zemích přímo v kurikulárních materiálech určených pro preprimární vzdělávání.“*

*Rozdíly však tkví v realizaci toho cíle.: „Záleží na tom, do jaké míry se v které zemi chápe tento obecný cíl jako prostředek, jímž se do rozvoje dítěte zavádí řízené vzdělávání se stanovenými vzdělávacími obsahy.*

*S tím souvisí odlišná pojetí předškolní výchovy reprezentované a konkretizovaná minimálně dvěma modely.:“*

**Školský model** (school model) – preprimární vzdělávání je organizováno v třídách, v nichž jsou zařazeny děti podle věkových kategorií, tedy podobně jako ve skutečné škole. Tento model je realizován např. ve Francii, Španělsku, Řecku, Británii a také v České republice, Slovensku, Maďarsku, Polsku aj.



***Rodinný model** (family model) - preprimární vzdělávání je organizováno ve skupinách sdružující děti různého věku, tedy podobně jako ve skutečných rodinách. Tento model je realizován např. ve Finsku, Švédsku, Dánsku a Německu.*

*Oba modely – v některých zemích se uplatňují souběžně oba modely, podle toho, pro který se rodiče či zřizovatelé předškolního zařízení rozhodou. Tak je tomu např.: v Belgii, Itálii, Nizozemsku a Portugalsku.“*

(Průcha, J., 2006 str. 61)

### **1.3.1 Česká republika**

Situace v České republice se již změnila, nyní se úspěšně uplatňují oba dva modely a záleží na preferenci každé mateřské školy. Výhoda školského systému je ve snazší přípravě programu pro věkově homogenní skupinu. A někdy tak dochází k rychlejším krokům ve vzdělávání. Rodinný model je však přirozenější forma skupiny, vzniká na podobném základu jako rodina. Děti se učí spolupracovat, komunikovat, sít se s dětmi na odlišném vývojovém stupni a tím prohlubovat empatii. Mladší děti napodobují starší kamarády, starší se učí empatii v přirozených podmínkách.

### **1.3.2 Francie**

Ve Francii je upřednostněn model školský, je tomu tak z historických důvodů, neboť mezi přední cíle předškolního vzdělávání Francouzi řadí požadavek - připravit dobře dítě na základní vzdělávání. Tomu odpovídají i věkově homogenní skupiny.

### **1.3.3 Srovnání**

Výsledek podtrhuje domněnku autorky, že Česká republika ještě stále ve fázi hledání správné cesty k pojetí předškolního školství, zatímco Francie razí jasnou ideu edukace předškolního dítěte s vidinou snazšího přechodu na primární školství.

## **1.4 Cíle předškolního vzdělávání**

### **1.4.1 Česká republika**

Jako hlavní cíl českého předškolního vzdělávání je probuzení přirozené touhy dítěte poznávat nové věci kolem sebe a tím doplnit rodinnou výchovu, která někdy nemůže poskytnout tolik podnětné prostředí jako odborné zařízení. Motivovat dítě k celoživotní chuti sebevzdělávání a rozvoji.

Dalším hlavním cílem je návaznost předškolního školství na základní. Umožňuje obrovské možnosti každodenní sledování dítěte v kolektivu v institucionálním prostředí mateřské školy. Důležitým předpokladem úspěšné práce s dítětem v MŠ je rozpoznat jeho individuální charakteristiku, případně ho diagnostikovat a využít tyto poznatky při práci na jeho individuálním rozvoji.

Fakt, že dítě je na podmínky života v dětské společnosti zvyklé, je zohledňován při promýšlení adaptace dítěte při přechodu do povinné školní docházky. Ukazuje se důležitost předškolní výchovy, neboť zmenšuje eventuální trauma dítěte při zařazení do kolektivu ostatních dětí v první třídě.

### **1.4.2 Francie**

Cílem francouzské mateřské školy je rozvíjet všechny možnosti dítěte, aby mu bylo umožněno vytvářet svou osobnost a dát mu nejlepší šance uspět ve škole i v životě. Je kladen důraz spíše na význam učebních dovedností. Posláním předškolní výchovy je postupně dítě seznámit se „světem školy.“

*Současná tendence spočívá, však téměř všude v Evropě ve snaze hledat harmonickou rovnováhu mezi těmito dvěma funkcemi (socializace a dovednostem.).“*

(Eurydice, 1996 str. 69)

### **1.4.3 Srovnání**

Cíle české i francouzské výchovy jsou odlišné, ale současná tendence, hledání harmonické rovnováhy je aktuální pro oba dva systémy. V Evropě, lze vidět také dvě základní tendence v předškolním vzdělávání a to je snaha po maximální volnosti dítěte v předškolním období, nechat ho jeho přirozenému vývoji, snažit se pouze po socializaci do kolektivu. Tato snaha je patrná především v severských předškolních systémech. Na druhé straně je velmi zřetelná tendence edukační, která je výrazně

uplatňována především v jižních státech Evropy, jako například ve Francii. Česká republika se nachází na rozhraní obou těchto tendencí a snaží se nalézt ideální hranici.

## **1.5 Kurikulum vzdělávacích systémů**

*Slovo kurikulum pochází z latinského slova currere (běžet). Vyjdeme-li z těchto významů, můžeme soudit, že vyjadřuje pohyb určitým směrem, po určité cestě k určitému cíli. V pedagogickém smyslu slova pak kurikulum můžeme chápat obdobně jako pohyb, který doprovází vývoj dítěte.*

(Opravilová, E.; Gebhartová, V., 1998 str. 12)

### **1.5.1 Česká republika**

V České republice dnešní konkrétní podobu kurikula, tedy „mantinelů“, které děti dovedou k vytyčeným cílům, nabízí RVPPV, z něj musí mateřské školy při plánování svých školních vzdělávacích programů vycházet a zároveň vytvářet svoje samostatné Školní vzdělávací programy.

#### **1.5.1.1 Obsah českého předškolního školství se rozděluje do pěti částí podle jednotlivých oblastí.:**

- Dítě a jeho tělo (Biologická oblast)
- Dítě a jeho psychika (Psychologická oblast)
- Dítě a ten druhý (Interpersonální oblast)
- Dítě a společnost (Sociálně- kulturní oblast)
- Dítě a svět (Environmentální oblast)

#### **Dítě a jeho tělo**

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

(MŠMT, RVPPV, 2001 str. 8)

Tyto záměry se mohou naplňovat pomocí veškerých činností a příležitostí, které se v programu naskytují například hudebně - pohybové hry, jednoduché sebeobslužné

činnosti, smyslové a psychomotorické hry, zdravotně zaměřené činnosti a další činnosti podporují výše uvedené záměry.

### **Dítě a jeho psychika**

*„Záměrem vzdělávání 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. Tato oblast zahrnuje tři „podoblasti“ - Jazyk a řeč, Poznávací schopnosti, Sebepojetí, city a vůle.“*

(MŠMT, RVPPV, 2001 str. 10)

Činnosti obohacující oblast - **Jazyk a řeč**, jsou například: společná diskuze, konverzace, artikulačními hry, poslech pohádek, návštěva divadelního představení, recitací. Činnosti obohacující oblast - **Poznávací schopnosti**, jsou veškeré činnosti, kde rozvíjejí smyslové vnímání, procvičují si paměť, pozornost, fantazii a tvořivost, rozvíjejí zájem o nové poznatky a pracují s informacemi.

Činnosti, které obohacují oblast - **Sebepojetí city** a vůle jsou ty, které zajišťují spokojenost radost a veselí dítěte. Hry upevňují sebeovládání, vytrvalost, cvičí si organizační schopnosti, děti tak mohou vyjádřit svůj postoj, city, myšlenky.

### **Dítě a ten druhý**

*„Záměrem vzdělávání 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.“*

(MŠMT, RVPPV, 2001 str. 15)

Rozvíjet schopnosti a dovednosti komunikovat s druhými, používat prosociální prvky chování ve své komunikaci, umět si uchránit své soukromí a bezpečí to by měly obsahovat činnosti rozvíjející oblast Dítě a ten druhý.

### **Dítě a společnost**

*„Záměrem vzdělávání v oblasti sociálně – kulturní je uvést dítě do společenství ostatních lidí, do života v lidské společnosti i do světa kultury a umění, pomoci dítěti*

*osvojit si potřebné dovednosti, návyky a postoje, přijmout základní všeobecně uznávané společenské, morální a estetické hodnoty a podílet se na utváření společenské pohody.“*

(MŠMT, RVPPV, 2001 str. 16)

Činnosti podporující poznání mezilidských hodnot a utvářející pravidla pro mezilidskou komunikaci, setkávání se s estetikou, uměním, kulturou, lidovou slovesností jsou ty, které rozvíjejí oblast dítě a společnost.

### **Dítě a svět**

*„Záměrem vzdělávání 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 základy pro otevřený a odpovědný postoj dítěte (člověka) k životnímu prostředí.“*

(MŠMT, RVPPV, 2001 str. 19)

Hlavní činnosti nabízené pro tuto oblast jsou například ty, při kterých poznáváme kulturu, techniku v okolí MŠ, životního prostředí a s tím související péči o faunu a flóru možnosti jak ji chránit. Seznámení se s jinými kulturami.

### **1.5.2 Francie**

Francouzská podoba kurikula se opírá o celou řadu dokumentů, jako jsou: „Programme et instructions pour l' école élémentaire“ z roku 1985 až po „Horaires et programmes des écoles maternelles et élémentaire z roku 2002. I ve Francii jsou ve školství neustále reformy, jak je vidět z uvedených dokumentů. Proto je vždy nezbytně nutné přistupovat ke každé reformě s průběžným hodnocením a reflektováním.

#### **1.5.2.2 Obsah francouzského předškolního školství**

Můžeme rozdělit do pěti oblastí, které mají být východiskem pro strukturování učení dítěte.

Pedagogika v mateřské škole se volně ubírá k různým činnostem, pomáhá dětem dosáhnout znalosti, které mají na dosah ruky. Práce učitele spočívá v propojení činností a schopností. Jejich výběr činností vyžaduje, aby vždy posoudili vhodnost použití. Rozvoj všech možností dítěte umožňuje vytvářet svou osobnost. Budovat si stále svou autonomii. Každý úspěšný pokus je další krok ve vytváření této autonomie.

Dítě se pak aktivně a s chutí zúčastňuje společenského života. Zůstává svobodné a je schopné respektovat požadavky školy a později i povinnosti v dospělém životě. Zde je základ morální výchovy uplatňující se už v mateřské škole.

### **První oblast – jazyka, stojí v centru celého vzdělávacího procesu**

Centrum jazykové oblasti ve francouzském kurikulu, je především v náročnosti francouzského jazyka jak v psané, tak i v mluvené podobě. V minulosti se často stávalo, že děti „propadávaly“ z francouzského jazyka, proto se na tuto oblast klade takový důraz a zároveň se tak snaží se předejít možným budoucím komplikacím.

Věk dítěte patří vždy mezi hlavní priority při plánování obsahu pro rozvoj dítěte. Cílem je dosáhnout toho, aby děti komunikovali s vrstevníky i s dospělými. Podpora zájmu, zvědavosti a důvěry vede k utváření vztahů, které by měl učitel přijímat, rozvíjet a obohacovat. Různé komunikační situace tyto výměny usnadňují. Například: hry na zjištění věci, komentování obrázků, používání loutek. Učitel by měl pracovat individuálně i v malých skupinách a opírat se o informace získané z volné hry.

Práce s jazykem je účinnější a u dětí rozšiřuje možnost komunikace. Učitel bere v úvahu úroveň používaného jazyka s ohledem na věk dítěte. Pokud se objeví fonetické potíže, neměl by je dramatizovat ani popírat, a dál jazyk dítěte rozvíjet v praktických činnostech. Například pokud dítě v dílnách popisuje plakát, nebo jednoduchý příběh, je hlavním úkolem sledovat používání slovní zásoby (základních sloves...). Totéž lze využít při hře na telefonický rozhovor - dialog s mluvčím na druhé straně drátu. Pokud se zde objevuje imitace hlasu, je to nový prostředek k vyjadřování. Dítě v tomto okamžiku objevuje hru hlasu, zvuku i poezie. Uchopuje vztah jazyka s ostatními způsoby vyjadřování – obraz, hra divadlo atd.

Pedagog by měl s dětmi zkoušet grafický systém – podobný psaní. Ve Velké sekci, Grande section, je normální že dítě napíše své jméno a příjmení a jednoduchá slova. Grafické znaky jsou předmětem zájmu a upevňování. Časné a časté navštěvování knihovny, dokumentačního centra učí děti používat zdroje literatury. Prostřednictvím učitele dítě postupně poznává podklady, formy a funkce psaného projevu.

Děti to poté motivuje až do dospělosti a je třeba je v této činnosti podporovat, zhodnocovat jejich úsilí. Každé poznatky dítěte jsou individuální, stejně tak i motivace.

## **Jazyk je klíč k představivosti**

V této perspektivě by se dětem mělo velmi pravidelně vyprávět ať už smyšlené, nebo skutečné příběhy. Vhodné jsou především pohádky, protože uvolňují bohaté obsahy ze smyšleností a rozvíjejí schopnost představivosti. Závěrem lze říci, že by pedagog měl používat všechny činnosti na rozvoj jazyka a měl by to být jeden z jeho hlavních cílů.

## **Druhá oblast – aktivity soustředěné kolem problematiky spolužití**

Hlavním cílem je, aby si děti naučily vytvářet vztahy s vrstevníky i dospělými a posléze se socializovaly. Mohou se účastnit zajímavých činností, her, pokusů, kolektivních činností - vytvářet je, zkusit si je řídit. Uklízet si věci, k tomu mají pravidla a opatření – hlídají čas, zalévají kytky, krmí zvířata. Děti se postupně do těchto činností integrují. Výrazně agresivní jednání se těmito činnostmi postupně zklidňuje. Zároveň mají prostředky, aby si obohatily své společenské vztahy, pozorovaly zvyklosti. A samy vytvářely nové vztahy.

Tato socializace se vytváří ve společnosti ve vymezené kultuře. V tomto smyslu lze říci, že socializace umožňuje vstup do kultury. Škola je neuzavře jen do jedné kultury, musí si uvědomit svou kulturu a vnímat existenci i jiných kultur. Například děti cizinců vidí svou i francouzskou kulturu v pohádkách, svátcích, tancích, hudbě, muzice.

## **Třetí oblast aktivity - reagovat a vyjadřovat se svým tělem**

Hlavním cílem je, aby děti rozvíjely své schopnosti – cítit, jednat, mluvit, přemýšlet a rozvíjet vlastní představivost, když rozšiřují své zkušenosti, objevují svět a zvyšují své znalosti. Škola by měla odpovídat jejich chuti učit se. A tuto chuť stále pozitivně stimulovat. Jednotlivé činnosti, které se v MŠ dělají, se definují pomocí termínů, postupů. Důležité oblasti činnosti jsou následující: fyzické činnosti, činnosti komunikačního - ústního a psaného projevu, vědecké umělecké a estetické činnosti.

## **Čtvrtá oblast aktivity související s objevováním světa – činnosti vědecké a technické**

Cílem je pokládat otázky a řešit problémy. Způsoby, kterými se děti doberou k vyřešení problému, vždy záleží na spojení jejich věku s úrovní rozvoje jejich schopností. Vědecké a technické činnosti umožňuje pozorování. Vhodné jsou pro děti techniky

lepení, seskupování, shlukování, montování, demontování, nových předmětů podle návodu, nebo vlastní fantazie.

Učitel řídí, doprovází, pomáhá při navození problému. Touto činností si děti organizují logické a automatické vztahy, které jsou základem pro utváření věcných souvislostí a vzájemných vztahů. Měly by pozorovat vlastnosti věcí pokusit se je utřídit.

Děti by si měly osvojit pojem čísla – citovat rozpočítadla, učit se počítat, tříditi věci podle jejich vlastností a prostorové vztahy. Jedná se o jejich hlavní orientaci v prostoru.

Dále by se děti měly naučit vnímat a zobrazovat pozici předmětu vůči jiným. Nazývat tvary jménem a zobrazovat je. K tomu slouží i počítačové předměty (například programovatelná želva). Děti těmito zkušenostmi objevují a zkoumají jednoduché fyzické vlastnosti a pozorují změny stavu – měří a porovnávají. Objevují a rozlišují krajiny, orientují se v souvislostech ročních období a klimatu.

Pedagogy by měl umět zaujmout děti pro život kolem nich. Pozorováním různých projevů života (člověk, květin, zvířat), uvědomovat si životní cyklus, (zrození, dospívání, stárnutí, smrt) a seznámit se s tím co nám zde zanechali předci.

### **Pátá oblast aktivit - citlivost, představivost, tvořivost**

Rozděluje se na činnosti umělecké tvorby a činnosti estetického vnímání. Činnosti umělecké tvorby, kterým se děti vyjadřují - gesta, pozice, hlas, mimika, tanec se týkají také tvorby z různých materiálů. Těmito činnostmi se děti dostávají do kontaktu s různými materiály, umožňuje jim to vyjádřit jejich vlastní fantazii, objevují nové techniky, rozvíjejí kreativní fantazii a poznání světa. Děti jsou vedeny k tomu, aby porovnávaly své výtvořky, výtvořky třídy, můžou posuzovat tyto práce navzájem. Výrobky si vyzdobují svou třídu.

Estetické činnosti – umění, malba, instrumentální umění, zpěv, přírodní předměty, pozorování v knize.

Děti se neučí o datech, biografických a geografických informacích. Děti cizinců vypráví o své vlasti, ukazují, z které země pochází a jaké je jejich umění. Může se vytvořit muzeum ve třídě, nebo zajistit kontakt s umělci, výtvarníky, hudebníky. Umožnit dětem vidět výstavy, chodit na procházky za účelem načerpat dojmy, filmovat, fotografovat.



Cílem těchto činností je rozvíjet citlivost naslouchání, pozorování dítěte k okolnímu světu, aby se sblížilo s nejrůznějšími uměleckými činnostmi.

### **1.5.3 Srovnání**

Z následujících faktů je zřejmé, že v mnoha oblastech se kurikula shodují, zřetelné shody jsou na praktických činnostech. Odlišnosti jsou viditelné především v oblasti rozvoje řeči. Obě země ho berou za základní potenciál pro rozvoj dítěte.

Ve Francii je tomu, ale věnována větší péče, vyplývající zřejmě z aktuálních problémů francouzského školství, které vidí fatální nedostatky v řečových schopnostech, což je pro zem s kulturní tradicí zásadní.

Naopak české předškolní školství je směřováno více k socializaci dítěte do společnosti, jeho přizpůsobení se kolektivu prostřednictvím celkové koncepce školních programů například prosociálními činnostmi. Zároveň je kladen důraz na osobnostní pojetí dítěte, které tu před rokem 1989 bylo zcela odlišné, směřovalo vždy k jednotnosti.

## **1.6 Cykly a kompetence**

### **Česká republika**

České předškolní školství je založeno na souvislostech během celého předškolního vzdělávání, kompetence se mají získat v průběhu docházky a nezáleží, jestli jsou dítěti tři roky, nebo pět let. Návaznost na předešlé, již naučené se využívá v každodenních činnostech a díky němu poznává to, co je pro dítě skutečně reálné.

### **Francie**

Francouzské předškolní školství se dělí na tři cykly. Cyklus, je časový úsek, který umožňuje zřetelně vidět specifický pokrok dítěte ve vědomostech, dovednostech v souvislostech. Pedagogům dává možnost širší spolupráce v témže cyklu. Jelikož učení na sebe navazuje, předchází se tím možným chybám způsobeným ze špatného osvojení předešlého učiva. Zároveň umožňuje zcela individuální přístup ke každému dítěti.

### 1.6.1 Organizace cyklů a kompetencí v předškolním vzdělávání

#### Česká republika

Český způsob organizace rozvoje kompetencí vychází z Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Pedagog odpovídá za školní vzdělávací program a třídní vzdělávací program. Měl by se snažit reagovat na změny a vhodně je do programu zakomponovat, průběžně provádět evaluaci. Třídní učitel může s dětmi zůstat po celou dobu jejich docházky do MŠ, ale zároveň je v některých mateřských školách princip obměny pedagogů. Podoba francouzských cyklů, tedy pevné rozdělení dětí podle věku a úrovně vyspělosti, není v současné době u nás praktikován.

#### Francie

*„Francouzský způsob organizace ve třídách je kompaktní s pedagogickými cykly. Cyklus není jen administrativní struktura. Varianty pedagogické organizace v této struktuře musí být chápány ve vztahu k a) výsledku hodnocení žáků a k b) konkrétním podmínkám třídy, místa a školy. Nejčastěji učitel zdůrazňuje heterogenitu třídy, která je chápána jako třída s několikerou úrovní práce. Toto pojetí však musí být doplněno výraznou kooperací vyučujícím v cyklu. Kontinuita v cyklu je zajišťována jedním učitelem odpovědným za skupinu dětí alespoň ve třech letech. Tento učitel musí úzce spolupracovat s“ radou učitelů v cyklu“. Společně konzultují organizaci práce, obsah výuky a hodnocení žáků. Tato pedagogická koncepce vyžaduje progresivní rekvalifikaci, neboť reforma je cílena dlouhodobě a předpokládá tak úzkou kooperaci mezi školskými úřady, učiteli, řediteli, učiteli učitelů a inspektory.“*

(Uhlířová, J., 2006)

### 1.6.2 Kontinuita ve vzdělávání

#### Česká republika

Kontinuita v českém předškolním školství je zajišťována Rámcově vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, který je propojen díky cílům a kompetencím, které jsou rozpracovány do pěti na sebe navazujících oblastí. Tyto kategorie byly rozebrány již v předešlých kapitolách.

## **Francie**

Ve Francii je kontinuita tvorby a získávání znalostí jedním z garantů školní úspěšnosti. Organizace je roční, cykly musí umožnit tuto kontinuitu. Touto organizací jsou učitelé více odpovědní za další vzdělávání. Musí brát v úvahu skutečně nabyté vědomosti žáků. Pojem cyklu je funkční pedagogický pojem, úzce spjatý s vývojem dítěte a s hodnocením jeho nabytých vědomostí.

### **Jedná se o dva problémy, se kterými se francouzské školství potýkalo**

1. Lépe si uvědomit specifčnost každého dítěte.
2. Jednotnější organizaci postupného vzdělávání, díky úzké dohodě mezi učiteli stejného cyklu.

Tím by se pedagogická organizace do cyklů vyhnula propadům, které jsou spjaté s jednotlivými školními částmi. Pedagogické skupiny mohou pružněji adaptovat pedagogickou činnost podle rytmu každého žáka. Předtím byly vázány na pojem ročního programu. Opakování ročníku, které bylo chápáno, jako opakování stejného roku se v tomto ohledu nedá ospravedlňovat, má zcela jiný význam.

Může se stát, že někteří žáci jisté znalosti získávají teprve až na konci roku, tj. cyklu. Ve většině případů by to neměla být překážka k přechodu do dalšího cyklu. Učitel daného cyklu má zhodnotit situaci, důsledky a navrhnou rodičům další možné postupy. Ať je konečné rozhodnutí jakékoli. (Dítě zůstane ve stejném cyklu, nebo jde dál). Musí učitel poskytovat stále nové znalosti a brát v úvahu jeho nabyté vědomosti.

Stejným způsobem musí být vyřešena také organizace pro talentované děti. Podobný proces musí učitel uplatnit u talentovaného dítěte. Nabídnout mu činnosti charakteristické pro následující cyklus, ale zároveň tím nezatěžovat celou třídu, která ještě takové úrovně nedosáhla. Není vhodné, aby dítě šlo předčasně do dalšího cyklu. Tím, že Velká sekce mateřské školy patří do cyklu základního vzdělání, je jejím posláním strukturovat jeho vzdělání, jakmile je toho dítě schopno.

Rada učitelů v cyklu základního vzdělání musí toto rozhodnutí přijmout, a organizačně připravit na následné vzdělávání dítěte. Respektovat tak to, co se dítě naučilo a co si ještě musí osvojit. Organizace do cyklu zajišťuje překonat obtíže, jakmile na ně narazí.

První stupeň by neměl být prodloužen o více jak o rok. Záměrem je, aby děti vstoupily do College podle daných měřítek a aby se tím zabránilo velkým věkovým rozdílům, které během dospívání způsobují mnohé problémy. Zároveň je snaha udržet také úroveň požadavků a organizaci do cyklů, která není spjata s reformou obsahu vzdělání. V neposlední řadě je třeba rozšířit perspektivu každého učitele.

(přejato z Les cycles á l' école primare)

### 1.6.3 Cykly francouzské mateřské školy

*Mateřské školy odpovídají prvnímu učebnímu cyklu (cycles des apprentissages premiers). Děti jsou celkově rozděleny do tří sekcí podle věku:*

*Nižší (petite) sekce pro 2leté až 4leté; Střední (moynne) pro 4leté až 5leté děleny a Vyšší (grande) sekce mateřské školy pro 5leté a 6leté je zároveň částí primárního vyučovacího cyklu (cycles des apprentissages fondamentaux), který pokračuje v přípravném kurzu a v prvním roce primárního kurzu (první dva roky primární školy). O tom, zda by děti měly vstoupit do primárního učební cyklu, rozhoduje vyučovací tým a rozhodnutí závisí na tom, je-li dítě schopno výuku zvládnout.*

*V prvních dvou sekcích se děti učí navazovat vztahy s vnějším světem, žít v jiné skupině než v rodině, komunikovat pomocí jazyka a rovněž pomocí písni, kreseb, gest a pohybů. Rozvíjení své fyzické smyslové a rozumové schopnosti v důsledku dobře zaměřených činností stanoveným učitelem. Podstupující rané učení, na němž bude pozdější učení záviset.*

*Vyšší (grande) sekce poskytuje přechod do primární školy. Na tomto stupni se dítě postupně učí číst, psát a počítat, přičemž jsou další fyzické, manuální a umělecké činnosti.*

(Eurydice, 1996 str. 63)

### C1 - Cyklus elementárního (prvního učení) dítě 2-5leté

Je charakteristický velkým bohatstvím objevování okolního světa, který doprovází vývoj dítěte mezi 2. - 5. rokem věku. Toto období je svým významem ojedinělé, neboť na něm závisí celý budoucí vývoj dítěte. Tento cyklus, který se celý realizuje na půdě mateřské školy, vytváří podmínky pro pozorné sledování dítěte učiteli, kteří mají odhadnout první náznaky individuality (např. v rytmu). Cyklus C1 nemá pouze realizovat „první učení“, ale má se i prolínat s cyklem následujícím.

## **C2 - Cyklus „základního učení“ dítě 5 – 8leté dítě (poslední ročník MŠ 1. a 2. ročník primární školy)**

Má tuto základní funkci: Zajistit strukturalizaci základního učení a nástrojů k tomu používaných. Cyklická organizace je pružnější při vytváření pojmů. Umožňuje označit okamžik strukturalizace učení, zvláště ve čtení, zakládá a vytváří podmínky pro etapy následující. Vstupní okamžik může být pro každé dítě odlišný, neboť se musí opírat o dosaženou úroveň jednotlivců, ale je ovlivněn i tím, které hlavní oblasti činností sledujeme. Proto cyklická organizace vyžaduje velkou pozornost učitelů, kteří nesmějí zařadit období strukturalizace příliš brzo, ani příliš pozdě, jinak by riskovali, že zpomalí celou učební motivaci. V tomto cyklu se vytvářejí základní návyky (automatismy). Cyklus „základního učení“ upřednostňuje čtení, psaní a počítání, ale doplňuje je i činnostmi z oblasti disciplinární.

## **C3- Cyklus prohloubeného učení dítě 8-11leté (3., 4., a 5. ročník primární školy)**

Cyklus je charakterizován:

1. Upevněním poznatků předcházejícího cyklu a rozšířením dalších pojmů.
2. Větším důrazem na metody práce a zkoumání.

Je zde nezbytné dokončit ovládnutí základních kompetencí, zvláště užití různých metod, které umožňují žákovi vlastní cestu vedoucí k vytvoření nových vědomostí a širších kompetencí. Žák je veden k poznání mnoha vědních oborů a přesnějších metod každé disciplíny. Zvláštní místo je věnováno metodám práce, které žákovi umožní získat dostatečnou samostatnost, aby postoupil na 2. stupeň (college). Vědomosti žáků jsou budovány na základě transversálních kompetencí (metody práce) a kompetencí disciplinárních (znalosti a metody), které jsou vlastní každému vědnímu oboru.

### **1.6.4 Kompetence**

#### **Klíčové kompetence v českém pojetí**

Pojetí kompetencí v českém předškolním školství je formulováno v Rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání: *„Klíčové kompetence představují cílové stavy, jejichž naplňování by mělo společně směřovat veškeré vzdělávání. Každá vzdělávací etapa v tomto směru přispívá svým dílem a každá je dalším rozvoji a*

*zdokonalování těchto kompetencí otevřená. Ve všech etapách je jedním z cílů vzdělávání vybavit každého jedince souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro něho dosažitelná.*

*Klíčové kompetence reprezentují v současném vzdělávání cílovou kategorií, vyjádřenou v podobě **výstupů**. V kurikulárních dokumentech jsou obecně formulovány jako **soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Jejich pojetí i obsah vychází z hodnot společnosti přijímaných a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence přispívají ke vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu člověka a k posilování funkcí občanské společnosti.***

*Kompetence představují soubory **činnostně zaměřených a prakticky využitelných výstupů**, které se propojují a doplňují, čímž se postupně stávají složitější a tím i využitelnější (univerzálněji použitelné). Jejich osvojování je proces dlouhodobý a složitý, který začíná v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života.“*

(MŠMT, RVPPV, 2004 str. 11)

V Rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání se počítá s tím, že již v předškolním věku lze vytvořit základy klíčových kompetencí pro přípravu systematického vzdělávání, a celoživotního učení.

## **Dělení českých kompetencí**

### **Kompetence k učení**

Dítě by mělo být podporováno v jeho touze objevovat svět, hledat vnitřní souvislosti, pozorovat dění kolem a získávat elementární poznatky o světě. Zároveň je třeba dát mu poznat hranici jeho možností, pocit radovat se ze zasloužilého úspěchu.

### **Kompetence k řešení problému**

Dítě by si mělo všimnout dění okolo sebe, vědět o tom, že se může kdykoliv dostat do rozporu s okolím. A bude muset řešit tuto situaci s ohledem na své vlastní i okolní potřeby. Dítě by mělo mít v mateřské škole prostor a možnost k řešení svých problémů, k praktickému užití logických matematických pojmů, souvislostí pomocí pokusů a omylů.

### **Kompetence komunikativní**

Dítě by mělo umět ovládat řeč, umět se vyjadřovat ve větách, vést smysluplný dialog, vyjadřovat své pocity, nálady, myšlenky, verbálně i nonverbálně, pomocí umění a nemělo by se bát komunikace s dospělým, protože i tím si rozšiřuje svojí slovní zásobu. Získat elementární dovednosti předcházející čtení a psaní. Vědět také o existenci cizích jazyků.

### **Kompetence sociální a personální**

Dítě by si mělo samostatně zvolit některou z činností, kterou se chce zabývat, vědět o jejích důsledcích, tím pádem být ohleduplný k druhým, respektovat je, napodobovat vhodné sociální vzory z okolí, používat prosociální prvky ve svém chování a dodržovat vymezená pravidla.

### **Kompetence činnostní a občanské**

Dítě by si mělo umět učit plánovat své činnosti, řídit je, znát své možnosti, odhadovat rizika případných nezdarů. Vědět, že smí měnit své rozhodnutí i postoje, ale že za ně stále odpovídá. Přicházet na to, že aktivita je prospěšná a díky ní dosáhne svých cílů. Získávat povědomí o základních lidských hodnotách. Spoluvytvářet pravidla pro danou skupinu a dodržovat je. Chránit své bezpečí i bezpečí druhých.

Závěrem lze říci, že úroveň klíčových kompetencí v předškolním věku má být brána především jako jasná představa kam směřovat, jako ideál, ke kterému se lze přiblížit. Každé dítě samozřejmě takové cíle dosáhnout nemůže, přesto bychom se měli snažit o co největší rozvoj každého jedince.

### **Kompetence ve francouzském pojetí**

Vhodné dělení našla autorka v článku Jany Uhlířové:

*„Definovat kompetence, které mají být osvojeny v průběhu cyklu, znamená přesně určit to, co má učitel na prvním místě realizovat a žák přednostně osvojit. Tyto kompetence charakterizují pedagogické cykly, upřesňují orientaci, podle kterých má učitel rozvíjet svou pedagogickou činnost. Stupeň ovládnutí může samozřejmě variovat od žáka k žákovi. Povinností učitele je zajistit skloubení a komplementárnost mezi transverzálními kompetencemi předmětovými a obsahem výuky.“*

(Uhlířová, J., 2006)

## **Dělení francouzských kompetencí**

**Kompetence transversální** (jdoucí napříč) se vztahují k postupům dětí při vytváření základního pojmání prostoru a času a metod k tomu používaných.

**Kompetence disciplinárních** (v jednotlivých předmětech), tj. cílové dovednosti a vědomosti, rovněž i metody charakteristické pro jednotlivý předmět.

**Kompetence v oblasti jazyka** Při ovládnutí jazyka se jedná o ústní vyjadřování, četbu a písemný projev. Tyto jazykové kompetence slouží všem ostatním vzdělávacím aktivitám. Jedná se o druh transversálních kompetencí, proto byl jazyk kladen mimořádný důraz. Jazyk hraje stěžejní roli pro pozdější školní docházku, je však chápán i jako dobrý sociální vklad z hlediska komunikace.

(Uhlířová, J., 2006)

## **1.7 Principy vzdělávacích systémů platné pro dnešní školství**

### **1.7.1 Česká republika**

České školství je v mnoha ohledech specifické, vychází z historické tradice a bylo několikrát obměněno školskými reformami. Vychází z těchto principů.:

Školní povinnost – Škola je povinná pro všechny děti od 6 do 15 (17) let.

Rovný přístup ke vzdělávání – Děti mají možnost získat vzdělání bez ohledu na rasu, společenskou třídu, náboženství, či jiné vyznání.

Tradicionalismus – Školství je založeno na dlouhodobé historické tradici, často z ní vychází a v některých ohledech je jí zatěžováno.

Reformy (transformace) – Změna společenských systémů se v České republice často projevuje reformami, které čerpají ze zahraničí.

Učitelská autorita – Úcta k učitelskému povolání má v české společnosti zakořeněnou tradici. V poslední době se však hovoří o ztrátě úcty k tomuto povolání a k osobě učitele vůbec.

Laickost – Školství je zcela neutrální k vyznání náboženství, politiky. Náboženství není předmětem klasického vyučování. Jeho průběh se koná v mimoškolních hodinách.



### 1.7.2 Francie

Jedním ze základních rysů českého školství je také skromnost – Školství nikdy v historii nemělo dostatek finančních prostředků k adekvátnímu rozvoji, přesto vychovává žáky, kteří excelovali a excelují v mnoha oblastech po celém světě.

*„Francouzské školství je založeno na řadě principů, z nichž některé byly inspirovány již Velkou francouzskou revolucí v r. 1789. Tyto základní principy jsou:*

*Svoboda vzdělání – legální koexistence státních škol a školských institucí a soukromých škol.*

*Rovnost vzdělávacích šancí – Všem dětem a mladým lidem žijícím na národním teritoriu, bez ohledu na jejich sociální, kulturní či rasový původ, je zaručena rovnost v přístupu ke vzdělání, profesionální přípravě i kultuře potřeb.*

*Školní povinnost – Škola je povinná pro všechny děti od 6 do 16 let.*

*Bezplatnost – Vyučování na veřejných školách je bezplatné. Na základní a nižší střední škole dostávají děti zdarma učebnice. Dětem ze sociálně slabých rodin jsou poskytována stipendia.*

*Respektování heterogenity osobností žáků – tento princip se realizuje prostřednictvím pedagogické diferenciací a diverzifikace do různých vzdělávacích cest.*

*Světskost – Veřejné vzdělávání je neutrální co se týče náboženství, filozofie a politiky. Náboženská výchova není součástí školních osnov, ale může být realizována mimo školu.*

*Decentralizace – Kompetence jsou rozděleny mezi stát a místní orgány. Obecním cílem jsou vytvořit u žáků správný způsob myšlení, jednání a poskytnout jim kulturní znalosti, které budou pro své přizpůsobení moderní společnosti a ke svému dalšímu vývoji. Žáci jsou takto připravováni na celoživotní vzdělávání.“*

(Váňová, M., 1994 stránky 19-20)

### 1.7.3 Srovnání

Principy obou školních systémů vychází z odlišných historických zkušeností. V českém školním systému se muselo několikrát vycházet ze změn politicky – kulturních a podmínek, které mnohdy nebyly jednoduché. Je však také pravdou, že významnost,

vážnost vzdělání, nebyla nikdy zpochybňována. Ve Francouzském školství jsou stále cítit principy Velké francouzské revoluce a jejich duchovní podstata.

## **1.8 Přístup k dítěti v současnosti (Osobnostně orientovaná výchova)**

### **1.8.1 Česká republika**

Po prostudování literatury s tímto tématem spojené jsem došla k závěru, že v České republice je v současnosti veliká snaha po uplatnění osobnostního přístupu v mateřské škole, který je již v mnoha konkrétních mateřských školách naplňován. Co to vlastně osobnostní přístup je? Především jde o ideové východisko, z kterého můžeme dospět k výchovnému modelu. Vhodný popis konkrétní podoby osobnostního přístupu je uveden v Závěrečné zprávě grantového úkolu E. Opravilové.: „*Výchova v mateřské škole je chápána jako otevřený systém, který se blíží rodinné výchově a s rodinou jako s rovnocenným přístupem partnerem také spolupracuje. Osobnostně orientované teorie vedou pedagoga k tomu, aby partnerským vztahem napomáhal rozvoji každého dítěte jako osobnosti. To znamená, že pedagog se nesnaží přizpůsobit dítě ani společenským záměrům, ani společenským záměrům, ani určitým vývojovým zákonitostem, ale na základě vědomí zásadního společenského směřování a znalosti vývojových zákonitostí předchází vzniku možných slepých uliček a nebezpečných křižovatek osobního rozvoje. Vztah mezi dítětem a dospělým se celkově demokratizuje a humanizuje.*“

(Opravilová, E.; Gebhartová, V., 1998 str. 10)

Osobnostně orientovaný model předškolní výchovy, v sobě integruje jak pozitiva práce s dítětem, k nimž se dospělo již před rokem 1989, tak i historickou českou tradici. Je vhodné vybírat i zdánlivě podnětné maličkosti, které nám náš český způsob výchovy přinášel a stále přináší. Zároveň se obohacovat novými možnostmi současných výchovných trendů.

### **1.8.2 Francie**

Současné francouzské školství je nasměřováno školskou reformou z roku 1992 a jejími dalšími modifikacemi. Hlavní ideje vycházejí z pojmání dítěte – žáka jako samostatné osobnosti, která je plná zájmu objevovat svět a která na tomto procesu samostatně podílí. Osobnost dítěte opravdu není brána jako planý výraz, naopak. Dítě má právo na respekt, na podnětné a láskyplné prostředí, ve kterém může aktivně a radostně poznávat

svět. Zároveň je důležité připomenout, že dítě má právo si vybírat vlastní vzdělávací metody i možnosti seberealizace.

(Uhlířová, J., 2006)

## **1.9 Pojetí Dítěte**

Věk předškolního dítěte je neopakovatelný jak z pohledu českého i francouzského školství. Je to první období, kdy se dostává do kontaktu s širší společností. Je důležité přistupovat k dítěti jako k člověku s právem být jedinečným, tedy k člověku, který má právo se od ostatních odlišovat a mít právo na svou seberealizaci. V konkrétních situacích předškolní vzdělávání znamená, poskytnout dítěti partnerský vztah, vstřícnou komunikaci, rozmanitý prostor pro jeho aktivity, prostor pro samostatné rozhodování a zejména pocit ocenění a uznání.

## **1.10 Vztah k rodině**

### **1.10.1 Česká republika**

Jako hlavní změnu v českém předškolním vzdělávání lze uvést postoj k rodině. Rodina dostala výrazně vyšší pozici v pohledu na rozvoj dítěte. Mateřská škola by se měla snažit nalézt vhodnou formu spolupráce s rodiči. Neměla by být pouze doplněním jejich domácí výchovy. Zároveň jim nabídnout jim možnosti profesionálního přístupu k dítěti a tím obohatit jejich rodičovskou pozici.

### **1.10.2 Francie**

Tento přístup je ve Francii uplatňován již delší dobu. Rodiče jsou často zapojováni do aktivit spojených s mateřskou školou a tím i do života a chodu mateřské školy. Tato vzájemná kooperace se ve Francii osvědčila a bylo by výhodné, kdyby se i v Čechách stala zažitou normou.

### **1.10.3 Srovnání**

Celkově se ukazuje, že vztah k rodině z pohledu obou komparovaných předškolních systémů nevykazuje zásadních rozdílů.

## **1.11 Vztah k počátečnímu vzdělávání**

### **1.11.1 Česká republika**

Z hlediska osobnostně orientovaného modelu tvoří pobyt dítěte v české mateřské škole přirozený most pro přechod k povinnému vzdělávání. Vždy se vychází z dané situace předškolního věku. Dítě má možnost integrace a socializace, poznávat svět s ostatním kamarády, kteří jsou věkově na podobné úrovni.: *„Příprava na školu neznamena zvláštní program s předstihovou orientací ne jednostranné didaktické cíle či kázeňské zvyky, ale směřuje k rozvíjení a podněcování těch specifických možností a schopností, které jsou vývojově neopakovatelné, nenahraditelné a tudíž aktuální právě v předškolním období.“*

(Opravilová, E.; Gebhartová, V., 1998 str. 24)

Výuka by měla rozvíjet i počátečními projevy děti s počátečními projevy poruch učení a vývojové opožděnosti.: *„Zvláštní variantu osobnostně rozvíjecího modelu tvoří propojení předškolní výchovy s počátečním stupněm vzdělání, tedy spojení mateřské školy s 1. a 2. Ročníkem základní školy, v němž není vstup do školy předělem, ale přirozeným pokračováním s přetrvávající dominancí hrové činnosti a individualizovaným situačním učením jako hlavní cestou k získání nových postojů, zvyků a dovedností.“*

(Opravilová, E.; Gebhartová, V., 1998 str. 24)

### **1.11.2 Francie**

Francouzské předškolní školství by se dalo charakterizovat přípravou dítěte na úspěšné zvládnutí školní docházky. *V dnešní době je mateřská škola první institucí školského vzdělávacího systému, jedná se o první stupeň etapy výchovy a vzdělávání. Tato první etapa se tak má stát postavcem, na kterém se později buduje další průběh vzdělávacích etap. Považujeme-li základní vzdělání za to, co se dítě učí systematicky již v mateřské škole, můžeme ho charakterizovat termínem přiměřenost ve vztahu k individuálním možnostem jednotlivců*

(Uhlířová, J., 2006)

## **1.12 Princip alternativnosti**

*„Alternativní škola - Obecně termín pokrývající všechny druhy (soukromé i státní, veřejné), které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol určité vzdělávací soustavy. Odlišnost může spočívat ve specifických obsahů vzdělávání, organizace a metod výuky, hodnocení a vzdělávání žáků aj.“ Pojem alternativní tedy nelze vztahovat pouze k soukromým školám, protože nestandardní mohou být i některé školy státní.*

(Průcha J.; Walterová E.; Mareš, J., 2001 str. 16)

### **1.12.1 Česká republika**

Většina českých mateřských škol je zřizována obcemi. Cíle a kurikulum pro práci s dítětem je zde garantováno státem v podobě MŠMT. Toto české národní kurikulum v podobě RVPPV pro předškolní výchovu je pro mateřské školy závazné pouze v obecné rovině.

Mateřské školy, které jsou zřizovány soukromníky a obcemi, tak jak jsme se zmínili v již předchozím odstavci, nejsou povinny toto národní kurikulum dodržovat. Proto se i v českém předškolním systému můžeme setkat s alternativami typu Monessori, Waldorfu atd.

### **1.12.2 Francie**

Většina francouzských mateřských školek je zřizována na komunální úrovni. Školství je na této úrovni spravováno státem. Znamená to tedy, že je stanoveno národní francouzské kurikulum.(Program a rozvrh pro předškolní výchovu), ještě detailněji rozpracován až od Velké sekce - Grande section. Ostatní mateřské školy zřizované soukromými subjekty a církvemi, nepodléhají jako soukromé zařízení státní kontrole. Mateřské školy typu Montessori systému, Waldorfského školství, Decroly atd. můžeme ve francouzské nabídce předškolní výchovy nalézt jako alternativu.

K problému alternativnosti přistupují oba sledované systémy obdobně.

## **1.13 Princip individualizace**

Vzhledem k tomu, že v základních cílech obou předškolních programů je obrovská snaha umožnit jedinci, aby se mohl projevit jako samostatná osobnost, lze říci, že princip individualizace je v ČR i F stejný. Je však důležité zdůraznit přístup, kterým se dosahuje k naplnění toho cíle.

### **1.13.1 Česká republika**

V České republice je pojem individualizace výrazněji uplatňován zvláště po roce 1989. Skrývá se pod ním tendence umožnit dítěti samostatný přístup k hledání, myšlení se, nacházení vlastních cest a dobírání se osobních zkušeností a informací; v průběhu tohoto procesu mu má být nabídnuta taková individuální péče, aby s její pomocí jedinec v tomto procesu ji v tomto procesu uspěl.

### **1.13.2 Francie**

Ve Francii samozřejmě dítěti také nabízejí bohatou nabídku činností i odbornou péči. Je kladen velký důraz na podporu jeho schopností, tím je upevňováno jeho sebepojetí, sebevědomí a rozvíjeno jeho právo na odlišnost.

### **1.13.3 Srovnání**

Na první pohled by se zdálo, že v procesu individualizace není rozdíl mezi českou a francouzskou stranou. Seznámíme – li se s touto problematikou podrobněji, nutně musíme konstatovat, že se rozdíly objevují. Ty stojí na zakořeněném pojetí osobního vztahu mezi učitelem a dítětem. Při pozorování francouzského učitele předškolní výchovy a jeho žáka musíme obdivovat zakořeněnou úctu k dítěti, kdy pedagog naprosto vážně uvažuje o dětské alternativně hledání cesty, respektuje ji a netlačí dítě k alternativě své. Český učitel předškolní výchovy někdy až příliš prosazuje svou osobní roli při rozhodování a výběru. Respekt k dítěti jakoby „se snižoval“. Je to dáno zřejmě tím, že žákům je přiřčena role dítěte nikoli role „rovnocenného partnera“.

## **1.14 Míra účasti dětí v předškolním vzdělávání**

### **1.14.1 Česká republika**

Předškolní vzdělávání je v České republice nepovinné a míra docházky stoupá s věkem, jak je tomu i v ostatních evropských zemích. Největší zájem o docházku je především ve věkové kategorii dětí pěti až šestiletých, což je upraveno i legislativně. Děti ve věku 5-6 let mají docházku do státní mateřské školy bezplatnou. Je možné zapisovat do mateřských škol od tří let věku dítěte, pokud je to nutné, může se přikročit i k výjimce u dvouletých dětí. V souvislosti se současným vysokým počtem narozených dětí je volných míst v mateřských školách nedostatek a to především ve větších městech.

*“Průměrná délka docházky do mateřské školy je okolo tří let.”*

(Průcha, J., 2006 str. 58)

### **1.14.2 Francie**

*Docházka do mateřských škol ve Francii dosahuje až 100 % již od tří let věku dítěte. Děti je možné zapsat již od dvou let.:“ do mateřských škol (ecoles maternelles), které zajišťují jejich výchovu a vzdělávání až do 6let. Není-li možné založit oddělenou mateřskou školu, jsou předškolní třídy připojovány k primárním školám. Docházka do předškolních institucí je dobrovolná a ve veřejných zařízeních bezplatné mateřské školy navštěvuje více než třetina 2letých dětí a téměř všechny (99 %) 3letých dětí.”*

(Eurydice, 1996 str. 63)

### **1.14.3 Srovnání**

Docházka do mateřských škol v České republice i ve Francii je vysoká, dá se říci i všeobecně oblíbená. Obě země se potýkají s podobným problémem nedostatku volných míst v mateřských školách.

## **1.15 Formy státních opatření a dohledu na MŠ**

### **1.15.1 Česká republika**

České předškolní školství je řízeno ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy z hlediska principů výchovně vzdělávacího procesu.

#### **Toto řízení je dáno:**

- Zákonem č. 561/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)
- Zákonem č. 563/2004. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.
- Nařízením vlády č. 75 z roku 2005 o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně-pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků.
- Vyhláškou č. 317 z roku 2005 O dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisy a kariérním systému pedagogických pracovníků.
- Vyhláška č. 43 ze dne 9. února 2006, kterou se mění vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy Č. 14/ 2005 Sb., o předškolním vzdělávání.

Jedná se především o instituce mateřské školy v různé podobě, instituce jeslí totiž téměř vymizely. Existují-li, tak pouze na soukromé úrovni.

### **1.15.2 Francie**

Ve Francii spravuje ministerstvo školství předškolní výchovu i pro děti mladší tří let, o děti mladší dvou let se stará ministerstvo sociálních věcí. Správa a řízení školství patří do pravomoci ministerstva školství.



## 1.16 Financování služeb

### 1.16.1 Česká republika

České státní mateřské školy jsou plně financovány státem, musí si předem stanovovat návrh na rozpočet pro příští rok, který jim musí být schválen a poté dodán. Dále smějí přijímat sponzorské dary a podávat návrhy na dotace, mít svou vlastní výdělečnou činnost, kterou však musí mít uvedenou ve zřizovací listině.

Soukromé mateřské školy, a církevní mateřské školy pokud splňují státem stanovené podmínky, mohou získat stejný příspěvek na provoz jako státní školy, většinou dostanou okolo 2/3 rozpočtu. Dále získávají finance od zřizovatele a školného.

*„Školy ve Francii jsou státní a soukromé. Soukromé školy mohou získat státní podporu a jsou pod státním dohledem. Vzdělání na státních školách je poskytováno bezplatně. Státní školy jsou financovány částečně místním společenstvím, částečně státem.“*

(Váňová, M., 1994 str. 20)

### 1.16.2 Francie

Ve Francii jako i v ostatních členských zemích Evropské Unie zemí mají rodiče možnost si vybrat si mezi státní, soukromou školou a církevní mateřskou školou.:

*“Soukromé školy mají možnost uzavřít se státem jednoduchou smlouvou (contract simple) nebo asociační smlouvou. (contrac d' association). Stát přebírá odpovědnost za placení učitelů v soukromých školách v rámci smlouvy, ať jednoduché, nebo asociační. V případě contract simple musí subvence státu za následek snížení školních poplatků ukládaných rodinám. Na druhé straně je vyučování v rámci contract d'association poskytováno zdarma. Zároveň mohou být rodiny požádány, aby přispěly na náklady spojené se školním vybavením a budovami a s výukou náboženství.*

*V primárním stupni musí být obec (commune), v nichž je škola umístěna, nést náklady na primární vyučování žáků bydlících na jejich území.“*

## **1.17 Vazby na školské stupně - První stupeň základního vzdělávání**

### **1.17.1 Česká republika**

V českém školním systému je dán důraz na kontinuitu mezi různými stupni výuky. V přechodu z mateřské školy na základní je dítě motivováno svou základní potřebou poznávat nové, potřebou učení, zkoumání, pozorování, kterou je důležité včas podchytit. V současnosti, kdy základní školy trpí nedostatkem žáků, připravují pro budoucí prvňáčky nejrozmanitější programy, aby právě jejich škola uspěla v konkurenčním boji o jednotlivce.

V některých ohledech tento systém není zcela vhodný, ale na druhou stranu více motivuje školy k zlepšování podmínek výuky, (MŠMT, Bílá kniha, 2001) se stávají lákadlem pro vstup jejich budoucích žáků. Výborné jsou situace, kdy spolupracují učitelky mateřských škol s učitelkami na prvním stupni.

Děti v České republice přecházejí do nového prostředí charakteristického systematičností povinného vzdělávání. Musí si zvykat na nový rytmus a řád v jejich životě, nové lidi, vztahy i denní rozvrh. V tomto období je důležitý respekt k individuální úrovni rozvoje dítěte a podle toho přistupovat k učebnímu programu.

Učitel by měl děti co nejvíce respektovat, umožnit jim vyjadřovat své názory, navazovat sociální vztahy, uspokojovat fyzické potřeby.

Důležitým záměrem je ukázat rodičům na nesmyslnost trendu odkladu vstupu do základní školy, pokud to není nezbytně nutné.

Je nesmírně důležité, aby děti v tomto věku získaly návyky ke školní i mimoškolní činnosti, učení je motivovalo k poznávání, staly se gramotnými a postupně získávaly nadhled nad celosvětovými souvislostmi, problémy.

Zároveň první stupeň je vhodná doba k podchycení specifickým zájmům, schopnostem, či nadání dítěte – žáka. Snažit se děti nadprůměrně nadané, nebo naopak s nějakým problémem ať inteligenčním, fyzickým, či sociálním zařadit do běžné třídy.

(MŠMT, Bílá kniha, 2001 str. 63)

### **1.17.2 Francie**

*„Mateřské školy odpovídají prvnímu učebnímu cyklu (cycles des apprentissages premiers). Děti jsou celkově rozděleny do tří sekcí podle věku: nižší (petite) sekce pro 2leté až 4leté; střední (moyenne) pro 4leté až 5leté děleny a vyšší (grande) sekce pro 5leté a 6leté. Vyšší sekce mateřské školy je zároveň částí primárního vyučovacího cyklu (cycles des apprentissages fondamentaux), který pokračuje v přípravném kurzu a v prvním roce primárního kurzu (první dva roky primární školy).*

*O tom zda by děti měly vstoupit do primárního učebnímu cyklu, rozhoduje vyučovací tým a rozhodnutí závisí na tom, je-li dítě schopno výuku zvládnout. V prvních dvou sekcích se děti učí navazovat vztahy s vnějším světem, žít v jiné skupině než v rodině, komunikovat pomocí jazyka a rovněž pomocí písni, kreseb, gest a pohybů. Rozvíjení své fyzické smyslové a rozumové schopnosti v důsledku dobře zaměřených činností stanoveným učitelem. Podstupující rané učení, na němž bude pozdější učení záviset. Vyšší (grande) sekce poskytuje přechod do primární školy. Na tomto stupni se dítě postupně učí číst, psát a počítat, přičemž jsou další fyzické, manuální a umělecké činnosti.“*

(Eurydice, 1996 str. 63)

### **1.17.3 Srovnání**

Přechod dítěte do primárního vzdělávání je tedy zcela odlišný. V České republice se předškolní výchova řadí zcela odděleně od primární. Naopak ve Francii jsou oba systémy propojeny. Výhody českého systému jsou v nepřetěžování dítěte předškolního věku, naopak francouzský systém umožňuje dítěti plynulý přechod na další stupeň vzdělávání.

## 1.18 Požadavky na vzdělávání předškolních pedagogů

### 1.18.1 Česká republika

Již v době první republiky vznikaly skupiny učitelek, které se snažily získat vyšší vzdělání pro práci v předškolní výchově. Je zajímavé, že se nyní k jejich idejím vracíme jako k novince.

Nejvýstižněji jsou popsány požadavky na změnu vzdělání předškolních pedagogů napsány v Bíle knize – Doporučení Bílé knihy na vzdelanost předškolních pedagogů:

*„Vzhledem k potřebě zvládat širší spektrum odborných, speciálně pedagogických i sociálních znalostí a dovedností pedagogů v předškolním vzdělávání zajistit jejich vysokoškolské vzdělávání na úrovni bakalářského studia na fakultách univerzit nebo na vyšších odborných školách a akreditaci pro bakalářské studium. Toto opatření chápat i jako snahu o zvýšení jejich sociálního a profesního statusu. Změnu požadovaného studia a kvalifikace zajistit legislativně.“*

(MŠMT, Bílá kniha, 2001 str. 45)

Toto doporučení je již splňováno legislativně i prakticky. Bakalářské obory předškolního vzdělávání jsou na fakultách otevřeny jak v denní, tak v dálkové formě studia. Ve společnosti je cítit změna postoje k nutnosti toho vzdělávání a to jak ze strany pedagogické obce tak i laické veřejnosti. Lidé pochopili nutnost odborného vzdělání na vysokoškolské úrovni.

*„Prosadit a finančně zajistit vznik nového studijního oboru pro přípravu pedagogů předškolního vzdělávání a kompenzačních programů pro pedagogy z praxe. Rozvíjet formy dalšího vzdělávání v rámci pedagogických center.“*

(MŠMT, Bílá kniha, 2001 str. 45)

Studijní obory jsou postupně rozvíjeny, na fakultách učí odborníci s praktickými zkušenostmi a zároveň s nejvyšším možným vzděláním v dané problematice. Pedagogická centra pronikají do více měst a jejich péče je opravdu nenahraditelná. Učitelkám, ale i rodičům je zde nabízena odborná pomoc při výchově jejich dítěte. Čímž dochází ke zdůraznění významu předškolní výchovy a vzdělávání i u laické veřejnosti.

*„Dosavadní střední pedagogické školy, pokud se nestanou vyššími odbornými školami, transformovat na střední školy se všeobecně vzdělávacími programy a s případně pedagogickým zaměřením (bez poskytování plné učitelské kvalifikace).“*

(MŠMT, Bílá kniha, 2001 str. 45)

Otázka středních pedagogických škol však ještě není zcela vyřešena.

### **1.18.2 Francie**

Ve Francii se vývoj vzdělávání pedagogů také zásadně vyvíjel. Do r. 1991 byla příprava učitelů značně roztržena. Učitelé mateřských škol se připravovali ve dvouletém studiu na Učitelských ústavech (Ecoles normales d'instituteurs), v Regionálních pedagogických centrech (Centres pédagogiques régionaux), v Národním středisku dálkového vzdělávání (Centre National d'Enseignement E Distant) a na univerzitách, kam byli přijímáni na základě přijímací zkoušky po absolvování nižšího univerzitního cyklu a získání Diplomu všeobecných univerzitních studií – DEUG. Učitelé 2. Stupně byli přijímáni k učitelskému studiu po 2 letech studia na univerzitě. Po úspěšném složení přijímací zkoušky absolvovali stáž v délce, která byla zakončena odbornou kvalifikační zkouškou.

*„Od školního r. 1991/1992 byly ve všech akademiích zřízeny Univerzitní instituty pro vzdělávání učitelů (Institute universitaires de formation de matres)- IUFM, které podle Orientačního zákona z 10. července 1989 nahradily dřívější strukturu vzdělávání učitelů 1. a 2. Stupně. (Váňová, 24s.) Nyní je ve Francii: „ vyžadován, univerzitní diplome de licence (zahrnující tři roky studia).“*

(Eurydice, 1996 str. 18)

Pro výkon učitelky v mateřské škole je nutné mít vystudovaný vysokoškolské vzdělání pedagogického charakteru, učitelé předškolního vzdělávání i učitelé prvního stupně studují stejný obor.

Pro vstup na učitelský ústav IUFM je nutné mít ukončené nižší univerzitní vzdělání, absolvovat konkurz na IUFM a poté absolvovat jeden rok předmětové praxe a druhý rok pedagogicko-psychologické praktické přípravy a tím získají titul Maitrise, tedy podobné našemu titulu Magistr.

První ročník je zaměřen na odbornou oborovou přípravu. Studenti do sebe načerpají obrovskou sumu poznatků, které se v České republice věnují čtyři až pět let studia.

Po ukončení prvního ročníku musí studenti absolvovat zkoušky a podle výsledků jsou zařazeni na omezený seznam, který je daný potřebou naplněním volných míst.

Na zkoušku se mohou zapsat i lidé, kteří neabsolvovali první ročník a domnívají se, že mají nabyté vědomosti.

Když se studenti dostali do druhého ročníku, stali se státními úředníky, stažiči kteří byli placeni za výkon své praxe. Tím se však zavazovali, že zůstanou v kantonu, ve kterém univerzitu vystudovali.

Od letošního školního roku 2008/2009 se již úředníky nestávají a žádný plat nezískávají, jsou bráni jako běžní studenti. Stále však musejí získat pedagogicko-psychologické vědomosti a především absolvovat tříměsíční stáž ve vybrané škole, předmětu, který chtějí vyučovat. Hlavní učitel dané třídy je dočasně přeřazen a student je na výuku sám, bez žádných předchozích zkušeností. Na což samozřejmě doplácí nejen on, ale i děti.

Tento systém určuje celkově nízkou kvalitu školství ve Francii. Francouzští pedagogové jsou si této skutečnosti vědomi a je snaha o docílení plnohodnotného vysokoškolského vzdělání pro pedagogy, zatím je tento systém však velmi neprůchodný a neflexibilní.

Dokonce je běžnou praxí, že učitel se učí metodám vyučování přímo v průběhu výuky. A školská inspekce učitelům radí, jak postupovat v určitých situacích.

### **1.18.3 Srovnání**

Požadavky na vzdělání předškolních pedagogů v obou zemích jsou podobné v tom směru, že je vyžadováno vysokoškolské vzdělání. V České republice je nutné bakalářské vzdělání ve Francii je nutný titul Maitrise. Hodnota těchto titulů je však těžko měřitelná vzhledem ke kvalitě vysokoškolského vzdělání pedagogického směru. Česká republika má v tomto ohledu značné přednosti.

## **1.19 Struktura výuky v rámci roku a týdne**

### **1.19.1 Česká republika**

Docházka do české mateřské školy je dobrovolná. Většina mateřských škol má otevřeno podobně jako základní školy a dodržuje prázdniny jako ony. O letních prázdninách někdy nabízí otevření v případě většího zájmu rodičů. Týdenní výuka je od pondělí do pátku a víkendy bývají volné. Otevření mateřské školy záleží na zřizovateli. Většina mateřských škol je otevřena od 6:30 do 16:30. Nyní se vzrůstajícími požadavky rodičů na delší provoz mateřských škol se provozní doba prodlužuje.

Otázka je. Jaký dopad má na dítě předškolního věku celodenní pobyt v MŠ do pozdních hodin? Jelikož kontakt dítěte s rodinou je tím nejdůležitějším, co v daném věku má. A zda tento požadavek rodičů nepoškodí budoucí vztah dítěte s nimi

### **1.19.2 Francie**

Ve Francii je zcela odlišná struktura týdenní výuky od české. Děti chodí do mateřské školy od pondělí do úterý, středa je volným dnem a další část školního týdne je čtvrtek, pátek a sobota dopoledne. Týdenní trvání docházky dětí v MŠ je stanoveno na 26 hodin. Výuka probíhá šest týdnů v celku a pak následují dva týdny volna.

### **1.19.3 Srovnání**

Průběh týdne má zcela jinou koncepci. V České republice je volný víkend, ve Francii je volným dnem středa a neděle. I denní režim má jiný průběh, děti ve Francii zůstávají v Mateřských školách déle než české děti. Také prázdniny jsou nastaveny zcela odlišně.

## **1.20 Volnočasové aktivity**

### **1.20.1 Česká republika**

Většina českých mateřských škol nabízí volnočasové aktivity v prostorách své budovy. V současné době jsou žádané zejména jazykové, pohybové a výtvarné kroužky. Některé mateřské školy zajišťují pedagogické vedení vlastními zaměstnanci, jiné si zvou odborníky, externisty. Volnočasové aktivity se hradí zvlášť a někdy jsou pro sociálně slabší rodiny ekonomicky zátěžové. Autorka se domnívá, že je vždy třeba brát ohled na nižší ekonomicky-společenskou skupinu a těmto dětem nabízet takový program, aby nebyly oproti jiným znevýhodněny a ochuzeny.

## **1.20.2 Francie**

Mnoho francouzských mateřských škol nabízí volnočasové aktivity v prostorách své budovy. Často se jedná o pohybové, výtvarné a cizojazyčné kroužky. Děti mají možnost dostat se do nového prostředí a pracovat v menších skupinách, což je více motivuje k vlastnímu rozvoji.

Jedná se o dobrý způsob přivýdělku mateřské školy, která si tím může zvýšit rozpočet o peníze z pronájmu svých prostorů a zároveň se tak reprezentuje na veřejnosti. Mateřské školy by však vždy měli naplňovat denní program pestrými aktivitami, pro děti z nižší sociální vrstvy, které nemají možnost zúčastňovat se mimoškolních aktivit.

## **1.21 Opatření pro žáky primárních škol mimo vyučování**

### **1.21.1 Česká republika**

Mimo klasický denní program nabízejí české mateřské školy již zmiňované volnočasové aktivity. Na prvním stupni základní školy je dětem nabízena, mimo volnočasové aktivity, např.: školní družina, školní klub.

### **1.21.2 Francie**

*V některých školách jsou organizovány studijní hodiny před vyučováním a po něm pro žáky, jejichž rodiče pracují. Zvláště pro děti v mateřských školách jsou organizována opatření ve střediscích pro volný čas místními skupinami a sdruženími.*

*Účelem závazků organizovat čas dětí s a „závazků město-děti“ je vyplnit čas v mateřských a primárních školách dne a týdne bohatým, ale uvážlivým způsobem.*

(Eurydice, 1996 str. 39)

Polední přestávka trvá dvě hodiny a žáci většinou odcházejí promluvě za doprovodu dospělé osoby na obědy domů. Případně je jim jídlo dováženo z městských kantýn. To je spíše výjimka.

*Školní stravování je poskytováno obcí nebo nějakým sdružením (například sdružení rodičů žáků).*

(Eurydice, 1996 str. 48)



## 2. Výzkumná část

Praktickou část práce autorka zpracovala dotazníkovou metodou, vytvořila dvě formy dotazníku. Jeden pro pedagogy předškolní výchovy a druhý pro rodiče dětí předškolní výchovy. Složení dotazníku je složeno z otevřených otázek i uzavřených otázek. Cílem dotazníku bylo zjištění rozdílů a shod v přístupu k předškolním dětem ve školním i rodinném prostředí.

### 2.1 Metody výzkumu

#### **Dotazník:**

*„Dotazníková metoda je shromažďování informací od dotazovaných osob a je určena pro hromadné získávání údajů. Její objektivní výsledek závisí na teoretické bázi, ze které tazatel vychází a z promyšlené vědecké hypotézy, která je určujícím podkladem ke stylizaci otázek tak, aby postihovaly podstatné rysy zkoumaných jevů procesů.“*

(Somr, M., 2006 str. 16)

Jedná se o dotazník otevřenými i uzavřenými položkami, který je použit ve výzkumné části bakalářské práce.

Před zadáním dotazníků pro české předškolní pedagogy autorka udělala předvýzkum na městské mateřské školce, zadání nevyhovovalo otevřenými otázkami. Paní učitelky v mateřské školce dotazníky nevyplnily s tím, že to pro ně bylo časově náročné. Dotazník proto autorka předělala ve formu dotazníku se škálovými položkami. Po konzultaci s vedoucí diplomové práce autorka uvážila hodnotu výpovědí dotazníku s otevřenými otázkami. Vrátila se tedy zpět k první formě dotazníku, kterou však vhodně upravila.

Poté autorka rozdala do dvou jiných mateřských škol ve Středočeském kraji. První mateřská škola je typ venkovské mateřské školy se třemi odděleními, pěti pedagogickými pracovníky a s osmdesáti-čtyřmi zapsanými dětmi předškolního věku. Druhá mateřská škola je městského typu se čtyřmi odděleními, osmi pedagogickými pracovníky a sto-dvanácti zapsanými dětmi.

### **Vyplnění dotazníků trvalo týden s následující návratností:**

Dotazníků pro české předškolní pedagogy bylo 13 kusů a návratnost u dotazníku pro pedagogy byla 85% tedy jedenáct dotazníků.

Dotazníků pro rodiče bylo rozdáno 100 kusů a vrátilo se 35 vyplněných dotazníků, tedy 35% návratnosti

Dále výzkum probíhal u francouzských studentek předškolní výchovy na Univerzitě Karlově v Praze, bohužel jejich odpovědi jsou neznámé. Dotazníky se autorce zpět nevrátily. Jediný dotazník od francouzského pedagoga předškolní výchovy se podařilo získat zcela náhodou, jelikož tento počet se nedá použít ke komparaci, přidala ho autorka do příloh.

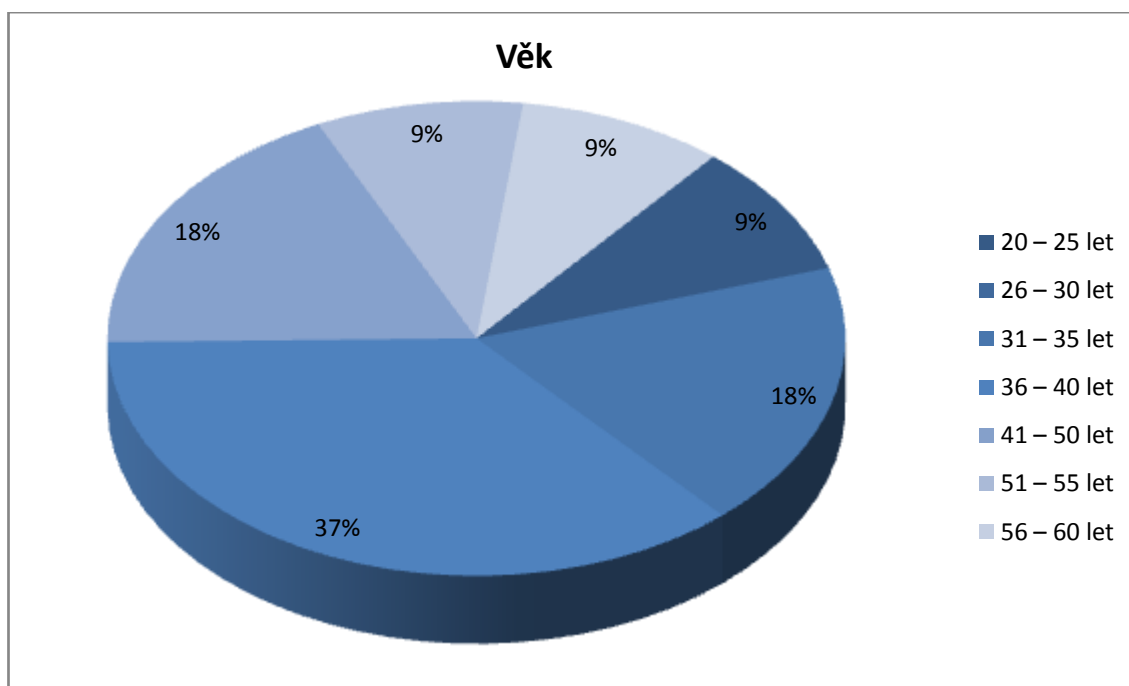
Poslední výzkum proběhl u francouzských rodin s dětmi předškolního věku, osloveno bylo dvacet francouzských rodin, z toho odpovědělo šest rodin, tedy 30% návratnosti. Tento pojem je však zavádějící a autorka si je vědoma, že uvedený počet nelze brát jako určující a definitivní, přesto jí přišel tento vzorek jako zajímavý a vhodný ke komparaci.

## 2.2 Dotazník pro české předškolní pedagogy

### Otázka č. 1.: Pohlaví

100% respondentů byly ženy.

### Otázka č. 2.: Věk

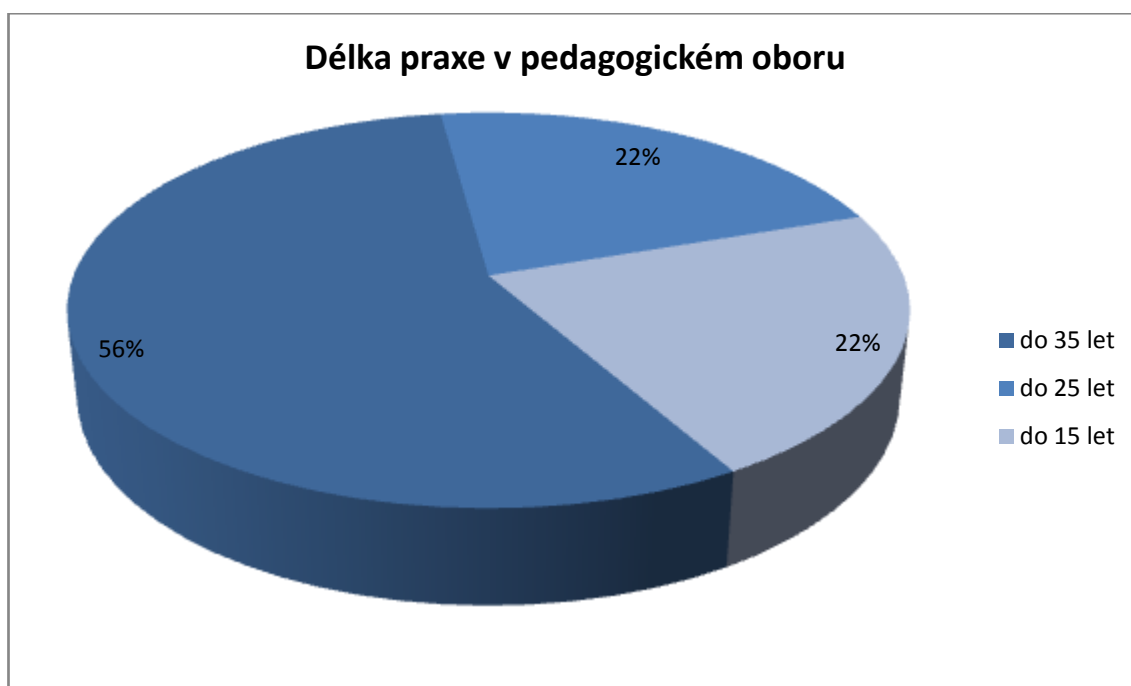


Graf č. 1

Největší procento věkové kategorie mezi respondenty je v kategorii 46 - 50 let a to v četnosti 36,4 %. Ve stejné četnosti se objevila kategorie ve věku 36 až 40 let a 46 až 50 let v četnosti 18,2 %. Ostatní kategorie se objevily pod 10 %

### Otázka č. 3.: Délka praxe

Nastavení bylo od 0 do 35 let. Kategorie nejčastěji vyskytovaná v délce praxe, byla kategorie mezi 31- 35 let s 27,3 %. Stejná četnost se objevila v kategoriích 16-20 let, 21-25 let s 18,2 %. Ostatní kategorie měly pod deset procent.



Graf č. 2

#### Otázka č. 4.: Pedagogické vzdělání

Možnosti vzdělání mohly být od středoškolského po vysokoškolské. V této otázce 91,9% dotazovaných uvedlo Střední pedagogickou školu a 9,1% dotazovaných uvedlo žádné.

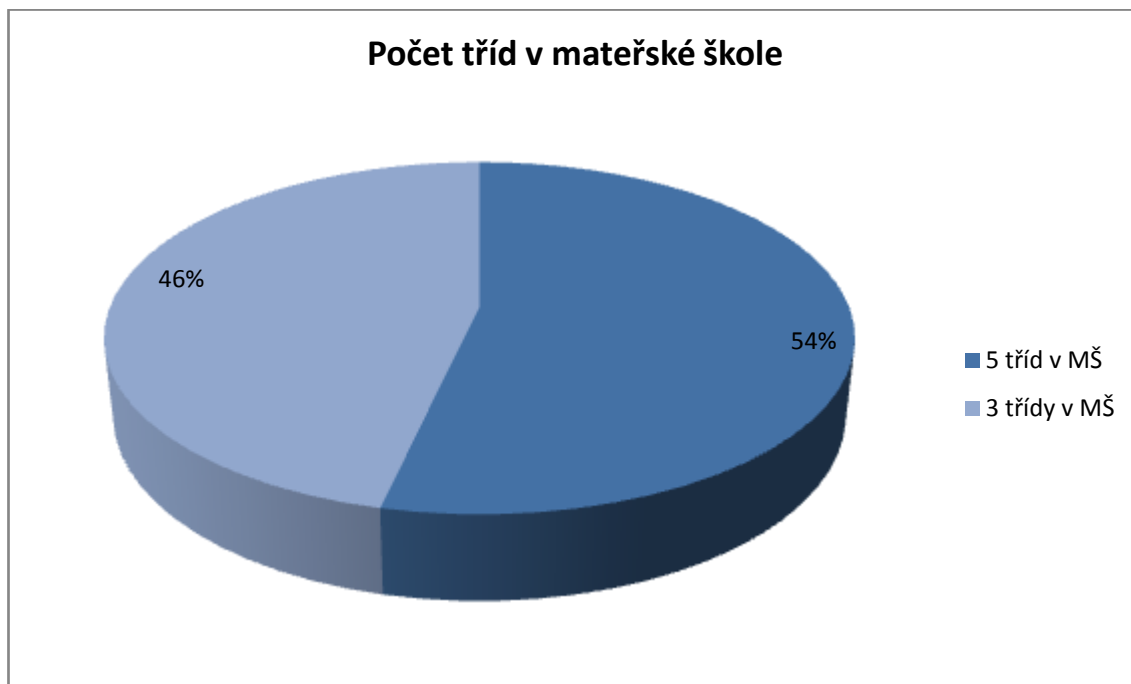


Graf č. 3

Z uvedeného grafu je zřejmé, že v praxi chybí vysokoškolsky vzdělaní předškolní pedagogové.

### Otázka č. 5.: Kolik tříd je ve vaší mateřské škole?

Pět tříd v mateřské škole uvedlo sedm respondentů, tedy 63,5 % dotazovaných a tři třídy v mateřské škole uvedli čtyři respondenti 36,4 %.

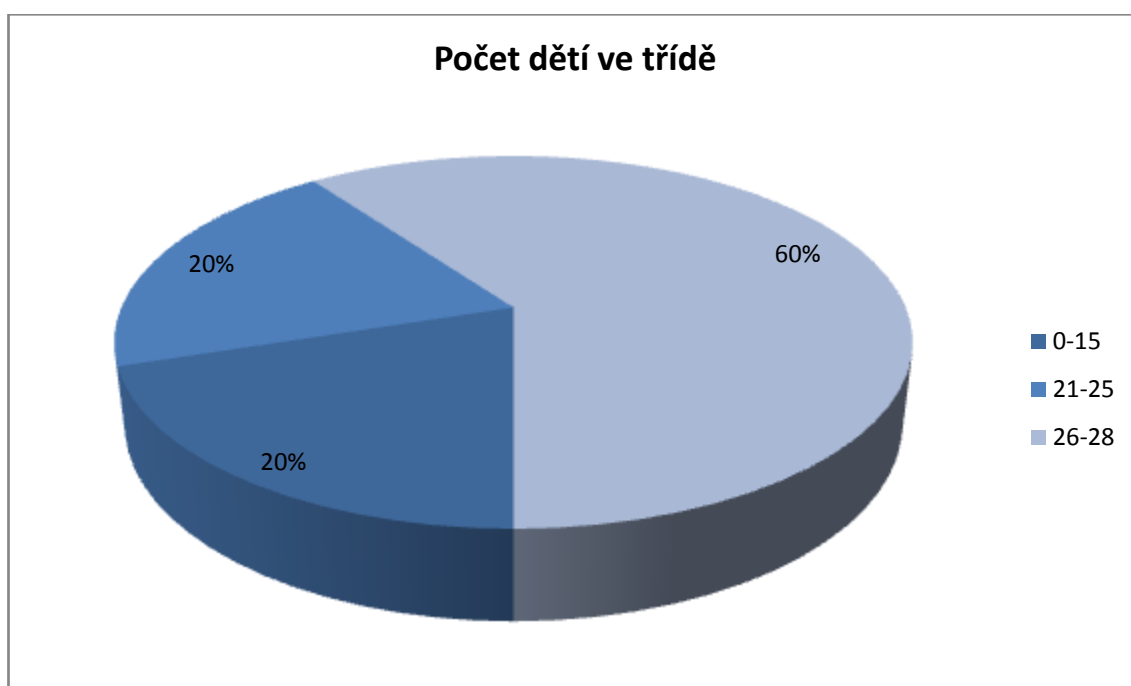


Graf č. 4

### Otázka č. 6.: Kolik máte zapsaných dětí ve třídě?

Skupina s 10 - 15 dětmi se umístila 9,1 % taktéž i skupina 21 – 25 dětí. Nejčastější počet dětí ve skupině bylo bohužel 26 – 28 a to v 81, 9 %.

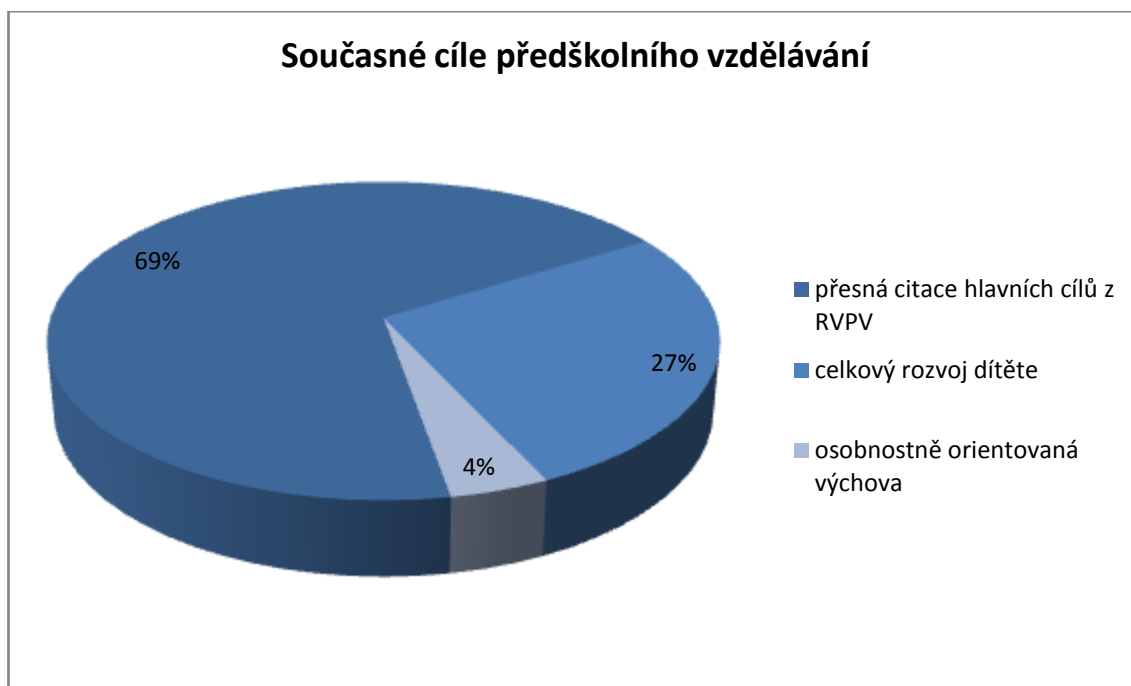
Z toho vyplývá, že v českém školství při stávajících počtech dětí na třídu, je opravdu těžké přistupovat ke každému s individuálním přístupem - věnovat jim individuální péči.



Graf č. 5

### Otázka č. 7.: Formulujte současné cíle předškolního vzdělávání

Nejčastější odpověď s 63,7 % zněla, že cíle předškolního vzdělávání vychází z Rámcových cílů předškolního vzdělávání – hlavních cílů předškolního vzdělávání. Dále se často objevovala odpověď: „Rozvíjet dítě v oblasti fyzické, psychické i sociální.“ Tato odpověď zněla v 27,3 %. Nejméně četná odpověď byla: „Cílem předškolní výchovy je praktikovat osobnostně orientovanou výchovu, řadit do programu v mateřské škole činnosti řízené i přirozené.“ Tato odpověď zněla v 9,1 %.



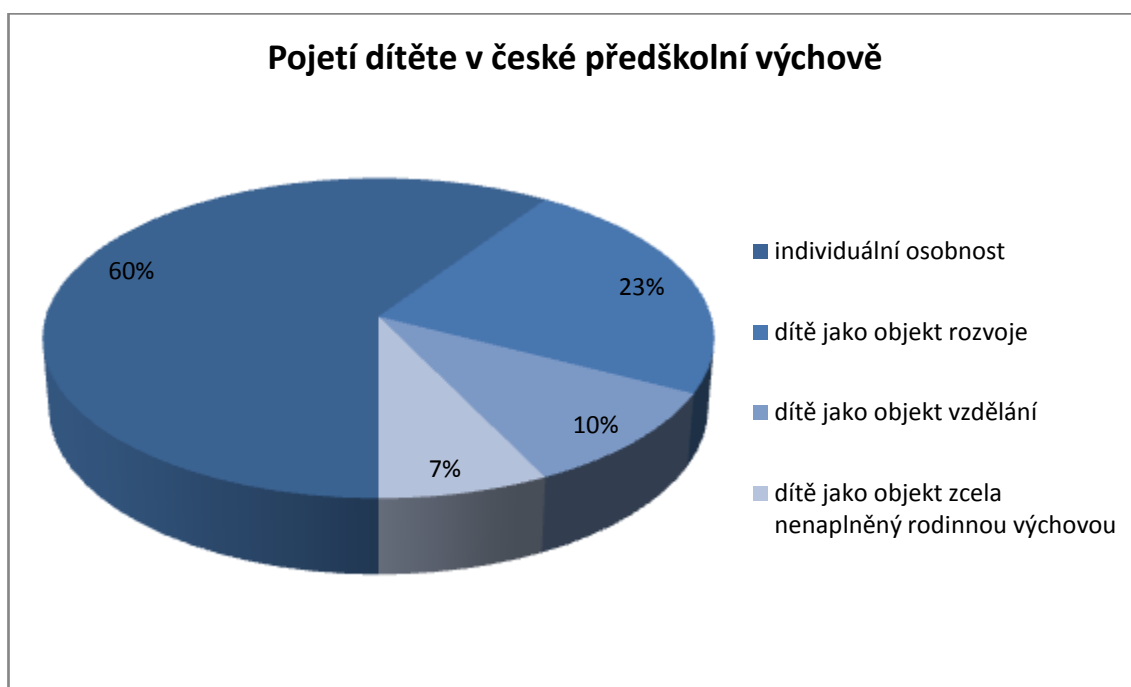
Graf č. 6

Z toho autorka soudí, že čeští předškolní pedagogové mají ujasněné cíle předškolního vzdělávání. Ví, kam děti směřovat, tudíž je jejich práce smysluplná. Je jen třeba zapracovat na pochopení osobnostně orientované výchovy.



### Otázka č. 8.: Formulujte pojetí dítěte v českém systému předškolní výchovy

Pojetí dítěte čeští pedagogové chápou především jako Individuální osobnost, kterou je nutno rozvíjet s ohledem právě na jeho individualitu a to v 45,5 %. Dále se objevily odpovědi jako.: „Dítě by mělo být rozvíjeno skrze jeho potřeby, zájmy, které jsou na prvním místě. A tím naplnit jeho potřeby, zároveň ho tím rozvíjet. Tato odpověď byla v četnosti 27,3 %. Nejméně časté odpovědi se objevily, jako pojetí dítěte, které by mělo být objektem vzdělání – 18,2 %. A ve stejné míře, tedy 9,1 %, že dítěti je nutno doplňovat rodinnou výchovu.



Graf č. 7

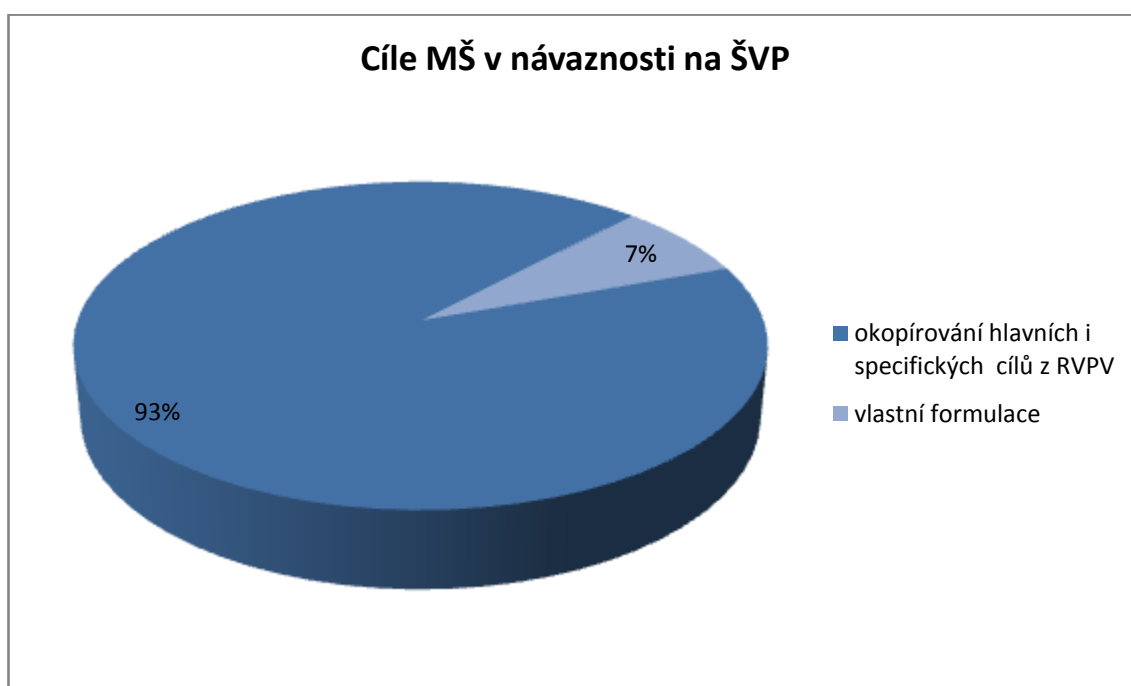
Z odpovědí autorka odhaduje, že čeští předškolní pedagogové chápou nutnost individuálního přístupu k dítěti. Ví, že dítě je nutno brát jako osobnost, která by měla mít možnost k rozvoji ve všech oblastech. A tyto požadavky naplňovat skrze jeho přirozené potřeby. V podstatě se dostávají okruhem k osobnostnímu přístupu, který pouze konkrétně nevedli.

**Otázka č. 9.: Formulujte cíle jednotlivých oblastí předškolní výchovy Vaší mateřské školy v návaznosti na školní vzdělávací program**

Specifické cíle (Vytváření vztahu k místu a prostředí, ve kterém žijeme – environmentální výchova) 9, 1%.

Opakování Hlavních cílů z Rámcově vzdělávacího programu. 80 %

Z této položky my nebylo jasné, jestli vlastní cíle mateřské školy vůbec mají a pokud ano, jestli v nich mají určitou souvislost.



Graf č. 8

**Otázka č. 10.: V jaké míře může učitelka upravovat, tvořit kurikulum v předškolní třídě? Případně, co ji omezuje?**

Škála odpovědí byla tak rozmanitá, respondenti uváděli více odpovědí, že ji nelze přepočítávat na procenta. Velká většina předškolních pedagogů si myslí, že mají velkou možnost na tvorbě kurikula ve třídě. Což je motivující a osvobozující, vědí, že vždy musí vycházet z kolektivu dětí, které ve třídě mají, jejich osobností. Omezují je velké počty dětí ve třídě a nedostatek financí. Některé tvoří kurikulum v kolektivu. Tuto většinu tvoří 81,8 %. Ostatní respondenti nedokázali odpovědět.

### **Otázka č. 11.: V čem vidíte smysl předškolní výchovy?**

Škála odpovědí byla tak rozmanitá, respondenti uváděli více odpovědí, že ji nelze přepočítávat na procenta. Často se objevovala odpověď, že smysl předškolní výchovy je socializace dítěte do kolektivu, díky které dítě rozvíjí komunikační i vztahové schopnosti. Velmi četná byla odpověď, ve které se pedagogové domnívají, že předškolní výchova připravuje dítě na život, na další vzdělávání. Dále pak, že předškolní výchova doplňuje rodinou, nabízí odbornou péči, rozvíjí osobnost dítěte, přirozenou cestou odděluje citové pouto s matkou.

### **Otázka č. 12.: V čem vidíte největší problém v předškolní výchově?**

Stejně jako předchozí otázka má u každého respondenta několik odpovědí, proto ji autorka nepřeváděla na procenta. Jednoznačně nejčastější odpovědí bylo vysoký počet dětí na třídě. Mezi další odpovědi byla často zmiňovaná zbytečná dokumentace, nízké finance na chod MŠ, provoz i na platy. Autorku překvapila odpověď, kde byla zmíněna jistá pasivita ze strany rodičů, kteří přenechávají své povinnosti na mateřské škole.

### **Otázka č. 13.: S jakými obtížemi se nejčastěji u dítěte setkáváte?**

Škála odpovědí byla opět tak rozmanitá a respondenti uváděli více odpovědí, že ji nelze přepočítávat na procenta. Prakticky ve stejné četnosti se objevují problémy v řečových schopnostech, nesoustředěnosti, špatné sebeobsluze, dále pak v problémy v motorice a dokonce jeden respondent uvedl tvrdohlavost.

### **Otázka č. 14.: Jaký je přístup v České republice k integraci handicapovaných dětí?**

Škála odpovědí byla opět tak rozmanitá a respondenti uváděli více odpovědí, že ji nelze přepočítávat na procenta. Obecně lze říci, že předškolní pedagogové jsou informováni o změnách přístupu k handicapovaným dětem v České republice, ale pouze polovina věděla o možnosti integrace handicapovaných dětí do třídy a hlavně o legislativní úpravě zákona, který automaticky snižuje počet dětí na třídu. Dokonce jeden respondent z osobní zkušenosti byl lehce zklamán tím, že v tak vysokých počtech individuální přístup k handicapovanému dítěti nezvládla a nijak mu nepomohla.

**Otázka č. 15., 16.: Má učitelka možnost poznat, jestli se její výchovné postoje shodují s rodiči dítěte? Pokud ano, jak?**

Škála odpovědí byla opět tak rozmanitá a respondenti uváděli více odpovědí, že ji nelze přepočítávat na procenta. Velká většina respondentů má kladný postoj, domnívá se, že výchovné postoje lze pozorovat z chování rodičů k dětem, například v šatně, nebo ve vzájemném setkávání na besídkách, schůzkách, dále také z vyprávění dětí. Zároveň se respondenti domnívají, že záleží na rodičích a jejich zájmu. Pouze jeden respondent se domnívá, že s rodiči nelze komunikovat, protože nemají zájem a on čas.

**Otázka č. 17., 18.: Mají rodiče možnost být informováni o cílech a kurikulu Vaší mateřské školy před zápisem do ní? Pokud ano, popište prosím jak? Máte nějaký dokument?**

Škála odpovědí byla opět tak rozmanitá a respondenti uváděli více odpovědí, že ji nelze přepočítávat na procenta. 100 % respondentů se domnívá, že jejich školka informuje o jejich kurikulech, liší se pouze způsobem jejich zveřejňování. Nejčastější verze je náhledem do Školního vzdělávacího programu, Prohlídnutím jejich internetových stránek, Návštěvou MŠ při společenských akcích, informační nástěnkou, rozhovory s pedagožkami, zápisovým listem do mateřské školy.

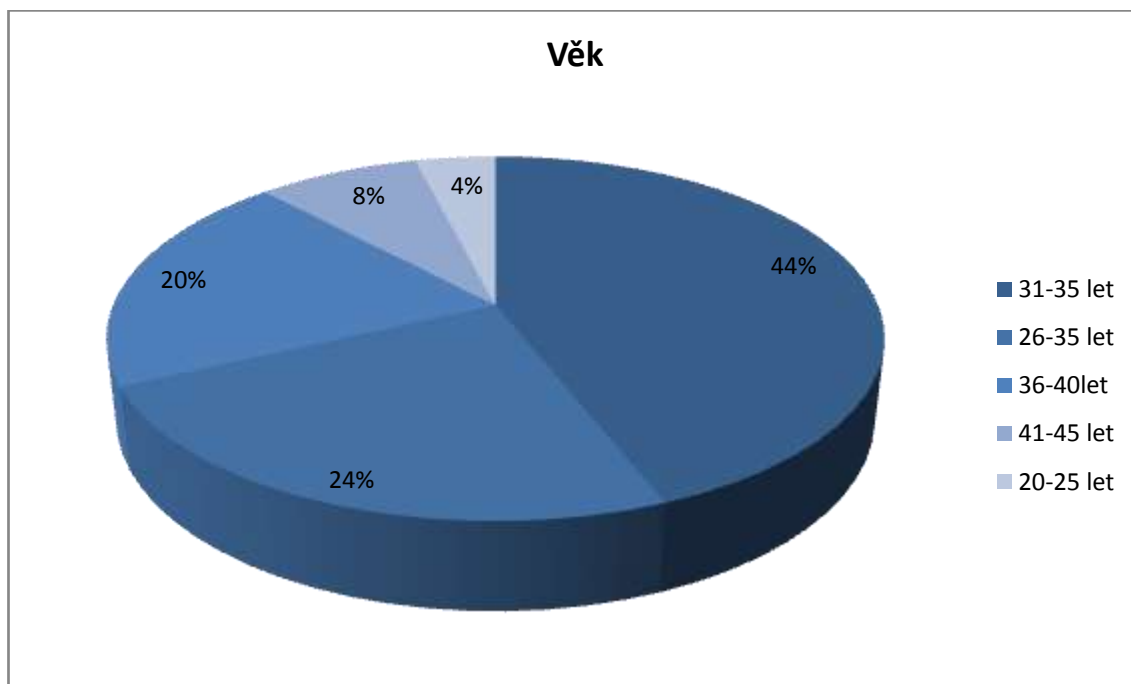
**Otázka č. 19.: V čem spatřujete specifičnost Vaší mateřské školy od ostatních?**

Škála odpovědí byla opět tak rozmanitá a respondenti uváděli více odpovědí, že ji nelze přepočítávat na procenta. Respondenti uvedli několik předností jejich mateřské školy a z odpovědí je cítit jejich krásný vztah k mateřské škole, kde pracují. Nejen že se objevovaly pěkné školky s různým zaměřením, jako Environmentální výchova, Prvky „Začít spolu,“ ale hlavně objektivní přednosti svých mateřských škol, jako venkovské prostředí, blízkost přírody, citové klima jejich mateřské školy.

## 2.3 Dotazník pro rodiče předškolních dětí v České republice

### Otázka č. 1: Věk respondentů

Z výsledků věku respondentů se potvrzuje trend dnešní doby odkladu rodičovství do pozdějšího věku okolo třiceti let.



Graf č. 9

### Otázka č. 2: Pohlaví

Dotazníku se zúčastnilo 25 respondentů, z toho bylo 24 žen a 1 muž. Procenty 96 % žen a 4 % muži.

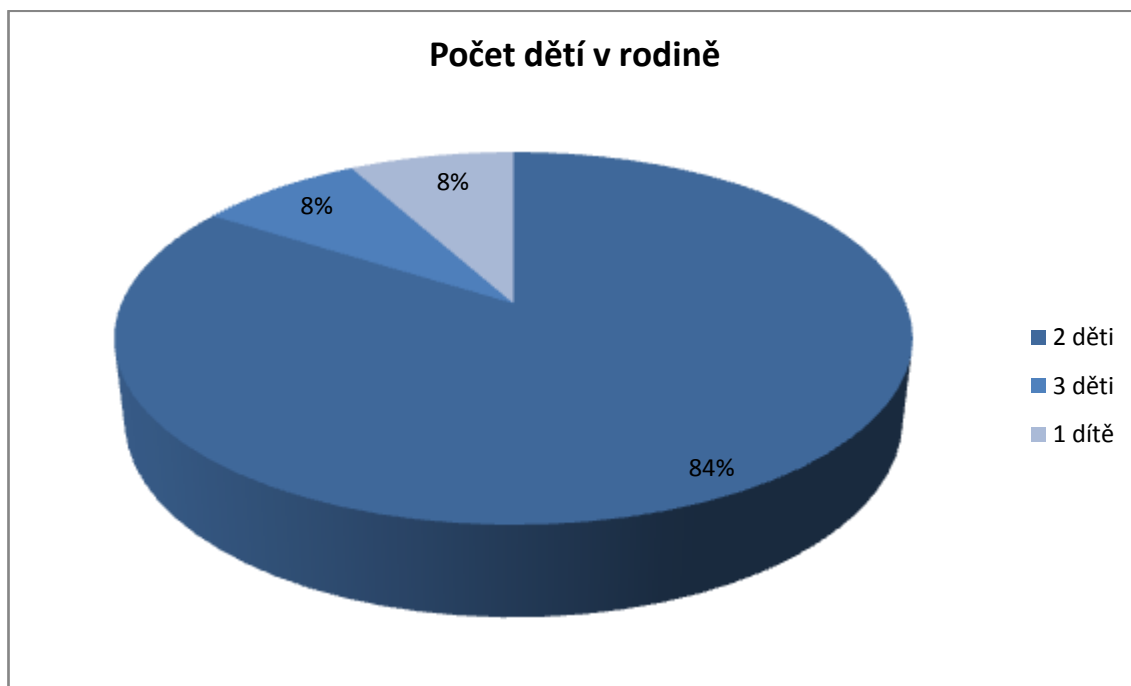
### Otázka č. 3: Vzdělání

23 respondentů, tedy 92% uvedlo středoškolské vzdělání a 2 respondenti VOŠ – dis, tedy 8%.

#### Otázka č. 4: Počet dětí v rodině

V uvedeném grafu je zřetelně vidět převaha rodin s dvěma dětmi s 84 %. Rodiny s jedním a třemi dětmi se vyskytly ve stejné četnosti tedy s 8 %.

Vzhledem k tomu, že dotazníku se zúčastnilo 25 respondentů, tedy rodičů dalo by se říci, že populační růst neklesá. Ale to je samozřejmě jen milá náhoda tohoto průzkumu.



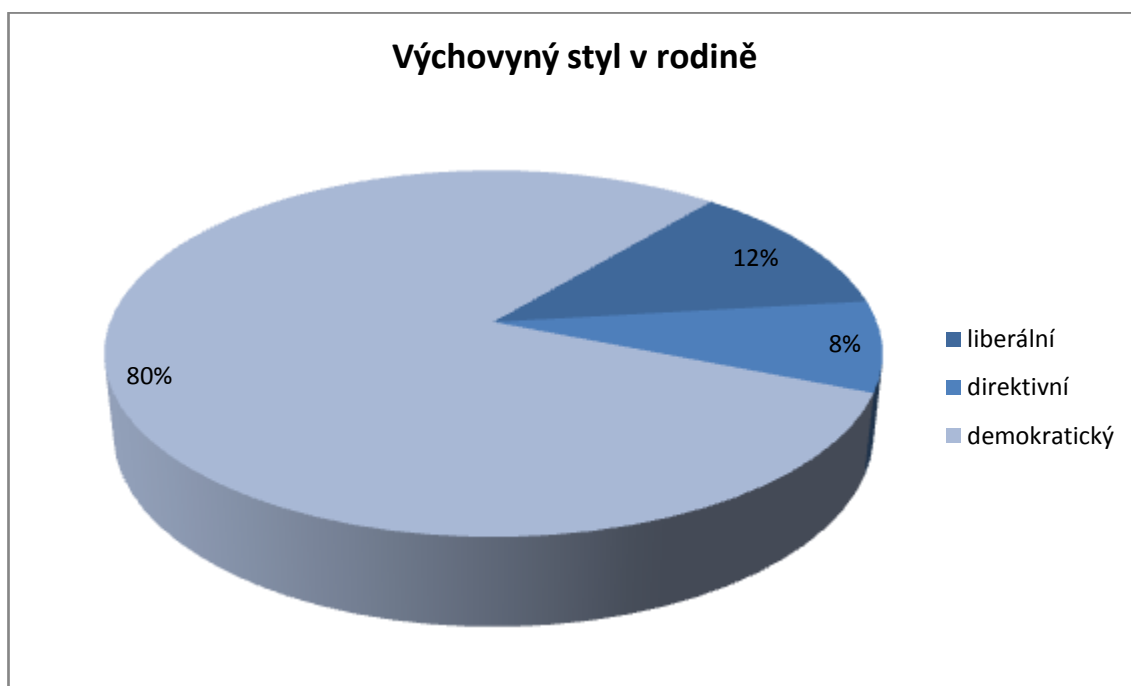
Graf č. 10

#### Otázka č. 5: Věk dětí

Celkový počet dětí uvedených v dotazníku pro rodiče je 51 dětí. Z toho 38 dětí je předškolního věku, 3 děti jsou mladšího školního věku, 11 dětí je staršího školního věku a dvě děti jsou ve věku batolat.

### Otázka č. 6: Jaký výchovný styl u dětí realizujete?

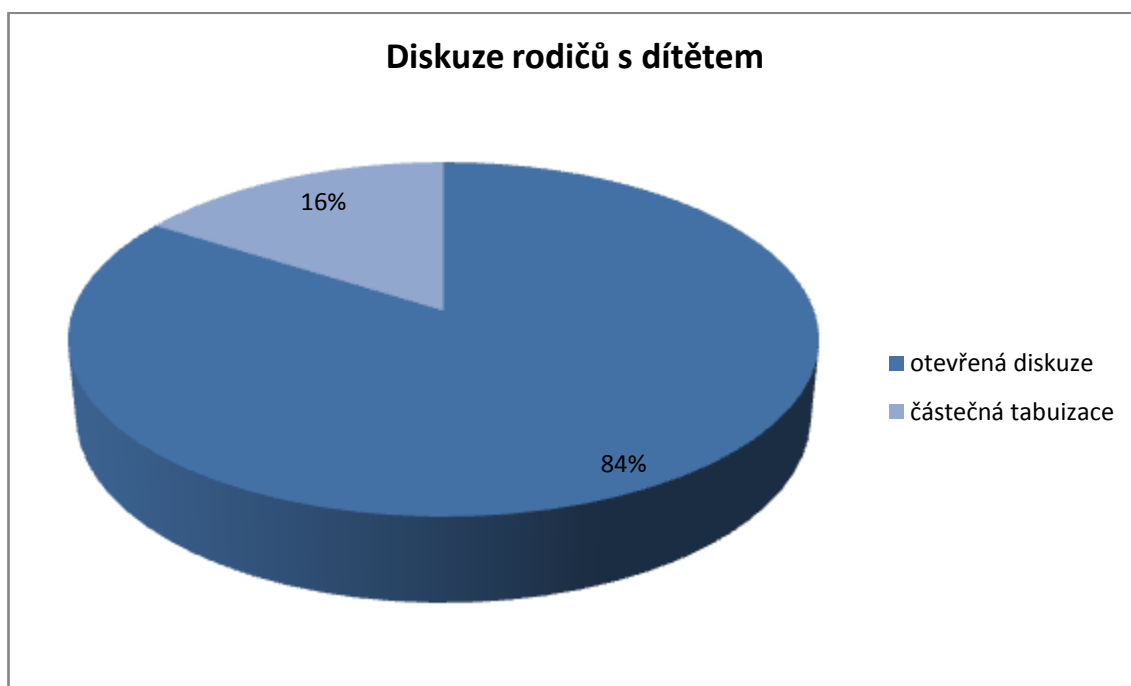
Z celkového počtu všech odpovědí volí ve výchově dětí 88% respondentů demokratickou formu výchovy, 12% jich praktikuje liberální výchovu, nejméně respondentů, 8% řídí děti direktivním způsobem.



Graf č. 11

### Otázka č. 7: Může s Vámi dítě o všem otevřeně diskutovat?

Otevřeně diskutovat s rodiči může 84% dětí, některé témata tabuizuje 16% rodičů, žádný rodič nezvolil položku, ve které by odpověděl, že s dětmi nediskutuje. Je však k zamyšlení, že v předchozí otázce týkající se výchovného stylu zvolilo 8% rodičů direktivní výchovný styl.

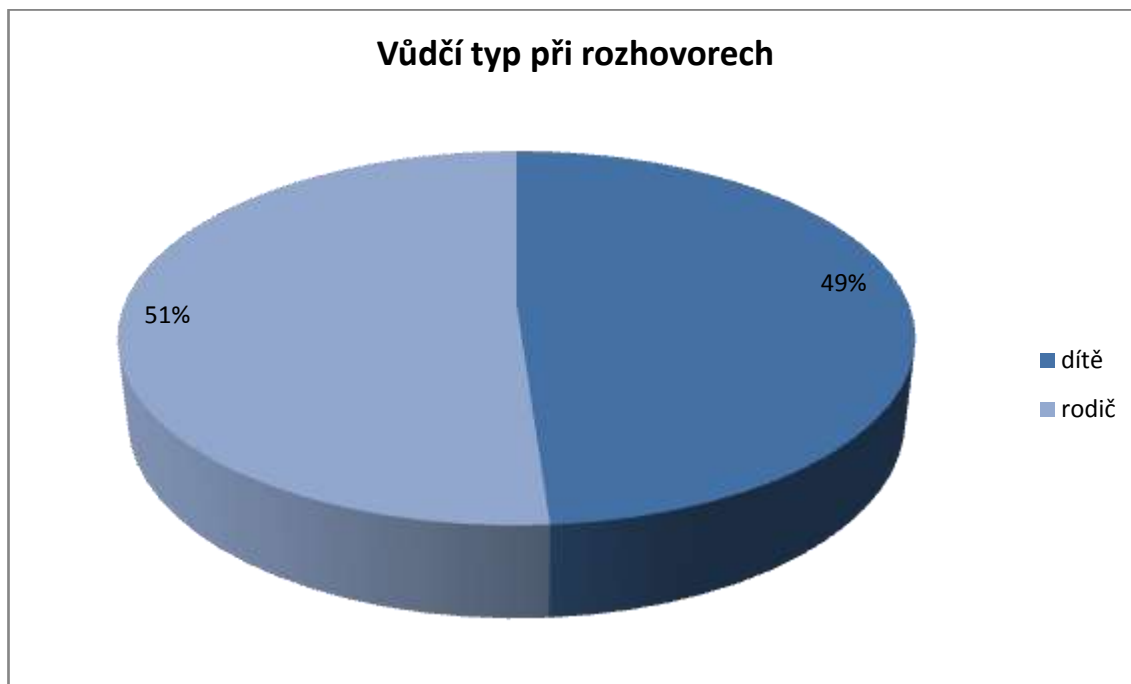


Graf č. 12



**Otázka č. 8: Kdo je u Vás vůdčím typem při rozhovorech?**

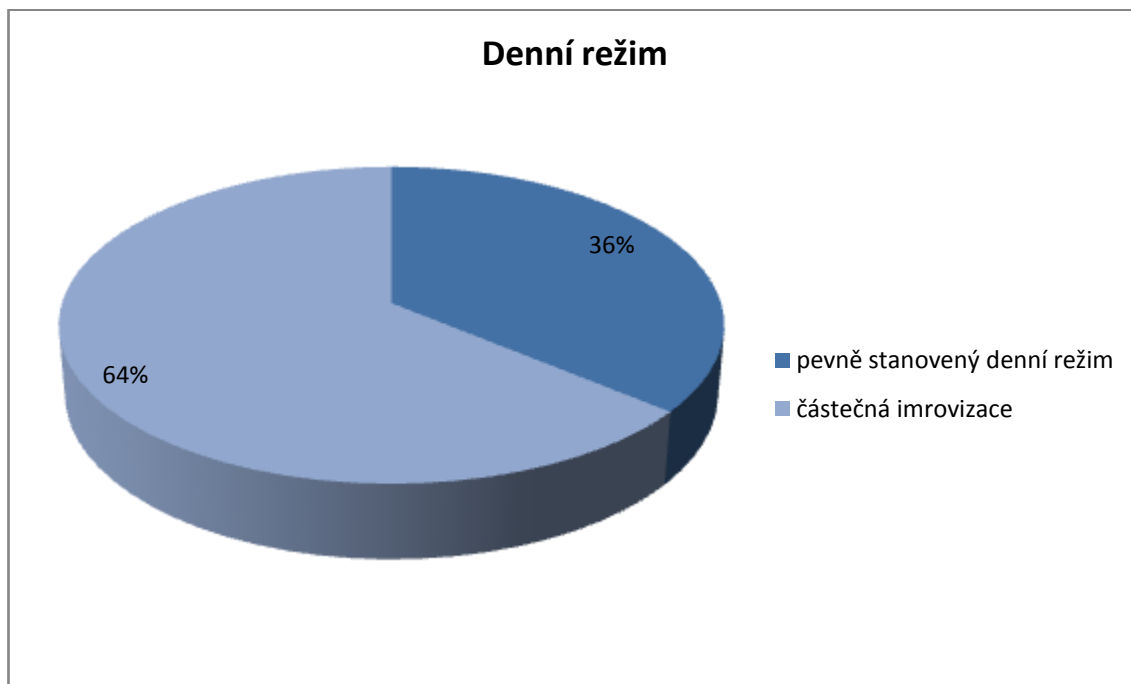
Zajímavé odpovědi autorka získala z této otázky, 44% respondentů - rodičů je vůdčím typem při rozhovorech s dětmi, což částečně popírá výsledek předchozích dvou otázek, 46% respondentů - rodičů hovoří s dětmi na rovnocenné pozici.



Graf č. 13

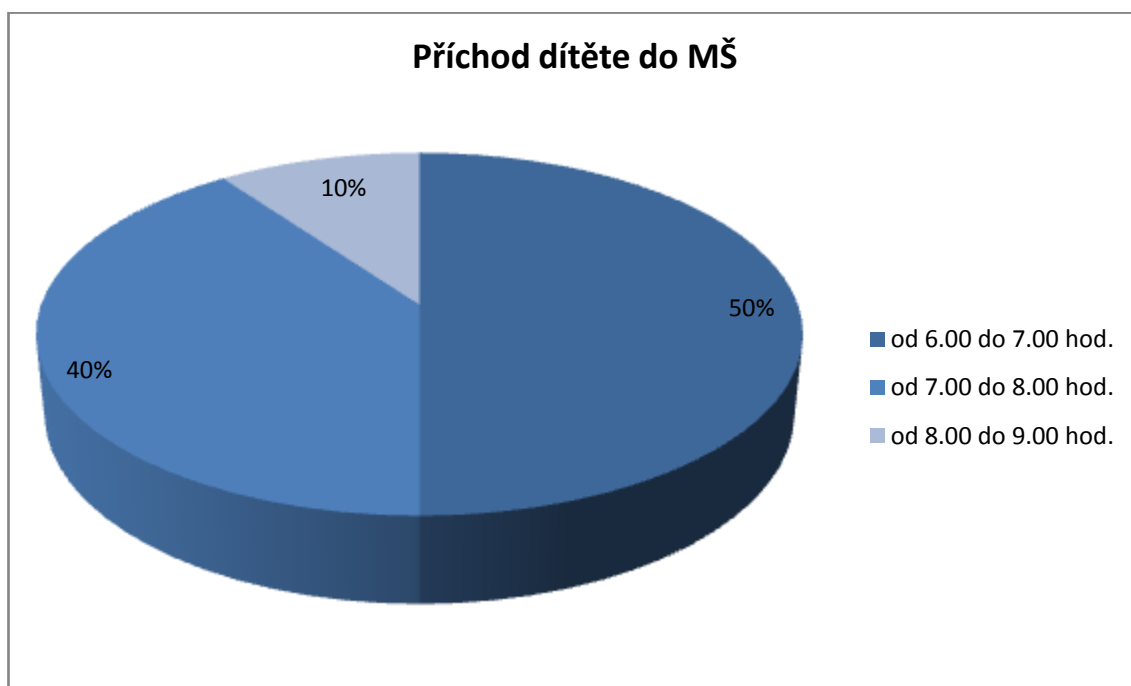
### Otázka č. 9: Máte stanovený denní režim?

Pevně stanovený denní režim má 36% respondentů a částečně improvizuje 64% respondentů, na náhodu nespolehá žádný.



Graf č. 14

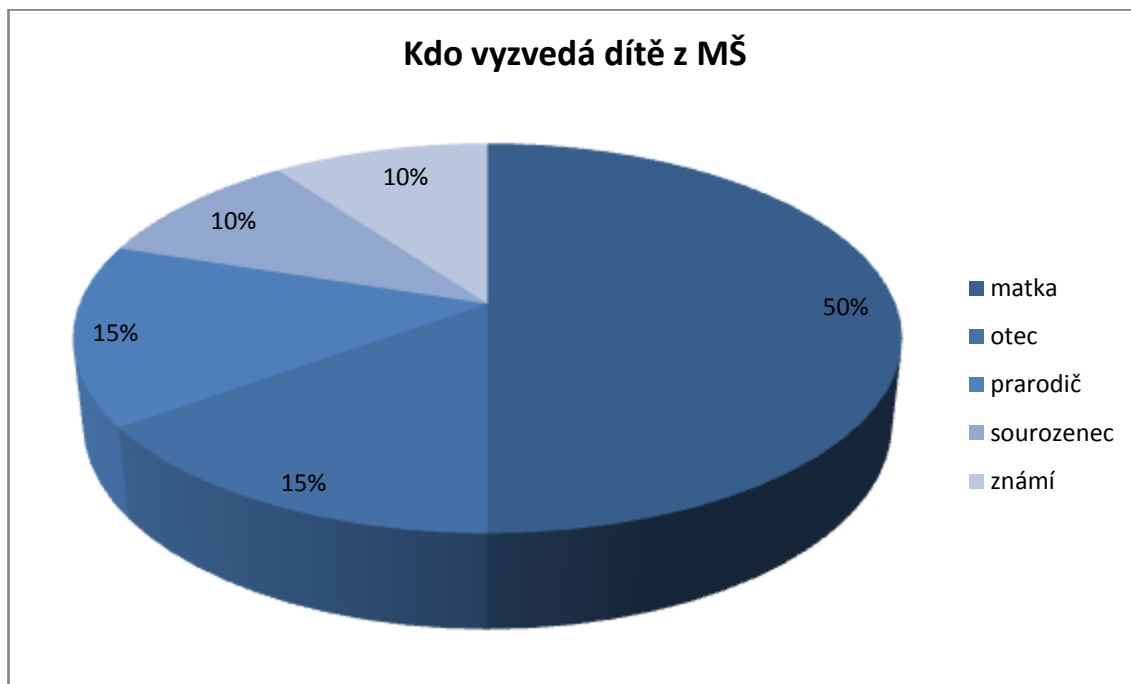
### Otázka č. 10: V kolik hodin odvážíte dítě do MŠ?



Graf č. 15

### Otázka č. 11: Kdo vyzvedává dítě z MŠ?

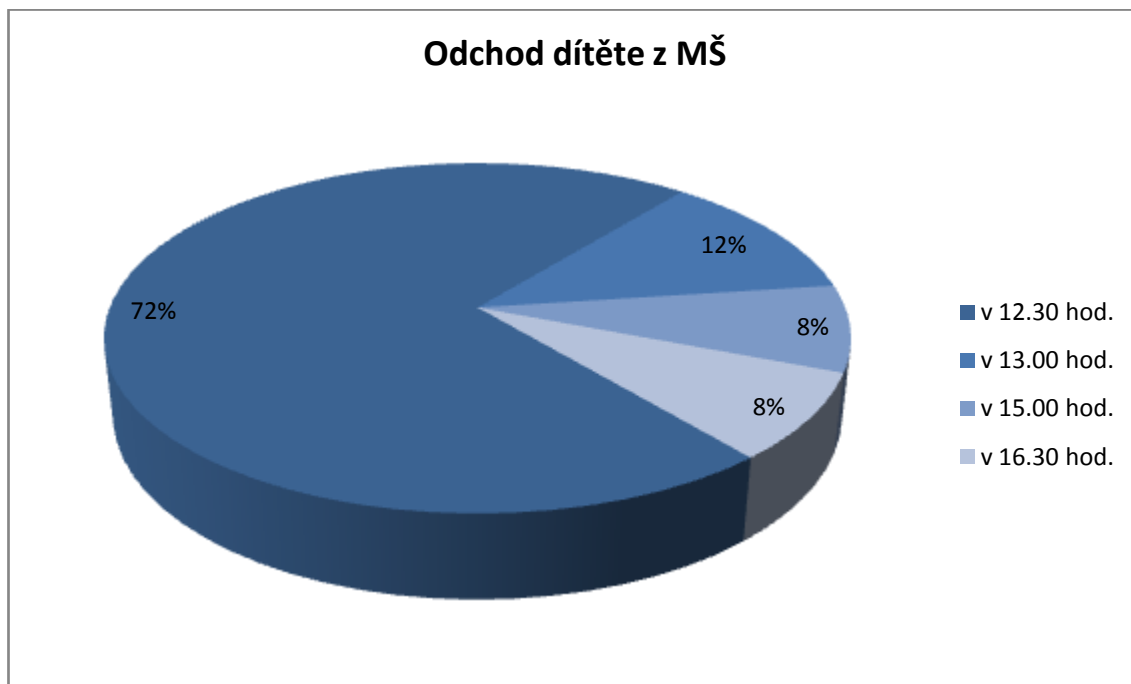
Z toho grafu plyne, že předškolní dítě v České republice má po odchodu kontakt s matkou, nebo s jiným rodinným členem. Což je jistě pozitivním ukazatelem, hlediska citových potřeb dítěte předškolního věku.



Graf č. 16

**Otázka č. 12: Do kolika hodin dítě zůstává v MŠ?**

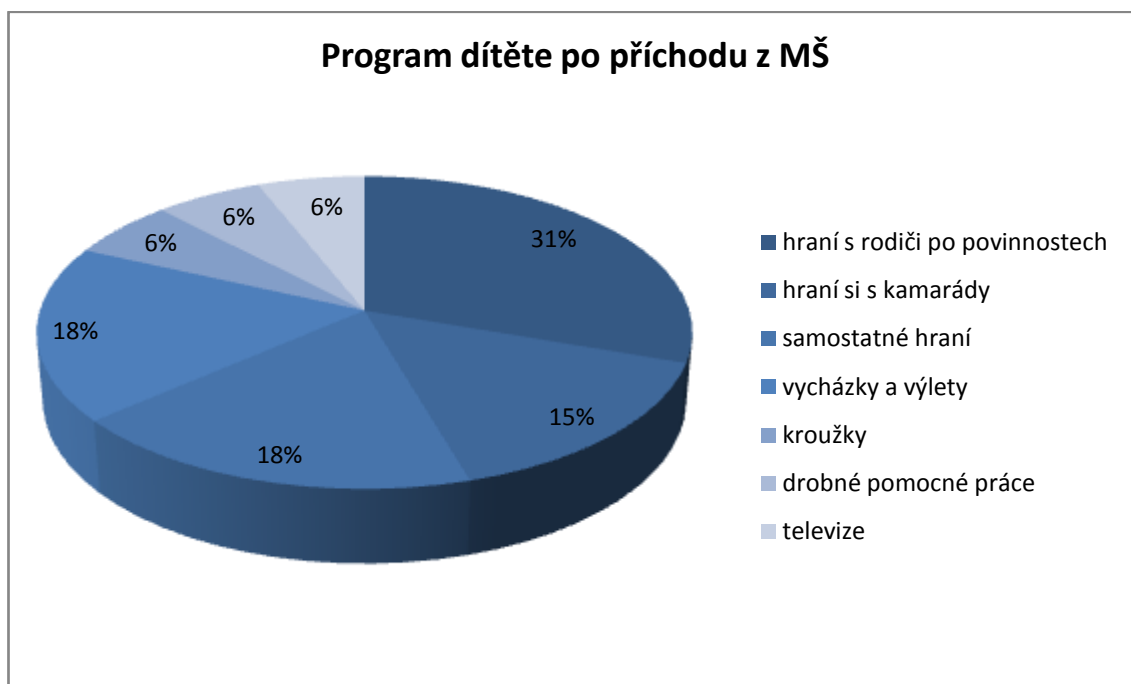
Většina dětí odchází již okolo dvanácté až třinácté hodiny, této fakt se mi jeví velmi pozitivně. Děti mají možnost kontaktu se svými vrstevníky a zároveň nejsou přetěžování dlouhodobým pobytem v cizím zařízení.



Graf č. 17

### Otázka č. 13: Jak trávíte program po příchodu z MŠ? Hrajete si s ním?

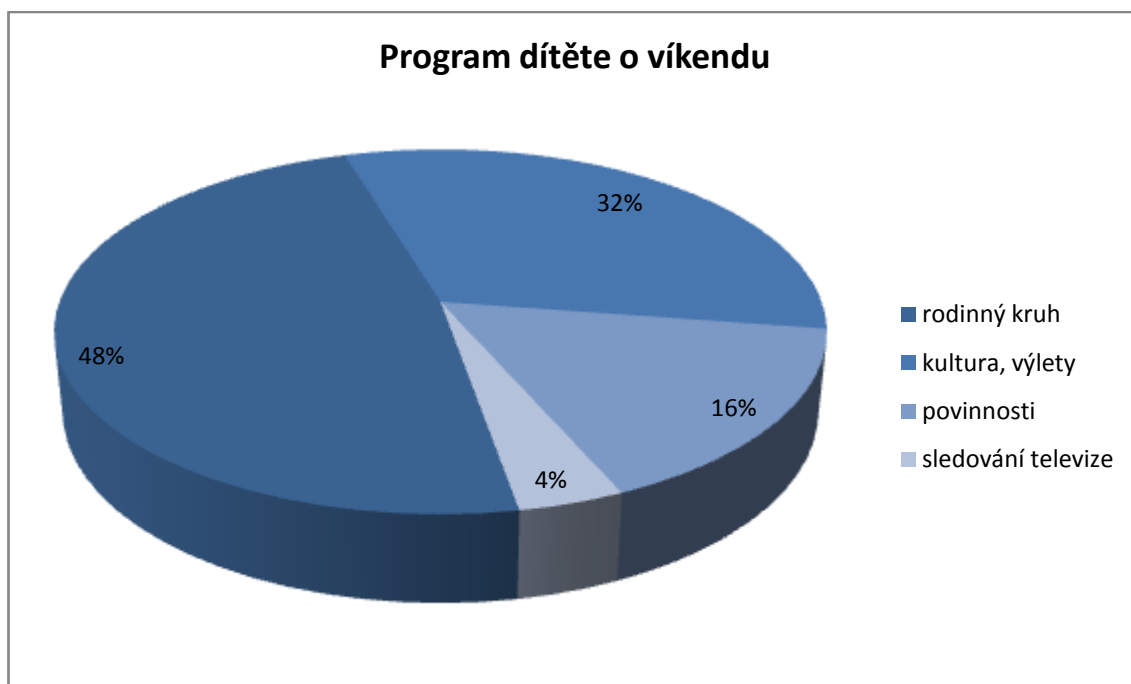
Z uvedeného grafu vyplývá překvapivá fakt, že respondenti - rodiče si s dětmi hrají. I když není zcela jasné, jaký je prostor pro hraní, rodiče se snaží vynajít si čas pro své děti. Což je velmi pozitivní a důležité zjištění. Příjemným faktem je také výsledek, že televize je na posledním místě oblíbenosti programu každodenního odpoledne dítěte.



Graf č. 18

### Otázka č. 14: Jak nejtypičtěji trávíte víkendy?

Tato otázka je velmi těžce popsitelná procenty, protože respondenti odpovídali mnoho čteně. Víkendový program z hlediska obsahu se jeví velmi pestrý, děti mají možnost širokého vyžití. Mnoho z nich jezdí na výlety, za kulturním programem, sportováním, ale především si hrají si a dokonce si hrají i v kruhu rodinném s rodiči, prarodiči. Tento fakt bude verifikován v následující otázce.



Graf č. 19

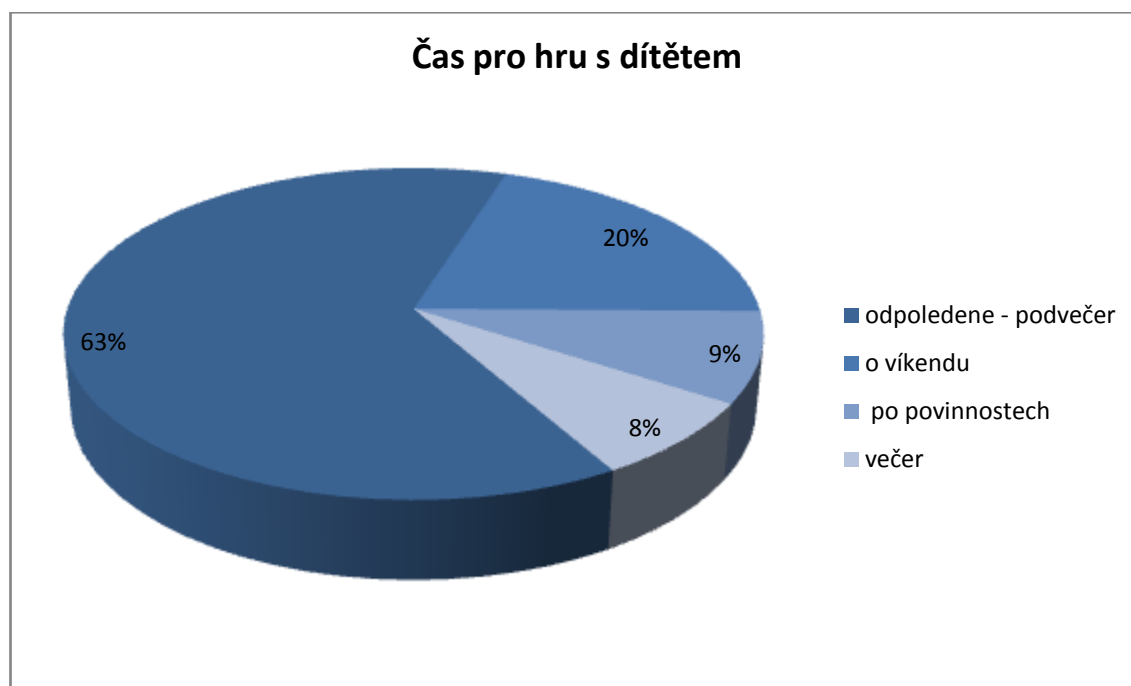
### Otázka č. 15: Kdy nacházíte čas pro hru s dítětem?

63% - odpoledne a v podvečer

20% - o víkendu

9% - po povinnostech

8% - večer



Graf č. 20

Tento graf v podstatě reaguje na předcházející. A dá se říci, že předcházející otázku verifikoval v pozitivním slova smyslu. Rodiče si opravdu čas pro hru nacházejí, bohužel často až ve večerních hodinách, kdy dítě má už hlavní část dne za sebou, ale rozhodující je fakt, že si s dětmi hrají a čas svým dětem věnují.

## **2.4 Dotazník pro předškolní pedagogy ve Francii**

Vzhledem k tomu, že odpověděl jenom jeden respondent, uvedla ho autorka do příloh.

## **2.5 Dotazník pro rodiče předškolních dětí ve Francii**

Autorka si je vědoma, že vzhledem k tomu že celková návratnost dotazníku bylo šest kusů, nelze tyto výsledky brát jako prokazatelné, ale přišlo jí vhodné a důležité tyto údaje zveřejnit.

### **Otázka č. 1: Věk**

100% respondentů bylo ve věku 30-35 let

### **Otázka č. 2: Pohlaví**

100% respondentů byly ženy

### **Otázka č. 3: Vzdělání**

Většina respondentů neuvedla

### **Otázka č. 4: Počet dětí v rodině**

50% respondentů uvedlo 1 dítě v rodině a 50% 2 děti v rodině.

### **Otázka č.5: Který styl při výchově zastáváte?**

85% respondentů uvedlo demokratický styl výchovy

15% respondentů direktivní styl výchovy

Žádný z respondentů neuvedl liberální styl výchovy. Což se od českého způsobu výchovy značně liší.





Graf č. 21

**Otázka č. 6: Může s Vámi dítě o všem otevřeně diskutovat?**

100% respondentů uvedlo, že se s dětmi baví otevřeně. I tento výsledek je lehce odlišný od českého, ze kterého bylo patrné, že při některých tématech rodiče rozhovor tabuizují.

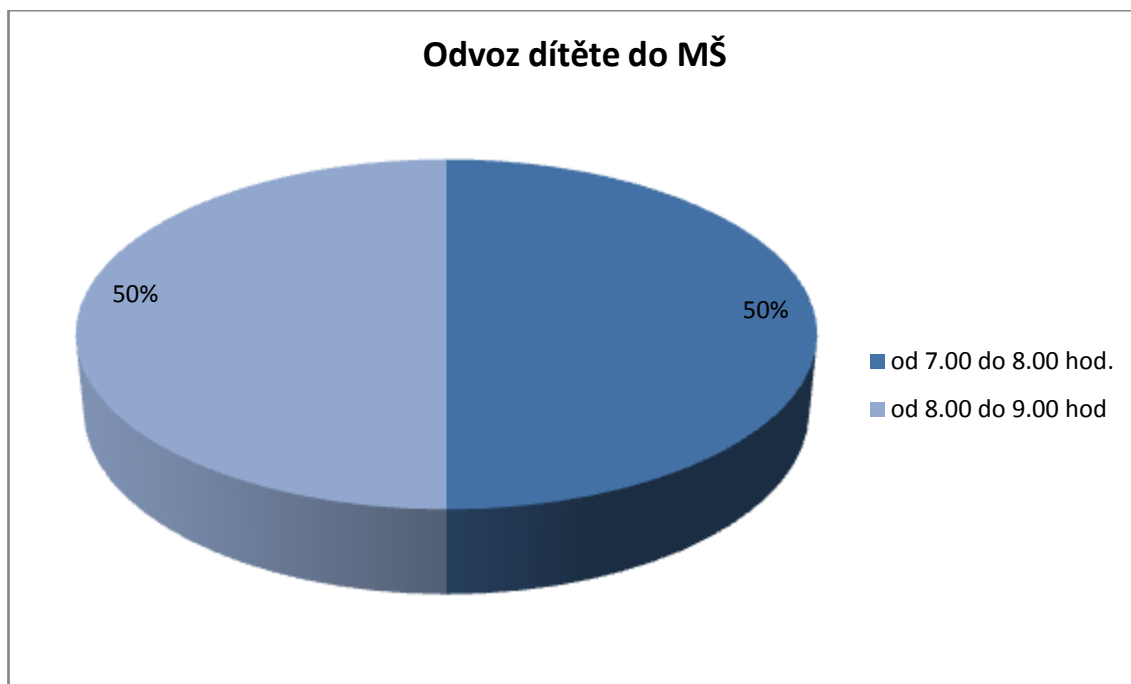
**Otázka č. 7: Kdo je u Vás vůdčím typem při rozhovorech?**

85% respondentů uvedlo, že rodič s dítětem má rovnocennou pozici. A 15% respondentů uvedlo, že vůdčím typem je rodič. Výsledek je značně odlišný od českého průzkumu, ze kterého vyplývá, že polovina rodičů je v rozhovorech vůdčím typem. Touto otázkou se jasně dokazuje pojetí osobnostního pojetí dítě v českých a francouzských podmínkách.

**Otázka č. 8: Máte stanovený denní režim?**

Výsledky této otázky dospěly k naprosto stejným závěrům ve Francii jako v České republice, tedy 66% má stanovený denní program, ale občas improvizuje a 34% má pevně stanovený program

**Otázka č. 9: V kolik hodin odvážíte dítě do MŠ?**

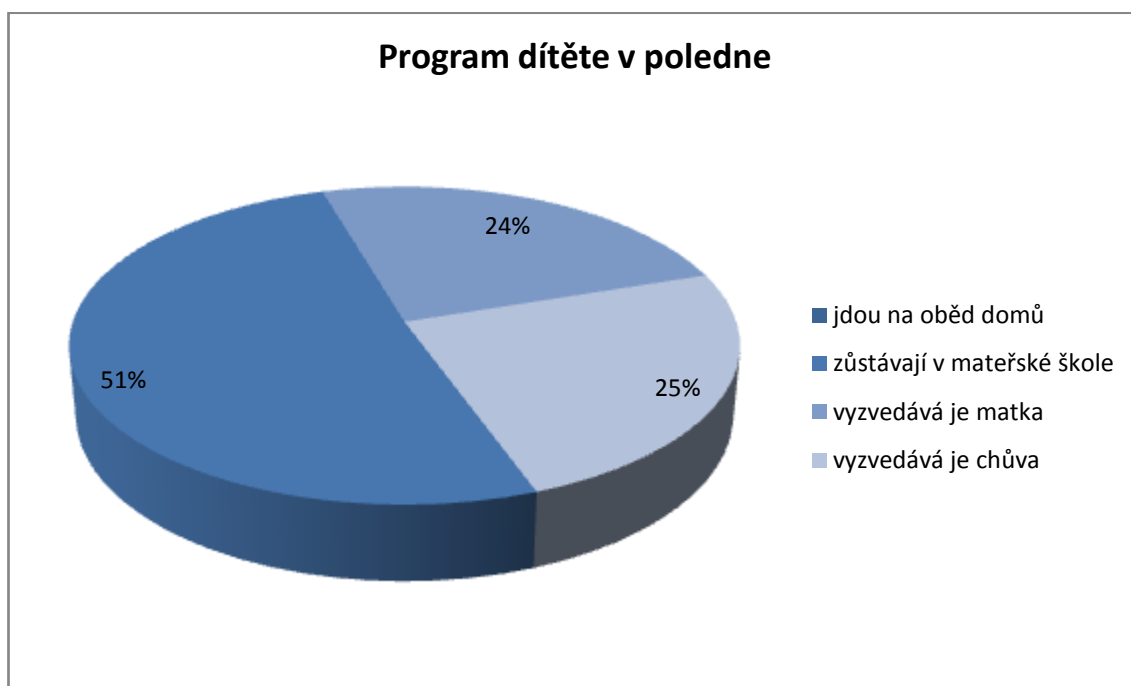


Graf č. 22

Polovina respondentů uvedla, že odváží děti do osmé hodiny a polovina do deváté hodiny. Komparace této otázky v českém průzkumu jasně ukazuje, jiný životní rytmus nastavený na pozdější hodinu začátku programu v mateřské škole. Ve větších městech se tento jev pomalu stírá.

### Otázka č. 10: Kdo se o dítě stará v poledne?

Tato položka se liší od českého dotazníku. Většina francouzských dětí odchází na oběd domů a stravuje se tedy mimo mateřskou školu, některé děti zůstávají a stravují se ve školní jídelně. Z průzkumu vyplynulo, že polovina dětí chodí domů a polovina zůstává. Z poloviny, která chodí domů, autorka vytvořila graf o vyzvedání dětí z MŠ.



Graf č. 23

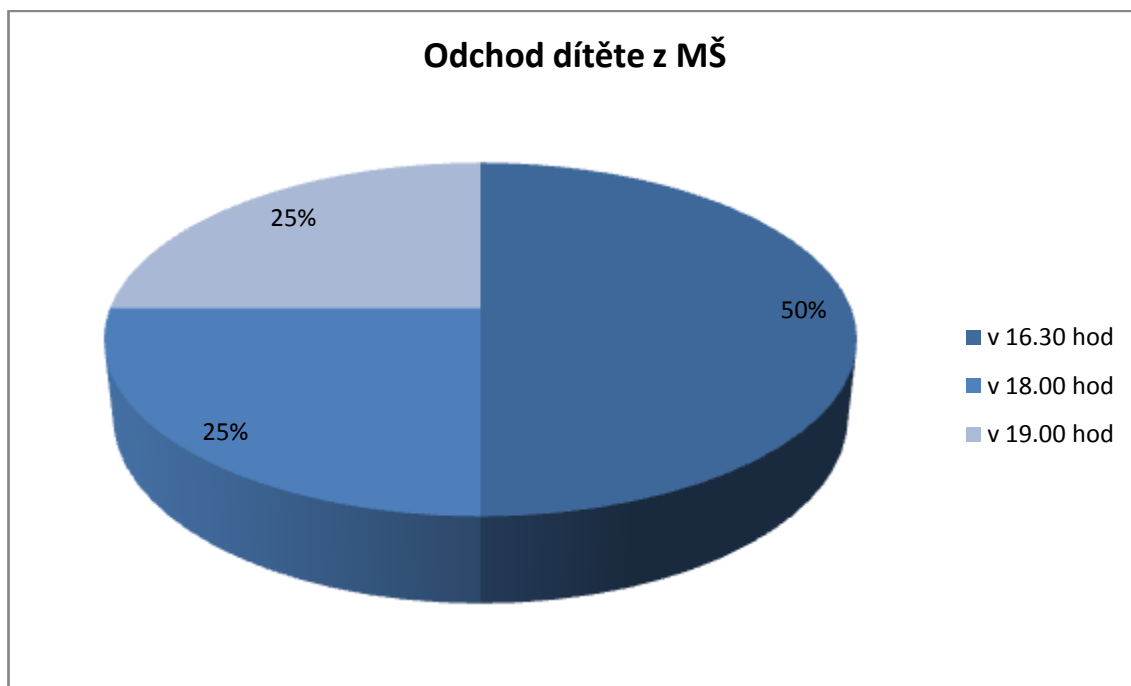
Z uvedeného grafu vyplynulo, že více jak čtvrtina dětí odchází z mateřské školy s „cizím člověkem“, tento trend u nás ještě nenastal.

**Otázka č. 11: Do kolika hodin dítě zůstává v MŠ?**

68% odchází v 16. 30

17% odchází v 18.00

17% odchází v 19.00



Graf č. 24

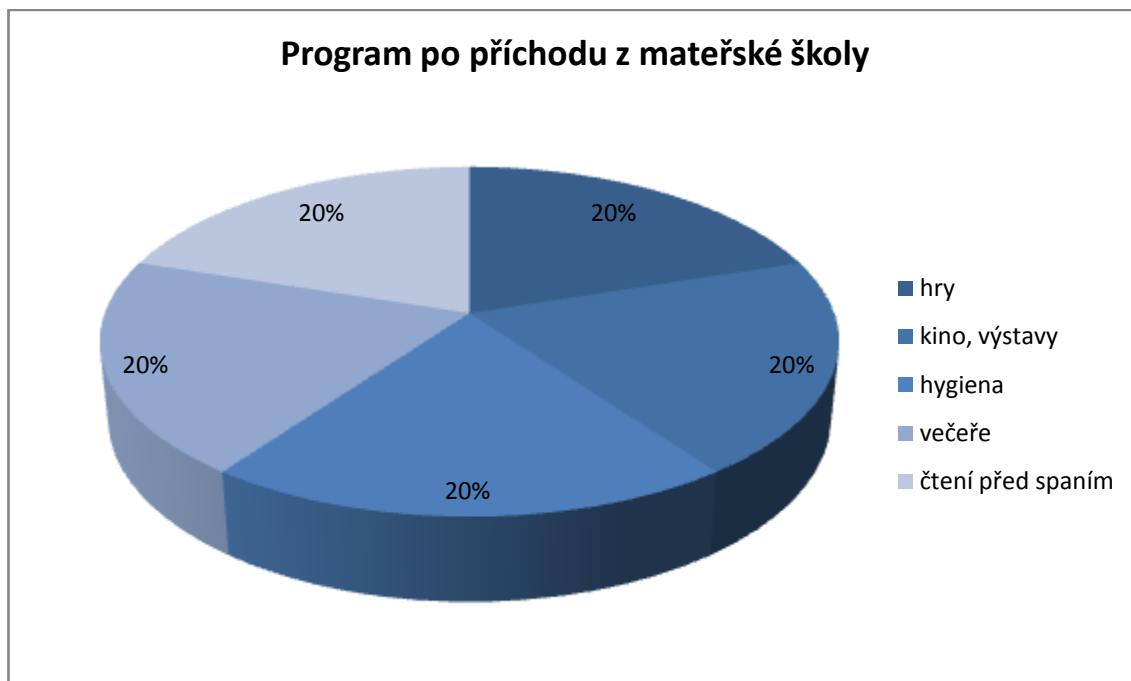
Výsledek této odpovědi od české je značně odlišný. Většina českých dětí odchází z mateřské školy nejdéle do čtvrté hodiny. Tento jev je lehce vyvoditelný z pracovní doby Francouzů a z jejich životního rytmu.

**Otázka č. 12: Co dělají děti ve středu?**

Tato otázka v českém dotazníku nebyla kladena. Ve Francii je středa volným dnem, proto se autorka ptá na program tohoto dne.

V této otázce respondenti odpověděli několikanásobnou odpovědí, proto ji autorka nepřevedla na procenta. Z hlavní většiny se odpovědi týkaly her dětí s matkou, prarodiči, sourozenci, ale také chození na kroužky všechny činnosti probíhají v rámci rodiny.

**Otázka č. 13: Jaký je program po odchodu z mateřské školy?**



Graf č. 25

**Otázka č. 14: Hrajete si s dětmi? Kdy si s vašimi dětmi hrajete?**



Graf č. 26

Na tuto otázku odpovědělo 100% respondentů kladně. Z toho polovina má čas na hru s dítětem o víkendu a polovina ve středu.

### 3. Závěr

Nyní se vracíme k předpokladům uvedených na začátku této práce.

První předpoklad zní.: Autorka se domnívá, že francouzský osobnější přístup k dítěti nabízí mnoho inspirací.

Po prostudování literatury, zhodnocení výzkumu. Lze vidět základní rozdíl v celkovém pojetí dítěte a přístupu k němu. To, že předškolní dítě je vnímáno jako osobnost, je situace, na niž si francouzská populace mohla zvykat šedesát let. Stejný postoj k dítěti u nás je záležitost převážně posledního dvacetiletí. Příčina je v rozdílném postoji k dítěti zapříčiněný historickými odlišnostmi, jak ve výchově rodinné, tak i školní, který se přenesl až do dnešní doby. Předškolní dítě je v obou zemích pojímáno, jako individuální osobnost, přesto konkrétní přístup k němu bývá v České republice často odlišný od požadavků uvedených v kurikulu, které předbíhá před konkrétní podobou v praxi. Proto se autorka domnívá, že tato hypotéza se potvrdila a tudíž inspirace francouzským přístupem k předškolnímu dítěti je vhodná.

Druhý předpoklad zní.: Současná francouzská mateřská škola francouzská se tolik neliší od české, že její metody, formy, je možno využít.

Zásadní odlišnost je v pojetí předškolního a primárního školství. V České republice se jedná o dva oddělené systémy, naproti tomu ve Francii jde o jeden ucelený systém. Z toho vyplývá i odlišná koncepce kompetencí pro děti na konci předškolního věku. Francouzské pojetí předškolního vzdělávání více směřuje k přípravě na pozdější vzdělání, zaváděním činností vhodných pro děti školního věku. Přístup k postupné výuce čtení a psaní je ve Francii zakotven historicky. Francouzi necítí v tomto směru otvírání tohoto tématu dítěti jako urychlování. Proto se autorka domnívá, že francouzský systém není zcela vhodný k inspiraci pro české předškolní školství. Tento předpoklad se potvrdil, neboť francouzské mateřské školy se svým cílem i kurikulem značně liší od českého.

Třetí předpoklad zní.: Předpokládám, že systém vzdělávání francouzských předškolních pedagogů se nebude příliš odlišovat od českého.

Jedná-li se o požadavek kvalifikace učitelů mateřské školy je francouzská strana na tom lépe. Neboť klade důraz na vysokoškolské vzdělání, které je chápáno jako jediná možná kvalifikace. V České republice je možný trojí stupeň kvalifikace pro učitelství

v mateřské škole a to prostá střední pedagogická škola, bakalářská úroveň na vysoké škole a magisterské studium na vysoké škole. Všechny tyto formy stále vedle sebe v praxi fungují, proto francouzský jednoznačný požadavek terciálního vzdělání, jako jediný možný, je stále inspirativní.

Požadavek na vysokoškolské vzdělání je stejný. Odlišná je však koncepce vysokoškolského vzdělání, jeho úroveň a profil absolventa vysoké pedagogické školy. Česká republika má v této oblasti jednoznačně vyšší prestiž.

Tento předpoklad se nevyplnil, vysokoškolské vzdělání v názvu diplomu není garancí stejné náročnosti a kvality.

Závěrem lze říci, že autorku velmi mile překvapilo, na jak vysoké teoretické úrovni současné předškolní školství ve Francii i v České republice je. Obrovské množství možností inspirace vyplývající z komparace školských systémů se tak pro autorku stalo a stává celoživotním závazkem charakteristickým pro profesi, do níž vstupuje. Vzdělávat se a osobnostně se rozvíjet, proto aby učitelka mohla dítěti nejen lépe porozumět, ale naplnit i jeho právo se co nejlépe rozvíjet.

## 4. Bibliografie

**Bulletin officiel du ministère.** *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de la recherche.* 2002. ISSN 1268-4791.

**Eurydice.** *Předškolní výchova a primární vzdělávání v zemích evropské unie.* Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha, 1996. ISBN -80-211-0237-3.

**Gavora, P.** *Výzkumné metody v pedagogice. Příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky.* Brno : Paido, 1996. str. 130. ISBN 80 85 93 1-15-X.

**Champy, P.; Étéve Ch.** *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation.* Paris : Nathan, 1994. str. 1097. ISBN 209 190 525-9.

**Le projet d'école.** *Le projet d'école.* Paris : Hachette, 1992.

**Les cycles à l'école.** *Les cycles à l'école.* Paris : Hachette, 1991. ISBN 2 01 018204 9.

**MŠMT, Bílá kniha.** *Národní program rozvoje vzdělávání v České Republice, Bílá kniha.* Praha : Tauris, 2001. str. 98. ISBN 80-211-0372-8.

**MŠMT, RVPPV.** *Rámcový program pro předškolní vzdělávání.* Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2001.

**MŠMT, RVPPV.** *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.* Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2004. 80-87000-00-5.

**Opravilová, E.; Gebhartová, V.** *Rok v mateřské škole.* Praha : Portál, 1998. str. 128. ISBN 80-7178-210-6.

**Programmes de l'école primaire.** *Programmes de l'école primaire.* Paris : Savoir livre, 1995. N°5/9. 3. 1995..

**Průcha J.; Walterová E.; Mareš, J.** *Pedagogický slovník 3. Rozšířené a aktualizované vydání.* Praha : Portál, 2001. str. 328. ISBN 80-7178-579-2.

**Průcha, J.** *Vzdělávání a školství ve světě.* Praha : Portál, 1999. str. 319. ISBN 80-7178-290-4.

**Průcha, J.** *Moderní pedagogika.* Praha : Portál, 2007. str. 481. ISBN 80-7367-047-X.

**Průcha, J.** *Srovnávací pedagogika.* Praha : Portál, 2006. str. 263. ISBN 80-7367-155-7.



**Skalková, J. a kolektiv.** *Úvod metodologie a metod pedagogického výzkumu.* Praha : SPN, 1983. str. 216.

**Slovník spisovné češtiny, pro školu a veřejnost.** Praha : Academia, 2001.

**Somr, M.** *Úvod do metodologie a metod výzkumu.* České Budějovice : Vlastimil Johanus TISKÁRNA, 2006. str. 87. ISBN 80–239–8227–3.

**Uhlířová, J.** *Z přednášek doc. PhDr. Jana Uhlířová, CSc.* 2006.

**ÚŠI při MŠ ČSR Praha.** *Ediční řada školství v zahraničí. Školství ve Francii.* Praha : ÚŠI při MŠ ČSR Praha, 1977. str. 81. ÚVTEI - 75029.

**Váňová, M.** *Vzdělávací systémy ve vyspělých evropských zemích.* Praha : Karolinum, 1994. ISBN 80-7066-848-2.

## 5. Přílohy

### Dotazník pro předškolní pedagogy v České Republice

Dobrý den, jmenuji se Kateřina Hrstková a jsem studentkou 3. ročníku Pedagogické fakulty Jihočeské Univerzity v Českých Budějovicích oboru „Specializace v pedagogice – Učitelství pro mateřskou školu“.

Prosím Vás o vyplnění tohoto dotazníku určeného pro pedagogy předškolní výchovy, který bude použit jako podklad pro bakalářskou práci. Jejím tématem je výzkum rozdílu výchovy a celkového přístupu k dětem předškolního věku ve Francii a České republice. Uvedené informace jsou anonymní a budou použity pouze jako opěrné informace pro bakalářskou práci.

Předem děkuji za spolupráci.

.....  
**Pohlaví:**

**Věk:**

**Délka praxe:**

**Předchozí vzdělání:**

**Kolik tříd je ve vaší mateřské škole:**

**Kolik máte zapsaných dětí ve třídě:**

.....

1. a) Formulujte současné cíle předškolní výchovy dítěte v ČR.  
b) Formulujte pojetí dítěte v českém systému předškolní výchovy.
2. Formulujte cíle jednotlivých oblastí předškolní výchovy Vaší mateřské školy v návaznosti na školní vzdělávací program.
3. V jaké míře může učitelka upravovat, tvořit kurikulum předškolní třídě?  
Případně, co ji omezuje?
4. V čem vidíte smysl předškolní výchovy?
5. V čem vidíte největší problém v předškolní výchově?
6. S jakými obtížemi se nejčastěji u dítěte setkáváte?
7. Jaký je přístup v České republice k integraci handicapovaných dětí?
8. Má učitelka možnost poznat, jestli se její výchovné postoje shodují s rodiči dítěte?
9. Pokud ano, popište prosím příklad.:
10. Mají rodiče možnost být informováni o cílech a kurikulu Vaší mateřské školy před zápisem do ní?
11. Pokud ano, popište prosím jak? Máte nějaký dokument?
12. V čem spatřujete specifičnost Vaší mateřské školy od ostatních?

## **Dotazník pro rodiče předškolních dětí v České Republice**

Dobrý den, jmenuji se Kateřina Hrstková a jsem studentkou 3. ročníku Pedagogické fakulty Jihočeské Univerzity v Českých Budějovicích oboru „Specializace v pedagogice – Učitelství pro mateřskou školu“.

Prosím Vás o vyplnění tohoto dotazníku určeného pro rodiče dětí předškolního věku, který bude použit jako podklad pro bakalářskou práci. Jejím tématem je výzkum rozdílu výchovy a celkového přístupu k dětem předškolního věku ve Francii a České republice. Uvedené informace jsou anonymní a budou použity pouze jako opěrné informace pro bakalářskou práci.

Předem děkuji za spolupráci.

.....  
**Věk:**

**Pohlaví:**

**Vzdělání:**

**Počet dětí v rodině:**

**Věk dětí:**  
.....

### **1. Jaký výchovný styl u dětí realizujete?**

- a) direktivní
- b) demokratický
- c) liberální

### **2. Může s Vámi dítě diskutovat o jakémkoliv tématu?**

- a) otevřeně
- b) některé témata jsou tabuizována
- c) nediskutujeme

### **3. Kdo je u Vás vůdčím typem při rozhovorech?**

- a) Dospělý
- b) Dítě
- c) Rovnocenné pozice

### **4. Máte stanovený denní režim?**

- a) Ano – pevně se ho snažíme dodržovat.
- b) Částečně – často improvizujeme.
- c) Ne – každý den ponecháváme náhodě.

### **5. V kolik hodin odvážíte dítě do MŠ?**

### **6. Kdo dítě vyzvedává ze školky?**

### **7. Do kolika hodin dítě zůstává v MŠ?**

### **8. Jak trávíte program po příchodu z mateřské školky? Hrajete si s ním?**

### **9. Jak nejtýpěji trávíte víkendy?**

### **10. Kdy nacházíte čas pro hru s dítětem?**

## **Dotazník pro předškolní pedagogy ve Francii**

Dans le cadre d'une étude comparative entre la France et la République Tchèque concernant l'éducation et l'entrée à l'école des enfants en bas âge, voici un questionnaire portant sur la pédagogie envers ceux-ci dans ces deux pays.

.....

**Sexe:**

**Âge:**

**Ancienneté de service:**

**Éducation précédente:**

.....

- 1. Quel(s) objectif(s) recouvre(nt) l'entrée de jeunes enfants à l'école maternelle dans votre pays ou région?**
- 2. Comment les enfants sont perçus par le système éducatif en France?**
- 3. Combien y a t'il d'enfant par classe en moyenne?**
- 4. Quelle est l'importance de l'école maternelle pour le cursus (les études futures) des enfants? Le maître d'école a-t-il un rôle important à jouer?**
- 5. Quelles difficultés rencontrent les enseignants avec les élèves handicapés?**
- 6. Quelle est la difficulté majeure rencontrée durant l'éducatons des enfants à l'école maternelle?**
- 7. Quel est l'objectif de l'éducation à l'école maternelle, et par quelle méthodes y parvenez vous?**
- 8. Est ce que les élèves handicapés peuvent facilement s'intégrer?**
- 9. L'intégration des enfants handicapés se fait-elle en France assez souvent? Ou est ce rare?**

## **Dotazník pro rodiče předškolních dětí ve Francii**

Questionnaire à l'intention de parents d'enfants en âge d'entrer en maternelle.

Questionnaire relatif à une recherche concernant les différences d'éducation et l'accès total aux enfants en âge d'entrer en maternelle en France et en République Tchèque.

.....

**L'âge:**

**Le sexe:**

**L'éducation:**

**Le nombre d'enfants dans la famille:**

.....

**1. Quel style éducatif favorisez vous dans votre famille?**

- a) stricte
- b) participatif
- c) grande liberté des enfants

**2. Est-ce que votre enfant peut parler avec vous de n'importe quoi?**

- a) ouvertement
- b) il y a des sujets tabous
- c) on ne discute pas beaucoup

**3. Qui mène la conversation?**

- a) L'adulte
- b) L'enfant
- c) Les deux

**4. Avez vous un régime quotidien fixé?**

- a) oui – il est strict
- b) plus ou moins – on improvise
- c) non - du tout

**5. A quelle heure emmenez – vous votre enfant a l'école maternelle?**

**6. Qui va le chercher à l'école pour le déjeuner?**

**7. Jusqu'à quelle heure l'enfant reste a l'école?**

**8. Que fait votre enfant le mercredi? (quelle sont les activités de votre enfant le mercredi?)**

**9. Quelle est votre programme apres de l'école maternelle?**

**10. Jouez - vous avec vos enfants?**

**11. Quel est le programme de votre enfant une fois rentré de l'école?**

**12. Si vous jouez vous avec vos enfants, à quel moment le faites-vous?**

## Vyhodnocení dotazníku pro předškolní pedagogy ve Francii

Z důvodu získání pouze jediného vyplněného dotazníku pro předškolní pedagogy ve Francii, zde přikládám celý dotazník i s překladem.

.....

**Sexe:** Femme

**Âge:** 36 ans

**Ancienneté de service:** 7 ans

**Éducation precedente:**

.....

1. Quel(s) objectif(s) recouvre(nt) l'entrée de jeunes enfants à l'école maternelle dans votre pays ou région?

**Jaké cíle zahrnují vstup do mateřské školy ve vašem regionu?**

L'autonomie, les règles de vie en communauté et combler les écarts entre les enfants défavorisés dont, par exemple, la langue maternelle n'est pas le français.

**Samostatnost, společenská pravidla, začlenit se do skupiny a nebát se cizinců, kteří nehovoří francouzsky jako svojí mateřštinou, protože to není nic špatného.**

2. Comment les enfants sont perçus par le système éducatif en France?

**Jak jsou děti vnímány ve francouzském systému?**

La maternelle était reconnue jusqu'à maintenant. Le nouveau gouvernement voulant plus ou moins supprimer la petite section.

**Mateřská škola je lépe poznána až nyní. Nová vláda chtěla zrušit malé mateřské školy.**

3. Combien y a t'il d'enfant par classe en moyenne?

**Kolik dětí bývá ve třídě mateřské školy?**

27

4. Quelle est l'importance de l'école maternelle pour le cursus (les études futures) des enfants? Le maître d'école a-t-il un rôle important à jouer?

**Jakou důležitost má vzdělání pedagoga v mateřské škole pro budoucí vzdělávání dětí?**

L'école maternelle permet de donner des habitudes de base pour les enseignements futurs: tenir son crayon, coller, découper, rester assis pendant un certain temps, apprendre à prendre la parole...

Le maître d'école a un rôle important, surtout en dernière année de maternelle où il pose les bases de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Pour les deux années avant, les apprentissages sont plus basés sur le comportement des enfants et leur autonomie.

**MŠ dává základní zvyky pro budoucí vzdělávání: držet tužku, lepit, stříhat, zůstat sedět po určenou dobu a naučit se kdy je vhodné mluvit. Učitelka – role učitelky je velmi důležitá především v posledním roce školky, kdy se děti učí číst a psát. Ve dvou předchozích letech je její role nižší a spočívá ve výchově a autonomii.**

5. Quelles difficultés rencontrent les enseignants avec les élèves handicapés?

**Jaké obtížnosti přicházejí se zařazením hendikepovaného dítěte do třídy?**

En fonction du handicap, (surtout mental) l'enseignant a besoin d'une aide pour s'occuper plus particulièrement de l'enfant afin que il puisse ne pas négliger les autres enfants.

Pour les handicaps moteurs, seule la configuration de l'école peut poser problème ( rampe handicapés, toilettes handicapés...)

**O mentálně postižené děti se stará asistent, aby hlavní vyučující nezanedbával ostatní děti. Pohyb po škole je omezen tím, že není bezbariérová.**

6. Quelle est la difficulté majeure rencontrée durant l'éducation des enfants à l'école maternelle?

**Jaký je největší problém současného předškolního vzdělávání?**

Otázka nezodpovězena

7. Quel est l'objectif de l'éducation à l'école maternelle, et par quelle méthodes y parvenez vous?

**Jaký je cíl vzdělávání v mateřské škole a jakou metodu používáte?**

Le développement du langage est un des objectifs prioritaires. A travers des situations de jeux, de comptines, d'histoires racontées, de stimulations diverses et variées pour faire parler l'enfant, on arrive à enrichir son vocabulaire et à améliorer la syntaxe de ses phrases.

**Rozvoj jazyka a řeči je prioritním předmětem. Snažíme se rozvíjet ho při hrách, počtech, třídění kuliček, vyprávěním pohádek, cvičením a rozmanitým stimulováním. Snažíme se, aby všechny děti dostaly prostor v komunikaci, čímž se rozšiřuje jejich slovní zásoba a zdokonalují se fráze.**

8. Est ce que les élèves handicapés peuvent facilement s'intégrer?

**Je těžké zařadit hendikepované děti do kolektivu?**

Une fois intégré dans une classe, un enfant handicapé est très bien entouré. Les enfants, au diffèrent des adultes, n'ont aucun préjugé sur le handicap. Ils s'entraident beaucoup.

**V průběhu začleňování je těžké děti přijmout do kolektivu, proto se používají různé činnosti. Pokud se to jednou podaří, v budoucnosti už to nečiní problém.**

9. L'intégration des enfants handicapés se fait-elle en France assez souvent? Ou est ce rare?

**Přijímají mateřské školy často děti s hendikepem?**

La scolarisation des enfants handicapés est une obligation en France, il y a une loi qui oblige les écoles à intégrer ces enfants, mais en fonction du handicap et de la structure de l'école, l'intégration est plus difficile dans la réalité.

De plus le manque de moyen en aide ne facilite pas les intégrations.

**Speciální školství je speciální sektor, přesto ale existuje zákon, který nutí mateřské školy, aby děti přijaly. Ve skutečnosti je začlenění daleko těžší, než se zdá, navíc nedostatek státní podpory jim to neusnadňuje.**