

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

Škola a její pozice ve společnosti

se zaměřením na mateřskou školu

Bakalářská práce

České Budějovice 2009

Vedoucí bakalářské práce :

Doc. PhDr. Miroslav Somr, DrSc.

Vypracovala :

Dagmar Sladká

Prohlášení :

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury.

Souhlasím, aby práce byla uložena na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích v knihovně Pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům.

22. března 2009

Dagmar Sladká

Poděkování :

Děkuji vedoucímu bakalářské práce doc. PhDr. Miroslavu Somrovi DrSc. za ochotné vedení mé bakalářské práce a především za jeho praktické a erudované připomínky. Poděkování patří i všem respondentům, kteří se ochotně podíleli na výzkumu.

Anotace :

Bakalářská práce se zabývá školou jako vzdělávací institucí a jejím postavením ve společnosti se zaměřením na mateřskou školu. Pokouší se nalézt odpověď na otázku: "Jaké je postavení mateřské školy v současné české společnosti?" Ve své teoretické části je práce zaměřena na charakteristiku tématu a jeho vymezení z hlediska společenského významu, včetně historického vývoje školství na našem území, funkci školy v oblasti vzdělávací, integrační a socializační, specifika mateřské školy a stanovením metod a cílů výzkumu. Hlavní, praktická část práce, je zaměřena na vlastní výzkum pozice školy v české společnosti, komparaci zjištěných skutečností a vyvození závěrů.

Annotation :

This work deals with the meaning of school as an educational establishment (mainly of a kindergarten) and its place in the society. Trying to find the answer for the question: „What is the position of a kindergarten in a present-day society in Czech?“ In its theoretical part it is concentrated on the profile of the topic and its social importance, including the development of the school system from historical point of view, function of school in educational, integral and social sphere, specificities of a nursery school, determination of methods and aims of researching. The main part – the practical one – is aimed at the research itself of the position of school in the Czech society and comparing the gained experience and making final inference.

Klíčová slova :

Cíle, dotazník, dějiny, edukační procesy, funkce, historický vývoj, instituce, komparace zjištěných skutečností, mateřská škola, metoda výzkumu, ministerstvo školství, obecně závazné právní předpisy, pohled veřejnosti, postavení školy ve společnosti, předpoklady, předškolní výchova, rozvoj, společnost, škola, školství, výchova a vzdělávání.

Bibliografický záznam práce :

SLADKÁ Dagmar, *Škola a její pozice ve společnosti se zaměřením na mateřskou školu: bakalářská práce*, České Budějovice, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky a psychologie, 2009. Vedoucí bakalářské práce Doc. PhDr. Miroslav Somr. DrSc.

Obsah :

Část teoretická - vymezení tématu

1. Úvod	4
2. Charakteristika tématu a jeho vymezení z hlediska společenského významu	
2.1 Stručné dějiny pedagogiky (<i>historické skutečnosti</i>)	5
2.2 Historický vývoj školství na našem území	11
2.3 Charakteristika změn v českém školství po roce 1989	15
2.4 Historický vývoj předškolního školství	17
3 Funkce školy v oblasti vzdělávací, integrační a socializační	
3.1 Základní funkce školy ve společnosti – vzdělávání a výchova	19
3.2 Integrace a socializace	20
3.3 Edukační procesy	21
4 Mateřská škola – první stupeň vzdělávací soustavy v ČR	
4.1 Proměny pohledu na dítě v předškolním období	22
4.2 Rozvoj a orientace cílů předškolní výchovy a vzdělávání	25
4.2.1 Počáteční východiska pro vznik první programů pro předškolní vzdělávání	26
4.2.2 Cíle předškolního vzdělávání v období normalizace	27
4.3 Současné směřování výchovného působení v předškolních zařízeních	29
5 Metody výzkumu, komparace zjištěných skutečností a stanovení cílů	
5.1 Metody výzkumu a komparace zjištěných skutečností	30
5.2 Stanovení předpokladů	31

Část praktická - postavení mateřské školy v současné české společnosti

6 Vlastní provedení výzkumu a komparace zjištěných skutečností	
6.1 Právní postavení mateřské školy	32
6.2 Postavení mateřské školy ve společnosti očima pedagogů	39
6.3 Postavení mateřské školy ve společnosti z pohledu laické veřejnosti	47
6.4 Komparace zjištěných skutečností jednotlivých pohledů	54
7 Závěr	55
8 Seznam použité a citované literatury	56

ČÁST TEORETICKÁ

vymezení tématu

1.

Úvod

Tato bakalářská práce se zabývá obecnou charakteristikou uvedeného tématu a jeho vymezením z hlediska společenského významu, funkcí školy v oblasti vzdělávací, integrační a socializační, edukačními procesy v kontextu společnosti a představuje školu jako instituci pro řízenou edukaci. Práce je zaměřena především na charakteristiku mateřské školy jako instituce pro předškolního vzdělávání.

Již veliký myslitel a filosof Aristotelés si byl vědom důležité pozice školy ve společnosti. Ve svém díle „Politika“⁽¹⁾ se zmiňuje o vztahu společnosti k výchově a vzdělávání : *„O tom tedy nikdo asi nepochybuje, že nejdůležitějším zákonodárcovým úkolem jest uspořádati výchovu mládeže. Neboť neděje-li se to v obcích, škodí to ústavám, ježto s každou ústavou musí souhlasiti také způsob výchovy všechny dovednosti a umění vyžadují jistého předběžného vzdělání a navykání, abychom je mohli vykonávati Poněvadž však celá obec má jen jeden účel, jest zřejmo, že také výchova musí býti jedna a tatáž pro všechny a že péče o ni musí býti věcí společnou Společné úkoly vyžadují společné přípravy. Nesmíme se tak domnívati, že by občan náležel jenom sám sobě, nýbrž musíme býti přesvědčeni, že všichni náležejí obci, neboť každý jest částí obce; i musí pak péče o každou jednotlivou část hleděti přirozeně péče o celek.“*¹

Aristotelés shromažďoval poznatky ze svého okolí a zkoumal realitu takovou, jaká se mu nabízela. Své teze opíral o vědecká pozorování skutečnosti a přirozenost, kterou viděl jako původce všeho zkoumaného. Stejně jako ve věci správy obcí a států, kde se na základě komparace poznaných státních zřízení pokusil vymezit postavení jednotlivých sociálních skupin obyvatelstva a vztahy mezi nimi, i tato práce se pokusí stejným způsobem nalézt odpověď na otázku současné pozice školy ve společnosti a v souvislosti se studijním oborem zejména pozici školy mateřské.

¹ ARISTOTELÉS, *Politika*, Praha, Nakladatelství Petr Rezek, 1998, Kniha osmá: „Výchova v nejlepší obci“ – kapitola první, ISBN 80-86027-10-4, překlad KRÍŽ, A.

2.

Charakteristika tématu a jeho vymezení z hlediska společenského významu

2.1 Stručné dějiny pedagogiky (*historické skutečnosti*)

Vzdělání a vzdělávání vždy patřilo k lidské společnosti. Podle toho, jakým způsobem se vyvíjela společnost, měnily se i cíle, obsah, formy a metody výchovy v závislosti na podmínkách ekonomických, sociálně politických a kulturních.

Zprvu probíhala výchova a vzdělávání živelně, docházelo k tzv. nezáměrnému učení, postupně se však specializovala a institucionalizovala, začaly vznikat školy a další výchovná zařízení, kde se o výchovu a vzdělání starali profesionální učitelé a vychovatelé.

Základy výchovy a vzdělávání můžeme najít již v prvobytně pospolné společnosti, kde jednotný charakter výchovy určoval společný způsob práce, společné vlastnictví základních prostředků i skupinový způsob života. První diferenciací byla dána dělba práce, kdy ženy byly připravovány především k základním činnostem pro domácnost a muži se starali o obživu, stavební práce a boj.

Počátky sociální diferenciací výchovy souvisí s rozpadem prvobytně pospolné společnosti, kdy se vědomosti a tělesná zdatnost stávají dominujícím prostředkem vzdělávání mládeže z vládnoucích vrstev společnosti. Pro porobené obyvatelstvo se výchova omezuje na pracovní přípravu a morální ukázněnost. Se školami se poprvé setkáváme od 4. tisíciletí př. Kr. v Mezopotámii, Egyptě a v Persii, kde vznikaly při chrámech a panovnických dvorech. Mládež z nejvyšších sociálních vrstev se zde učila psaní, základům medicíny, stavebnictví a vojenství.

Průlomovým obdobím je antika, zde se začaly objevovat první myšlenky o výchově, ale samotná pedagogika se vyvinula později. S rozvojem písma se začala postupně vyvíjet i výchova a mezi metody výchovy byla řazena práce, nápodoba, hra, zpěv a slovní poučení.

Vyspělejší vzdělávací systémy se rozvinuly až v antickém Řecku, kde dominovaly dva státy, Sparta a Athény. Ve Spartě byl kladen důraz na výchovu svobodných občanů, která byla státní, a to pro chlapce i pro dívky. Charakter této výchovy byl vojenský a hlavními složkami této výchovy byla výchova tělesná a branná.

V Athénách, díky vyspělejší ekonomice, kultuře a oblasti sociálně politické, vznikl náročnější a komplexnější model výchovy, jejímž cílem byla kalokagathía (ideál krásy a dobra). Výsledkem měla být syntéza rozumových, tělesných, mravních a estetických znalostí. V třístupňových soukromých školách se směli vzdělávat pouze hoši.

Sofisté (soukromí učitelé té doby) dávali přednost výuce přírodních věd a jejich aplikaci v řemeslech, obchodu a při námořních plavbách. Jejich vzdělávací systém spočíval ve výuce gramatiky, rétoriky, dialektiky a později byl přejat scholastikou. Pythagorejci se zaměřovali zejména na aritmetiku a matematické vzorce a zákony a Sokraté na učení o pravdě a mravním ideálu krásy.

V antickém Řecku se zprvu výchova věnuje přípravám zemědělců a bojovníků, ale v období republiky (od 6. století př. Kr. do roku 30 př. Kr.) dochází ke změně výchovy svobodných římských občanů směrem ke školám řeckého typu. Vznikají zde první vysoké školy, z nichž se stávají významná kulturní centra.

Na přelomu starověku a středověku nastaly v důsledku složitého vývoje evropské společnosti (stěhování národů, vpády barbarů, války a konstituování nových státních útvarů) pro rozvoj výchovy a vzdělávání nepříznivé podmínky a významně sílí vliv křesťanství.

Ve středověku se v Evropě (5.stol.) postupně konstituuje feudální společnost. Sociální členění společnosti na stavy se zákonitě odráží i ve výchově, velký rozdíl je mezi přípravou šlechty, duchovenstva a poddaných. Vznikají školy církevní a později i univerzity v zemích jižní a západní Evropy, křesťanství tvoří ústřední článek každého výchovného působení.

S příchodem renesance (14. – 16. stol.) se objevují nové postoje k životu charakterizované optimismem, důvěrou v lidské síly a snahou o všestranný rozvoj osobnosti člověka. Tento nový náhled na život s sebou nese i touhu a potřebu po harmonické výchově člověka.

Reformační a protireformační pedagogika našla ve své době jen částečné uplatnění idejí renesančních pedagogických myslitelů ve svých praktických snahách. Tyto nové podněty hodnotí a aplikuje z hlediska svých konfesijních cílů.

Ideovým zakladatelem hlubšího vzdělávání širokých vrstev obyvatelstva byl již na prahu 15. století Jan Hus, jehož ideál gramotnosti obyvatelstva dále rozvíjela jednota bratrská zásluhou především Jana Blahoslava, jenž se zasloužil o širokou síť bratrských škol. V Německu se o rozvoj lidového vzdělání v mateřském jazyce zasloužil Martin Luther. Protireformační pedagogika vyšla z renesančních podnětů a v roce 1540 zakládá

Ignác z Loyoly nový církevní řád (tovaryšstvo Ježíšovo). Jezuité vybudovali po celé Evropě síť škol nového typu, které měly systematickou internátní výchovou připravovat stoupence protireformačních snah. Učivo bylo podrobně rozpracováno do metodických plánů a při vyučování bylo používáno názorných pomůcek.

V 17. – 18. století je nejvýznamnějším pedagogickým odkazem odkaz Jana Amose Komenského (1592-1670), který svým dílem položil základy novodobé pedagogiky. Jeho odkazem se zabývá specifická vědecká disciplína „komenologie“, která se rozvíjí po celém světě. Jeho rozsáhlým pedagogickým dílem, které je neustále předmětem studia a hluboké úcty, jsou spisy, jež řeší základní cíle výchovy, její obsah, principy a metody. Rovněž ve svých dílech rozpracovává návrh organizační struktury školského systému pro všechny věkové skupiny dětí a mládeže. Celou pedagogiku Komenského prostupují demokratické názory na výchovu a vzdělání a Komenský tvrdí, že člověk se stává člověkem jedině výchovou. Jeho myšlenka rozvíjet „všechny ve všem všestranně“ je neustále živá a základní didaktický zákon Komenského se až dnes stává běžnou praxí. Komenského didaktické principy (názornosti, návaznosti, aktivity, přiměřenosti a věkové a individuální zvláštnosti) jsou i pro dnešní školství základními principy a zásadami vyučování. Genialita Komenského díla je v těch myšlenkách, které jsme schopni realizovat až v dnešní době, což je např. idea celoživotního vzdělávání člověka. Morální povinností každého pedagoga by mělo být seznámit se s odkazem jeho pedagogického díla, aby ho mohl dále předávat širší veřejnosti a využil jej ve své práci.

V Anglii se v tomto období objevuje pedagogický systém, jehož podstatným znakem se stává demokratický ideál kultury a nové koncepce výchovy. Nejvýznamnějším stoupencem je John Locke (1632-1704), který prosazoval individuální výchovu zprostředkovanou soukromým vychovatelem, jež byla realizována především ve šlechtických a měšťanských rodinách a zahrnovala tělesnou, mravní a rozumovou výchovu. Francouzský pedagogický systém je ovlivněn Velkou francouzskou revolucí, po které vzniká řada koncepcí nové demokratické výchovy. Vzdělání má být umožněno všem, což je součástí myšlenky, které by všem občanům poskytla právo na vzdělání o podílení se na rozvoji společnosti. René Descartes (1596-1650) propaguje racionální vzdělávání a sepsal principy analytického zkoumání skutečnosti, dostatečné evidence, postupnosti a systematickosti, které patří dodnes mezi významné požadavky úspěšného výzkumu a výuky. Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778) je nejvýznamnější postavou francouzské pedagogiky, který požaduje

výchovu přirozenou a svobodnou, která by zohledňovala věkové zvláštnosti dítěte a byla založena na citlivém a láskyplném přístupu k dítěti. Celkově Rousseau opírá výchovu o osobní zkušenost dítěte, mimořádný důraz klade na rozvoj smyslového vnímání a mravní výchovu rozlišuje mezi výchovou dívek a chlapců. Výchově dívek nepřikládá velkého významu (dostačuje výchova mravní a tělesná), dívka má myslet myšlenkami svého muže.

Vedle Rousseaua jsou významnými pedagogickými mysliteli přední francouzští filozofové 18. století Claude Adrien Helvétius (1715 – 1771) – pedagogický optimista, který říká, že výchova nás dělá tím, čím jsme a chápe ji jako působení veškerého přírodního i sociálního prostředí na člověka, a Denis Diderot (1713 – 1784) – realista, který tvrdí, že výchova má velký význam, ale musíme zohledňovat i jedincovy vrozené předpoklady.

V Německu v 18. – 19. století patří mezi důležité osobnosti pedagogiky Emmanuel Kant (1724 – 1804), který usiluje o překonání tradičního racionalismu a sensualismu. Patří mezi pedagogické optimisty – podobně jako Komenský a Helvétius. Tvrdí, že prostřednictvím výchovy je jedinec postupně disciplinován, kultivován, civilizován a moralizován, morální formování člověka je nejvyšším a nejnáročnějším úkolem výchovy. Uvádí, že optimální výchovou je výchova školní, neboť umožňuje začlenění jedince do společnosti. Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841) je německým filozofem, který rozdělil pedagogiku na teoretickou a praktickou.

V českých zemích se počátkem 18. století objevují reformy Marie Terezie a Josefa II., které zavedly povinnou školní docházku, zařadily do vyučování praktické předměty a upravily vzdělávání učitelů. Jan Ignát Felbinger (1724 – 1788) stanovil povinnost přidržovat dítě při škole a Gratian Marx navrhl reorganizaci středních škol.

Velkým pokračovatelem Rousseauovým byl humanisticky smýšlející švýcarský pedagog Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827), podle něhož cíl výchovy a vzdělání není v osvojení poznatků, ale v rozvoji schopností a především přemýšlení a požadoval výchovu a vzdělání pro všechny. Podobně jako Komenský opírá veškeré vyučování o názornost, kladl důraz na systematičnost a výchovu i při vyučování.

Na prahu 19. století přispěl významně k budování pedagogiky jako vědy německý psycholog a pedagog Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841), jenž svým analytickým rozpracováním edukačního procesu přispěl k rozvoji výchovné praxe. Friedrich Fröbel (1782 – 1852) oceňoval jako výchovný prostředek hru a práci. V roce

1837 založil v Německu první mateřské školy. Adolf Diensterweg (1790 – 1866) patřil mezi pokrokové učitele a elementární školství považoval za hlavní prostředek hmotného a mravního povznesení lidu.

Na konci 18. a začátku 19. století se v Čechách objevují požadavky na školskou reformu od vlasteneckých učitelů mají za cíl jazykovou rovnoprávnost, nové vyučovací předměty, snížení počtu žáků ve třídě a budování nových škol. Tito zakládají knihovny, hudební a pěvecké kroužky, snaží se čelit germanizaci a usilují o zabezpečení sociálních potřeb učitelů. Patří mezi ně Jan Jakub Ryba, Jan Nepomuk Filcík, Jan Vlastimil Svoboda, Gustav Adolf Lindner, František Drtina a další. Zvláštní pozornost je třeba věnovat Václavu Příhodovi (1889 – 1979), který se zaměřoval na otázky vyučovacích metod a výcviku dovedností. Navrhl novou školskou soustavu o pěti stupních. Karel Slavoj Amerling (1807 – 1884) usiloval o formální i věcné vzdělání a povinnou školní docházku rozšiřuje do 14 let. Do systému zařazuje i organizovanou předškolní výchovu, kterou zavádí J.V.Svoboda. Miroslav Tyrš (1832 – 1884) se podílel na založení organizovaného tělovýchovného hnutí v Čechách.

V Rusku narazíme na jméno pedagoga Konstantina Dmitrijeviče Ušinského (1824 – 1870), teoretik výchovy, který přispěl k jejímu konstituování. Usiloval o zapojení výuky do života a rozlišoval všeobecnou a didaktickou část pedagogiky. Lev Nikolajevič Tolstoj (1828 – 1910) byl podobně jako Rousseau stoupencem pedocentrismu, tedy myšlenky, že výchova má vycházet z potřeb dítěte. Naděžda Konstantinovna Krupská (1869 – 1939) kladla při výchově a vzdělávání důraz na hračky a pracovní vyučování v každém předmětu. Tato žena ilustruje charakter výchovy a vzdělávání v době socialistického školství. Nutno zmínit také Antona Semjonoviče Makarenka (1888 – 1939), který zastával principy optimismu, humanismu a perspektivnosti. Podle něj hraje rozhodující úlohu práce, kolektiv a režim.

Anglosaskou pedagogiku přelomu 19. a 20. století ovlivnili především dva myslitelé Herbert Spencer (1820 – 1903) a John Dewey (1859 – 1952). Spencer, anglický filozof, sociolog a pedagog, je zastáncem reálného vzdělávání, které má přispívat k rozvoji společnosti. Dewey spatřuje cíl výchovy jako přípravu na život.

Od počátku 20. století se rozvíjí v mezinárodním měřítku hnutí označované jako pedagogický reformismus. V jeho řadách stojí např. švédská pedagožka Ellen Keyová (1849 – 1926) – průkopnice ženského hnutí, Italka Maria Montessoriová (1870 – 1952) – zakladatelka individuálního systému předškolní výchovy a další. Reformisté se snaží školu integrovat a globalizovat, usilují o školu zajímavou a přitažlivou. Představuje ji

práce Bertholda Otta (1859 – 1933), Ovide Decroly a Johna Deweye. Experimentální pedagogika vycházela především z přesného měření edukačního procesu a jejími představiteli jsou např. Alfred Binet (1857 – 1911), Ernst Meumann (1862 – 1915) a Wilhelm August Lay (1862 – 1926). Edward Lee Thorndika (1874 – 1949) studoval na základě behavioristické psychologie chování jedince ve vztahu s prostředím. O uvádění programového vyučování do praxe se zasloužil Burrhus Frederic Skinner (1904 – 1990). Vyústění snah o racionalizaci edukačního procesu jsou teorie konstruktivismu, představitelem kongnitivního konstruktivismu jsou Jean Piaget (1896 – 1980) a Jerome Seymour Bruner (nar. 1915). K tomuto směru pak přistupuje sociální konstruktivismus představovaný Albertem Bandurou a Lvem Nikolajevičem Vygotským. Objevují se i jiné názory a orientace, jako např. pedagogický esentialismus a rekonstruktivismus.

Z kořenů psychologie a psychiatrie vychází zakladatel psychoanalytické pedagogiky rakouský psychiatr Sigmund Freud (1856 – 1939), podle něho jsou rozhodující silou v lidském životě pudy. Individuálně psychologickou pedagogiku založil Alfred Adler (1870 – 1937), kulturní (sociální) psychoanalýzu reprezentuje Erich Fromm (1900 – 1980).

Carl Ransom Rogers (1902 – 1987) je čelným představitelem americké humanistické psychologie, který rozpracoval koncepci nondirektivní terapie a edukace. Na půdě evropské má obdobné poslání Viktor Emil Frankl (1905 – 1997), který ve své výchově k životnímu smyslu rozpracoval svou nauku nazvanou logoterapie.

Sociologická pedagogika vychází z poznatků sociologie, tento směr reprezentuje Emil Durkheim (1858 – 1917), Paul Barth (1858 – 1922), novokantovec Paul Natorp (1854 – 1924) a Florian Znaniecky (1882 – 1958). Duchovědná pedagogika byla vytvořena pro potřebu duchovních věd Wilhelmem Diltheyem (1833 – 1911) a ten stává se jedním z tvůrců hermeneutiky. Jeho nauku dále rozvinul Eduar Spranger (1882 – 1963) a Theodor Litt (1880 – 1963) z ní vytvořil pedagogiku prožívání. Pro 20. století je dále charakteristickou pedagogika existencialistická, vycházející ve svých názorech z existencialistického výkladu světa, kde nejvyšší hodnotou je člověk. Na náboženských východiscích je založena pedagogika neotomistická, která usiluje o křesťanskou výchovu člověka. Do skupiny významných postav pedagogiky tohoto století patří pedagog humanista Janusz Korczak, který neváhal se svými dětskými svěřenci podstoupit cestu smrti v nacistickém vyhlazovacím táboře.

Antiautoritativní pedagogika je představována hnutím za odškolení a za svobodnou školu, nejznámějším představitelem tohoto hnutí je Ivan Illich

(1926 – 2002). Od počátku osmdesátých let 20. století vstupuje na scénu nová vlna kriticismu a skepticismu, tzv. postmodernismus. Programové studie tohoto hnutí vydává Jean Francois Lyotard, Wolfgang Welsch a Henrich Kupffer. „*Na typické rysy postmoderny by měla pedagogika odpovědět změnou pojetí všeobecného vzdělání, podporou schopnosti učit se a rozvojem schopnosti morálně se na rozporu podílet.*“²

2.2 Historický vývoj školství na našem území

S příchodem křesťanství (Konstantin a Metoděj) v 9. století se šířilo vzdělání v tzv. katechumenických školách, kde vyučoval kněz a připravoval ke křtu. První školy tohoto typu se zřizovaly při kostelech na Velké Moravě a později v Čechách.

První školy na počátku existence českého státu (10. st.) byly školy církevní: klášterní, katedrální a farní. V klášterních se vzdělávali šlechtici a budoucí příslušníci řádu, kterým škola patřila. Tyto školy byly předchůdkyněmi univerzit.

K nim ve 13. stol. přibyly školy měštské = partikulární, které zřizovala a financovala města. Připravovali se v nich měšťtí úředníci, byly to školy světské a vyučovalo se zde pouze trivium, základy latiny a filosofie.

Založení Karlovy univerzity v roce 1348 mělo velký ekonomický i kulturní význam. Vznikaly i malé pokoutní (malé, dětinské, české) školy, které si zakládali řemeslníci, ale tyto školy nebyly oficiálně uznány.

Od 15. století se hojně rozvíjely církevní školy, které budovala jednota bratrská, dále školy katolické, jezuitské, benediktiánské a školy piaristické (1500-1773). Navštěvovaly je děti z vyšších stavů určené pro církevní a světské úřady.

První školský systém u nás zavedla Školská reforma v roce 1774 za vlády Marie Terezie, která poprvé v našich dějinách zavedla povinnou školní docházku pro děti od šesti do dvanácti let. Potřebovala odstranit zaostalost, společenskou kritiku režimu a posílit osobní moc, a tak byla nucena vytvořit některé reformy pro posílení své moci. Byla to správní reforma, hospodářská reforma, robotní patent, školská reforma a vojenská reforma.³ Příčinou změn pod vlivem osvícenství si rakouská monarchie uvědomila, že vědění je moc a ngramotnost poddaných je brzdou rozvoje společnosti.

² JUVA, V., JUVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, Brno, PAIDO, edice pedagogické literatury, 2003, ISBN 80-7315-062-X, s. 66

³ On-line dostupný z : <http://www.ucebnice-dejepisu.ic.cz/0802-osvicenstvi-pocatky-obcanske-spolecnosti-osvicensky-absolutismus.php>, 15.3.2009

Na venkově byly zakládány školy, ve kterých se vyučovalo trivium (psaní, čtení, počítání). Ve městech byly zřizovány školy hlavní, poskytující již širší vědomosti, a ty byly později nahrazeny tzv. školami měšťanskými. Na gymnáziích a univerzitách bylo upraveno a rozšířeno vyučování. Centralizace ve školství byla přínosem, ale bez respektu k jednotlivým národnostem narážela na odpor.

Dalším historickým krokem bylo uznání českého a německého jazyka za rovnocenné v roce 1866.

V roce 1868 byl vydán Zákon o postavení škol k církvi, tímto zákonem začíná veškeré vyučování, výchovu a dozor vykonávat stát svými výkonnými orgány. Církev od té doby mohla řídit a organizovat pouze vyučování náboženství a mravní výchovu na školách.

Školský zákon ze 14. května 1869 (tzv. Hasnerův zákon) zavedl několik typů škol a ústavy pro vzdělávání učitelů. Stanovoval ekonomické a sociální zabezpečení učitelů a úkolem školy bylo vychovat děti k mravnosti, zbožnosti a rozvíjet jejich poznání. Školy byly veřejné, zřizoval je stát, územní správní celek – zem nebo obec a nebo soukromé. Byly strukturované již od předškolního vzdělávání jako pomoc pro ženy pracující v továrnách nebo v zemědělství. Školní docházka byla povinná pro všechny děti od dokončeného šestého roku do dokončeného čtrnáctého roku, pokud zvládaly trivium.

Od tohoto roku byl v Rakousku - Uhersku dvojkolejný školský systém. Střední školy byly určeny pouze pro střední a vyšší společenské vrstvy a platilo se zde školné. Školy obecné a měšťanky měly ukončené vzdělání a nebyly předpokladem pro další studium. Z většiny pohledů měly nepříznivý ohlas. Z ekonomického hlediska nutily zřizovatele (obce) k nemalým výdajům, podnikatelská veřejnost ztrácela levnou dětskou pracovní sílu a ostatní veřejnost v nich viděla rozpor se světonázorovým a národnostním povědomím, protože docházelo ke germanizaci vzdělávání.

V roce 1883 dochází k novelizaci tohoto zákona, kterou iniciovali klerikálové a konzervativci, která se týkala fakticky zkrácení povinné školní docházky na šest let, protože rodiče dětí potřebovali pomoc od svých dětí při práci. Tato novela byla zrušena malým školským zákonem v roce 1922.

Ostatní druhy škol, jako byla reálka, gymnázium, reálné gymnázium, reformní reálné gymnázium, akceptovaly svým obsahem učiva potřeby rozvíjejícího se průmyslu,

obchodu i zemědělství tehdejší společnosti.⁴ Po vzniku samostatné Československé republiky došlo v roce 1920 k vydání Ústavního zákona 121/1920 Sb., kterým se měnila organizace školské správy. Stanoveno bylo následující:

„§119

Veřejné vyučování budiž řízeno tak, aby neodporovalo výsledkům vědeckého bádání.

§120

(1) Zřizovati soukromé vyučovací a vychovávací ústavy je dovoleno jen v mezích zákonů.

(2) Státní správě přísluší vrchní vedení a dozor na veškeré vyučování a vychovávání.“⁵

Zákon č.226/1922 zajišťoval nezletilým občanům obojího pohlaví právo na vzdělání v měšťanských školách, čehož bylo hojně využíváno, ale do většiny škol byly přednostně bráni žáci pohlaví mužského. V následujících letech stoupala celková úroveň českého školství spolu se zvyšujícím se počtem žáků v těchto školách. Úbytek žáků pociťovaly školy německé. Tento vývoj byl zastaven okupací v roce 1939.

Počet všeobecných středních škol	ČSR celkem	Čechy	Morava a Slezsko	Slovensko	Podkarpatská Rus
České školy	203	127	73	-	3
Německé školy	83	53	27	3	-
Slovenské školy	52	-	-	52	-
Rusínské školy	10	2	-	1	7
Maďarské školy	7	-	-	7	-
Celkem škol	355	182	100	63	10
Celkem obyvatel na jednu školu	41 608	39 497	35 297	52 853	72 535

Tabulka:

Počet obyvatel ČSR na jednu všeobecně vzdělávací střední školu (gymnázium, reálné gymnázium, učitelství, případně ještě reálku) ve školním roce 1935/36.⁶

⁴ On-line dostupný z : http://www.astride.estranky.cz/stranka/vyvoj-skolstvi-v-ceskych-zemich-_18_-19_-stol_, 15.3.2009

⁵ On-line dostupný z : http://www.narod-sobe.cz/clovek/spolecnost/pravo/sbirka_zakonu/1920/0121/index.htm , 8.1.2009

⁶ *Encyklopédia Slovenska*, V. svazek, 1981; KÁRNIK, Z. *České země v éře První republiky (1918 - 1938)*, díl třetí, 2003

Během druhé světové války došlo k obrovskému úpadku škol, učebnice ze škol téměř zmizely a veškeré zmínky o Československé republice nebo prezidentovi byly z učebnic vytrhávány nebo začernovány. Výuka jako celý život národa byla podrobena přísné cenzuře.

S koncem druhé světové války dochází k rušení německých škol a začíná se s novými legislativními normami, které rovněž postihly odvětví školství. V roce 1946 byly založeny první pedagogické fakulty pro vzdělávání učitelů, ale po vítězných volbách komunistů se školským změnám příliš nedařilo. Až v roce 1948 byl vydán Školský zákon o jednotné škole, který odstranil diferenciaci školního vzdělávání dětí od 6 do 10 let a dětí od 11 do 15 let. Poúnorový trend vlivu na učitelstvo ve směru ideově-politických názorů byl obrovský a velkou úlohu při něm sehrály stranické a odborové organizace na školách. Cíl výchovy socialistického systému byl založený na tehdejší vědeckém názoru socialistických zemí střední a jihovýchodní Evropy a nepřipouštěl jakékoli vybočení z normálu, který byl centrálně stanoven. V té době byla povinná školní docházka stanovena na devět let a součástí školského systému se stala i mateřská škola.

V roce 1953 byl vydán nový Školský zákon, který upravoval povinnou školní docházku na osm let a zabýval se přeměnou škol na školy podle nového školského zákona. Školy se začaly reformovat podle požadavků tehdejší doby a rozvoje průmyslové výroby na školy pro výchovu odborníků a zákon také upravoval požadavky na vzdělání učitelů.

Se vznikem nové Československé socialistické republiky byl vydán v roce 1960 Zákon o soustavě výchovy a vzdělávání, který organizačně sjednocoval státní školskou soustavu ve všech směrech.

Zákon, který upravoval vysokoškolské studium byl vydán v roce 1966 a reorganizoval stávající systém. Bylo do něho nově začleněno studium učitelství pro základní školy na pedagogických fakultách. Čas od únorové revoluce 1948 se ve školství věnoval především otázkám výchovy socialistického občana, byla zde neustále patrná vedoucí úloha KSČ, která měla snahu sjednotit všechny vědecké i pedagogické pracovníky v duchu socialistické ideologie a marxismu-leninismu.

2.3 Charakteristika změn v českém školství po roce 1989

Zásadní změnou nejen ve školství byl rok 1989, kdy studenti našich fakult iniciovali protestní nátlak na tehdejší socialistický režim a byla tím ukončena čtyřicetiletá vláda komunistů. Až do roku 1990 platil školský zákon z roku 1984. Novela zrušila jednotnou ideovou orientaci škol, snížila délku povinné školní docházky z deseti let na devět a umožnila vznik soukromých a církevních škol, státním školám poskytla právní subjektivitu a tím významnou měrou posílila jejich autonomii. Došlo k decentralizaci školského systému, významnou měrou novelizovala Zákon o předškolních a školských zařízeních v roce 1995 a Zákon o vysokých školách v roce 1998 umožnil rozvoj neuniverzitního a soukromého sektoru v této oblasti. V dalším období dochází k dalším legislativním změnám ve školství např. Národní program rozvoje ve vzdělávání v České republice mapuje stav českého školství v roce 2001 a je to programový dokument, o který se má opírat nové pojetí vzdělávání ve školství. Školský zákon z roku 2005 je platnou normou pro všechna školská zařízení a je v něm zakotvena soustava a průběh celoživotního vzdělávání občanů, jelikož dnešní potřeby společnosti jsou na vysoké odborné úrovni. Tendence porevolučního vývoje školství je toto odvětví maximálním způsobem osamostatnit po všech stránkách. Školy dostaly do ruky možnost vlastní volby programového nasměrování učebních plánů, možnost ekonomicky se osamostatňovat v různých aktivitách, ale novela rovněž stanovila rámcové cíle, kterých musí výchovně vzdělávací proces jednotlivých škol dosahovat v národním měřítku.

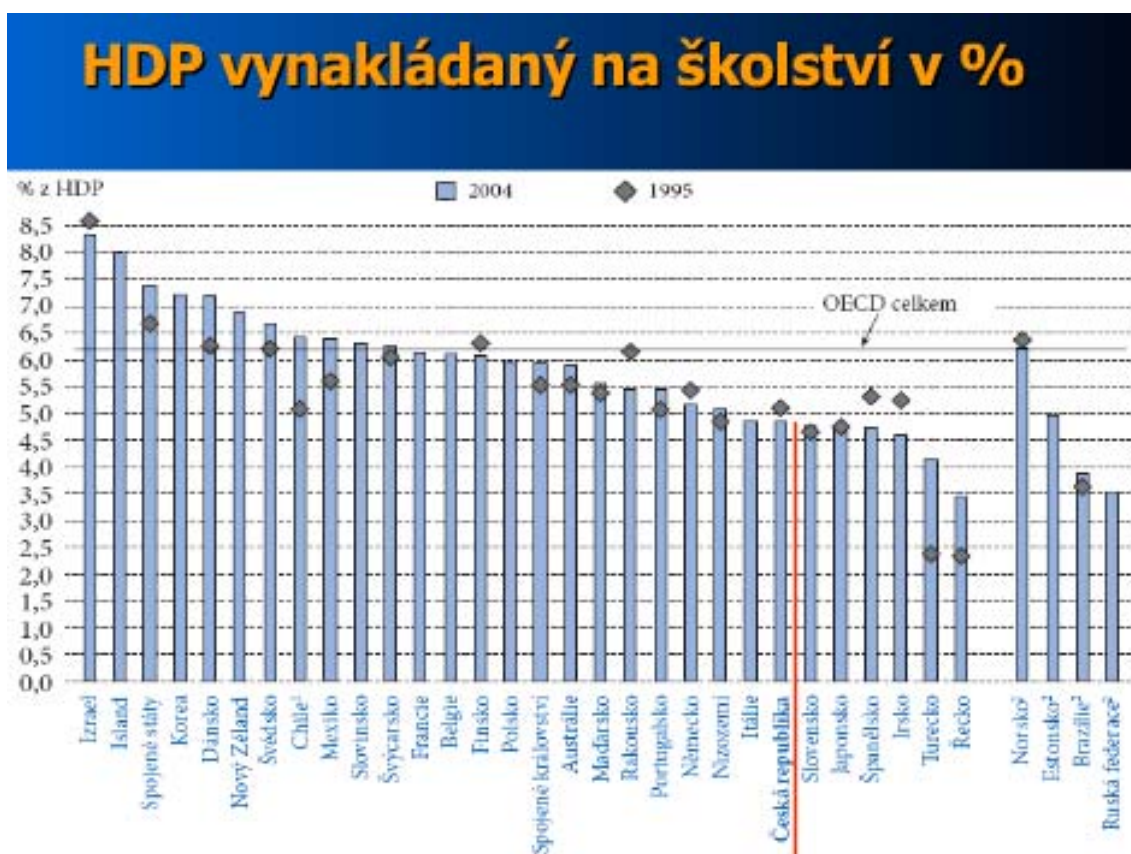
Současná tendence uvolnění výuky a vzdělávání ve školách má však i velmi negativní stránky, které se týkají vyhovění nároků v pluralitním názorovém bludišti dětí, učitelů, rodičů, zřizovatelů a kontrolních orgánů. Před pedagogickou vědou stojí etapa kritického vyrovnání se s uplynulým obdobím, se znovunavázáním kontaktů se západní pedagogikou a s koncipováním základů liberální výchovy naší mladé generace.

Do hry vstupují vedle již zmíněných pedagogických a profesních zřetelů i aspekty komerční a hledá se způsob jejich optimálního sladění. Podstatně se rozšířila síť vysokých škol, zvláště univerzit, v sídle bývalých pedagogických fakult a vznikají tak univerzity nového, moderního typu s nejrozmanitějším složením fakult.

Úsilí teoretiků i praktiků má jednoho společného jmenovatele a tím je snaha:

- o změnu celkové orientace školy
- komplexně rozvíjet osobnost žáka po stránce intelektuální, emocionální a volní
- nahradit dosavadní „školu učení“ novou „školou tvůrčí“
- posilovat aspekty pracovní, estetické, tělovýchovné a zdravotní
- prohlubovat kontakty školy se životem, se společností, s rodinou a s přírodou
- překonat tradiční formy výuky a nahradit je formami skupinovými a individuálními
- posílit úlohu hry v rozvoji jedince vedle učení a práce
- překonat tradiční strohé členění žáků podle věku a vytvářet přirozené skupiny dětí a mládeže
- navodit nový partnerský vztah učitelů a žáků a pozitivně změnit celkovou atmosféru školy

7



2.4 Historický vývoj předškolního školství na našem území

V této kapitole se soustředím na impulsy, které se staly podnětem pro vznik institucí pro děti ve věku před nástupem do školy. Rozvoj a počátky těchto institucí byly podmíněny potřebou zajistit dohled nad dětmi zaměstnaných matek. Zpočátku měly především funkci sociálních ústavů a cílem byla náhrada rodinné péče pro sirotky a děti odložené nebo handicapované. V naší zemi mají specifickou národní tradici ovlivněnou myšlenkami J.A.Komenského.

Nejprve se předškolní zařízení nazývala opatrovnami a ve dvacátých letech 19. století se začal měnit charakter jejich výchovných programů, a tím začaly plnit i funkci didaktickou. Dětské zahrádky se soustředily na plnění funkce výchovné a mateřské školy k této funkci přidaly ještě přípravu dítěte na vstup do školy a podporovaly výchovu rodinnou.

S první organizovanou předškolní výchovou se můžeme setkat u moravských novokřtěnců a u Jednoty bratrské již v 16. století. Jan Ámos Komenský se zmiňuje o začlenění předškolní výchovy do jednotného školského systému, který by měl být vzájemně provázaný a ve kterém by mělo docházet k posloupnosti výchovy a vzdělávání.

S rozvojem průmyslové velkovýroby byly do pracovního procesu zapojovány i ženy a větší děti jako levná pracovní síla a byla organizována předškolní zařízení pro děti širších chudinských vrstev.

Jan Vlastimír Svoboda je spojen s první opatrovnou na Hrádku v Praze (1832), zpracoval ucelený výchovný program. Cílem jeho výchovného snažení měla být všestranná výchova rozumová, tělesná, mravní, estetická a výuka trivia. V roce 1869 řešil rakouský školský zákon možnost začleňování předškolních zařízení pod školy obecní a v roce 1872 byla výnosem ministra školství vymezena funkce předškolních zařízení na území Rakousko-Uherska.

Reformátorkami v předškolním vzdělávání se v roce 1908 staly Anna Süssová a Ida Jarníková, které zpracovaly ucelený program „Příručka pro školy mateřské“ a na V. sjezdu pěstounek se pokusily jednat o jejím všeobecném přijetí. Všechny ostatní programy mateřských škol byly nahodilé a ani pedagogická teorie se touto otázkou do té doby nezabývala.

⁷ On-line dostupný z : <http://www.slideshare.net/ewa/skolska-soustava>, 15.3.2009

V roce 1920 se konal „První sjezd československého učitelstva“ pod záštitou T.G.Masaryka, který požadoval přijetí zákona o mateřských školách. Narazil však na nepochopení a nebyl přijat.

Období druhé světové války vedlo k výraznému zániku (až o 2/3) mateřských škol. Léta 1945 – 1948 se stala naopak obdobím intenzivního rozvoje sítě mateřských škol. Objevil se prakticky ověřený požadavek celostátně závazných osnov, a tak vyšel „Prozatímní pracovní program pro mateřské školy“, východiskem pro tento program se staly osnovy z roku 1938, které byly zpracované v duchu reformních myšlenek 1. republiky. Proto byl v roce 1948 vydán nový „pracovní program pro mateřské školy“, jehož cílem bylo formovat a vychovávat uvědomělého občana oddaného socialismu. V práci s předškolními dětmi se začaly uplatňovat zkušenosti sovětských dětských sadů, a to činnost mateřských značně ideologicky ovlivnilo. Důraz byl kladen na mravní výchovu a výchovu ke kolektivismu. Tento trend pokračoval až do roku 1960, byla potlačována individualita dětí, nerespektovaly se jejich zvláštnosti a potřeby. V „Osnovách pro mateřské školy“ z roku 1955 se jako cíl výchovy v rodině i ve škole stanoví: *„vychovávat nové lidi socialistické společnosti, lidi všestranně rozvinuté, statečné a schopné budovat socialismus v naší vlasti, chránit výsledky tohoto budování a bránit naši vlast, aby tato po uskutečnění první etapy mohla v míru a v klidu pokračovat ve výstavbě komunistické společnosti“*.⁸

I když se program systému péče o předškolní děti ještě mnohokrát přepracoval, ideologický nádech se stále stupňoval a byla hrubě potlačována snaha o individualitu dítěte i jeho samostatný přirozený vývoj. Rodiče mateřskou školu chápali jako nutnou součást jejich výchovného působení a děti v těchto zařízeních trávily dlouhé hodiny denně, někdy i v noci, a dokonce i přes celý pracovní týden, protože se veškerá péče o děti podřizovala potřebám budování socialistické společnosti.

Posledním jednotným programem práce pro mateřské školy byl program z roku 1984, který pozbyl závaznou platnost v roce 1989.⁸

Po roce 1989 se otevřela diskuze o tom, jaké by měla tato vzdělávací instituce mít poslání, jaké postavení by měla mít ve školském systému a jakou výchovnou a vzdělávací funkci by měla plnit. Po stránce legislativní se velmi osamostatnila role škol ve společenském systému a posílil se osobnostně orientovaný model předškolní výchovy. Jejich činností se vhodnou formou doplňuje forma rodinné výchovy, sociálně-

⁸ ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola – teorie a praxe I*, Olomouc 2004, ISBN 80-244-0945-8, str. 56 - 57

kulturní péče o děti a zároveň se vytváření základní předpoklady pro jejich další vzdělávání. Mateřské školy se staly součástí vzdělávacího systému státu, docházka do nich není povinná a je zpravidla určena dětem ve věku 3 až 6 let (zvláštní případy upravuje vyhláška č.14/2005 Sb.). Školy mohou být zřizovány různými zřizovateli (obce, církev, soukromé osoby) a mohou na úhradu neinvestičních nákladů vybírat poplatek, většinou jsou samostatnými právními subjekty samostatně hospodařícími. Program práce výchovně vzdělávací si zpracovává každá škola samostatně a rodiče si mohou podle těchto programů vybrat tu školu, která nejvíce vyhovuje jejich rodinnému výchovnému stylu, aby se navzájem tyto styly co nejméně odlišovaly. Stát tyto školy ekonomicky podporuje a závaznými normami usměřuje jejich pedagogickou činnost.

3

Funkce školy v oblasti vzdělávací, integrační a socializační

3.1 Základní funkce školy ve společnosti – vzdělávání a výchova

Kulturní společnost vidí školu jako nástroj přechodu dítěte z rodiny do společnosti, je to její významná součást, která zabezpečuje jednu ze základních funkcí společnosti, funkci výchovnou a vzdělávací. Školu můžeme chápat jako integrovanou součást společnosti s určitými zvláštnostmi, které ji vyčleňují z ostatních institucí. Školu lze považovat za sociální kategorii, za sociální instituci. Má však zvláštní (odlišnou) strukturu, vlastnosti i organizaci, sleduje specifické cíle a má specifický obsah. Náleží jí především zabezpečovat výchovu a vzdělávání, tedy funkce, bez kterých kulturní společnost nemůže existovat. K základním znakům současné školy v porovnání se školou v minulosti patří, že v období povinné školní docházky vyžaduje každodenní docházku do školy, při povinné výuce se vzdělávání uskutečňuje ve třídách složených podle věku žáků, že se postupuje podle učebních plánů a učebních osnov pro jednotlivé druhy škol. V porovnání s minulostí se též zvýšil počet žáků i počet škol. K zvláštnostem uplynulých desetiletí patří také tendence rozšířit cíle školy ze vzdělávací funkce na funkci mimo vyučovací péče, komplexní výchovy, ale i funkci opatrovnickou, především tam, kde jsou oba rodiče zaměstnaní.

Školy a školské instituce vytvářejí školský systém, který patří k nejorganizovanější části výchovně vzdělávací soustavy společnosti, která má zabezpečit reprodukci

společnosti, připravit mladou generaci pro práci a život ve společnosti, umožnit reprodukci na vyšší úrovni, která by umožnila individuální i společenský rozvoj. Pro současné školské systémy vyspělých zemí jsou charakteristické určité společné rysy, které nejčastěji vedou k prodlužování povinné školní docházky, zvyšuje se úloha středního a vysokého školství, dochází k masové profesionalizaci mladé generace, co nejvíce dochází k zevšeobecnění přípravy na budoucí povolání. S tím souvisí také zabezpečování vyššího podílu základních vědomostí a všeobecného vzdělání, pronikání informatiky a výpočetní techniky do obsahu všeobecného vzdělávání. Dochází ke zkvalitňování pedagogického procesu uplatňováním prvků tvořivosti a problémového vyučování, aktivních forem a metod výuky, uplatňování rovných šancí na vzdělávání.

Školy a školský systém chápeme jednak jako instituce zaměřené na plnění speciálních a odborných učebních cílů, ale také jako instituce sociálního ovlivňování, které konkurují jiným činitelům ovlivňování nebo je posilují.

3.2 Integrace a socializace

Škola a školský systém nejsou pouze vzdělávacími institucemi, ale i institucemi sociálního ovlivňování. Významným činitelem sociálního ovlivňování je prosazování cíle definovaného jako sociálně žádoucího. Sociální ovlivňování uplatňuje v podmínkách školy dvě hlediska: normativní strukturu, kterou rozumíme systém právních a pedagogicko-organizačních norem, které se mají v činnosti škol využívat a transformaci normativní struktury do obsahu vyučování a do hodnot požadovaných učiteli prostřednictvím přístupů, které mají zabezpečovat dosažení cíle. Skutečné účinky školy vyplývají z interakčních vztahů mezi navzájem se ovlivňujícím potenciálem školy a motivací a schopností žáků vyhovět tomuto potenciálu, nebo se mu vzepřít. Lze říci, že čím jednotněji učitelé a ostatní činitelé výchovy uplatňují svoje názory, tím je pravděpodobnější, že budou akceptované. Proces názorů a postojů bude o to účinnější, oč těsnější budou sociální vztahy těch osob, které v okolí dospívajícího zastávají stejné názory a postoje. Také přenos názorů a postojů bude probíhat tím intenzivněji, čím dříve začne sociální ovlivňování dítěte.

Ve školách realizujeme institucionalizované formy socializace. Školský systém nemůžeme chápat izolovaně, ale je nutno ho vidět v kontextu s existencí jiných institucí, jiných zdrojů sociálního ovlivňování, především v souvislosti s rodinou a vrstevnickou sociální skupinou.

3.3 Edukační procesy

Minula doba prosazování jedné výukové metody nebo metod z jedné skupiny klasifikace metod. V současné době se doporučují alternativní přístupy, osvojení si širšího rejstříku vyučovacích metod, a to proto že pedagogické jevy a procesy ve vyučování ztrácejí ambivalentní charakter a jsou velice různorodé a rozmanité. Je to dáno vývojem společnosti a školství jako celku, zvýšenými nároky na profesionalitu pedagoga a aktivizaci žáka. Aktivitou žáka se nemyslí jenom jeho „výstup“ z pasivního účastníka vyučování, ale zaktivizování více jeho smyslů kterými má být na výuce účasten, což zajistí snadnější fixaci logických postupů a nabývání znalostí. Autoři publikující ve vědním oboru pedagogika uvádějí různé klasifikace vyučovacích metod.

A. Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků - aspekt didaktický

Metody slovní:

1. monologické metody (popis, vysvětlování, vyprávění, přednáška...)
2. dialogické metody (rozhovor, diskuse, dramatizace...)
3. metody práce s učebnicí, knihou

Metody názorně demonstrační:

1. pozorování předmětů a jevů
2. předvádění (předmětů, modelů, pokusů, činností)
3. demonstrace obrazů statických
4. projekce statická a dynamická

Metody praktické:

1. nácvik pohybových a pracovních dovedností
2. žákovské laborování
3. pracovní činnosti (v dílnách, na pozemku)
4. grafické a výtvarné činnosti

B. Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků - aspekt psychologický

Metody sdělovací, metody samostatné práce žáků, metody badatelské a výzkumné.

C. Struktura metod z hlediska myšlenkových operací - aspekt logický

Postup srovnávací, postup induktivní, postup deduktivní, postup analyticko-syntetický.

D. Varianty metod z hlediska fází výuky

Metody motivační, metody expoziční, metody fixační, metody diagnostické, metody aplikační.

E. Varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků - aspekt organizační
Kombinace metod s vyučovacími formami, kombinace metod s vyučovacími pomůckami.

Učivo se žákovi zprostředkovává pomocí některé výukové/vyučovací metody. Výuková metoda se tak stává prostředkem komunikace mezi učitelem a žákem. Problémem je, když žák není ochoten učitele akceptovat, nebo akceptovat učitelem zvolenou metodu. Pak se komunikace mění v jednosměrný tok informací od učitele k žákovi. Totéž nastává, když učitel volí jenom monologické metody místo metod založených na dialogu nebo metody participativní.⁹

4

Mateřská škola – první stupeň vzdělávací soustavy v ČR

4.1 Proměny pohledu na dítě v předškolním období

Každý z nás, kdo se někdy zabýval myšlenkou o výchově dětí a hledal správný pohled na období dětství, si kladl otázku, kdo vlastně dítě je a co dělá dítě dítětem. Rovněž si musíme utvořit vývojovou křivku pohledu na období dětství z hlediska historického pohledu. Každý systém a politický řád měl na dítě jiný pohled a hodnotil období dětství z pohledu jeho společenského postavení jinak.

„Na úsvitu dějin lidstva přicházelo dítě na svět živelně a o jeho bytí a nebytí se rozhodovalo jako o věci. Po mnoho století bylo běžné zbavovat se novorozence, zejména ženského pohlaví (infanticida). Teprve v roce 374 byl tento čin označen římským právem jako vražda. Otec zvažil cenu jako u zboží a podle momentální situace s využitím práva veta mohl nechat ukončit život dítěte nežádoucího, nadbytečného či

⁹ MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*, Brno, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 1990

neduživého. Podle aktuální poptávky se tak reguloval počet příslušníků komunity či preferovalo žádoucí pohlaví.“¹⁰

Jistě si všichni pamatujeme, že takovéto názory nepatří jen k názorům z dávné minulosti, s podobnými názory jsme se měli možnost setkat i ve dvacátém století. Nositelé nacistických myšlenek se snažili vypěstovat tzv. čistou rasu a i v jiných zemích je současná populační politika regulační a omezující práva lidí.

Ve středověku nebylo snadné přežít útlé dětství a výchovou malých dětí se zabývali pouze u šlechtických dětí mužského pohlaví. Děvčata musela od útlého věku pracovat a každé dítě se mohlo stát majetkem jiných lidí v případě, že rodiče usoudili, že dítě potřebují prodat. Doba dětství byla v tomto období pouze pět až sedm let. Dětská práce byla zakázána teprve v roce 1833 pro děti mladší devíti let, v továrnách dětskou práci zakázali v roce 1855 v Rakousku-Uhersku.

Výtvarné umění je nepřímým svědectvím o pojetí dětství, protože až do konce 12.století se prakticky na obrazech děti neobjevují. Výjimkou jsou výtvořky lidových umělců, sošky a obrazy, kde jsou zobrazovány reálné madony s dítětem v náručí.

I období humanismu je k dětem necitlivé a provázené tělesnými tresty pro „neposlušné“ děti. Všeobecně se tvrdilo, že jen čas vyléčí člověka z dětství a mládí, protože dětství je v každém ohledu obdobím nedokonalosti.

Prvním, kdo dokázal ocenit skutečnou hodnotu dětství a nahlížet na dítě jako na svébytného tvora, který má své specifické potřeby, byl **Jan Amos Komenský** (1592-1670). Ve své knize „Informatorium školy mateřské“ popsal nutnost systematické předškolní výchovy a předpokládal, že i děti předškolního věku se mají setkávat s elementárními poznatky všech věd. Komenský přesvědčuje v celém svém díle dospělé, že je důležité věnovat pozornost výchově dětí, která je založena na porozumění dětským potřebám a vývojovým zvláštnostem, a tím dojde i ke správnému vývoji celé společnosti.

Pozvolna se objevuje zájem o dítě a dětství až v 17. století, pozorujeme to v umělecké tvorbě, kde je dítě oblíbeným námětem a kde jsou již jejich tělesné proporce odpovídající reálu. Přesto zůstává společnost i nadále velmi přísná v požadavcích na předškolní děti, často je trestá a citové projevy k dětem jsou v rozporu s názory

¹⁰ OPRAVILOVÁ, E. : *Předškolní pedagogika I*, Liberec, Technická univerzita v Liberci, 2002 ISBN 80-7083-656-3

společnosti, výchovou dětí se zabývaly výlučně ženy. Teprve koncem 17. století popsal **John Locke** (1632-1704) ve svém spise pozici dítěte v době narození.

Posunem byla kritika **Jeana Jacguese Rousseaua** (1712-1778), který odmítá pohled na dítě jako na nedokonalého malého dospělého a je zakladatelem teorie přirozené výchovy (tzv. pedagogického naturalismu). Považuje dětství za jedno z vývojově nejdůležitějších období z pohledu smyslového vývoje, ale za období „spánku“ rozumu. Z toho vyplývala jeho teorie o přirozené výchově, protože byl přesvědčen, že tuto práci odvede sama příroda. Jeho myšlenka o přirozeném zrání a záměrném učení provází předškolní vzdělávání do dnešní doby.

Myšlenky přirozené výchovy byly doplněny osvícenskými názory, že je důležité děti vzdělávat a to vyústilo do uzákonění povinné školní docházky. Výchova dětí v útlém věku však zůstávala stále na okraji zájmu společnosti, protože byla velká úmrtnost dětí a tudíž bylo toto období života člověka považováno za velmi nestálé.

Konec 19. století je charakterizován rozvojem a specializací vědních oborů, které přinášejí pro člověka nové významné podněty a změny obsahu života a samotného životního stylu. Hnutí za novou výchovu (rovněž reformní hnutí) se zasloužilo o posílení důvěry v působení výchovy jako nástroje k realizaci žádoucích změn. Další změnou je pohled na dětství, které je chápáno jako hodnotné období lidského života a z hlediska prožívání je dokonce nejdůležitějším životním obdobím, které bychom si měli dokonale užít.

Filozof a pedagog **John Dewey** (1859-1952) charakterizoval dětství jako střed vesmíru okolo kterého se soustřeďují výchovná opatření, dítě má podle reformistů svůj odlišný svět od světa dospělých a vychovatelé jej musí pochopit a plně respektovat.

Směr reformní pedagogiky objevil plně dětství a respekt k dítěti a to byl rozhodující počín pro celý další vývoj výchovy a vzdělání. První etapa rozvoje reformního hnutí se datuje od konce 19. století až do začátku druhé světové války a pro předškolní výchovu u nás byla vrcholem 30.léta , kdy se o rozvoj předškolního školství zasadily učitelky **Anna Süsová** (1851-1941) a **Ida Jarníková** (1879-1965).

V období po roce 1945 opět dochází k rozšiřování sítě předškolních institucí, mateřské školy se stávají prvním článkem vzdělávací soustavy s nepovinnou docházkou a měly plnit především sociální funkci.

Totalitní předškolní zařízení měla program ideologicky zatížený tehdejším společenským zřízením, zkvalitnila se však zdravotní péče o děti předškolního věku.

Po pádu totalitního režimu následuje období hledání nového směru výchovy a vzdělání, společnost vytyčila jasné strategické cíle, které mají vést k depolitizaci vzdělávání, uznávají práva dítěte a právo volby rodičů o vzdělávací dráze jejich dítěte a právo volby vhodné školy. Dochází ke zrušení státního monopolu v oblasti vzdělávání, vzniku soukromých a církevních škol a kvalitnímu nárůstu sítě veřejných škol a kvalitativní rozmanitosti vzdělávacích příležitostí.

4.2 Rozvoj a orientace cílů předškolní výchovy a vzdělávání

„Sledovali jsme, jak se v průběhu společenského vývoje měnilo pojetí dítěte a postupně sílily názory o nutnosti jeho výchovy a vzdělávání od narození. Kromě laskavé péče a snahy o poslušnou přizpůsobivost se pozvolna prosazovala myšlenka porozumění i ohled na psychické zvláštnosti. Ačkoli byly tyto názory obecně přijímány, praxe zůstávala poněkud pozadu.“¹¹

Cíle mohou mít trojí zaměření:

- **sociocentrické** = v popředí zájmu jsou potřeby společnosti a instituce nad zájmy jedince, vzdělávací cíle jsou zároveň normami, autorita instituce převažuje nad rodinou, typickým znakem sociocentrismu je důraz na školní přípravu, komunikace s dítětem je ve směru manipulace, poučování na slovní úrovni a regulace chování z vnějšku
- **pedocentrické** = považuje vývoj dítěte za předem určený a naprogramovaný a v duchu tohoto cíle výchova pouze připravuje podmínky pro to, aby vývojové etapy probíhaly bezkonfliktně, nebezpečím tohoto přístupu je voluntaristická interpretace svobody dítěte, že ono samo rozezná, co je dobré, a co ne, a názory o jeho vrozené čistotě a nezkaženosti, měřítkem vývojových schopností se stávají průměrné vývojové normy, které neberou ohled na individuální rozdíly
- **konvergentní** = cíle výchovy jsou orientovány na dítě, ale zároveň toto zaměření reflektuje jeho postavení v rámci sociální skupiny, za podstatné považuje konkrétní stadium v rozvoji jedince

4.2.1 Počáteční východiska a vznik prvních programů pro předškolní vzdělávání

Zprvu se dětem přiznávalo právo v prvních letech života vyrůstat v domácím prostředí a tak svým vlastním individuálním tempem dozrávat do počátku prvních životních povinností.

Počátek 18. století se vyznačoval průmyslovou revolucí, která svými dopady na ekonomickou situaci rodin dala vzniknout veřejným výchovným institucím a s tím se začal řešit i cíl, jež by měly tyto instituce naplňovat. Nejprve byla veřejná předškolní zařízení zřizována za účelem zajištění náhradní rodinné péče pro děti opuštěné nebo pro sirotky. Nyní vstupuje na scénu potřeba postarat se o děti rodičů, kteří musejí z ekonomických a existenčních důvodů oba pracovat. Brzy se začalo jevit jako významné prostřednictvím institucionalizované výchovy rychleji postupovat v přípravě dítěte na praktický život. Společná výchova však měla i své nedostatky, které spočívaly v omezování přirozených zájmů a spontaneity, přehlížela individuální rozdíly mezi dětmi a umožňovala přizpůsobování dětské osobnosti a poslušnosti k obrazu dospělých, kteří o děti pečovali.

Stále chyběly zásady pro vzdělávací cíle, a tudíž vzdělávání bylo neurčité, nebyla měřítko pro stanovení důležitosti činností či hranic požadavků, kterých by děti měly v určitém období svého vývoje dosahovat. Cíle výchovy si většinou stanovoval zřizovatel těchto institucí, který kladl důraz na uznávané morální hodnoty osobnosti, na pracovní dovednosti a občanské ctnosti.

Výjimkou byla opatrovna na Hrádku v Praze, založená 1.3.1832, kde učitel **Jan Vlastimír Svoboda** (1800-1844) zpracoval metodiku předškolní výchovy, kterou chápal jako prvotní vyučování. Jeho pokus byl však ojedinělý a jeho nosné myšlenky převzala metodika primárního vzdělávání.

Ke konci 19. století se stávají veřejné předškolní instituce místem účelné adaptace probíhající podle cílů, stanovených na základě přesvědčení a vůle dospělých. Okruh odborníků, kteří se zabývali otázkami teorie i praxe předškolního vzdělávání se postupně rozšiřoval, mohli bychom se zmínit o učitelce první mateřské školy **Barboře Ledvinkové** (1840-1922), **Boženě Studničkové** (1849-1934) nebo **Ludmile Tesařové** (1857-1936). Pokusy o reformu předškolních zařízení v našich zemích se zasloužila **Ida Jarníková** (1879-1965), která vymezila vzdělávací obsah pro mateřskou školu a první

¹¹ OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika I*, Liberec, Technická univerzita v Liberci, 2002 ISBN 80-7083-656-3, s. 25

třídy obecné školy. **Marie Bartušková** (1900-1978) byla odbornou vedoucí Studovny mateřských škol (Praha, 1939), která byla centrem pedagogického dění v rámci celé republiky a její snahou bylo zlepšit výchovný systém mateřských škol po stránce obsahové i organizační.

Poválečné roky 1945-1948 byly obdobím intenzivního rozvoje mateřských škol a vyvstal požadavek vydat celostátně závazné osnovy. Pedagogické dokumenty měly vnést do výchovné práce mateřských škol systém a cílevědomost. A tak ministerstvo začalo vydávat programy pro práci v mateřských školách, které byly ovlivněny politickou situací a později i zkušenostmi z pedagogické práce učitelů ze Sovětského svazu. *„Cílem výchovy bylo formovat a vychovávat dítě v uvědomělého občana oddaného socialismu.“*

Následující osnovy pro mateřské školy stanovovaly rozsah poznatků, dovedností a návyků pro různé věkové skupiny dětí. Základ učitelky spatřovaly v povinných zaměstnáních a zjistilo se, že děti jsou přetíženy učivem.

4.2.2 Cíle předškolního vzdělávání v období normalizace

Období let 1948-1960 bylo zaměřeno na prohloubení socialistického charakteru předškolní výchovy. Spolupracovalo se v rámci zemí socialistické soustavy, což se značně odráželo ve vzdělávacích programech předškolních zařízení.

Prozatímní osnovy pro mateřské školy představovaly od roku 1953 první závaznou normu pro práci všech československých mateřských škol. Učitelky vnímaly práci podle těchto osnov jako nevhodnou, protože vyučování začalo zatlačovat do pozadí ostatní výchovné prostředky, formy práce a hlavně dětskou hru. Nepřihlíželo se k tomu, aby byly znalosti dětí využitelné pro jejich další rozvoj, ale šlo pouze o množství znalostí.

V roce 1955 byly vydány **Osnovy pro mateřské školy**, ke kterým byly vydány i stručné metodické pokyny, které měly být vodítkem při plánování a plnění vytyčených úkolů. Veškerá výchova ve škole i v rodině směřovala ke společnému cíli *„vychovávat nové lidi socialistické společnosti, lidi všestranně rozvinuté, statečné a schopné budovat socialismus v naší vlasti, chránit výsledky tohoto budování a bránit naši vlast, aby tato po uskutečnění první etapy mohla v míru a v klidu pokračovat ve výstavbě komunistické*

společnosti“.¹² K **Pokusným osnovám pro mateřské školy (1958)** byla vydána v roce 1960 i příručka s řadou praktických námětů pro práci s dětmi **Rok v mateřské škole**.

Závěry konference o předškolní výchově (1957) daly řadu podnětů pro zpracování nových **Osnov výchovné práce pro mateřské školy (1960)**, které rámcově vymezovaly cíle a vlastní obsah výchovné práce. Zákon o soustavě výchovy a vzdělání č.186/1960 zařazuje do předškolní výchovy i jesle, protože neúnosnou se ukazovala minimální návaznost praxe výchovy jeslí a mateřských škol. Uvedená skutečnost byla impulsem pro vydání **Osnov výchovné práce pro jesle a mateřské školy (1963)**, kde byl obsah výchovy opět rozpracován do jednotlivých složek výchovy a do dvou věkových skupin pro děti 3-5 let a pro děti 5-6 let. Hovořilo se v nich o potřebě respektu individuálních a věkových zvláštností dětí, ale ve skutečnosti množství stanovených úkolů nevytvářelo prostor pro změnu v přístupu k dítěti.

Nové normativní směrnice, které vstoupily v platnost v roce 1967 pro výchovu dětí od narození do šesti let pod názvem **Program výchovné práce v jeslích a mateřských školách**, členily program opět podle věku dětí s důrazem na specifika věkových zvláštností a podle výchovných složek. Program přetěžoval děti a výrazným způsobem svazoval práci učitelky, která neměla možnost tvořivě pracovat. Součástí tohoto programu byla **Metodika výchovné práce v jeslích a mateřských školách**, která byla rozčleněna na pracovní program pro jesle a mateřskou školu a dále podle věku dětí. Výchovný obsah byl rozpracovaný podle složek výchovy. Učitelky měly rozvíjet hru v menších i větších skupinách, kde jen občas ponechaly více volnosti a jen sledovaly činnost.

Po roce 1968 se s probíhající reorganizací školství začaly ozývat hlasy požadující změnu koncepce předškolní výchovy. Úkoly předškolní pedagogiky byly vytyčeny v roce 1976 a podtržen byl význam ideového působení na děti s cílem pěstovat v dětech takové vlastnosti a schopnosti, které budou potřebovat členové vyspělé socialistické společnosti. Obsah programu byl tradičně koncipován podle složek výchovy a podle věku dětí, program byl normou, která se musela plnit.

Koncepce naší předškolní pedagogiky vycházela ze sovětské pedagogiky inspirované převážně prací A.V.Zaporožce a T.A.Markové „Vospitanje i obučenije v dětskom sadu“, vydaná v roce 1976. Základním prostředkem byla hra, učení a práce, zábava a slavnost. Předškolní výchova a vzdělávání měly za úkol systematicky

¹² ŠMELOVÁ, E.: *Mateřská škola – teorie a praxe I*, Olomouc 2004, ISBN 80-244-0945-8, s. 56-57

připravovat děti na základní školu. V přeplněných třídách bylo obtížné udržet kázeň dětí a respektování individuálních potřeb bylo jen okrajovou záležitostí výchovného procesu v tehdejších mateřských školách. Vyvstal znovu požadavek zpracovat program, který by vytvářel větší prostor pro respektování potřeb dětí a individuální přístup k nim.

V roce 1984 byl vydán „**Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy**“, který se postupně doplňoval do roku 1988 o jednotlivé metodické příručky příslušných složek výchovy. Základní výchovné prostředky zůstaly ve své podstatě stejné, jen se jinak pojmenovaly, ale jednou změnou bylo zkvalitnění psychohygienických podmínek škol a došlo k uvolnění režimu dne. Děti i učitelky byly však neustále přetěžovány velkým množstvím učiva a napjatým časovým harmonogramem, že se z mateřských škol vytrácela přirozená hravost a spontánní činnosti. Tento program ztratil svou závaznou platnost v roce 1989.

4.3 Současné směřování výchovného působení v předškolních zařízeních

Předškolní vzdělávání je v současné době začleněno do tzv. celoživotního vzdělávání a má svůj podíl na rozvoji klíčových kompetencí nezbytných pro život jedince a vytváří předpoklady jeho dalšího kvalitního rozvoje.

Dnešní mateřskou školu by měla charakterizovat otevřenost a neformálnost, rovněž i individualizované uspořádání konvergentně zaměřených výchovných a vzdělávacích cílů, které vytvářejí pro dítě stálou příležitost široce založenému sociálnímu učení a poznávání. Společně s rodinou by měla realisticky a poučeně odhalovat, co dítěti skutečně pomáhá ke spokojenému a lidsky hodnotnému životu.

Mateřská škola do roku 1989 představovala důležitý nástroj pro dosahování společenských cílů, které byly preferovány před zájmy dítěte. Důležité místo zaujímala příprava dětí na školu s jednoznačným vymezením požadavků na vědomosti, dovednosti a návyky, bez zřetele na individuální potřeby dítěte. Takto pojatý cíl se odrážel i do vzájemného vztahu rodiny a školy.

Současná mateřská škola se snaží o konvergentní pojetí cílů výchovy, směřuje k samostatnému projevu, dává dostatečný sociální, duchovní i věcný prostor pro vyjádření, který odpovídá vývojovým možnostem dětí. Zřetel k základním potřebám a věkovým zvláštnostem předškolního období doplňuje individualizovaný přístup ke každé jedinečné a neopakovatelné osobnosti dítěte. Vztah mezi dítětem a vychovávajícím se při tomto zaměření celkově demokratizuje a humanizuje.

Současný dokument „Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání“ (2004) je základním pedagogickým dokumentem, jímž stát stanovuje požadavky na předškolní výchovu a vzdělávání. Představuje vzdělanostní základ, na který navazuje povinné vzdělávání a následující vzdělávací etapy. RVP PV stanovuje pravidla a mantinely předškolního vzdělávání v určitém rámci, který ponechává značný prostor pro tvorbu školních vzdělávacích programů jednotlivých mateřských škol.

Program je členěn podle oblastí předškolního vzdělávání na biologickou, psychologickou, interpersonální, sociálně-kulturní a enviromentální, které respektují vývoj dítěte, zrání a učení a běžný život.

Výstižnou charakteristiku současného pojetí předškolního vzdělávání uvedla doc. PhDr. Eva Opravilová, když napsala: „*Institucionalizovaná předškolní výchova aktualizuje otázku cílového zaměření výchovy a vzdělávání v předškolním období. Přináší trvalé napětí mezi zdůrazněním spontaneity přirozeného zrání jedince a záměrným strukturovaným učením, které se promítá do předškolních vzdělávacích programů. Rozhodnutí o zaměření těchto cílů může vycházet jak z preference společenských, tak individuálně osobnostních zájmů. Jako perspektivní se jeví snaha o rovnováhu hledisek rozvoje osobnosti ze sociální i individuální pozice, o kterou usilují současné konvergentní směry.*“¹³

5

Metody výzkumu, komparace zjištěných skutečností a stanovení cílů

5.1 Metody výzkumu a komparace zjištěných skutečností

Postavení mateřské školy v současné české společnosti lze hodnotit především ze tří základních hledisek :

1. hledisko právního postavení mateřské školy v systému škol, jako požadavku společnosti na předškolní vzdělávání,
2. hledisko odborné veřejnosti,
3. hledisko laické veřejnosti - spotřebitelů služby vzdělávání, kterou jim společnost poskytuje.

¹³ OPRAVILOVÁ, E. : *Předškolní pedagogika I*, Liberec, Technická univerzita v Liberci, 2002 ISBN 80-7083-656-3, s. 32

Pokud závěr má mít všeobecný charakter, neobejde se výzkum zabývající se postavením školy ve společnosti bez komparace zjištěných skutečností ze všech tří uvedených hledisek. Z každého hlediska pak obraz postavení školy dotváří jednotlivé jeho segmenty, které lze pro potřeby výzkumu rozdělit následovně :

- a) vliv mateřské školy na vývoj dítěte předškolního věku
- b) odbornost a nezastupitelnost výchovy v mateřských školách
- c) odbornost a společenské postavení pedagogických pracovníků mateřských škol
- d) mateřská škola jako důležitý a nezastupitelný partner rodiny při výchově dětí
- e) celkové hodnocení mateřské školy jako I. stupně vzdělávací soustavy

Výzkum uvedených segmentů z hlediska právního postavení mateřské školy v systému škol (hledisko č.1) bude proveden komparací obecně závazných právních předpisů v oblasti školství.

Výzkum jednotlivých segmentů z hlediska pohledu odborné a laické veřejnosti (hledisko č. 2 a č.3) bude proveden dotazováním náhodně vybrané skupiny respondentů formou psaného dotazníku a následnou komparací zjištěných skutečností v tabulkách a pomocí grafického znázornění.

Informace získané při výzkumu budou označovány podle uvedených hledisek "1" až "3" s doplněním o označení segmentu "a" až "e" (např. "1b" nebo "3e" apod.).

5.2 Stanovení předpokladů

V souvislosti s předmětem práce a výše uvedenou metodou výzkumu, je jeho cílem ověření platnosti následujících tezí :

- **Výchova a vzdělání v mateřské škole v ČR má zásadní pozitivní význam pro vývoj dítěte předškolního věku.**
- **Výchova a vzdělávání v mateřské škole v ČR se děje na vysoké odborné úrovni a má nezastupitelný charakter.**
- **Výchova a vzdělávání v mateřské škole v ČR je zabezpečována odbornými a společností ceněnými pracovníky.**
- **Mateřská škola v ČR spolupracuje s rodinou dítěte a je nenahraditelným partnerem při výchově dětí.**
- **Mateřská škola v ČR je nepostradatelnou součástí školského systému jako I. stupeň celoživotního vzdělávání.**

ČÁST PRAKTICKÁ

postavení mateřské školy v současné české společnosti

6

Vlastní provedení výzkumu a komparace zjištěných skutečností

6.1 Právní postavení mateřské školy

Prvním hlediskem je obraz postavení mateřské školy v systému školského vzdělávání, jak vyplývá z obecně závazných právních předpisů v oblasti školství. Jak bylo uvedeno již v teoretické části, z hlediska právního je postavení mateřské školy prvním článkem systému vzdělávání na školách v České republice. Zákonné normy však nestanoví povinnost podrobit děti předškolního věku vzdělávání v mateřských školách, a tak se z pohledu části veřejnosti stává prvním článkem vzdělávání až škola základní. Tato skutečnost zavdává příčiny k úvahám o zastupitelnosti, nebo i postradatelnosti mateřské školy jako instituce poskytující vzdělávání na odborné úrovni a podle předem daných plánů vycházejících z požadavků společnosti na vzdělávání. V každém případě je zcela zřejmé, že společnost v České republice ponechává na zvážení rodičů a zákonných zástupců dětí, zda je ke vzdělávání v mateřské škole přihlásí, či nikoliv. V obecně závazných právních předpisech a jiných dokumentech z oblasti správy školství v České republice se logicky promítají požadavky současné společnosti na vzdělávání. I z jejich zkoumání by tudíž mělo vyplynout nejen právní postavení mateřské školy, ale i její postavení ve společnosti a ověření platnosti tezí.

Školský zákon

Školský zákon upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanoví podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova (dále jen "vzdělávání") uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství.¹⁴ Jako takový školský zákon

¹⁴ Zákon č.561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů

stanoví základní právní rámec fungování škol a celého systému. Mimo jiné rovněž stanoví, že vzdělávání poskytované podle školského zákona je veřejnou službou.¹⁵

Již z úvodního ustanovení je zřejmé, že předškolní zařízení je z pohledu zákonodárce zařazeno do soustavy škol na první stupeň systému. To mimo jiné vyplývá i ze seznamu škol uvedených v zákoně, kde se již přímo hovoří o mateřské škole.¹⁶ Dále zákon stanoví, že se mimo jiné i vzdělávání v mateřských školách uskutečňuje na základě školních vzdělávacích programů zpracovaných v souladu se vzdělávacími programy rámcovými a že ministerstvo vypracovává a Poslanecké sněmovně Parlamentu a Senátu ke schválení předkládá Národní program vzdělávání.¹⁷ Společnost tímto jasně deklaruje, že i vzdělávání v mateřských školách se děje na odborné úrovni a na základě plánu s jasně stanovenými postupy a cíli.

Zásadní ustanovení o předškolním vzdělávání pak v zákoně najdeme v § 33, 34 a 35, které pojednávají výhradně o problematice mateřských škol. Cílem předškolního vzdělávání je podle těchto ustanovení podpora rozvoje osobnosti dítěte předškolního věku, podílení se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání má vytvářet základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání, napomáhat vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základní školy a má poskytovat speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Je stanoveno, že předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku zpravidla od tří do šesti let a že se k předškolnímu vzdělávání přednostně přijímají děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Ministerstvo školství bylo tímto zákonem pověřeno k vydání právního předpisu, který stanoví podrobnosti o podmínkách provozu mateřské školy, organizaci předškolního vzdělávání, zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, jejich stravování a další speciální péči o děti.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání¹⁸

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání stanoví rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů tak, aby výchova a vzdělávání v mateřských

¹⁵ §2 odst. 3 zákona č.561/2004 Sb. (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů

¹⁶ §7 odst. 3 zákona č.561/2004 Sb. (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů

¹⁷ §3 odst. 1,2 a 3 zákona č.561/2004 Sb. (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů

¹⁸ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, Výzkumný ústav pedagogický, Praha, 2004

školách probíhaly na odborné úrovni a v jejich důsledku bylo při výchově dětí předškolního věku dosaženo společností požadovaných cílů.

Rámcový program mimo jiné deklaruje, že: *"Zákonem o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školským zákonem) se předškolní vzdělávání stává legitimní součástí systému vzdělávání. Představuje počáteční stupeň veřejného vzdělávání organizovaného a řízeného požadavky a pokyny MŠMT."*¹⁹

Koncepce předškolního vzdělávání je založena na týchž zásadách jako ostatní obory a úrovně vzdělávání a řídí se společnými cíli: směřuje k tomu, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání, umožňující mu snáze a spolehlivěji uplatnit své znalosti ve společnosti.

Předškolní vzdělávání je institucionálně zajišťováno mateřskými školami (včetně mateřských škol s upraveným vzdělávacím programem), popř. je realizováno v přípravných třídách základních škol. Mateřská škola je legislativně zakotvena v rámci vzdělávací soustavy jako druh školy. V procesu vzdělávání i v jeho organizaci se proto řídí obdobnými pravidly jako školy ostatní.

Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání má smysluplně obohacovat denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let a poskytovat dítěti odbornou péči. Mělo by usilovat, aby první vzdělávací krůčky dítěte byly stavěny na promyšleném, odborně podepřeném a lidsky i společensky hodnotném základu a aby čas prožitý v mateřské škole byl pro dítě radostí, příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých a spolehlivých základů do života i vzdělávání.

Předškolní vzdělávání má usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu. Jeho úkolem je proto rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení, stejně tak i učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané.

¹⁹ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, Výzkumný ústav pedagogický, Praha, 2004, s. 4-5

Důležitým úkolem předškolního vzdělávání je vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že za všech okolností budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí a bude tak umožňováno každému dítěti dospět v době, kdy opouští mateřskou školu, k optimální úrovni osobního rozvoje a učení, resp. k takové úrovni, která je pro dítě individuálně dosažitelná. V zájmu zajištění propojenosti a plynulé návaznosti předškolního a základního vzdělávání a z důvodu maximálního využití a uplatnění výsledků dosažených v etapě předškolního vzdělávání je nutné, aby základní škola, zejména v počátcích své práce s dítětem, s těmito přirozenými rozdíly ve vzdělávacích možnostech i výkonech dětí dostatečně počítala, brala v úvahu psychologická a didaktická specifika vzdělávání dětí této věkové skupiny a promítala tyto zřetele náležitě do svých forem a metod vzdělávání.

Na základě dlouhodobého a každodenního styku s dítětem i jeho rodiči může předškolní vzdělávání plnit i úkol diagnostický, zejména ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Dětem, které to potřebují (dětem s nerovnoměrnostmi ve vývoji, dětem se zdravotním postižením, se zdravotním a sociálním znevýhodněním), má předškolní vzdělávání, na základě znalosti aktuální úrovně rozvoje dítěte i jeho dalších rozvojových možností, poskytovat včasnou speciálně pedagogickou péči a tím zlepšovat jejich životní i vzdělávací šance."²⁰

Bílá kniha

Bílá kniha²¹ je název pro Národní program rozvoje vzdělávání vydaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. V kapitole I., bodě 4.3 deklaruje záměr státu usilovat o plnou účast vzdělávacích schopných dětí ve věku 5 let na předškolním vzdělávání. Z toho je patrné, jaký význam stát přikládá předškolnímu vzdělávání v mateřských školách.

V kapitole II. pak Bílá kniha v bodě 5 informuje o všeobecně přijímaném názoru, že za výchovu a vzdělávání dětí předškolního věku odpovídají především rodiče a že předškolní vzdělávání podporuje výchovné působení rodiny, doplňuje je o specifické podněty, rozvíjí je a obohacuje. Přednost institucionálního předškolního vzdělávání v mateřských školách kniha shledává v odborném vedení dětí a cílevědomém vytváření vhodných podmínek pro jejich rozvoj a vzdělávání. Svým výchovným zaměřením, pojetím a organizací života má pozitivní vliv na pozdější

²⁰ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání - úvodní ustanovení 2 a 3.1

²¹ MŠMT ČR: Národní program rozvoje vzdělávání, 2001

úspěšnost dětí, úroveň jejich výkonů i schopnost společenské integrace. Předškolní vzdělávání je prezentováno jako počáteční etapa celoživotního učení, jejíž kvalitu a dostupnost je třeba dále zlepšovat. Za důležitou podmínku je považováno upevnění předškolního vzdělávání v systému celoživotního vzdělávání a zvyšování kvalifikace pedagogů v předškolním vzdělávání.

Výběr z doporučení v uvedených Bílé knize pro rozvoj předškolního školství:²²

- *"Zajistit každému dítěti předškolního věku zákonný nárok na předškolní vzdělávání a na reálnou možnost je naplnit.*
- *Zakotvit předškolní vzdělávání jako integrální součást vzdělávacího systému (předškolní úroveň vzdělávání).*
- *Propracovat systém sociálních úlev a stanovit způsob jejich kompenzace mateřským školám, aby poplatek nebyl překážkou účasti dětí v předškolním vzdělávání.*
- *Upravit finanční normativ pro děti se zvláštními vzdělávacími potřebami, resp. diferencovat jej podle náročnosti potřebné péče.*
- *Umožnit, aby se na rozhodování o zahájení či odkladu povinného vzdělávání dítěte na základní škole podílel svým doporučením i pedagog předškolního vzdělávání (odbornost, dlouhodobá znalost dítěte).*
- *Závaznost rámcového programu pro předškolní vzdělávání a povinnost každé vzdělávací instituce pracovat podle školního vzdělávacího programu stanovit zákonem.*
- *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 pedagogických fakultách univerzit nebo na vyšších odborných školách s akreditací pro bakalářské studium. Toto opatření chápat i jako snahu o zvýšení jejich sociálního a profesního statutu.*
- *Změnu požadovaného studia a kvalifikace zajistit legislativně. Prosadit a finančně zajistit vznik nového studijního oboru pro přípravu pedagogů předškolního vzdělávání a kompenzačních programů pro pedagogy z praxe. Rozvíjet i jiné formy dalšího vzdělávání v rámci pedagogických center."*

²² *Bílá kniha*, Tauris, 2001, Ústav pro informace ve vzdělávání: ISBN 80-211-0372-8, kapitola II. bod 5

Sumarizace zjištěných skutečností z hlediska právního postavení mateřské školy v systému škol, jako požadavku společnosti na předškolní vzdělávání (hledisko č.1).

Zkoumání byly podrobeny základní obecně závazné právní předpisy a dokumenty, které se dotýkají oblasti předškolního školství - školský zákon, rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a "Bílá kniha" - národní program rozvoje vzdělávání. Z výše uvedených vybraných ustanovení dotčených předpisů vyplývají následující zjištění :

1a Vliv mateřské školy na vývoj dítěte předškolního věku :

Ze zkoumaných dokumentů je zcela zřejmé, že společnost prostřednictvím svých volených zástupců při tvorbě obecně závazných právních předpisů pokládá vliv mateřské školy na vývoj dítěte předškolního věku za zcela zásadní. Především pak vidí vzdělávání v mateřských školách jako důležitou formu přípravy na následující stupeň vzdělávání na základních školách. To je patrné zejména z ustanovení § 33 školského zákona, bodu 2 a 3.1 Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a v kapitole II. bod 5 Bílé knihy.

1b Odbornost a nezastupitelnost výchovy v mateřských školách,

K uvedenému lze obdobně jako v předcházejícím bodě uvést, že z platných právních předpisů je zřejmé, že odbornost výchovy a vzdělávání v mateřských školách je základním požadavkem české veřejnosti. Podle § 3 odst. 1, 2 a 3 školského zákona se i vzdělávání v mateřských školách uskutečňuje na základě školních vzdělávacích programů zpracovaných v souladu se vzdělávacími programy rámcovými, což je základním rámcem odbornosti ve výchově a předpokladem dosažení společenských cílů v předškolním vzdělávání.

Nezastupitelnost role mateřské školy v této oblasti je s ohledem na specifika zmiňovaná i ve zkoumaných předpisech zcela zřejmá. Tento názor můžeme opřít zejména o texty ustanovení bodu 2 a 3.1 Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a bod 5 kapitoly II. Bílé knihy, který mimo jiné uvádí, že přednost institucionálního předškolního vzdělávání v mateřských školách je v odborném vedení dětí a cílevědomém vytváření vhodných podmínek pro jejich rozvoj a vzdělávání.

1c Odbornost a společenské postavení pedagogických pracovníků mateřských škol,

Na odbornost pedagogických pracovníků mateřských škol kladou platné právní předpisy veliký důraz. Jak uvádí Bílá kniha, právě odborné vedení dětí a cílevědomé vytváření vhodných podmínek pro jejich rozvoj a vzdělávání je to, co v oblasti vzdělávání a výchovy dětí předškolního věku odlišuje mateřskou školu od výchovy rodinné a činí ji tím jejím důležitým doplňkem. Z doporučení uvedených v bodu 5 kapitoly II. Bílé knihy můžeme vysledovat i záměr podporovat další vzdělávání pedagogických pracovníků a s ohledem na odborné požadavky povýšit stupeň vzdělání potřebného pro výkon práce pedagogického pracovníka mateřské školy na vysokoškolské. Ke zvýšení společenského postavení pedagogických pracovníků a jejich prestiže má přispět nejen zvýšení jejich erudice, ale i dostatečné finanční ohodnocení.

1d Mateřská škola jako důležitý a nezastupitelný partner rodiny při výchově dětí,

Jak je uvedeno již v předcházejících bodech, zejména v kapitole II. v bodě 5 Bílé knihy, za výchovu a vzdělávání dětí předškolního věku odpovídají především rodiče, zatímco předškolní vzdělávání podporuje výchovné působení rodiny, doplňuje je o specifické podněty, rozvíjí je a obohacuje. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání obdobně charakterizuje úkoly institucionálního předškolního vzdělávání, když stanoví, že úkolem předškolní vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení.

To v podstatě můžeme považovat za uznávaný názor společnosti na mateřské školství prezentovaný volenými zástupci občanů a zakotvený v platných právních předpisech jako určitá norma současnosti. Jak je uvedeno v § 2 odst. 3 školského zákona, je vzdělávání poskytované podle školského zákona považováno za veřejnou službu. Z doporučení uvedených zejména v kapitole II. v bodě 5 Bílé knihy je zřejmá snaha zajistit každému dítěti předškolního věku zákonný nárok na předškolní vzdělávání a na reálnou možnost je naplnit.

1e Celkové hodnocení mateřské školy jako I. stupně vzdělávací soustavy.

Z informací získaných ze zkoumaných předpisů lze jednoznačně vyvodit, že mateřská škola není z pohledu společnosti vnímána jen jako nějaká "opatrovna dětí" pro pracující rodiče, ale naopak jako důležitá součást vzdělávacího systému - jako I. stupeň vzdělávání. Jak vyplývá z § 33 školského zákona, je cílem předškolního vzdělávání mimo jiné podporovat rozvoj osobnosti dítěte tak, aby si osvojilo základní pravidla chování, základní životní hodnoty a mezilidské vztahy, a vytvářet základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání na základní škole. V § 7 odst. 3 školského zákona je pak ve výčtu druhů škol mateřská škola uvedena na prvním místě. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je sám o sobě v celém svém textu dokladem důležitosti a potřeby vzdělávání v mateřských školách. O nezastupitelnosti role mateřské školy při výchově dětí předškolního věku bylo pojednáno výše. Z uvedených ustanovení Bílé knihy je zřejmé, že si stát uvědomuje důležitost vzdělávání a výchovy v mateřských školách a z hlediska plánovaného vývoje českého školství počítá s posilováním jejich role v systému škol stejně jako s posilováním erudice pedagogických pracovníků v mateřských školách.

6.2 Postavení mateřské školy ve společnosti očima pedagogů

Metoda dotazování

Pro účel zjištění potřebných informací byl využit psaný dotazník sestavený výhradně za tímto účelem. Otázky uvedené v dotazníku byly rozděleny do pěti částí podle segmentů výzkumu daného hlediska. Každý ze segmentů obsahoval tři až pět otázek. Odpovědi na otázky respondenti vybírali ze tří možností - "Ano" - "Nevím" - "Ne." Formulář dotazníku i vyhodnocovacího archu je přílohou této práce.

Vlastní dotazování bylo provedeno u náhodně vybrané skupiny respondentů (64 pedagogů mateřských, základních a středních škol), kteří měli za úkol vyplnit údaje o své osobě a zaškrtnutím zvolených odpovědí na předložené otázky poskytnout pro účel výzkumu údaje o svém názoru na mateřskou školu a její pozici ve společnosti.

Sumarizace informací poskytnutých v dotaznících - 64 dotázaných pedagogů

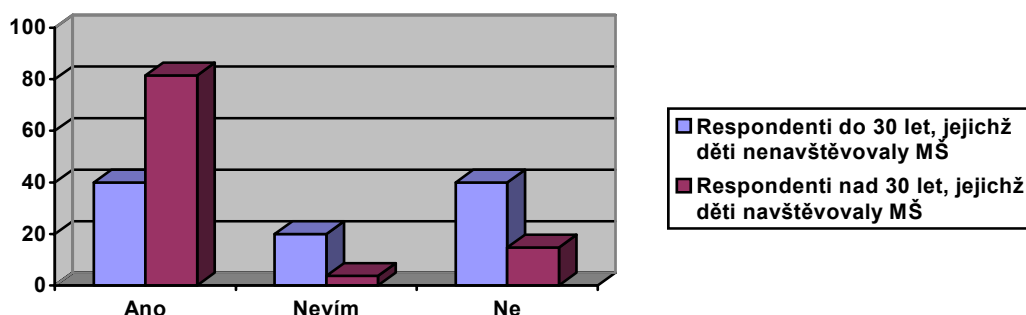
Výsledky obsahují prostý součet odpovědí / procentuální vyjádření

Tabulka č. 2a :

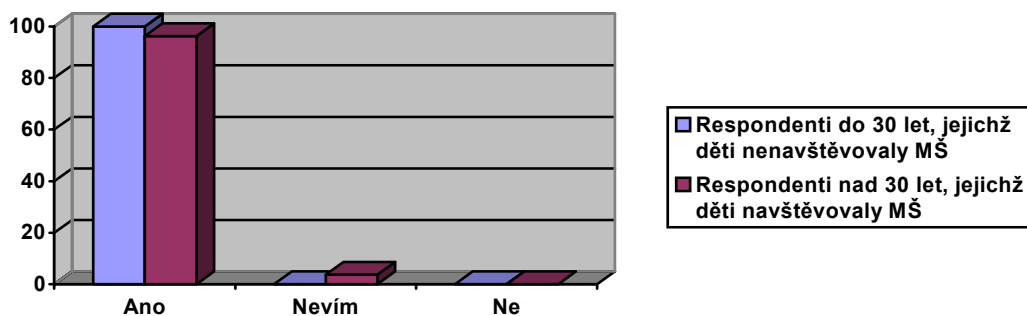
I. Děti předškolního věku		Ano s/%	Nevím s/%	Ne s/%
1.	Domníváte se, že dítě, které navštěvovalo MŠ má oproti dítěti, které ji nenavštěvovalo lepší předpoklady:			
	a) zvládat učivo v prvních ročnících ZŠ ?	48/75	4/6	12/19
	b) začlenit se do kolektivu dětí v ZŠ a prosadit se v něm ?	64/100	0/0	0/0
	c) porozumět potřebám svých vrstevníků ?	62/97	2/3	0/0
2.	Domníváte se, že dětem předškolního věku přináší pobyt v MŠ především radost a uspokojení ?	50/78	10/16	4/6
3.	Domníváte se, že začlenění dítěte do kolektivu v MŠ je pro něj důležitým aspektem budování vlastní samostatné osobnosti, který rodinné prostředí nedokáže v takové míře poskytnout ?	62/97	2/3	0/0

Grafické znázornění některých zajímavých výsledků tohoto segmentu otázek v %:

1. Domníváte se, že dítě, které navštěvovalo MŠ, má oproti dítěti, které ji nenavštěvovalo, lepší předpoklady zvládat učivo v prvních ročnících ZŠ ?



3. Domníváte se, že začlenění dítěte do kolektivu v MŠ je pro něj důležitým aspektem budování vlastní samostatné osobnosti, který rodinné prostředí nedokáže v takové míře poskytnout ?

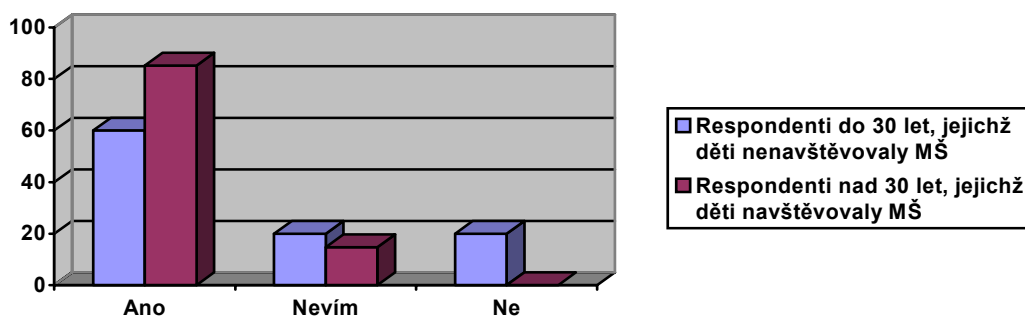


Tabulka č. 2b :

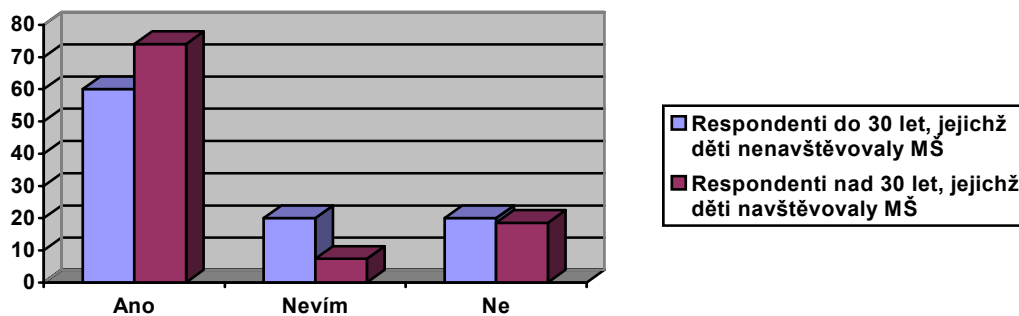
II. Výchova a vzdělávání		Ano s/%	Nevím s/%	Ne s/%
1.	Domníváte se, že výchova a vzdělávání v MŠ probíhá systematicky a plánovaně ?	52/81	10/16	2/3
2.	Domníváte se, že spolupráce MŠ se specializovanými pracovišti v oboru pedagogiky a psychologie (logopedie, somatopedie, akupedie apod.) je na dobré úrovni ?	24/38	26/40	14/22
3.	Domníváte se, že dítě, které navštěvovalo MŠ je při nástupu do ZŠ většinou vyspělejší než dítě, které MŠ nenavštěvovalo ?	46/72	6/9	12/19
4.	Domníváte se, že spíše než aby ve všech MŠ probíhala výuka stejným a jednotným způsobem, je vhodnější školám umožnit výuku podle vlastních vzdělávacích programů ?	48/75	12/19	4/6

Grafické znázornění některých zajímavých výsledků tohoto segmentu otázek v %:

1. Domníváte se, že výchova a vzdělávání v MŠ probíhá systematicky a plánovaně ?



3. Domníváte se, že dítě, které navštěvovalo MŠ je při nástupu do ZŠ většinou vyspělejší než dítě, které MŠ nenavštěvovalo ?

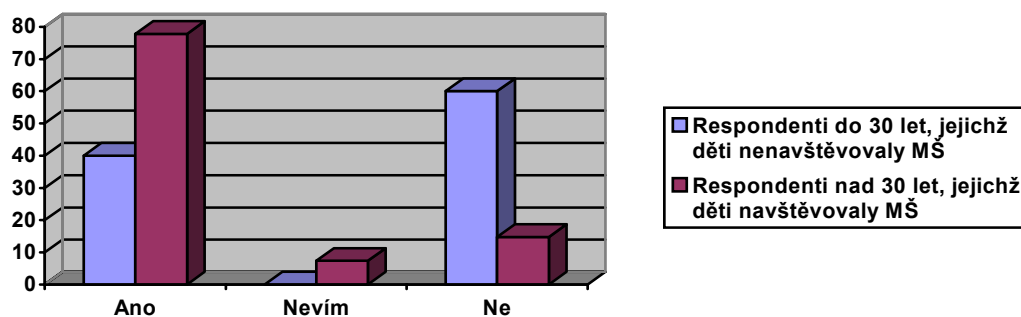


Tabulka č. 2c :

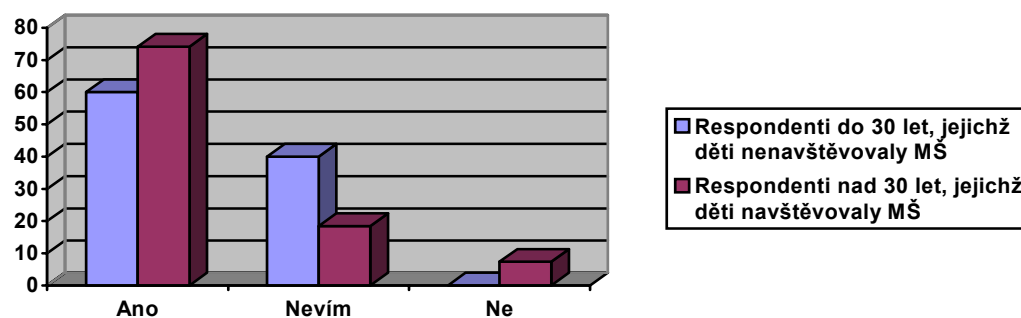
III. Pedagogičtí pracovníci v mateřské škole		Ano s/%	Nevím s/%	Ne s/%
1.	Domníváte se, že pro pedagoga v MŠ je dostatečné úplné středoškolské odborné vzdělání (maturita) ?	46/72	4/6	14/22
2.	Domníváte se, že povolání pedagoga v MŠ je společností dostatečně ceněno ?	6/9	16/25	42/66
3.	Myslíte si, že na pedagoga v MŠ se hodí spíše žena než muž ?	46/72	14/22	4/6
4.	Domníváte se, že práce pedagoga MŠ je náročným povoláním ?	62/97	2/3	0/0
5.	Domníváte se, že pedagog v MŠ je schopen u dítěte včas odhalit a diagnostikovat odchylky od běžné vývojové normy.	56/88	8/12	0/0

Grafické znázornění některých zajímavých výsledků tohoto segmentu otázek v %:

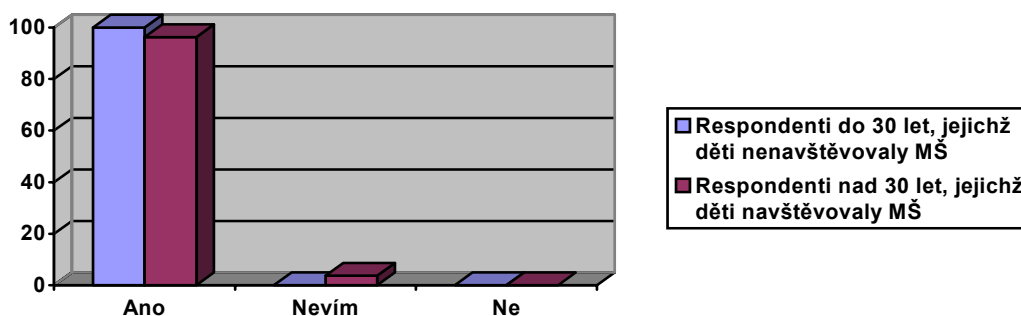
1. Domníváte se, že pro pedagoga v MŠ je dostatečné úplné středoškolské odborné vzdělání (maturita) ?



3. Myslíte si, že na pedagoga v MŠ se hodí spíše žena než muž ?



4. Domníváte se, že práce pedagoga MŠ je náročným povoláním ?

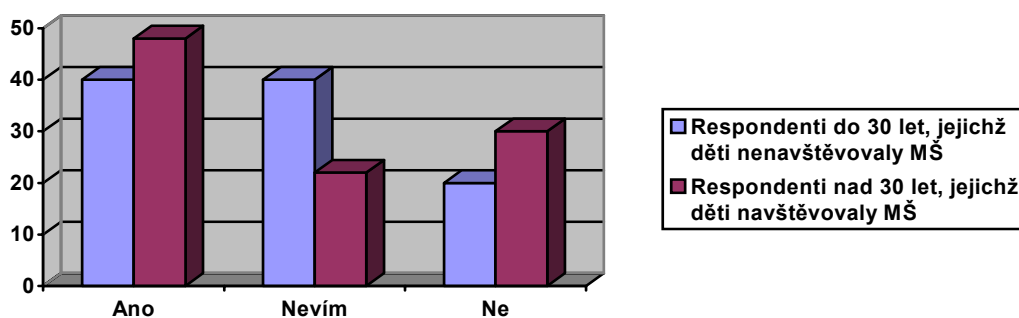


Tabulka č. 2d :

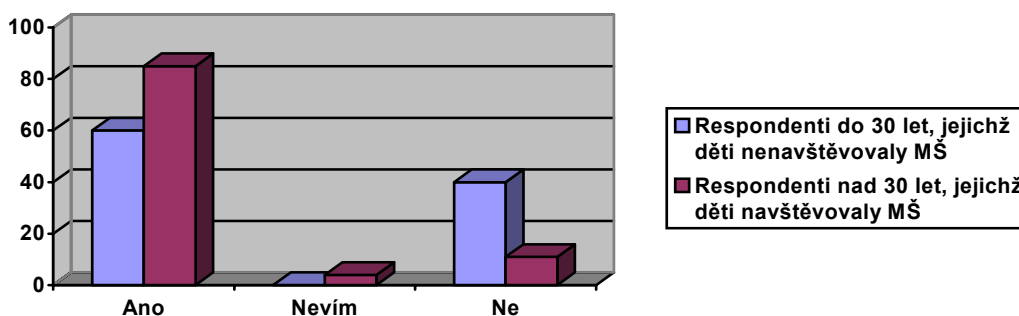
IV. Rodina a mateřská škola		Ano s/%	Nevím s/%	Ne s/%
1.	Domníváte se, že by rodiče měli mít možnost vstupovat do dění v MŠ a ovlivňovat její výchovně vzdělávací program ?	30/47	14/22	20/31
2.	Domníváte se, že MŠ dostatečně spolupracuje s rodinou dítěte při jeho výchově a vzdělávání ?	40/63	14/21	10/16
3.	Domníváte se, že výchova a vzdělávání v MŠ je nenahraditelnou doplňující součástí rodinné výchovy ?	52/81	2/3	10/16

Grafické znázornění některých zajímavých výsledků tohoto segmentu otázek v %:

2. Domníváte se, že MŠ dostatečně spolupracuje s rodinou dítěte při jeho výchově a vzdělávání ?



3. Domníváte se, že výchova a vzdělávání v MŠ je nenahraditelnou doplňující součástí rodinné výchovy ?

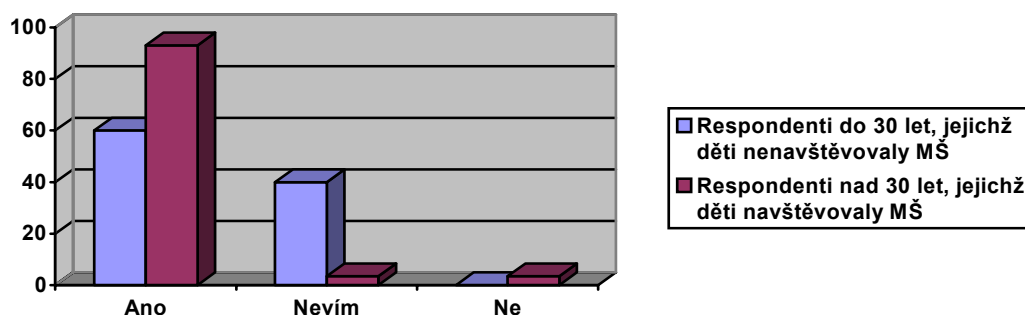


Tabulka č. 2e :

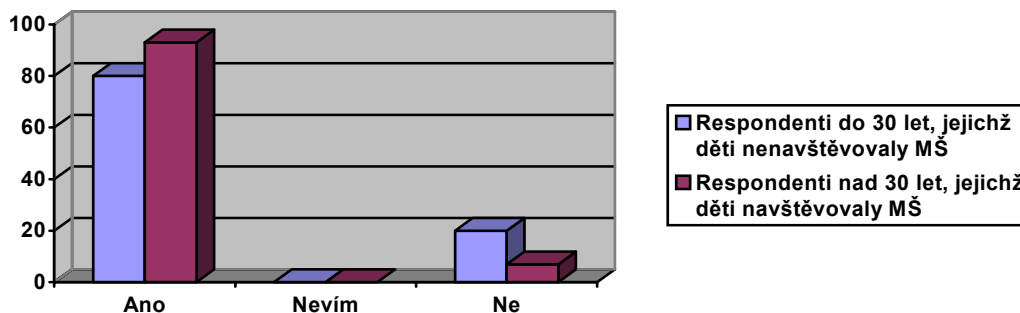
V. Mateřská škola - I. stupeň vzdělávací soustavy		Ano s/%	Nevím s/%	Ne s/%
1.	Domníváte se, že jste dostatečně informován(a) o aktivitách MŠ ve Vaší obci (městě) ?	30/47	8/12	26/41
2.	Domníváte se, že MŠ by měly být ze strany státu podporované stejným způsobem a ve stejné míře jako ZŠ ?	56/88	6/9	2/3
3.	Považujete MŠ za I. stupeň celoživotního vzdělávání spíše než za službu obyvatelstvu (hlídání dětí) ?	58/91	0/0	6/9
4.	Domníváte se, že MŠ je v soustavě školského systému nepostradatelnou součástí ?	62/97	0/0	2/3

Grafické znázornění některých zajímavých výsledků tohoto segmentu otázek v %:

2. Domníváte se, že MŠ by měly být ze strany státu podporované stejným způsobem a ve stejné míře jako ZŠ ?



3. Považujete MŠ za I. stupeň celoživotního vzdělávání spíše než za službu obyvatelstvu (hlídání dětí) ?



Komparace názorů odborné veřejnosti na postavení mateřské školy v současné české společnosti podle jednotlivých segmentů zkoumání

2a Vliv mateřské školy na vývoj dítěte předškolního věku

Ze zjištění uvedených v tabulce 2a je zcela zřejmý názor odborné pedagogické veřejnosti. Více než tři čtvrtiny dotázaných pedagogů se domnívají, že dětem předškolního věku přináší pobyt v mateřské škole radost a uspokojení a že začlenění dítěte do kolektivu dětí v mateřské škole je pro ně důležitým aspektem budování vlastní samostatné osobnosti, který rodinné prostředí nedokáže v takové míře poskytnout. Dotázaní pedagogové se v tomto poměru rovněž domnívají, že dítě, které navštěvovalo mateřskou školu, má oproti dítěti, které ji nenavštěvovalo, lepší předpoklady porozumět potřebám svých vrstevníků, začlenit se do kolektivu dětí v základní škole a prosadit se v něm. Dítě absolvující MŠ má podle jejich názoru i lepší předpoklady zvládat učivo v prvních ročnících základní školy.

2b Odbornost a nezastupitelnost výchovy v mateřských školách

Z tabulky 2b vyplývá zjištění, že v průměru 76,5% oslovených pedagogů se domnívá, že výchova a vzdělávání v MŠ probíhá systematicky a plánovaně a že dítě, které navštěvovalo mateřskou školu, je při nástupu do základní školy většinou vyspělejší než dítě, které ji nenavštěvovalo. Tři čtvrtiny dotázaných se pak domnívají, že je vhodné mateřským školám umožnit výuku podle vlastních vzdělávacích programů. V otázce zjišťující úroveň spolupráce mateřské školy se specializovanými pracovišti z oboru pedagogiky a psychologie respondenti nebyli jednotní a největší část z nich nedokázala odpovědět ani "Ano" ani "Ne."

2c Odbornost a společenské postavení pedagogických pracovníků mateřských škol

Tabulka 2c uvádí zjištěné údaje o pedagogických pracovnících v mateřské škole. V průměru 84,5% dotázaných pedagogů se domnívá, že ačkoliv je práce pedagoga v mateřské škole náročným povoláním postačuje k jeho kvalifikaci úplné středoškolské odborné vzdělání (maturita). 80% respondentů se domnívá, že se na tuto práci hodí spíše žena než muž a že pedagog v mateřské škole je schopen u dítěte včas odhalit

a diagnostikovat odchylky od běžné vývojové normy. Zajímavé je zjištění, že jen 9% dotázaných se domnívá, že povolání pedagoga mateřské školy je společností dostatečně ceněno. Je zřejmé, že odborná pedagogická veřejnost vnímá jakýsi dluh společnosti vůči pedagogům mateřských škol v oblasti ocenění odbornosti jejich práce.

2d Mateřská škola jako důležitý a nezastupitelný partner rodiny při výchově dětí

Tabulka 2d obsahuje zajímavá zjištění ve věci názoru odborné veřejnosti na vztah rodiny a mateřské školy. Zcela zásadní se jeví odpovědi na otázku, zda výchova a vzdělávání v mateřských školách je nenahraditelnou doplňující součástí rodinné výchovy. 81% dotázaných pedagogů odpovědělo, že ano. To jasně vypovídá o názoru odborné veřejnosti na postavení mateřské školy v souvislosti s výchovou v rodině. Více jak třetina respondentů však vidí rezervy mateřských škol v komunikaci s rodinou, ale jen necelá polovina dotázaných se domnívá, že by rodiče měli mít možnost vstupovat do dění v mateřské škole a ovlivňovat její výchovně vzdělávací program.

2e Celkové hodnocení mateřské školy jako I. stupně vzdělávací soustavy

Tabulka 2e osvětluje pohled odborné pedagogické veřejnosti na nejdůležitější otázky spojené s postavením mateřské školy ve společnosti. Z údajů uvedených v tabulce není pochyb o tom, jaký názor u dotázaných respondentů převládá. V průměru 92% pedagogů se shodlo na tom, že mateřská škola je I. stupněm celoživotního vzdělávání, nepostradatelnou součástí soustavy školského systému a že by měla být ze strany státu podporovaná stejným způsobem jako škola základní. Více jak polovina pedagogů pak spatřuje rezervy v informování veřejnosti o aktivitách mateřských škol.

6.3 Postavení mateřské školy ve společnosti z pohledu laické veřejnosti

Metoda dotazování

Pro účel zjištění potřebných informací byl využita stejná metoda dotazování jako v případě zjišťování pohledu odborné pedagogické veřejnosti - shodný psaný dotazník s otázkami rozdělenými do pěti částí podle segmentů výzkumu. Dotazování bylo provedeno u náhodně vybrané skupiny respondentů (104 respondentů).

Sumarizace informací poskytnutých v dotaznících - 104 osob laické veřejnosti

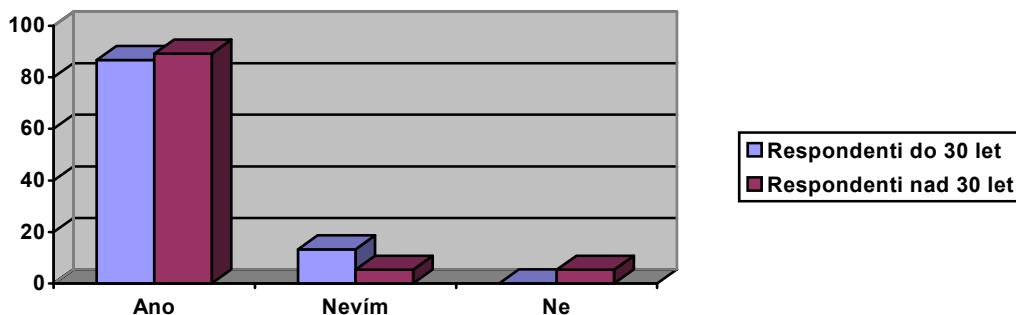
Výsledky obsahují prostý součet odpovědí / procentuální vyjádření

Tabulka č. 3a :

I. Děti předškolního věku		Ano s/%	Nevím s/%	Ne s/%
1.	Domníváte se, že dítě, které navštěvovalo MŠ, má oproti dítěti, které ji nenavštěvovalo, lepší předpoklady:			
	d) zvládat učivo v prvních ročnících ZŠ ?	74/71	24/23	6/6
	e) začlenit se do kolektivu dětí v ZŠ a prosadit se v něm ?	102/98	2/2	0/0
	f) porozumět potřebám svých vrstevníků ?	90/86	10/10	4/4
2.	Domníváte se, že dětem předškolního věku přináší pobyt v MŠ především radost a uspokojení ?	80/77	22/21	2/2
3.	Domníváte se, že začlenění dítěte do kolektivu v MŠ je pro něj důležitým aspektem budování vlastní samostatné osobnosti, který rodinné prostředí nedokáže v takové míře poskytnout ?	92/88	8/8	4/4

Grafické znázornění některých zajímavých výsledků tohoto segmentu otázek v %:

3. Domníváte se, že začlenění dítěte do kolektivu v MŠ je pro něj důležitým aspektem budování vlastní samostatné osobnosti, který rodinné prostředí nedokáže v takové míře poskytnout ?

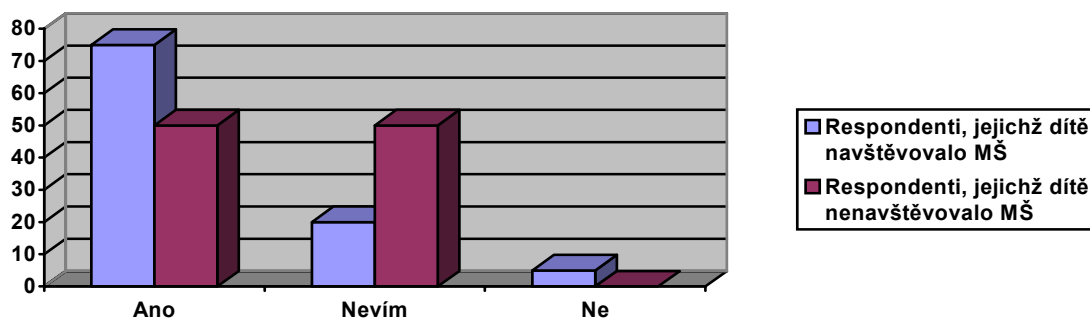


Tabulka č. 3b :

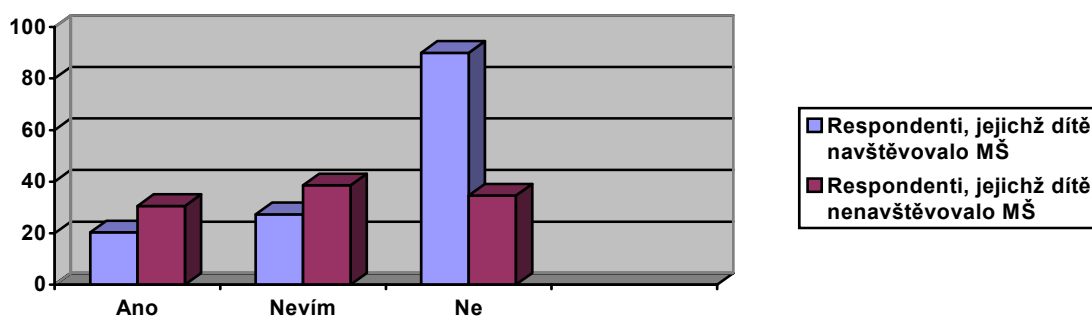
II. Výchova a vzdělávání		Ano s/%	Nevím s/%	Ne s/%
1.	Domníváte se, že výchova a vzdělávání v MŠ probíhá systematicky a plánovaně ?	70/67	30/29	4/4
2.	Domníváte se, že spolupráce MŠ se specializovanými pracovišti v oboru pedagogiky a psychologie (logopedie, somatopedie, akupedie apod.) je na dobré úrovni ?	36/35	60/57	8/8
3.	Domníváte se, že dítě, které navštěvovalo MŠ je při nástupu do ZŠ většinou vyspělejší než dítě, které MŠ nenavštěvovalo ?	76/73	22/21	6/6
4.	Domníváte se, že spíše než aby ve všech MŠ probíhala výuka stejným a jednotným způsobem, je vhodnější školám umožnit výuku podle vlastních vzdělávacích programů ?	58/56	34/33	12/11

Grafické znázornění některých zajímavých výsledků tohoto segmentu otázek v %:

1. Domníváte se, že výchova a vzdělávání v MŠ probíhá systematicky a plánovaně ?



3. Domníváte se, že dítě, které navštěvovalo MŠ, je při nástupu do ZŠ většinou vyspělejší než dítě, které MŠ nenavštěvovalo ?

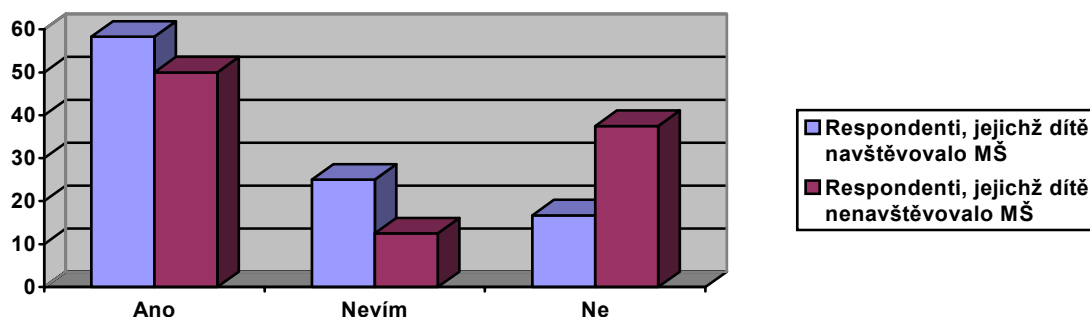


Tabulka č. 3c :

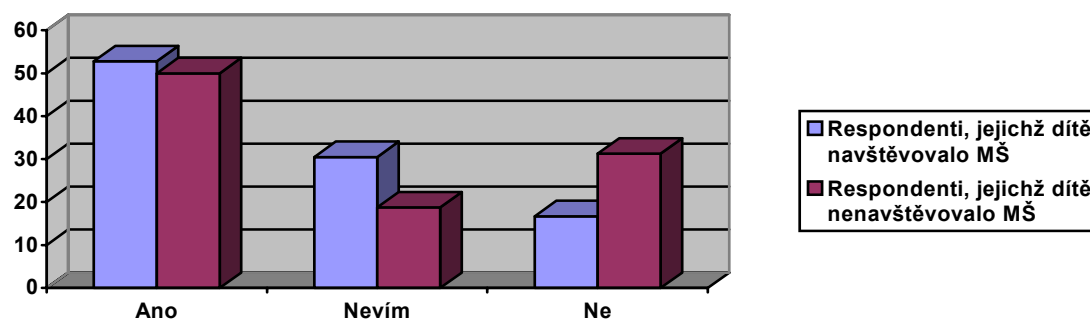
III. Pedagogičtí pracovníci v mateřské škole		Ano s/%	Nevím s/%	Ne s/%
1.	Domníváte se, že pro pedagoga v MŠ je dostatečné úplné středoškolské odborné vzdělání (maturita) ?	58/56	22/21	24/23
2.	Domníváte se, že povolání pedagoga v MŠ je společností dostatečně ceněno ?	10/10	48/46	46/44
3.	Myslíte si, že na pedagoga v MŠ se hodí spíše žena než muž ?	54/52	28/27	22/21
4.	Domníváte se, že práce pedagoga MŠ je náročným povoláním ?	76/73	22/21	6/6
5.	Domníváte se, že pedagog v MŠ je schopen u dítěte včas odhalit a diagnostikovat odchylky od běžné vývojové normy.	70/67	26/32	2/2

Grafické znázornění některých zajímavých výsledků tohoto segmentu otázek v %:

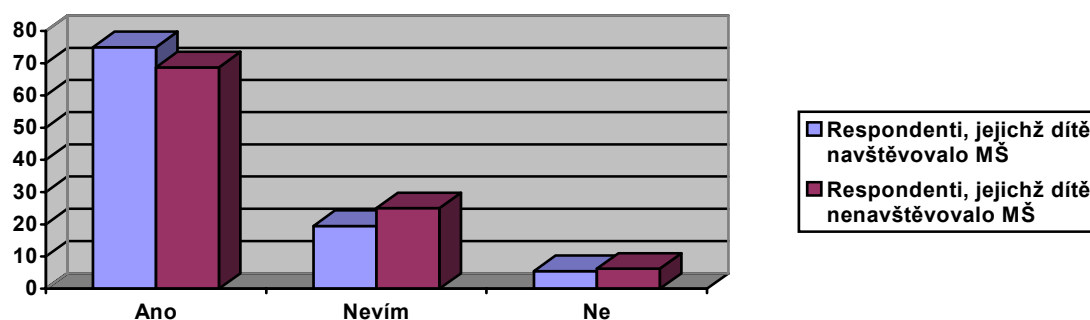
1. Domníváte se, že pro pedagoga v MŠ je dostatečné úplné středoškolské odborné vzdělání (maturita) ?



3. Myslíte si, že na pedagoga v MŠ se hodí spíše žena než muž ?



4. Domníváte se, že práce pedagoga MŠ je náročným povoláním ?

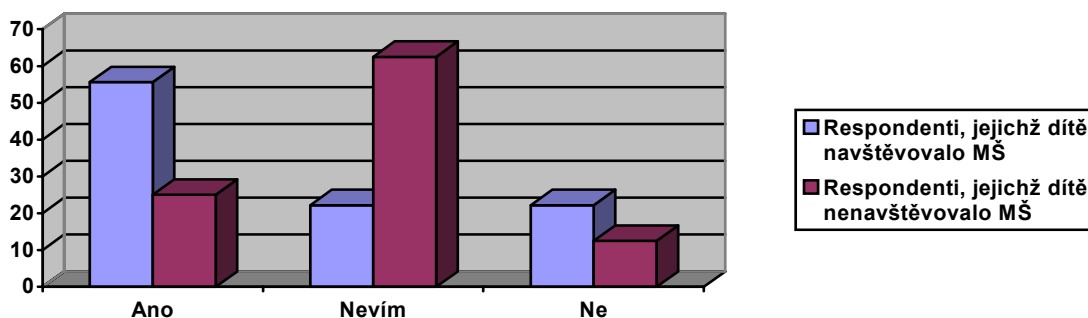


Tabulka č. 3d :

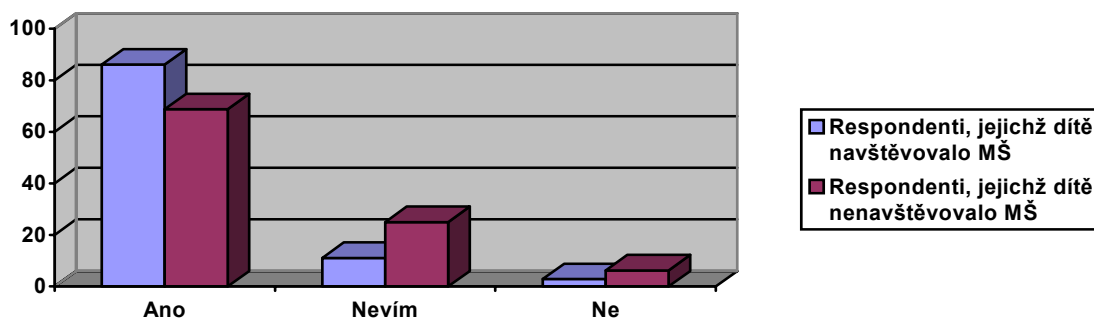
IV. Rodina a mateřská škola		Ano s/%	Nevím s/%	Ne s/%
1.	Domníváte se, že by rodiče měli mít možnost vstupovat do dění v MŠ a ovlivňovat její výchovně vzdělávací program ?	52/50	30/29	22/21
2.	Domníváte se, že MŠ dostatečně spolupracuje s rodinou dítěte při jeho výchově a vzdělávání ?	48/46	36/35	20/19
3.	Domníváte se, že výchova a vzdělávání v MŠ je nenahraditelnou doplňující součástí rodinné výchovy ?	84/81	16/15	4/4

Grafické znázornění některých zajímavých výsledků tohoto segmentu otázek v %:

2. Domníváte se, že MŠ dostatečně spolupracuje s rodinou dítěte při jeho výchově a vzdělávání ?



3. Domníváte se, že výchova a vzdělávání v MŠ je nenahraditelnou doplňující součástí rodinné výchovy ?

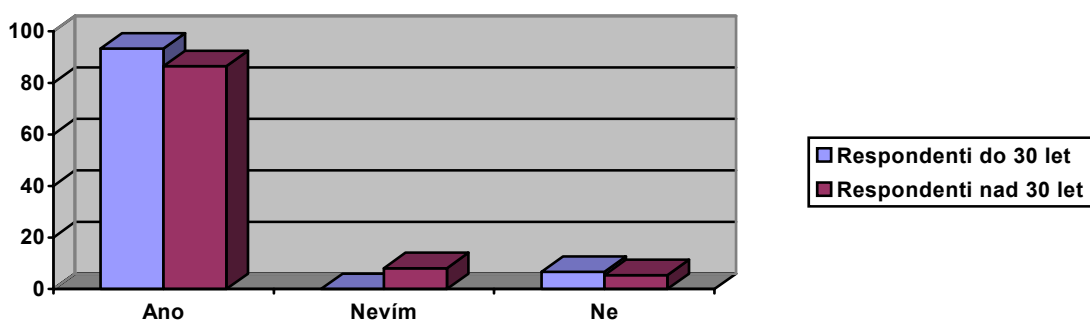


Tabulka č. 3e :

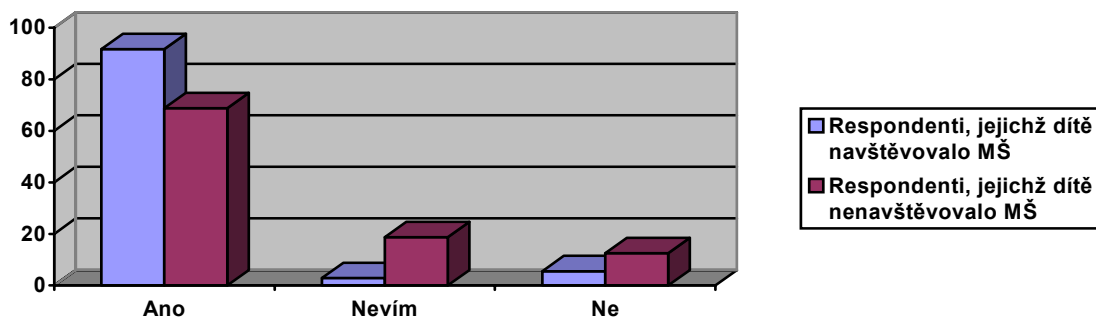
V. Mateřská škola - I. stupeň vzdělávací soustavy		Ano s/%	Nevím s/%	Ne s/%
1.	Domníváte se, že jste dostatečně informován(a) o aktivitách MŠ ve Vaší obci (městě) ?	52/50	28/27	24/23
2.	Domníváte se, že MŠ by měly být ze strany státu podporované stejným způsobem a ve stejné míře jako ZŠ ?	92/88	6/6	6/6
3.	Považujete MŠ za I. stupeň celoživotního vzdělávání spíše než za službu obyvatelstvu (hlídání dětí) ?	88/84	8/8	8/8
4.	Domníváte se, že MŠ je v soustavě školského systému nepostradatelnou součástí ?	98/94	4/4	2/2

Grafické znázornění některých zajímavých výsledků tohoto segmentu otázek v %:

2. Domníváte se, že MŠ by měly být ze strany státu podporované stejným způsobem a ve stejné míře jako ZŠ ?



3. Považujete MŠ za I. stupeň celoživotního vzdělávání spíše než za službu obyvatelstvu (hlídání dětí) ?



Komparace názorů laické veřejnosti na postavení mateřské školy v současné české společnosti podle jednotlivých segmentů zkoumání

V úvodu je nutno konstatovat zjištění, že názory laické veřejnosti v mnohém korespondují s názory oslovených pedagogů a tím podporují jejich názor na úroveň předškolní výchovy a vzdělávání a postavení mateřské školy ve společnosti.

3a Vliv mateřské školy na vývoj dítěte předškolního věku

Stejně jako v tabulce 2a i ze zjištění uvedených v tabulce 3a je zřejmý převládající názor veřejnosti. V průměru 84% dotázaných se domnívá, že dětem předškolního věku přináší pobyt v mateřské škole radost a uspokojení a že začlenění dítěte do kolektivu dětí v mateřské škole je pro ně důležitým aspektem budování vlastní samostatné osobnosti, který rodinné prostředí nedokáže v takové míře poskytnout. Dotázaní se v tomto poměru rovněž domnívají, že dítě, které navštěvovalo mateřskou školu má oproti dítěti, které ji nenavštěvovalo lepší předpoklady porozumět potřebám svých vrstevníků, začlenit se do kolektivu dětí v základní škole a prosadit se v něm. Dítě z mateřské školy má podle jejich názoru i lepší předpoklady zvládat učivo v prvních ročnících základní školy.

3b Odbornost a nezastupitelnost výchovy v mateřských školách

Rovněž z tabulky 3b vyplývá zjištění, že v průměru 70% oslovených se domnívá, že výchova a vzdělávání v MŠ probíhá systematicky a plánovaně a že dítě, které navštěvovalo mateřskou školu, je při nástupu do základní školy většinou vyspělejší než dítě, které ji nenavštěvovalo. Více než polovina dotázaných se pak domnívá, že je vhodné mateřským školám umožnit výuku podle vlastních vzdělávacích programů. V otázce zjišťující úroveň spolupráce mateřské školy se specializovanými pracovišti z oboru pedagogiky a psychologie ani respondenti z řad laiků nebyli jednotní a více než polovina z nich odpověděla na otázku "Nevím."

3c Odbornost a společenské postavení pedagogických pracovníků mateřských škol

Podle zjištění v tabulce 3c, která uvádí názory na pedagogické pracovníky v mateřské škole, se v průměru 64,5% dotázaných domnívá, že ačkoliv je práce pedagoga v mateřské škole náročným povoláním, postačuje k jeho kvalifikaci úplné středoškolské odborné vzdělání (maturita). 52% respondentů se domnívá, že se na tuto práci hodí spíše žena než muž a 67%, že pedagog v mateřské škole je schopen u dítěte včas odhalit a diagnostikovat odchylky od běžné vývojové normy. Skutečnost, že dvě třetiny dotázaných věří v odborné znalosti pedagogických pracovníků mateřských škol je i důkazem toho, jakou úroveň veřejnost mateřské školy přisuzuje. Podobně jako u pedagogů i zde se jen 10% laické veřejnosti domnívá, že povolání pedagoga mateřské školy je společností dostatečně ceněno. I z jejich pohledu je zřejmé, že veřejnost vnímá dluh společnosti vůči pedagogům mateřských škol v oblasti ocenění jejich práce.

3d Mateřská škola jako důležitý a nezastupitelný partner rodiny při výchově dětí

Tabulka 3d se zabývá názorem veřejnosti na vztah rodiny a mateřské školy. Na otázku, zda výchova a vzdělávání v mateřských školách je nenahraditelnou doplňující součástí rodinné výchovy, odpovědělo kladně 81% dotázaných. Názor veřejnosti na postavení mateřské školy v souvislosti s výchovou v rodině je tím naprosto zřejmý. Zde však více jak polovina respondentů vidí rezervy mateřských škol v komunikaci s rodinou. Polovina dotázaných se pak domnívá, že by rodiče měli vstupovat do dění v mateřské škole a ovlivňovat její výchovně vzdělávací program.

3e Celkové hodnocení mateřské školy jako I. stupně vzdělávací soustavy

Stejně jako v případě odpovědí pedagogů i v tabulce 3e byl zjišťován pohled veřejnosti na nejdůležitější otázky spojené s postavením mateřské školy ve společnosti. Z údajů uvedených v tabulce je názor dotázaných respondentů zcela zřejmý. V průměru více jak 88% dotázaných se shodlo na tom, že mateřská škola je I. stupněm celoživotního vzdělávání, nepostradatelnou součástí soustavy školského systému a že by měla být ze strany státu podporovaná stejným způsobem jako škola základní. Polovina dotázaných pak spatřuje rezervy v informování veřejnosti o aktivitách mateřských škol.

6.4 Komparace zjištěných skutečností jednotlivých pohledů na předmět výzkumu

Úvodem komparace skutečností zjištěných ze všech tří relevantních pohledů lze konstatovat, že jsou tyto ve vzájemné shodě a společně podporují dále uvedené závěry.

1,2,3 a

Vliv mateřské školy na vývoj dítěte předškolního věku

V souvislosti se zjištěnými skutečnostmi podle bodů 6.1, 6.2 a 6.3 lze konstatovat, že jak z pohledu obecně závazných právních předpisů, tak z pohledu odborné i laické veřejnosti lze konstatovat, že výchova a vzdělávání v mateřské škole v ČR má zásadní pozitivní význam pro vývoj dítěte předškolního věku.

1,2,3 b

Odbornost a nezastupitelnost výchovy v mateřských školách

Z informací zjištěných ze všech tří hledisek je zřejmé, že výchova a vzdělávání v mateřské škole probíhá systematicky a plánovaně a že dítě, které navštěvovalo mateřskou školu, je při nástupu do základní školy většinou vyspělejší než dítě, které ji nenavštěvovalo. Podle výše uvedeného lze konstatovat i pravdivost tvrzení, že výchova a vzdělávání v mateřské škole v ČR se děje na vysoké odborné úrovni a má nezastupitelný charakter.

1,2,3 c

Odbornost a společenské postavení pedagogických pracovníků mateřských škol

Z výsledků uvedených v bodech 6.1, 6.2 a 6.3 je rovněž zřejmé potvrzení teze, že výchova a vzdělávání v mateřské škole v ČR je zabezpečována odbornými a společností ceněnými pracovníky. Nutno ovšem konstatovat, že v oblasti docenění práce pedagogických pracovníků veřejnost vnímá určitý dluh a domnívá se, že jejich ocenění by mělo být větší. Z komparace zjištěných skutečností rovněž vyplynulo, že ačkoliv Bílá kniha nastiňuje pro budoucnost požadavek na vysokoškolské vzdělání pedagogů v mateřských školách, veřejnost tento názor většinově nesdílí a naopak se přiklání k tomu, že postačuje vzdělání střední odborné s maturitou.

1,2,3 d

Mateřská škola jako důležitý a nezastupitelný partner rodiny při výchově dětí

Ze všech tří zvažovaných hledisek je zřejmá i skutečnost, že mateřská škola v ČR spolupracuje s rodinou dítěte a je nenahraditelným partnerem při výchově dětí. To vyplývá nejen z pohledu veřejnosti, ale především z pohledu současně platných právních předpisů, ve kterých se odrážejí společenské požadavky na výchovu a vzdělávání.

1,2,3 e

Celkové hodnocení mateřské školy jako I. stupně vzdělávací soustavy

V souvislosti s tématem této práce se jako nejdůležitější jeví výsledky výzkumu právě v této oblasti. Z výsledků nelze než konstatovat potvrzení vytčeného předpokladu, že mateřská škola v ČR je nepostradatelnou součástí školského systému jako I. stupeň celoživotního vzdělávání.

7

Závěr

Na počátku praktické části této práce byly vytčeny cíle spočívající v ověření obecné platnosti stanovených tezí. Teze byly zkonstruovány tak, aby dokázaly odpovědět na otázky spojené s předmětem práce - objektivním zjištěním skutečného postavení mateřské školy v současné české společnosti. V souvislosti s provedeným výzkumem a komparací skutečností zjištěných z relevantních pohledů, lze jednoznačně konstatovat, že byla ověřena pravdivost vytčených tezí.

Postavení mateřské školy v současné české společnosti lze tudíž charakterizovat těmito tezemi : **"Výchova a vzdělání v mateřské škole v ČR má zásadní pozitivní význam pro vývoj dítěte předškolního věku. Děje se na vysoké odborné úrovni a má pro vývoj dítěte nezastupitelný charakter. Výchova a vzdělávání v mateřské škole v ČR je zabezpečována odbornými a veřejností ceněnými pracovníky. Mateřská škola spolupracuje s rodinou dítěte a je nenahraditelným partnerem při výchově dětí. Mateřská škola v ČR je nepostradatelnou součástí školského systému jako I. stupeň celoživotního vzdělávání."**

Seznam použité a citované literatury

- ARISTOTELÉS: *Politika*, Praha, Nakladatelství Petr Rezek, 1998, ISBN 80-86027-10-4 , Kniha osmá: *Výchova v nejlepší obci*, překlad Antonín Kříž
- JUVA, V., JUVA, V.: *Stručné dějiny pedagogiky*, Brno, PAIDO, edice pedagogické literatury, 2003, ISBN 80-7315-062-X
- On-line dostupný z : <http://www.ucebnice-dejepisu.ic.cz/0802-osvicenstvi-pocatky-obcanske-spolecnosti-osvicensky-absolutismus.php>, 15.3.2009
- ŠMELOVÁ, E., : *Mateřská škola – teorie a praxe I*, Olomouc, 2004 , ISBN 80-244-0945-8
- Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů
- MAŇÁK ,J.: *Nárys didaktiky*. Brno, PedF MU 1990
- On-line dostupný z: <http://www.vuppraha.cz/media/437>, 15.3.2009
- SMOLÍKOVÁ, K. a kol.: *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* . Praha 2004, Výzkumný ústav pedagogický,
- On-line dostupný z http://www.msmt.cz/uploads/bila_kniha/bilakniha_2001.pdf: *Bílá kniha*, 15.3.2009 (nakladatelství Tauris, 2001, Ústav pro informace ve vzdělávání: ISBN 80-211-0372-8)
- On-line dostupný z : http://www.astride.estranky.cz/stranka/vyvoj-skolstvi-v-ceskych-zemich-_18_-19_-stol__, 15.3.2009

Přílohy :

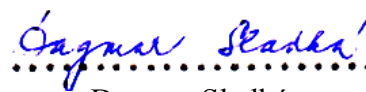
1. Příloha č. 1 - Dotazník pro respondenty
2. Příloha č. 2 - Vyhodnocovací arch dotazníků

Příloha č. 2 :

Dotazník

Vážený respondente, studuji na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích třetí ročník bakalářského studijního programu "Specializace v pedagogice" studijní obor "Učitelství pro mateřské školy." V současné době zpracovávám bakalářskou práci na téma "Škola a její pozice ve společnosti se zaměřením na mateřskou školu." Dovoluji si Vás touto cestou požádat o anonymní vyplnění dotazníku. Získané informace budou sumarizovány a použity pro statistické vyhodnocení názoru současné veřejnosti.

Děkuji za spolupráci


Dagmar Sladká

Pokyny pro vyplnění dotazníku :

Otázky jsou seřazeny do jednotlivých bloků podle oblasti zkoumání. Termín "mateřská škola" se v otázkách uvádí ve zkratce "MŠ" a "základní škola" ve zkratce "ZŠ." Správnou odpověď označte zatržením nebo přeškrtnutím kroužku (uved'te jen jednu odpověď na každou z otázek). ⊗

Identifikace respondenta

Obec (město) :

Pohlaví : O muž O žena

Věk : O 15 až 20let
 O 21 až 30let
 O 31 až 40let
 O 41 až 50let
 O 51 až 60let
 O starší 60ti let

Navštěvoval(a) jste v dětství MŠ? O Ano O Ne

Máte děti ? O Ano O Ne

Pokud ano, navštěvovalo Vaše dítě MŠ? O Ano O Ne

Máte vzdělání pedagogického směru? O Ano O Ne

Nejvyšší dosažené vzdělání : O základní
 O střední odborné
 O úplné střední všeobecné nebo odborné (*maturita*)
 O vyšší odborné
 O vysokoškolské

Dotazník

I. Děti předškolního věku		
1.	Domníváte se, že dítě, které navštěvovalo MŠ má oproti dítěti, které ji nenavštěvovalo lepší předpoklady:	
	g) zvládat učivo v prvních ročnících ZŠ ?	O Ano O Nevím O Ne
	h) začlenit se do kolektivu dětí v ZŠ a prosadit se v něm ?	O Ano O Nevím O Ne
	i) porozumět potřebám svých vrstevníků ?	O Ano O Nevím O Ne
2.	Domníváte se, že dětem předškolního věku přináší pobyt v MŠ především radost a uspokojení ?	O Ano O Nevím O Ne
3.	Domníváte se, že začlenění dítěte do kolektivu v MŠ je pro něj důležitým aspektem budování vlastní samostatné osobnosti, který rodinné prostředí nedokáže v takové míře poskytnout ?	O Ano O Nevím O Ne

II. Výchova a vzdělávání		
1.	Domníváte se, že výchova a vzdělávání v MŠ probíhá systematicky a plánovaně ?	O Ano O Nevím O Ne
2.	Domníváte se, že spolupráce MŠ se specializovanými pracovišti v oboru pedagogiky a psychologie (logopedie, somatopedie, akupedie apod.) je na dobré úrovni ?	O Ano O Nevím O Ne
3.	Domníváte se, že dítě, které navštěvovalo MŠ je při nástupu do ZŠ většinou vyspělejší než dítě, které MŠ nenavštěvovalo ?	O Ano O Nevím O Ne
4.	Domníváte se, že spíše než aby ve všech MŠ probíhala výuka stejným a jednotným způsobem, je vhodnější školám umožnit výuku podle vlastních vzdělávacích programů ?	O Ano O Nevím O Ne

III. Pedagogičtí pracovníci v mateřské škole		
1.	Domníváte se, že pro pedagoga v MŠ je dostatečné úplné středoškolské odborné vzdělání (maturita) ?	O Ano O Nevím O Ne
2.	Domníváte se, že povolání pedagoga v MŠ je společností dostatečně ceněno ?	O Ano O Nevím O Ne
3.	Myslíte si, že na pedagoga v MŠ se hodí spíše žena než muž ?	O Ano O Nevím O Ne
4.	Domníváte se, že práce pedagoga MŠ je náročným povoláním ?	O Ano O Nevím O Ne
5.	Domníváte se, že pedagog v MŠ je schopen u dítěte včas odhalit a diagnostikovat odchylky od běžné vývojové normy.	O Ano O Nevím O Ne

IV. Rodina a mateřská škola		
1.	Domníváte se, že by rodiče měli mít možnost vstupovat do dění v MŠ a ovlivňovat její výchovně vzdělávací program ?	O Ano O Nevím O Ne
2.	Domníváte se, že MŠ dostatečně spolupracuje s rodinou dítěte při jeho výchově a vzdělávání ?	O Ano O Nevím O Ne
3.	Domníváte se, že výchova a vzdělávání v MŠ je nenahraditelnou doplňující součástí rodinné výchovy ?	O Ano O Nevím O Ne

V. Mateřská škola - I. stupeň vzdělávací soustavy		
1.	Domníváte se, že jste dostatečně informován(a) o aktivitách MŠ ve Vaší obci (městě) ?	O Ano O Nevím O Ne
2.	Domníváte se, že MŠ by měly být ze strany státu podporované stejným způsobem a ve stejné míře jako ZŠ ?	O Ano O Nevím O Ne
3.	Považujete MŠ za I. stupeň celoživotního vzdělávání spíše než za službu obyvatelstvu (hlídání dětí) ?	O Ano O Nevím O Ne
4.	Domníváte se, že MŠ je v soustavě školského systému nepostradatelnou součástí ?	O Ano O Nevím O Ne

Příloha č. 2 :**Vyhodnocení dotazníku**

Identifikace respondenta : O muž O žena, Má děti ? O Ano O Ne

Věk : O 15 až 30let, O starší 31let Navštěvovalo dítě MŠ? O Ano O Ne

Nejvyšší dosažené vzdělání :

O základní, O střední odborné, O maturita, O vyšší odborné, O vysokoškolské

I. Děti předškolního věku			
1.	Domníváte se, že dítě, které navštěvovalo MŠ má oproti dítěti, které ji nenavštěvovalo lepší předpoklady:	Ano	- Nevím - Ne
	j) zvládat učivo v prvních ročnících ZŠ ?	Ano	- Nevím - Ne
	k) začlenit se do kolektivu dětí v ZŠ a prosadit se v něm ?	Ano	- Nevím - Ne
	l) porozumět potřebám svých vrstevníků ?	Ano	- Nevím - Ne
2.	Domníváte se, že dětem předškolního věku přináší pobyt v MŠ především radost a uspokojení ?	Ano	- Nevím - Ne
3.	Domníváte se, že začlenění dítěte do kolektivu v MŠ je pro něj důležitým aspektem budování vlastní samostatné osobnosti, který rodinné prostředí nedokáže v takové míře poskytnout ?	Ano	- Nevím - Ne

II. Výchova a vzdělávání			
1.	Domníváte se, že výchova a vzdělávání v MŠ probíhá systematicky a plánovaně ?	Ano	- Nevím - Ne
2.	Domníváte se, že spolupráce MŠ se specializovanými pracovišti v oboru pedagogiky a psychologie (logopedie, somatopedie, akupedie apod.) je na dobré úrovni ?	Ano	- Nevím - Ne
3.	Domníváte se, že dítě, které navštěvovalo MŠ je při nástupu do ZŠ většinou vyspělejší než dítě, které MŠ nenavštěvovalo ?	Ano	- Nevím - Ne
4.	Domníváte se, že spíše než aby ve všech MŠ probíhala výuka stejným a jednotným způsobem, je vhodnější školám umožnit výuku podle vlastních vzdělávacích programů ?	Ano	- Nevím - Ne

III. Pedagogičtí pracovníci v mateřské škole			
1.	Domníváte se, že pro pedagoga v MŠ je dostatečné úplné středoškolské odborné vzdělání (maturita) ?	Ano	- Nevím - Ne
2.	Domníváte se, že povolání pedagoga v MŠ je společností dostatečně ceněno ?	Ano	- Nevím - Ne
3.	Myslíte si, že na pedagoga v MŠ se hodí spíše žena než muž ?	Ano	- Nevím - Ne
4.	Domníváte se, že práce pedagoga MŠ je náročným povoláním ?	Ano	- Nevím - Ne
5.	Domníváte se, že pedagog v MŠ je schopen u dítěte včas odhalit a diagnostikovat odchylky od běžné vývojové normy.	Ano	- Nevím - Ne

IV. Rodina a mateřská škola			
1.	Domníváte se, že by rodiče měli mít možnost vstupovat do dění v MŠ a ovlivňovat její výchovně vzdělávací program ?	Ano	- Nevím - Ne
2.	Domníváte se, že MŠ dostatečně spolupracuje s rodinou dítěte při jeho výchově a vzdělávání ?	Ano	- Nevím - Ne
3.	Domníváte se, že výchova a vzdělávání v MŠ je nenahraditelnou doplňující součástí rodinné výchovy ?	Ano	- Nevím - Ne

V. Mateřská škola - I. stupeň vzdělávací soustavy			
1.	Domníváte se, že jste dostatečně informován(a) o aktivitách MŠ ve Vaší obci (městě) ?	Ano	- Nevím - Ne
2.	Domníváte se, že MŠ by měly být ze strany státu podporované stejným způsobem a ve stejné míře jako ZŠ ?	Ano	- Nevím - Ne
3.	Považujete MŠ za I. stupeň celoživotního vzdělávání spíše než za službu obyvatelstvu (hlídání dětí) ?	Ano	- Nevím - Ne
4.	Domníváte se, že MŠ je v soustavě školského systému nepostradatelnou součástí ?	Ano	- Nevím - Ne