

# Komparace českého a anglického předškolního vzdělávání

Anna Rokytová

---

Bakalářská práce  
2009



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2008/2009

## **ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE**

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Anna ROKYTOVÁ**

Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **České a anglické předškolní vzdělávání**

Zásady pro vypracování:

**Nastudování odborné literatury**

**Prozkoumání budoucí lokality výzkumu**

**Zpracování teoretických východisek**

**Příprava metodiky empirické části**

**Realizace výzkumu**

**Interpretace získaných dat**

**Závěry, doporučení pro praxi, zpracování bakalářské práce**

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**BEDNÁŘOVÁ, J.; ŠMARDOVÁ, V.** Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. Brno: CPRESS, 2007. ISBN 978-80-251-1829-0.

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

**SVOJTKOVÁ, I.** Co mám umět než půjdu do školy. Havlíčkův Brod: Fragment, 1997. ISBN 80-7200-156-6.

**VÁGNEROVÁ, M.** Vývojová psychologie. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-803-4.

**ABBOTT, L.; RODGER, R.** Quality education in the early years. Open University Press, 1994. ISBN 0-335-19230-0.

**EDINGTON, M.** The Nursery trachet in action: teaching 3,4 and 5-Years-Olds. London: SAGE, 1998. ISBN 1-85396-368-2.

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Eliška Zajitzová**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

**16. února 2009**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**15. května 2009**

Ve Zlíně dne 16. února 2009



L.S.

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.  
*děkan*

Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.  
*vedoucí katedry*

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zaměřuje na předškolní vzdělávání v České republice a Anglii. Cílem této práce je srovnání kurikulárních dokumentů České republiky a Anglie a následné srovnání postojů učitelů mateřských škol na předškolní vzdělávání daných zemí. Tato práce dále charakterizuje předškolní věk a blíže specifikuje jednotlivé oblasti vývoje dítěte. Následně pak popisuje vzdělávací systémy České republiky a Anglie.

Výzkumná část je věnována analýze kurikulárních dokumentů a vyhodnocení dotazníkového šetření. Výsledky této práce poukazují na shodné i odlišné prvky srovnávaných dokumentů a postojů učitelů mateřských škol, které slouží k zmapování aktuální situace předškolního vzdělávání v České republice a Anglii.

**Klíčová slova:** Dítě, hra, kurikulum, mateřská škola, obsahová analýza, předškolní vzdělávání, rodiče, rodina, socializace, učitel, výchova, vývoj, výzkum, vzdělávací systém.

## **ABSTRACT**

This bachelor work focuses on pre-school education in the Czech Republic and England. The aim of this work is to compare the Czech and the English curricular documents; and to analyze the pre-school teachers' opinions from these countries. Further, this work describes the pre – school age period with specific attention to particular areas of child development. The education system of the Czech Republic and England will be also looked at.

The research part is dedicated to a document analysis and to a questionnaire evaluation. Finally, this work will show the identical and differing phenomena of the analyzed nursery teachers' opinions' and of the compared curricular documents. The results will draw a detailed overview of the actual situation of pre – school education in the Czech Republic and England.

Keywords: Child, game, curriculum, nursery school, document analysis, pre-school education, parents, family, socialization, teacher, upbringing, development, research, education systém.

Za cenné rady, připomínky a věnovaný čas děkuji své vedoucí práce Mgr. Elišce Zajitzové. Dále bych ráda poděkovala Robertu Blažkovi a manželům Grombířovým za pomoc při realizaci výzkumu v Anglii a za korekturu celého textu bakalářské práce.

## **OBSAH**

<b>ÚVOD.....</b>	<b>9</b>
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>10</b>
<b>1 OSOBNOST DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....</b>	<b>11</b>
1.1 TĚLESNÝ A POHYBOVÝ VÝVOJ .....	11
1.2 VÝVOJ POZNÁVACÍCH PROCESŮ .....	12
1.3 VÝVOJ VERBÁLNÍCH SCHOPNOSTÍ .....	17
1.4 EMOČNÍ VÝVOJ .....	17
1.5 SOCIÁLNÍ VÝVOJ .....	18
<b>2 RODINA A JEJÍ VÝZNAM V ROZVOJI DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU</b>	<b>19</b>
<b>3 MATEŘSKÁ ŠKOLA A JEJÍ VÝZNAM PRO ROZVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....</b>	<b>22</b>
<b>4 VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM V ANGLII.....</b>	<b>26</b>
4.1 ZÁKLADNÍ INFORMACE .....	26
4.2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ (PRE – PRIMARY EDUCATION) .....	27
4.3 POVINNÁ ŠKOLNÍ DOCHÁZKA (COMPULSORY EDUCATION) .....	28
4.4 NÁSTAVBOVÉ STUDIUM (POST-COMPULSORY EDUCATION) .....	29
4.5 VYSOKOŠKOLSKÉ VZDĚLÁVÁNÍ (HIGHER EDUCATION) .....	30
4.6 ŘÍZENÍ A KONTROLA .....	30
<b>5 VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM V ČESKÉ REPUBLICĚ.....</b>	<b>32</b>
5.1 ZÁKLADNÍ INFORMACE .....	32
5.2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ .....	33
5.3 POVINNÁ ŠKOLNÍ DOCHÁZKA .....	34
5.4 STŘEDNÍ VZDĚLÁVÁNÍ .....	35
5.5 TERCIALNÍ VZDĚLÁVÁNÍ .....	36
5.6 ŘÍZENÍ A KONTROLA .....	36
<b>II. PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>38</b>
<b>6 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU .....</b>	<b>39</b>

6.1	CÍL VÝZKUMU.....	39
6.2	VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	39
6.3	VÝZKUMNÉ METODY .....	39
6.4	VÝZKUMNÝ VZOREK.....	40
6.5	PŘEDVÝZKUM.....	40
<b>7</b>	<b>VLASTNÍ VÝZKUM.....</b>	<b>42</b>
7.1	ANALÝZA ČESKÉHO A ANGLICKÉHO PŘEDŠKOLNÍHO KURIKULA .....	42
7.1.1	<i>Early Years Foundation Stage (EYFS) (2007)</i> .....	42
7.1.2	<i>Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) (2004)</i> ...	44
7.1.3	<i>Srovnání</i> .....	46
7.2	DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ .....	47
7.2.1	<i>Vyhodnocení dotazníků</i> .....	48
7.2.2	<i>Závěry dotazníkového šetření</i> .....	72
	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>76</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>78</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>82</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>83</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>84</b>



## ÚVOD

Během posledních let se celá evropská vzdělávací politika zaměřuje na rozvoj a zkvalitnění celoživotního učení, na základě čehož prochází vzdělávání v různých evropských zemích kurikulárními reformami. Také Český a Anglický systém vzdělávání prošel poslední dobou výraznými změnami, které daly vzniknout novým kurikulárním dokumentům předškolního vzdělávání v obou zemích. Jelikož jsou tyto dokumenty poměrně nové, učitelé mateřských škol se s nimi teprve seznamují a snaží se je aplikovat v každodenní edukační činnosti s dětmi. Měla jsem možnost pracovat v mateřské škole v České Republice i v Anglii a vyzkoušet si použití obou kurikulárních dokumentů v praxi. Během pobytu v mateřských školách jsem také nahlédla do celkové koncepce vzdělávání obou zemí a mohla porovnat rozdílnost předškolní výchovy v Česku a Anglii.

Na základě této zkušenosti se cílem mé bakalářské práce stalo srovnání kurikulárních dokumentů a postojů učitelů mateřských škol na předškolní vzdělávání v Anglii a České republice, které mapují aktuální trendy v předškolním vzdělávání daných zemí a poslouží jako inspirující materiál mateřským školám u nás i v Anglii.

Teoretická část bakalářské práce je zaměřena na celkový osobnostní rozvoj dítěte předškolního věku. Postupně charakterizuje jednotlivé oblasti vývoje dítěte mezi které patří, tělesný a pohybový vývoj, vývoj poznávacích procesů, vývoj verbálních schopností, emoční a sociální vývoj. Dále se práce věnuje rodině, která je nejdůležitější institucí pro celkový rozvoj dítěte a má svůj nezastupitelný význam. Následuje charakteristika mateřské školy jako partnera rodiny při celkovém rozvoji dítěte a přípravě pro vstup do školy.

Protože jsou koncepce předškolního vzdělávání Anglie a České republiky tvořeny na rozdílném historickém, politickém, ekonomickém a kulturním základu, teoretická část pokračuje představením celkové charakteristiky školských systémů obou zemí.

Druhá část bakalářské práce je zaměřena empiricky. Obsahuje charakteristiku výzkumu, cíle, používané metody a předvýzkum. Poslední a stěžejní částí bakalářské práce je realizace samotného výzkumu a interpretace dat získaných obsahovou analýzou kurikulárních dokumentů a dotazníkovým šetřením.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 OSOBNOST DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Předškolní věk je obvykle datován od třetího roku do konce šestého roku dítěte a následným nástupem do školy. Je to období dynamických změn, dochází k rozvoji poznávacích procesů, emocionálního vývoje a řeči. Podle Eriksona (In Čáp, Mareš, 2001) je předškolní věk **iniciativní**, dítě je velmi aktivní a nejdůležitější činností je pro něj hra, skrze kterou si rozvíjí všechny stránky své osobnosti.

Předškolní věk můžeme chápat jako přípravu na život ve společnosti. Socializace dítěte probíhá i mimo rámec rodiny a blízkých, i když nejvýznamnějším faktorem ovlivňujícím jeho vývoj a poskytujícím potřeby bezpečí, lásky a jistoty je i nadále rodina. Dítě v tomto věku obvykle navštěvuje předškolní zařízení, kde tráví čas se svými vrstevníky, hraje si s nimi a učí se žádoucím způsobům chování. Dochází k diferenciaci rolí. Často je proto předškolní věk nazýván *věkem mateřské školy* či *věkem hry*.

Předškolní věk je dobou diferenciaci ke světu, to se projevuje v chování dítěte. Dítě se začíná individualizovat – uplatňuje své osobnostní vlastnosti. S rozvojem nervové soustavy dochází k rozvoji sebeuvědomění a vůle, což vede k disciplinovanějším projevům. Dítě si uvědomuje co je dobré a co špatné, co smí a co ne. Vyhraňují se zájmy dítěte, což je především hra, později touha učit se. Významným úkolem výchovy je rozvíjet a uspokojit tyto zájmy dítěte. Se zájmy souvisí i schopnosti. V mateřské škole mohou učitelé pozorovat, že ne každé dítě je pro danou činnost uzpůsobené. Jednou z vlastností osobnosti předškolního dítěte je jeho temperament, který vrozený a tudíž se začíná projevovat ve vývoji brzy. U dítěte můžeme rozlišit sangvinika, flegmatika, cholera i melancholika. Pro rodiče a také učitele, kteří na dítě výchovně působí je důležité znát jejich temperament a následně přizpůsobit výchovu individuálním potřebám dítěte. Jelikož osobnost dítěte ovlivňuje jeho celkový vývoj, rozpracovávám níže jednotlivé vývojové oblasti u předškolního dítěte.

### 1.1 Tělesný a pohybový vývoj

V tomto období dítěte se mění tělesná konstituce. Baculatost se mění ve štíhlost, vznikají disproporce mezi růstem končetin, trupu a hlavy. Dítě na konci předškolního věku roste do délky – mluvíme zde o období „vytáhlosti“, prodlužují se horní i dolní končetiny, pokračuje osifikace kostry, také se dokončuje prořezávání mléčných zubů. Rozvíjí se

podélná a příčná klenba nohy. Objevují se nápadné pohlavní rozdíly. V obličeji se projevují charakteristické rysy zděděné po předcích.

Dochází k rozvoji pohybů, které jsou spojeny s dozráváním nervové soustavy, dítě si své pohyby uvědomuje a může si tak osvojit složitější operace, např. nacvičit tanec podle hudby, jezdit na kole, plavat. Tělesná aktivita dítěte je v tomto období opravdu obrovská, je důležité ji dítěti umožnit. Po třetím roce se dovede dítě obléknout, about si boty a zvládnout hygienické úkony. Zvládne drobné pracovní úkony, což má velký význam pro osobnostní rozvoj. Osifikace kostí se dovršuje asi ve věku 6 let, a to osifikací zápěstních kůstek, což má význam pro rozvoj jemné motoriky. Dítě se naučí manipulovat s pastelkami a nůžkami, umí si zavázat tkaničky. S rozvojem manuální zručnosti se zdokonaluje i konstruktivní hra. Začátkem druhého roku dítě skládalo kostky na sebe, ve třetím roce je staví na určitý předmět, který si samo určí a čtyřleté dítě již obratně zachází s kostkami a staví z nich různé stavby. (Vágnerová, 2008) Jemnou motoriku si dítě může zdokonalit navlékáním korálků, zatloukáním hřebíků a dalšími hrami, které obsahují malé částičky, a s kterými děti rádi vyplňují svůj čas.

## 1.2 Vývoj poznávacích procesů

V předškolním období dochází k obrovskému rozvoji všech poznávacích procesů dítěte. Rozvíjí se myšlení. Dítěti pomáhá v porozumění okolnímu světu především představivost „...je to fáze fantazijního zpracování informací, intuitivního uvažování, které ještě není regulováno logikou.“ (Vágnerová, 2008 s.173) Kolem čtvrtého roku dochází k přechodu od symbolického (předpojmového) k názornému myšlení. Sám Piaget (In Vágnerová, 2008) označil tuto fázi vývoje jako **období názorného intuitivního myšlení**. Myšlení se řídí názorným poznáním, tzv. dítě při myšlení nevychází z logických operací, ale ze zrakového poznání. Jako příklad nám poslouží pokus s korálky. Pokud nasypeme určitý počet korálků do široké sklenice a ten samý počet do sklenice úzké, bude dítě tvrdit, že ve sklenici úzké je vyšší počet korálků. Dítě totiž soustřeďuje svoji pozornost vždy jen k jedné názorné dimenzi, v tomto případě je to výška či šířka. (Langmeier, Krejčířová 2006) Dítě v tomto období je velmi zvědavé, vše kolem sebe důkladně pozoruje a manipuluje s předměty, snaží se tak zjišťovat příčiny, důsledky a souvislosti. Otázku začíná obvykle slovíčkem proč? Vnímání všemi smysly spojené s vlastní aktivitou dítěte

umožňuje rozvoj jednotlivých myšlenkových operací, a tak přispívá k celkovému rozvoji myšlení, který je základem pro učení.

Vágnerová (2008) shrnula způsoby jakým dítě v předškolním období nazírá na svět do čtyř charakteristik. Jedná se o **centraci** (tendence k ulpívání na nápadných znacích a přehlížení znaků méně výrazných, i když mnohdy objektivně významnějších. viz. příklad se sklenicemi), **egocentrismus** (dítě se cítí být stále středem pozornosti, chybí představa o možné pluralitě názorů, často zkresluje úsudky na základě vlastního postoje. Například tříleté dítě si zakrývá ručičkami obličej, protože si myslí, že jej pak nikdo neuvidí), **fenomenismus** (fixace na některé podstatné, viditelné znaky. např. velryba musí být ryba.) a **prezentismus** (přetrvávající vázanost na přítomnost). Mezi nedostatky dětského myšlení řadí Říčan (2006) a Vágnerová (2008) **magičnost** (dítě reprezentuje svůj názor, vytvořený či dokreslený vlastní fantazií, který se liší od reálného světa), **antropomorfismus** (lidské vlastnosti přisuzuje neživým objektům, např. řeka běží přes kameny, sluníčko vstává a zase jde spát), **arteficialismus** (všechno muselo být někým utvořeno – nějakým člověkem, např. kdo sem dal ty hory?), **absolutismus** (poznání má pro předškolní děti trvalý charakter, tato tendence je jedním z projevů dětské potřeby jistoty.)

Předškolní období je dobou **analogického myšlení**. Děti analogii využívají při odvozování a vymezování pojmů, většinou však nepřesně. Např. kovbojka je kniha o kovbojích, a kniha o kytkách je potom kytovna. (Vágnerová, 2008) Snaha porozumět okolnímu světu často vede děti k použití jejich fantazie, aby si daný problém zjednodušili, byl pro ně lépe srozumitelný, a tak „...dosáhli alespoň zdánlivé jistoty, že je svět poznatelný a že se v něm dokáží orientovat.“ (Vágnerová, 2008, s. 182) Může docházet k nepravým lžím, které jsou neúmyslné, tzv. **konfabulace**.

Rozvoj paměti je závislý na zrání mozkových struktur, CNS, na zkušenosti dítěte a aktuální úrovni jeho kognitivních schopností (Vágnerová, 2008). Pro paměť předškolního dítěte je typická obraznost, citovost a živelnost. Dítě si spíše zapamatuje bezprostřední zážitky než např. pravidla o tom, jak se má chovat při přechodu silnice. To co si má dítě zapamatovat musí být pro dítě něčím zajímavé, vyvolávat v něm radost, nadšení. Tento fakt potvrzují různé studie například Newman (1990) in Vágnerová (2008) uvádí, že 4-5

leté děti si zapamatovaly více hraček, když jim bylo povoleno si s nimi hrát, než když dostaly pokyn, že si je mají zapamatovat. Zapamatovat si nějakou událost může ovlivnit i dobrá či špatná zkušenost. Děti nikdy nezapomenou na toho hrozného pana zubaře, ale ani na bezvadnou dovolenou s rodiči. Emotivní prožitek je u předškolních dětí pevně s pamětí provázán. Děti si pamatují pohádky, které jim rodiče vyprávějí před spaním a poté vyžadují jejich přesnou reprodukci. Avšak často zapomínají vyčistit si zuby či umýt si ruce, i když jim to několikrát denně opakujeme. Před začátkem 4. roku se u dětí **rozvíví explicitní epizodická paměť**. Je to paměť „...*individuálně specifická, protože zpracovává a uchovává osobně prožité události.*“ (Vágnerová, 2008, s. 192) U dětí se vytvářejí první vzpomínky, i když až do 6. roku jsou útržkovité a je jich málo. Epizodická paměť se rozvíjí v interakci s jinými lidmi, především s rodiči. Rodiče vyzývají děti, aby jim pověděli své zážitky, tak u nich zdokonalují i používání jazyka, který je nutný k správnému zformulování těchto zážitků.

Pátý rok můžeme pozorovat přechod od bezděčné paměti k záměrné. Dítě si je schopno zapamatovat podněty, které se ho citově nedotýkají. Tuto schopnost můžeme rozvíjet různými úkoly a instrukcemi. Např. pětileté dítě je schopno nakoupit, vykonávat menší domácí práce. S nástupem do mateřské školy si dítě osvojuje různá pravidla. Procvičování paměti se uskutečňuje hlavně skrze hru. Děti si hrají na obchod, doktory, maminku a tatínka. Citový prožitek umožňuje efektivnější zapamatování. U předškolních dětí je paměť stále spíše mechanická, konkrétní a krátkodobá. Dítě má sklon zapamatovat si věci především podle barev, tvaru, velikosti nebo zvuku, myšlení je vázáno na konkrétní situace, které jsou bezprostředně vnímány, nežli na to, co je slovně popisováno. Dítě nevnímá vnitřní logické souvislosti, ale zaměřuje se na vnější znaky. Logickou paměť můžeme u dětí rozvíjet učením různých jednoduchých říkadel, písniček a básní.

V předškolním období se velmi rozvíjí kapacita paměti. Je až s podivem kolik si toho jsou schopny děti zapamatovat a následně vybavit. Např. ve hře pexeso, jsou předškolní děti neporazitelné.

*„Vnímání je pro dítě předškolního věku ze všech poznávacích procesů nejdůležitější. Zabezpečuje mu přímý styk se skutečností.“* (Klindová, Rybárová, 1974, s. 59) Tříleté dítě dokáže rozlišit základní barvy jako je modrá, zelená, žlutá a červená, jeho zrakové vnímání je nepřesné, a tak ostatní barvy ztotožňuje s barvou základní. V pěti letech se

rozvíjí citlivost pro vnímání barev a dítě je schopno rozlišit základní i doplňkové barvy, umí rozeznávat odstíny. Sluch a jeho vývoj hraje velkou roli při vývoji řeči. Dvouleté dítě zaměňuje hlásky, mluví nesprávně. Postupem se zdokonaluje intenzita sluchových vjemů, dítě rozlišuje polohu tónu a výšku tónu, později melodii. Kolem šestého roku je schopno zvládnout požadavky hudební výchovy. I chápání prostoru a času prochází vývojem. Předškolní děti neumějí odhadovat prostorové vztahy. Mají tendenci přeceňovat velikost objektů. O věcech co jsou blízko si, myslí, že jsou velké, o věcech vzdálených, že jsou malé. Umí bez problému určovat co je nahoře a dole, ale mají problém s diferenciací pravé a levé. Dítě nedokáže vnímat obraz trojrozměrně, proto nakreslené obrázky vnímá plošně a také je tak znázorňují. (např. je udiveno, když vidí obrázek, na kterém je zobrazena postava a nad ní rybník, nechápe, proč má ta osoba rybník na hlavě).

Předškolní děti jsou schopny rozlišit pojmy „dříve“ a „později“, pojem času se u nich rozvíjí pomalu, a tak mají často tendenci délku časového intervalu přeceňovat. Dospělí jim přijdou starší, než ve skutečnosti jsou. Dny a týdny, jsou pro ně taky velmi dlouhou dobou. Jejich uvažování se většinou váže na aktuální vnímané dění. Vágnerová (2008) uvádí příklad s chlapcem, který na dotaz, kdy má narozeniny, odpoví, že někdy ve čtvrtek. Děti si uvědomují a umí vyjmenovat dny v týdnu. Delší intervaly jako jsou měsíce, roční období umí sice vyjmenovat a znají částečně jejich obsah, ale nepoužívají je ve vlastních úvahách. Mezi dětmi můžeme vidět rozdíly ve schopnosti vnímat a reagovat na určité podněty. Některé děti umí rozeznat barvy a jiné mají dobrý hudební sluch. Takové děti pak dosahují větších úspěchů v činnostech, kde se tyto smysly uplatňují.

Vedle poznávacích procesů se v předškolním období rozvíjí fantazie. Dítě si představuje situace, které nikdy neprožilo. V tom jim pomáhají hlavně hry. Dítě napodobuje to co odpozorovalo také v reálných situacích. Holčičky sní o tom být princeznami, nebo napodobují maminku při vaření. Chlapci si hrají s autíčky a napodobují činnosti, které vykonávají jejich tatínci. Děti uplatňují fantazii nejen při hrách, ale i v každodenním životě. Velmi často pronáší výroky, které udivují dospělé a jsou pro ně úsměvné. Klindová a Rybárová (1972) uvádí příklad s bonbóny, kdy maminka vhodí do automatu mince a když v zápětí z automatu vypadnou bonbóny, dítě si myslí, že automat je kouzelný, že dokáže přeměnit mince na pamlsky. Velmi blízké jsou pro děti v tomto období pohádky a

rozličné příběhy. Díky fantazii vznikají v předškolním věku první dětské lži, viz. **konfabulace**.

Dítě se snaží nahradit své rozumové nedostatky fantazií, na rozdíl od dospělých u kterých jsou rozumové schopnosti již plně rozvinuty.

Předškolní děti svůj vlastní názor na svět vyjadřují v kresbě, vyprávění nebo ve hře. Kresba dítěte je spojena s rozvojem jemné motoriky, ale i senzomotoriky a úroveň zrakového vnímání. Tříleté dítě je schopno nakreslit kruh, čtyřleté křížek, pětileté čtverec, šestileté trojúhelník a sedmileté již zvládne nakreslit kosočtverec. Vágnerová (2008) toto období nazývá **fází primárního vyjádření**. Dítě chce svojí kresbou něco konkrétního zobrazit, kresba je spíše odrazem názoru dítěte na danou věc, proto často bývá v kresbě zdůrazněné to, co je pro dítě něčím důležité. Nejčastěji se můžeme setkat s kresbou lidské postavy. Ta se u dítěte objevuje již kolem 3. roku a má podobu „hlavonožce“. Dítě zobrazuje obličej, který je pro něj nejvíce podstatný a z něho vedoucí končetiny. Mezi 4 – 5 rokem dítě kreslí více detailněji co je na postavě důležité. Typické jsou průhledné kresby. Společným prvkem pro postavy je trup. Na konci předškolního období jsou již kresby vesměs realistické.

Pro dítě předškolního věku je hra tou nejpřirozenější činností, je jednou z jeho potřeb. Dítě si hraje protože ho to baví. V předškolním období se rozvíjí jak hra manipulační, tak hra tématická, konstruktivní a intelektová. Hra má význam pro celkový vývoj, především pak tvořivost a představivost dítěte. Dítě si hrou snaží zpřístupnit složitost světa, díky fantazii si tak vytváří svůj vlastní svět, který je pro něj srozumitelný. „*Symbolická hra mu dovoluje chovat se podle svých představ a přizpůsobit realitu, alespoň dočasně svým potřebám.*“ (Vágnerová, 2008, s. 186) Například hra na to jak maminka koupila holčičce novou panenku, i když ve skutečnosti, k tomu nedošlo a dítěte se to dotklo. Tématická hra slouží k procvičování budoucích rolí, děti se stylizují do rolí, maminek, doktorů, traktoristů, kuchařek atd. Při konstruktivní hře dítě rozvíjí své rozumové schopnosti, když plánuje co vyrobí, či postaví z kostek.

Tříleté dítě má rádo hračky, které jsou v pohybu – autíčka, vláček, tříkolky. Má rádo hry ve vodě a taky hry na písku, rádo kreslí. U takto malých dětí většinou hračka určuje obsah



hry. (celá hra je na hračce závislá) (Bacus, 2004) Až později se z hračky stává cosi osobnějšiho, např. holčička považuje panenku za svou dceru, chlapeček převáží náklad na svém autě. Děti kolem 5. roku vyžadují, aby se hračky co nejvíce podobaly skutečnosti. S postupujícím věkem se děti zbavují také svého egocentrismu a začínají se zapojovat do hry se svými vrstevníky, stává se tak členem sociální skupiny, která má svá pravidla. V rámci této interakce se dítě učí spolupráci, osvojuje si základní pravidla soužití a řád. Skutečnost, že dítě opatruje s něžností panenku, či s nadšením staví z kostek v něm prohlubuje citový vývoj. Ve skupině se pak učí regulovat své emoce a chování, nést důsledky svého jednání a vytvářet pozitivní mezilidské vztahy.

### 1.3 Vývoj verbálních schopností

Řeč dítěte se v tomto období rapidně zlepšuje, zdokonalování je závislé na úrovni myšlení jedince. Mizí počáteční patlavost, která je patrná u některých dětí mladšího předškolního věku. Ve třech letech je dítě schopno přednést jednoduchou básničku, zazpívat písničku či vyjmenovat barvy. V pěti letech děti reagují na naše instrukce „vnitřní řečí“ Neopakuje pokyn nahlas, ale promyslí si jej a zhodnotí ve svém „vnitřním světě“. U předškolního dítěte není neobvyklé, že dospělým přirozeně tyká (mamince ani tatínkovi přece nevyká). Vykání se učí až postupem času, kdy je mu to vysvětleno. (Špaňhelová, 2004)

V rámci komunikace si děti osvojují gramatická pravidla a učí se spisovnému jazyku, stále se ale objevují **agramatismy**.

### 1.4 Emoční vývoj

Emoční vývoj dítěte je ovlivněn řadou faktorů, je to např. rodina ve které dítě žije, či mateřská škola, kterou navštěvuje. Citové prožitky jsou velmi intenzivní, můžou se rychle měnit, např. střídání smíchu a pláče. V celkovém výsledku však ubývá negativních emočních reakcí. U dětí můžeme pozorovat vztek a zlost, žárlivost, různé projevy strachu, ale i veselost a smysl pro humor, dokáže se na něco těšit.

Tříleté děti se ještě soustředí samy na sebe, nedokáží pochopit, proč všichni nesdílejí stejné pocity jako ony. Dítě v tomto věku mívá strach ze tmy a lidí, kteří se liší od ostatních (např. barvou pleti, výrazným nalíčením, maskou), je již schopno žárlit na svého mladšího sourozence. Kolem čtvrtého roku dítě dokáže lépe vyjadřovat své city, umí říct „mám tě rád, mám tě ráda“, prožívá přátelství s malým dítětem opačného pohlaví. Začíná se zajímat

o genderové rozdíly. Má rádo historiky o tom jak bylo ještě malé miminko, zajímá ho jak se dostalo z mamčinina břicha. Malé holčičky milují své tatínky a jsou přesvědčené, že si je vezmou za muže. Chlapečci se chovají něžně k maminkám. (Bacus, 2004). Předškolním obdobím se postupně rozvíjí **emoční inteligence**, „...*děti chápou svoje pocity dovedou projevit empatii k emočním prožitkům jiných lidí, oddálit vlastní uspokojení a alespoň částečně ovládat své citové projevy.*“ (Vágnerová, 2008, s.199) Je důležité, aby děti uměli především ovládat své negativní pocity, aby nedocházelo k afektivním reakcím. Neznamená to však, že dítě by mělo své pocity potlačovat. Objevuje se i uvědomění si vlastního činu a s tím spojený pocit viny. Rozvíjí se morální uvažování, které reguluje dětské chování i tehdy, pokud v okolí není nikdo, kdo by jej pokáral.

## 1.5 Sociální vývoj

Předškolní věk můžeme v rámci socializace nazvat jako **fázi přesahu rodiny**. (Vágnerová, 2008) Dítě již není plně závislé na rodičích, umí se obléct, najíst se, zajít si na toaletu. Setkává se s jinými lidmi mimo rodinu, např. s vrstevníky. Postupně se seznamuje s pravidly společenského chování. Naučené způsoby chování si dítě osvojuje v rodině, následně je pak používá mimo rodinu, např. v mateřské škole.

I když rodina je stále pro dítě nejdůležitější, vědomí její existence mu umožňuje adaptovat se na jiné prostředí a vžít se do nové role. Vágnerová (2008) uvádí triádu oblastí, s nimiž se dítě identifikuje. Je to **rodina** (jako soukromé prostředí), **vrstevníci** (jako rovnocenná skupina) a **mateřská škola** (jako první instituce, kde vstupuje dítě jako samostatný jedinec).

V této vývojové fázi se přirozeně rozvíjí pohlavní identita, dítě si uvědomuje pohlavních rozdílů mezi chlapci a děvčaty. Děti kolem 4. roku se zajímají o genitální oblast a rozdíly v chování mezi muži a ženami. Díky sociálnímu učení se ztotožňují s příslušnou pohlavní rolí. Děti jsou v tomto ohledu velmi citlivé, odmítají věci typické pro druhé pohlaví, navazují vztahy především s vrstevníky téhož pohlaví. Rodiče by měli dětem jejich odlišnost vysvětlit, například při kontaktu s mladšími sourozenci opačného pohlaví. Je chybou pokud s tímto rodiče otálejí. Dítě může být zmatené. Např. holčičky se mohou trápit, protože jim „něco chybí“. Čím dříve a přirozeněji rodiče o pohlavních rozdílech hovoří, tím se vytváří lepší prostor pro získání pohlavní identity. (Pospíšilová, 2007)

## 2 RODINA A JEJÍ VÝZNAM V ROZVOJI DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Rodina, obvykle tvořena rodiči a jejich dětmi, je základní jednotkou společnosti. Je tím nejpřirozenějším prostředím pro výchovu zejména dětí raného a předškolního věku. Rodina uspokojuje biologické potřeby dítěte, poskytuje však také uspokojení jeho základních psychických potřeb, především potřebu bezpečí a trvalého citového vztahu. Rodina rovněž poskytuje základní výkladové vzorce pro poznávání světa a působí na vytváření představy dítěte o sobě samém – na jeho sebepojetí a sebehodnocení. Tím se rodina stává podstatným činitelem i při utváření osobnosti dítěte.

Dobrá rodina a kvalitní výchova dětí jsou témata, která leží na srdci snad každému člověku jak v naší společnosti, tak na celém světě. Málodky je způsob rodinné výchovy jednotný. Většinou můžeme nalézat prvky **autoritativní** výchovy, kde hrají důležitou roli odměny a tresty a rodiče jsou pro dítě velkou autoritou. Dále **demokratický** model, kdy je dítě vedeno k zodpovědnosti za své činy a je rovnocenným partnerem. Nebo volný styl výchovy, tzv. **liberální** ve kterém má dítě neomezenou svobodu.

Je důležité si uvědomit, že každý jsme jiný a to jak matka, otec, tak i dítě. Maminka se ve výchově svého dítěte bude chovat více empaticky, citově, pozná snadněji, že se dítěti něco stalo. Dovedou mnohdy více předvídat a odhadovat. Naproti tomu tatínkové uvažují spíše racionálně, neprobírají se v citech. Pokud se na něčem dohodnou, více nad tím nepřemýšlejí, nevymýšlí nové varianty a nesrovnávají je tak, jak to většinou dělají ženy. (Špaňhelová, 2004)

Matka tráví s dětmi obvykle více času než otec, jejich společné hry jsou spíše klidné v domácím prostředí. Vztah s matkou slouží dítěti jako zdroj jistoty a bezpečí, postupně se ale dítě začíná z pevné vazby na matku odpoutávat. Naproti tomu otec je pro děti vzácnější, více s nimi sdílí aktivity volného času a her mimo domov. Často vymýšlí pohybové hry, které zahrnují i pošťuchování, učí tak děti zvládat symbolicky bojové aktivity. Je obvykle pro děti větší autoritou. V předškolním období dochází i k diferenciaci chování otců k dětem, především s ohledem na pohlaví dítěte. Pro dítě jsou oba rodiče velkým příkladem, jsou pro ně emočně významnou autoritou. To jak se chovají je pro dítě

prvním modelem, tím nejlepším a nesprávnějším, protože s jiným chováním nepřichází většinou do kontaktu. Později, když se děti dostanou do kolektivu vrstevníků, měli by rodiče pro ně zůstat vzorem. (Vágnerová, 2008) Aby rodiče ukazovali dítěti tu správnou cestu je především důležité, aby jejich komunikace s dítětem byla jednotná. Např. pokud maminka něco dítěti zakáže, měl by tatínek taky za tímto rozhodnutím stát a ne to dítěti povolit. Takové jednání určitě není pro rodiče jednoduché, ale umožňuje dítěti se lépe orientovat a cítit jistotu v tom co právě dělá.“

Na rozvoj celkové osobnosti dítěte mají rovněž značný význam jeho **sourozenci**. Jsou zdrojem specifické sociální stimulace, dítě si musí na své sourozence zvyknout a naučit se s nimi žít pohromadě. Vztahy mezi sourozenci bývají citově velmi významné i když se od sebe většinou liší věkem a tudíž nedosahují shodné vývojové úrovně, mají stejné rodinné zázemí a vzájemně si důvěřují. Mohou se navzájem učit, především mladší od starších. Pro dítě je starší sourozenec zdrojem zkušenosti. Děti mezi sebou komunikují oboustranně, navzájem si sdělují své pocity, potřeby, to jaké mají zájmy. Dospělí ve většině případů rozhovor zaměřují na dítě, tudíž jednostranně. Sourozenec může být pro dítě partnerem, s nímž sdílí společný cíl či soupeřem, kdy se např. dítě musí dělit o pozornost rodičů. Sourozenecká rivalita závisí i na věkovém rozdílu mezi dětmi. Čím větší je rozdíl, tím více starší sourozenec přebírá vůdcovskou roli. (Vágnerová, 2008) Dítě v předškolním věku se často potýká se žárlivostí, pokud se v tomto období do rodiny narodí další sourozenec, dítě se bojí o svou pozici v rodině. Často zažívají trauma, že jim rodiče nevěnují dostatek času a lásky. U takového dítěte může dojít k regresi a ono se pak začne chovat jako jeho malý bratříček nebo sestřička, protože chce přilákat pozornost rodičů. Vztahy mezi sourozenci jsou opravdu zajímavé, a to kolik má člověk sourozenců a v jakém se narodil pořadí ovlivňuje určitým způsobem jeho život. Výborně o sourozeneckých konstelacích píše Kevin Leman ve své knize Sourozenecké konstelace.

Dnešní uspěchaný způsob života zasáhl i do ustálené struktury domova – rodiny. Rodiče ve snaze zabezpečit rodinu tráví většinu času v zaměstnání. Čím dál víc se zvyšuje počet zaměstnaných matek, které přenechávají své děti v předškolních zařízeních či u známých. Nároky povolání rodičů přesahují většinou jejich časové možnosti, které jsou pak na úkor času, který by rodiče měli strávit se svými dětmi. A tak většinou televize či počítač

nahrazuje vyprávění rodičů a drahé hračky nahradí společné činnosti. Rodiče zapomínají hrát si se svými dětmi, věnovat se jim individuálně a třeba jim jen naslouchat. Přes veškerý technický a sociální pokrok je však interakce mezi rodiči a dětmi nezastupitelná.

V dnešní době se hovoří o tzv. krizi rodiny. Vždyť v České republice končí více než polovina manželství rozvodem. Nikoho v tu chvíli nenapadne, jaký dopad může mít rozvod rodičů na jejich děti. Obzvláště pro předškolní dítě má rodinné zázemí velký význam. Rozpad rodiny ovlivní postoj dítěte k jiným i k sobě samému. Záleží na individualitě dítěte, jak se s tímto faktem vyrovná, ale vždy je to pro dítě velká stresová zátěž. Předškolní dítě často nechápe příčinu rozchodu rodičů a vidí chybu na své straně. Rozvod rodičů vede ke ztrátě pocitu bezpečí a jistoty, kterou dítě mělo v úplně fungující rodině. Je však otázka, co je pro dítě lepší, pokud je rodina z nějakého důvodu dysfunkční, patologická. Čím dál častěji se setkáváme s dětmi týranými fyzicky i psychicky vlastními rodiči. Děti z dysfunkčních rodin se velmi často potýkají s pocitem psychické deprivace, vznikající následkem dlouhodobého neuspokojování citových potřeb a vyznačují se často také některými psychickými zvláštnostmi, někdy až poruchami, negativně ovlivňujícími jejich postupné zařazování do společnosti.

Předškolní věk je obdobím, kdy si dítě na základě vrozených schopností osvojuje dovednosti a návyky, které jsou pro jeho začlenění do společnosti nezbytné a výchova v rodině má své nenahraditelné místo. Prožitky z tohoto období se promítají v citovém vývoji a celkovém formování osobnosti dítěte školního věku až do jeho dospívání. (Třesohlavá, Černá, Kňourová, 1990) Na výchově dětí se podílejí příbuzní, později škola a učitelé, ale rodiče vždy zůstanou těmi nejdůležitějšími vychovateli svých dětí.

### 3 MATEŘSKÁ ŠKOLA A JEJÍ VÝZNAM PRO ROZVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

*Všechny hlavní větve, které má míti,  
vyhání strom ze svého kmene hned,  
v prvních letech, takže později není třeba  
nic jiného, než aby rostly, tak tedy  
všecko, čím chceme člověka opatřit  
pro potřebu celého života, to všecko  
mu musí býti vštěpováno hned  
v této první škole.*

*(Jan Amos Komenský, Idea školy mateřské)*

„Mateřská škola představuje důležitý přechod mezi soukromým rodinou a institucí školy...“  
(Vágnerová, 2008 str. 211) Slouží dítěti k získání dalších potřebných zkušeností  
dovedností a poznatků, které jsou potřebné k tělesnému, duševnímu, mravnímu a  
sociálnímu rozvoji.

Mateřské školy a jejich výchovně vzdělávací poslání, které je nezávislé na rodině je velmi  
důležité. Jejich význam je patrný i z toho, že v mnohých státech je mateřská škola včleněna  
do školské vzdělávací soustavy. Stejně je tomu i v České republice a Anglii.

Mateřské školy mohou navštěvovat děti většinou od 3. roku do nástupu školní docházky.  
Jak v České republice tak i v Anglii existuje celá řada typově různých mateřských škol.  
Nejčastěji se můžeme setkat se školkami státními či soukromými, běžnými či  
alternativními (Montessori školka, Waldorfská školka). Mateřské školy se snaží vyjít  
vstříc rodičům dětí a jejich nárokům, ne vždy však mohou tyto nároky uspokojit

V dnešní době se je předmětem diskuse otázka významu mateřských školek pro rozvoj  
dítěte. Často se zdůrazňuje, že dnešní společnost má primární zájem na výchově dětí  
v rodině, že jen rodina je schopná dát dítěti to, co potřebuje. Ekonomická situace většinou  
nedovoluje rodičům zůstat doma s dětmi déle než po dobu rodičovské dovolené. Rodiče

se můžou setkat i s obviňováním, že své děti v mateřských školách odkládají, aby si od nich odpočinuly.

V Anglii je velmi rozvinutá služba au pair, kde děti (většinou předškolního věku) hlídají dívky, či chlápce z jiných zemí. Rodina jim zprostředkuje ubytování, stravu a dává jim kapesné, oni jim na oplátku hlídají děti a učí se cizímu jazyku. Měla jsem možnost si tuto funkci vyzkoušet, když jsem rok strávila jako au pair ve Velké Británii. Mohu říci, že je to opravdu nedocenitelná zkušenost pro člověka, který se chce naučit jazyk a poznat cizí zemi a kulturu. Nejsem však přesvědčená zdali toto tzv. "hlídání" může dětem nahradit mateřskou školu, či rodičovskou výchovu. I do České republiky se tyto trendy postupně dostávají a je o rostoucí zájem. Ministerstvo práce a sociálních věcí přišlo minulý rok v listopadu s návrhem tzv. prorodinného balíčku, který by měl pomoci rodinám pečujícím o děti do sedmi let. Balíček nabízí jednomu z rodičů na rodičovské dovolené možnost péče až o čtyři děti ve věku od 6 měsíců až do sedmi let, včetně svého dítěte. Kdy za jednotlivé dítě může požadovat úplatu max. 5 000 Kč a přitom nepřijde o rodičovský příspěvek. Nejsou stanoveny ani speciální požadavky na vybavení místnosti v domácnosti, ve které bude péče poskytována. (Štefflová, 2008.). Tento prorodinný balíček vyvolal mezi učitelkami mateřských škol velmi negativní odezvu. Učitelky apelují hlavně na kvalitu přípravy dětí pro vstup do školy, protože rodiče nemusejí mít žádné pedagogické vzdělání a dodržovat normy jako v mateřských školách. Také se obávají snížení poptávky po mateřských školách a možnosti jejich následného uzavírání. Nicméně počet mateřských škol u nás nedokáže uspokojit poptávku (v roce 2007 bylo odmítnuto 13 409 dětí). Z tohoto důvodu se domácí hlídání jeví jako jedno z možných řešení do budoucna.

Ať jsou již mateřské školy využívány rodiči záměrně či z jiných důvodů, v roce 2008 navštěvovalo v České republice mateřskou školu 79,2% tříletých dětí, 92,6% čtyřletých a 95,8% pětiletých dětí, v Anglii pak 95% dětí čtyřletých a pětiletých. (Eurydice, 2008)

Význam mateřské školy pro rozvoj dítěte je možné shrnout do několika tezí, které uvádí ve své knize *Mateřská škola jako životná prostor* (1993) PhDr. Blanka Jeřábková.

1. Mateřská škola pokračuje ve výchově a vzdělávání dítěte. Má velmi blízko k rodině. Rodina vštěpuje dítěti způsoby chování, učí základním normám a hodnotám, utváří základy k porozumění mezi dítětem a dospělým. Mateřská škola jako instituce nemá zájem

přebírat úkoly rodičů, ale má své vlastní výchovně vzdělávací poslání, které se dá nejlépe realizovat právě ve spolupráci s rodiči.

2. Mateřská škola představuje bohaté pedagogické prostředí pro dítě předškolního věku. Je místem komunikace a spolupráce, kde se děti stýkají se svými vrstevníky a společně si hrají. Získávají si tak své kamarády a jsou ve skupině sobě rovných. Dochází ke změně identity. Dítě získává sebejistotu a samo se začíná hodnotit, na základě zpětné vazby, které se mu dostává bohatými kontakty s ostatními dětmi a dospělými.

3. Mateřská škola vtiskuje dětem hodnoty potřebné k utváření celé jejich sociální osobnosti a umožňuje jim všestranný rozvoj. Stejně jako v rodině i zde dochází k postupné socializaci. Dítě navazuje stále pevnější kontakty s ostatními dětmi, přestává si hrát samo a začne své vrstevníky napodobovat, později pak dospěje k společné činnosti. Dítě poznává partnerstvím chápe sebe samo jako součást sociálního celku. Učí se různým rolím. Především ve hrách tvořivých a dramatických se děti seznamují se svou kulturou, s okolním světem.

4. Mateřská škola chápe hru jako pedagogický princip, kterou využívá k obohacení dětských zkušeností a poznávání okolí.

5. Mateřská škola se snaží připravit děti na vstup do školy. Tím, že dětem zprostředkovává znalosti a dovednosti a rozvíjí dětskou zvědavost a motivaci, které jsou důležité v procesu celoživotního vzdělávání. (Jeřábková, 1993)

Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání (mateřské školy) 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. Předškolní vzdělávání má dále usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu. Plní také úkol diagnostický, zejména ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Předškolní vzdělávání vychází z potřeb, možností a zájmů. Každé dítě v mateřské škole by mělo dostávat takovou podporu a péči, kterou individuálně potřebuje, a která mu vyhovuje.

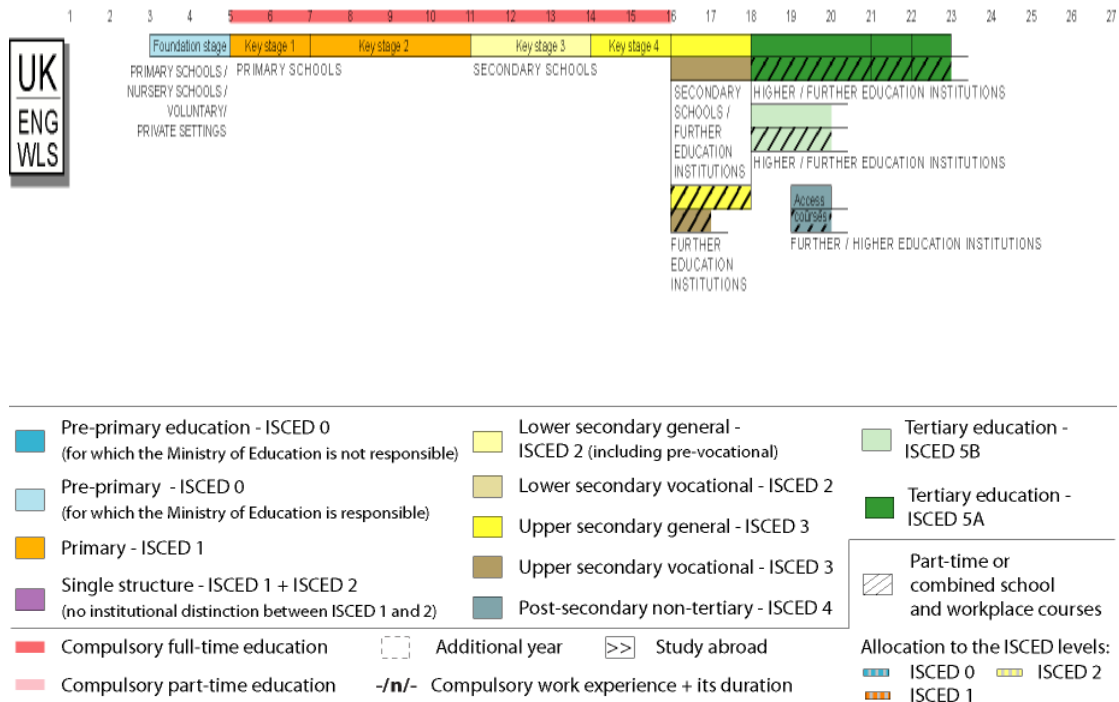
Poznatky lékařů, psychologů a pedagogů dokazují, že většina toho, co dítě prožije v prvních letech života, a co z podnětů okolního prostředí přijme, je trvalé a že rané



zkušenosti, které dítě získá svým životem v rodinném i mimo rodinném prostředí, se v jeho životě - třeba i daleko později - zhodnotí a najdou své uplatnění.

## 4 VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM V ANGLII

V roce 2005/06 bylo ve Velké Británii 57,3% gramotných v letech od 0 do 29 let. (Eurydice, 2007/08)



Obr. 1 Struktura vzdělávacího systému ve Velké Británii, Anglii a Walsu (Eurydice, 2007/08)

Pro názornost jsem použila tabulku vzdělávacího systému, kterou vytvořila Eurydice, která používá mezinárodní normu pro klasifikaci vzdělávání – ISCED 1997. Tato norma vznikla v roce 1978 v organizaci UNESCO, aby umožnila porovnávat systémy jednotlivých zemí. Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání ISCED, který byla přepracována v roce 1997 stále platí a poskytuje podrobný popis jednotlivých úrovní vzdělávání.

### 4.1 Základní informace

Anglický státní školský systém se začal vytvářet v poslední třetině 19. století, kdy se školy začaly vymaňovat z rukou církve a začaly být podporovány státem. V roce 1880 byl schválen základní školský zákon, který dával školským úřadům pravomoc prosazovat školní docházku u všech dětí ve věku od 5 – 11 let. Existence církevních a státních škol

fungujících vedle sebe, platí v Anglii dodnes. Školský zákon z roku 1944 ustanovil tři fáze vzdělávání, *primární* (5 - 11 let), *středoškolské* (11 - 15 - a později 16 let) a *další vzdělávání* (která obsahovala budoucí vysokoškolské vzdělání). (Eurydice, online)

Anglický školní systém se liší od českého délkou povinné školní docházky, která byla školským zákonem z roku 1972 ustanovena na plných jedenáct let. Stěžejním dokumentem pro toto období vzdělávání je **National Curriculum** (národní kurikulum), které bylo zavedeno zákonem o školské reformě (Education Reform Act) v roce 1988. V národním kurikulu je zahrnuto 10 povinných předmětů: matematika, angličtina, přírodověda, historie, zeměpis, technika, hudební výchova, výtvarná výchova, tělesná výchova a cizí jazyk (zpravidla francouzština, němčina či španělština; jazyk je povinný od 12 let). Pro každý předmět je vypracován program, který obsahuje hlavní obsahové komponenty, cíle, kterých má být v jednotlivých stupních dosaženo a podrobné pokyny k realizaci programu.

## 4.2 Předškolní vzdělávání (Pre – primary education)

Od třech měsíců do tří let není v Anglii specifický program pro vzdělávání. Rodiče mohou umístit své děti do soukromých institucí, nebo využít služeb tzv. nannies (chův) či au pairs (většinou zahraniční studenti, kteří se starají o děti a domácnost za úplatu). Všechny tyto služby jsou placené. Děti od 3-5 let mají možnost navštěvovat státní mateřské školy (*state-maintained nursery schools*) a školy při základních školách (*nursery classes*), dále existují soukromé mateřské školy (*nurseries*) a různé neformální skupiny (*pre – school playgroups*) provozované většinou rodiči. V soukromém sektoru je předškolní vzdělávání placené, ale pro děti tří a čtyřleté je možnost navštěvovat zařízení bezplatně, kdy mají děti nárok na 5 dvou a půl hodinových bloků týdně v rámci 38 týdnů v roce. Ve veřejném sektoru je předškolní výchova bezplatná a bývá rozdělena do dvou cyklů: pro děti ve věku 3-4 roky a pro děti ve věku 4-5 let. Protože nástupní věk na základní školy není vždy dodržován, můžeme se setkat se skupinami věkově smíšenými. V Anglii se také můžeme setkat s přípravnými tzv. nultými ročníky (*reception class*), kde se děti od 4 let připravují na školní docházku. Učí se číst, psát i počítat, ale jejich výuka je doprovázena hrou. Tyto nulté ročníky bývají většinou zřizovány při školách. Základním dokumentem pro předškolní vzdělávání v Anglii je **The Early Years Foundation Stage (EYFS)**, který se zabývá rozvojem a vzděláváním dětí od narození do pěti let. O tomto dokumentu se podrobněji zmíním později.

### 4.3 Povinná školní docházka (Compulsory education)

Povinná školní docházka začíná na rozdíl od České republiky již v pěti letech a končí přibližně v šestnácti. Dělí se na **první stupeň** (*primary education*), který je od 5 – 11 let a na **druhý stupeň** (*secondary education*), který je od 11 do 16 let. V Anglii je tento stupeň vzdělávání podobný našemu vzdělávání na středních školách. První stupeň se dále dělí na stupeň nižší (*infant school*) pro 5 – 8 leté děti a vyšší stupeň (*junior school*) pro 8 – 11 leté. (Valenta, Müller, 1998) Většina dětí přechází v 11 letech do školy druhého stupně, v některých částech Anglie však existuje přechodný stupeň pro děti ve věku od 9 – 13 let. Školy také poskytují následné vzdělávání pro žáky od 16 – 18 let.

Státní školy jsou v období povinné školní docházky bezplatné, jsou smíšené a většinou se všeobecným zaměřením. Objevují i školy podobné našim gymnáziím (*grammar school*), které jsou pro více nadané děti, dále moderní školy (*modern school*) a technické školy. Soukromé školy známé jako *independent* nebo *public schools*, jsou placené a jsou formou internátních škol. Děti jsou přijímány na základě náročných zkoušek ve věku 12 – 13 let. Studenti jsou připravováni pro akademická studia. Děti zde tráví většinu školního roku a jezdí domů jen na prázdniny. Tyto školy jsou většinou velmi prestižní a drahé, mají velmi dobré zázemí. Součástí školy je většinou sportoviště, krytý bazén či divadlo. Děti chodí do školy v uniformách. Tento druh škol není povinen postupovat podle Národního kurikula (National curriculum) a není kontrolován a řízen školskými úřady. Do této skupiny škol patří také školy církevní, které jsou finančně podporovány církví a místními úřady, využívají národního kurikula. (Nezvalová, 1998)

Jak už bylo dříve zmiňováno povinná školní docházka podléhá Národnímu kurikulu. Toto kurikulum se dělí na 4 věkové kategorie (Key stages):

Key Stage 1 (5 – 7 let)

Key Stage 2 (7 – 11let)

Key Stage 3 (11 – 14let)

Key Stage 4 (14 – 16let)

Key Stage 1 – 3 zahrnuje předměty Anglický jazyk, matematiku, přírodní vědy, dějepis, zeměpis, technologie, informační a komunikační technologie (ICT), výtvarná výchova, hudební výchova, tělesná výchova. Na začátku Key Stage 3 je povinná výuka doplněna o

cizí jazyk a občanskou výchovu. Key Stage 4 pak přizpůsobuje výběr předmětů dle zaměření (humanitního, technického, uměleckého nebo jazykového). Na školách je povinné náboženství a sexuální výchova. (Eurydice, 2007/2008)

V 16 letech žáci skládají zkoušku o středoškolském vzdělávání (secondary school), který je formou ústní, písemnou a praktickou. Záleží na předmětech. Toto vysvědčení je nazýváno *General Certificate of Secondary Education examinations* (GCSEs). Na základě výsledků z této zkoušky může student pokračovat v nástavbovém studiu a nebo se ucházet o zaměstnání. (Eurydice, 2007/2008)

#### 4.4 Nástavbové studium (Post-compulsory education)

*Jen 75% mladých lidí ve stáří 17 let, pokračují ve studiu presenční formou.*

(Eurydice, 2007/2008)

Toto studium je pro studenty od 16 let, kteří složili zkoušku GCSEs. Studium je od roku 2007 bezplatné pro studenty do 25 let. Pokud již dříve nezískali kvalifikaci v tomto stupni vzdělávání.

V 16 letech po ukončení povinné školní docházky mají studenti tyto možnosti:

- **School (sixth forms)** (škola – šesté formy). Mohou zůstat na škole, kde studovali doposud a absolvovat tzv. šestý ročník. Na jeho konci je možnost získat Všeobecné vysvědčení o vzdělání (GCE) – vyšší stupeň (A level). Tato zkouška je srovnávána s českou maturitou. Studenti si vyberou libovolné předměty, většinou 3. Výsledné známky jsou od A do E. Výsledná známka se poté započítává při podávání přihlášky na univerzitu.
- **Six form colleges** (šestá třída v podobě koleje). Studenti mají možnost zůstat na škole v tzv. šestém ročníku a studovat v některém z odborně zaměřených kurzů (technický, ekonomický, atd.). V 18 letech pak získat osvědčení o středním odborném zaměření, *National vocational qualification* (NVQ), na základě kterého mohou nastoupit do zaměstnání, či pokračovat na vyšším stupni koleje (collage) nebo jít na polytechniku.

- **Further education colleges** (další vzdělávání na kolejích). Studenti mohou nastoupit na koleje dalšího vzdělávání, které mohou studovat při zaměstnání dálkově, a tak si doplňovat vzdělání. Mohou také studovat presenčně a připravovat se na budoucí povolání nebo na získání střední technické kvalifikace. (Nezvalová, 1998)

#### 4.5 Vysokoškolské vzdělávání (Higher education)

Vysokoškolské vzdělávání je velmi různorodé, liší se jak svým zaměřením, tak historií. V Anglii můžeme nalézt 86 univerzit, z nichž nejznámější jsou např. v Cambridgi, Londýně, Birminghamu, Oxfordu, a 44 Vysokoškolských kolejí. Všechny tyto instituce jsou nezávislé a mají své vlastní řídicí orgány.

Vysoké školství zahrnuje školy autonomní (univerzity) a veřejné (polytechniky a vysokoškolské koleje, známé též jako pedagogické).

Univerzity mají v kompetenci udělovat titul bakaláře (Bachelor), po 3 – 4 letém studiu, titul magistra (Master) po dalším roku studia, či výzkumné činnosti a nejvyšší titul doktora (Doctor). Polytechniky jsou více prakticky zaměřené, vznikly samostatně a nebo spojením technických, uměleckých, ekonomických kolejí. Poskytují také vysokoškolské vzdělání. Vzdělávání učitelů probíhá na pedagogických kolejích (College of Education). K získání vysokoškolského titulu (Bachelor of Education), student absolvuje 3 - 4 leté studium na univerzitě. Student může získat učitelské vzdělání i v pedagogických kurzech na univerzitách, formou postgraduálního studia, které trvá 1 rok (Postgraduate Certificate of Education).

Vzdělání na univerzitách je velmi finančně náročné, Anglie však poskytuje studentům výhodné studentské půjčky, které toto studium umožňují.

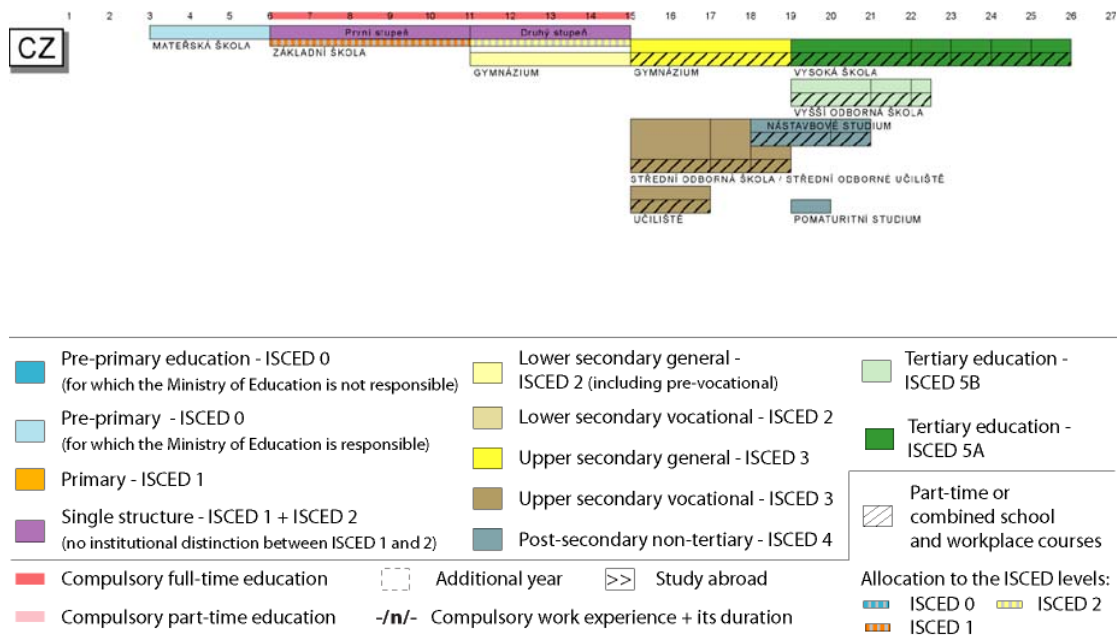
#### 4.6 Řízení a kontrola

Odpovědnost za vzdělávání je decentralizovaná a dělí se o ni řada organizací. Základní dělení je na řízení státní, lokální a dané instituce. Ve státní sféře se na řízení podílejí Ministerstvo pro děti, školy a rodiny (*Departement for Children, Schools and Families – DCSF*), a Ministerstvo pro inovaci, univerzity a dovednosti (*Departement for Innovation, Universities and Skills – DIUS*). Povinnosti DCSF zahrnují plánování a sledování

vzdělávacích služeb ve školách v Anglii, zajišťování komplexních služeb pro děti a sdružuje zásady týkající se dětí a mladých lidí. DIUS je odpovědný za vědu a inovace, dovednosti a další vyšší vzdělání. (Eurydice, 2007/08)

Současný systém inspekce byl ustanoven Školským zákonem z roku 2005 a je pod záštitou Úřadu pro standardy ve vzdělávání (*Office for standards in Education – OFSTED*) OFSTED je nevládní ministerské oddělení pro kontrolu a řízení péče o děti a děti v sociální péči, dále pro kontrolu služeb dětem ve škole, studentům na vysokých školách. Toto ministerstvo kontroluje také počáteční vzdělávání učitelů, práci s mládeží a vzdělávání dospělých. Inspekce provádí kontroly na školách každé tři roky, jejich povinností je nahlásit instituci svoji přítomnost dva dny dopředu. Pokud je ale podezření na neadekvátní počínání, může inspekce navštívit instituci bez předešlého ohlášení. Školy musí na základě inspekční zprávy připravit plán činnosti, které napomohou ke zlepšení dosavadní situace. Shrnutí každé inspekční zprávy a akční plán se posílají rodičům, kteří mohou reagovat a podílet se na rozvoji školy. (Eurydice, 2007/08)

## 5 VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM V ČESKÉ REPUBLICĚ



Obr. 2 Struktura vzdělávacího systému v České republice (Eurydice, 2007/08)

### 5.1 Základní informace

České školství bylo organizováno jako systém z historického hlediska velmi časně. Vždyť již roku 1348 byla založena první univerzita (Karlova univerzita v Praze). Povinná školní docházka byla uzákoněna v roce 1774 v délce šesti let, od roku 1869 se pak prodloužila na osm. Reforma z roku 1774 upravovala základy školské soustavy s navazujícími stupni. Po vzniku Československa v roce 1918 bylo zapotřebí vytvořit jednotnou školskou soustavu v jednotlivých částech země. Nejvýznamnějším zákonem té doby byl tzv. malý školský zákon z června 1922. Ve 20. a 30. letech došlo k rozkvětu reformní pedagogiky. Síť vysokých škol byla značně rozšířená a národně reorganizovaná. Po německé okupaci v roce 1939 byly vysoké školy uzavřeny a znovu otevřeny až v roce 1945.

Poválečný vývoj českého vzdělávání byl ovlivněn politickým převratem v únoru 1948. Tentýž rok vznikl Zákon o základní úpravě jednotného školství, kdy stát školy vezl výjimky zestátnil a eliminoval vliv církve. Povinná školní docházka byla prodloužena na 9 let. Velmi rozsáhlou reformou byl projekt „Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy“ z roku 1976, na jehož základě byla zákonem z roku 1978 povinná školní docházka prodloužena na 10 let. Žáci tak absolvovali, základní školu osmiletou a poté ještě



2 roky museli studovat na některé škole střední. Tento projekt s pozdějšími změnami platil až do roku 2004.

Po roce 1990 prodělal školský systém hluboké změny v rámci organizace, kdy docházelo k decentralizaci systému. Vysoké školy se staly autonomními orgány, byl umožněn vznik vysokých škol soukromých. Školy již nepodléhaly obecné správě, ale podřizovaly se Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy. Po roce 2000 byla školská správa převedena opět na územní orgány. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy si uchovává kompetence koncepční. Také povinná školní docházka byla snížena na 9 let a byla plněna na základní škole, či víceletém gymnáziu. Vzdělávací systém není statický a dochází v něm k ustavičným změnám. (Eurydice, 2007/08) V lednu 2005 vešel v platnost nový školský zákon (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání), jehož úplné znění bylo zveřejněno 2. září 2008. (MŠMT, 2009)

Stěžejním dokumentem pro vzdělávání dětí od 3 – 19 let je systém kurikulárních dokumentů. Pro jednotlivé vzdělávací stupně vznikly v roce 2004 **Rámcové vzdělávací programy**, které jsou jakýmsi návodem, podle něhož si v jednotlivých školách tvoří **školský vzdělávací program**. Školský vzdělávací program vydává ředitel nebo samotné školské zařízení.

## 5.2 Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání se poskytuje především dětem od 3 – 6 let, i když není výjimkou přijmout i mladší děti (2,5 roku), pokud má rodič zkrácenou rodičovskou dovolenou, či starší dítě, pokud má odklad školní docházky. Instituce, které plní předškolní vzdělávání jsou mateřské školy (dále jen MŠ), kde chodí děti nepovinně. Rozhodnutí zda půjde dítě do mateřské školy, či nikoli, je na rodičích. V České republice má předškolní výchova dlouhou tradici. V zemi je hustá síť MŠ, ty jsou převážně zřizovány obcemi. Téměř 90% dětí od 3-6 let navštěvuje MŠ a dokonce 95,8% dětí předškolního věku je zapsáno v MŠ. (Eurydice, online) Rodiče platí 50% z nákladů na dítě. Předškolní ročník je pro děti zdarma. Základním pedagogickým dokumentem, jež stanovuje požadavky na výchovu a vzdělávání je **Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)**. Existuje i celá škála škol soukromých, kde je teď velmi populární výuka cizích jazyků. Na těchto školách platí rodiče nemalé školné.

### 5.3 Povinná školní docházka

Povinná školní docházka trvá 9 let a je pro děti od 6 do 15 let, která se většinou uskutečňuje na základních školách soukromých, či státních (ty jsou bezplatné). **Základní školy** jsou rozděleny na 1. stupeň (od 6 – 10 let) a 2. stupeň (od 11 – do 15 let). Žáci mohou opustit základní školu po 5. ročníku a po úspěšném složení přijímacích zkoušek přejít na osmileté gymnázium, nebo po 7. ročníku na šestileté gymnázium. **Gymnázia** jsou všeobecná a pokračují vzděláním středním. Jsou zakončené maturitní zkouškou. Ve školním roce 2007/08 navštěvovalo gymnázium 10,4% dětí od 11 – 15 let. (Eurydice, online). Pro umělecky nadané děti je možnost přejít po 5. ročníku na osmiletou **konzervatoř**, která stejně jako gymnázium umožňuje studentům dokončit základní vzdělání a plynule pokračovat ve výuce středoškolské úrovně. Děti se zdravotním postižením mohou být integrovány do speciálních tříd základní školy, anebo mohou navštěvovat **školu speciální**. **Školy praktické** jsou určeny pro děti s mentálním postižením. Povinná školní docházka se řídí **Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (RVP ZV)**. Na základě tohoto dokumentu si mohou školy vybrat jeden z platných vzdělávacích programů. Nejvíce je užíván program *Základní škola dále Obecná škola a Národní škola*. Pro jednotlivé vzdělávací programy jsou charakteristické různé přístupy k žákům, systém výuky, práce s učebním plánem apod. O konkrétní podobě učebního plánu rozhoduje ředitel školy. Jako **alternativní vzdělávací programy** byly od školního roku 2004/5 po období pokusného ověřování zavedeny *waldorfské školy, mateřská a základní školy Montessori a základní školy Montessori II. stupeň*. Tyto programy mohou školy využívat pouze v rámci tří základních vzdělávacích programů.

Pro hodnocení výsledků studia na základních školách a později i na školách středních slouží v České republice hodnotící systém známek od 1 (nejlepší) po 5 (nejhorší). Žákům jsou v polovině a na konci každého školního roku vydávána souhrnná hodnocení (tzv. **vysvědčení**), na nichž jsou uvedeny známky za jednotlivé předměty. Pokud je žák hodnocen známkou 5, musí na konci letních prázdnin (nejčastěji v srpnu) absolvovat přezkoušení z tohoto předmětu tzv. **reparát**. Uspěje-li u přezkoušení, může v září nastoupit do vyššího postupného ročníku. Neuspěje-li, musí celý uplynulý ročník absolvovat znovu. (Vzdělávací systém ČR, 2006)

## 5.4 Střední vzdělávání

O studiu na střední škole se mohou ucházet žáci, kteří úspěšně dokončili povinnou školní docházku a složily přijímací zkoušky, které si každá škola tvoří dle svých potřeb. Zkouška je buď písemná nebo ústní. Pokud mají studenti dobré hodnocení ze základní školy, je zde možnost přijetí bez přijímacích zkoušek. Studenti mohou podat přihlášky na tři školy, podle vlastního výběru, pokud v některé z nich neuspějí mohou se zkusit přihlásit znovu do druhého kola u škol, které mají volná místa.

Střední vzdělávání se dělí na tři základní typy. Jsou to **Gymnázia**, která jsou všeobecná, kde je délka studia čtyři, šest nebo osm let. **Střední odborné školy**, které se specializují na určitou oblast (např. ekonomické, humanistické, zdravotní, technické, zemědělské aj.) a **Střední odborná učiliště**, které jsou především manuálního charakteru (kuchař, zedník, prodavač aj.). Všechny školy středního vzdělávání zakončují svůj program závěrečnou zkouškou a mohou tak získat potvrzení o:

- **Středním vzdělání**, kdy student po 1 - 2 rocích studia získá vysvědčení o závěrečné zkoušce.
- **Středním vzdělání s výučním listem** zakončené po 2 - 3 letech studia vysvědčením o závěrečné zkoušce a výučním listem o odborné způsobilosti např. v oblasti řemesel. Absolventi těchto oborů obvykle již ve vzdělání v klasickém vzdělávacím systému nepokračují a začínají pracovat ve vybraném oboru.
- **Středním vzdělání s maturitou**, kdy zpravidla po 4 letech studia získá absolvent vysvědčení o **maturitní zkoušce**. Maturitní zkouška se skládá z několika dílčích zkoušek - zkoušky z českého jazyka a dalších zkoušek závislých na oboru studia a částečně také na výběru žáka. Do budoucna by se měla maturita skládat ze 2 částí, společné (státní) a profilující (specifické pro jednotlivé typy škol). Cílem je zajistit lepší srovnatelnost této zkoušky mezi různými školami. (Eurydice,2007/08)

Odborné vzdělání na vyšší sekundární úrovni vysoce převažuje nad všeobecným, které absolvuje jen čtvrtina žáků.

## 5.5 Terciální vzdělávání

Terciální vzdělávání je otevřeno studentům, kteří složili maturitní zkoušku a přijímací zkoušky, které jsou převážně písemnou formou. Studenti si mohou vybrat ze dvou typů škol. **Vyšší odborné školy**, nejsou univerzitní. Studium je zakončeno po třech letech u některých oborů po 3,5 letech **absolutoriem**, specifickou zkouškou z vybraných oborů, praktické zkoušky a obhajoby absolventské písemné práce - vše samozřejmě v návaznosti na studovaný obor. Společně s absolutoriem získávají žáci titul diplomovaný specialista (zkratka DiS. je uváděna za jménem).

**Vysoké školy** mohou být *univerzitní a neuniverzitní*. Univerzitní se dělí na fakulty a mají akreditované programy **bakalářské**, které jsou převážně na tři roky a jsou ukončeny státní závěrečnou zkouškou a obhajobou bakalářské práce. Studenti poté mohou pokračovat **magisterským** studiem, který je navazující a trvá 2 - 3 roky, ale může být i pětiletý (zahrnuje i bakalářské stadium). Na závěr žáci skládají požadované státní zkoušky a obhajují diplomovou práci. **Inženýrský** program je na stejné úrovni jako magisterský a týká se technických a ekonomických oborů. Posledním nejvyšším stupněm je program **doktorského** studia, který trvá dva roky a jeho absolvování je často podmíněno publikační činností a výukou na univerzitě. Kromě standardních druhů studia nabízejí vysoké školy i další formy vzdělávání: rekvalifikační studium, univerzity třetího věku, studium směřující k získání pedagogické kvalifikace a další.

Na vyšších odborných školách žáci platí **školné**. To se zpravidla pohybuje od několika tisíc korun ročně až po několik desítek tisíc. Vysoké školy jsou bezplatné pro studenty do 26 let a pro ty, kteří dosud nemají vysokoškolský titul. Na rozdíl od jiných evropských zemí je bezplatné studium obrovskou výhodou. Činnost vysokých škol upravuje zákon č.111/1998 Sb., o vysokých školách. (Švarcová, 2005)

## 5.6 Řízení a kontrola

Ústředním řídicím orgánem pro celou vzdělávací soustavu je *Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT)*, které tvoří návrhy zákonů a formuluje dokumenty. Obec pak zřizuje mateřské školy, základní školy a školská zařízení jim sloužící. Kraje zřizují především školy střední, vyšší odborné a školská zařízení.

Na kvalitu poskytovaných vzdělávacích programů předškolního základního a středního vzdělávání dohlíží Česká školní inspekce, která vznikla 1. ledna 2005 na základě zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Česká školní inspekce je organizačně členěna na ústředí České školní inspekce se sídlem v Praze a inspektoráty České školní inspekce. V čele České školní inspekce je ústřední školní inspektor. Má působnost evaluační (zjišťuje a hodnotí podmínky, průběh a výsledky vzdělávání), kde je výstupem inspekční nebo tematická zpráva. Má také působnost kontrolní (veřejnoprávní kontrola, státní kontrola a dodržování právních předpisů vztahujících se k poskytování vzdělávání a školských služeb). Přítomnost inspekce na školách je předem hlášená, pokud nejde o stížnost.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

## 6 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

### 6.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumného projektu bakalářské práce je analyzovat kurikula předškolního vzdělávání v České republice a Anglii. V souvislosti s analýzou zmapovat postoje učitelů předškolního vzdělávání v daných zemích a jejich postoje srovnat.

Na základě cíle byly stanoveny dílčí cíle:

- Analýza předškolního kurikula České republiky
- Analýza předškolního kurikula Anglie
- Zmapovat a srovnat postoje učitelů mateřských škol ke kurikulu v dané zemi
- Zmapovat a srovnat postoje učitelů mateřských škol k financování v dané zemi
- Zmapovat a srovnat postoje učitelů mateřských škol k významu předškolního zařízení pro rozvoj dítěte

### 6.2 Výzkumný problém

Na základě cíle výzkumu jsem se snažila odpovědět na hlavní výzkumnou otázku, která je zároveň mým výzkumným problémem.

- *Jaké jsou postoje učitelů mateřských škol k předškolní vzdělávání v dané zemi?*

### 6.3 Výzkumné metody

V bakalářské práci bylo využito dvou výzkumných metod, a to obsahové analýzy a dotazníkového šetření. Nejprve byla provedena analýza kurikul předškolního vzdělávání České republiky a Anglie. Poté bylo uskutečněno dotazníkové šetření v mateřských školách v České republice a Anglii, získaná data byla použita ke komparaci postojů učitelů k předškolnímu vzdělávání v obou zemích.

**Obsahová analýza** je jednou z nejmladších výzkumných metod. Byla vyvinuta Bernardem Berelsovem ve čtyřicátých letech 20. století, který ji původně vytvořil pro analýzu obsahu masmédií. Tato nově vyvinutá metoda brzy zdomácněla v nejrůznějších humanitních

oborech, jako např. v sociologii, psychologii a v neposlední řadě také v pedagogice. Nalézá uplatnění např. ve studiu edukační komunikace, při určování srozumitelnosti textu, či při analýze trendů (Švec, 1998). Obsahová analýza analyzuje a hodnotí obsah textů, často učebnic, různých dokumentů a jiných písemných prací. Jedná o non-reaktivní výzkumnou metodu, tzn. že autor zkoumaného textu není obvykle přítomen při samotné obsahové analýze textu a nemůže tak ovlivňovat výzkumníka. Lze ji chápat jako metodu **kvantitativní**, nebo **nekvantitativní**. Kvantitativní analýza spočívá v převedení kvalitativních parametrů (slov, pojmů, témat) na kvantitativní míru, numerickou hodnotu. Ve druhém případě se jedná o analýzu, která se nevyjadřuje v počítatelných ukazatelích a neopírá se tedy o explicitně vyčleněné kategorie jevů (Gavora, 1999). Použití má v tomto případě obsahová analýza velmi široké, jedná se např. o jednoduché rozbory obsahu textu či o hluboké interpretace.

Pro účely této bakalářské práce byla zvolena **nekvantitativní obsahovou analýzu**, jelikož cílem byl popis stěžejních bodů jednotlivých kurikul a jejich následné srovnání.

Druhou výzkumnou metodou je **dotazník**, který patří mezi **kvantitativní metody**. Tato metoda byla zvolena, protože umožňuje oslovit více respondentů, jejich otázky číselně vyhodnotit a přehledně zobrazit za pomoci grafů. Ty pak mezi sebou srovnat na základě zvolených kategorií (Česká republika vs. Anglie). Cílem výzkumu bude zodpovědět výzkumný problém: *Jaké jsou postoje učitelů mateřských škol na předškolní vzdělávání v dané zemi?* Jelikož je výzkumný problém popisný, neuvádím žádné hypotézy.

## 6.4 Výzkumný vzorek

Cílovou skupinou mého výzkumu byli učitelé předškolních zařízení (v tomto případě mateřských škol) v České republice a Anglii. Dohromady bylo osloveno 60 učitelů mateřských škol, z toho 35 z České republiky a 25 z Anglie.

## 6.5 Předvýzkum

Původním záměrem výzkumu bylo použít kvalitativní metody strukturovaného rozhovoru. Předvýzkum byl proveden v Mateřské škole Ořechov. Získané odpovědi byly velmi obsáhlé a jejich zpracování a porovnání by bylo velmi náročné. Po konzultaci s ředitelkou mateřské školy a vedoucím bakalářské práce byla výzkumná metoda změněna na



dotazníkové šetření, které díky kvantitativnímu zpracování dat lépe zachytí rozdíly mezi jednotlivými odpověďmi, tudíž komparace bude lépe zřetelná.

## 7 VLASTNÍ VÝZKUM

### 7.1 Analýza českého a anglického předškolního kurikula

Organizovaná péče a výchova pro malé děti se začala objevovat v Anglii koncem 18. století, v rukou ji měli především dobrovolné organizace. Během celého vývoje byla předškolní výchova v Anglii ovlivněna ideály např. Roberta Orwena, Rousseaua, Pestalozziho, Marie Montessori, jejichž myšlenky se promítají do celého anglického školství. V Česku počátky institucionální předškolní výchovy spadají do roku 1832, kdy byly na území Prahy otevřeny první dvě dětské opatrovny. Ty se řídily vídeňskými pravidly, i když první správce zpracoval výchovný systém vlastní. Česká předškolní výchova byla ovlivněna hlavně myšlenkami J.A. Komenského, ale stejně jako v Anglii např. Rousseauem, Pestalozzim a Montessori.

#### 7.1.1 Early Years Foundation Stage (EYFS) (2007)

**Early Years Foundation Stage** (dále jen EYFS) byl uveden dne 13. března 2007 a vstoupil v platnost v září 2008. EYFS se skládá se tří dokumentů, *Curriculum Guidance for the Foundation Stage* (2000) (Kurikulum pro základní stupeň), *the Birth to Three Matters* (2002) (Problematika od narození do tří let) a *the National Standards for Under 8s Daycare and Childminding* (2003) (Národní standardy pro denní péči o děti mladší 8 let), které dohromady tvoří souvislý a flexibilní postup k výchově a vzdělávání dětí předškolního věku. EYFS je nově regulovaný, kvalitní rámec, který upravuje vzdělávání, rozvoj a péči o děti od narození do 5 let. Dokument lze rozdělit na dvě oblasti. **Learning and Development** (Učení a rozvoj), který v sobě obsahuje šest oblastí učení a rozvoje, cíle, vzdělávací programy, způsoby hodnocení a **Welfare** (Prosperita), kam patří ochrana a podpora dítěte (kvalifikovaný personál, vhodné prostředí, vybavení, prostory, celková organizace atd.).

*Hlavním cílem EYFS je garantovat dětem 5 hlavních podmínek, které obsahuje dokument Every Child Matters.*

**Být zdravý** (Be healthy)

**Být v bezpečí** (Stay safe)

**Radovat se a získávat** (Enjoy and achieve)

**Vytvořit pozitivní přínos** (Make a positive contribution)

**Získat ekonomický blahobyt** (Achieve economic wellbeing)

Na základě EYFS by předškolní zařízení měly pracovat na dodržení těchto podmínek a rozvíjet tak výchovu, vzdělání a blaho dětí.

*Zásady EYFS, kterými se řídí práce všech pedagogů v předškolních zařízeních jsou seskupeny do čtyř různých témat.:*

**Jedinečné dítě** (Unique Child)

**Pozitivní vztahy** (Positive Relationships)

**Podnětné prostředí** (Enabling Environments)

**Učení a rozvoj** (Learning and Development)

Tyto témata vyjadřují čtyři důležité principy:

- Každé dítě je schopné se od narození učit.
- Děti se učí být nezávislé a silné díky láskyplné péči a bezpečí v rodině.
- Prostředí hraje klíčovou roli v podpoře vzdělávání a rozvoje dětí.
- Děti se učí a rozvíjejí individuálně na základě všech oblastí učení a rozvoje, které jsou všechny stejně důležité.

Principy dále EYFS rozpracovává na části, kterých je v dokumentu 16, každý princip zahrnuje čtyři podrobné části. Jako příklad uvádím poslední princip, téma **Učení a rozvoj** (Learning and Development). Téma je rozděleno na čtyři části.

**1. Hraní a prozkoumávání** (Play and explore).

**2. Aktivní učení** (Active Learning),

**3. Kreativní a kritické myšlení** (Creative and Critical thinking),

**4. Oblasti učení a rozvoje** (Area of Learning and Development).

Poslední čtvrtá část obsahuje 6 oblastí učení a rozvoje, které prostupují celé EYFS a jsou stěžejní pro celkový rozvoj dítěte a jeho přípravu pro vstup do školy.

Oblasti učení a rozvoje (Area of Learning and Development):

- **Osobní, sociální a emocionální rozvoj** (Personal, Social and Emotional Development)
- **Komunikace, jazyk a gramotnost** (Communication, Language and Literacy)
- **Řešení problémů, logické myšlení, znalost základní matematických operací** (Problem Solving, Reasoning and Numeracy)
- **Znalost a porozumění světu** (Knowledge and Understanding of the World)
- **Tělesná rozvoj** (Physical Development)
- **Kreativní rozvoj** (Creative Development)

EYFS je velmi komplexní dokument a pro jeho přehlednost byly vytvořeny materiály, které mají být srozumitelné jak pro pedagogy, tak pro rodiče. Dokument obsahuje *Přehled všech témat a principů, 24 karet*, které nabízí možnosti jak převést jednotlivé témata a principy do praxe. Dále *CD-ROM*, který obsahuje celý dokument a další podpůrné materiály. Velkou částí jsou pak *zákony a ustanovení*, které souvisí s učením rozvojem a péčí o děti, dále pak *praktického průvodce*, který nabízí možnosti jak jednotlivá témata vztahovat k šesti oblastem učení a rozvoje a plnit tak jednotlivé cíle učení.

### **7.1.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) (2004)**

Reakcí na potřebu závazného a zároveň pružného pedagogického materiálu, pro předškolní vzdělávání v ČR bylo v roce 2001 vytvoření Rámcového programu pro předškolní vzdělávání. Ten byl na základě zkušeností z praxe aktualizován a v souladu se zákonem č. 561/2004 Sb. byl vydán Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy jako Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání s účinností od 1.3. 2005. Na jeho základě byly povinny všechny mateřské školy vypracovat vlastní školský vzdělávací program a podle něj pracovat od 1. 9. 2007.

RVP PV napomáhá v rozvoji osobnosti dítěte a snaží se rozvinout jeho individuální vědomosti a dovednosti tak, aby bylo samostatnou osobností a bylo schopné zvládat nároky, které na něj budou během života kladeny, a to zejména v prostředí rodiny a školy.

RVP PV je rozdělen do 12 kapitol. První kapitola vymezuje RVP PV v systému kurikulárních dokumentů, kapitola druhá pak postavení předškolního vzdělávání v systému vzdělávání. Následující kapitoly vymezují jednotlivé cíle, vzdělávací oblasti a obsah vzdělávání. Sedmá kapitola upravuje podmínky předškolního vzdělávání (životaspráva, personál, organizace atd.). Samostatná část je věnována dětem se speciálními vzdělávacími potřebami a dětem mimořádně nadaným. Poslední čtyři kapitoly popisují tvorbu školního vzdělávacího programu, autoevaluaci mateřské školy, hodnocení žáků a povinnosti předškolního pedagoga.

RVP PV pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi. Ty dělí dle úrovně na obecné a vlastní. Cíle formuluje jako záměry a výstupy.

*Rámcové cíle vyjadřují obecné záměry předškolního vzdělávání. Promítají se v oblasti biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a enviromentální. (RVP PV, 2006)*

### **1. Rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání**

### **2. Osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost**

### **3. Získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí**

Očekávané výstupy rámcových cílů jsou **klíčové kompetence**, což jsou získané vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty z oblasti biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a enviromentální, které jsou důležité pro osobní rozvoj dítěte. Klíčové kompetence jsou součástí každého rámcového vzdělávacího programu, dá se z nich tedy vycházet a navazovat na ně v dalším stupni vzdělávání. Jsou podrobně rozpracovány a dává představu o tom, co by mělo dítě před vstupem do školy zvládnout. (RVP PV, 2006)

### **1. Kompetence k učení**

2. **Kompetence k řešení problémů**
3. **Kompetence komunikativní**
4. **Kompetence sociální a personální**
5. **Kompetence činností a občanské**

K tomu, aby byly naplňovány vzdělávací záměry a bylo dosaženo vzdělávacích cílů vznikl **vzdělávací obsah RVP PV**. Ten je formulován tak, aby odpovídal specifice předškolního vzdělávání a představoval kompaktní, vnitřně propojený celek. Vzdělávací obsah je realizován v podobě učiva a očekávaných výstupů, je uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí:

1. **Dítě a jeho tělo** (oblast biologická)
2. **Dítě a jeho psychika** (oblast psychologická)
3. **Dítě a ten druhý** (oblast interpersonální)
4. **Dítě a společnost** (oblast sociálně-kulturní)
5. **Dítě a svět** (oblast enviromentální)

RVP PV je prvním legislativním vzdělávacím programem, který dává předškolním pedagogům jasná pravidla ke vzdělávání dětí předškolního věku. Součástí tohoto dokumentu je i *Manuál k přípravě školního vzdělávacího programu mateřské školy* (2005)

### 7.1.3 Srovnání

**Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání** stejně jako **Early Years Foundation Stage** jsou poměrně nové kurikulární dokumenty, které vznikly na jiném kulturním i historickém základě daných zemí, avšak se stejným cílem, a to vytvořit komplexní dokument vymezující požadavky, podmínky a pravidla předškolního vzdělávání.

#### Věk dětí, ochrana dětí:

RVP PV vymezuje pravidla pro děti od 3 do 5 let, kdežto EYFS pracuje s dětmi již od narození do 5 let. EYFS je velmi komplexní a sestává ze tří dokumentů. Velmi podrobně a důkladně se zabývá ochranou dětí a jejich zdravím, snaží se začlenit rodiče dětí do edukačního procesu.

Cíle:

EYFS se snaží rozvíjet schopnosti a dovednosti dětí skrze cíle, které jsou obsaženy v šesti oblastech učení a rozvoje. Cíle jsou vyjádřeny vzdělávací nabídkou, která přísluší jednotlivým vývojovým stupňům dětí a je přehledně rozčleněna dle věku. V RVP PV jsou cíle pevně stanoveny, jsou realizovány skrze získávání klíčových kompetencí (schopnosti a dovednosti). Způsob jakým budou dětem zprostředkovány je individuální, závisí na pedagogovi. Nejsou členěny dle věku dítěte.

Vzdělávací oblasti:

Společným prvkem RVP PV a EYFS jsou vzdělávací oblasti (v ČR) a oblasti učení a rozvoje (Anglie), které jsou převážně obsahově stejné.

Struktura, materiály:

EYFS se skládá z více dokumentů a podpůrných materiálů, které pomáhají porozumět celkové koncepci. U RVP PV podpůrné materiály chybí, až na Manuál pro tvorbu školního vzdělávacího programu pro mateřské školy.

EYFS a RVP PV jsou dokumenty velmi odlišné svou skladbou, ale podobné svým obsahem. Na základě analýzy je parné, že EYFS je dokument propracovanější a komplexnější, Česká republika však udělala obrovský skok kupředu, RVP PV je reprezentativním, kvalitním dokumentem, dnes běžně používaným v mateřských školách po celé ČR.

## 7.2 Dotazníkové šetření

Výzkum byl realizován za spolupráce, ochoty a vstřícnosti pedagogů mateřských škol v České republice a Anglii. V České republice bylo rozdáno celkem 35 dotazníků v 10 mateřských školách v okrese Uherské Hradiště. Jelikož jsem osobně dotazníky rozdala a s každým z respondentů navázala osobní kontakt, byla návratnost dotazníků 89%, což činilo 31 dotazníků. V Anglii bylo šetření složitější. Dotazníky byly rozdány v 8 mateřských školách ve městě Huddersfield. Dotazníky byly rozdány zprostředkovaně. Byla také vytvořena elektronická verze dotazníku, která byla zaslána na emailové adresy některých mateřských škol v témže městě. Návratnost dotazníků byla nižší než v České republice, vyplněných dotazníků se vrátilo pouze 15 z celkového počtu rozdaných 25ti, což činilo 60%. Hlavním důvodem byl chybějící osobní kontakt z mé strany. Během výzkumu

jsem měla možnost navštívit Velkou Británii pouze jednou, což pravděpodobně nebylo dostačující. Dotazník byl tvořen 25 otázkami, které byly uzavřené (12), polouzavřené (6) a otevřené (6). U otázky číslo 13 jsem použila metodu škálování.

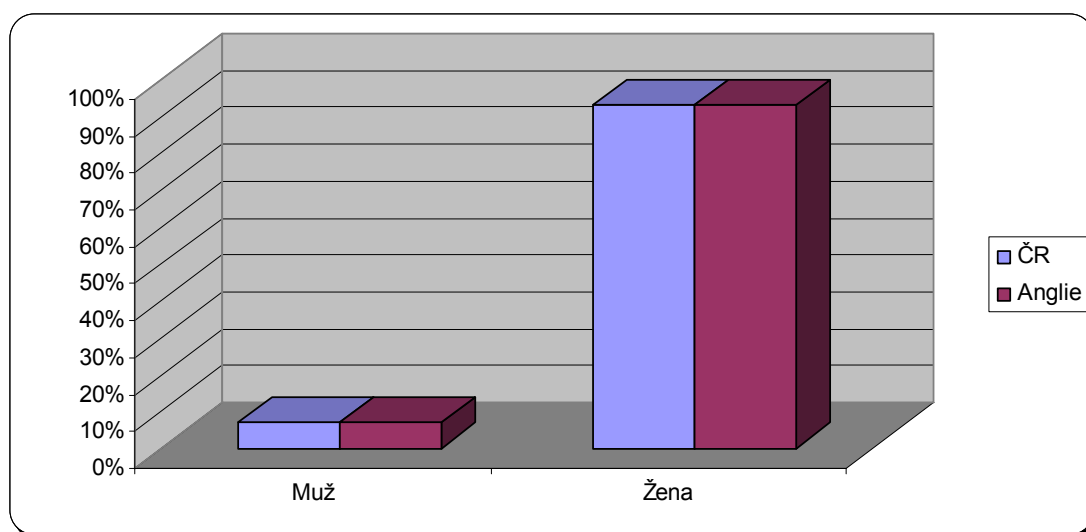
### 7.2.1 Vyhodnocení dotazníků

Následující část vyhodnocuje dotazníkového šetření a srovnává výsledky z České republiky a Anglie pomocí grafů.

#### Otázka č. 1 *Jaké je vaše pohlaví?*

Tab. 1. Pohlaví respondentů

	ČR	Anglie
Muž	7%	7%
Žena	93%	93%



Obr. 3. Pohlaví respondentů

Na základě výsledků výzkumu bylo zjištěno, že učitelé mateřských škol v České republice a Anglii jsou ve většině případů ženy. Respondenti mužského pohlaví zaměstnaní jako předškolní pedagogové tvoří v České republice, stejně jako v Anglii pouze 7% z celkového

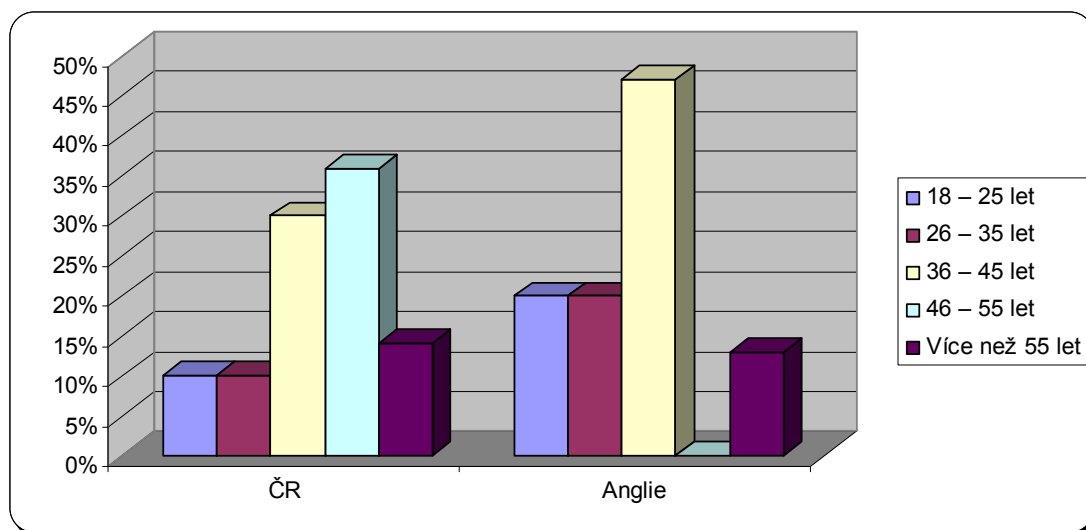


zkoumaného vzorku. Z toho lze usuzovat, že učitelství v mateřských školách je výhradně ženskou profesí.

### Otázka č. 2 *Kolik je Vám let?*

Tab. 2. *Věk respondentů*

	ČR	Anglie
18 – 25 let	10%	20%
26 – 35 let	10%	20%
36 – 45 let	30%	47%
46 – 55 let	36%	0%
Více než 55 let	14%	13%



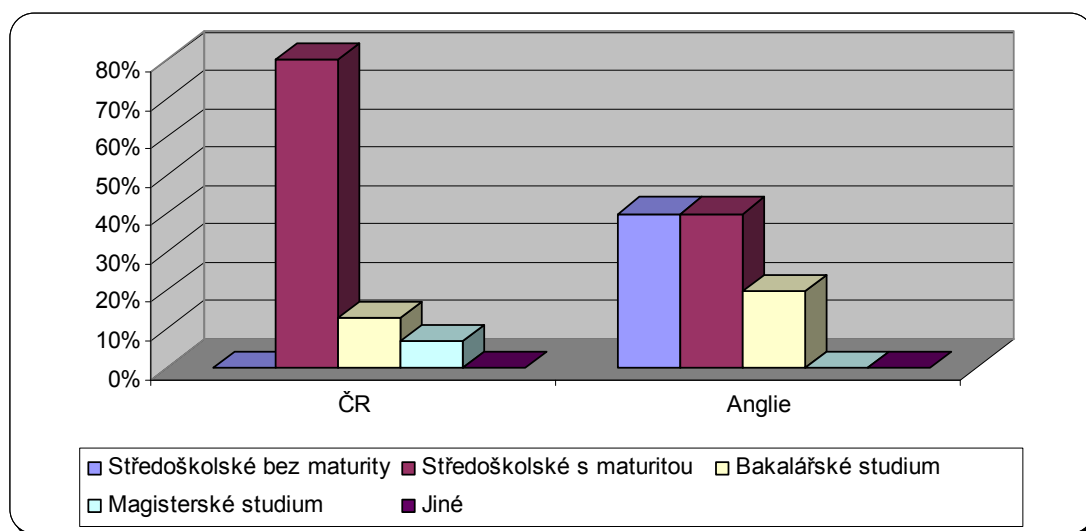
Obr. 4. *Věk respondentů*

Učitelé mateřských škol u nás nejčastěji spadají do věkové skupiny od 46 – 55 let, na rozdíl od anglických učitelů, jejichž věk je nejčastěji mezi 36 – 45 lety. Z grafu je patrné, že české mateřské školy zaměstnávají častěji starší pedagogy než v Anglii.

### Otázka č. 3 *Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?*

Tab. 3. Dosažené vzdělání respondentů

	ČR	Anglie
<b>Středoškolské bez maturity</b>	0%	40%
<b>Středoškolské s maturitou</b>	80%	40%
<b>Bakalářské studium</b>	13%	20%
<b>Magisterské studium</b>	7%	0%
<b>Jiné</b>	0%	0%



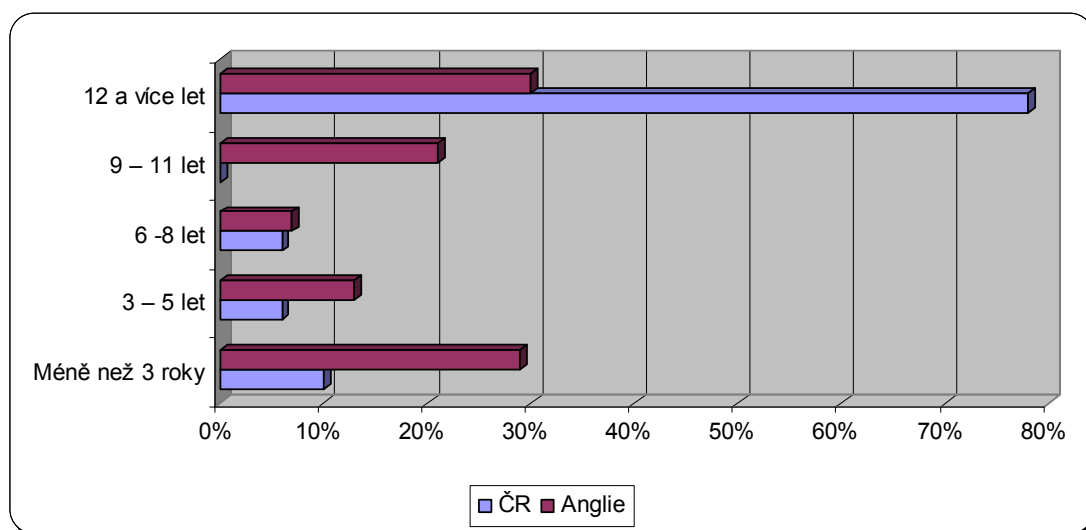
Obr. 5. Dosažené vzdělání respondentů

Respondenti z českých mateřských škol mají převážně středoškolské vzdělání s maturitou. Desetina z dotazovaných vlastní bakalářský titul a o něco méně dokonce titul magistra. Na rozdíl od České republiky, kde většina učitelů dovršila středoškolské vzdělání zakončené maturitou, či vzdělání vysokoškolské, v Anglii vyučuje vysoké procento učitelů, kteří dovršili středoškolské vzdělání bez maturity. Bakalářské studium úspěšně ukončilo 20% anglických učitelů, což je dvojnásobek oproti učitelům v České republice. Ani jeden z anglických respondentů nemá titul Magistra.

#### Otázka č. 4 *Délka Vaší praxe v oboru?*

Tab. 4. Délka praxe respondentů

	ČR	Anglie
Méně než 3 roky	10%	29%
3 – 5 let	6%	13%
6 -8 let	6%	7%
9 – 11 let	0%	21%
12 a více let	78%	30%

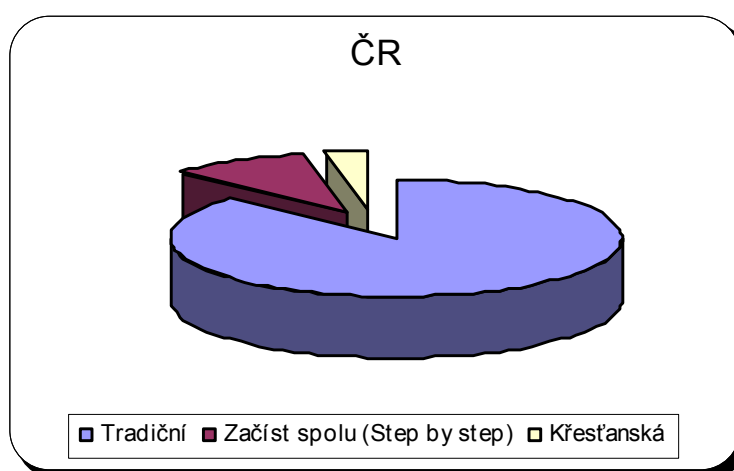
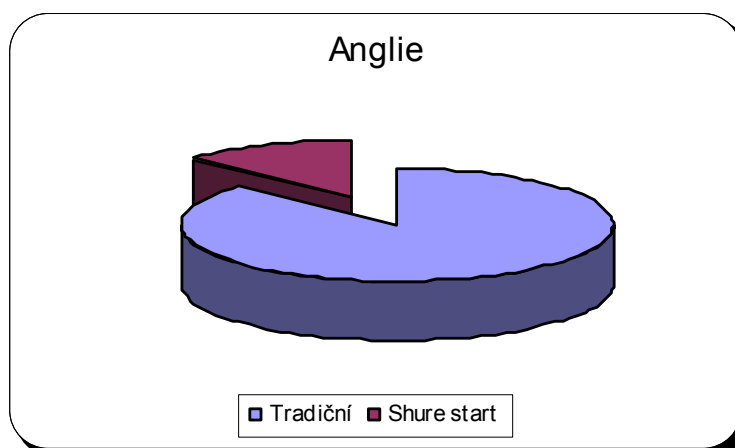


Obr. 6. Délka praxe respondentů

Z grafu je patrné, že většina z dotazovaných učitelů mateřských škol jak v České republice tak i v Anglii pracuje v oboru více než 12 let. V České republice to ovšem bylo téměř 80% oproti 30% v Anglii. Angličtí pedagogové pracovali v oboru předškolního vzdělávání často méně než 3 roky, což je v ostrém kontrastu se zkušenými pedagogy v České republice, kde méně než 25% respondentů pracovalo v oboru kratší dobu než 12 let.

Otázka č. 5 *Typ mateřské školy, kde pracujete?*Tab. 5. *Typy mateřských škol, kde jsou respondenti zaměstnáni*

	ČR		Anglie
<b>Tradiční</b>	<b>87%</b>	<b>Tradiční</b>	<b>87%</b>
<b>Alternativní</b>	<b>13%</b>	<b>Alternativní</b>	<b>13%</b>
Začít spolu (Step by step)	10%	Shure start	<b>13%</b>
Křesťanská	3%		

Obr. 7. *Typy mateřských škol, kde jsou zaměstnáni respondenti z České republiky*Obr. 8. *Typy mateřských škol, kde jsou zaměstnáni respondenti Anglie*

Čeští i angličtí učitelé pracují převážně v tradičních mateřských školách. Pokud respondenti odpověděli, že jsou zaměstnáni v alternativní mateřské škole, jednalo se u českých učitelů zejména o dva typy těchto škol, typ „začít spolu“ nebo křesťanská mateřská škola. U anglických učitelů pracujících v alternativní mateřské škole se nejčastěji objevoval typ Sure start (jistý začátek).

**Otázka č. 6** *Kolik dětí je nyní zapsáno ve Vaší mateřské škole?*

**Otázka č. 7** *Kolik učitelů pracuje ve Vaší mateřské škole?*

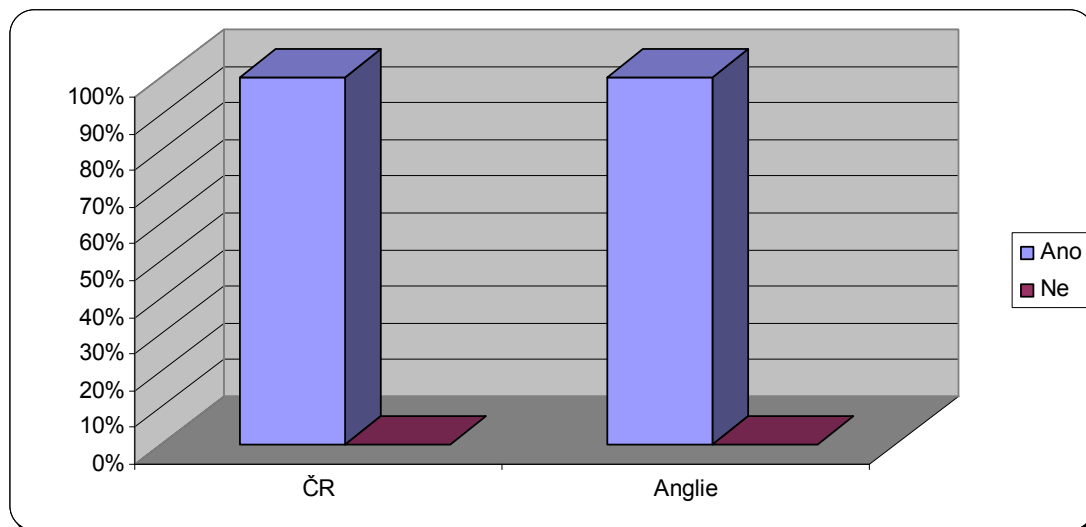
V České republice se nejvíce se objevovali odpovědi; kdy v mateřských školách zaměstnávají **5 učitelů na 60 – 66 zapsaných dětí**. Naproti tomu v Anglii se odpovědi velmi lišily. Některé mateřské školy mají **jen 12 dětí a jiné až 300**. Průměrem je ale instituce zaměstnávající **25 – 28 pracovníků na 95 – 100 dětí**.

**Otázka č. 8** *Je podle Vás dítě navštěvující předškolní zařízení lépe připraveno na vstup do školy?*

*Tab. 6. Vyjádření respondentů*

*k otázce č. 8*

	<b>ČR</b>	<b>Anglie</b>
<b>Ano</b>	100%	100%
<b>Ne</b>	0%	0%



Obr. 9. Vyjádření respondentů k otázce č. 8

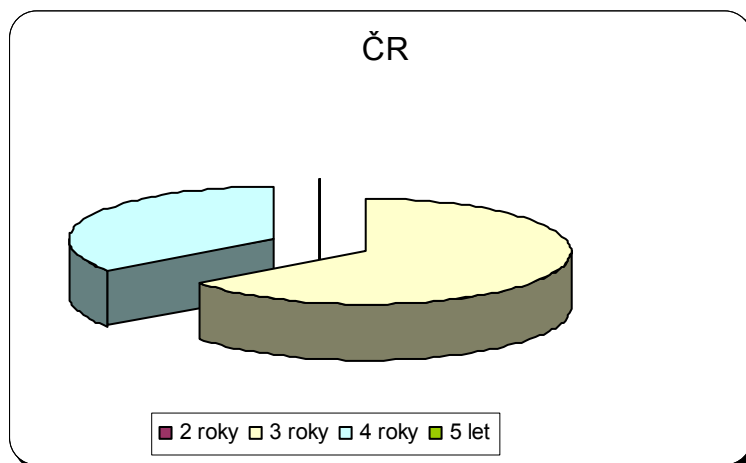
Postoj všech učitelů k této otázce byl jednoznačně pozitivní. Angličtí i čeští respondenti jsou přesvědčeni o tom, že dítě navštěvující předškolní zařízení je lépe připraveno na vstup do školy.

**Otázka č. 9** *Jaký je podle Vás ideální věk dítěte pro vstup do předškolního zařízení? (*

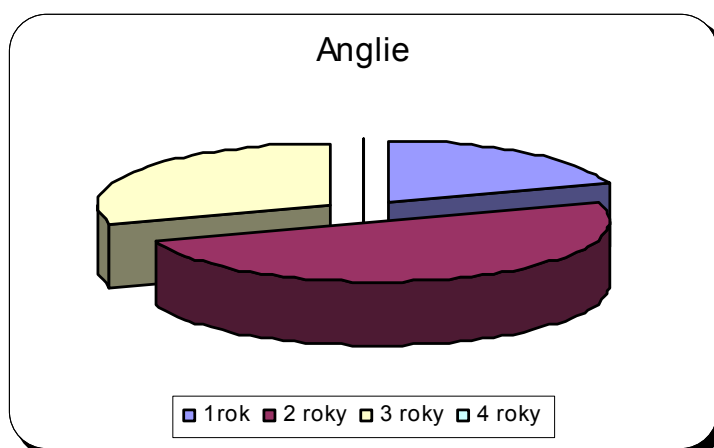
*U této otázky se záměrně liší možnosti věku, ČR od 2 – 5 let a Anglie od 1 – 4 let, kvůli povinné školní docházce, která v Anglii začíná již v pěti letech)*

Tab. 7. *Ideální věk dítěte pro vstup do předškolního zařízení*

	ČR		Anglie
<b>2 roky</b>	0%	<b>1 rok</b>	20%
<b>3 roky</b>	65%	<b>2 roky</b>	50%
<b>4 roky</b>	35%	<b>3 roky</b>	30%
<b>5 let</b>	0%	<b>4 roky</b>	0%



Obr. 10. Ideální věk dítěte pro vstup do předškolního zařízení z pohledu respondentů České republiky



Obr. 11. Ideální věk dítěte pro vstup do předškolního zařízení z pohledu respondentů Anglie

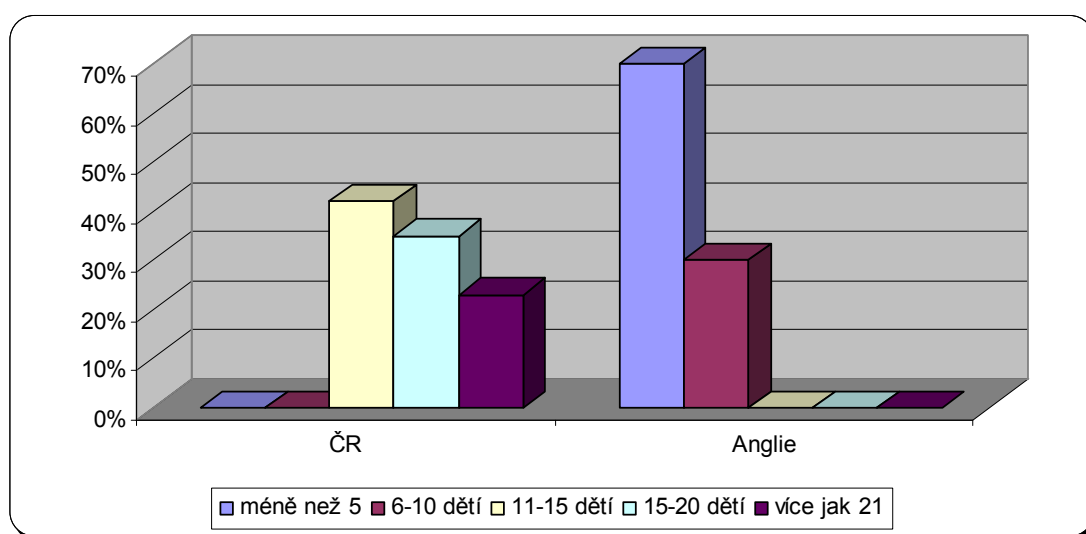
Více jak polovina dotázaných českých učitelů považuje za ideální, když je dítě zapsáno do mateřské školy ve věku 3 letech. Třetina si myslí, že lepší je pro dítě začít s předškolním vzděláváním až při dosažení 4 let věku dítěte. Na rozdíl od českých polovina anglických učitelů považuje za ideální věk dítěte pro vstup do mateřské školy 2 roky a jedna pětina by dokonce začala s předškolním vzděláváním už u jednorocných dětí. Mezi Českou republikou a Anglií můžeme pozorovat velké rozdíly, brzký start předškolního vzdělávání anglických dětí je podmíněn především následným brzkým začátkem povinné školní

docházky, která v Anglii začíná již ve věku 5 let, ale také vysokou zaneprázdněností rodičů a délkou mateřské dovolené, která nepřesahuje jeden rok.

**Otázka č. 10** *Jaký počet dětí připadá obvykle na jednoho učitele ve Vašem zařízení?*

*Tab. 8. Obvyklý počet dětí, který připadá na jednoho učitele v mateřské škole*

	ČR	Anglie
<b>Méně než 5</b>	0%	70%
<b>6 – 10 dětí</b>	0%	30%
<b>11 – 15 dětí</b>	42%	0%
<b>15 – 20 dětí</b>	35%	0%
<b>Více jak 21</b>	23%	0%



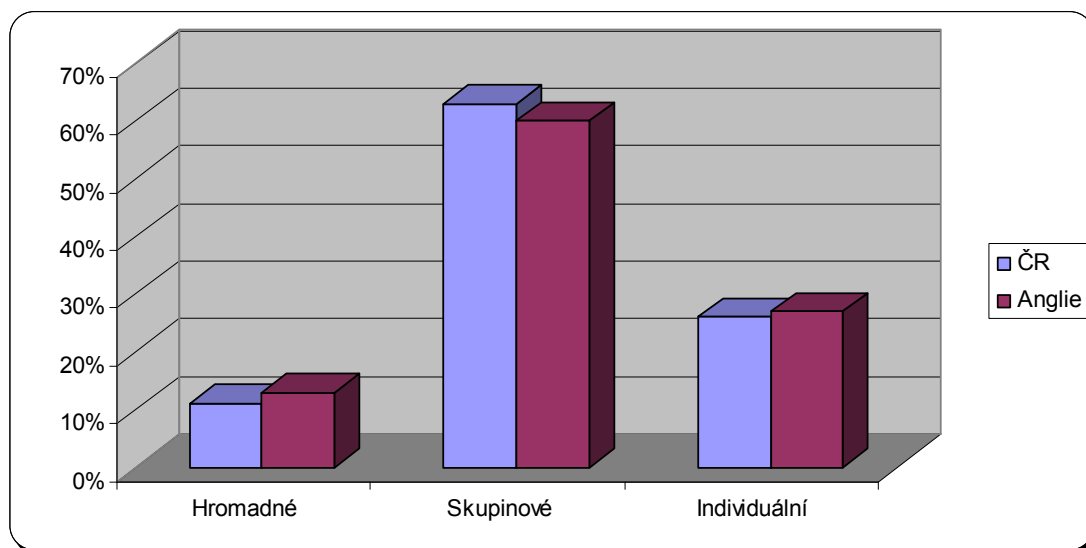
*Obr. 12. Obvyklý počet dětí, který připadá na jednoho učitele v mateřské škole*

Jeden učitel mateřské školy v ČR má na starosti většinou 11 – 20 dětí. V některých případech až nad 20 dětí, což je pro pedagoga velmi obtížné a vyčerpávající. Oproti tomu v Anglii má ve většině případů pedagog nestarosti maximálně 5 – 10 dětí a může se jim tak důkladněji věnovat.



**Otázka č. 11** *Které formy práce s dětmi upřednostňujete?**Tab. 9. Formy práce s dětmi, které respondenti upřednostňují*

	ČR	Anglie
<b>Hromadné</b>	11%	13%
<b>Skupinové</b>	63%	60%
<b>Individuální</b>	26%	27%

*Obr. 13. Formy práce s dětmi, které respondenti upřednostňují*

I přesto, že anglický učitel má na starosti o polovinu méně dětí, než je tomu v České republice, dává přednost skupinovým aktivitám před těmi individuálními stejně jako učitel český. Hromadné aktivity jsou u anglických i českých učitelů nejméně oblíbené.

**Otázka č. 12** *Jakým způsobem pracujete s dětmi individuálně?*

**ČR:**

Díky vysokému počtu dětí ve třídě a nízkému počtu učitelů, je individuální práce značně omezená. Respondenti ve svých odpovědích uváděli, že individuální práci s dětmi, proto provádějí především v ranních, či odpoledních hodinách, kdy je dětí ve třídě méně. Učitelé

používají individuální vzdělávací programy (IVP), na základě kterých s dětmi pracují. Snaží se rozvíjet to, v čem děti zaostávají nebo naopak vynikají (řeč, kooperace, sebeobsluha, barvy, matematické představy, atd.) Konkrétní individuální práce probíhá nejčastěji u stolečku, v klidové části MŠ, či v menších skupinkách, formou didaktických her, výtvarných činností nebo vyplňováním pracovních a metodických listů, používáním interaktivních pomůcek (hračky, knihy) Stejným způsobem probíhá i logopedická prevence.

### *Anglie:*

Na rozdíl od České republiky mají mateřské školy v Anglii dostatek personálu, a tak může individuální práce s dětmi probíhat během dne. Učitelé se snaží pracovat s dětmi jednotlivě formou „*eye to eye*“ (z očí do očí). Snaží se u dětí vzbudit vlastní iniciativu tím, že se k nim chovají jako partneři. Znakem partnerství je v anglických školkách časté tykání a oslovení jmény mezi učiteli a dětmi. Při individuální práci se učitelé zaměřují na potřeby, zájmy dítěte a stupeň jeho vývoje (rozvoj řečových schopností, samostatnosti atd.). Učitelé se především snaží dítě pozitivně motivovat a povzbudit např. pochvalou z dosavadního úspěchu. Pro lepší přehled o rozvoji dítěte si v některých školkách učitelé píšou tzv. *Scrab books*. Což jsou záznamové deníky jednotlivých dětí, které obsahují informace o jejich vývoji. Deníky jsou doplněny o fotografie z mateřské školy a výtvary dítěte. Materiály jsou k dispozici rodičům.

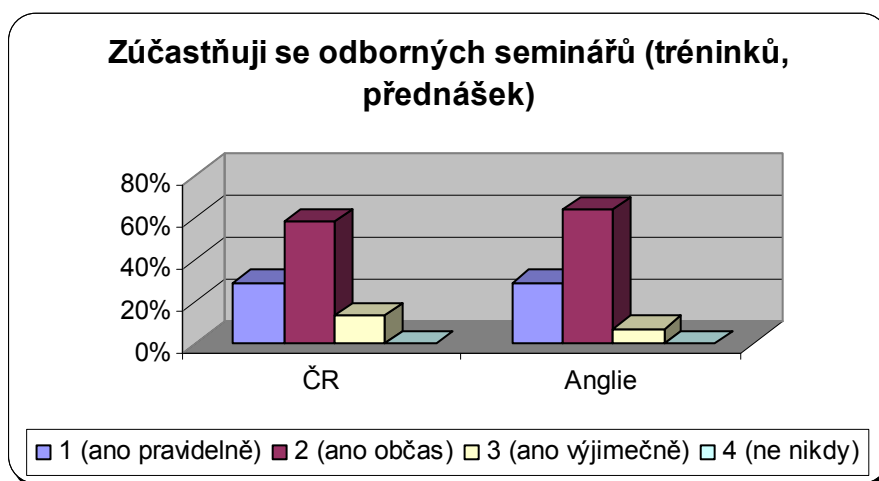
### **Otázka č. 13 Odkud čerpáte inspiraci pro svou práci s dětmi?**

(1 – ano pravidelně, 2 – ano občas, 3 – ano výjimečně, 4 – ne nikdy)

Tab. 10. Druhy inspirace respondentů k vlastní práci s dětmi

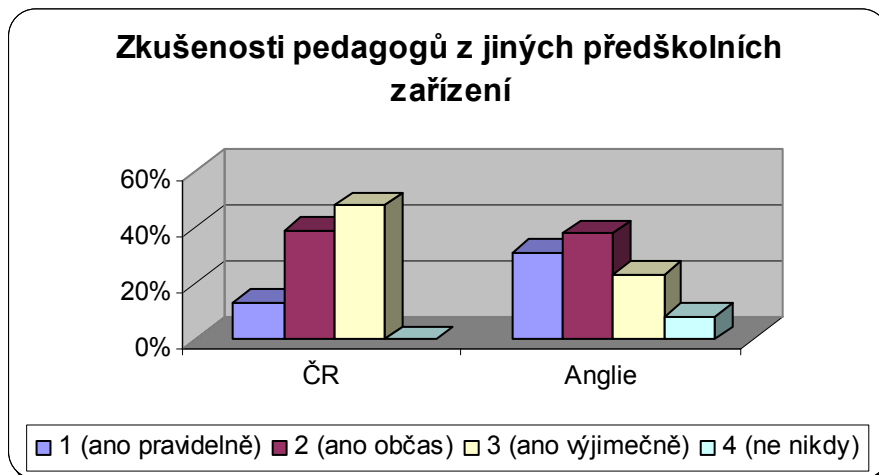
	1	2	3	4	
<b>Zúčastňuji se odborných seminářů (tréninků, přednášek)</b>	29%	58%	13%	0%	ČR
	29%	64%	7%	0%	Anglie
<b>Zkušenosti pedagogů z jiných</b>	13%	39%	48%	0%	ČR

předškolních zařízení	31%	38%	23%	8%	Anglie
Internet	16%	39%	35%	10%	ČR
	25%	38%	31%	6%	Anglie
Média	3%	48%	39%	10%	ČR
	27%	47%	20%	6%	Anglie
Tiskopisy	32%	45%	20%	3%	ČR
	21%	57%	7%	15%	Anglie
Odborná literatura	48%	35%	13%	4%	ČR
	47%	40%	7%	6%	Anglie



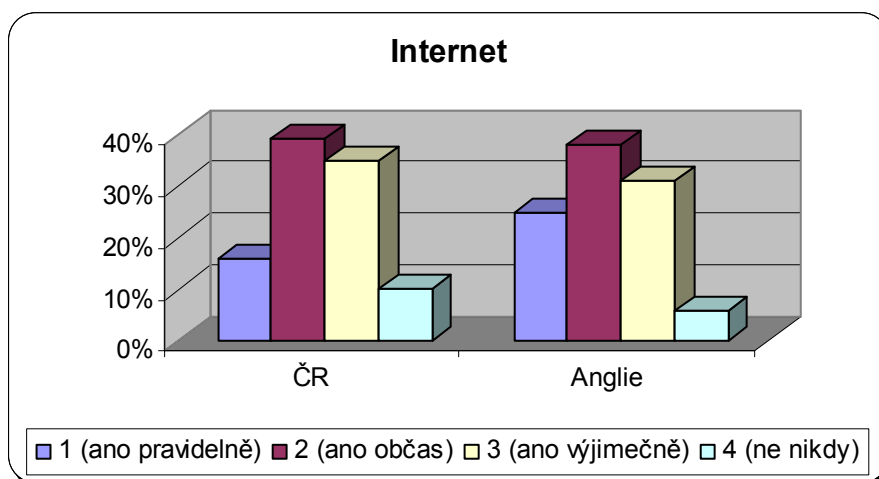
Obr. 14. Účast respondentů na odborných seminářích (trénincích, přednáškách)

Nadpoloviční většina anglických a českých učitelů se občas odborných seminářů. V obou zemích bylo relativně vysoké procento učitelů, který využívají tohoto způsobu inspirace pravidelně.

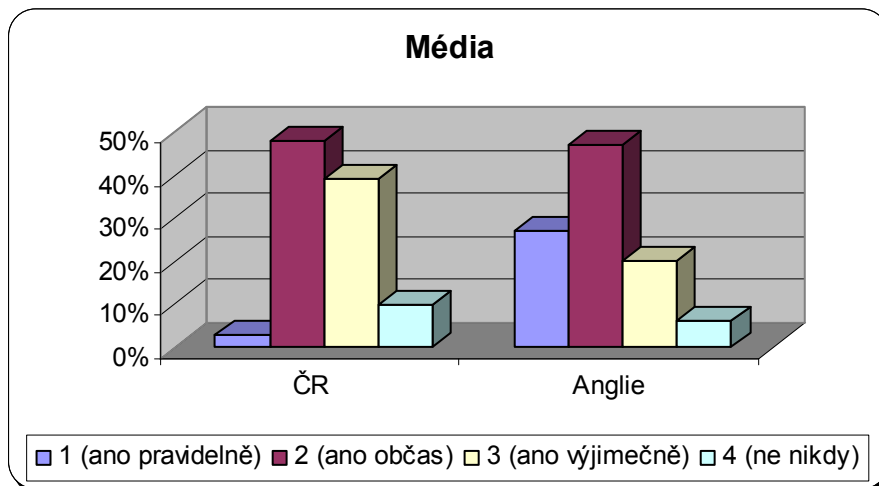


*Obr. 15. Využití zkušeností pedagogů jiných předškolních zařízení respondenty*

Zkušenosti pedagogů z jiných předškolních zařízení využívá pro svou inspiraci pravidelně jedna třetina anglických učitelů. Více jak třetina učitelů z České republiky využívá zkušenosti pedagogů z jiných předškolních zařízení občas a polovina odpověděla, že zkušenosti jiných pedagogů využívá výjimečně.

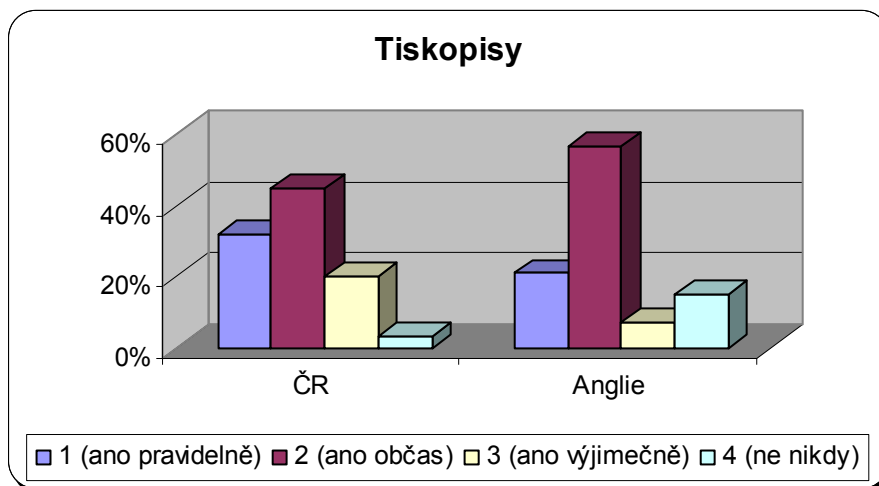


*Obr. 16. Využívání internetu jako inspirace pro práci s dětmi*



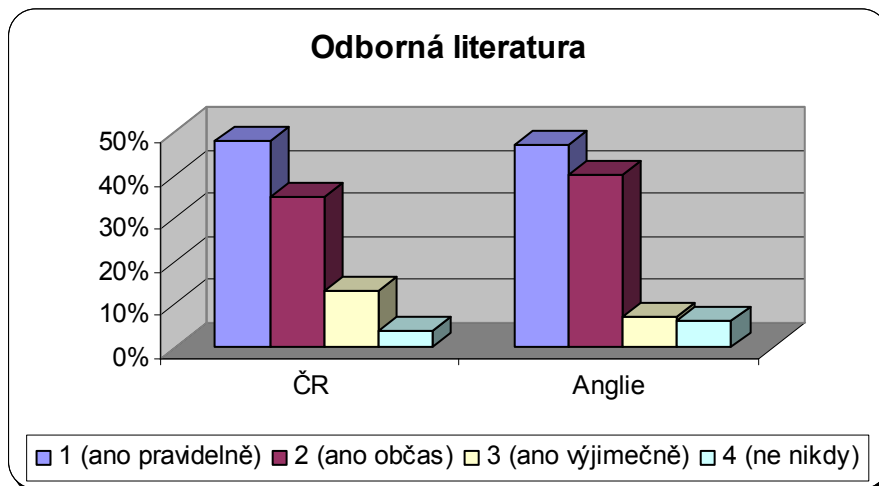
Obr. 17. Využívání médií jako inspirace pro práci s dětmi

Čeští i angličtí učitelé čerpají inspiraci při práci s dětmi z internetu a médií v podobném poměru. V posledních letech se díky prudkému rozvoji internetu a komunikačních technologií stává tento zdroj velmi populárním.



Obr. 18. Využívání tiskopisů jako inspirace pro práci s dětmi

Jen 3% českých dotazovaných učitelů nevyužívá pro inspiraci ke své práci tiskopisy. Téměř polovina českých učitelů a více, jak polovina anglických učitelů využívá tiskopisy často.



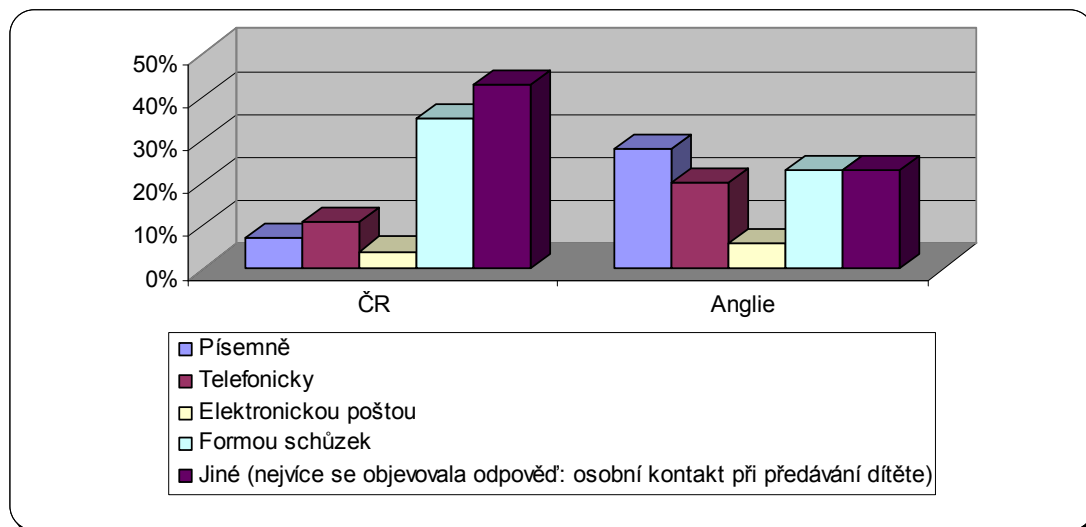
Obr. 19. Využívání odborné literatury jako inspirace pro práci s dětmi

Na otázku zda učitelé pro svou práci s dětmi čerpají inspiraci z odborné literatury, odpověděla více jak polovina z celkového počtu respondentů - ano pravidelně.

#### Otázka č. 14 *Jakým způsobem komunikujete s rodiči dětí?*

Tab. 11. Druhy komunikace mezi respondenty a rodiči dětí

	ČR	Anglie
<b>Písemně</b>	7%	28%
<b>Telefonicky</b>	11%	20%
<b>Elektronickou poštou</b>	4%	6%
<b>Formou schůzek</b>	35%	23%
<b>Jiné (nejvíce se objevovala odpověď: osobní kontakt při předávání dítěte)</b>	43%	23%



Obr. 20. Druhy komunikace mezi respondenty a rodiči dětí

Z odpovědí je patrné, že čeští pedagogové nejraději komunikují s rodiči při každodenním předávání dítěte, kdy rodiče a učitelé přicházejí do přímého kontaktu. Tento druh komunikace s rodiči je velmi oblíbený také u anglických respondentů, i když ti preferují písemnou komunikaci s rodiči dětí.

#### Otázka č. 15 *Spolupracujete s jinými organizacemi?*

Tab. 12. *Spolupráce mateřské školy s jinými organizacemi*

	ČR	Anglie
<b>Ano</b>	89%	95%
<b>Ne</b>	11%	5%

#### ČR:

Mateřské školy spolupracují předně s místními organizacemi (ZŠ, ostatními MŠ, obecními úřady, místními spolky a občanskými sdruženími). Dále je častá spolupráce s Pedagogicko-psychologickými poradnami, s logopedickými centry, se speciálními školami a také s agenturami, které zprostředkovávají zájmové kroužky.

*Anglie:*

Mateřské školy spolupracují s ostatními mateřskými školami a tzv. *playgroups* (dětské koutky) s městskou zprávou a místními organizacemi. Spolupráce probíhá i se sociálními a zdravotními pracovníky nebo s pracovníky ze *Shure start* a *Early years services* (organizace, které jsou svými službami podobné pedagogicko-psychologickým poradnám v České republice).

**Otázka č. 16** *Zapojuje se Vaše mateřská škola do projektů, výzkumů?*

*Tab. 13. Druhy projektů a výzkumů, do kterých se zapojují mateřské školy v České republice*

	<b>ČR</b>
<b>Ano</b>	<b>68%</b>
Projekty MŠ	36%
Eko centra; dětské přednášky	8%
Nadace děti, kultura a sport	8%
Sokrates	8%
NAEP	8%
<b>Ne</b>	<b>32%</b>

*Tab. 14. Druhy projektů a výzkumů, do kterých se zapojují mateřské školy v Anglii*

	<b>Anglie</b>
<b>Ano</b>	<b>60%</b>
Projekty MŠ (dětské masáže, sbírání odpadků, tanec a pohyb)	33%
Quality assurance (kvalitní jistoty)	7%
Key research (výzkum stupňů vývoje)	13%
Ofsted	7%
<b>Ne</b>	<b>40%</b>

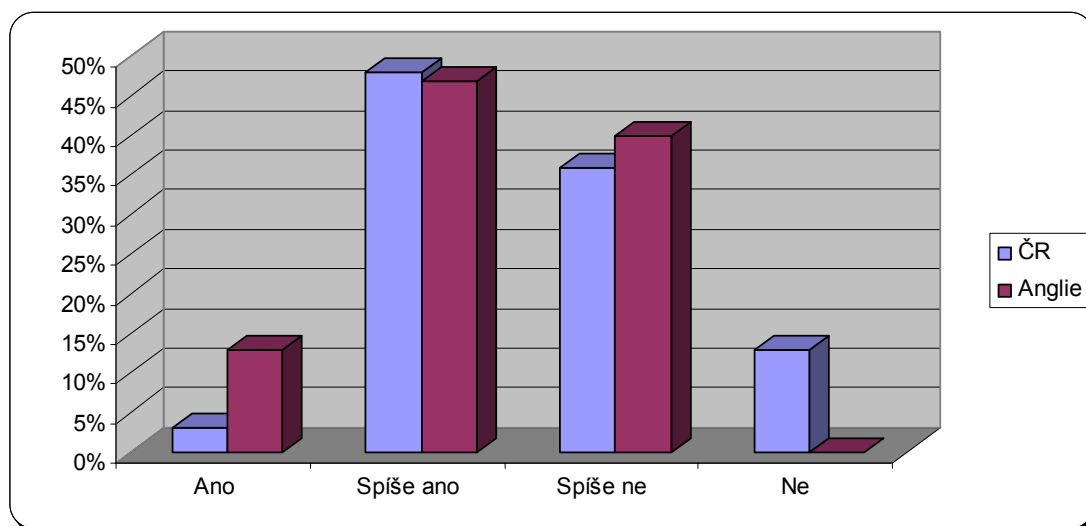


Přibližně dvě třetiny mateřských škol v Anglii a České republice se zapojují do projektů a výzkumů, kdy polovinu tvoří vlastní projekty dané mateřské školy. Čeští učitelé také uváděli zkušenosti s projekty Sokrates, které zprostředkovává Národní agentura pro evropské vzdělávací programy (NAEP). Angličtí respondenti tyto zkušenosti nemají, zato se ale některé anglické mateřské školy podílely na výzkumu Key research, který se snaží o zkvalitnění rozvoje dětí v jednotlivých vývojových stupních.

### Otázka č. 17 *Jste spokojený/á se svým platovým ohodnocením?*

Tab. 15. *Spokojenost respondentů s platovým ohodnocením*

	ČR	Anglie
<b>Ano</b>	3%	13%
<b>Spíše ano</b>	48%	47%
<b>Spíše ne</b>	36%	40%
<b>Ne</b>	13%	0%



Obr. 21. *Spokojenost respondentů s platovým ohodnocením*

Pouze 3% českých a 13% anglických respondentů je spokojeno se svým platovým ohodnocením. Téměř polovina všech dotazovaných může s tímto tvrzením spíše souhlasit. Zásadně se svým platovým ohodnocením není spokojeno 13% českých učitelů. Na

základě výsledků pozorujeme, že angličtí učitelé jsou se svým platovým ohodnocením spokojeni více než učitelé z České republiky.

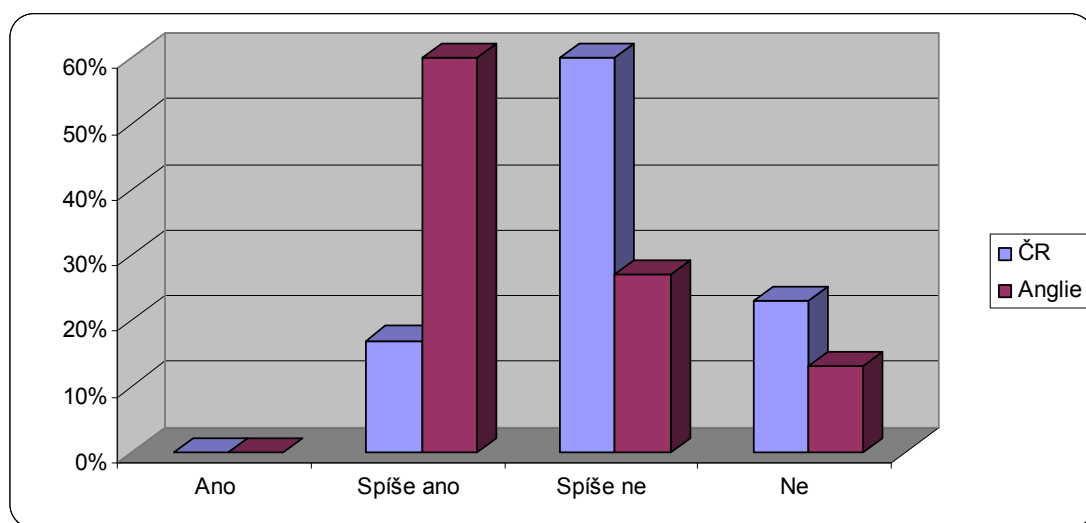
**Otázka č. 18** *Jakým způsobem získává Vaše předškolní zařízení finanční prostředky*

Z 31 dotázaných v ČR odpovědělo 20, že využívá granty, 24 sponzorské dary a 21 státní dotace. Všichni získávají finanční prostředky také od zřizovatele. Z 15 respondentů v Anglii odpovědělo 11, že jejich mateřská škola využívá granty, 3 sponzorské dary a 13 státní dotace. Stejně jako v ČR i v Anglii podporuje mateřské školy jejich zřizovatel.

**Otázka č. 19** *Domníváte se, že stát podporuje předškolní zařízení svými finančními prostředky dostatečně?*

Tab. 16 Vyjádření respondentů k otázce č. 19

	ČR	Anglie
Ano	0%	0%
Spíše ano	17%	60%
Spíše ne	60%	27%
Ne	23%	13%



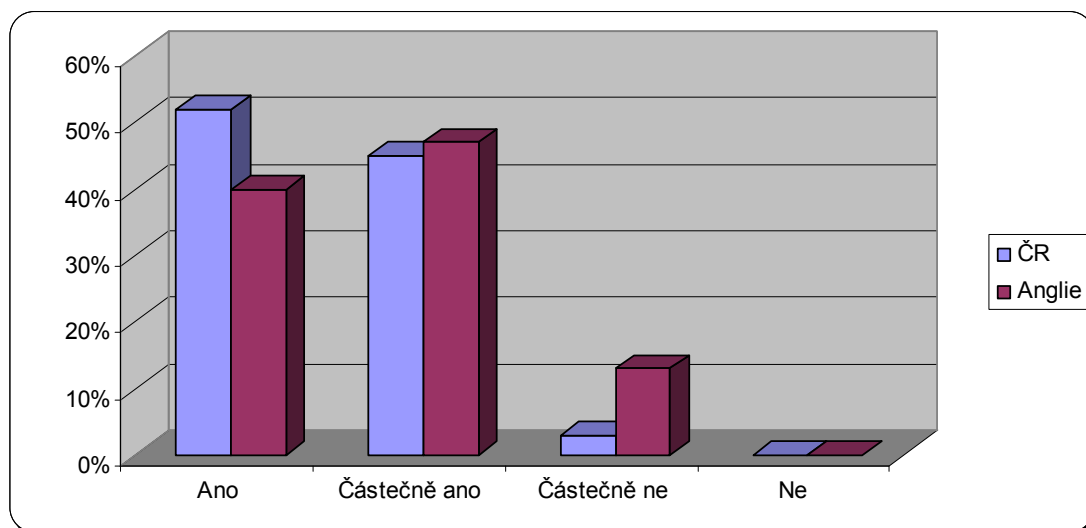
Obr. 22 Vyjádření respondentů k otázce č. 19

Ani čeští, ani angličtí učitelé nemohou 100% říci, že stát podporuje předškolní zařízení svými finančními prostředky dostatečně. Dokonce 60% českých respondentů je přesvědčeno, že stát spíše nepodporuje předškolní zařízení dostatečně. Na rozdíl od českých respondentů, respondenti z Anglie jsou z 60% přesvědčeni, že stát podporuje předškolní vzdělávání svými financemi dostatečně. Ze získaných odpovědí je patrné, že postoje českých a anglických učitelů k státní finanční podpoře předškolního vzdělávání jsou opačné. Situace je více uspokojivá pro anglické pedagogy.

**Otázka č. 20** *Jste spokojený/á s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání? (ČR) /Jste spokojený/á s Early Years Foundation Stage? (Anglie)*

*Tab. 17. Vyjádření respondentů ke kurikulárním dokumentům předškolního vzdělávání*

	ČR	Anglie
<b>Ano</b>	52%	40%
<b>Částečně ano</b>	45%	47%
<b>Částečně ne</b>	3%	13%
<b>Ne</b>	0%	0%



*Obr. 23 Vyjádření respondentů ke kurikulárním dokumentům předškolního vzdělávání*

Odpovědi anglických i českých učitelů mateřských škol jsou velmi pozitivní. Téměř všichni respondenti jsou spokojeni s novými kurikulárními dokumenty v daných zemích.

**Otázka č. 21** *Kdyby jste měl/a možnost, co byste do RVP PV/ Early Years Foundation Stage doplnil/a nebo z něj vypustil/a?*

**ČR:**

Respondenti vytýkali ve svých odpovědích RVP PV velkou rozčleněnost, což má za následek nepřehlednost a problémy s porozuměním obsahu. Někteří by uvítali méně dokumentace a s tím spojené tzv. papírování, které RVP PV vyžaduje. Jako největší negativum považují dotázaní celkovou koncepci RVP PV, která je podle nich tvořena pro menší počty žáků. Pokud je ve třídě přítomno nad 20 dětí, nedá se RVP PV řádně plnit.

**Anglie:**

Na tuto otázku odpovědělo jen 9 z 15 dotazovaných učitelů. EYFS je dokument platný teprve od srpna 2008, což je poměrně krátká doba na kritické hodnocení. V odpovědích se přesto objevovali názory na možné změny v dokumentu. Respondenti převážně vytýkali EYFS jeho objemnost, uvítali by zestručnění a zjednodušení, podle odpovědí se totiž některé části v EYFS opakují. Stejně jako čeští učitelé, i ti angličtí považují za negativum mnoho papírové práce a s tím spojenou zdlouhavou pedagogickou přípravu, která znemožňuje věnovat více času přímé interakci s dětmi.

**Otázka č. 22** *Znáte nějaké zahraniční koncepce předškolního vzdělávání?*

*Na otázku odpovědělo 87% z celkového počtu respondentů v ČR a 85% z celkového počtu respondentů v Anglii.*

*Tab. 18. Znalost zahraničních koncepcí předškolního vzdělávání*

	ČR	Anglie
Ano	30%	15%
Ne	70%	85%

**ČR:**

Nejvíce respondentů má zkušenosti se vzdělávacími programy v **Anglii, USA, Německu a Polsku**. V dotazníkovém šetření se objevily i odpovědi jako např. **Kanada, Švédsko, Finsko a Holandsko**.

**Anglie:**

Učitelé mateřských školek v Anglii mají zkušenosti se vzdělávacími programy v **Německu, USA a Francii**.

**Otázka č. 23** *Pokud jste odpověděl na otázku č. 22 Ano, odpovězte, v čem se předškolní koncepce v zahraničí liší od naší? Jaká jsou jejich pozitiva či negativa?*

**ČR:**

Respondenti uváděli jako velké **pozitivum** u zahraničních koncepcí větší počet personálu na počet dětí ve školách a s tím spojený kvalitativní přínos v přístupu k dětem. Mezi další pozitiva patří pobyty dětí venku za každého počasí a celková rozpracovanost vzdělávacího programu.

Za největší **negativa** považují dotazovaní sníženou kvalitu hygieny, chybějící stravování či to, že se děti do mateřské školy nepřezouvají (Anglie). Ve srovnání se zahraničím česká koncepce zahrnuje, podle některých respondentů, více edukační činnosti (velká tradice od dob Komenského).

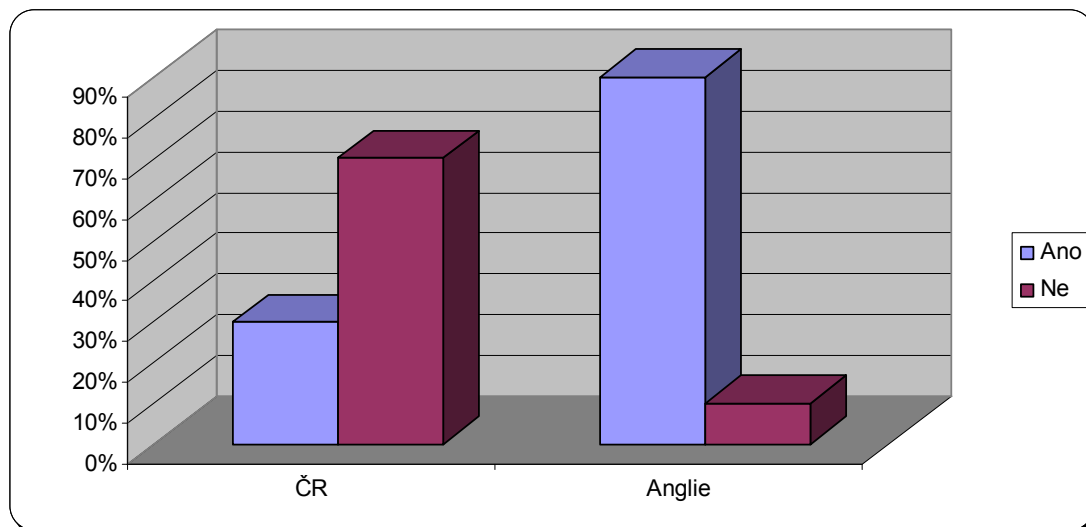
**Anglie:**

K této otázce se nevyjádřil žádný z anglických respondentů.

**Otázka č. 24** *Souhlasíte s výukou cizích jazyků v mateřské škole?*

*Tab. 19. Postoj respondentů s výukou cizích jazyků v mateřské škole*

	ČR	Anglie
Ano	30%	90%
Ne	70%	10%



Obr. 24. Postoj respondentů k výuce cizích jazyků v mateřské škole

Z grafu je patrné, že odpovědi učitelů České republiky a Anglie se od sebe značně lišily. Pouze třetina učitelů z České republiky souhlasí s výukou cizích jazyků v mateřských školách. Naopak angličtí učitelé považují výuku cizích jazyků v mateřských školách za pozitivní. Téměř všichni s tímto názorem souhlasí.

#### Otázka č. 25 V čem vidíte hlavní přínosy předškolního vzdělávání?

Na otázku odpovědělo 92% z dotázaných, jejich odpovědi jsem zpracovala do následujícího souvislého textu.

#### ČR + Anglie:

Hlavní přínos předškolního vzdělávání je rozvoj celkové osobnosti dítěte, který se odehrává v nejdůležitějším období vývoje dítěte. Mateřská škola se snaží učit děti samostatnosti, sebeobsluze, jak dodržovat pravidla stolování, či uklízet po sobě. Rozvíjí u dětí hodnotovou orientaci, učí je dodržovat pravidla, podřídit se autoritě, vycházet v kolektivu, umět v něm pracovat. Mateřská škola je místem, kde děti přicházejí do vzájemné interakce, tvoří se mezi nimi kamarádství. Děti se učí toleranci a společnou hrou si osvojují dovednosti, vědomosti, získávají zkušenosti, rozvíjejí svou fantazii a zdokonalují se v řečovém projevu. Přicházejí do kontaktu s kulturou a tradicemi jejich

země. Hra a pohyb, které mají v mateřské škole nezastupitelné místo umožňuje správný tělesný rozvoj dítěte.

Jednou z úloh mateřské školy je dohled nad správným vývojem dítěte, snaha o diagnostiku možné poruchy a následné hledání optimálního řešení. Dalším z cílů předškolního vzdělávání je příprava dítěte na vstup do ZŠ a snadnější adaptace na nové prostředí

### 7.2.2 Závěry dotazníkového šetření

**Cílem této bakalářské práce bylo srovnat postoje učitelů mateřských škol v České republice a Anglii k předškolnímu vzdělávání v daných zemích.** Pro sběr dat byl zvolen kvantitativní výzkum, a to metodou dotazníkového šetření. Dotazníky byly rozdány učitelům v mateřských školách obou zemí.

Respondenti, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření byli z 97% ženského pohlaví, což poukazuje na fakt, že v Česku stejně jako v Anglii je učitelství v mateřské škole především ženskou profesí. Skupina dotazovaných v České republice byla tvořena převážně učiteli s více jak dvanáctiletou praxí v oboru (78%) a dovršeným středním vzděláním s maturitou (80%). U anglických učitelů nebyla délka praxe tak jednoznačná jako u učitelů českých. Většina anglických pedagogů sice v oboru působí více jak 12 let (30%), ale jen o procento méně jich v mateřské škole pracuje méně než tři roky (29%), statisticky významná byla i skupina učitelů s 9 – 11letou praxí (21%). Na základě délky praxe a věku učitelů, který je v Anglii podstatně nižší, můžeme říci, že v anglických školách je zaměstnáván věkově i služebně mladší personál. Je obecně známo, že mladí lidé jsou flexibilní a lépe reagují na změny a nové trendy, což je v předškolním vzdělávání určitým přínosem, naopak starší zaměstnanec s bohatými zkušenostmi je zárukou kvalitní výchovy dětí.

Všichni účastníci dotazníkového šetření odpověděli, že dítě, které navštěvuje mateřskou školu, je lépe připraveno pro vstup do školy. **Jejich postoj k předškolnímu vzdělávání jako instituci, která připravuje dítě na vstup do školy je tedy ze 100% kladný.** Podle českých pedagogů je nejlepším věkem dítěte pro vstup do předškolního zařízení 3 – 4 roky, podle anglických je to 2 – 3 roky. Díky tomu, že v Anglii nastupují děti do základní školy



o rok dříve než děti v Česku, je postoj k předškolnímu vzdělávání takto starých dětí úměrně stejný.

Velkým rozdílem mezi anglickým a českým předškolním vzděláváním je počet dětí, který obvykle připadá na kvalifikovaného zaměstnance. V anglické mateřské škole je běžné, že jeden učitel má na starosti obvykle 5, maximálně 8 dětí, v České republice je to obvykle 11 až 15 dětí, ale výjimkou nejsou ani situace, kdy má jeden pedagog na starosti více jak 21 dětí. Důsledkem toho je, negativní přístup českých respondentů k této situaci. V souvislosti s tímto problémem cituji jednu z dotazovaných českých respondentek: „*Pokud mám na starosti více jak 15 dětí, jde celá edukační činnost do ústraní a mateřská škola se stává hlídárnou.*“ Není divu, že většina českých učitelů dává přednost skupinové formě práce s dětmi a individuální práci uskutečňuje většinou v ranních či odpoledních hodinách, kdy není v mateřské škole tolik dětí, oproti anglickým učitelům, kteří se mohou individuální činnosti věnovat v průběhu celého dne.

V předškolním vzdělávání je velmi důležitá přímá interakce s dětmi, učitelé musí neustále rozšiřovat své obzory o nové edukační metody a náměty pro práci, aby co nejvíce vyhověli individuálnímu rozvoji jednotlivce. Přibližně třetina českých i anglických učitelů se pravidelně zúčastňuje odborných seminářů, zhruba 40% se nechá občas inspirovat zkušenostmi z jiných předškolních zařízení, nebo využívá internet. Téměř polovina z dotazovaných v ČR a Anglii pravidelně čerpá inspiraci četbou odborné literatury a občas z médií. Tiskopisy jsou pravidelným zdrojem inspirace pro 32% českých a 21% anglických učitelů.

Mateřská škola doplňuje rodinou výchovu, proto by měla komunikace mezi rodiči a institucí probíhat přátelskou a sdílnou formou. Komunikaci zprostředkovává většinou učitel dítěte. Podle odpovědí respondentů v České republice komunikují učitelé s rodiči nejvíce formu každodenního setkání, při předávání dítěte. Dále probíhá komunikace telefonicky, písemnou formou a elektronickou poštou (4%). U anglických pedagogů probíhá komunikace nejvíce písemně, dále pak formou schůzek a každodenním setkáním, při předávání dítěte. Pětina anglických učitelů komunikuje s rodiči telefonicky a jen 6% elektronickou poštou.

Na otázku, jestli mateřská škola kde respondenti pracují, spolupracuje s jinými organizacemi, odpovědělo 89% českých a 95% anglických učitelů kladně. Následně pak

dvě třetiny dotazovaných potvrdilo, že jejich mateřská škola se zapojuje do různých projektů a výzkumů.

**Dílčím cílem bakalářské práce bylo zjistit postoje učitelů mateřských škol k financování předškolního vzdělávání.** Nejprve bylo zkoumána míra spokojenosti učitelů mateřských škol se svým finančním ohodnocením. Z odpovědí vyplynulo, že pouze 3% českých a 13% anglických učitelů je naprosto spokojeno se svým platem. Zhruba 50% respondentů odpovědělo, že jsou se svým finančním ohodnocením spíše spokojeni a 40% že jsou spíše nespokojeni a 13% českých učitelů není spokojeno vůbec. Mateřské školy, kde respondenti pracují získávají finanční prostředky předně od zřizovatele, v ČR jsou dalšími finančními zdroji sponzorské dary a státní dotace, v Anglii pak hlavně státní dotace a následně granty. Dále bylo šetřeno, zda stát podporuje svými finančními prostředky předškolní vzdělávání dostatečně. Ani jeden z dotazovaných není 100% přesvědčen o tom, že stát podporuje předškolní vzdělávání v dané zemi dostatečně. Spíše s tímto názorem souhlasí 60% anglických učitelů, ale jen 17% učitelů z Česka. S tím, že stát podporuje finančně předškolní vzdělávání dostatečně, spíše nesouhlasí 60% českých respondentů a 23% českých učitelů si myslí, že stát v České republice podporuje předškolní vzdělávání nedostatečně. Na základě těchto odpovědí můžeme pozorovat, že učitelé v Anglii jsou více spokojeni s celkovým financováním předškolního vzdělávání a jejich postoje jsou na rozdíl od českých respondentů více pozitivní.

**Dalším dílčím cílem bylo zjistit postoje učitelů mateřských škol k předškolnímu kurikulu dané země.** Většina respondentů z ČR i Anglie odpověděla na otázku, jestli jsou spokojeni s kurikulem dané země, kladně. Pouze 3% českých a 13% anglických učitelů nejsou s nynějším kurikulem pro předškolní vzdělávání spokojeni. Za negativum dotazování považovali příliš mnoho dokumentace, která se promítá do náročné pedagogické přípravy učitelů. Administrativní práce, kterou musí učitelé plnit, brání učitelům více se věnovat dětem. S negativním postojem českých učitelů se setkala celková koncepce kurikulárního dokumentu, který je podle respondentů tvořen pro menší počty dětí, což je v dnešní situaci, kdy jsou mateřské školy přeplněné, velkým problémem.

Dále bylo zkoumáno, jestli učitelé znají i jiné koncepce předškolního vzdělávání a mohou tak srovnat koncepci jejich země s těmi zahraničními. Na základě výsledků lze pozorovat větší povědomí o jiných koncepcích předškolního vzdělávání u českých respondentů, kteří se k položené otázce hojně vyjadřovali. Za hlavní pozitivum zahraničních koncepcí považovali především menší počty dětí na jednoho kvalifikovaného pracovníka. Angličtí učitelé sice znají zahraniční koncepce předškolního vzdělávání, více se ale k této otázce nevyjadřovali.

Novým trendem české předškolní pedagogiky je výuka angličtiny v mateřských školách, proto se část dotazníkového šetření věnovala této problematice. Na základě dotazníkového šetření bylo zjištěno, že **učení cizích jazyků v mateřských školách** České republiky je sice moderním trendem, ale ze 70% se setkává s odmítavým postojem učitelů. Naopak u anglických učitelů tento trend vyvolal z 90% pozitivní reakce. Jelikož je Anglie multikulturní zemí a v mateřské škole se setkávají běžně děti různých národností, reakce anglických učitelů nebyla překvapivá.

**Posledním z dílčích cílů bakalářské práce bylo zjistit postoje učitelů k významu předškolního zařízení pro rozvoj dítěte.**

Jak čeští, tak angličtí učitelé považují předškolní vzdělávání dětí za velmi důležité. 100% dotazovaných si myslí, že dítě navštěvující mateřskou školu je lépe připraveno na vstup do školy. Podle respondentů předškolní vzdělávání plní funkci výchovnou, edukační, socializační, diagnostickou a podílí se tak na celkovém rozvoji dítěte.

## ZÁVĚR

České i Anglické předškolní vzdělávání prošlo poslední dobou výraznými reformami, které daly vzniknout novým kurikulárním dokumentům v obou zemích. Jelikož jsou tyto dokumenty poměrně nové, učitelé mateřských škol se s nimi teprve seznamují a snaží se je aplikovat v každodenní edukační činnosti s dětmi.

Předškolní vzdělávání představuje počáteční stupeň veřejného, organizovaného vzdělávání jak v České republice, tak v Anglii. Jeho záměrem je přivést dítě k fyzické, psychické i sociální samostatnosti, což je důležité pro jeho další rozvoj a především pro život. Dítě během předškolního vzdělávání získává sebevědomí, přizpůsobuje se v sociální komunitě i multikulturní společnosti, osvojuje si etické hodnoty i dobré základy pro celoživotní učení. Je proto velmi důležité právě tento stupeň vzdělávání neustále zkvalitňovat.

Bakalářská práce se zaměřuje na komparaci anglického a českého předškolního vzdělávání. Cílem bakalářské práce bylo analyzovat kurikula předškolního vzdělávání v České republice a Anglii. V souvislosti s analýzou zmapovat postoje učitelů předškolního vzdělávání v daných zemích a jejich postoje srovnat.

Jedním z dílčích cílů práce byla obsahová analýza kurikul předškolního vzdělávání v České republice a Anglii, která umožňuje nahlédnout jednotlivě do předškolních vzdělávacích koncepcí obou zemí a nalézá mezi nimi shodné a rozdílné prvky. Výsledky dotazníkového šetření poukazují na rozdílnost postojů učitelů k financování v dané zemi. Ukázalo se, že postoj anglických učitelů je oproti českým učitelům více pozitivní. Anglie podporuje předškolní vzdělávání svými finančními prostředky více než Česká republika. Učitelé anglických mateřských škol jsou také více spokojeni se svým platovým ohodnocením. Dalším dílčím cílem bylo zjistit postoje učitelů mateřských škol k předškolnímu kurikulu dané země. Tyto postoje jsou velmi pozitivní. Učitelé z České republiky, stejně jako učitelé z Anglie jsou s nynějším kurikulem předškolního vzdělávání ve většině případů spokojeni. Za negativum učitelé obou zemí považují mnoho administrativní práce, kterou se sebou tyto kurikulární dokumenty nesou. Dále pak čeští učitelé poukazují na fakt, že obsah kurikulárního dokumentu předškolního vzdělávání v České republice je tvořen spíše pro menší skupinky dětí. Přítomnost většího počtu dětí v mateřských školách znemožňuje efektivní využívání tohoto dokumentu. Posledním z dílčích cílů bakalářské práce bylo zjistit postoje učitelů k významu předškolního zařízení

pro rozvoj dítěte. Hlavním významem předškolního vzdělávání je podle učitelů celkový rozvoj dítěte, který vede k samostatnosti a osvojení základů pro celoživotní učení.

Bakalářské práce popisuje aktuální situaci předškolního vzdělávání v České republice a Anglii a mapuje postoje učitelů mateřských škol, výsledky tak mohou sloužit jako inspirační materiál pro učitele mateřských škol v daných zemích.

Za největší přínos bakalářské práce považuji zprostředkování a navázání komunikace mezi některými mateřskými školami v České republice a Anglii, které se podílely na výzkumu. Školy jsou ochotny předávat si informace a umožnit učitelům oboustranné stáže v zahraničí, kde by mohli načerpat inspiraci pro práci s dětmi a navzájem obohatili vlastní organizaci práce o nové podněty a informace.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

Monografie:

- [1] ASHOVÁ, K. Prvních pět let. Praha : Ikar, 2002. ISBN 80-249-0020-3.
- [2] ABBOTT, L.; RODGER, R. Quality education in the early years. Open University Press, 1994. ISBN 0-335-19230-0.
- [3] BACUS, A. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-862-7
- [4] BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-537-7
- [5] BEDNÁŘOVÁ, J.; ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: CPRESS, 2007. ISBN 978-80-251-1829-0.
- [6] CLAYCOMB, P. *Školka plná zábavy*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-097-9.
- [7] ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha:Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- [8] DEISSLER, H. H. *Každodenní problémy v mateřské škole*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-010-3.
- [9] EDINGTON, M. *The Nursery trachet in action: teaching 3,4 and 5-Years-Olds*. London: SAGE, 1998. ISBN 1-85396-368-2.
- [10] FRAIBERGOVÁ, S. H. *Magické roky* Praha: Triton, 2002, ISBN 80-7254-270-2.
- [11] GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Bratislava: UK, 1999. ISBN 80-223-1342-4.
- [12] JEŘÁBKOVÁ, B. *Mateřská škola jako životní prostor I.*. Brno: Masarykova Univerzita , 1993. ISBN 80-210-0830-X.
- [13] KLINDOVÁ, L., RYBÁROVÁ, E. *Vývojová psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974. SBN 45-00-03/4.

- [14] KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA B., (eds.) *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001, 455 s. ISBN 80-7178-585-7.
- [15] KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.
- [16] KUCHARSKÁ A., ŠVANCAROVÁ, D. *Bezstarostné roky*. Praha: Scientia, 2004. ISBN 80-7183-291-X.
- [17] LANGMEIER J., KREJČÍŘOVÁ D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- [18] LEMAN, K. *Sourozenecké konstelace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 978-80-7367-507-3.
- [19] MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál 2002. ISBN: 80-7178-494-X.
- [20] NEZVALOVÁ, D. *Pedagogika pro učitele. Část druhá – Vzdělávací systémy ve vyspělých zemích*. Olomouc:VUP, 1998. ISBN 80-7067-796-1.
- [21] NIESEN, R., WILFRIED G. *Poprvé v mateřské škole*. Praha: Portál 2005 ISBN 80-7178-989-5.
- [22] OPRAVILOVÁ E., GEBHARTOVÁ V. *Rok v mateřské škole*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-847-3.
- [23] PIAGET, J., INHELDEROVÁ B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-263-8.
- [24] POSPÍŠILOVÁ, Z. *Hrajeme si s básničkou*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1709-8.
- [25] PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-1703.
- [26] ŘÍČAN, J. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-124-7.
- [27] SMOLÍKOVÁ, K. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. ISBN 80-87000-00-5.
- [28] SVOJTKOVÁ, I. *Co mám umět než půjdu do školy*. Havlíčkův Brod: Fragment, 1997. ISBN 80-7200-156-6.

- [29] ŠMAHELOVÁ, E. *Mateřská škola – teorie a praxe*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005 ISBN 80-244-0945-8.
- [30] ŠPAŇHELOVÁ, I. *Dítě v předškolním období*. Praha: Mladá Fronta, 2004. ISBN 80-204-1187-9.
- [31] ŠVARCOVÁ, I. *Základy pedagogiky pro učitelské studium*. 1. vyd. Vysoká škola chemicko-technologická v Praze, Praha 2005. ISBN 80-7080-573-0.
- [32] ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Paido 1998, ISBN 80-210-1937-9.
- [33] TŘESOHRAVOVÁ, Z., ČERNÁ, M., KŇOURKOVÁ, M. *Dříve než půjde do školy*. Praha: Avicenum, 1990. ISBN 80-201-0015-6.
- [34] VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-246-0956-0.
- [35] VALENTA, M., MÜLER, O. *První česká pedagogická (a speciálně pedagogická) detektivka*. Olomouc: Netopejř, 1998. ISBN 80-86096-10-6.
- [36] *Practice Guidance for the Early Years Foundation Stage: Every Child Matters, Change for Children*. Nottingham: Department for Children, Schools and Families, 2008. ISBN: 978-1-84775-128-7.
- [37] *Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage: Every Child Matters, Change for Children*. Nottingham: Department for Children, Schools and Families, 2008. ISBN: 978-1-84775-128-7.

## Časopisy:

- [38] ŠTEFFLOVÁ, J. Nad prorodinným balíčkem s asociací předškolní výchovy. *Učitelské noviny*, 2008, č 26, s. 10-11.

## Internetové zdroje:

- [39] *Eurydice* [online]. [cit. 2009- 23-03]. Dostupné z WWW: <<http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice>>.



- [40] EURYDICE. *Organizace vzdělávací soustavy v České republice* [online]. 2007/08 [cit. 2009-20-03]. Dostupný z WWW: <[http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0\\_integral/CZ\\_CS.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/CZ_CS.pdf)>.
- [41] EURYDICE. *The Education System in England, Wales, Northern Ireland* [online]. 2007/08 [cit. 2009-20-03]. Dostupný z WWW: [http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0\\_integral/UN\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/UN_EN.pdf)>.
- [42] *Overview of education systems in England, Wales and Northern Ireland* [online]. 2008<sup>5</sup> [cit. 2009-22-04]. Dostupný z WWW: <[http://www.nfer.ac.uk/shadomx/apps/fms/fmsdownload.cfm?file\\_uuid=585D09DA-C299-53CD-AD5E-0BC73ACB905F&siteName=nfer](http://www.nfer.ac.uk/shadomx/apps/fms/fmsdownload.cfm?file_uuid=585D09DA-C299-53CD-AD5E-0BC73ACB905F&siteName=nfer)>.
- [43] *Vládní novela školského zákona - březen 2009* [online]. c2009<sup>3</sup> [cit. 2009-29-04]. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vladni-novela-skolskeho-zakona-brezen-2009>>.
- [44] *Vzdělávací systém v ČR* [online]. [cit. 2009-01-05]. Dostupný z WWW: <<http://www.czech.cz/cz/prace-studium/chci-studovat/vzdelavaci-system/vzdelavaci-system-v-cr>>.

## SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obr. 1 Struktura vzdělávacího systému ve Velké Británii, Anglii a Walsu (Eurydice, 2007/08).....</i>	26
<i>Obr. 2 Struktura vzdělávacího systému v České republice (Eurydice, 2007/08).....</i>	32
<i>Obr. 3. Pohlaví respondentů.....</i>	48
<i>Obr. 4. Věk respondentů .....</i>	49
<i>Obr. 5. Dosažené vzdělání respondentů .....</i>	50
<i>Obr. 6. Délka praxe respondentů.....</i>	51
<i>Obr. 7. Typy mateřských škol, kde jsou zaměstnáni respondenti z České republiky .....</i>	52
<i>Obr. 8. Typy mateřských škol, kde jsou zaměstnáni respondenti Anglie.....</i>	52
<i>Obr. 9. Vyjádření respondentů k otázce č. 8.....</i>	54
<i>Obr. 10. Ideální věk dítěte pro vstup do předškolního zařízení z pohledu respondentů České republiky .....</i>	55
<i>Obr. 11. Ideální věk dítěte pro vstup do předškolního zařízení z pohledu respondentů Anglie.....</i>	55
<i>Obr. 12. Obvyklý počet dětí, který připadá na jednoho učitele v mateřské škole .....</i>	56
<i>Obr. 13. Formy práce s dětmi, které respondenti upřednostňují.....</i>	57
<i>Obr. 14. Účast respondentů na odborných seminářích (trénincích, přednáškách).....</i>	59
<i>Obr. 15. Využití zkušeností pedagogů jiných předškolních zařízení respondenty.....</i>	60
<i>Obr. 16. Využívání internetu jako inspirace pro práci s dětmi .....</i>	60
<i>Obr. 17. Využívání médií jako inspirace pro práci s dětmi .....</i>	61
<i>Obr. 18. Využívání tiskopisů jako inspirace pro práci s dětmi.....</i>	61
<i>Obr. 19. Využívání odborné literatury jako inspirace pro práci s dětmi .....</i>	62
<i>Obr. 20. Druhy komunikace mezi respondenty a rodiči dětí .....</i>	63
<i>Obr. 21. Spokojenost respondentů s platovým ohodnocením .....</i>	65
<i>Obr. 22 Vyjádření respondentů k otázce č. 19.....</i>	66
<i>Obr. 23 Vyjádření respondentů ke kurikulárním dokumentům předškolního vzdělávání.....</i>	68
<i>Obr. 24. Postoj respondentů k výuce cizích jazyků v mateřské škole .....</i>	71

**SEZNAM TABULEK**

<i>Tab. 1. Pohlaví respondentů</i> .....	48
<i>Tab. 2. Věk respondentů</i> .....	49
<i>Tab. 3. Dosažené vzdělání respondentů</i> .....	50
<i>Tab. 4. Délka praxe respondentů</i> .....	51
<i>Tab. 5. Typy mateřských škol, kde jsou respondenti zaměstnáni</i> .....	52
<i>Tab. 6. Vyjádření respondentů k otázce č. 8</i> .....	53
<i>Tab. 7. Ideální věk dítěte pro vstup do předškolního zařízení</i> .....	54
<i>Tab. 8. Obvyklý počet dětí, který připadá na jednoho učitele v mateřské škole</i> .....	56
<i>Tab. 9. Formy práce s dětmi, které respondenti upřednostňují</i> .....	57
<i>Tab. 10. Druhy inspirace respondentů k vlastní práci s dětmi</i> .....	58
<i>Tab. 11. Druhy komunikace mezi respondenty a rodiči dětí</i> .....	62
<i>Tab. 12. Spolupráce mateřské školy s jinými organizacemi</i> .....	63
<i>Tab. 13. Druhy projektů a výzkumů, do kterých se zapojují mateřské školy v České republice</i> .....	64
<i>Tab. 14. Druhy projektů a výzkumů, do kterých se zapojují mateřské školy v Anglii</i> .....	64
<i>Tab. 15. Spokojenost respondentů s platovým ohodnocením</i> .....	65
<i>Tab. 16. Vyjádření respondentů k otázce č. 19</i> .....	66
<i>Tab. 17. Vyjádření respondentů ke kurikulárním dokumentům předškolního vzdělávání</i> .....	67
<i>Tab. 18. Znalost zahraničních koncepcí předškolního vzdělávání</i> .....	69
<i>Tab. 19. Postoj respondentů s výukou cizích jazyků v mateřské škole</i> .....	70

## SEZNAM PŘÍLOH

P I	DOTAZNÍK – ČESKÁ REPUBLIKA.....	85
P II	DOTAZNÍK – ANGLIE.....	92

## **PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK – ČESKÁ REPUBLIKA**

Vážená paní učitelko, pane učiteli,

prosím Vás o vyplnění následujícího dotazníku. Dotazník je součástí mé bakalářské práce a je anonymní, nebudete jmenováni Vy, ani Vaše škola. Dotýká se oblasti předškolního vzdělávání a zjišťuje postoje učitelů předškolních zařízení. U otevřených otázek Vás prosím o vyjádření svého názoru. U otázek uzavřených vyberte vždy jen jednu možnost, pokud není uvedeno jinak. Vaše odpovědi pomohou při zkoumání této problematiky. Za vyplnění a navrácení dotazníku děkuje

**Rokytová Anna**

studentka 3. ročníku bakalářského studia sociální pedagogiky ve Zlíně

rokytka.anny@seznam.cz

---

### **1. Jaké je Vaše pohlaví?**

Muž

Žena

### **2. Kolik je Vám let?**

18 – 25

26 – 35

36 – 45

46 – 55

více než 55

### **3. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?**

Středoškolské bez maturity

Středoškolské s maturitou

Bakalářské studium

Magisterské studium

Jiné.....

**4. Délka Vaší praxe v oboru je?**

méně než 3 roky

3-5 let

6-8 let

9-11 let

12 a více let

**5. Typ mateřské školy, kde pracujete je ?**

Tradiční

Alternativní (doplňte druh).....

**6. Kolik dětí je nyní zapsáno ve Vaší mateřské škole?**

.....

**7. Kolik učitelů pracuje ve Vaší mateřské škole?**

.....

**8. Je podle Vás dítě navštěvující předškolní zařízení lépe připraveno na vstup do školy?**

Ano

Ne

**9. Jaký je podle Vás ideální věk dítěte pro vstup do předškolního zařízení?**

2

3

4

5

**10. Jaký počet dětí připadá obvykle na jednoho učitele ve Vašem zařízení?**

Méně než 5

6-10

11-15

15-20

více jak 21

**11. Které formy práce s dětmi upřednostňujete?**

Hromadné

Skupinové

Individuální

**12. Jakým způsobem pracujete s dětmi individuálně?**

.....

.....

.....

**13. Odkud čerpáte inspiraci pro svou práci s dětmi?**

Označte možnosti, z kterých čerpáte a uveďte dle frekvence číselnou hodnotu. **(1-ano, pravidelně, 2-ano občas, 3-ano, výjimečně, 4- ne, nikdy)**

Zúčastňuji se odborných seminářů (třéninků, přednášek) 1 2 3 4

Zkušenosti pedagogů z jiných předškolních zařízení 1 2 3 4

Internet	1	2	3	4
Média	1	2	3	4
Tiskopisy	1	2	3	4
Odborná literatura	1	2	3	4
Jiné.....	1	2	3	4

**14. Jakým způsobem komunikujete s rodiči dětí?**

- Písemně
- Telefonicky
- Elektronickou poštou
- Formou schůzek
- Jiné.....

**15. Spolupracujete s jinými organizacemi?**

- Ano. S jakými?  
.....  
.....
- Ne

**16. Zapojuje se Vaše mateřská školka do projektů, výzkumů?**

- Ano. Jakých?  
.....  
.....  
.....
- Ne



**17. Jste spokojený/á se svým platovým ohodnocením?**

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

**18. Jakým způsobem získává Vaše předškolní zařízení finanční prostředky? (Zaškrtněte více odpovědí)**

- Granty
- Sponzorské dary
- Státní dotace
- Jiné.....

**19. Domníváte se, že stát podporuje předškolní zařízení svými finančními prostředky dostatečně?**

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

**20. Jste spokojený/á s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (RVP PV)**

- Ano
- Částečně ano
- Částečně ne
- Ne

**21. Kdybyste měl/a možnost, co byste do RVP PV doplnil/a, nebo z něj vypustila?**

.....  
.....  
.....

**22. Znáte nějaké zahraniční koncepce předškolního vzdělávání? (Pokud ano, napište prosím kterých zemí)**

Ano

.....  
.....

Ne

**23. Pokud jste odpověděl/a na otázku č. 22. Ano, odpovězte, v čem se předškolní koncepce v zahraničí liší od naší? . Jaká jsou jejich pozitiva či negativa?**

.....  
.....  
.....

**24. Souhlasíte s výukou cizích jazyků v mateřské škole?**

Ano

Ne

**25. V čem vidíte hlavní přínosy předškolního vzdělávání ?**

.....  
.....  
.....

*Děkuji za čas věnovaný vyplnění tohoto dotazníku. Pokud chcete cokoliv dodat, napište to prosím zde:*

## PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK – ANGLIE

Dear Sir/Madame,

My name is Anna Rokytova and I am a student of the Bata University in Zlin (Czech Republic). This questionnaire relates to my dissertation work which focuses on various pre-school systems and attitudes of teachers and others working in this area.

Please, fill in this questionnaire. The results will help me to analyse the issue mentioned above. It is absolutely **anonymous** – you or the institution that you are working in will not be named and **it will be used only for study purposes**. Please, be free to write your opinion, if there are any opened questions. In case of multiple-choice question, choose only one answer, if not instructed otherwise.

**Rokytová Anna**

Undergraduate student from Bata University in Zlin, Czech Republic

rokytka.anny@seznam.cz

---

### 1. Gender

Male

Female

### 2. Age

18 – 25

26 – 35

36 – 45

46 – 55

more than 55

### 3. Education

Secondary Education (A-Levels)

- Secondary Education (Other)
- Undergraduate (BA, BSc)
- Post-Graduate (MA, Msc, MBA)
- Other.....

**4. How long have you been working in this area (Early Years)?**

- less than 3 years
- 3-5 years
- 6-8 years
- 9-11 years
- 12 and more years

**5. What is the type of Early Years institution you work at?**

- Traditional
- Alternative (write name of it).....

**6. How many children are registered in your institution at the moment?**

.....

**7. What is the number of employees within your institution?**

.....

**8. Do you think that children attending pre-school institutions are better equipped for going to school?**

- Yes
- No

**9. What do you think is the best age to start attending nurseries or other types of Early Years institutions?**

- 1 year
- 2 years
- 3 years
- 4 years

**10. What is the number of children one qualified employee usually supervise in Your nursery ?**

- less than 5
- 6-10
- 11-15
- 15-20
- more than 21

**11. What is your personal preference when working with children?**

- Working in small groups
- Collective working
- Individual working

**12. What tactics do you use when working with children individually?**

.....

.....

.....

**13. What is the source of your inspiration for this kind of work?**

Please, choose from the range of various sources and tick how often you use them. (1- Often, 2- Sometimes, 3-Rarely, 4- Never)

I attend specialist courses (trainings, seminars)	1	2	3	4
Experience of workers from other pre-school institutions	1	2	3	4
Internet	1	2	3	4
Other Media	1	2	3	4
Printed Material (books, journals)	1	2	3	4
Others.....	1	2	3	4

**14. In what ways do you usually communicate with children's parents?**

- Letters
- Phone
- Emails
- Appointments, Meetings
- Other.....

**15. Does your institution liaise with other organisations and service providers?**

- Yes. What are they?  
.....  
.....
- No

**16. Does your institution take part in projects, surveys or research?**

- Yes. What kind?

.....  
.....  
.....

No

**17. Do you think your wage is adequate to your position?**

Totally Agree

Partially Agree

Neither Agree or Disagree

Partially Disagree

Totally Disagree

**18. Where from do you get funding for your institution?**

(Multiple-choice question)

Grants

Sponsors

Government funding

Other (specify).....

**19. Do you think that the governmental financial support of pre-school institutions is sufficient?**

Totally Agree

Partially Agree

Neither Agree or Disagree

Partially Disagree

Totally Disagree



**20. Are you happy with The Early Years Foundation Stage (EYFS)?**

- Totally Agree
- Partially Agree
- Neither Agree or Disagree
- Partially Disagree
- Totally Disagree

**21. If you had a chance, what changes would you make to the EYFS?**

.....

.....

.....

**22. Are you aware of any competition with foreign conceptions of pre-school education? (If yes, which countries does it include?)**

Yes

.....

.....

No

**23. If you answered yes in the previous question, please, tell me in what ways does the EYFS differ from the foreign pre-school conceptions you mentioned? What are pros and cons of these conceptions?**

.....

.....

.....

**24. Should pre-school institutions implement elementary teaching of foreign languages?**

Yes

No

**25. What are, in your opinion, the crucial benefits of pre-school education?**

.....  
.....  
.....

*Thank you for filling in this questionnaire. Please, feel free to add any other comments or opinions related to this topic.*