

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra primární pedagogiky

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Práce učitelek ve věkově homogenních a  
heterogenních třídách mateřské školy

Work of teachers in age homogeneous and  
heterogeneous kindergarten environment

Dita Počarovská

Vedoucí bakalářské práce: doc. PaedDr. Soňa Koťátková, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

## PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Práce učitelek ve věkově homogenních a heterogenních třídách mateřské školy vypracovala pod vedením vedoucího bakalářské práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato bakalářská práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Datum: 4. 4. 2017

.....  
podpis

## PODĚKOVÁNÍ

Děkuji Doc. PaedDr. Soňa Kotátkové, Ph.D. za odborné vedení práce, poskytnutí cenných rad a celkově vstřícný přístup po dobu konzultací.

Velké poděkování patří i učitelkám z mateřských škol, které se zúčastnily mého výzkumu, za jejich čas, ochotu a velké přispění k tématu této bakalářské práce.

**ANOTACE:**

Tato bakalářská práce mapuje odlišnosti v práci učitelek ve věkově homogenně či heterogenně uspořádaných tříd mateřských škol s cílem postihnout jak přínosy, tak nevýhody pro výchovně vzdělávací činnost v těchto uspořádáních. V teoretické části jsou shrnuty informace o uspořádání současných mateřských škol a dále také shrnuty poznatky o vývoji dítěte předškolního věku z hlediska tělesného, kognitivního, emočního a sociálního. Je zde také objasněna pozice učitelky v osobnostně orientovaném modelu současného předškolního vzdělávání. Praktická část je zaměřena na popis provedeného výzkumu ve věkově homogenních a heterogenních třídách mateřské školy a vyhodnocení zjištěných skutečností. Cílem tohoto výzkumného šetření bylo popsat rozdíly v práci učitelky v těchto seskupeních.

**KLÍČOVÁ SLOVA:**

Mateřská škola, vývoj dítěte, dítě předškolního věku, učitelka v mateřské škole, věkově homogenní třídy, věkově heterogenní třídy

**ANNOTATION:**

This bachelor thesis deals with differences between the work of kindergarten teachers in age-homogeneous and age-heterogeneous classes. It aims to cover both benefits and disadvantages for educational and instructional activities in these groups. In the theoretical section, the information about today's kindergarten organisation as well as the knowledge about preschool child development from the physical, cognitive, emotional and social point of view is summarized. The teacher's position in the nowadays personality-oriented model of preschool education is clarified as well. The practical section focuses on description of the effectuated research in age-homogeneous and age-heterogeneous kindergarten classes and on evaluation of discovered facts. The aim of this research was to describe the differences between the work of teachers in these groups.

**KEYWORDS:**

Kindergarten, Child Development, Preschool Child, Kindergarten teacher, Age-homogeneous Classes, Age-heterogeneous Classes

# OBSAH

ÚVOD.....	6
I TEORETICKÁ ČÁST .....	8
1 MATEŘSKÁ ŠKOLA.....	8
1.1 Mateřská škola v současnosti .....	8
1.2 Historie seskupování tříd mateřské školy v Čechách .....	9
1.3 Alternativní typy mateřských škol.....	10
2 VÝVOJ DÍTĚTE .....	13
2.1 Vývoj dítěte v předškolním věku .....	13
2.1.1 Tělesný rozvoj dítěte v předškolním věku.....	14
2.1.2 Kognitivní, emoční a sociální vývoj v předškolním věku.....	16
2.2 Soužití dětí ve skupině.....	19
3 UČITELKA V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	20
4 VĚKOVÉ USPOŘÁDÁNÍ TŘÍD V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH .....	26
4.1 Věkově homogenní třídy .....	28
4.2 Přínosy a nevýhody věkově homogenní třídy pro děti .....	28
4.3 Přínosy a nevýhody věkově homogenní třídy pro učitelky .....	30
4.4 Věkově heterogenní třídy .....	31
4.5 Přínosy a nevýhody věkově heterogenní třídy pro děti .....	32
4.6 Přínosy a nevýhody věkově heterogenní třídy pro učitelku .....	33
II PRAKTICKÁ ČÁST .....	34
5 CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	34
5.1 Metoda sběru dat .....	35
5.2 Pozorování.....	35
5.2.1 Struktura pozorování .....	36
5.3 Rozhovor .....	36
5.4 Dotazník .....	37
5.5 Vlastní výzkum.....	37
6 VÝSLEDKY POZOROVÁNÍ JEDNOTLIVÝCH USKUPENÍ.....	50
6.1 Výsledky pozorování v homogenně uskupených třídách .....	50
6.2 Výsledky pozorování v heterogenně uspořádaných třídách .....	52
6.3 Rozhovory .....	53
6.3.1 Odpovědi učitelek z věkově homogenních tříd .....	53
6.3.2 Odpovědi učitelek z věkově heterogenních tříd .....	55
6.4 Odpovědi z dotazníkového šetření pro učitelky .....	56
7 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU VE VZTAHU K VÝZKUMNÝM OTÁZKÁM .....	63
8 DISKUZE.....	67
ZÁVĚR.....	70
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....	73
ELEKTRONICKÉ ZDROJE.....	75
SEZNAM PŘÍLOH .....	76

## ÚVOD

Ve své bakalářské práci představuji téma Práce učitelek ve věkově homogenních a heterogenních třídách v mateřské škole. Vzhledem k možnosti Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání mohou ředitelé či ředitelky mateřských škol rozhodnout o uspořádání tříd, zda se bude jednat o věkově homogenní či věkově heterogenní třídy. Zajímalo mě, co které uspořádání obnáší při výchovně - vzdělávací činnosti učitelky.

Po prostudování teoretických poznatků, které byly popsány některými autory, jež se předškolní pedagogikou zabývají, jsem zjistila, že třídám věkově homogenním a věkově heterogenním není v odborné literatuře věnováno mnoho prostoru.

Kromě potřeby získat informace, ověřit je výzkumem popisovaném v praktické části bakalářské práce, bych chtěla tyto poznatky využít pro možné uplatnění v pedagogické činnosti učitelky v daném uskupení. Ve své bakalářské práci chci zjistit, jaké jsou výchovně – vzdělávací postupy učitelek ve věkově homogenních a věkově heterogenních uskupených třídách a jaké výhody a nevýhody má pedagogická činnost učitelky v daném uskupení.

Nejprve se v teoretické části krátce věnuji popisu mateřské školy z hlediska jejího poslání a též jako instituci a organizaci, které je dána možnost rozhodnout si o některých aspektech vzdělávání sama. Tím je například i rozhodnutí o utvoření věkově homogenních nebo věkově heterogenních tříd a také možnost alternativního přístupu mateřských škol.

Jelikož se mateřská škola týká dětí ve věku dnes již 2 - 6/7 let, shrnuji dále skutečnosti z oblasti kognitivního, sociálního a emocionálního zrání a učení dětí tohoto věku. Ve své teoretické části BP se budu zabývat především dětmi ve věku 3 – 6/7 let, protože do těchto tříd je orientovaná praktická část BP.

Klíčovým aktérem z hlediska výchovně – vzdělávacího procesu je učitelka. Proto se věnuji dále v teoretické části objasnění její pozice v osobnostně orientovaném modelu současného předškolního vzdělávání, specifikům, které tato pozice přináší a jejímu působení v daném uspořádání.

Následující kapitola je zaměřena na stěžejní oblast práce a objasňuje a vyhodnocuje přínosy i rizika práce učitelek ve věkově homogenně a věkově heterogenně uspořádaných třídách mateřských škol, stručně popisuje tato uspořádání.

V empirické části představuji svůj výzkum, jehož cílem je získat poznatky o rozdílech v práci učitelek ve věkově homogenně a heterogenně uskupených třídách a zjistit, jak přizpůsobují svoji výchovně – vzdělávací činnost danému uspořádání.

Ke zjištění, jak učitelky mateřských škol vnímají svou výchovně – vzdělávací činnost ve věkově uspořádaných homogenních a heterogenních třídách v mateřské škole, byly využity polostrukturované rozhovory, pozorování a dotazníkové šetření. Učitelky v těchto rozhovorech a dotaznících vyjadřovaly své názory. Dotazovány byly jak učitelky z věkově homogenně seskupených tříd, tak učitelky z věkově heterogenně utvořených tříd mateřských škol.

# I TEORETICKÁ ČÁST

## 1 MATEŘSKÁ ŠKOLA

### 1.1 Mateřská škola v současnosti

Mateřská škola je předškolní zařízení pro děti ve věku 3 – 6/7 let a je druhým důležitým socializačním zařízením, ihned po rodině, které napomáhá dítěti rozšířit si a získat nové poznatky, dovednosti a zkušenosti potřebné pro svůj celkový rozvoj, tělesný, duševní, mravní a sociální (Jeřábková, 1993). V září 2016 došlo ke změně v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání ohledně věku nástupu dětí do mateřských škol. *„Dle školského zákona se s účinností od 1. 9. 2016 předškolní vzdělávání organizuje pro děti ve věku zpravidla od 3 do 6let, nejdříve však pro děti od 2 let. Tato věta se s účinností od 1. 9. 2020 mění takto: Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku od 2 do zpravidla 6 let“* (RVP PV, 2016, s. 6).

Mateřská škola umožňuje dětem kontakt s vrstevníky, možnost porovnávání se s ostatními, nabízí různorodé činnosti a příležitosti k seberealizaci. Odborný přístup učitelky, která svou systematickou výchovně vzdělávací práci působí na děti, může napomáhat a kompenzovat vývojové opoždění či naopak rozvíjet dispozice a talent (Kolláriková, Pupala, 2001).

Dnešní pohled na mateřskou školu je chápán jako osobnostní model *„který chápe mateřskou školu jako profesionálně vedené, ale přesto přirozené socializační a kultivační centrum, které záměrně posiluje výchovnou funkci rodiny a obohacuje ji o podněty, které dnešní rodina dítěti v dostatečné míře poskytovat nemůže“* (Kolláriková, Pupala 2001, s. 134).

Vzdělávání v mateřských školách je zakotveno v legislativních a kurikulárních dokumentech. Z legislativních dokumentů se jedná o dva zákony a vyhlášku – Zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ze dne 24. 9. 2004, zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon) a vyhláška č. 263/2007, kterou stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených MŠMT, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí ze dne 4. 10. 2007. Z kurikulárních dokumentů se jedná o dva

základní – Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha (2001) a Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (Průcha, Koťátková, 2013).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, zkráceně RVP PV vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolní věku. Podle RVP PV si mateřské školy vytvářejí vzdělávací programy, tzv. Školní vzdělávací program (ŠVP), ve kterém dodržují stanovená pravidla, podmínky a požadavky, které mají být v předškolním vzdělávání splněny. RVP PV tedy umožňuje mateřským školám, respektive jejich ředitelům či ředitelkám, aby si o určitých stanoviskách rozhodovali sami. Mezi tyto aspekty patří nejen možnosti mateřské školy (např. její zaměření podle umístění), ale také seskupování dětí do třídy, buď věkově homogenních (věkově stejnorodé), nebo do tříd věkově heterogenních (věkově smíšené) (RVP PV, 2016).

Tato možnost rozdělování dětí vznikla až po roce 1990, do této doby byly vzhledem k metodám práce a jejímu obsahu přísně děleny na třídy dle věku (Koťátková, 2008).

## **1.2 Historie seskupování tříd mateřské školy v Čechách**

Uskupování tříd dle věku bylo v historii mateřských škol různé. V prvních mateřských školách, které byly otevřeny ve druhé polovině 19. století, bylo ve stejné třídě až 100 dětí různého věku. Toto uskupení – věkově smíšené třídy, následovalo i na začátku 20. století kdy kromě „klasických mateřských škol“ vznikaly v Evropě a USA i alternativní školy, mezi které patřily například mateřská škola vycházející z koncepce Marie Montessori (1870-1952), waldorfská mateřská škola, či daltonský plán. Zároveň se však, ale začaly v první polovině 20. století objevovat i třídy uskupené věkově homogenně. Vlivem trendu sovětské pedagogiky se od padesátých let toto seskupení přísně dodržovalo. Děti byly rozděleny do tříd dle věku: I. třída děti ve věku 3-4, II. třída děti 4-5 let, III. třída děti 5-6 let. Toto rozdělování připomíná v mnohém školský model. Ten především vyhovoval sociocentrickému zaměření tehdejší koncepce předškolní výchovy, která měla „formovat“ dítě jako objekt výchovy a přizpůsobit ho požadavkům společnosti. Tato situace trvala po čtyřicet let. Výjimkou byly pouze malé, jednotřídní mateřské školy, které se nacházely především na vesnicích. Tam mohly být třídy kvůli počtu žáků věkově smíšené. Od konce 20. století je na vedení mateřské školy, pro jaké rozdělení se rozhodne.

Současné průzkumy ukazují, že seskupení dětí do tříd věkově homogenních a věkově heterogenních je v poměru jedna ku jedné (Koťátková, 2013).

### 1.3 Alternativní typy mateřských škol

V současné době na území České republiky fungují různé druhy mateřských škol. Vedle standardních mateřských škol, nalezneme i mateřské školy s upraveným vzdělávacím programem a školy alternativní. Každá mateřská škola zařazená do sítě škol a školských zařízení spadajících pod MŠMT ČR se musí řídit RVP PV a dle něho si může určit seskupení tříd – věkově homogenní či věkově heterogenní třídy. Vedle tradičních/standardních mateřských škol zřizovaných státem fungují v České republice i soukromé mateřské školy. Jsou zřizovány a provozovány jiným subjektem než prostřednictvím kraje a obce. Mezi další rozdíly patří i vyšší školné nebo věk přijímaných dětí, který je u soukromých mateřských škol už od dvou let nebo i dříve. Soukromé školy často využívají prvků některého z alternativních vzdělávacích programů. Nejen uspořádání tříd, ale celkový obsah takovéto školy se řídí filozofií a konceptem daného vzdělávacího programu (RVP PV, 2016).

**Alternativní mateřské školy** odvozují svůj název z latinského „alter“, což znamená druhá volba nebo možnost výběru z více jak jedné možnosti. Slovo „alternativní“ je spojení užívané v různých významech. U spojení „alternativní vzdělání“ se jedná o další možnost vzdělávání vedle něčeho oficiálního, tradičního.

Podle pedagogického slovníku Průchy, Walterové, Mareše je uvedeno, že alternativní škola je: *„Obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i státní, resp. veřejné), které mají jeden podstatný rys; odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol určité vzdělávací soustavy. Odlišnost může spočívat ve specifčnosti obsahu vzdělávání, organizace výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáka aj. Pojem alternativní škola nelze tedy vztahovat pouze k soukromým školám, resp. k typu zřizovatele školy, protože nestandardní mohou být i některé školy státní“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 16).

**Mateřské školy s upraveným vzdělávacím programem podle speciálních potřeb dětí** mají rámcové cíle a záměry předškolního vzdělávání shodné se standardními mateřskými školami. Jsou však maximálně přizpůsobeny dětem a jejich speciálním potřebám. Tyto potřeby spočívají například v oblasti prostředí, životosprávy dětí,

organizace vzdělávání nebo pedagogického zajištění. Veškeré základní povinné podmínky jsou určeny zákony, vyhláškami a prováděcími předpisy (RVP PV, 2016).

**Mateřská škola Marie Montessori** patří mezi první alternativní školy. První veřejné předškolní zařízení - Dům dětí (Casa dei bambini) - bylo otevřeno v roce 1907 v Římě, zakladatelkou Marií Montessori. Tato italská lékařka se zpočátku věnovala mentálně postiženým či sociálně ohroženým dětem, posléze i dětem zdravým. Dostalo se jí velkého uznání za vytvoření a rozvoj různého didaktického materiálu pro dětskou aktivitu. Marie Montessori byla zastávkyní pedocentrismu a snažila se o podporu a rozvoj přírodních sil dítěte, které mají být respektovány. Jedině tak, dle jejího názoru, se mohl jedinec správně vyvíjet. Navrhovala, aby se výuka soustředila na procvičování smyslů a motorických dovedností. *„Dítě, které opustí tělo matky, nevstupuje do přírodního prostředí, ale do prostředí civilizace, v které se odehrává život dospělých. Jedná se vlastně o nepřírozené prostředí, stojící nad přírodou a zřízené vlastně na její úkor“* (in Jeřábková, 1993, s. 98). Charakteristické pro tento druh školy je slučování dětí různého věku a odmítání striktního rozdělování dětí dle věku. Podstatou tohoto seskupení je harmonické soužití, spolupráce a vzájemná pomoc jednotlivců, respekt a sounáležitost s ostatními jedinci. Marie Montessori předpokládala, že vývoj dítěte tvoří tři stupně vývoje, z nichž každý trvá tři roky: 3-6, 6-9, 9-12. Tato její teorie vychází ze znalostí o stavu zrání a zájmech dítěte. Na tyto mateřské školy dále navazují základní školy stejných hodnot, principů (Koťátková, 2008, Průcha, 2001).

**Waldorfská mateřská škola** byla založena Rudolfem Steinerem v roce 1919 ve Stuttgartu. Rudolf Steiner byl vzdělaný člověk, který se kromě pedagogiky zajímal i o přírodní vědy, filozofii nebo literaturu. Byl zakladatelem antroposofie - *„Duchovní věda, pojímající člověka jako trojčlennou bytost, pozůstávající z těla, duše (myšlení, citění a vůle) a ducha (nesmrtelná část člověka). Antroposofii chápal Steiner jako cestu poznání, která vede ducha v člověku k duchu v kosmu.“* (Kasper, Kaspervá, 2008, s. 177). Podstatným prvkem výchovy ze strany waldorfské pedagogiky je kvalitní vzor pro dítě, vycházející z možností dítěte, které musí být respektovány a z poskytnutí nabídky lidských činností a jejich napodobování. Třídy jsou většinou utvářeny dětmi věkově různorodými, ve věku 3 – 6 let. Možnost seskupení třídy závisí i na počtu přihlášených dětí určitého věku (Koťátková, 2008).

**Daltonské mateřské školy**, jejichž zakladatelkou byla Helen Parkhurstová vznikaly především v USA a v Anglii. Učitelka základní školy, později i zakladatelka experimentální střední školy a autorka knihy *Výchova podle daltonského plánu*, považovala za základní cíle výchovy svobodu, samostatnost a spolupráci. Parkhurstová se inspirovala Marií Montessori, se kterou ji pojil přátelský vztah. Třídy daltonských mateřských škol jsou sestavovány dětmi převážně věkově smíšenými a často bývají mateřské školy sdruženy se základními školami (Průcha, Koťátková, 2013).



péče, jejich hry jsou napodobivé, celkově klidnější, často si vybírají kreslení či prohlížení knížek. Rozdílnost vývoje mezi chlapci a dívkami lze uzavřít vcelku tím, že i když jsou nějaké rozdíly patrné, stále lze nalézt více shod než rozdílů a vše zaleží na společnosti a jejích socializačních postupech, které jsou v každé společnosti rozdílné a přenášejí se z generace na generaci (Langmeier, Krejčířová, 2013).

Nejen v předškolním období, ale po celý vývoj člověka je potřeba, aby docházelo k uspokojování jeho základních potřeb. Pokud tomu tak není, může to mít negativní dopad na jedince. Matějček (1994) specifikoval potřeby dítěte předškolního věku do následujících pěti skupin:

- *„Potřeba určitého množství, proměnlivosti a kvality vnějších podnětů.*
- *Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech, tj. smysluplného světa*
- *Potřeba prvotních emocionálních a sociálních vztahů, tj. vztahů k osobě matky a k osobám dalších primárních vychovatelů*
- *Potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty, z jejíhož uspokojení vychází zdravé uvědomění vlastního já, vlastní identity*
- *Potřeb otevřené budoucnosti nebo životní perspektivy“* (in Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015, s. 29).

### **2.1.1 Tělesný rozvoj dítěte v předškolním věku**

V předškolním období se mění tělesná konstituce dítěte. Rozdílnost tříletého a šestiletého dítěte je po stránce pohybové viditelná. Z dosavadních batolecích proporcí vyrůstá do štíhlosti. Dochází ke zdokonalování motorického vývoje, dítě je hbitější, lépe se koordinuje a jeho pohyby jsou elegantnější. Jeho zručnost, kterou cvičí například při hrách s kostkami, plastelínou či kresbě, a která se také rozvíjí, je mnohem přesnější. Jeho zdokonalující se zručnost je možné pozorovat při jeho větší soběstačnosti, samostatnosti při jídle nebo oblékání (Langmeier, Krejčířová, 2013, Průcha, Koťátková, 2013).

U dětí předškolního věku se projevuje intenzivní potřeba pohybu. Denně se jedná o dobu v rozmezí 5 – 6 hodin. Avšak potřeba pohybu je individuální a je také určována temperamentem dítěte nebo i například vyšší váhou dítěte. Děti s nadváhou mohou mít tuto

nutnost pohybu nižší. Pohybová aktivita je však člověku vrozená a je jeho nedílnou součástí života.

Pohyb patří mezi základní biologické potřeby dítěte. Podílí se na duševní i fyzické pohodě a na správném tělesném vývoji. Zvyšuje odolnost jedince, pomáhá v navazování mezilidských vztahů a učí dítě se vyrovnat například s prohrou a přijmout ji.

Pohybové aktivity přinášejí dítěti radost, obohacují ho, a proto se v mateřské škole využívají. Pohyb uskutečňovaný formou hry, ve vhodném prostředí a který je dítěti příjemný, se podílí také na psychickém vývoji. Prožitek z takového konání a jednání propojuje též stránky afektivní a kognitivní.

Učitel by měl být pro děti vzorem a měl by se orientovat ve výběru pohybových aktivit, které jsou pro dítě daného věku vhodné.

Vzorem si mohou být i děti mezi sebou. Vzájemně se vrstevníci nebo starší děti ve smíšených třídách mohou podněcovat, napodobovat a procvičovat se v pohybových aktivitách (Dvořáková, 2007).

Dvořáková ve své publikaci uvádí pozitivní vliv pohybu na rozsah znalostí, pojmů a na oblast myšlenkových pochodů v kognitivní oblasti:

1. *„Pohyb umožňuje od nejútlejšího věku rozšíření dosažitelného a tím i poznatelného prostoru. Prožívání činností v různém prostředí, manipulace s náčiním, používání náradí, dodržování pravidel, spolupráce i soupeření, ale také vládání svého těla jeho částí i celku, rozšiřují znalosti i osvojení pojmů nenásilnou cestou situačního učení a to nejen v oblasti vážící se k tělesné výchově.*
2. *Myšlenkové pochody probíhající při činnosti obsahují analýzu situace, soudy a rozhodování na základě vjemů, výběr řešení a jednání. Tyto myšlenkové pochody se tak zrychlují, zpřesňují a zkvalitňují“*(in Dvořáková, 2007, s. 43).

## 2.1.2 Kognitivní, emoční a sociální vývoj v předškolním věku

Kognitivní vývoj zahrnuje rozvoj všech psychických procesů, mezi které patří vnímání, paměť, myšlení, představy, řečové dovednosti, vůle a emoční (citové) procesy. Tyto procesy umožňují člověku poznávat okolní i svůj vnitřní svět (Průcha, Kořátková, 2013).

Dítě předškolního věku vnímá okolní svět subjektivně skrze zrakové a sluchové vjemy. Zrakové a sluchové vnímání se v tomto věku zdokonaluje a je důležité pro budoucí psaní a čtení. Vnímání prostoru a času je nepřesné. Sice si už uvědomuje, co znamená dříve – později, před – po, delší trvání – kratší trvání, ale čas vnímá zejména ve vztahu ke konkrétní činnosti. Činnost vnímá/hodnotí podle toho, zda je pro něj samotného zajímavá či ne. Pokud je činnost zajímavá, uběhne mu rychleji, pokud se jedná o nezajímavou činnost, v jeho očích trvá dlouho. Stejně to je i v prostoru. V komplikovanějším prostoru se ještě předškolní dítě nemusí umět opakovaně orientovat, v méně náročném si umí poradit (Průcha, Kořátková, 2013).

Vnímání informací, které dítě o okolním světě získává, je ovlivňováno představami, které pomáhají dětem v tomto věku přijmout obtížně pochopitelnou realitu. Magičnost a fantazie je pro toto období typická (Průcha, Kořátková, 2013).

Paměť se v předškolním věku zlepšuje, jak krátkodobá, tak i dlouhodobá a vyvíjí se v souvislosti s ostatními kognitivními schopnostmi, kterým je zároveň nápomocná při jejich rozvoji. Paměť dítěte je mechanická a konkrétní a na její kvalitu a délku mají vliv emoce dítěte, které v daném okamžiku prožívá. I když převažuje krátkodobá paměť, určité, citově zabarvené situace, si dítě může zapamatovat na celý život. *„Ani nejstarší předškolní děti si ještě neuvědomují, že existují způsoby, které by jim mohly usnadnit zapamatování“* (Vágnerová, 2013, s. 203).

Mezi třetím a šestým rokem dochází k plnému rozvinutí názorného intuitivního myšlení (předoperační stadium) a k uzavření fáze symbolického, předpojmového myšlení. Myšlenky dítěte jsou stále spojovány s předmětem nebo činností, na který se dívá, nebo kterou vykonává, ale postupně je začíná zobecňovat. Dítě se nachází v tzv. egocentrickém (nerozlišuje psychologickou realitu a objektivní svět reality), antropomorfním (polidšťuje předměty), prezenčním (vše chápe v přítomnosti) a fantazijním období (Langmeier, Krejčířová, 2013).

Velký rozvoj je zaznamenán i v komunikativní složce řeči. Řeč pro dítě znamená důležitý prvek v procesu sociálního zapojení jedince do skupiny a při využití vzájemného dorozumívání dítěte s okolím, s vyjádřením pocitů, názorů a skutečností (Mertin, Gillernová, 2015, Vágnerová, 2013).

V tomto období se zlepšuje výslovnost, zájem o mluvenou řeč a větná stavba se rozšiřuje a stává se složitější. Dítě okolo věku pěti let dosáhne znalosti přibližně 2 500 až 3 000 slov. Řečové a komunikační znalosti a dovednosti do velké míry ovlivňují u dítěte i budoucí školní úspěšnost na základní škole (Průcha, Kořátková, 2013).

Z hlediska emočního a socializačního vývoje dítěte předškolního věku má rodina primární roli, ale zároveň se v tomto věku začínají dostávat do popředí vztahy s vrstevníky. Proto je pro toto aktivní a zvědavé období velmi důležitá potřeba stability, jistoty, zázemí, trvalosti a bezpečí. „*Mezi významné potřeby tohoto období patří potřeba citového vztahu, potřeba sociálního kontaktu, společenského uznání, emancipace, identity, seberealizace*“ (Mertin, Gillernová, 2015, s. 17). Mezi vývojově podmíněné změny, které toto období provází, patří:

- **Vztek a zlost:** jsou méně časté oproti předchozímu batolecímu věku a předškolní dítě si už uvědomuje lépe příčinu vzniku.
- **Projevy strachu:** vážou se k rozvoji dětské představivosti, která se u každého jedince liší. Vzájemné dětské strašení u některých dětí vyvolává pocity příjemného vzrušení. Zároveň odmítání samostatnosti a přetrvávající závislost na dospělé osobě může být důsledkem silné tendence prožívání strachu.
- **Smysl pro humor:** typické jsou jednoduché dětské žerty nebo opakování nesmyslných, tabuizovaných slov. Vtip je též považován za projev důvěrnosti ve vztahu ke kamarádovi. „*Sdílení legrace je důležitou součástí mezilidských vztahů*“ (Vágnerová, 2013, s. 219).
- **Těšení se na něco:** tím, že dítě si uvědomuje „co bude“, dokáže prožívat příjemný pocit očekávání, zároveň ale může pociťovat i možné budoucí obavy (Vágnerová, 2014).

Je to vhodné období k vytváření základních citových projevů. Prožívání je krátkodobé a proměnlivé, ale velmi intenzivní. Děti už postupně začínají ovládat emoce, hodnotit své chování, litovat se nebo být k sobě samým kritické. Důležitý a

charakteristický rys tohoto období je motivace dítěte skrze hru. Vůle je v tomto věku velmi kolísavá. Dítě musí mít jasný a blízký záměr, spojený s naplněním jeho potřeb či činností (Mertin, Gillernová, 2015).

K dalším změnám v předškolním věku dochází v oblasti socializace. Začleňování do společnosti probíhá i mimo rodinu, rozšiřuje se na okruh příbuzných či známých. Tuto etapu lze označit jako přesah rodiny ve směru vertikálním i horizontálním. Je to etapa přípravy na život ve společnosti, začlenění se do ní. Dítě se učí novým sociálním dovednostem. Komunikuje nejen s dětmi, rodiči ale i s jinými lidmi, kteří jsou jak v rovnocenné pozici, tak i v nadřazené pozici. Dále dochází k zralejším způsobům interakce (sdílení, asertivitě, spolupráci) (Vágnerová, 2015).

Definice socializace je pojem, který může být vykládán různě široce. Langmeier, Krejčířiková (2006) předpokládají, že socializační proces zahrnuje tři charakteristické rysy: *vývoj sociální reaktivity* - tj. rozvoj různorodých citových vztahů k lidem z blízkého i vzdálenějšího společenského okolí, *vývoj sociální kontrol* a hodnotových orientací – dochází ke vzniku společenských norem, které si dítě vytváří vlivem příkazů a různými doporučeními dospělých jedinců, *osvojování sociálních rolí* – tj. struktura takového chování, jednání, které je od jedince očekáváno ve společnosti od ostatních a to vzhledem k jeho věku, pohlaví a postavení ve společnosti.

Velkým mezníkem pro dítě je též vstup do mateřské školy. Mateřská škola je dítěti nápomocná ve vztazích s vrstevníky a začleněním se do společnosti. Tato změna vyžaduje určitou zralost a připravenost dítěte. Dítě se ocitá v novém kolektivu, v nové sociální roli, která obnáší i uznání, přijetí dospělého, učitelky a také ohled na řád školky, který je rozdílný oproti rodinnému prostředí (Vágnerová, 2014).

Nejen v mateřské škole, ale v životě dítěte vůbec, má v socializačním procesu nenahraditelnou roli hra. „*Hra je základní aktivitou dětské seberealizace*“ (Kořátková, 2008, s. 14). Mezi faktory, kterými můžeme označit činnost dítěte jako hru, patří například: spontánnost, zaujetí, radost, fantazie, opakování či přijetí role. Přes hru se dítě z vlastního zájmu, zvědavosti a radosti nevědomě učí novým rolím, získává další informace a zkušenosti. Hra dle Piageta úzce souvisí s rozvojem myšlení a inteligence dítěte (Kořátková, 2008).

## 2.2 Soužití dětí ve skupině

Dětská skupina je prostor, kde dítě objevuje možnost poznávat jiné děti, nebo prožívat radost ze společných aktivit. Utváření dětských skupin a nalézání vlastního místa v takové skupině, je pro dítě velmi přínosné z hlediska rozvíjení širokého spektra sociálních dovedností.

Děti se samy učí, jak jednat s vrstevníky. Získávají vlastní zkušenosti, které by radami či vysvětlováním nemohly nabýt. Tento proces je často založen na principu „pokus – omyl“, ale i negativní zkušenosti jsou pro dítě přínosné. Ve skupině si děti osvojují různé sociální role. Osvojování lze pozorovat při hře skupiny dětí, kdy některé děti jsou více oblíbené u spoluhráčů, některé poroučejí ostatním, nebo se naopak podřizují. Nejen dětská skupina má vliv na jedince, ale i jedinec ovlivňuje dětskou skupinu skrze své postoje a názory.

Síla dětské skupiny vytváří různé situace. Projevení reakce jednotlivých dětí, skupiny dětí nebo učitelky v dané situaci přirozeně napomáhá k rozvoji v oblasti emoční, morální ale i v oblasti rozumové. Zařazování například komunitního kruhu v mateřské škole vytváří pro děti prostor, kde se děti mohou vyjádřit k prožitkům, které zažily v mateřské škole či doma, sdělit co se jim líbí, co mají rády. Je to také místo k vysvětlení si pravidel pro příjemné a nekomplikované soužití (Koťátková, 2008).

*„Významné prosociální schopnosti a dovednosti mohou být záměrně nebo situačně rozvíjeny v dětské skupině v mateřské škole a mají několik okruhů, kterými jsou přátelství, tolerance, dělení se, pomáhání si, zpětná vazba na chování druhého, spolupráce a odpovědnost“ (Koťátková, 2008, s. 153).*

### 3 UČITELKA V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Učitel je považován za jednoho z hlavních činitelů ve výchovně vzdělávacích procesech a je spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky vzdělávacího procesu. Zároveň je spoluautorem edukačního prostředí a klimatu. Vzhledem k feminizaci učitelské profese je v ČR v učitelské profesi více žen než mužů. V mateřských školách, dle údajů Českého statistického úřadu, které jsou uvedeny ve Statistické ročence České republiky za rok 2015, je 99% zastoupení žen a termín „učitelka“ lze oficiálně užívat k označení učitelské profese v MŠ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, [www.czso.cz](http://www.czso.cz), Statistická ročenka 2015).

Profese učitele 21. století je jiná, než byla ve druhé polovině dvacátého století. Různé individuální zvláštnosti, požadavky se kterými se učitelky mateřských škol setkávají, na ně kladou vyšší nároky. Tím se také zvyšují nároky na učitelovu schopnost se s profesní zátěží vyrovnat (Mertin, Gillernová, 2015).

V současnosti můžeme hovořit o učiteli jako o profesionálovi. Učitelovu profesionalitu je možno rozdělit do tří úrovní:

- *Individuální úroveň* - osobností předpoklady a charakteristiky učitele-profesionála
- *Společenská úroveň* - úkoly a povinnosti profesionála a požadavky společnosti na tuto profesi
- *Kvalifikační úroveň*: požadavky na vzdělání

Poslední zmiňovaná úroveň – kvalifikační - je řešena v zákoně 563/2004Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (MŠMT). Jsou zde popsány požadavky, předpoklady a podmínky o pedagogických pracovnících, jako například způsobilost k právním úkonům, bezúhonnost, zdravotní způsobilost, znalost českého jazyka a odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost.

V současné době je možné v České republice získat odbornou kvalifikaci k výkonu této profese trojím způsobem:

- Vysokoškolským vzděláním
- Vyšším odborným vzděláním
- Středoškolským vzděláním

Požadavky společnosti na profesi učitelky jsou značné a k tomu, aby mohla svou práci vykonávat, potřebuje také relativně stálé, vstřícné, otevřené, pozitivní a motivující prostředí, neboli školní klima, které ovlivňuje sociální a pracovní fungování na pracovišti.

Klima mateřské školy, které utvářejí především učitelky a ředitelka, se odráží ve způsobu vnímání tohoto prostředí rodiči a okolím.

Mezi některé ovlivňující faktory klimatu mateřské školy patří spolupráce dvou učitelek na jedné třídě, převažující a malý kolektiv žen, směnný výkon nebo i četný kontakt s rodinnými příslušníky (Kořátková, 2013).

Jedním ze znaků kvalitní školy je kvalitní učitelský sbor, jehož ukazateli jsou:

- *„Profesionalita učitelů*
- *Otevření, flexibilní učitelé, rádi zkouší nové metody, přístupy, formy práce a pravidelně se vzdělávají*
- *Vysoká angažovanost, zaujetí pro práci s dětmi*
- *Vstřícnost, pozitivní přístup k dětem*
- *Spolupráce mezi učiteli, dobré mezilidské vztahy*
- *Spolupráce s rodiči a dalšími partnery školy*
- *Identifikace učitelů se školou“* (Spilková, 2005, s. 77).

Pro spleť s touto soustavou výchovy a vzdělávání je důležitý profesní výkon učitelky. Zobrazuje velký rozsah dovedností a schopností, dle kterých můžeme určovat, co by měla učitelka na základě své profese umět.

V odborné literatuře jsou popsány profesní výkony učitelky různorodě, avšak otázky: „Jaká je obsahová náplň práce učitelky? Jak má ke své práci přistupovat?“, jsou výchozími otázkami pro určení náplně práce učitele. Na jejich základě lze stanovit, co všechno musí učitelka vědět a vykonávat, aby mohla být odborníkem ve své profesi.

Tento profesní výkon by se také dal zjednodušeně shrnout do čtyř bodů:

- Odborně předmětový
- Pedagogicko – psychologický
- Praktický
- Všeobecný základ

(Průcha, 2015).

### **Profesní výkon učitelky v knize od Mertina a Gillernové**

Učitelka musí vnímat a zároveň zaujímat patřičný postoj související s vývojem společnosti a se vzdělávacími potřebami pro dané věkové skupiny dětí. Škola, pracovní působiště učitelky, je důležitým místem pro rozvoj a kultivaci sociálních a komunikačních dovedností dětí, je i místem velkého množství sociální situací. Stále více se do popředí dostává role učitelky jako „socializátora“, než role učitelky jako předmětového či oborového odborného specialisty. Tato profese vyžaduje určitou vlastní psychickou kondici a odolnost. Je důležité, aby učitelka pečovala o své duševní zdraví, jinak hrozí přenesení únavy či špatné nálady na děti. „*Pokud udělá učitel něco dobrého pro sebe, udělal tím již mnohé pro své „klienty“ – děti a jejich rodiče*“ (Mertin, Gillernová, 2015, s 40).

V mateřské škole je pestré prostředí sociálních vztahů. Podstatu tvoří vzájemné působení učitelky a dítěte. Učitelka musí uplatňovat různé profesní dovednosti a variability, jelikož jsou ve třídě děti různých temperamentů, vlastností či handicapů, nebo vyrůstají v jiných podmínkách. Interakce učitelky se skupinou dětí převažuje nad interakcí s jednotlivým dítětem. Podstatný úkol každé učitelky je začlenit dítě do kolektivu ostatních dětí. Neustále pracovat na upevňování a prohlubování těchto vztahů a vytváření kvalitní, pozitivní emoční atmosféry ve třídě. Toto platí i o vztazích mezi ostatními spolupracovníky školy, jak pedagogickými tak i nepedagogickými. Příjemné sociální a emoční klima je důležitý základ k vykonávání této profese. Také je důležité pracovat na vztahu učitelka – rodič. Tato interakce může být oboustranně obtížná, ale pro celkový, harmonický rozvoj dítěte důležitá. Nakonec je v zde ještě vztah učitelka – společnost, kdy na profesní roli učitelky klade společnost specifické nároky. Tyto nároky se týkají osobnostní charakteristiky, odborné úrovně a profesní dovednosti.

Hlavní profesní kompetence popisuje Gillernová takto:

- *„Sociálněpsychologické profesní dovednosti (A)*
- *Profesní dovednosti spojené s obsahem realizovaných činností, s různými oblastmi rozvoje dítěte předškolního věku (B)*
- *Metodické profesní dovednosti (C)*
- *Speciálněvýchovné a diagnostické profesní dovednosti (D)“* (in Mertin, Gillernová, 2015, s. 28).

**Oborové a metodické profesní dovednosti (B, C)** – souvisejí s tím, co učitelka s dětmi dělá, čím se s dětmi zabývá a jak má činnosti zpracované po didaktické a metodické stránce. Tzn. „Co a jak“.

**Speciálněvýchovné a diagnostické profesní dovednosti (D)** – týkají se vývojových a individuálních charakteristik dítěte, k rozeznávání současných stavů dítěte pro činnost, k upravení způsobu práce s jednotlivci nebo skupinou a „naladění“ dětí pro konkrétní aktivitu.

**Sociálněpsychologické (sociální) profesní dovednosti (A)** – jedná se o učení získávané dispozice, které působí v sociálním procesu s jedinci i skupinami. Mezi tyto sociální dovednosti patří projevy chování, jednání nebo způsob uskutečňování sociální činnosti. Jsou důležité pro vylepšení podmínek mateřské školy.

I když si je učitelka vědoma priorit ve své profesi, v očích některých rodičů, je chápána jako hlídač jejich dětí. Okolí má sklony k podceňování a zpochybňování nezastupitelné práce učitelek. Mezi specifika této profese patří i každodenní kontakt s rodiči nebo rodinnými příslušníky dětí, převaha ženského kolektivu a spolupráce dvou učitelek současně v jedné třídě. Zvláštnosti této práce mohou mít také přínosy v podobě nestereotypní práce, kdy mohou nastat nové, netradiční situace a nutnost nalézt nové způsoby řešení. Takové okolnosti vedou učitele k zachování si flexibilní psychiky. Do určité míry je svým chováním, jednáním a názory vzorem a tím může ovlivňovat budoucí společnost. I přes náročnost této profese, je důvěra a bezprostřednost dětí její protiváhou (in Mertin, Gillernová, 2015).

## **Profesní výkon podle Průchy a Kořátkové**

Učitelka v mateřské škole má - oproti učitelkám/učitelům na vyšších stupních vzdělávacího systému - ve výkonu své profese určitá specifika. Očekává se od ní velké množství znalostí o dětech v předškolním věku, schopnost vřele, citlivě a otevřeně komunikovat, vytvářet vhodné podmínky pro pedagogickou činnost, individuálně rozvíjet potřeby jednotlivých dětí, nabízet odbornou, kvalifikovanou podporu nejen v hudebních, pohybových nebo výtvarných činnostech (Průcha, Kořátková, 2013).

Práce učitelky - chápána ve stylu osobnostního směru - zahrnuje demokratický styl práce, projevující se nedirektivními přístupy a dovednostmi. Mezi tyto přístupy spadá:

*Akceptace: „Přijetí osobnosti dítěte (rodičů, kolegů) znamená přijetí člověka/dítěte s porozuměním a bez podmínek. Tato schopnost souvisí s tím, jak je učitelka schopna přijmout sama sebe, jak je vnitřně stabilní a vyrovnaná“* (Průcha, Kořátková, 2013, s. 62). Přijetí dítěte ale neznamená převážně mu ustupovat, či se podřizovat jeho přáním, nýbrž zohlednit jeho možnosti něco vykonat, něčemu porozumět, či něco sdělit. Takto respektované dítě je následně samo ochotné chovat se ohleduplně a přijímat odlišnosti druhých.

*Empatie:* je schopnost vnímat, vcítit se a porozumět ostatním lidem, naslouchat a vytvářet důvěryhodné prostředí. Pozorováním emocí dokáže učitelka porozumět i dětem, které zatím nedokážou sdělit své potřeby. Vypozorované emoce komentuje učitelka vhodně zvolenými slovy, se kterými se dítě může ztotožnit, či je doplnit. Dítě získává pocit, že mu učitelka rozumí a rozvíjí zároveň schopnost pojmenovat svoje prožitky.

*Autenticita:* znamená čitelně, přirozeně se chovat, sdělovat svoje prožitky, zkušenosti a nechat se poznat dětmi, což směřuje ke kvalitnímu vztahu a důvěře. Vyslovení vlastních pocitů také napomáhá učitelce udržet si emoční rovnováhu.

*Empatický rozhovor:* tento druh rozhovoru používáme „*když pociťujeme, že je potřeba citlivě vnímat to a zajímat se o to, co druhý prožívá a potřebuje*“ (Průcha, Kořátková, 2013, s. 63). Důležité je také ponechání prostoru komunikačnímu partnerovi pro jeho vyjádření aniž bychom se snažili prosazovat své pozice. Tímto typem rozhovoru se zlepšují vzájemné vztahy a zesiluje pocit důvěry. Poskytnutý prostor pomáhá druhému ujasnit si myšlenky a emoce a lépe je zpracovat.

Facilitace: jedná se o provázení, usnadňování a podporování činností, které děti uskutečňují. „*Učitelka facilituje situaci, chování, reakce dětí krátkým sdělením, jak ona vidí, že se činnost dítěte (dětí) vyvíjela, jaké situace nastaly a co se například podařilo překonat*“ (Průcha, Koťátková, 2013, s. 64). Učitelka si všímá vzniklého procesu, který chválí či zpochybňuje, nikoliv však některých vlastností dítěte, které by tím hodnotila.

Práce učitelky spočívá nejen v kvalitách, hodnotách a znalostech, ale i v chápání dítěte jako jedinečné bytosti, která má právo být sama sebou, aniž tím ale negativně ovlivňuje okolí.

K výkonu povolání učitelky mateřské školy popisuje profesní výkon Koťátková jako: „*komplexní schopnost a způsobilost vykonávat úspěšně učitelskou profesi. Zahrnuje znalosti, dovednosti a tvořivost, které učitelka využívá ke vzdělávání dětí, schopnosti vnímat a vyhodnocovat potřeby dětí, podpořit je v individuálním rozvoji a získávat je pro poznávání a učení. Znamená mít přirozené a transparentní postoje, přijmout hodnoty a pravidla společnosti, být ve svém chování a jednání pozitivní a kvalitní osobností, a to s vědomím že je dětem vzorem*“ (Průcha, Koťátková, 2013, s. 65).

## 4 VĚKOVÉ USPOŘÁDÁNÍ TŘÍD V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH

Skupinové spolužití dětí v mateřské škole je pro sociální vývoj dětí velmi důležité a nemělo by se opomíjet. Pokud dítě navštěvuje mateřskou školu, nachází se v přirozeném prostředí pro rozvoj a vývoj vztahů s vrstevníky, učí se komunikaci dle vlastního prožitku, vycházení s dětmi i dospělými a začíná vnímat a dodržovat společenské normy a vztahy. Dítě se učí nejen zkušenostmi pozitivními, ale i těmi negativními (Koťátková, 2008).

Podle *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* (2017) je možné utvářet jak třídy věkově homogenní, tak třídy věkově heterogenní. Každé z těchto uspořádání má některé své zvláštnosti, které autoři zabývající se předškolním vzděláváním popisují ve svých pracích.

Do věkově homogenně uspořádaných tříd jsou děti rozdělovány na základě společného kritéria výběru, v tomto případě podle stejného věku. V jedné třídě jsou tedy děti shodného věku. Tento typ uspořádání je blíže školnímu uspořádání. Třídy jsou tvořeny pro děti ve věku:

- 2 – 4 roky;
- 4 – 5 let;
- 5 – 6 let (případně až do věku 7 let dítěte – děti s odkladem povinné školní docházky).

Věkově heterogenně uspořádané jsou naopak třídy, kde jsou děti smíšeného věku. Tento typ je blíže rodinnému a společenskému modelu, kde stejně jako i v rodině bývají děti různého věku (sourozenci). Ve třídě jsou tedy děti od 2 let do 6/7 let. Často je tento model volen záměrně právě s odůvodněním, že je to pro děti přirozenější prostředí. Věkově smíšená třída vzniká i nezáměrně. To je typické zejména pro mateřské školy na vesnicích, kde jsou ředitelé limitováni počtem dětí a tudíž se nemohou rozhodovat o vytváření homogenních či heterogenních tříd. Proto jsou všechny děti ve věku 2 – 6/7 let v jedné třídě.

Mateřské školy mají také možnost uskupit v rámci jedné mateřské školy jak třídy věkově homogenní, tak třídy věkově heterogenní. V praxi to znamená, že jedna třída může

být uskupena věkově homogenně (například třída dětí věkově nejmladších či nejstarších) a ostatní třídy mohou být uskupeny věkově heterogenně.

## 4.1 Věkově homogenní třídy

V kapitole číslo 1.2 jsem se již zmiňovala, že uskupování dětí do věkově homogenních tříd bylo typické za minulého režimu. Bylo to dáno zákonem o jednotné školské soustavě, kde byly přesně stanoveny osnovy pro děti dle věku. Tyto osnovy byly jednotné pro všechny mateřské školy, kde měly děti popsány přesný režim dne. Důležitost dělení dětí do tříd podle věku, z hlediska jejich správného vývoje a ze získaných poznatků o zdravotních, pedagogických a psychologických potřebách, je popsána v publikaci „*Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy*“ z roku 1984. Je zde například uvedena rozdílná potřeba spánku dětí podle věku, kdy u tříletých dětí trvá doba spánku dvě hodiny, ve skupině dětí ve věku 4 – 5 let je interval spánku jedna a půl hodina a u nejstarších dětí se jedná o dobu půl hodiny až jednu hodinu. Jsou zde popsány i další rozdílnosti ve věkovém seskupení v podobě počtu zaměstnání (mladší děti- jedno zaměstnání, starší děti – dvě zaměstnání), v délce tělovýchovné chvílky, atd.). Značným kritériem pro rozdělení dětí byly osnovy a programy výchovné práce pro mateřské školy, které byly sestaveny tak, aby usnadnily práci učitelky. Učitelka byla nucena plnit stanovené úkoly i na úkor spontánních her a tak převažovala frontální práce s dětmi a direktivní řízení dětské činnosti (Jeřábková, 1993).

Přes popisované důvody, funguje od konce dvacátého století možnost v sestavování tříd – zda se bude jednat o věkově heterogenní či věkově homogenní.

## 4.2 Přínosy a nevýhody věkově homogenní třídy pro děti

Přínosy a rizika ve věkově stejnorodém uskupení jsou v odborné literatuře odvozena spíše od individuálních a věkových zvláštností: I. Třída dětí 3 – 4 letých, II. Třída dětí 4 – 5 letých, III. Třída dětí 5 – 6 letých, nežli celkově. K nově vzniklé situaci, která je uvedena v RVP PV v platnosti od 1. 9. 2016 - možnost přijímat děti do mateřských škol od dvou let - nejsou zatím v odborné literatuře uvedena pozorování těchto tříd.

Kropáčková, Splavcová ve své publikaci poukazují na důležitost a významnost ve vývoji dítě ve věku od dvou až tří let. Toto období je označováno jako rané dětství. U dítěte dochází k odpoutávání dítěte od osoby o něj pečující (především matky), k rozvoji vědomí sebe sama, k intenzivnímu rozvoji řeči, k rozvoji motorických dovedností i

k zdokonalování pohybových činností. Typickým znakem je také negativismus, který je projevem nezralé vůle. Z těchto důvodů „není možné, aby ve třídě mateřské školy bylo 28 dvouletých dětí“ (Kropáčková, Splavcová, 2016, s. 41).

Koťátková ve své publikaci píše, že pokud je ve třídě více jak dvacet dětí ve stejném věku, násobí se jejich specifické chování charakteristické pro konkrétní věkovou etapu (Koťátková, 2008).

Syslová zmiňuje ve své publikaci longitudinální studii, která byla uskutečněna v letech 1980 – 1989 v mateřských školách pracovníky hygienické služby Státního zdravotního ústavu. Tito pracovníci po prostudování Programu výchovné práce pro jesle a MŠ, pozorováním a rozhovory porovnali vývojové potřeby dětí a jejich naplňování. Nalezli možné nebezpečí pramenící z nepřiměřených či nadměrných zátěží v pedagogickém postupu MŠ. Jedná se o dvanáct určených rizik: „*chybějící postupná adaptace, vysoký počet dětí na třídách a absence individuální práce s dětmi, výchovná zaměstnání, která dostatečně nerespektují individuální tempo dětí, čímž vzniká chronická situace spěchu, mylné chápání MŠ jako přípravy na základní školu, převládající řízené činnosti ve vnuceném tempu místo činností spontánních přílišné akcentování rozvoje intelektových funkcí na úkor ostatních, zejména emocí*“ (Syslová, 2012, s. 72).

## **I. Třída dětí 3 – 4 letých**

Jedná se o třídu nejmladších dětí, kde je možné zřetelně pozorovat projevující se specifika homogenních tříd. Dítě vstupující prvně do mateřské školy otevírá novu kapitolu svého života. Mezi nové získané zkušenosti patří separace od matky a následná adaptace v mateřské škole. Pro dítě může být náročný nejen začátek školního roku, než získá důvěru, pocit bezpečí, ale i průběh školního roku, kdy se tyto adaptační problémy, mohou vyskytovat opakovaně vlivem absencí dítěte (nemoc, prázdniny). Řešení těchto adaptačních problémů stojí mnoho sil nejen děti, ale i učitelky. Sebeobsluha dětí je nedostatečná a nepatří mezi jejich oblíbené činnosti a tím je také časově náročná. Samozřejmě tím, že zde jsou všechny děti stejného věku a téměř na stejné úrovni, je možno se zdržením počítat a mít upravenou organizaci. Stejná úroveň dětí může být brána také jako nevýhoda při hře. Hra se stává neměnnou, bez možného posunu skrze přirozenou inspiraci od starších dětí. Dítě neovládá natolik komunikaci, aby bylo schopno sdělit své potřeby, přání nebo emoce. Nejen učitelce, ale i ostatním dětem. Avšak to je pro tento věk v normě (Koťátková, 2008).

## **II. Třída dětí 4 – 5 letých**

O této věkové kategorii se v odborné literatuře nenajde mnoho informací jako o třídě dětí 2 – 4 letých a o třídě dětí 5 – 7 letých. Můžeme ale říci, že dítě mezi čtyřmi a pěti lety pokračuje ve svém vývoji jak po stránce sociální, emocionální, tak i v hrubé a jemné motorice.

Více si hraje ve skupině, domlouvá se na tématech hry, vstupuje do rolí a vyhledává si hrového partnera. Hra se ale dostává do neměnné podoby vlivem nedostatku přirozené inspirace.

Dítě se v mateřské škole cítí a pohybuje jistěji. Mívá stále problémy s dovednostmi sebeobsluhy. Tyto problémy se většinou během školního roku zlepšují (Koťátková, 2008).

Po motorické stránce je hbitější, koordinace je přesnější a pohyby elegantnější. V jemné motorice dokáže čtyřleté dítě v hrubých obrysech znázornit věcný obraz. Po stránce komunikativní se dítě mezi čtyřmi-pěti roky zdokonalí v řeči, „patlavost“ se vytrácí. Dítě začíná užívat řeč k regulaci svého chování, aniž by to vyslovovalo nahlas (Langmeier, Krejčířová, 2013).

## **III. Třída dětí 5 – 7 letých**

Ke třídě nejstarších dětí, tedy 5-7 letých, je připisováno nejvíce přínosů. Mezi tyto přínosy patří velká samostatnost dětí a jejich větší rozumová vyspělost a uspokojivé vyjadřování. K pomyslnému vrcholu se dostává i kooperativní hra, kde se projevuje velká fantazie dětí, tvořivost, přijetí určitých pravidel, přínosnější a kvalitnější interakce nebo i proměnlivost utváření dětské herní skupiny podle jednotlivých zájmů dětí. Ve stejném věkovém uskupení si děti mohou zkusit kooperaci s ostatními dětmi a poznat nové nebo další přístupy ke hře. Zaměřují se na začlenění do své věkové skupiny. Zároveň zde lze pozorovat větší soutěživost a soupeřivost dětí. Učitelka by s touto skutečností měla počítat a snažit se tomu předcházet (Průcha, Koťátková, 2013).

### **4.3 Přínosy a nevýhody věkově homogenní třídy pro učitelky**

Ve třídě nejmladších dětí zabírá velkou část času pomoc učitelky dětem se sebeobsluhou. Děti také nejsou při většině činností dostatečně samostatné. Mají často problémy s adaptací, která je u každého dítěte rozdílná a tvoří takzvaný krizový bod v dětském socializačním procesu (Jeřábková, 1993). Odloučení od rodiny se projevuje i při

hře dítěte. Přes smutek, který může pociťovat, si dítě není schopno vyhovujícím způsobem hrát a dožaduje se kontaktu s učitelkou. Snahu učitelky o skutečný individuální přístup není ve spoustě případů možné realizovat. Učitelky se zaměřují na naplnění sebeobsluhy a péči o děti, na rozvoj hrubé a jemné motoriky a pomáhají rozvoji po stránce sociální a emocionální.

Při hodnocení výsledků u nejstarších dětí vzniká riziko předpokladu stejných výsledků, aniž by učitelka vzala v potaz, že i stejně staré děti mají rozdílné schopnosti a dovednosti. Proto jsou doporučovány metody, které splňují individualizaci, kde si každé dítě může najít své využití. Učitelka musí brát v potaz, že i ve třídě věkově homogenní by měla ke každému dítěti přistupovat individuálně.

Výhodou věkově stejnorodé třídy může být stejný režim dne. Tříleté děti mají téměř shodnou délku potřeby odpočinku, u šestiletých je například stejně časově dlouhá potřeba aktivity. U předškoláků – ve třídě nejstarších, mohou učitelky více směřovat činnost k rozvoji předmatematických a předčtenářských znalostí, potřebných pro vstup na základní školu. Náročnost příprav činností ve třídách věkově stejnorodých je nejspíše méně náročná oproti přípravám činností pro třídy věkově smíšené, ale o to více musí být tyto činnosti důkladněji promyšleny a zpracovány (Koťátková, 2008).

#### **4.4 Věkově heterogenní třídy**

Věkově smíšené seskupení je více podobné přirozenému společenskému prostředí, které dítě v běžném životě nachází. I ve své rodině má většinou dítě mladšího či staršího sourozence, sestřenici nebo bratrance. Tyto třídy jsou seskupovány dle kritérií, které respektují potřeby dětí a rodin. Patří mezi ně nejen přítomnost sourozenců rozdílného věku ve stejné třídě, ale i přítomnost kamaráda, kterého dítě zná mimoškolně. Také učitelky mohou mít kritéria k utvoření věkově heterogenních tříd a to v podobě jasného počtu nejstarších dětí, jak dívek, tak chlapců.

*„Věkově smíšené třídy lépe zrcadlí společnost jako takovou a děti se v ní jako v obecněji pojaté společnosti mohou mnohostranněji rozvíjet“ (Koťátková, 2008, s. 164).*

## 4.5 Přínosy a nevýhody věkově heterogenní třídy pro děti

Věkově heterogenní třídy jsou vytvářeny podle různých měřítek. Mezi tato měřítka může patřit i přítomnost staršího sourozence nebo již známého kamaráda v třídě. Jedná se o výhodu, kterou někteří rodiče vyhledávají.

Věková různorodost představuje pro mladší děti výhodu ve vytváření podnětného prostředí. Mladší děti vzhlíží ke starším, snaží se napodobovat jejich jednání, chování, hygienické, společenské návyky. Jsou pro ně vzorem. Také nejstarší děti se aktivně zapojují při pomáhání mladším dětem s hygienickými návyky, se sebeobsluhou, s přizpůsobením se novému prostředí a se začleněním se do kolektivu. Adaptace dětí je v heterogenních třídách snazší i v tom, že na začátku školního roku vstupuje do takové třídy jen část tříletých dětí. Není jich celý počet, jak je tomu v homogenních třídách. Lépe se tak vyrovnávají s novou situací, pokud ostatní děti jsou již mateřské školky znalé, mají to tam rády a hrají si. Pro mladší děti je to přirozenější a ne tak stresující.

Mladší děti napodobují a pozorují starší děti nejen při různých činnostech jako je oblékání, stolování, atd., ale zejména při hře. Vnímají, jak si starší děti spolu hrají, jak se při hře tváří, chovají, na co nebo s čím si hrají. Sledují jak si děti vytváření svoje místo ve hře, jak se snaží dosáhnout důvodu k vybraní hry. Tím se u mladších dětí zrychluje průběh učení, které je pro ně přirozenější a jednodušší v tom, že jde o vrstevnické učení. Pro staršího, ostýchavého jedince, je výhoda heterogenní třídy v tom, že si své místo při hře i v řízené činnosti může nalézt mezi mladšími dětmi. Není tím tedy vyčleněn z kolektivu, jak by se to mohlo stát u homogenní třídy.

Toto uspořádání má dále výhodu i pro ostatní starší děti. V dobrém slova smyslu ukazují mladším dětem, jak jsou samostatné a šikovné. Tím pomáhají nejen ostatním dětem, ale i učitelce. Stávají se samostatnější a sebevědomější.

Další výhoda je spatřována v rozvoji komunikační oblasti u mladších dětí. Poznávají od starších nová slova a tím se jim může rozšiřovat slovní zásoba oproti třídám homogenním. U starších dětí se rozvíjí rozumová oblast, když při sdělování různých popisů her, činností či jiných věcí, musí vynaložit větší úsilí k tomu, aby je mladší správně pochopily (Kotátková, 2008).

## 4.6 Přínosy a nevýhody věkově heterogenní třídy pro učitelku

Práce pro učitelku je v heterogenně seskupené třídě velmi náročná. Zejména v přípravě na vzdělávací činnost. Při plánování činností ve věkově smíšeném seskupení dětí musí učitelka neustále myslet na to, že způsob uskutečňování daných cílů musí být vzhledem k věku rozdílný, jiný pro mladší a jiný pro starší děti. Musí volit vhodné metody vzdělávacích činností, mezi které patří skupinová nebo individuální výuka. S tím jsou spojeny i výstupy dětí z jednotlivých činností, které nejsou stejné.

K tomu jsou potřeba dobré organizační schopnosti učitelky a znalost dětí ve skupině. Vše by mělo probíhat plynule, nenuceně se zapojením všech dětí. Při plánování činností by učitelka měla zohlednit skutečnost, že je pro starší děti přínosné se zapojit do příprav při organizaci různých činností, nebo přímo pomáhat mladším dětem. Nesmí se ale stávat, že by mladší děti nebo učitelky braly pomoc starších jako samozřejmost a nedocházelo ke zneužívání pomoci jak ze strany starších, tak i mladších. Zároveň se musí učitelka vyvarovat didaktizujících přístupů či důrazu na soutěživost a výkonnost mezi dětmi. Mohou z toho plynout možné problémy v podobě šikany.

Další rozdíl u tohoto uskupení je v aktivní interakci s dětmi. Každý věk vyžaduje jiný přístup učitelky. Nejmladší děti mají větší potřebu osobního kontaktu a citlivého chování. Oproti tomu starší se nedožadují většího kontaktu, ale zajímají se například o větší nabídku různorodých aktivit, o hlubší prozkoumávání určitého tématu, získávání rozsáhlejších informací.

Toto uskupení má většinou výhodu, že učitelka v heterogenní třídě postupuje do dalších ročníků spolu s dětmi a nestřídá se jinými učitelkami. V praxi to znamená, že po celou dobu školní docházky dítěte ( 3/4 roky) má stejnou učitelku (Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole, 2000).

## II PRAKTICKÁ ČÁST

### 5 CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Základní problém sledovaný v této práci se zaměřuje na zjištění a porovnání výhod a nevýhod práce učitelky v uskupení dětí do tříd věkově homogenních a do tříd věkově heterogenních.

#### **Cíle:**

1. Zaměřit se na jejich výchovně vzdělávací činnost při řízené činnosti i ostatních činnostech v jednotlivých uskupeních.
2. Orientace v přípravě, průběhu pedagogické práce a formulovat případné rozdíly.
3. Zjistit a porovnat časovou náročnost při jednotlivých činnostech v obou uskupeních.
4. Pozorovat komunikaci učitelek s dětmi. Zjistit, zda se liší a popřípadě v čem.

#### **V rámci splnění stanovených cílů byly formulovány výzkumné otázky:**

Výzkumná otázka č. 1: Co považují učitelky v jednotlivě uskupených třídách za náročné a za snadné při výkonu své práce?

Výzkumná otázka č. 2: Kolik času potřebuje učitelka v jednotlivých uskupeních na přípravu vzdělávací činnosti a jak probíhá?

Výzkumná otázka č. 3: Jaká je míra dopomoci učitelek dětem ve věkově homogenních a heterogenních uskupeních při jednotlivých činnostech?

Výzkumná otázka č. 4: Jak komunikují učitelky s dětmi v jednotlivých uskupeních při různých činnostech?

## 5.1 Metoda sběru dat

Pro tento výzkum jsem použila tři metody sběru dat. První metoda je pozorování, druhá metoda je rozhovor a třetí metodou je dotazník.

Pro tyto metody platí, že v sobě zahrnují dvě základní vlastnosti:

- validitu – zjišťuje opravdu to, co se zjišťovat má
- reliabilitu – označuje přesnost výzkumného nástroje

## 5.2 Pozorování

Při pozorování se jedná o metodu sledování s následnou analýzou úkazů.

Existuje několik typů pozorování:

- *Přímé* (pozorování osobní) a *nepřímé* (skrze již získané poznatky z pozorování od jiné osoby)
- *Zúčastněné* (začlenění se do pozorované skupiny bez uvedení předmětu výzkumu) a *nezúčastněné* (sledování z vnějšku)
- *Skryté* (nevědomost pozorované osoby o jejím zkoumání) a *zjevné* (vědomost pozorované osoby o jejím zkoumání)
- *Krátkodobé* (zkrácený časový úsek) a *dlouhodobé* (dlouhý časový úsek)
- *Strukturované* (přiřazování do daných skupin) a *nestrukturované* (bez připraveného hodnotícího archu)
- *Standardizované* (využití zvláštní techniky za účelem poklesu míry zaujatosti) a *nestandardizované* (pozorování běžné skutečnosti) (Pelikán, 2011).

Ve svém výzkumu jsem použila pozorování přímé, krátkodobé, strukturované. Cílem pozorování bylo zaznamenat práci učitelek při výchovně vzdělávacích činnostech ve třídách věkově homogenních a věkově heterogenních.

Učitelky byly informovány o mém pozorování, avšak nevěděly, že hlavním cílem pozorování budou ony. Sděbila jsem jim, že mým cílem pozorování je dění ve věkově homogenní a heterogenní skupině. Chtěla jsem tak docílit co nejvíce přirozeného chování učitelek.

### 5.2.1 Struktura pozorování

Pozorování bylo realizováno ve dvou mateřských školách, ve stejném termínu (říjen 2016).

První mateřská škola je seskupována věkově homogenně, s celkovou kapacitou 100 dětí. Pozorování proběhlo ve třech třídách. Pozorování I. se uskutečnilo ve třídě dětí 3-4 letých, pozorování II. ve třídě dětí 4-5 letých a pozorování III. ve třídě dětí 5-7 letých.

Druhá mateřská škola je seskupována věkově heterogenně. Celková kapacita činí 50 dětí. Pozorování proběhlo ve dvou třídách (pozorování IV. a pozorování V.).

V obou mateřských školách pracují ve třídě 2 učitelky. V homogenně uspořádaných třídách se pracovní doba učitelek kryla od 9:30 hodin do 12:30 hodin, v heterogenně uspořádaných třídách se jednalo o dobu od 9:15 hodin do 12:15 hodin. Své pozorování jsem soustředila na učitelky ranní směny, které vedly ve třídě řízenou činnost.

Cílem bylo sledovat pozorované jevy ve věkově homogenních a věkově heterogenních třídách. Pozorování (viz příloha č. 1) bylo soustředěno na:

- Přípravu učitelek na řízenou činnost a její průběh
- Míru dopomoci učitelek dětem během jednotlivých činností
- Na časovou náročnost jednotlivých činností
- Slovní a kontaktní komunikaci učitelek s dětmi

### 5.3 Rozhovor

Metoda rozhovoru (interview) je založena na získávání informací tazatele přímo od dotazovaného.

Rozhovory dělíme na:

- Strukturované – předem určené otázky i alternativy odpovědí (dotazník vytvořený ústní formou)
- Polostrukturované – jedná se o získávání odpovědí na zpracované otázky, které se mohou během rozhovoru doplnit či upřesnit.

- Nestrukturované – jedná se o běžný rozhovor (dialog), kdy je důležitá znalost tazatele předmětu hovoru a dobrá schopnost reagovat na vzniklé možné stěžující situace.

V případě mého výzkumu se jednalo o rozhovor polostrukturovaný (viz. příloha č. 2). Zúčastnily se ho 3 učitelky z homogenního uskupení a 2 učitelky z heterogenního uskupení.

## 5.4 Dotazník

Dotazník patří mezi kvantitativní metodu, kdy je možné sesbírat a analyzovat větší množství dat s méně podrobnými informacemi.

Dotazníkového šetření (viz příloha č. 3) se zúčastnilo celkem 32 učitelek náhodně vybraných mateřských škol.

Dotazník byl koncipován do dvou částí s celkovým počtem 19 otázek. V první části (prvních 6 otázek) učitelky zodpovídaly otázky k bližšímu poznání jejich délky trvání praxe, v jakém uskupení pracují a jejich dosaženého vzdělání. Ve druhé části odpovídaly na otázky týkající se jejich výchovně – vzdělávací činnosti.

Dotazník byl předán osobně 13 učitelkám, 19 dotazníků bylo předáno do náhodných mateřských škol.

## 5.5 Vlastní výzkum

### **Pozorování:**

Pozorování bylo provedeno v pěti třídách mateřských škol (3 třídy věkově homogenní, 2 třídy věkově heterogenní), ve dvou časových obdobích. Jedná se o období - květen 2016 a říjen 2016. V květnu 2016 se jednalo o předvýzkum. Chtěla jsem poznat prostředí mateřských škol. V říjnu 2016 probíhalo pozorování v dopolední části dne, do konce ranní směny pozorované učitelky, a to jak při spontánní hře dětí, svačině, řízené činnosti, pobytu venku, tak i při obědě.

Záznam pozorování byl zapisován do připraveného pozorovacího formuláře.

Při pozorování jsem se snažila nenarušovat výchovně – vzdělávací činnost učitelky a nekomunikovat s dětmi.

Po celou dobu pozorování jsem usilovala o zachycení co nejvíce informací a zapisovala jsem si i své komentáře, názory, pocity. Po skončení směny u každé pozorované učitelky, jsem realizovala rozhovor s danou učitelkou, abych si všechny získané informace z výzkumného šetření mohla lépe ujasnit a co nejlépe vyhodnotit. Také jsem chtěla zamezit možnému odchýlení od pozorovaných a stanovených cílů.

Při pozorování jednotlivých činností z hlediska času jsem porovnávala dobu trvání s harmonogramem denního režimu, který je popsán v ŠVP pozorovaných mateřských škol.

Zde je uvádím:

#### **Denní harmonogram homogenní mateřské školy**

6:15 – 8:30 Volně spontánní zájmové aktivity

8:30 – 9:00 Komunikativní kroužek + rozcvička / pohybové aktivity

9:00 – 9:15 Osobní hygiena, dopolední svačina

9:15 – 9:45 Aktivity dětí řízené pedagogickými pracovníky

9:45 – 11:30 Osobní hygiena, příprava na pobyt venku, pobyt dětí venku, příp. náhradní činnost

11:30 – 12:00 Oběd a osobní hygiena dětí

12:00 – 14:00 Odpočinek dětí

14:00 – 14:15 Odpolední svačina, osobní hygiena

14:15 – 17:00 Volné činnosti a aktivity dětí řízené pedagogickými pracovníky

#### **Denní harmonogram heterogenní mateřské školy**

6:15 – 8:30 Příchod dětí do mateřské školy, předávání dětí pedagogickým pracovníkům do třídy, volně spontánní zájmové aktivity

8:30 – 9:00 Pohybové aktivity

9:00 – 9:15 Osobní hygiena, dopolední svačina

9:15 – 9:45 Volné činnosti a aktivity dětí řízené pedagogickými pracovníky zaměřené především na hry a zájmovou činnost, práce s integrovanými dětmi, řízené aktivity

9:45 – 12:00 Osobní hygiena, příprava na pobyt venku, pobyt dětí venku, příp. náhradní činnost

12:00 – 12:30 Oběd a osobní hygiena dětí

12:30 – 14:15 Spánek a odpočinek dětí respektující rozdílné potřeby dětí, individuální práce s dětmi s nižší potřebou spánku

14:15 – 14:45 Odpolední svačina, osobní hygiena

14:45 – 16:30 Volné činnosti a aktivity dětí řízené pedagogickými pracovníky zaměřené především na hry, zájmové činnosti a pohybové aktivity dětí, v případě pěkného počasí mohou probíhat na zahradě mateřské školy

## **Pozorování I.**

Pozorování I. jsem uskutečnila v mateřské škole s homogenním uskupením dětí. Třída dětí 3-4 leté. Počet zapsaných dětí 26, počet přítomných 14. Počet dívek 9, počet chlapců 5. Všechny přítomné děti, podle sdělení učitelky, byly ve věku 3 let.

Učitelka: věk 35 let, praxe 2 roky, vzdělání středoškolské pedagogické, praxe pouze v homogenním uskupení.

Pozorování jsem provedla podle předem připravené struktury:

### **Příprava učitelek na řízenou činnost a její popis**

Řízenou činností byla výtvarná výchova. V den pozorování měla učitelka vše připraveno na stole. Děti s možnou přípravou materiálu a pomůcek nepomáhaly.

Během pozorování mi učitelka sdělila, že se připravovala na řízenou činnost předchozí den 40 minut ve svém volném čase. Tato zvolená činnost jí byla doporučena vedoucí učitelkou. Ze strany učitelky se jednalo o přípravu materiálu. Téma ŠVP v době pozorování byl „Podzim“ (měsíční program).

Jednalo se o vystřihování, lepení a barvení hub pomocí houbičky. Učitelka jim větší část práce předpřipravila (vystřihla, slepila). Děti byly také motivovány z předchozího dne skutečnými houbami, které učitelka přinesla do třídy.

## **Míra dopomoci učitelek během jednotlivých činností**

Ranní volně spontánní hry dětí se obešly bez zásahu učitelky. Neřešila žádné nedorozumění mezi dětmi. Po celou dobu však u sebe měla plačtivé dítě. S úklidem hraček dopomáhala. Děti si chtěly stále ještě hrát. Názorně uklízela hračky a zároveň to slovně komentovala. Stále měla při sobě plačtivé dítě, ke kterému se při úklidu přidalo druhé dítě.

Pro učitelku bylo náročné věnovat dětem pozornost, kterou vyžadovaly. Při všech změnách činností (úklid hraček, hygiena dětí, svačina/oběd, převlékání) se učitelka velmi zapojovala. Během svačiny a oběda byla potřeba velká dopomoc učitelky (sama roznášela hrníčky s pitím, rozdávala pečivo, utírala rozlité nápoje). Při probíhající svačině volala této učitelce do mateřské školy matka dítěte, která se chtěla informovat na zdravotní stav svého dítěte (dítě bylo po nemoci).

Při řízené činnosti si učitelka rozdělila děti na tři skupiny. První skupinu dětí usadila ke stolečku, kde s nimi pracovala. Zbylé dvě skupiny dětí byly v prostorách herny a měly prostor pro volně spontánní hry. Všechny tři skupiny dětí se postupně vyměnily. Učitelka velmi dopomáhala (namáčela houbičky do barev, dávala je dětem do ruky nebo i vedla ruce dětí a vybarvovala s nimi).

Při oblékání na pobyt na zahradu nastala situace s nepoznáním svého oblečení u tří dětí. Učitelka se snažila vzniklou situaci co nejrychleji vyřešit, aby to výrazně neovlivnilo (časově) ostatní děti. Pobyt na zahradě byl zvolen z důvodu bezpečnosti dětí. Na procházky do okolí chodí spíše až v druhé polovině roku.

Při volně spontánních aktivitách učitelka zasahovala minimálně.

## **Časová náročnost jednotlivých činností**

Ranní úklid hraček trval přibližně 23 minut. S úklidem hraček se začalo o 10 minut dříve, než je uvedeno v harmonogramu dne. Délka této doby byla ovlivněna utěšováním jednoho dítěte. V průběhu úklidu se přidalo druhé (měly problémy s adaptací).

Osobní hygiena včetně svačiny trvala 22 minut. Zmíněný čas byl prodloužen oproti času uvedenému v ŠVP i z důvodů telefonátu jednoho rodiče a malé samostatnosti dětí.

Doba trvání řízené činnosti u třech skupin byla v rozmezí 9 až 13 minut.

Při přípravě na pobyt na zahradě se jednalo o 25 minut. Oběd s osobní hygienou trval 42 minut. Tyto časové údaje zkracovaly nebo zcela zabránily konání navazujících činností (ranní komunikační kruh).

V této mateřské škole má probíhat každého ráno komunikační kruh, avšak v době pozorování se z časových důvodů neuskutečnil.

Délky trvání změn činností byly delší, než jaké jsou uvedeny v harmonogramu dne školního vzdělávacího programu.

### **Komunikace učitelky s dětmi**

Učitelka při řízené činnosti volila stručné, srozumitelné věty, používala spisovnou češtinu. Dbala na správnou artikulaci. Činnosti názorně ukazovala. Používala výraznou mimiku a gesta. Během průběhu dne se snažila o konkrétní sdělení, co se bude dít, s častým použitím zdvořilých. Při komunikaci používala častý osobní kontakt s dětmi, naslouchala dětem, snižovala se do jejich výškové úrovně. Avšak neměla možnost dát všem dětem dostatek prostoru k vyjádření svého názoru, potřeby něco sdělit nebo delšího fyzického kontaktu, který vyžadovaly.

### **Pozorování II.**

Pozorování II. jsem uskutečnila v téže mateřské škole s homogenním uskupením dětí. Třída dětí 4-5 leté. Tuto třídu vede učitelka prvním rokem. Počet zapsaných dětí 27, počet přítomných 19. Počet chlapců 9 počet dívek 10.

Učitelka: věk 61 let, praxe 41 let, vzdělání středoškolské pedagogické, praxe pouze v homogenním uskupení.

Pozorování jsem provedla podle předem připravené struktury:

### **Příprava učitelek na řízenou činnost a její popis**

Při pozorování byl již potřebný materiál připraven na stolku ve třídě. Učitelka ho sama dětem rozdala. Pomoc od dětí byla vyžadována při rozdávání podložek.

Zvolená byla výtvarná činnost. Jednalo se o shodnou výtvarnou činnost jako u pozorování I. – měsíční téma „Podzim. Změněn byl pouze použitý materiál a velikost výtvaru (lepení a barvení hub). Motivací pro děti byl výlet do lesa z předchozího dne.

Učitelka mě informovala, že se na konkrétní řízenou činnost připravila předchozí den, přibližně 15 minut. Připravila potřebný materiál, který už měla předpřipravený z minulého roku. Čerpala ze své dlouholeté praxe.

### **Míra dopomoci učitelek během jednotlivých činností**

Ranní úklid hraček a usednutí do komunitního kruhu proběhlo bez problémů. Děti rychle reagovaly na oznámení o úklidu a usednutí do kruhu. Povídky si o výletu do lesa z předchozího dne. Učitelka nabídla dětem prostor k povídání. Většina dětí chtěly sdělit ostatním dětem svůj zážitek z výletu. Učitelka je často napomínala (velký hluk dětí) a vstupovala dětem do diskuze například větou: „*Ty si nám chtěl asi povědět, že se ti nejvíc líbila cesta autobusem, že?*“ A nabídla prostor k povídání dalšímu dítěti. Některé děti nenechala dopovědět jejich zážitek, jak chtěly. Na všechny děti se dostala řada, avšak aktivně nevypovídaly všechny děti. Přibližně za 1/3 dětí odpovídala učitelka. Na závěr shrnula učitelka vše, co na výletě viděly a zažily.

Při řízené činnosti děti pracovaly všechny najednou, téměř samostatně. Míra dopomoci byla malá. Děti zadanou výtvarnou činnost z časových důvodů (schnutí papíru a následné lepení zbývajících částí výtvaru) nestihly. Dokončení proběhlo následující den.

Při ostatních činnostech vyžadovaly děti mírnou dopomoc, zejména při přípravě na pobyt venku (zapnutí zipu, zavázání tkaničky). Dopolodní pobyt venku byl formou procházky městem. Hygiena před a po jídle se obešla bez větších zásahů učitelky. Taktéž během jídla. Při svačině si děti samostatně zvládly vzít tácy s pečivem a hrníčky s nápojem. U oběda se nevyskytly žádné komplikace.

### **Časová náročnost jednotlivých činností**

Oproti předchozímu pozorování I. v této třídě komunitní kruh proběhl a to v čase uvedeném v harmonogramu dne. Doba trvání řízené činnosti byla 26 minut. Osobní hygiena dětí před jídlem (svačina, oběd) byla v rozmezí 5 až 8 minut. Veškerá časová náročnost jednotlivých činností, byla v normě, kterou uvádí denní harmonogram této mateřské školy.

## **Komunikace učitelky s dětmi**

Učitelka s dětmi komunikovala spisovnou češtinu. Pokud bylo potřeba větu dětem zopakovat, podtrhla důležitost oznámení důrazným tónem hlasu. Často se při vysvětlování či pokynech co bude následovat, obracela k třídním pravidlům („Pokud chci něco říct, přihlásím se., Před, po jídle a po toaletě se myjí ruce., Uklízíme po sobě. Ve třídě a na chodbě chodíme pomalu., Máme se rádi, vzájemně si pomáháme.“) Tato pravidla mají děti formou piktogramů vyvěšené na stěně u dveří třídy. Také použila ve své komunikaci k dětem věty typu: „*Kdyby to viděla maminka, zlobila by se.*“ „*Hodné děti sedí v klidu.*“, „*To nebudou mít rodiče velkou radost, až jim to ukážeš.*“. V komunikaci používala osobní kontakt. Nechala děti vyjádřit svůj názor, ale pokud se to lišilo od právě probíhající činnosti, odpověděla větou: „*Ted' se to nehodí.*“ nebo „*Příště to můžeme zkusit, ted' se soustředíme na toto.*“

## **Pozorování III.**

Pozorování III. jsem uskutečnila v mateřské škole s homogenním uskupením dětí. Třída dětí 5-6 leté. Tuto třídu vede učitelka prvním rokem. Počet zapsaných dětí 27, počet přítomných 21. Počet chlapců 8 počet dívek 13.

Učitelka: věk 47 let, praxe 29 let, vzdělání středoškolské pedagogické, praxe pouze v homogenním uskupení.

Pozorování jsem provedla podle předem připravené struktury:

## **Příprava učitelek na řízenou činnost a její popis**

Jako u předchozích pozorování, i nyní byl veškerý materiál připraven ve třídě. Košíky s přírodninami začala učitelka rozdávat sama, po chvíli požádala děti, aby jí pomohly. Děti připravily podložky na stůl.

Pro řízenou činnost byla určena výtvarná výchova. Učitelka se na konkrétní řízenou činnost připravovala předchozí den (při cestě domů z práce) přibližně 30 minut (doplnění materiálního zajištění - sbírání přírodnin) a přibližně 15 minut věnovala doma vyhledávání obrázků k dané činnosti v odborné literatuře. Jako i předchozí učitelky v této mateřské

škole, měla i ona určenou konkrétní činnost. Jednalo se o: Zvířata v lese – kresba zvířat + lepení přírodnin. Přecházel tomu výlet do lesa a z předchozího dne četba pohádky: „ O zvířátkách a loupežnících.

Měsíční téma ŠVP je „Podzim“.

### **Míra dopomoci učitelek během jednotlivých činností**

Děti byly v průběhu celého dne samostatné. Při úklidu hraček si navzájem pomáhaly. Učitelky jim pomáhaly zejména při oblékání (zavazování tkaniček, zapínání zipu). Pobyt venku byl formou procházky městem.

### **Časová náročnost jednotlivých činností**

Řízená činnost trvala 30 minut. Děti výtvar rozpracovaly, dokončení proběhlo v následujících dnech. Časová náročnost všech činností během pozorování, byla v souladu s uvedenou časovou dobou denního harmonogramu této mateřské školy.

### **Komunikace učitelky s dětmi**

Učitelka s dětmi hodně komunikovala. Převažovala především hovorová čeština. Používala velmi často techniku popisu – vidím, slyším. Například: „ *Vidím, že jsi to zkusil složit sám a podařilo se ti to*“. Často dětem během dne zodpovídala otázky, které jí pokládaly. Otevřeně s nimi komunikovala, naslouchala a snažila se jim dávat prostor, aby se mohly vyjádřit. Děti byly velmi zvědavé, hovorné. Používala osobní kontakt. Děti oslovovala nejen křestními jmény, ale také je oslovovala „broučci a berušky“.

### **Pozorování IV.**

Pozorování IV. jsem uskutečnila v mateřské škole s heterogenně uskupenými dětmi. Třída je složená z dětí ve věku 3 -7 leté. Děti docházejí po celou školní docházku do stejné třídy, ke stejné učitelce. Počet zapsaných dětí 25, počet přítomných 16. Počet chlapců 10 (6 chlapců ve věku 6 let, 1 chlapec ve věku 5 let, 2 chlapci ve věku 4 roky, 1 chlapec ve věku 3 roky), počet dívek 6 (1 dívka ve věku 7 let, 2 dívky ve věku 6 let, 1 dívka ve věku 4 roky, 2 dívky ve věku 3 let).

Učitelka: věk 31 let, praxe 12 let, vzdělání vysokoškolské pedagogické, praxe pouze v heterogenním uskupení.

Pozorování jsem provedla podle předem připravené struktury:

### **Příprava učitelek na řízenou činnost a její popis**

V této mateřské škole bylo v době pozorování měsíční téma „Barevný podzim“. Učitelka měla přípravu na řízenou činnost připravenou s týdenním předstihem. Inspiraci hledala v odborné literatuře a časopisech.

Jednalo se výtvarnou činnost – sestavení papírového draka. Kostru draka, tvořenou ze špejlí, připravila během víkendu všem dětem učitelka sama. Zároveň připravila i papíry s předkresleným tvarem draka a vytvořila pro malé děti „ocas“ (provázek s navázanými mašlemi z krepového papíru) k drakovi. Doba přípravy byla 5 hodin.

Této výtvarné činnosti předcházela procházka přírodou.

### **Míra dopomoci učitelek během jednotlivých činností**

U ranních volně spontánních činností nebyla dopomoc učitelky potřeba. Do volné hry nezasahovala. Věnovala se dítěti, které mělo problém se separací od matky. Seděla s ním na koberci. Po chvíli k ní přišly další dvě děti (mladší), které vyžadovaly osobní kontakt.

Při úklidu hraček probíhalo vše bez komplikací. Pokud si některé z dětí nevědělo rady, kam daná hračka patří nebo si ji ještě chtělo nechat, starší děti jim pomohly, nebo to šly oznámit učitelce.

Po úklidu se děti samy shromáždily kolem klavíru. Učitelka si do své blízkosti vzala nejmladší děti. Děti si volily písničky, které chtěly zpívat. Podmínkou, kterou zadala učitelka, bylo, aby se písničky týkaly podzimu. Písňe vybíraly starší děti. Mladší děti pozorovaly starší děti. Učitelka zvolila jednu píseň s pohybovou aktivitou. Mladší děti napodobovaly starší.

Poté následovala rozcvička. Učitelka opravovala provedení cviků téměř všem dětem, bez rozdílu věku. U starších dětí nejprve individuálně slovně upozornila na chybně prováděný cvik, a pokud dítě tento cvik neprovedlo dle popisu učitelky, šla k dotyčnému dítěti a pomohla mu. Mladším dětem upravovala provedení cviků.

Míra dopomoci při řízené činnosti byla různá. Starší děti (věk 5 – 7 let) byly samostatné. U stolečků při této činnosti seděly namíchaně – malé i velké společně (ve třídě je z pěti stolečků jeden pro nejmenší děti). Pokud byla potřeba dopomoci mladším a učitelka byla zaneprázdněna u některého z dětí, starší děti zvedly ruce a zavolaly učitelku. Mladším dětem ve věku 3 – 4 roky učitelka dopomáhala. Děti, které nechtěly pracovat, si hrály, s tím, že uskuteční tuto výtvarnou činnost odpoledne či následující den. Tato činnost byla naplánována na dva až tři dny práce.

V ostatních činnostech bylo třeba pomoci těm nejmladším dětem, vyžadovaly osobní kontakt s učitelkou.

Při hygieně před jídlem a po jídle, požádala učitelka o pomoc starší děti (stlačit dávkovač mýdla, ukázat či podat ručník patřící dítěti).

Při převlékání dětí a přípravu na pobyt venku dopomáhala učitelka zejména nejmladším, pomoc od starších dětí mladším nebyla požadována.

Dopolední pobyt venku byl na zahradě mateřské školy.

### **Časová náročnost jednotlivých činností**

Řízená činnost trvala 32 minut. Ostatní činnosti probíhaly v odpovídajícím čase stanoveném v harmonogramu dne podle ŠVP.

### **Komunikace učitelky s dětmi**

Komunikace učitelky s dětmi byla různorodá. Mísila se spisovná čeština s hovorovou češtinou. Snažila se se staršími dětmi (zejména předškoláky) hovořit v delších větách, často doprovázenými i otázkami vztahujícími se k tématu, k činnosti. Tón hlasu byl důraznější.

S menšími dětmi hovořila v kratších větách, s použitím zdvořilých. Během pozorování se stalo, že byla upozorněna staršími dětmi na její komunikaci s nimi „jako s malými.“ Tón hlasu byl klidnější, méně důraznější. Používala výrazná gesta i mimiku. Častý byl i osobní kontakt s dětmi. Nejmladší děti brala do náruče.

Velmi často se ke všem dětem snižovala do jejich výškové úrovně a naslouchala jim. Pokud nevěděla odpověď na některou s položených otázek, neměla obavy to přiznat. Slíbila, že požadovaný dotaz zjistí co nejdříve a zodpoví ho.

## **Pozorování V.**

Pozorování IV. jsem uskutečnila v mateřské škole s heterogenně uskupenými dětmi. Jedná se o třídu se shodnými podmínkami, jako byly popsány u pozorování IV. - složení z dětí ve věku 3 -7 leté, děti docházejí po celou školní docházku do stejné třídy, ke stejné učitelce.

Počet zapsaných dětí 26, počet přítomných 19. Počet chlapců 8 (1 chlapec ve věku 7 let, 3 chlapci ve věku 6 let, 2 chlapec ve věku 4 let, 2 chlapci ve věku 4 roky), počet dívek 11 (1 dívka ve věku 6 let, 5 dívek ve věku 5 let, 2 dívky ve věku 4 let, 3 dívky ve věku 3 let).

Učitelka: věk 59 let, praxe 39 let, vzdělání vysokoškolské pedagogické, praxe v homogenním seskupení 20 let, v heterogenním uskupení 19 let.

Pozorování jsem provedla podle předem připravené struktury:

## **Příprava učitelek na řízenou činnost a její popis**

Pro řízenou činnost byla zvolena výtvarná činnost. Učitelka se připravovala na řízenou činnost během odpočinku dětí předchozí den. Čerpala ze svého zásobníku - portfolia osvědčených a oblíbených činností dětí pro dané téma, které nashromáždila za svou praxí. V den pozorování měla veškerý materiál připravený na stolečku určený pro výtvarné potřeby. Děti pomáhaly s rozdáváním ubrusů na stoly a lepidel.

Jednalo se o výtvarnou činnost – lepení hrušek a jablíček do kompotu (vystřižený obrázek z kartonu ve tvaru zavařovací sklenice). Učitelka předkreslila pro všechny děti hrušky a jablka. Příprava trvala 1 hodinu.

Této činnosti předcházela ochutnávka ovoce a jeho poznávání z předchozího dne. Měsíční téma v době pozorování byl „Barevný podzim“.

## **Míra dopomoci učitelek během jednotlivých činností**

Při ranních volně spontánních činnostech byl potřeba zásah učitelky mezi dvěma chlapci (7 let a 6 let). Vznikl spor o autíčko. Učitelka to vyřešila odebráním autíčka oběma dětem. Úklid hraček dále proběhl bez potřebného zásahu učitelky.

V této MŠ je zvykem po úklidu hraček zpívat písně. Při shromažďování dětí do oblouku ke klavíru učitelka musela zasahovat. Dva chlapci (ti stejní, kteří se dohadovali o autíčko) se začali postrkovat a jejich zaviněním upadlo jedno dítě na zem (chlapec 4 roky). Učitelka danou situaci vyřešila rychle (děti se omluvily a postavila každého na druhý konec oblouku). Následovala pohybová hra. Žádné další komplikace nenastaly.

Míra dopomoci nejen při řízené činnosti patřila zejména nejmladším dětem, ostatní děti byly samostatné nebo si řekly o pomoc od svých kamarádů. Opět jako u předchozího pozorování IV. i zde děti, které nechtěly pracovat, měly možnost volné hry. Výtvarnou činnost si dodělaly následující den. Učitelka dopomáhala dětem, které potřebovaly pomoc (nejen nejmladším).

Při osobní hygieně aniž by to bylo zmíněno učitelkou, děti pomáhaly mladším. Při převlékání dětí a přípravu na dopolední pobyt venku dopomáhala učitelka zejména nejmladším. Starší děti byly z větší části samostatné.

## **Časová náročnost jednotlivých činností**

Řízená činnost trvala 24 minut. Ostatní činnosti probíhaly v odpovídajícím čase stanoveném v harmonogramu dne podle školního vzdělávacího programu.

## **Komunikace učitelky s dětmi**

Učitelka během pozorování komunikovala s dětmi bez rozlišení (tón hlasu, hlasitost, volba slov), zda se jedná o nejmladší děti či starší. Snažila se mluvit spisovnou češtinou. Občas použila zdvořiliny. Pokud některé děti něčemu nerozuměly, snažila se jim to názorně ukázat (při výtvarné činnosti) nebo poukazovala na třídní knihovnu, kde jsou encyklopedie. Děti si mohly nalézt odpověď s dopomocí učitelky.

Věty volila stručné. Několikrát zvýšila hlas - pokud děti neuposlechly jejího příkazu. Osobní kontakt ze strany učitelky byl především u nejmladších dětí, u nich se

snížila nebo přiblížila do jejich úrovně. U starších dětí nebyl častý osobní kontakt ani snížení do jejich úrovně.

## 6 VÝSLEDKY POZOROVÁNÍ JEDNOTLIVÝCH USKUPENÍ

Na začátku praktické části jsem si zvolila 4 výzkumné otázky, ke kterým bylo pozorování soustředěno. Výsledky pozorování v obou mateřských školách shrnu dle okruhů pozorovaných činností. Výsledky popíšu zvlášť pro homogenně seskupené třídy a zvlášť pro heterogenně seskupené třídy.

Při všech zmíněných pozorováních jsem si byla vědoma krátkodobosti pozorování a možnosti určitého zkreslení každodenní výchovně vzdělávací činnosti učitelek.

Všechny učitelky byly předem informovány o mém pozorování a byly na to připraveny. Volba jejich řízené činnosti jim byla určena vedoucí učitelkou. Důvodem byla motivace dětí z uskutečněného výletu do přírody (v mateřské škole s věkově homogenním uskupením) před mým pozorováním.

Volba řízené činnosti ve druhé mateřské škole, heterogenně uskupené, byla určena z důvodů zaměření této mateřské školy na výtvarné činnosti.

Po skončení pozorování jsem využila také možnosti rozhovoru s danými učitelkami, aby se ke každému okruhu mého pozorování vyjádřily. Mohly tím tak více objasnit a přiblížit jejich výchovně vzdělávací činnost.

### 6.1 Výsledky pozorování v homogenně uskupených třídách

První okruh pozorování: **Jak se učitelky připravují na řízenou činnost a jak probíhá?**

Na základě provedeného výzkumu jsem zjistila, že učitelky (pozorování II. a pozorování III.) si pravidelně přípravu na řízenou činnost nepřipravují. Čerpají ze svých dlouholetých zkušeností a také z toho, že nepostupují s danou třídou do dalších ročníků. Nepsaným pravidlem v této mateřské škole je, že učitelky mají umožněno vést několik let po sobě stejný ročník (v tomto případě druhý (třída dětí 4 – 5 letých) a třetí (třída dětí 5 – 6 letých)). Využívají stále stejnou přípravu, kterou zpravidla neupravují. Řídí se ŠVP, který je v platnosti od roku 2012.

Na organizaci řízené činnosti se z části podílely také děti (kromě třídy dětí nejmladších), pomáhaly rozdávat potřebné pomůcky (velká část materiálu, pomůcek byla předpřipravena od učitelek).

Učitelka třídy dětí ve věku 3 – 4 let (pozorování I.) si přípravy vypracovává ze své vlastní iniciativy a také podle pokynů a doporučení vedoucí učitelky. Vedoucí učitelka stanovuje požadavky především na výtvarné činnosti dětí a jejich výstupy. Tyto výstupy nejen z velké části připravuje, ale i spoluvytváří učitelka.

Řízené činnosti probíhají pouze dopoledne. Převládá skupinové a frontální vedení řízené činnosti (třída dětí 4 – 5 let, třída dětí 5 – 6 let).

Druhý okruh pozorování: **Jaká je míra dopomoci učitelek během jednotlivých činností?**

Tato míra dopomoci se velmi liší, dle věkové třídy dětí. V první třídě – nejmladší děti 3 – 4 roky, je dopomoc téměř neustálá. Jedná se především o pečovatelskou činnost učitelky.

V dalších dvou pozorovaných třídách (pozorování II. a pozorování III.), byly děti ve většině činností samostatné, nevyžadovaly výraznější dopomoc učitelky.

Třetí okruh pozorování: **Jaká je časová náročnost jednotlivých činností?**

Kromě třídy dětí ve věku 3 - 4 roky, byly jednotlivé činnosti dodržovány v časech, který je uvedený v ŠVP, v harmonogramu dne. Ve třídě nejmladších dětí činnosti trvaly déle z důvodů nesamostatnosti dětí, neznalosti režimu dne a z adaptace dětí.

Ve třídách (pozorování II. a pozorování III.) na sebe činnosti plynule navazovaly, byl dodržen harmonogram dne, který je popsán v ŠVP.

Čtvrtý okruh pozorování: **Jaká je komunikace učitelky s dětmi?**

Způsob komunikace byl opět různý. Ve třídě nejmladších dětí (pozorování I.) byla komunikace učitelky k dětem klidná, vřelá, trpělivá. Veškeré činnosti slovně popisovala. V mluveném projevu převažovala sdělení týkající se sociálního a hygienického charakteru. Skrze svoji komunikaci (klidný tón hlasu, kontaktní komunikace) se snažila o vytvoření příjemné atmosféry ve třídě. Častý osobní kontakt byl v podobě pohlazení nebo vzetí dítěte do náručí. Pokud se něco dětem nezdařilo, odpověděla: „ *To nevadí, spravíme to, pomůžu ti.* “ Byla velmi trpělivá a děti často chválila.

V dalších dvou třídách (Pozorování II. a III.) byl způsob komunikace obou učitelek s dětmi odlišný oproti pozorování I. Střídal se klidný tón hlasu s důrazným až direktivním.

Nebyl tak častý osobní kontakt jako u pozorování I. Děti se samy dobře orientovaly v režimu dne. Učitelky nemusely podrobněji vysvětlovat a zdůvodňovat běžné denní činnosti, které nadcházely. Činnosti na sebe plynule navazovaly. Byla vidět dlouholetá praxe učitelek a jejich jistota při komunikaci s dětmi. Učitelky byly pro děti autoritou. Přístup k dětem a komunikace učitelky na mě působily více školsky.

## **6.2 Výsledky pozorování v heterogenně uspořádaných třídách**

První okruh pozorování: **Jak se učitelky připravují na řízenou činnost a jak probíhá?**

Učitelky z obou tříd spolu komunikovaly volbu řízené činnosti. Čerpaly ze svých zkušeností, z odborné literatury a z kurzů, které navštívily. Zvolená výtvarná činnost byla určena zejména starším dětem. Další varianta této činnosti pro mladší děti nebyla zvolena. Mladší děti měly na výběr. Mohly pracovat s učitelkou, pozorovat ostatní děti při práci nebo si hrát.

Starší děti byly nápomocny učitelce při přípravě pomůcek k řízené činnosti. Mladší děti sledovaly průběh přípravy, některé se do přípravy pomůcek připojily.

Řízená činnost neprobíhá pouze dopoledne. Pokud některé z dětí nechce pracovat s ostatními, uváží učitelky, zda budou trvat na zapojení dítěte do řízené činnosti nebo ho nechají pokračovat v činnosti, kterou dělá. Tuto činnost s dotyčným dítětem individuálně vypracují v odpoledních hodinách v čase určeném pro volně spontánní hry nebo následující den po příchodu dítěte do školky.

Jednalo se především o individuální a skupinové vedení řízené činnosti.

U obou pozorování měly děti pro inspiraci vystaveny hotové výtvary na stole učitelky.

Druhý okruh pozorování: **Jaká je míra dopomoci učitelek během jednotlivých činností?**

Míra dopomoci se v Pozorování IV. a V. od sebe nelišila. Potřeba byla nejvíce u nejmladších dětí. Starší děti znaly režim dne, styl práce učitelky. Byly jim také nápomocny u mladších dětí (zejména starší dívky), aniž by to bylo výrazně požadováno. Dopomoc učitelek byla potřeba zejména při výtvarné činnosti a oblékání dětí pro pobyt venku.

### Třetí okruh pozorování: **Jaká je časová náročnost jednotlivých činností?**

Časová náročnost jednotlivých činností byla v souladu s harmonogramem denního režimu, který je uvedený v ŠVP.

### Čtvrtý okruh pozorování: **Jaká je komunikace učitelky s dětmi?**

V komunikaci učitelek ve třídách heterogenního uskupení byla vidět snaha komunikovat rozdílně s dětmi mladšími a jinak s dětmi staršími. Způsob komunikace – volba slov, tón hlasu, které učitelky používaly, byly ale často voleny s ohledem na starší děti. Pokud učitelky sdělovaly nějakou změnu činnosti, mladší děti ve většině případů následovaly starší. Pokud se tak nestalo, učitelky zopakovaly nebo přeformulovaly, zjednodušily větu pro snazší pochopení mladšího dítěte. Učitelka (pozorování IV.) změnila i tón hlasu popřípadě se i sehnula do jejich úrovně.

Všechny děti, bez ohledu věku, často učitelky slovně chválily.

## **6.3 Rozhovory**

Využila jsem také možnosti rozhovorů s účastněnými učitelkami pozorování. Mohly tím tak více objasnit a přiblížit jejich výchovně vzdělávací činnost. Odpovědi byly zaznamenávány zápisem do PC.

Zde popisují odpovědi - výsledky rozhovorů jednotlivých učitelek. Popíšu je zvlášť pro věkově homogenní uskupení a zvlášť pro věkově heterogenní uskupení.

### **6.3.1 Odpovědi učitelek z věkově homogenních tříd**

Otázka č. 1. „**Jak se připravujete na řízenou činnost?**“

Učitelka (pozorování I.)

S ostatními učitelkami, i z jiných tříd, konzultuje řízené činnosti. Vzhledem k věku dětí volí jednodušší činnosti vhodné pro danou skupinu. Inspiraci hledá v odborné literatuře, časopisech, některé činnosti vznikají z podnětů od dětí nebo jí jsou doporučovány od kolegyň. Časovou náročnost uvádí méně než 2 hodiny týdně. Přípravy si vytváří většinou v mateřské škole. Nepovažuje přípravu na řízenou činnost za problematickou, ale největší potíží vnímá v průběhu některých řízených činností. A to z důvodů krátké pozornosti dětí a nesamostatnosti, které pak vedou k časové tísní.

Učitelky (pozorování II. a pozorování III.)

Obě shodně odpověděly, že vzhledem k jejich dlouholeté praxi si přípravy nevytvářejí. Mohou tak zužitkovat své znalosti. Vyhovuje jim jednotná příprava cílená pro stejnou věkovou skupinu.

Otázka č. 2. „**Jaká je Vaše míra dopomoci dětem během jednotlivých činností?**“

Učitelka (pozorování I.)

Učitelka zdůrazňuje velkou fyzickou náročnost vzhledem k neustálé dopomoci dětem. Zároveň zmiňuje i z toho vyplývající psychickou náročnost. Hlučnost dětí, pláč. Učitelka nemá dostatek prostoru se všem dětem stejně individuálně věnovat.

Učitelky (pozorování II. a pozorování III.)

Učitelky označují věkově homogenní uskupení jako velkou výhodu. Konkrétně třídy, ve kterých pracují, „*protože takto staré děti jsou již ve většině činností samostatné*“. Není potřeba velká míra dopomoci.

Otázka č. 3. **Vyhovuje vám z časového hlediska harmonogram Vaší mateřské školy?**

Učitelka (pozorování I.)

Odpověděla, že nevyhovuje. Z důvodů již zmíněných v předchozí odpovědi (nesamostatnost dětí, atd.). Vyžádala si u vedoucí učitelky a bylo schváleno, že nemusí děti převlékat pro odpočinek do pyžam. Tím ušetří čas a zároveň sníží potřebu dopomoci.

Učitelka (pozorování II. a pozorování III.)

Obě odpověděly, že jim harmonogram školy vyhovuje. Nemají pocit, že by mohla být nějaká komplikace v časové náročnosti jednotlivých činností. Řídí se podle harmonogramu dne, ve kterém jsou zohledněny délky trvání jednotlivých činností úměrně k potřebám dětí.

#### Otázka č. 4. „**Jak byste popsala svoji komunikaci (verbální i neverbální) k dětem?**“

Učitelka (pozorování I.)

Popisuje svoji komunikaci jako velmi kontaktní, a snad i trpělivou. Někdy zvyšuje hlas (není jí to příjemné). Některé děti jsou na zvýšený hlas citlivější a vyvolá to u nich pláč. Doufá, že má pro děti správný řečový vzor.

Učitelka (pozorování II.)

Odpověděla, že přesně a zřetelně umí sdělovat dětem informace. Mluví spisovně a je pro děti správným řečovým vzorem.

Učitelka (pozorování III.)

Z reakcí dětí usuzuje, že k ní mají děti důvěru, protože s nimi hodně, otevřeně komunikuje, reaguje na jejich potřeby. Uvědomuje si, že někdy k dětem mluví hovorovou češtinou, ale přesto je pro ně správným řečovým vzorem. Je k dětem velmi kontaktní.

### **6.3.2 Odpovědi učitelek z věkově heterogenních tříd**

#### Otázka č. 1: „**Jak se připravujete na řízenou činnost?**“

Učitelka (pozorování IV.)

Nápady čerpá ze své praxe, z časopisů, odborné literatury, televize a z internetových stránek, kde učitelky mateřských škol sdílejí různé nápady pro řízené činnosti. Spolu s ostatními kolegyněmi z mateřské školy upravují tyto náměty, aby byly vhodné pro mateřskou školu, kde pracuje. Uvádí, že trvání příprav je vyšší než 4 hodiny týdně. Z velké části si vytváří přípravy doma.

Učitelka (pozorování V.)

Uvádí shodně jako předchozí učitelka (pozorování IV.), že nápady čerpá z odborných časopisů, literatury a televize. Často využívá své přípravy z praxe, které upravuje dle potřeby. Domnívá se, že potřeby dětí za dobu její praxe (39 let) jsou stejné, mění se jen možnosti jako například materiální vybavenost pro výtvarné činnosti, pohybové aktivity (pomůcky, nářadí či náčiní) a „vzdělávací chvilky“ (podpurný materiál).

Otázka č. 2: „**Jaká je Vaše míra dopomoci dětem během jednotlivých činností?**“

Obě učitelky (pozorování IV. a pozorování V.) si pochvalují heterogenní uskupení tříd, z důvodů menšího počtu nejmladších dětí, které se tak lépe zapojují do všech činností spolu se staršími. Z toho pramení i menší míra dopomoci při jednotlivých činnostech.

Otázka č. 3: „**Vyhovuje vám z časového hlediska harmonogram Vaší mateřské školy?**“

Opět obě učitelky (pozorování IV. a pozorování V.) se shodly, že jim zcela vyhovuje z časového hlediska režim dne uvedený v ŠVP.

Otázka č. 4: „**Jak byste popsala svoji komunikaci (verbální i neverbální) k dětem?**“

Učitelka (pozorování IV.)

Popsala svou komunikaci jako velmi přátelskou, vřelou, chápající a kontaktní. Snaží se komunikovat rozdílně s dětmi nejmladšími i staršími. Zároveň pokud je třeba, dokáže být i přísná, zvýší hlas nebo důrazně okřikne. Skrze svoji komunikaci, jak verbální tak i neverbální, se snaží o vytvoření příjemného prostředí pro děti. Myslí si, že má správný řečový vzor pro děti.

Učitelka (pozorování V.)

Komunikuje s dětmi otevřeně. Uvažuje o tom, že někdy může být její tón hlasu pro někoho nepříjemný (označuje ho za vysoký, důrazný), ale s nadsázkou říká, že za to může její dlouholetá praxe (39 let). Uznává, že není moc kontaktní, protože jí to není vždy příjemné. Nemá žádnou vadu řeči a tak se považuje za správný řečový vzor pro děti.

## **6.4 Odpovědi z dotazníkového šetření pro učitelky**

Cílem dotazníkového šetření bylo zjistit názory učitelek na výhody a nevýhody výkonu jejich práce v jednotlivých uskupeních. Dotazníky jsem rozeslala do obou typů mateřských škol – věkově homogenně uskupených tříd a věkově heterogenně uskupených tříd.

Výsledky dotazníkového šetření zde popisují.

Celkově se dotazníkového šetření zúčastnilo 32 učitelek, tedy 100% zastoupení žen.

Jednalo se o 5 učitelek (16%) ve věku 18 – 25 let, 13 učitelek (40%) ve věku 26 – 45 let, 10 učitelek (31%) ve věku 46 – 60 let a 4 učitelky (13%) ve věku více než 60 let.

24 učitelek (75%) z celkově dotazovaných má střední pedagogické vzdělání, 5 učitelek (16%) má vyšší odborné vzdělání a 3 učitelky (9%) mají dosažené vysokoškolské vzdělání.

Délka praxe dotazovaných učitelek je u 9 učitelek (28%) menší než 5 let, 7 učitelek (22%) uvádí délku praxe v rozmezí 6 – 20 let, 13 učitelek (41%) pracuje v mateřské škole v rozmezí 21 – 40 let a 3 učitelky (9%) pracují v mateřské škole více jak 41 let.

Praxi v homogenně uskupených třídách má 16 učitelek (50%), v heterogenně uskupených třídách má praxi 9 učitelek (28%) a praxi v obou uskupeních má 7 učitelek (22%).

V současnosti pracuje z 32 dotazovaných učitelek 22 učitelek (69%) ve věkově homogenně uskupených třídách a zbývajících 10 učitelek (31%) pracuje ve věkově heterogenních třídách.

**Otázka č. 1: „Co považujete za největší výhodu práce s věkově homogenní (stejnou) skupinou?“**

Poznámka: odpovídaly pouze učitelky pracující ve věkově homogenních třídách

22 učitelek (100%) odpovědělo, že největší výhodu spatřují ve stejné úrovni dětí (po stránce tělesné, kognitivní, emoční i sociální) a to jim pomáhá v celé výchovně vzdělávací činnosti učitelky. 21 učitelek (95%) se domnívá, že je snazší pro stejnou věkovou skupinu dětí vybrat a lépe zvládnout aktivity typu výlety, návštěva divadla nebo kina. 20 učitelek (91%) uvedlo, že není narušována výuka od mladších či starších dětí. 18 učitelek (82%) uvádí také, že je snazší zvolit výběr knihy určené k četbě před odpočinkem. 17 učitelek (77%) uvedlo možnost lepší propracovanosti přípravy pro daný věk. Pouze 3 učitelky (14%) zmiňují možnost správných didaktických her, hraček pro daný věk – není ve třídě přeplněnost.

**Otázka č. 2: „Co považujete za největší nevýhodu práce s věkově homogenní (stejnou) skupinou?“**

Poznámka: odpovídaly pouze učitelky pracující ve věkově homogenních třídách

22 učitelek (100%) odpovědělo, že se jedná o přeplněnost dětí na třídě a problémová adaptace malých dětí. 19 učitelek (86%) zmínilo zvýšenou náročnost na přípravu nejstarších dětí -předškoláků (oproti nižším ročníkům). 17 učitelek (77%) uvedlo časté spory mezi dětmi vzniklé soupeřením. 16 učitelek (73%) odpovědělo, že nevýhodu spatřují v časté komunikaci s rodiči u malých dětí a předškolních dětí, ve velké plačtivosti nejmladších dětí a náročnost při učení nejmladších dětí na režim v mateřské škole. 11 učitelek (50%) uvádí za nevýhodu rušnější prostředí. 5 učitelek (23%) zmiňuje monotónnost práce a 2 učitelky (9%) považují za největší nevýhodu ředitelku – její způsob komunikace a vedení mateřské školy.

**Otázka č. 3: „Co považujete za největší výhodu práce s věkově heterogenní (smíšenou) skupinou?“**

Poznámka: odpovídaly pouze učitelky pracující ve věkově heterogenních třídách

10 učitelek (100%) pracujících ve věkově heterogenních třídách považuje za největší výhodu lepší a kratší adaptaci nejmladších dětí (najde se vždy nějaké starší dítě, které mladšímu dítěti pomůže, než se mu dostane soustředěné pozornosti od učitelky), tím mají učitelky více času na ostatní děti. 9 učitelek (90%) uvádí, že věkově smíšené děti se od sebe navzájem učí a tím není potřeba větší dopomoc učitelky. 8 učitelek (80%) odpovědělo, že ve věkově smíšené třídě si děti hodně neshod vyřeší mezi sebou bez zásahu učitelky (např. když se dvě malé děti dohadují o hračku, starší dítě vyřeší situaci bez potřebného zásahu učitelky), dále uvádějí, že učitelky, které vedou heterogenní třídy po celou dobu školní docházky, znají již lépe rodiče, z toho vyplývá i lepší komunikace a sdělování informací rodičům a tím menší časová náročnost pro učitelky, zároveň i větší důvěra mezi učitelkami a rodiči.

**Otázka č. 4: „Co považujete za největší nevýhodu práce s věkově heterogenní (smíšenou) skupinou?“**

Poznámka: odpovídaly pouze učitelky pracující ve věkově heterogenních třídách

10 učitelek (100%) uvádí za největší nevýhodu velký počet dětí na třídě, dále při řízených činnostech (pohybových, výtvarných) nutnost vytváření dvojí přípravy nebo náhradní činnosti pro nejmladší či nejstarší děti. 9 učitelek (90%) odpovědělo, že je těžší sladit program tak, aby vyhovoval malým i velkým dětem. 7 učitelek spatřuje nevýhodu v náročnosti výběru akce typu divadlo, kino či výlet tak, aby to bylo zajímavé pro všechny děti. 6 učitelek (60%) uvádí další nevýhodu ve věkově heterogenních třídách u nejmladších dětí, které nedokáží uvědoměle být delší dobu potichu, udržet pozornost, hovoří impulsivně, narušují tím výuku, také učitelky musí volit různé druhy komunikace – jinak hovoří (vykládají látku) se staršími jinak s nejmladšími. 5 učitelek (50%) uvádí nedostatečný, malý prostor pro individuální činnost zejména s předškoláky. 1 učitelka (10%) se domnívá, že nejmladší děti nerespektují pravidla.

**Otázka č. 5: „Jaké vidíte výhody nebo nevýhody ve vaší práci pro přípravu předškolních dětí (5-7 let) ve věkově homogenní (stejně) třídě?“**

22 učitelek (100%) pracujících ve věkově homogenních třídách považuje za výhodu vhodnější prostředí (mladší děti neruší starší, stejný věk = téměř stejná úroveň dětí) a tak učitelky mají možnost více cíleně propracovat přípravy pro předškoláky, což je i výhoda pro předškoláky.

4 učitelky (40%) z věkově heterogenních tříd nespátřují žádné výhody.

**Otázka č. 6: „Jaké vidíte výhody nebo nevýhody ve vaší práci pro přípravu předškolních dětí (5-7 let) ve věkově heterogenní (smíšené) třídě?“**

8 učitelek pracujících ve věkově heterogenních třídách (80%) považuje za pozitivní, že menší počet předškoláků umožňuje věnovat se jim více individuálně oproti dětem ve třídách věkově homogenních, dále 7 učitelek (70%) uvádí, že děti se při odlišnostech mezi sebou (špatná výslovnost, hrubá i jemná motorika, grafomotorika) tolik neporovnávají, tudíž učitelky nemusí řešit možnou rivalitu mezi dětmi.

Jako negativa spatřuje 22 učitelek (100%) pracujících v homogenním uskupení, méně času pro individuální činnosti, učivo probírané do menší hloubky (z časových důvodů) a časté vyrušování od mladších dětí – nevhodné prostředí pro předškoláky a 7 z těchto učitelek (32 %) uvádí také, že učitelky v heterogenních třídách mohou mít menší praxi k odhalení možných odchylek u dětí předškoláků (např. jemná i hrubá motorika). Odůvodňují to tím, že pokud učitelka pracuje několik let s předškolními dětmi, má více zkušeností.

Učitelky pracující v homogenním uskupení nezmínila žádná pozitiva.

**Otázka č. 7: „Jaké vidíte výhody nebo nevýhody ve vaší práci s nejmladšími dětmi ve věkově homogenní (stejně) třídě?“**

22 učitelek (100%) pracujících v homogenních třídách odpovědělo, že je to fyzicky i psychicky nejnáročnější třída a jejich pracovní náplň spočívá zejména v péči o děti, než ve vzdělávání dětí.

8 učitelek (80%) pracujících v heterogenních třídách se domnívá, že se jedná o fyzicky náročnou práci, 5 učitelek (50%) z heterogenních tříd také uvádí, že o co více je tato práce fyzicky náročnější, o to je jednodušší vzdělávací složka práce učitelky.

**Otázka č. 8: „Jaké vidíte výhody nebo nevýhody ve vaší práci s nejmladšími dětmi ve věkově heterogenní (smíšené) třídě?“**

9 učitelek (41%) pracujících v homogenních třídách se domnívá, že menší počet nejmladších dětí usnadňuje učitelce práci po fyzické stránce. 2 učitelky (9%) zmiňují větší náročnost v přípravách na řízené činnosti i v průběhu celého dne (velké rozdíly mezi dětmi dvouletými a šestiletými, popřípadě sedmiletými).

10 učitelek (100%) pracujících ve věkově heterogenních třídách uvádí velké rozdíly mezi dětmi nejmladšími a nejstaršími po stránce fyzické, psychické i sociální, 9 učitelek (90%) z věkově heterogenních tříd uvádí špatné, či nedostatečné hygienické návyky nejmladších dětí – narušuje to výchovně vzdělávací činnost učitelky vůči ostatním dětem.

Otázka č. 9: „**Pracujete s dětmi skupinově?**“

22 učitelek (100%) pracujících ve věkově homogenních třídách pracuje s dětmi skupinově.

10 učitelek (100%) pracujících ve věkově heterogenních třídách pracuje s dětmi též skupinově.

Otázka č. 10: „**Máte čas a možnost každý den se věnovat individuálně každému dítěti?**“

19 učitelek (86%) z věkově homogenních tříd pracuje s dětmi individuálně, 3 učitelky (14%) spíše nepracují s dětmi individuálně (z časových důvodů).

10 učitelek (100%) z věkově heterogenních tříd pracuje s dětmi individuálně každý den.

Otázka č. 11: „**Kolik času věnujete přípravě v homogenní třídě?**“

Poznámka: Odpovídaly pouze učitelky pracující v homogenní třídě

5 učitelek (23%) odpovědělo, že přípravě na řízenou činnost věnují méně jak 2 hodiny týdně, 9 učitelek (41%) věnují přípravě 2 – 4 hodiny týdně a 8 učitelek (36%) se na řízenou činnost připravují více jak 4 hodiny týdně.

Otázka č. 12: „**Kolik času věnujete přípravě v heterogenní třídě?**“

Poznámka: Odpovídaly pouze učitelky pracující v heterogenní třídě

2 učitelky (20%) odpověděly, že přípravě na řízenou činnost věnují méně jak 2 hodiny týdně, 4 učitelky (40%) uvádějí délku přípravy na řízenou činnost 2 – 4 hodiny týdně a 4 učitelky (40%) se na řízenou činnost připravují více jak 4 hodiny týdně.

Otázka č. 13: „**Jak byste popsala svoji komunikaci s dětmi (verbální i neverbální)?**“

20 učitelek (91%) pracujících v homogenním uskupení popisují svojí komunikaci za správnou, z hlediska správného řečového vzoru, 19 učitelek (86%) otevřeně komunikuje s dětmi, 17 učitelek (77%) velmi často opakují jedno sdělení vícekrát, 12 učitelek (55%) považuje svojí komunikaci za citlivou a trpělivou, 10 učitelek (45%) uvádí, že často používají zdobněliny, berou děti do náruče a utěšují je, 7 učitelek (32%) zmiňuje přísnější

přístup, méně časté používání zdvojnásobení a používání zvýšeného hlasu, 5 učitelek (23%) uvádí, že „*nahrazují dětem matku*“

10 učitelek (100%) pracujících v heterogenním uskupení se považuje za správný řečový vzor pro děti, otevřeně s dětmi komunikují, 8 učitelek (80%) je velmi kontaktních, vysvětlují vše dětem dvojnásobem – jinak volí slova, komunikaci určenou pro nejmenší děti a jinými slovy sdělují informace starším dětem.

## 7. SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU VE VZTAHU K VÝZKUMNÝM OTÁZKÁM

V této kapitole budou shrnuty výsledky výzkumného šetření týkající se výhod a nevýhod práce učitelek ve věkově homogenních a heterogenních třídách mateřské školy ve vztahu k výzkumným otázkám.

První výzkumná otázka: „*Co považují učitelky v jednotlivě uskupených třídách za náročné a za snadné při výkonu své práce?*“

Všechny respondentky - učitelky mateřských škol, bez ohledu na uskupení, se shodly, že náročný pro jejich výkon práce je vysoký počet dětí na třídě – přeplněnost.

Učitelky pracující v **homogenních** třídách, zejména u dětí nejmladších, zmiňují velkou fyzickou i psychickou náročnost. Z hlediska fyzické náročnosti je zmiňována pomoc učitelky dětem při všech činnostech. Zaměřují se na úspěšnou adaptaci dětí a získání takových sociálních návyků u dětí, které jim, nejen v budoucí docházce do mateřské školy, umožňují se patřičně rozvíjet po stránce kognitivní, tělesné, psychické a sociální. Z hlediska psychické náročnosti je nevýhoda spatřována v hlučnosti třídy dětí nejmladších, ale i nejstarších – předškoláků. Nejmladší děti jsou hlučné zejména z důvodů pláče dětí (adaptace) a nekontrolovaným zvládnutím emocí, které jsou pro daný věk typické. Učitelky nemají dostatek času se všem dětem stejně individuálně věnovat, což je další stránka zmiňované psychické náročnosti. U nejstarších dětí – předškoláků je hlučnost dětí odůvodňována učitelkami z prosazování sebe sama, z větší rivality a agresivity mezi dětmi. Učitelky často řeší spory mezi dětmi.

Za náročnou je také označována častá a někdy psychicky náročná komunikace s rodiči, zejména u nejmladších dětí. Řešení jejich požadavků na výchovu a vzdělávání dětí a obavy rodičů o zvládnutí vstupu dítěte do mateřské školy.

Za snadné, neboli za výhodu práce učitelky u homogenně uskupených tříd je uváděna například jednotná příprava na řízenou činnost, která tak může být propracovaná pro jednu cílenou věkovou skupinu dětí. To platí pro všechny věkové homogenní třídy. Děti stejného věku mají téměř shodné potřeby týkající se nejen režimu dne (odpočinek), ale jsou přibližně na stejné úrovni po stránce tělesné, kognitivní, psychické a sociální (potřeba pohybu, délky pozornosti při různých aktivitách, motorika,...). Dá se říci, že to

ulehčuje učitelkám nejen přípravy na řízené činnosti, ale celkově výchovně vzdělávací činnost v průběhu dne.

U učitelek pracujících v **heterogenních** třídách nebyly tolik znatelné rozdíly mezi výchovnou a vzdělávací složkou práce jako v homogenních třídách (pouze třída dětí nejmladších oproti třídám se staršími dětmi). Tím, že tam jsou děti různého věku a například v pozorované mateřské škole mají stále stejné učitelky po celou dobu docházky do mateřské školy, bylo na odlišné potřeby více reagováno. Jako například i časová a psychická náročnost v komunikaci učitelek s rodiči, kterou uváděly učitelky pracující v homogenním uskupení. Odůvodňují to tím, že nastupuje do třídy pouze několik nových nejmladších dětí. Ostatní rodiče jsou již s učitelkou a mateřskou školou obeznámeni a tudíž nevyžadují zvláštní, časově náročnější komunikaci.

Co vnímají učitelky z heterogenního uskupení při svém výkonu práce za náročné, jsou potřeby dětí různého věku. Jedná se zejména o rozdíly mezi nejmladšími a nejstaršími. Rozdíly ve vývoji dětí jsou patrné po všech stránkách – po stránce kognitivní, tělesné, psychické i sociální. Tyto nevýhody se projevují jak v řízené činnosti – potřeba vytvoření dvojí přípravy, tak i v běžných činnostech. Například v kratší době udržení pozornosti mladších dětí, nejen při řízené činnosti a z toho pramenící vyrušování, nekontrolovatelné projevy emocí mladších dětí, kdy se ostatní děti (starší) soustředí na probíhající činnost, při různých pohybových aktivitách (rozdílný tělesný vývoj dle věku dítěte), volbě aktivit typu výlet do přírody, návštěva kina, divadla nebo při výběru literatury určené pro četbu k odpočinku dětí. Tyto uváděné příklady narušují výchovně vzdělávací činnost učitelky. Učitelky musí pečlivě plánovat a vést nejen řízené činnosti, ale celý denní program a musí více zohledňovat náročnost činností podle daných věkových skupin.

Za výhodu je učitelkami pracujícími v heterogenních třídách zmiňovaná menší fyzická i psychická náročnost oproti učitelkám pracujícím v homogenně uskupených třídách. Výchovně vzdělávací činnost dětí v období například prvního a posledního roku docházky dítěte do mateřské školy není učitelkami považována za velmi náročnou. A to vzhledem k malému počtu jak nejmladších, tak i předškolních dětí. Také hluchost dětí, spory a rivalita zmiňovaná u homogenního uskupení (třída dětí nejmladších a nejstarších) není v tomto uskupení mezi dětmi častá a tím není tolik potřebný zásah učitelky.

Druhá výzkumná otázka: **„Kolik času potřebují učitelky v jednotlivých uskupeních na přípravu řízené činnosti a jak probíhá?“**

Učitelky z obou uskupení potřebují na přípravu řízené činnosti přibližně stejnou dobu bez ohledu na to, ve kterém uskupení pracují. Záleží také na požadavcích mateřské školy (náročnost zajištění materiálu, speciální obsahová příprava učiva, pomůcek) a na délce praxe učitelky. Některé učitelky využívají své zkušenosti a znalosti a na některé řízené činnosti se nepřipravují. V obou případech se jedná o dobu přípravy od 2 – 4 hodin za týden. Celkově tedy není příprava u oslovených učitelek pracujících v heterogenní třídě větší než v homogenní třídě.

Různý je však průběh. Všechny učitelky zohledňují možnosti dětí vzhledem k jejich věku, avšak větší fyzická dopomoc a náročnost z hlediska obsahu je více zmiňována u učitelek pracujících v homogenních třídách, u nejmladších a nejstarších dětí.

Třetí výzkumná otázka: **„Jaká je míra dopomoci učitelek dětem ve věkově homogenních a heterogenních uskupeních při jednotlivých činnostech?“**

Odpověď na tuto otázku byla již zmíněna i ve výzkumné otázce č. 1. Ve věkově homogenním uskupení – zejména ve třídách nejmladších dětí, je míra dopomoci téměř neustálá a je to považováno za nejnáročnější složku práce učitelky v tomto uskupení.

Učitelky pracující v heterogenním uskupení uvádějí, že mladší děti se snaží napodobit a do určité míry se i vyrovnat v rámci svých možností starším dětem, aniž by to po nich bylo vyžadováno. Tím to učitelce v některých případech usnadňuje práci. Jako i přiměřená dopomoc nejstarších dětí nejmladším dětem. Také menší počet nejmladších dětí ve třídě snižuje míru dopomoci ze strany učitelky. Učitelky pracující ve věkově heterogenním uskupení vnímají dopomoc dětem za přiměřenou a samozřejmou.

Čtvrtá výzkumná otázka: **„Jak komunikují učitelky s dětmi v jednotlivých uskupeních při různých činnostech?“**

Všechny učitelky, jak ty, které pracují v homogenně uskupených třídách, tak i ty, které pracují v heterogenně uskupených třídách se snaží mít pro děti správný řečový vzor, sdělovat informace zřetelně pro správné pochopení, citlivě, trpělivě a otevřeně komunikovat. Často využívají fyzický kontakt, většina dětí – zejména ty nejmladší to vyžadují.

Učitelky pracující v homogenních třídách uvádějí časté utěšování a používání zdvořilých slov. To se domnívám je určeno pro třídy nejmladších dětí, protože dále učitelky pracující v homogenním uskupení uvádějí, že komunikují s dětmi spíše bez použití zdvořilých, více „školsky“ a nepoužívají často osobní kontakt v podobě vzetí dítěte do náruče. Tento způsob komunikace učitelek je zřejmě používán u starších dětí. Při pozorování komunikace s dětmi se ukázalo, že s věkem dětí, se více objevoval striktnější styl komunikace s dětmi.

Učitelky pracující v heterogenních třídách uvádějí, že dbají na vhodné formulování sdělení dětem podle jejich věku. Jinak komunikují s nejmladšími a jinak se staršími. Zdůrazňují, že během dne vysvětlují několikrát jedno sdělení dvojím způsobem pro správné pochopení všemi dětmi. Jde o stále modifikovaný způsob komunikace a zadávání úkolů, jak děti potřebují.

## 8 DISKUZE

Při výzkumném šetření ohledně práce učitelek mateřských škol ve věkově homogenně a věkově heterogenně uskupených třídách jsem zjistila zajímavé poznatky. Zároveň mi přišlo na mysl i několik otázek.

Nejen během pozorování a rozhovorů s učitelkami, ale i skrze dotazníkové šetření, jsem měla ze strany učitelek pocit určité rivality mezi sebou. Mezi učitelkami pracujícími ve věkově homogenně uskupených třídách a učitelkami pracujícími ve věkově heterogenně uskupených třídách. Celkově také, nehledě na uskupení, jsem měla pocit jejich únavy, vyčerpanosti, či nepochopení. Proč tomu tak je? Nad tím bych se v této kapitole ráda zamyslela.

V dotazníkovém šetření bylo dvěma učitelkami zmíněno, že mezi největší nevýhodu homogenního uskupení patří i ředitelka. Respektive její způsob vedení. Její striktní dodržování zaběhlých činností a nepochopení požadavků učitelek na změnu. Netýká se to finančních prostředků, kterými mateřské školy disponují, ale zejména způsobu komunikace ředitelky či vedoucí učitelky s ostatními učitelkami, a jejího vedení mateřské školy.

Lepší, otevřenější, komunikace mezi učitelkami, vedoucí učitelkou či ředitelkou je zcela jistě prvním krokem k vytvoření příjemné atmosféry mateřské školy a tím také podmínek pro výkon práce učitelky. Otevřenou, relevantní komunikací lze předejít možným problémům pramenícím z nepochopení či domněnek. Vytvoření pravidelných sezení (porad) nebo účast na speciálních kurzech určených pro učitelky mateřských škol (kurzy komunikace, řízení mateřské školy) by mohlo být jednou z možností, jak komunikaci učitelek a vedoucí učitelky nebo ředitelky zlepšit a tím zlepšit i jejich pracovní činnost.

Pokud budu vycházet z možností, které mateřské školy mají a které se netýkají finančních prostředků, lze najít další možnosti jak „zpříjemnit“ práci učitelek?

Prostor se otevírá například ve změnách režimu dne jednotlivých školek – zejména u věkově homogenně uskupených tříd. U tříd dětí nejmladších. Z pozorování vyplynulo, jak jsou jednotlivé činnosti časově, fyzicky i psychicky náročné pro učitelku a jak se odlišují od řádu mateřské školy. Možná i z pohledu dětí, které přijdou nově do mateřské

školy, mohou být jednotlivé činnosti velmi náročné. Vše je nové a rozdílné oproti běžnému chodu v rodině, na který byly doposud zvyklý. Nároky kladené na děti (zejména ze strany rodičů, společnosti), mají vliv na výchovně vzdělávací činnost učitelky. V RVP PV z roku 2016 je popsán požadavek na vzdělávací programy připravované na školní úrovni takto: *„Vzdělávací obsah RVP PV slouží učiteli jako východisko pro přípravu vlastní vzdělávací nabídky. Učitel ji ve školním (třídním) vzdělávacím programu formuluje v podobě, v jaké ji bude dětem předkládat – a to v podobě integrovaných bloků. Je to jediný požadavek společný všem vzdělávacím programům připravovaným na školní úrovni. Školy tak mají značnou volnost v tom, jakým způsobem vzdělávací obsah daný RVP PV pojmu a realizují“* (RVP PV, 2016, s. 30). Pokud by si věkově homogenní školy vytvořily pro třídu nejmladších dětí třídní vzdělávací program odlišný od zbývajících tříd i s upraveným režimem dne, mohlo by to usnadnit pracovní činnost učitelky. Nesmělo by to však narušovat či jinak ovlivňovat chod zbývajících tříd v mateřské škole (např. čas svačin, oběda).

Souvisí to i s další nevýhodou zmiňovanou v dotazníkovém šetření. Jedná se o zvýšenou náročnost na přípravu předškoláků ve věkově homogenním uskupení. Ve sledované skupině respondentek se neukázalo, že příprava na vzdělávání je ve věkově heterogenních třídách náročnější. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že učitelky stráví s přípravou v homogenních třídách stejnou dobu, tedy v rozsahu 2 – 4 hodiny týdně. Zajímavé by bylo ověřit tuto skutečnost u většího počtu respondentů, protože podle získaných hodnot v procentech z výzkumu to tak nepůsobilo. Učitelky v homogenních třídách – u starších dětí - se na vzdělávací práci připravovaly minimálně (uvádějí, že vycházejí z letitých zkušeností). Možnost, jak z části „ulehčit“ nebo spíše výhodněji zorganizovat práci učitelky a jejich frontální práci v homogenním uskupení, by bylo upravení činností pro děti z hlediska obsahu. Některé ředitelky, vedoucí učitelky nebo i učitelky samy nabízejí dětem velké množství činností a materiálů. Pokud je daného materiálu mnoho (pracovní listy, výukové programy), mohou učitelky, které se snaží o splnění požadavků, dostat do časové tísně, která vede k psychické a následně i fyzické únavě. Další úhel pohledu nabízí i otázku: Jaký to má přínos pro dítě, které vyplňuje například pracovní listy (předmatická gramotnost, předčtenářská gramotnost, přírodovědná gramotnost, atd.) bez dostatečně vhodného prostoru (čas, klid ve třídě či dostatečné vysvětlení učiva od učitelky)?

Naskýtají se také otázky, zda v tom není i tlak dnešní společnosti? Očekávání rodičů nad výsledky dětí. Co nejlepší prezentace mateřské školy za účelem získání dětí pro danou mateřskou školu. Vysoké nároky učitelek na sebe sama. Odpovědi na tyto otázky by mohlo vysvětlit, proč ředitelky či vedoucí učitelky mají vysoké požadavky na profesní výkon učitelek. Ovšem toto jsou náměty, které by se týkaly jiné bakalářské či diplomové práce.

## ZÁVĚR

Cílem této práce bylo zjistit, jaké jsou výhody či nevýhody v práci učitelek ve věkově homogenních a věkově heterogenních třídách.

V teoretické části, která je tvořena kapitolami 1 – 4 se věnuji mateřské škole jako instituci, jejími možnostmi uskupování dětí do tříd v současnosti i s krátkým historickým vhledem ohledně uspořádání tříd a také možnými formami alternativních mateřských škol. Dále zde popisuji vývoj dítěte předškolního věku, jeho tělesný rozvoj, kognitivní, emoční a sociální vývoj a soužití předškolních dětí ve skupině. Na to navazuji kapitolou o učitelce mateřské školy a požadavcích na výkon její profese. V poslední kapitole teoretické části podrobněji popisuji věkově homogenní a heterogenní uskupené třídy mateřské školy.

Na teoretickou část práce navazuje praktická část.

Stanovila jsem si cíle výzkumu, které byly zaměřeny nejen na přípravu řízené činnosti a její průběh, ale na celkovou výchovně vzdělávací činnost učitelky. Jak z hlediska času, tak z hlediska dopomoci učitelky dětem. V neposlední řadě se jednalo o sledování komunikace učitelky s dětmi. K tomu jsem použila tři výzkumné metody - pozorování, rozhovor a dotazníkové šetření. Na základě získaných informací z těchto výzkumných metod jsem shrnula výsledky mého šetření.

Jsem si vědoma, že průzkum v daných mateřských školách, rozhovor se čtyřmi učitelkami i dotazníkové šetření, kterého se zúčastnilo 32 učitelek, není dostatečným vzorkem pro vyvození obecných závěrů. Ale přestože bylo mé výzkumné šetření realizováno pouze v takovémto rozsahu, mohla jsem o výchovně vzdělávací činnosti něco zjistit.

V obou uskupeních, jak věkově homogenním, tak věkově heterogenním, vnímají učitelky shodný problém, kterým je vysoký počet dětí na třídě.

Dále byla zjištěna velká fyzická i psychická náročnost výkonu práce v homogenně uskupených třídách, zejména ve třídách dětí nejmladších a nejstarších. Za náročnou je také považována komunikace s rodiči ohledně jejich požadavků na výchovu a vzdělávání dětí, kterou učitelky spatřují jako častou a někdy psychicky obtížnou, zejména u třídy dětí nejmladších.

Naopak, co učitelky považují za výhodu pro svou práci v homogenně uskupené třídě je jednotná příprava na řízenou činnost. Tato příprava je propracovaná pro skupinu dětí stejného věku. Ukazuje to však na frontální způsob výchovně vzdělávacího procesu.

U učitelek pracujících ve věkově heterogenních třídách nebyla zjištěna taková míra fyzické a psychické náročnosti, kterou zmiňují učitelky pracující ve věkově homogenních třídách, jak bývá obecně předpokládáno. Jako důvod uvádějí menší počet nejmladších dětí, které nastupují do mateřské školy a také menší počet předškoláků. Ani komunikace s rodiči není z pohledu učitelek z pozorovaných věkově heterogenních tříd považována za náročnější. Odůvodnění je spatřováno v menším počtu nejmladších dětí a také v tom, že učitelky postupují s dětmi do dalších tříd a tak jsou rodiče s učitelkou lépe seznámeni.

Za náročné je učitelkami z věkově heterogenních tříd považována rozdílnost v potřebách dětí různého věku a k tomu patřičné uzpůsobení výchovně vzdělávacího procesu, pečlivé plánování a vedení nejen řízené činnosti.

Z hlediska času, který věnují učitelky v obou uskupeních přípravě řízené činnosti, vzešlo z šetření, že se jedná o stejnou dobu, tedy 2 – 4 hodiny týdně. A tudíž nebyl zjištěn rozdíl přípravy na řízenou činnost mezi učitelkami pracujícími ve věkově homogenní a věkově heterogenní třídě. Lišil se však průběh. Větší fyzická dopomoc a náročnost z hlediska obsahu je uváděna u učitelek pracujících ve věkově homogenních třídách u dětí nejmladších a nejstarších.

Míra dopomoci učitelek je největší u věkově homogenních tříd dětí nejmladších a je to také považováno za nejnáročnější složku práce učitelky v tomto uskupení. Naopak učitelky pracující ve třídách věkově heterogenních považují tuto věkovou smíšenost za výhodu, která usnadňuje jejich práci.

Komunikace učitelek z obou uskupení je shodná v citlivé, zřetelné, trpělivé a otevřené komunikaci se snahou o správný řečový vzor. Rozdíl je ve fyzickém kontaktu učitelky s dětmi, který je u věkově homogenních tříd dětí nejmladších častější oproti starším dětem. Dále se při pozorování ve věkově homogenních třídách ukázalo, že s věkem dětí se více objevoval striktnější styl komunikace s dětmi.

Učitelky pracující ve věkově heterogenních třídách komunikují jinak s dětmi nejmladšími a jinak se staršími. Používají modifikovaný způsob komunikace a zadávání úkolů tak, aby je pochopily všechny děti.

Při svém výzkumu jsem zjistila, že práce učitelek v jednotlivých uskupeních je rozdílná a liší se v jejich výchovně vzdělávacích činnostech. Nelze konkrétně říci, zda je jeden či druhý (věkově homogenní a věkově heterogenní) typ uskupení pro práci učitelky celkově snazší nebo naopak náročnější. Je však patrné, že každé z nich má své výhody a nevýhody. Ty jsem popsala v této bakalářské práci. Dozvěděla jsem se zajímavé poznatky týkající se profese učitelky mateřské školy. Například jak si učitelky shánějí nebo kreativně vytvářejí pomůcky, kterými by dětem zpestřily výchovně vzdělávací proces a celkový pobyt v mateřské škole. Jak si dokáží, relativně snadno a také levněji vytvořit své vlastní pomůcky. Získané poznatky byly pro mou profesi přínosem.

Práce učitelek v obou případech je velmi náročná. Toto bych závěrem zdůraznila. Je důležité, aby tuto práci vykonávala s láskou, úctou a pokorou podle svého nejlepšího vědomí a svědomí. Učitelka MŠ je prvním výchovně vzdělávacím člověkem v institucionálním zařízení, se kterým se dítě setká ve svém životě a může ho do určité míry ovlivnit, nejen v jeho vzdělávání. Vždy záleží na přístupu a osobnosti učitelky a na tom, jak dokáže sama se sebou a s dětmi pracovat. Mělo by být pro nás nejdůležitější vytvořit pro dítě takové prostředí, ve kterém se bude cítit bezpečně a přirozeně, které ho bude rozvíjet po všech stránkách, v míře odpovídajících jeho věku, v blízkosti lidí, kteří mu budou nápomocni.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BERDYCHOVÁ, Jana, Ludmila BĚLINOVÁ a Marta BRTNÍKOVÁ. *Výchova dítěte předškolního věku*. Praha: Horizont, 1980.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.

HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole: rozšířený a aktualizovaný modelový program (dokument a metodika)*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-383-8.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3

HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3037-0.

HORKÁ, Hana a Zora SYSLOVÁ. *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5467-7

HOSKOVCOVÁ, Simona a Lucie SUCHOCHLEBOVÁ RYNTOVÁ. *Výchova k psychické odolnosti dítěte: silní pro život*. Praha: Grada, 2009. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2206-1.

JEŘÁBKOVÁ, Blanka. *Mateřská škola jako životní prostor*. Brno: Masarykova univerzita, 1993. ISBN 80-210-0830-X.

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA (eds.). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1568-1.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.

KREJČOVÁ, Věra, Jana KARGEROVÁ a Zora SYSLOVÁ. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0812-9.

KROPÁČKOVÁ, Jana a Hana SPLAVCOVÁ. *Dvouleté děti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2016. Dobrá školka. ISBN 978-80-7496-270-7.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

PAVLOVSKÁ, Marie, Zora SYSLOVÁ a Bohumíra ŠMAHELOVÁ. *Dějiny předškolní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5981-8

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.

*Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy*. Praha: SPN, 1984.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-584-9.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004

SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.

SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, c2007. Nahlížet - nacházet. ISBN 978-80-86307-39-8.

SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7

ŠMELOVÁ, Eva a Alena NELEŠOVSKÁ. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2272-5.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1

## **ELEKTRONICKÉ ZDROJE**

<<https://www.czso.cz/csu/czso/23-vzdelavani>> Statistická ročenka 2015 (23-1. Mateřské školy)

<<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/21069/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-pv.html>>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

<<http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>> Zákon o pedagogických pracovnících

## SEZNAM PŘÍLOH

**Příloha č. 1:** Pozorovací tabulka s vytyčenými kritérii

**Příloha č. 2:** Rozhovor

**Příloha č. 3:** Dotazník pro učitelky mateřských škol

## PŘÍLOHA Č. 1

### Pozorovací tabulka

#### 1. Příprava učitelek na řízenou činnost

--

#### 2. Míra dopomoci učitelek během jednotlivých činností

Volně spontánní zájmové aktivity

	<b>3. Časová náročnost jednotlivých činností</b>	
	6:15 – 8:30	

Komunikativní kroužek + rozcvička / pohybové aktivity

	<b>3. Časová náročnost jednotlivých činností</b>	
	8:30 – 9:00	

Osobní hygiena, dopolední svačina

	<b>3. Časová náročnost jednotlivých činností</b>	
	9:00 – 9:15	

Aktivity dětí řízené pedagogickými pracovníky

	<b>3. Časová náročnost jednotlivých činností</b>	
	9:15 – 9:45	

Osobní hygiena, příprava na pobyt venku, pobyt, případně náhradní činnost

	<b>3. Časová náročnost jednotlivých činností</b>	
	9:45 – 11:30	

Oběd a osobní hygiena dětí

	<b>3. Časová náročnost jednotlivých činností</b>	
	11:30 – 12:00	

Odpočinek dětí

	<b>3. Časová náročnost jednotlivých činností</b>	
	12:00 – 14:00	

Odpolední svačina, osobní hygiena

	<b>3. Časová náročnost jednotlivých činností</b>	
	14:00 – 14:15	

Volné činnosti a aktivity dětí řízené pedagogickými pracovníky

	<b>3. Časová náročnost jednotlivých činností</b>	
	15:15 – 17:00	

**4. Komunikace učitelky s dětmi**

--

## **PŘÍLOHA Č. 2**

### **Rozhovor**

Otázka č. 1: „**Jak se připravujete na řízenou činnost?**“

(z hlediska času, materiálů, inspirace, kde realizujete,.....)

Otázka č. 2: „**Jaká je Vaše míra dopomoci dětem během jednotlivých činností?**“

(kdy, s čím, komu,.....)

Otázka č. 3: „**Vyhovuje vám z časového hlediska harmonogram Vaší mateřské školy?**“

(doba trvání her, jídla, odpočinku,.....)

Otázka č. 4: „**Jak byste popsala svoji komunikaci (verbální i neverbální) k dětem?**“

(řečový vzor, tón hlasu, fyz. kontakt,.....)

## PŘÍLOHA Č. 3

### Dotazník pro učitelky mateřských škol

Dobrý den, jmenuji se Dita Počarovská, v současné době si doplňuji vysokoškolské bakalářské studium v Učitelství pro mateřské školy na Karlově Univerzitě v Praze. Nyní jsem ve 3. ročníku tohoto studia a ve své závěrečné bakalářské práci se zabývám problematikou věkově homogenních (třída dětí stejného věku) a heterogenních (třída dětí různého věku) tříd v mateřské škole – konkrétně výchovně vzdělávací činností učitelů. Byla bych Vám moc vděčná, kdybyste věnoval/a pár minut času k vyplnění stručného anonymního dotazníku. Údaje z dotazníku budou použity ke studijním účelům v mé bakalářské práci.

- muž
- žena

Je mi...

- 18 - 25 let
- 26 - 45 let
- 46 - 60 let
- více než 60 let

Dosažené vzdělání.....

- střední pedagogická škola
- vyšší odborná škola
- vysoká škola

V mateřské škole pracuji...

- méně než 5 let
- 5 - 20 let
- 20 - 40 let
- více než 40 let

Během své praxe jsem měl/a možnost pracovat ve věkově.....třídě , po dobu.....

- homogenní (věkově stejná skupina) + .....rok (y), let
- heterogenní (věkově smíšená skupina) + .....rok (y), let
- obou (homogenní + heterogenní skupina) + ..... rok (y), let,.....rok(y), let

- V současné době pracuji ve třídě věkově.....třídě, po dobu.....
- homogenní (věkově stejná skupina) + ..... rok (y), let
- heterogenní (věkově smíšená skupina) + ..... rok (y), let

**1. Co považujete za největší výhodu práce s věkově homogenní (stejnou) skupinou?**

**2. Co považujete za největší nevýhodu práce s věkově homogenní (stejnou) skupinou?**

**3. Co považujete za největší výhodu práce s věkově heterogenní (smíšenou) skupinou?**

**4. Co považujete za největší nevýhodu práce s věkově heterogenní (smíšenou) skupinou?**

**5. Jaké vidíte výhody nebo nevýhody ve vaší práci pro přípravu předškolních dětí (5-7 let) ve věkově homogenní (stejně) třídě?**

**6. Jaké vidíte výhody nebo nevýhody ve vaší práci pro přípravu předškolních dětí (5-7 let) ve věkově heterogenní (smíšené) třídě?**

**7. Jaké vidíte výhody nebo nevýhody ve vaší práci s nejmladšími dětmi ve věkově homogenní (stejně) třídě?**

**8. Jaké vidíte výhody nebo nevýhody ve vaší práci s nejmladšími dětmi ve věkově heterogenní (smíšené) třídě?**

**9. Pracujete s dětmi skupinově, individuálně?**

**10. Máte čas a možnost každý den se věnovat individuálně každému dítěti?**

**11. Kolik času věnujete přípravě v homogenní třídě?**

**12. Kolik času věnujete přípravě v heterogenní třídě?**

**13. Jak byste popsala svoji komunikaci s dětmi (verbální i neverbální)?**

Děkuji za vyplnění! Dita Počarovská

**Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta**

**M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

**Evidenční list žadatelů o nahlédnutí do listinné podoby práce**

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				