

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky



DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Barbora Pícková

Heterogenní a homogenní třídy v mateřských školách

Heterogeneous and homogeneous classes in kindergartens

Praha 2022

Vedoucí práce: doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 03. května 2022

Barbora Pícková

Poděkování

Velmi děkuji vedoucí mé diplomové práce doc. PhDr. Haně Kasíkové, CSc. za odborné vedení, poskytnutí cenných rad, inspiraci a podporu při psaní diplomové práce.

Také velmi děkuji své rodině za podporu a trpělivost, kterou mi věnovali po celou dobu mých studií.

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá tématem heterogenního a homogenního uspořádání tříd v mateřských školách.

Teoretická část práce představuje koncept teoretických východisek týkajících se pojmů heterogenita a homogenita ve třídách a popisuje specifika uspořádání dětí dle věku v mateřských školách. Dále se práce zabývá vývojem mateřské školy z pohledu historie a systémem kurikulárních dokumentů, které jsou základními pilíři vzdělávání.

Praktická část se věnuje kvantitativnímu výzkumu. Sběr dat tvoří dotazník určený pro učitele a učitelky mateřských škol. Pomocí grafů je zpracován názor pedagogů na heterogenní a homogenní uspořádání tříd. Dále také, ke které z variant věkového uspořádání dětí ve třídách se pedagogové mateřských škol spíše přiklánějí, jaká největší rizika a přínosy těchto uskupení označují a jak souvisí názory pedagogů na věkové uspořádání tříd s jejich věkem.

Klíčová slova:

heterogenita, homogenita, kurikulum, předškolní věk, mateřská škola

Abstract

The master's thesis deals with the topic of heterogeneous and homogeneous class arrangement in kindergartens.

The theoretical part of the work introduces the theoretical background concerning the concepts of heterogeneity and homogeneity in classes and describes the specifics of organising children according to age in kindergartens. The paper continues with the development of kindergartens in history and the system of curricular documents, which are the basic pillars of education.

The practical part focuses on quantitative research. Data was collected through questionnaires designed for kindergarten teachers. Opinions on which of the variants of age arrangement of children in the classroom is preferred by teachers are processed in graphs. Furthermore, which of the variants of the age arrangement of children in the classrooms, kindergarten teachers tend to lean towards and what the greatest risks and benefits of these groups they indicate and how teachers' views on the age structure of classes in relation to their age are related.

Key words:

heterogeneity, homogeneity, curriculum, preschool age, kindergarten

Obsah

| | |
|----------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Úvod | 9 |
| TEORETICKÁ ČÁST..... | 11 |
| 1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ..... | 11 |
| 1.1 Mateřská škola jako výchovné a vzdělávací zařízení | 11 |
| 1.2 Pojetí mateřských škol v 19. a 20. století..... | 12 |
| 1.3 Alternativní školy..... | 13 |
| 1.3.1 Přehled alternativních škol dostupných v České republice | 14 |
| 1.3.2 Vybrané typy alternativních škol | 15 |
| Montessori škola | 15 |
| Waldorfská škola | 16 |
| Daltonský plán | 17 |
| Jenský plán | 18 |
| Začít spolu | 18 |
| Zdravá škola | 19 |
| Lesní škola | 20 |
| 2 SYSTÉM KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTŮ | 21 |
| 2.1 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha..... | 21 |
| 2.2 Kurikulum | 22 |
| 2.3 Školský zákon | 23 |
| 2.4 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání | 23 |
| 2.5 Školní vzdělávací program..... | 24 |
| 2.6 Třídní vzdělávací program | 24 |
| 3 CHARAKTERISTIKA VÝVOJE DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU | 26 |
| 3.1 Kognitivní (poznávací) procesy | 28 |
| 3.1.1 Vnímání (percepce) a paměť | 28 |

| | | |
|----------|----------------------------------------------------------|-----------|
| 3.1.2 | Motorika, grafomotorika a kresba | 31 |
| 3.1.3 | Řeč, komunikační schopnosti a myšlení | 31 |
| 3.1.4 | Základní matematické představy a myšlení | 32 |
| 3.1.5 | Pozornost a paměť | 33 |
| 3.1.6 | Představivost a fantazie | 34 |
| 3.2 | Tělesný a pohybový vývoj | 34 |
| 3.3 | Motivační, emoční a sociální procesy | 35 |
| 3.3.1 | Motivační procesy | 35 |
| 3.3.2 | Emoční procesy (city) | 36 |
| 3.3.3 | Sociální procesy a skupiny | 37 |
| 4 | VĚKOVÉ USPOŘÁDÁNÍ TŘÍD V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH | 39 |
| 4.1 | Heterogenní třídy | 39 |
| 4.1.1 | Heterogenní třída a její přínosy | 40 |
| 4.1.3 | Heterogenní třída a její rizika | 41 |
| 4.2 | Homogenní třídy | 43 |
| 4.2.1 | Homogenní třída a děti ve věku 3 – 4 roky | 44 |
| 4.2.2 | Homogenní třída a děti ve věku 4 – 5 let | 44 |
| 4.2.3 | Homogenní třída a děti ve věku 5 – 6 let | 45 |
| | PRAKTICKÁ ČÁST | 47 |
| 5 | Metodologie výzkumu | 47 |
| 5.1 | Cíle a otázky výzkumného šetření | 47 |
| 5.2 | Technika sběru dat | 47 |
| 6 | Charakteristika vzorku | 50 |
| 7 | Popis výsledků | 51 |
| 8 | Závěr praktické části | 73 |
| 9 | DISKUZE | 74 |
| | Závěr | 78 |

| | |
|---------------------------------------|-----------|
| Seznam použitých zdrojů | 80 |
| Seznam použitých zkratek | 85 |
| Seznam grafů..... | 86 |
| Seznam příloh..... | 88 |

Úvod

„Nejvýznamnějším uměním učitele je probouzet v žácích radost tvořit a poznávat.“

Albert Einstein

Věkové uspořádání tříd v mateřské škole je velkým tématem již mnoho let. Při volbě tématu této diplomové práce mě ovlivnila především má vlastní zkušenost s heterogenní i homogenní skupinou dětí a stálém váhání, ke kterému uspořádání se spíše přikláním, kde se mi jako pedagogovi a především dětem lépe funguje a pracuje.

Před rokem 1989 byly vesměs všechny městské mateřské školy věkově homogenní. V současné době rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) umožňuje ředitelům a ředitelkám vzdělávat děti jak v heterogenně, tak v homogenně rozdělených třídách. Výjimku tvoří hlavně malé vesnické mateřské školy, kde na výběr není, z důvodu zřízení samotné jedné třídy. V důsledku demokratických změn, po roce 1989, začaly vznikat třídy věkově heterogenní, které lépe vyhovovaly novým záměrům a cílům osobnostně sociálního pojetí celého předškolního vzdělávání. Do jisté míry výběr tématu této práce vyplynul i z určité tendence některých mateřských škol, které se po určitém čase opět vrátily ke třídám s homogenním uspořádáním věku.

Obě varianty mají bezpochyby nespočet výhod, přínosů, ale i rizik, stejně jako své zastánce a odpůrce jak z řad rodičů, tak z řad pedagogů. Jako pedagoga předškolního vzdělávání mě zajímá širší názor kolegů na toto rozdělování, vnímání největších přínosů a rizik, které se v jednom či druhém uskupení objevují, S co samotní pedagogové preferují.

Práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část si pokládá za cíl poskytnout čtenáři ucelený pohled na mateřskou školu jako na vzdělávací instituci a organizaci, se základními historickými východisky, i s jejím současným pojetím. Pro vhled do pedagogické práce v mateřské škole zde nechybí ani vysvětlení systému kurikulárních dokumentů.

Mateřská škola se týká ale především dětí a to ve věku převážně od 3 – 6/7 let, obsahem práce je i shrnutí poznatků o vývoji dítěte předškolního věku a shrnutí možných rizik a přínosů ve věkově heterogenních a homogenních třídách.

V praktické části je proveden kvantitativní výzkum, který je směřovaný pedagogům mateřských škol. V kvantitativním výzkumu je vysledováno, jaké názory pedagogové zastávají v souvislosti heterogenního a homogenního uspořádávání dětí do tříd, k jaké variantě věkového uspořádání tříd se spíše přiklánějí, jaká největší rizika a přínosy v těchto uskupeních označují a jak souvisí jejich názory na to či ono uskupení s jejich věkem.

TEORETICKÁ ČÁST

1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

1.1 Mateřská škola jako výchovné a vzdělávací zařízení

S pojmem mateřská škola se během života setkal snad každý. Ne všichni se ale o problematiku vzdělávání zajímají a mnozí tak vlastně ani neví, že zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školským zákonem), se v České republice předškolní vzdělávání stává legitimní součástí systému vzdělávání. Představuje počáteční stupeň veřejného vzdělávání, které je organizované a řízené požadavky a pokyny Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT). Mateřská škola je tedy vzdělávací a výchovná instituce podléhající MŠMT, je vázána školským zákonem, svým vlastním kurikulem a zodpovídá za komplexní rozvoj a vzdělávání dětí předškolního věku. Pedagogové s odpovídajícím vzděláním děti vzdělávají, nikoliv hlídají a dohlíží na jejich správný vývoj po stránce fyzické, psychické, ale i sociální.

V mnoha zemích je možné se setkat s názvem „Kindergarten“, volně přeloženo jako „Zahrada pro děti“ a označuje první stupeň vzdělávání dětí ve třídě. V některých zemích označuje tento termín součást formálního školního systému, v jiných zemích zase může znamenat předškolní zařízení.

I když je většinou pojem mateřská škola z dětství důvěrně známý, je na místě uvést několik pohledů ze stran odborníků. Průcha et al. pohlíží na termín mateřská škola tak, že jde o: „*Školské zařízení navazující na výchovu dětí v rodině a v součinnosti s ní zajišťující všestrannou péči dětem zprav. ve věku od 3 do 6 let*“ (Průcha et al., 2013, s. 148).

Opravilová uvádí, že: „*Mateřská škola je školské zařízení, které na základě připraveného vzdělávacího programu rozvíjí specifické formy vzdělávacího působení, orientované na osvojování klíčových kompetencí a získávání předpokladů pro celoživotní vzdělávání*“ (Opravilová, 2009, s. 71). Autorka doplňuje tuto definici ještě o velmi důležitou část, že institucionální předškolní vzdělávání podporuje výchovné působení rodiny, doplňuje ho, rozvíjí a obohacuje o specifické podněty (Opravilová, 2009).

Tomášková (2015) ve své knize zmiňuje, že mateřská škola navazuje na rodinnou výchovu a tu doplňuje. Hlavní roli ve výchově dítěte, jeho vzdělávání a celkovém rozvoji dítěte do šesti let, hrají bezpochyby rodiče. Učitelé pak ukazují směr, kterým by se měly rozvoj a vzdělávání každého dítěte ubírat. Pomáhají v jeho rozvoji, měli by respektovat jeho individuální potřeby, spolupracovat s rodiči a poskytovat jim smysluplnou pomoc.

Předškolní vzdělávání má v naší zemi mnohaletou tradici a vysokou kvalitu. Mateřské školy jsou velmi důležité, protože mají nezastupitelný význam pro počáteční etapy života člověka společně s respektováním jeho práva na vzdělání.

Jak zmiňuje Štverák (1983), skutečný rozvoj a opravdové zvednutí předškolní výchovy nastaly mimo jiné i zásluhou akademika Otokara Chlupa až v Československu v roce 1945. Otokar Chlup nazval mateřskou školu výchovně vzdělávací institucí a tvrdil, že právě mateřská škola je základním stavebním kamenem naší společnosti.

V roce 1948 byl vydán zákon o jednotné škole, bylo zavedeno jednotné vzdělání pro všechny. Díky tomuto zákonu se stala mateřská škola poprvé součástí školského systému a nikoliv jen sociální záležitostí (Váňová, 2011).

1.2 Pojetí mateřských škol v 19. a 20. století

První dvě desetiletí po roce 1918, až do druhé světové války, byla dobou velkého úsilí a organizování začlenění mateřských škol do školského systému a zároveň obdobím snah o jejich zapojení do výchovného procesu, coby předškolního stupně výchovy dítěte. V prvních mateřských školách, které byly ve druhé polovině 19. století otevírány, se nacházelo mnohdy i 100 dětí různého věku v jedné třídě.

První česká mateřská škola byla otevřena v Praze v roce 1869. Na konci 19. století u nás existovalo víc než 350 předškolních institucí, polovina z nich byla německá. Počáteční vychovávání dětí v rodině a následně v opatrovnách, mělo spíše pečovatelský a ošetrovatelský ráz.

Od tří let věku dítěte měla mateřská škola nahrazovat výchovu rodinnou a přibyla ještě funkce výchovná. Cílem mateřské školy bylo připravit dítě na povinnou školní docházku ve smyslu všeobecné způsobilosti dítěte. Postupně byl i odbouráván požadavek na výuku čtení a dítě se mělo rozvíjet především po stránce tělesné, smyslové, psychické a pomocí řízeného pracovního zaměstnání (Rýdl, Šmelová, 2015).

Vznik samostatného československého státu v roce 1918, se stal velkým mezníkem v našich dějinách, protože do popředí vystupovala snaha o povznesení školství. Od roku 1925 byly převážně v pohraničí zakládány menšinové mateřské školy spravované obecnými školami a síť mateřských škol se tak dál postupně rozrůstala (Šmelová, 2004). Jak zmiňuje Kasper et al. (2018), děti nebyly v této době nikterak tříděny podle věku, ale zůstávaly v heterogenních skupinách, stejně jako je to v rodině.

Věkově smíšené třídy existovaly ještě začátkem 20. století, když především v Evropě a USA vznikaly vedle běžných mateřských škol i mateřské školy alternativní. Zároveň se ale začaly v první polovině 20. století objevovat i třídy věkově rozdělené (Koťátková, 2014).

Jak popisuje Šmelová (2004), byly zaváděny jednotné vzdělávací osnovy a ideologicky zaměřené programy s jednostrannou orientací na tehdejší socialistické státy, zejména na sovětskou pedagogiku. V této době nebyl cílem rozvoj samostatné bytosti, ale utváření uvědomělého občana. Vlivem trendu sovětské pedagogiky se od padesátých let 20. století přísně dodržovalo rozdělování dětí do tříd dle jejich věku.

Kam až může snaha po společensky určeném cíli dojít, dokladuje stanovení cílů a poslání předškolní výchovy z roku 1983, podle kterého je cíl předškolní výchovy dán potřebami a záměry společnosti. Proto se všestranný harmonický rozvoj dětí v socialistické společnosti od útlého věku zajišťuje v duchu ideových principů socialismu, v dialektické závislosti na úkolech i podmínkách jeho budování a obrany (Opravilová, Gebhartová, 2011). Tato situace a nařízená homogenost ve třídách trvala po celou dobu vládnoucí komunistické strany. Výjimku tvořily pouze jednotřídní mateřské školy zřízené na vesnicích, které kvůli nižšímu počtu dětí směly vést třídu věkově smíšenou.

V roce 1989 došlo k pádu totalitního režimu, a to přineslo s sebou svobodu celé naší společnosti, a tedy i svobodu ve vzdělávání. Začaly vznikat církevní a soukromé mateřské školy a došlo i k rozvoji alternativního školství. Od konce 20. století je plně v kompetenci vedení mateřské školy, pro jaké rozdělování dětí do tříd se rozhodne.

1.3 Alternativní školy

Mateřským školám umožňuje současný vzdělávací systém pracovat s využíváním různých metod a přístupů. Po roce 1989 se začaly objevovat vedle standardních mateřských škol i mateřské školy alternativní.

Pojem alternativnost je u nás už řadu let frekventovaným a aktuálním pojmem školství. Tento pojem definuje Petlák (2004) jako možnost volby, výběru mezi dvěma případy. Není tím ale myšleno, že jde pouze o pojem, ale především o rozpracování alternativního vyučování a jeho postupné uvádění do praxe.

Skalková (2007) uvádí, že termínem alternativní školy se v širším slova smyslu označují takové školy, které chtějí odstraňovat tradiční nedostatky běžných škol a procovat tak nově a jinak.

Jak uvádí Průcha, slovo „alternativní“ pochází z latinského slova „alter“, což znamená jiný, opačný, volitelný, změněný, variantní, či zaměnitelný. Pojem „alternativní škola“ či „alternativní vzdělávání“ je mnohovýznamový a často se používá i jako ekvivalent k jiným výrazům (např. volná, otevřená, nezávislá, netradiční, soukromá škola aj). V jednotlivých zemích v této oblasti vládne terminologický zmatek, který vzniká na základě odlišného chápání tohoto pojmu (Průcha, 1996).

Jak zmiňuje Gebhartová a Opravilová (2011) alternativnost po organizační stránce představuje vnitřní uspořádání tříd z hlediska věku (heterogenita), různé formy integrace, různé způsoby plánování a časového rozvržení.

Alternativní školu lze tedy chápat jako vzdělávací instituci, která se vyznačuje nějakou pedagogickou specifičností, na rozdíl od standardní, běžné školy. Jak uvádí Průcha (2006), zatímco se běžná standardní škola řídí podle určité normy, státem předepsaných pravidel fungování a požadavků na cíle vzdělávání, nestandardní, čili alternativní škola z této normy vybočuje.

Alternativy mohou být cestou vpřed, ale i blouděním v kruhu, či krokem zpátky. Určitě by ale neměly směřovat k tomu, aby byly za každou cenu jiní, ale především lepší.

1.3.1 Přehled alternativních škol dostupných v České republice

Mnohé alternativní školy je možné najít na celém našem území a mohou se dělit podle různých hledisek. Například Průcha (2012) dělí alternativní školy do třech velkých skupin. Těmito skupinami jsou klasické reformní školy, církevní školy a moderní alternativní školy. Mezi reformní školy patří Montessori školy, Waldorfské školy, Daltonské školy, Jenské školy a Freinetovské školy, které se mimo jiné vyznačují i tím, že upřednostňují heterogenní uspořádání dětí ve třídách.

V současné době v České republice existují následující alternativní školy:

- Montessori (MŠ, 1. i 2. st. ZŠ)
- Waldorfská (MŠ, 1. i 2. stupeň ZŠ, SŠ)
- Daltonská (MŠ, 1. i 2. st. ZŠ, SŠ)
- Jenská (1. st. ZŠ)
- Freinetovská škola (pouze prvky v některých ZŠ)
- Začít spolu (MŠ, 1. st. ZŠ)
- Zdravá škola (MŠ, 1. i 2. st. ZŠ, SŠ)
- Lesní / přírodní škola (MŠ, SŠ)
- Domácí vzdělávání (MŠ, 1. i 2. st. ZŠ, SŠ), (Němcová, 2020).

1.3.2 Vybrané typy alternativních škol

Montessori škola

Mateřská škola Montessori patří mezi první alternativní školy. Jednou z žen významných pro reformní pedagogiku je Maria Montessori (1870-1952), italská pedagožka, filozofka a první vysokoškolsky vzdělaná lékařka v Itálii, která založila první veřejné předškolní zařízení. Především v oblasti předškolní výchovy patřila Montessori k velkým osobnostem reformního pedagogického hnutí. Zpočátku se věnovala výchově a vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami (především s mentálním postižením) a tuto metodiku práce později uplatnila i u dětí zdravých. Jak zmiňuje Šafránková: „*Hlavním rysem této výchovy je dětská hra a práce s didaktickým (senzorickým) materiálem, který vede k plnému soustředění a uspokojení dítěte ze zajímavé aktivity*“ (Šafránková, 2019, s. 23).

Průcha et al. (2013) uvádějí, že koncepce Marie Montessori zdůrazňuje vliv vhodných výchovných podnětů na rozvoj dítěte.

Jedním ze základních principů Montessori pedagogiky je princip věkové heterogenity. Jak zmiňuje Kasper a Kasperová (2008), v montessoriovských školách a mateřských školách jsou skupiny dětí smíšené, čímž má být dán větší prostor pro spolupráci.

V mateřských školách jsou společně děti ve věku 3-5 let nebo děti ve věku 4-6 let. Ve školách jsou pak spolu děti ve věku 6-8 let, vyšší skupinu tvoří děti ve věku 9-11 let a nejvyšší stupeň pak děti ve věku 12-15 let (Rýdl, 1999).

Šafránková zmiňuje, že klíčovými principy pro tuto pedagogiku jsou:

- heterogenita dětí – spojování zejména věkově i genderově smíšených dětí do společných tříd. To vede k uvědomění si pozice dítěte v rovině mladší-prostřední-nejstarší a k respektování odlišností. Takovéto uspořádání rozvíjí u dětí lepší kooperaci, pomoc, toleranci a podporu druhému
- respektující přístup – partnerský přístup
- svoboda volby – založená na volbě aktivity dítětem a jeho vnitřní motivaci
- senzitivní fáze k učení – rozpoznání a respektování senzitivního období dítěte dle jeho potřeb a zájmu o určitou činnost
- polarizace pozornosti – koncentrace a soustředěnost dítěte v podnětném prostředí na aktivitu včetně jejího opakování do nasycení potřeb
- podnětné a připravené prostředí – věcně, didakticky i motivačně (Šafránková, 2019).

Maria Montessori a její pojetí výchovy a vzdělávání směřuje od autokratického modelu výchovy k osobnostně respektující výchově dítěte, k rozvoji svobodné, samostatné a zodpovědné osobnosti. Na montessoriovské mateřské školy dále navazují základní školy stejných hodnot a principů.

Waldorfská škola

Zakladatelem waldorfského školství je rakouský myslitel a filozof Rudolf Steiner (1861-1925). Jedním z nejzřetelnějších znaků, kterými se liší od jiných pedagogických směrů, je její duchovní zaměření vycházející z antroposofie. Ta je myšlenkovým proudem otevřeným lidem přicházejícím z jakékoliv náboženské tradice. Dle Jankovské (2002), charakterizuje Steiner dítě ve věku před dosažením školní zralosti jako „cele smyslový orgán“. Smyslový vjem a motiv, který tento vjem utváří, jednotlivá pozorování a vnitřní souvislost vnímaných obsahů (materie a duch) tvoří v tomto duchu jednotu.

Jak zmiňují Kasper a Kasperová (2019), základem tzv. svobodné výchovy má být dle Steinera jen duchovní základ lidské podstaty a potřeb samotného dítěte v jeho sedmiletých vývojových fázích. Mateřských škol se tak týká první fáze, která trvá do věku sedmi let, tedy do výměny zubů. U dítěte dochází nejvíce k vývoji těla, učí se zejména nápodobou a dle Steinera je zde velmi důležitý vzor učitelů a rodičů.

Waldorfská mateřská škola chce být školou přítomnosti pro budoucnost. Protože ve středu zájmu stojí podle antroposofie člověk, vychází její cíle z požadavků moderní

výchovy, vzdělávání a kultivace života školy. Výchova směřuje ke svobodě a rovnosti na základě rovných šancí pro všechny. Podporuje se také tvořivost člověka, jeho snaha vzdělávat se a schopnost spoludotvářet společnost. Vyučování si klade za cíl rozvíjet stejnou měrou rozum, cit a vůli. Mezi základní vzdělávací principy patří předvídatelný rytmus dne, týdne a roku. To poskytuje bezpečí, dává pochopit vzájemné souvztažnosti a celistvost života. „Podle Steinerovy zásady má být tak každá výuka naukou o životě“ (Svobodová, Jůva, 1996, s. 27).

Jak uvádí Těthalová, waldorfská pedagogika spočívá v podpoře všestranného vývoje dítěte. Rodinné prostředí dnes patří již k většině mateřských škol, waldorfské školy jsou ale oproti běžným mateřským školám založené na heterogenním uspořádání tříd, kde jsou i sourozenci pospolu a mladší děti se tak mají možnost učit od starších (Těthalová, 2018).

Dle Průchy a Koťátkové (2013) ukazují současné průzkumy, že seskupování dětí do tříd věkově homogenních nebo věkově heterogenních je v poměru jedna ku jedné, a toto závisí i na počtu přihlášených dětí určitého věku.

Daltonský plán

Zakladatelkou Daltonského plánu, první experimentální střední školy a mateřských škol s Daltonským plánem byla Helen Parkhurstová (1886-1973). Parkhurstová se přátelila s Marií Montessori a u ní se také velmi inspirovala.

Za základní principy výchovy dle Koťátkové považovala Parkhurstová:

- zodpovědnou svobodu – dítě se učí zacházet se svobodou a získává tak odpovědnost za své konání
- samostatnost – dítě si samo volí způsob a tempo práce, které ho vede k dokončení jím zvoleného úkolu a učí samostatně pracovat
- spolupráci – starší vede mladšího, dítě by si postupně mělo být vědomo svého přínosu ve skupině a zlepšovat své komunikační dovednosti.

Specifičností v mateřských školách je rozdělování dnů v týdnu pomocí barev. Barvy dnů slouží ke zpestření výuky a mohou ovlivňovat i téma dne. Jsou dány striktně, a také jsou vyznačeny v každé jednotlivé třídě. Děti se tak naučí snáze orientovat ve dnech týdne (Koťátková, 2014).

Třídy daltonských mateřských škol jsou převážně věkově heterogenní a často bývají sdruženy se základními školami (Průcha, Koťátková, 2013).

Jenský plán

Jenský plán, coby ucelený vzdělávací koncept rozvinul německý univerzitní profesor a evangelický pastor Peter Petersen (1884-1952) v Jeně již v meziválečném období. Petersenova reformní koncepce dostala v průběhu reformně pedagogického kongresu v roce 1927 označení jenský plán, což mělo asociovat podobnost například s Daltonským plánem. Jenský plán zdůrazňoval nejen princip individualizace, ale i školní pospolitosti. Tyto zásady podporoval systém tzv. kmenových věkově heterogenních tříd, nebo společných pedagogických slavností (Kasper, Kasperová, 2019).

Jenskou školu chápeme jako společenství s rodinnou atmosférou, s přirozeným a podnětným prostředím, kde se starší děti starají o mladší a kmenové skupiny spojují vždy dva až tři ročníky dohromady.

Jak zmiňují Svobodová a Jůva (1996) její jádro tvoří jako doteď třída, ale přirozená skupina, která by měla odpovídat situaci v normálním životě. Tato přirozená skupina vzniká na základě dobrovolného a svobodného seskupování.

Jak dále popisují Kasper a Kasperová (2019), žáci zpracovávali některé úkoly týdenního plánu ve skupinách, které byly poměrně homogenní. K rozvíjejícím aktivitám patří dodnes v jenské pedagogice rozhovor, hra, práce a slavnost, které podporují jak kooperaci, tak i individualizaci.

Mateřské školy s Jenským plánem v současné době v České republice nejsou, ale Jenské základní školy s výchovně vzdělávacím programem pro 1. stupeň ano. Vzhled tříd se podobá vzhledu dětského pokoje. Hodnocení v těchto školách je slovní a koncepce těchto škol je otevřená i dalším pedagogickým vlivům. Dnešní jenské školy využívají i prvky Freinetovy a Montessori pedagogiky, vládne zde rodinná atmosféra, která nabízí podnětné a přirozené prostředí pro svobodný rozvoj dětí.

Mezi další alternativy našeho školství patří i níže uvedené alternativní programy.

Začít spolu

Program Začít spolu je zaštitěn mezinárodní asociací a nevládní organizací „International Step by step“, založenou s cílem podpory demokratických principů a posilování zapojení rodičů a komunity do vzdělávání dětí předškolního a mladšího školního věku (Gardošová, Dujková, 2003).

Tento program byl spuštěn jako součást Projektu podpory vzdělávání „Open Society Fund Praha“ pod názvem „Začít spolu“ od roku 1994 v mateřských školách a od roku 1996 i na prvním stupni základních škol.

Ve třídách mateřských škol s tímto programem jsou nejčastěji děti ve věkově heterogenním složení. Prostor tříd tvoří oproti běžným mateřským školám centra aktivit (např. Hudba, Domácnost, Knihy a písmena, Kostky, Voda a písek, ...) a dítě si každý den svobodně vybere, v jaké aktivitě se bude rozvíjet. Každý den si vybere aktivitu jinou. Zajímavostí ve školách je to, že povinné psaní začíná pro děti až ve 2. třídě, o rok dříve se věnují ve školách spíše rozvoji jemné motoriky a nacvičují psaní dle individuálních dispozic každého dítěte.

Základní myšlenkou tohoto programu je umožnit dítěti zažít výchovu a vzdělání s demokratickými principy, respektovat osobnost dítěte a vést ho ke kritickému myšlení a odpovědnému jednání (Spilková et al., 2005).

Dle Bytešnickové (2012) klade program „Začít spolu“ důraz především na:

- individuální přístup k dítěti
- partnerství rodiny, školy a společnosti ve výchovné oblasti
- prosazování a umožnění inkluze dětí se speciálními vzdělávacími potřebami
- projektové učení
- podporu podnětného prostředí ve třídě
- sebehodnocení prostřednictvím portfolia.

Zdravá škola

Zdravá mateřská škola je projektem Světové zdravotnické organizace pro Evropu, Evropské unie a Rady Evropy. Obecně platí, že zdraví ve Zdravé mateřské škole je chápáno jako celkový stav fyzické, psychické a sociální pohody. „Zdravá“ v tomto případě neznamená opak nezdravé, ale je to vlastně udání směru. Předškolní věk je rozhodující pro získání návyků, dovedností a postojů k určitému životnímu stylu, k celému životu. Doporučováno dle Kořátkové (2014) pro výchovně vzdělávací proces je věkově smíšené seskupení ve třídách pro děti 3-6 let.

Zdravá mateřská škola má poskytovat pedagogům, ale také rodičům a celé veřejnosti celistvou představu o cílech, zásadách a způsobech podpory zdraví ve škole. Havlíková et al. zmiňují, že: „*mateřská škola podporující zdraví používá heterogenní*

skupinu dětí a pobyt rodičů ve škole jako nástroje pro zdravý průběh adaptace nováčka“ (Havlíková, et al., 1995, s. 101).

Zmiňovaná koncepce je tedy založena na programu podpory zdraví, ovlivňuje fungování celé mateřské školy a podporuje aktivní spolupráci mezi dětmi, učiteli a rodiči (Bytešníková, 2012).

Lesní škola

Rok 1926, kdy Eduard Štorch založil „Dětskou farmu“, sloužící k ozdravení dětí, které sem docházeli, lze považovat za prvopočátky této alternativy u nás (Svobodová, Jůva, 1996). Avšak kořeny samotné myšlenky vzniku lesních mateřských škol je možno dohledat ve Švédsku, kde pobyt v přírodě byl pro výchovu samozřejmostí (Vošahlíková, 2010).

Lesní mateřské školy považují za základní myšlenku to, že kontakt s přírodou má pro děti předškolního věku přirozenou a také nezastupitelnou roli. V menších mateřských školách umístěných na vesnicích nebo v menších městech jsou jistě využívány k výchovně vzdělávacímu procesu okolní louky, lesy, pole atp. Pro městské mateřské školy je toto již složitější, často nerealizovatelné. Díky lesním mateřským školám, mají mnohé děti šanci se přírodě zase přiblížit.

Seskupení dětí je převážně věkově smíšené a skupiny dětí bývají v těchto školách i podstatně menší, než je tomu v běžné škole (Koťátková, 2014).

Z hlediska organizace se mohou dle Vošahlíkové tyto mateřské školy rozdělit do dvou typů:

1) samostatná – nejvíce rozšířený typ v Německu, škola je zcela nezávislá na budově klasické mateřské školy a zázemí představuje například srub, jurta, teepee nebo maringotka

2) integrovaná – nejvíce rozšířený typ v Dánsku a znamená, že prvky lesní mateřské školy prolínají vzdělávací program běžné mateřské školy, zázemí tak nachází děti a pedagogy v běžné mateřské škole.

Mezi nejdůležitější předpoklady pro úspěšné fungování lesní mateřské školy je vzhledem k téměř celodennímu pobytu venku kvalitní oblékání dětí, spolupráce a komunikace rodičů s pedagogy (Vošahlíková, 2010).

2 SYSTÉM KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTŮ

Vzhledem k důležitosti vzdělávání celé populace je vhodné (a pro pedagogy i nutné), aby všem učitelům, ale i široké veřejnosti bylo umožněno nahlédnutí a pochopení systému kurikulárních dokumentů v České republice, které vznikly po roce 1989. Tato kapitola se zabývá tímto systémem a zjišťuje, ve kterých kurikulárních dokumentech je zmíněno nastavení možnosti vzdělávání v heterogenních či homogenních skupinách.

Význam vzdělanosti stále stoupá a to nejen na úrovni dosaženého vzdělání všech lidí, ale spíše se vzdělanost stává měřítkem kvality společnosti a zdrojem její prosperity. Škola tvoří jeden ze základních stavebních kamenů vzdělávání a výchovy pro celou společnost, obstarává interakci mezi sociálními skupinami, celými generacemi, kulturami a je propojena se reálným světem 21. století.

Pokud dochází ke změnám a transformaci společnosti, pak je i naprosto nezbytná změna školy jako výchovně vzdělávací instituce.

Na plnění záměrů české vzdělávací politiky vyplývající z Národního programu vzdělávání v České republice se podílí i předškolní pedagogové. Tato oblast by pedagogům neměla být cizí a měli by být schopni se v ní orientovat (Svobodová, et al., 2010). V následujících podkapitolách jsou představeny základní kurikulární dokumenty platné pro výchovně vzdělávací práci v mateřských školách v České republice.

2.1 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha

Již od roku 1989 prochází české školství významnými změnami. Záměry a cíle vzdělávací politiky jsou zpracovány ve strategických dokumentech. Jedním z těchto dokumentů je Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha.

Jak zmiňuje Šafránková (2019), již v roce 1999 Česká republika otevřela celonárodní diskuzi ohledně problémů ve vzdělávání, která se stala součástí příprav Národního programu vzdělávání tzv. Bílé knihy.

Jak popisuje Svobodová et al., tuto diskuzi vyhlásilo MŠMT pod názvem „Výzva pro deset milionů“ a o dalším vývoji našeho školství se mohli zasadit sociální partneři, pracovníci školské správy a představitelé občanské společnosti a zájmových sdružení,

kterí se zabývali otázkami výchovy a vzdělávání. Ale zejména však školy a pedagogové z celé České republiky.

MŠMT nastavilo hlavní směr vzdělávací politiky v naší zemi. Hlavní myšlenkou se stala vize zajistit rozvoj školství a dalších vzdělávacích aktivit a institucí, které se podílí na vzdělanosti všech občanů. A to prostřednictvím stanovených dlouhodobých a střednědobých záměrů, které jsou v Bílé knize specifikovány (Svobodová, et al., 2010).

Z Bílé knihy vzešla nová tvorba vzdělávacích programů, které poskytují vyváženost základu kurikula s osvojováním postojů, hodnot a rozvojem kompetencí. Velký důraz je kladen i na čtyři pilíře vzdělávání:

- učit se poznávat
- učit se být
- učit se být s druhými
- učit se jednat (Šafránková, 2019).

2.2 Kurikulum

Pojem kurikulum se u nás začal objevovat po roce 1989 a může být chápáno v užším nebo širším pojetí. V širším pojetí dle Šafránkové (2019) zahrnuje vše, co nabýváme během vzdělávání, tj. i naši zkušenost. To znamená, že bere v potaz i silný vliv procesu výuky, prostředí školy a její klima a sociální prostředí.

„V pedagogickém smyslu pak kurikulum můžeme chápat obdobně jako pohyb, který doprovází vývoj dítěte. Znamená plánovanou a záměrně vytyčovanou a nasměrovanou trasu, při jejímž absolvování získává dítě postupně zkušenost, a to v závislosti na svých schopnostech i zájmu (Opravilová, Gebhartová, 2011).

Dle Svobodové et al., v úzkém pojetí je nejčastěji chápáno kurikulum jako vzdělávací plán (program, projekt), který zahrnuje cíle, obsah, prostředky a i podmínky vzdělávání, jeho realizaci a způsob hodnocení jeho výsledků. Aby se školám mohla poskytnout větší autonomie a současně garantovat celostátně určitou kvalitu vzdělávání bylo v České republice zavedeno tzv. dvoustupňové kurikulum – státní a školní. Kurikulum na úrovni státu představuje Národní program rozvoje vzdělávání a Rámcové vzdělávací programy, na školní úrovni jsou to pak školní a třídní vzdělávací programy (Svobodová et al., 2010).

2.3 Školský zákon

Výchova a vzdělávání v mateřských školách je od roku 2004 spravováno zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, tzv. Školským zákonem. Tento nahradil stávající školský zákon 29/1984. V první části současného školského zákonu najdeme v obecných ustanoveních, pod §4, jak má vypadat rámcový vzdělávací program (RVP). Ve druhé části zákona pak nalezneme pod §33–35 důležité informace, které se týkají organizace předškolního vzdělávání.

Ve školském zákoně je mimo jiné uvedeno, že mateřská škola se organizačně dělí na třídy a do těchto tříd je možno zařazovat děti stejného či různého věku a vytvářet tak třídy věkově homogenní či věkově heterogenní (zákon č. 561/2004 Sb.).

2.4 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

„Rámcové vzdělávací programy vymezují cílové zaměření vzdělávání na daném stupni / pro daný obor vzdělávání a očekávané výstupy“ (Průcha et al., 2013, s. 241).

V návaznosti na školský zákon jsou v České republice vyvíjeny nové kurikulární dokumenty. Na státní úrovni je pro mateřskou školu směrodatný RVP PV, který byl skupinou odborníků dokončen v roce 2001 a v roce 2004 byl ještě jednou přepracován do jeho podoby v současnosti. RVP PV představuje základní výchozí dokument pro předškolní vzdělávání a je východiskem pro zpracování školních vzdělávacích programů.

Jak uvádí Svobodová et al. (2010), RVP PV pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi: stanovuje cíle v podobě záměrů a cíle v podobě výstupů. A to nejprve na úrovni obecné a poté na úrovni oblastní.

Úroveň obecná obsahuje rámcové cíle, které vyjadřují univerzální záměry předškolního vzdělávání a klíčové kompetence, které vyjadřují výstupy – obecnější způsobilosti, které jsou dosažitelné v předškolním vzdělávání.

Úroveň oblastní obsahuje dílčí cíle, které sledují konkrétní záměry vzdělávací oblasti, vyjadřují tedy, co by měl pedagog v průběhu předškolního vzdělávání sledovat a u dítěte podporovat. Tato úroveň obsahuje i dílčí výstupy, tedy postoje, poznatky, dovednosti a hodnoty, které jsou v souladu s dílčími cíli a říkají nám, co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže (Šmelová, 2010).

Naplnování konkrétních cílů vede k utváření klíčových kompetencí, které jsou obecnými cíli celého vzdělávání. V RVP PV jsou uvedeny i požadavky, pravidla a podmínky pro předškolní vzdělávání, které je realizováno v institucích zapsaných do sítě škol a školských zařízení (Smolíková, 2004).

V RVP PV, v kapitole „Specifika předškolního vzdělávání, metody a formy práce“ je zmíněno, že předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dítěte a dbá se, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání respektována. V takovémto pojetí vzdělávání je umožněno vzdělávat společně v jedné třídě děti bez ohledu na jejich různé schopnosti a učební předpoklady a mohou tak být vytvářeny třídy s věkově homogenním i heterogenním uspořádáním (RVP PV, 2018).

2.5 Školní vzdělávací program

V souladu s politikou MŠMT a RVP PV je na školní úrovni kurikulárních dokumentů vytvářen prostor pro pedagogickou autonomii a tvořivost škol. Každá škola má povinnost vytvořit si vlastní školní vzdělávací program (dále jen ŠVP). Tvrzová (2011) popisuje, že učitelé se mohou po pádu komunismu konečně přímo podílet na tvorbě tohoto závazného vzdělávacího dokumentu, a to na základě vlastních představ, zkušeností a bez dalšího schvalování.

Mateřské školy se při tvorbě školních vzdělávacích programů drží rámcových pravidel, podmínek a požadavků z RVP PV, ale samy si pak stanovují způsob, jak cíle RVP PV naplní a to s ohledem na podmínky, ve kterých se každá jednotlivá mateřská škola nachází. Například jsou to možnosti mateřské školy a její umístění – venkov, město a i věkové složení dětí ve třídě (Smolíková, 2004).

Při tvorbě ŠVP je důležitá charakteristika třídy jako celku. Reflektují se zde nejen počty dětí, složení třídy z hlediska věku, ale i jednotlivé vztahy mezi dětmi, jejich zájmy, potřeby třídy jako celku atd. (Svobodová et al., 2010).

2.6 Třídní vzdělávací program

Tak jak se na vypracovávání ŠVP podílejí všichni pedagogičtí pracovníci školy a je dán k dispozici rodičům a nepedagogickým pracovníkům ohledně připomínek nebo nejruznějších nápadů a námětů, vypracovávání třídního vzdělávacího programu (dále

jen TVP) je většinou věcí dvou pedagogů, kteří společně v daném školním roce budou v jedné třídě s dětmi pracovat.

TVP je zaměřen rámcově na celý školní rok, průběžně plánován pro jednotlivé části roku a detailně pak v přípravách témat pedagogů na krátká časová rozmezí (Kotátková, 2014).

TVP je nejčastěji chápán jako učební plán pro pedagogy, ve kterém si dále rozpracovávají témata určená školním vzdělávacím programem.

Jak zmiňuje Svobodová (2010), pro tvorbu TVP neexistuje předpis, dokonce ani není povinnost TVP tvořit.

Ve většině mateřských škol je však tvoření TVP určeno školním vzdělávacím programem. Pedagogové tuto tvorbu pojali i jako tvorbu funkčního souhrnu dokumentů, které jsou prospěšné pro práci s dětmi a navíc slouží často jako prostředek komunikace mezi rodiči, dětmi a učitelkami.

Svobodová (2010) zmiňuje, že TVP je živý dokument, který se vyvíjí, mění vždy dle individuálních potřeb dětí, nebo například genderovým nebo věkovým složením dětí v jednotlivých třídách.

3 CHARAKTERISTIKA VÝVOJE DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Doba, kdy mateřská škola musela částečně přebírat metody základní školy a byla nucena klást důraz na učení a přípravu na vstup do základní školy je již minulostí. Stejně jako doba, kdy třídy v mateřských školách byly striktně rozdělovány dle věku a heterogenní třídy pak zůstávaly pouze například v mateřských školách umístěných na vesnici.

Jak zmiňují Bednářová a Šmardová (2015), přáním snad každého pedagoga je, aby každé jednotlivé dítě mělo vytvořeno ty nejlepší podmínky, ve kterých vyrůstá, rozvíjí se a mělo zajištěný individuální přístup. Aby pedagog mohl co možná nejlépe zajistit potřeby dětí, musí je nejdříve poznat. A chce-li se podílet na uspokojování vývojových potřeb dítěte a aktivně mu pomoci se rozvíjet, je nezbytné se v potřebách a možnostech dítěte orientovat.

Cílem této kapitoly je poskytnutí uceleného pohledu na dílčí oblasti vývoje, ale zároveň na jejich vzájemnou propojenost, kterou by měl pedagog předškolního vzdělávání brát denně v potaz.

Příprava na zahájení povinné školní docházky je sice i nadále cílem předškolní výchovy, ale v RVP PV není tato příprava udávána jako samostatná část. Bere se za součást rozvoje osobnosti dítěte a jeho příslušných kompetencí. Pedagogové mají díky dvoustupňovému systému určitou volnost v tom, jaké metody vzdělávání zvolí, ale je nutné, aby reagovali a přizpůsobovali zvolené metody vzdělávání individuálním vývojovým a učebním potřebám dětí. Nutností je i být pozorní k tomu, jak se dítě rozvíjí v homogenní, nebo heterogenní skupině. Příkladem mohou být sourozenci ve stejné třídě. U některých sourozenců je jejich společné zařazení do tříd výhodou jak pro ně samé, tak pro pedagogy ve třídě. Některé sourozence je vhodné rozdělit, například ve chvíli, kdy by dopomoc staršího mohla spíše brzdit přirozený rozvoj samostatnosti mladšího ze sourozenců. K tomu je nezbytné, aby každý pedagog měl přehled o vývoji dítěte předškolního věku a mohl tak adekvátně reagovat na všechny potřeby jemu svěřených dětí.

Dětství je považováno za jednu z nejdůležitějších částí našeho života. Je považováno za základní období pro začátek veškerého učení, pro vývoj intelektu dítěte a je to doba velké fyzické i psychické aktivity. Předškolní věk je jedním z úseků dětství a trvá od 3 do 6 až 7 let.

Langmeier a Krejčířová uvádí, že široké pojetí předškolního věku má svůj hluboký význam, ale i svá úskalí. Význam má toto období vývoje dítěte při plánování výchovných a sociálních postupů před započítáním povinné předškolní docházky. Úskalí mohou samozřejmě nastat ve chvíli, když okolí vývojové potřeby všech dětí v jejich prvních šesti letech nepřiměřeně porovná a nevšímá si podstatných rozdílů. Tato etapa má své důležité charakteristiky, které je třeba respektovat (Langmeier, Krejčířová, 2013). Je důležité popsat charakteristiku vývoje dítěte předškolního věku, protože je to nedílnou součástí pedagogické práce v mateřských školách.

Podle Svobodové et al., je předškolní věk obdobím hry. Pro dítě typický enormní rozvoj vlastní aktivity, která už velmi výrazně míří k prosazení a uplatnění se ve vrstevnické skupině. Nadměrné bývá v tomto období vedle naplnění biologických potřeb uspokojení potřeby bezpečí a jistoty a potřeby pohybu a činnosti (Svobodová et al., 2010).

Jak uvádí Opravilová a Gebhartová (2011) cesta současného dítěte je skutečně složitá a náročná. A to především proto, že ji neustále zrychlujeme, s velkou přesností ohraničujeme a zbytečně ji zbavujeme přirozených zastávek a odboček.

Dle Vágnerové je předškolní věk typický tím, že si děti upevňují svou vlastní pozici na světě. Předškolní věk bývá označován za nejhezčí a jednu z nejpříjemnějších fází života, dále také věkem hry a podnětů. Dítě má potřebu a chuť něco tvořit, zvládnout a napříč všemi činnostmi si potvrzuje své kvality. Rozvíjí se i vztah s vrstevníky a dospělými mimo svou rodinu. Toto období je potřeba chápat jako určitou fázi přípravy na žití ve společnosti. Aby to bylo reálné, musí dítě přijmout řád a pravidla, musí se naučit spolupracovat s ostatními, domluvit se, umět se prosadit, tolerovat ostatní, ale i se jim přizpůsobit (Vágnerová, 2012).

Na Freudovu psychosexuální teorii vývoje, ve které bral Freud v potaz vliv zrání člověka a jedincem nejsilněji prožívanou slast, navázal Erik Homburger Erikson. Ten rozšířil vývoj v předškolním období ještě o vliv prostředí (např. jde o vztahy v rodině, ale i společenské vrstvy a kultury) a rozdělil vývojová období člověka až do stáří. Pro každé z osmi období vidí Erikson konflikt mezi potřebami a pocity, které jsou pro dané období typické a předškolní období je tak pro něho věkem iniciativy a viny. Dítě v tomto období chce realizovat a rozvíjet své nápady, stále ale neumí dostatečně rozlišovat mezi fantazií a skutečností. Tam, kde se setká se zákazy, tresty a výčitkami, je tak brzděno pocity viny.

Blythe (2012) píše o předškolním věku to, že je založen na „dělení“ a „bytí“. Na tomto základě zážitkového učení, může poté stavět formální vzdělávání ve čtení, psaní a počítání.

První roky našeho života jsou velmi důležité. Jak sděluje Matějček (1996), do tří let urazí dítě dvě čtvrtiny své vývojové dráhy a do šesti let další čtvrtinu. Na celou dobu od první třídy až kamsi k závěrečným zkouškám mu pak zbývá už jen ta poslední čtvrtina.

3.1 Kognitivní (poznávací) procesy

Tato kapitola se zabývá konkrétními procesy, které jsou významné pro vstup do základního vzdělávání. Je nezbytné, aby byly v mateřské škole rozvíjeny nezávisle na tom, zda se jedná o smíšenou nebo věkově rozdělenou třídu. K poznávání nejen okolního světa pomáhá dítěti představivost, uvažování a fantazie. To zatím v předškolním věku není nijak usměrňováno logikou. Dítě tak své představy uzpůsobuje svým aktuálním možnostem a potřebám a svým zvláštním způsobem je zpracovává.

Jak uvádí Jurovičová a Žáčková (2014), kognitivní schopnosti, které by mělo na konci předškolní docházky dítě zvládnout, musí být na takové úrovni, aby se v základním proudu vzdělávání zvládlo dítě naučit číst, psát a počítat.

Pedagog pracující v mateřské škole by měl znát všechna specifika, která věk mezi 3 až 6 (7) rokem sebou přináší a nezapomínat na individualitu každého jednotlivého dítěte. V heterogenní skupině je náročnější uvědomovat si neustále různorodý věk a různé tempo vývoje dětí, oproti tomu v homogenní skupině si pedagog snáze uvědomí, co daná věková skupina právě nyní ve svém vývoji potřebuje, přičemž si ale musí dát pozor na nadměrné srovnávání schopností dětí.

Do skupiny kognitivních předpokladů patří dle Bednářové a Šmardové (2015) vnímání, motorika, grafomotorika a kresba, řeč, komunikační dovednosti a myšlení a základní matematické představy a myšlení.

3.1.1 Vnímání (percepce) a paměť

Vnímání se řadí mezi nejdůležitější a základní poznávací proces, díky kterému jsme schopni zachytit vše, co v daném okamžiku působí na naše smyslové orgány (zrakové, čichové, sluchové, chuťové a hmatové). Kořátková (2014) zmiňuje, že věk

předškolního dítěte je věkem, kdy poznávání světa a rozvoj osobnosti dítěte se děje prostřednictvím jeho smyslů a propojením smyslů se vytvářejí základní poznávací zdroje. Pedagog v mateřské škole si musí být vědom složitosti procesu vnímání a dostatečně se věnovat rozvoji těchto smyslů, být trpělivý a ctít věkové zvláštnosti dětí a jejich individualitu.

Svět kolem dítěte je ten největší zdroj poznávání prostřednictvím smyslů, kterými je dítě pro tyto účely vybaveno. Vnímání, na které je třeba se také v mateřské škole zaměřovat, rozlišujeme na vnímání sluchové, zrakové a na vnímání prostoru a času. V heterogenních skupinách dítě některé složitější úkony nemůže s ohledem na jeho věk zvládnout a může ho to demotivovat k další práci. Každopádně například u vytleskávání, kde se účastní celá třída najednou, se nejmladší děti díky nápodobě účastní také a může jim to pomoci v jejich rozvoji a snazšímu pochopení.

Sluchové vnímání a paměť

Sluch je jedním z prostředků komunikace, ovlivňuje rozvoj řeči a myšlení. Pro rozvíjení v předškolním věku i pro náš další život je důležité dokázat zachycovat, zpracovávat a uchovávat informace, které přicházejí sluchovou cestou – sluchovou paměť. V jednotlivých obdobích věku dítěte je třeba rozvíjet vnímání různě díky vývojovým škálám. Pro pedagoga předškolního vzdělávání v heterogenní skupině je to nelehký úkol, pokud vzdělává a vychovává až 28 dětí ve věku (2)3 - 6(7) let.

Dle Bednářové a Šmardové (2015) je možno sluchové vnímání rozdělovat na další podoblasti, ve kterých je možno sledovat rozdílnost v dovednostech a schopnostech jednotlivých věkových skupin. Každý pedagog by měl umět dobře vyvodit a mít v neustálé paměti věk každého dítěte, kterého ve skupině má. Jako názorný příklad lze uvést několik příkladů. Například tříleté dítě není schopno vytleskat slovo na slabiky, stejně jako určovat první a poslední hlásku ve slově, určit, zda jsou krátké rytmické struktury shodné či nikoliv, nedokáže převyprávět příběh, nebo nedokáže napodobit rytmus.

V mateřské škole jsou cvičení na rozvoj sluchového vnímání zcela běžné. Z výše uvedeného však plyne, že pokud je učitel sám v heterogenní skupině, nemůže například rytmizování provádět s celou skupinou tak, aby všechny věkové skupiny rozuměly zadání.

Zrakové vnímání a paměť

Nejvíce informací je v našem okolí přijímáno zrakem. Zrak je jakýmsi prostředníkem poznávání hmotného světa a prostředkem komunikace. Jak zmiňuje Bednářová (2010), zrakové vnímání spolu s motorikou má rozhodující vliv pro vnímání prostoru a je jedním z předpokladů úspěšného zvládnutí čtení, psaní písmen, slabik, slov i číslic.

Zrakové vnímání lze dle Bednářové a Šmardové také pro větší přehlednost rozdělit do několika oblastí, které jsou v mateřské škole rozvíjeny. V homogenním uskupení je rozvoj zrakového vnímání jednotnější a tudíž snazší jak pro děti, tak pro pedagogy samotné. Jako příklad lze uvést přiřazování barev, kdy tříleté dítě zpravidla dokáže přiřadit pouze základní barvu, šestileté i odstíny barev. Šestileté dítě dokáže vyhledat tvar na pozadí, dokáže odlišit shodné a neshodné dvojice lišící se vertikální polohou, doplní chybějící části v obrázku. Také umístí obrázky zpět na místo, odkud byly odebrány, nebo zpravidla dokáže jmenovat obrázky zleva doprava. To nejmladší děti ve skupině zatím nedokážou a je nutné mít opět na paměti vývojová specifika jednotlivých dětí tak, aby nedocházelo k demotivaci mladších dětí (Bednářová, Šmardová, 2015).

Vnímání prostoru a času

Představu o tom, jak je prostor kolem nás uspořádán, získáváme pomocí zrakových, sluchových, pohybových, hmatových vjemů a jejich kognitivním zpracováním. Je to dlouhodobý proces, který začíná již v kojeneckém věku. Ve věku tří let dokáže dítě zpravidla určit pojmy nahoře-dole, kolem šestého roku věku pak i dvě kritéria jako je například vpravo nahoře (Bednářová, Šmardová, 2015). Ve smíšené skupině dětí se mladší děti díky starším lépe orientují. Například při hře, kdy pedagog s dětmi a třeba s maňáskem procvičuje vnímání prostoru a prostorové představy formou hry. Dle vývojové škály prostorového vnímání se může jednat jen o jakési mechanické učení, kde malé děti napodobují, co dělají jejich starší kamarádi.

Vnímání času se u dítěte rozvíjí velmi pomalu, protože předškolní dítě žije především přítomností. Až kolem pátého roku věku dokáže dítě například seřadit obrázky podle posloupnosti a dokáže pojmenovat, co se stalo nejdříve, později a naposled. Vytleskávání a jmenování dnů v týdnu patří v mateřské škole ke každodenním činnostem. V heterogenní skupině se pak zapojují především ti nejstarší, kteří zpravidla dokážou dny v týdnu vyjmenovat a orientovat se v nich.

3.1.2 Motorika, grafomotorika a kresba

Obratnost a tělesná aktivita v předškolním věku velkou měrou pomáhá dítěti zapojovat se do společných činností s ostatními dětmi. Pohyblivost a přesnost pohybů ovlivňuje rychlost při nejrůznějších hrách, běhání, skákání, prolézání. V heterogenní skupině jsou tyto činnosti velmi náročné, protože motorika nejmenších dětí je na zcela odlišné úrovni, než u dětí šestiletých. Oproti tomu nejstarší děti se učí tolerantnosti, a i když ne vždy s nadšením, přizvou do řízené sportovní hry i děti nejmenší. Pokud jde však o jejich volnou hru, často lze spíše slyšet, že malé děti jim jejich hru kazí a pletou se jim pod nohy.

Motorické schopnosti a dovednosti je vhodné dle Bednářové a Šmardové rozdělit do pěti rovin a to na hrubou motoriku, jemnou motoriku, grafomotoriku, motoriku mluvidel a motoriku očních pohybů. U každé z těchto rovin je nutné, aby předškolní pedagog věděl, jak staré děti vzdělává a dle věku dětí mohl přizpůsobovat nabídku činností. Protože dítě přestane brzy vyhledávat činnosti, ve kterých se cítí být neobratné, bojácné, nejisté, nebo se i rozpláče, pokud neví, jak si se složitou činností poradit. Je vhodné i zde uvést některé příklady toho, jak rozdílné schopnosti a dovednosti u dětí ve věku tří až šesti letech jsou. Tříleté dítě překročí nízkou překážku, šestileté přeskochí snožmo, šestileté pozná hmatem i geometrické tvary, čtyřleté pozná hmatem jen výrazně odlišné hračky, v grafomotorice pak tříleté dítě kreslí čáranice, někdy hlavonožce, šestileté pak zvládne nakreslit i postavu s detaily, čtyřleté dítě zpravidla dokáže kreslit čáru mezi dvě linie, tříleté dítě nikoliv, šestileté dítě dokáže překreslit obrázek dle předlohy (Bednářová, Šmardová, 2015).

U rozvoje motorických schopností je v heterogenní skupině náročnější organizace řízených činností, především pak u rozvoje hrubé motoriky, kdy starší děti jsou při skupinových hrách rychlejší, obratnější, zdatnější, silnější a mladší děti často jejich tempo a sílu při hře nezvládají, či se bojí do těchto aktivit zapojit. Je pak na pedagogovi, který je při řízených činnostech nejčastěji s dětmi sám ve třídě, zda děti na určité činnosti homogenně rozdělí, nebo včlení nejmladší děti mezi starší a soupeřivější děti.

3.1.3 Řeč, komunikační schopnosti a myšlení

Pro stimulaci řeči, myšlení a tvoření u každého dítěte, které navštěvuje mateřskou školu, jsou součástí všech pedagogických plánů nejrůznější zvuky, tóny,

barvy, tvary a další mnohostranné zdroje pro smyslový rozvoj a s ním spojené učení a prožívání. Dle Bednářové, Šmardové (2015) je zásadním obdobím pro vývoj řeči období do šesti až sedmi let, největší tempo je do tří až čtyř let. Raný vývoj řeči je podmíněn a ovlivněn motorikou, vnímáním a sociálním prostředím. Je nutné zmínit, že všechny oblasti vývoje dítěte jsou spolu propojené, prolínají se a navazují na sebe.

Je důležité, aby pedagogové v mateřských školách podporovali schopnost vytváření pojmů a uskutečňování myšlenkových operací jako je srovnání, analýza a syntéza (Šmelová, et al., 2012). Před nástupem do základní školy by mělo dítě v řeči a komunikačních dovednostech zvládnout například tvoření synonym, interpretovat pohádky, doplnit slovo do příběhu, správně gramaticky mluvit, umět pokládat dotazy, vyjádřit myšlenku, nápady nebo pocity. Také by mělo být schopno říct nejen své jméno a příjmení, ale i jména svých rodičů, sourozenců. Mělo by vědět, kde bydlí a znát svou adresu.

V předškolním období dítě poznává ve své rodině, ale především i svět kolem sebe. K tomu potřebuje mnohá vysvětlení, která by mu nikdy neměla být odpírána. Pojmenováním nových věcí a skutečností se totiž řeč také velmi rozvíjí. K rozvoji řeči dochází dle Jurovičové a Žáčkové (2014) především sociálním učením, kdy dítě napodobuje řeč lidí ve svém okolí a přejímá tak nejen novou slovní zásobu od dospělých a dětí kolem sebe, ale i obsah řečových projevů. A to se dle autorek jeví jako velký přínos v heterogenním uspořádání tříd v mateřských školách, kde nejstarší děti zvládají dobře věci pojmenovat a pomáhají tak mladším s rozvojem řeči.

3.1.4 Základní matematické představy a myšlení

Matematika je prostředek k rozvoji myšlení a logického uvažování a výkony do určité míry závisejí na rozumových dispozicích. K rozvoji matematických schopností a dovedností je velmi důležitá úroveň rozvoje motoriky, ale i prostorového vnímání, časové posloupnosti, zrakového vnímání, ale i vnímání sluchové, vnímání rytmu a významnou měrou také rozvoj řeči. Tento soubor schopností a dovedností tvoří základ tzv. předčíselných představ, které jsou předpokladem porozumění matematickým pojmům, symbolům a vztahům mezi nimi (Bednářová, Šmardová 2015).

V mateřských školách se pedagogové prematematickými představami zaobírají denně a formou her nezávisle na tom, zda se jedná o třídu věkově smíšenou nebo věkově rozdělenou s dětmi seřazují, porovnávají, třídí, řadí a povídají si o tvarech a

množství u nejrůznějších pomůcek, hraček nebo třeba při výtvarné výchově. Každý tak svým individuálním tempem své schopnosti a prematematické dovednosti rozvíjí každodenně.

Do kognitivních funkcí se řadí kromě výše uvedeného i pozornost, paměť, představivost a fantazie. I na tyto funkce je třeba dát při výchově a vzdělávání v mateřských školách důraz a přizpůsobovat jejich rozvoj věkovým specifikám dětí jak v homogenním, tak v heterogenním uspořádání tříd.

3.1.5 Pozornost a paměť

Pro zapamatování je důležité soustředění se, tedy pozornost. Čím lépe se dítě dokáže soustředit, tím větší šanci má na zapamatování nových informací. Pokud se dítě nesoustředí, nezapojí krátkodobou paměť a to způsobí, že informace zůstane neuložena a nemůže přejít do dlouhodobé paměti (Jurovičová, Žáčková, 2014).

Jak zmiňuje Plháková, je důležité vědět, že vědomí každého z nás má omezenou kapacitu. Pokud by to tak nebylo, bylo by naše vědomí zahlceno záplavou podnětů. Patří sem např. teplo, světlo, zvuky, proměnlivá stimulace ze svalů a mentální aktivita. To by nejspíš vedlo k naprostému vnitřnímu zmatku. Pozornost je tedy mentální proces, jehož funkcí je ukládat do vědomí jen omezený počet informací a tím ho tak ho vlastně chránit před přehlacením velkého množství podnětů (Plháková, 2003).

Pozornost a paměť těsně souvisí s rozvojem centrální nervové soustavy, ale bez neustálého posilování se ve svých životech neobejdeme. „*Paměť je proces zapamatování, uchovávání, a znovu vybavování psychických zážitků a motorických úkonů*“ (Tomášková, 2015, s. 87).

I v mateřské škole si můžeme všimnout rozdílů mezi dětmi, u kterých jsou tyto oblasti rozvíjeny a mezi těmi, kteří jsou například z méně podnětného prostředí (Jurovičová, Žáčková, 2014). Aktivit, které podporují rozvoj paměti, je velké množství, v mateřských školách patří mezi časté, např. Kimovy hry, hraní pexesa, ale také vyprávění zážitků z vycházek, popisování trasy, obrázků apod. K posilování stálosti pozornosti jsou využívány např. konstruktivní hry, samostatně plněné jednoduché úkoly, ale i čtení pohádek a vyprávění rozmanitých příběhů.

3.1.6 Představivost a fantazie

Tomášková (2015) popisuje představy jako vybavené nebo zpracované psychické obrazy jevů a předmětů, které si v daném okamžiku ani neuvědomujeme, ale které jsme již někdy v minulosti vnímali. Protože vše, co jsme již někdy vnímali, si můžeme i představit. Pro představivost je rozhodující rozvoj vnímání a pozorování. Právě v předškolním věku dochází k velkému rozvoji v těchto oblastech. Kutálková ve své knize zmiňuje, že je zbytečné dítěti jeho pravdu vymlouvat, nebo vysvětlovat, protože tím, jak dítě roste, samo nakonec pochopí, kde končí skutečnost a kde už začíná pohádka (Kutálková, 2005).

Rozvíjením fantazie si dítě ujasňuje, čemu nerozumí a co nechápe. Fantazie a představivost rozvíjí v neposlední řadě také kreativitu. Tu je vhodné v předškolním věku velmi podporovat, dále ji rozvíjet tak, aby bylo dítě vedeno k originalitě a k řešení problémů nejrůznějšími způsoby. V mateřské škole by se nemělo na rozvoj představivosti a fantazie zapomínat nebo tyto funkce jakkoliv potlačovat. Dítě v jakémkoliv věku a v jakémkoliv třídním uskupení by mělo být v rozvoji představivosti a fantazie podporováno různými aktivitami, mezi které patří např. spontánní hry, kreslení svých představ, vymýšlení pohádek, míchání nejrůznějších barev apod.

3.2 Tělesný a pohybový vývoj

Díky pohybovým schopnostem se u dítěte rozvíjí motorické dovednosti, a to od těch jednoduchých, až po ty složitější. Pohyb podporuje správný růst, vývoj svalů, kloubů a kostí. Samotné pohybové aktivity u dětí podporují jejich důvěru, nezávislost, vnitřní sebekontrolu, dobrou náladu a také představu o správném držení těla. Pohyb je účinný při snižování stresu, napětí, nebo agresivity.

Během vývoje dochází u dítěte k fyziologickým změnám. Dítě přestává být baculaté, vytahuje se do štíhlosti. Ke konci předškolního období se dětem mění zuby a dokončuje se osifikace zápěstních kůstek, která má velký vliv na hrubou a jemnou motoriku. Děti se potřebují hýbat, aby se hrubá motorika mohla správně vyvíjet. Proto je nutností, aby se na pohyb a jeho stimulaci kladl v mateřských školách velký důraz. Ve věku tří let je pohyb často ještě nekoordinovaný, a v heterogenních skupinách dětí, je třeba dbát zvýšené opatrnosti při pohybových hrách. Pohyby, chůze, rychlost, obratnost a také mrštnost u předškolních dětí jsou totiž na zcela jiné úrovni, než u dětí mladších (Šmelová, et al., 2012).

Pohybový vývoj je vhodné rozvíjet a stimulovat záměrně. Vhodné je všimnout si u toho, že na celý motorický vývoj má vliv psychika, prostředí, výchova v rodině, nemocnost, úrazovost a v neposlední řadě také výživa dítěte a chování pedagogů.

3.3 Motivační, emoční a sociální procesy

Emoce a motivace jsou běžně se vyskytující složkou sociálního chování lidí. Jedná se o proces, který vznikl v průběhu evoluce a slouží k účelům adaptace na významné změny fyzického i sociálního prostředí. Člověku velkou měrou umožňuje, aby si vybral z adaptabilní nabídky možných reakcí. Emoce plní i zásadní funkci, díky nim máme možnost vyjednávat s druhými, což je pro sociálně žijící jedince naprosto zásadní. Zasahují téměř všechny systémy organismu, jejichž činnost se při emoční epizodě sladuje, aby měl organismus k dispozici všechny zdroje a mohl se co nejlépe přizpůsobit (Hewstone, Stroebe, 2006).

3.3.1 Motivační procesy

Pojem motivace vznikl z latinského slovesa *movere*, což znamená v překladu *hýbat*. Český ekvivalent pro slovo motivace je pohnutka. Motivaci lze definovat jako „*souhrn všech intrapsychických dynamických sil neboli motivů, které zpravidla aktivizují a organizují chování i prožívání s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního* (Plháková, 2003, s. 319).

V obecné rovině je možno motivaci rozdělit na vnější a vnitřní. Tyto se vzájemně ovlivňují a ruku v ruce utvářejí chování člověka. Vnitřní motivace vychází přímo z člověka (např. hlad, žízeň, ale také zvědavost, radost, zájem, tužby, radostné očekávání, představy, pozitivní pocity nebo naše plány). Vnější motivace je založená především na odměnách, trestech, prosbách, příkazech, přáních, očekáváních, nabídkách a prestiži, nebo také na vzorech. Jde o vnější činitele, které každý vnímá ze svého okolí, a které se během našeho života proměňují. Komplexně v celém našem životě by měla zaujímat přední místo motivace vnitřní, protože pouze, když je vnitřní motivace dostatečně silná, nemusí se vnější motivaci přikládat moc velký důraz.

Zaměříme-li se na předškolní věkovou skupinu, mluvíme o motivaci k poznání, hraní, výtvarné a kreativní činnosti, sportovní činnosti a sociálním vývoji dítěte v kolektivu dospělých a dalších dětí. Materská škola se podílí na rozvoji osobnosti

dítěte, rodinu ale nesupluje, byť jsou mnohé děti ve třídě mnohdy i deset hodin denně (Vřešťálová, 2015).

V mateřské škole motivujeme děti svým partnerským přístupem, nikoliv autoritářským přístupem. Dítě by mělo mít jak v homogenní, tak i heterogenní třídě možnost nebát se chyby, zkoušet nové věci, vyjadřovat své názory, návrhy a to vždy v souvislosti s ohledem na jeho věk.

3.3.2 Emoční procesy (city)

Emoční (citová výchova) je oblast rozvoje osobnosti dítěte, které je třeba věnovat zvláštní pozornost. Dle Zelinkové (2011) emocemi rozumíme psychický stav, vyplývající z prožívání vztahu k nějaké osobě nebo předmětu. Emoce jsou odpovědné za to, jak člověk jedná.

Naše emoce ovlivňují poznávací procesy (vnímání, pozornost i paměť). Ovlivňují i procesy motivační (motivaci buď budí či tlumí), podílejí se na vytváření postojů antipatií či sympatií k člověku, k různým situacím.

Podle Vágnerové (2011) je emoční prožívání dětí předškolního věku ustálenější, než ve věku batolecím, ubývá negativních emočních reakcí, předškoláci jsou častěji pozitivně naladěni. I když emoce jsou v tomto věku velmi intenzivní a snadno se střídají (smích/pláč). Postupně se u dítěte rozvíjí i emoční paměť, děti si dokážou vybavit některé ze svých prožitých pocitů a popsat je třeba ve vyprávění. V předškolním období se rovněž rozvíjí emoční inteligence. Děti lépe chápou své vlastní pocity, nebo i pocity jiných lidí. Začínají chápat příčiny nejrůznějších emočních reakcí.

Pedagog v mateřské škole by měl být empatickým člověkem, měl by se umět vcítit do prožívání a myšlení dítěte, měl k němu být otevřený a upřímný. Dítě by měl bezvýhradně přijmout, vyslovit mu důvěru a tím tak působit na jeho city a motivaci k činnostem v mateřské škole. V homogenní skupině jsou děti na podobné emoční rovině, ale v heterogenní skupině dětí je velmi důležité, aby pedagog rozlišoval a podporoval vývoj emoční zralosti s ohledem na věk mnohdy již od dvou a až do sedmi let. Jinak vnímá například šťouchnutí od kamaráda tříleté dítě a jinak dítě starší. Jinak se vypořádává tříleté dítě s odloučením od maminky a jinak dítě šestileté.

Emoční zralost, stejně jako zralost fyzická a psychická je důležitá i při nástupu do základní školy, protože emocionální negramotnost může mít vážné následky v podobě nerespektování se navzájem se spolužáky, vzniku šikany, sebevraždy, užívání

drog, úteků z domova, nejrůznějších psychických onemocněních atd. Děti se velmi často uzavírají samy do sebe, jsou schopni přestat komunikovat s okolím, jsou nešťastné, smutné, úzkostlivé, trpí depresemi nebo si myslí, že je nikdo nemá rád, a že jim nikdo nerozumí. Proto jsou emoce, rozvoj emocí, emoční inteligence pro člověka velmi důležité a rozvíjení emočních procesů je podstatné již od nejtělejšího věku.

3.3.3 Sociální procesy a skupiny

Termínem sociální skupina se označuje společenství lidí, kteří mají nějaký společný znak, nebo cíl. Za nejmenší skupinu je považováno společenství dvou lidí, největší pak okolo třiceti. V každé skupině panují určité role, normy a vazby, které vytváří dynamiku a sociální strukturu (Nakonečný, 2011).

Z popisu sociální skupiny s hranicí třiceti členů, kterou dnešní mateřské školy téměř dosahují, je zřejmé, že skupina je velmi složitě propletena množstvím sociálních vazeb a rolí. Pro nejmenší děti ve skupině je tak velmi obtížné se v takového skupině pohybovat a najít si zde své místo. Jak poznamenává Matějček (2005), dvacet dětí pohromadě, zcela určitě ale není přirozená dětská skupina v předškolním věku. Získat sociální dovednosti lze ale po prvotních zkušenostech v rodině jen ve skupině a tyto schopnosti velmi ovlivňují, jak je dítě druhými přijímané.

Ve skupině se děti samy, nápodobou a vzorem v podobě pedagoga učí, jak jednat s ostatními. Převážně ale samy získávají vlastní zkušenosti, které by vysvětlováním a neustálými radami nabýt nemohly. Tento proces je často označován jako pokus-omyl, ve kterém jak pozitivní, tak i negativní zkušenosti jsou pro dítě užitečné. Ve skupině si děti osvojují různé sociální role a každý jednotlivec ovlivňuje skupinu skrz své postoje a názory. Velkou roli ve skupině dětí hraje věk.

Jinak se ve skupině chová dítě tříleté a jinak dítě před nástupem do základní školy. Starší děti často vyhledávají kooperativní hry, ve kterých spolupracují, domlouvají se na pravidlech, řeší nejrůznější situace a zkouší si nejrůznější sociální role a sociální pozice ve skupině. Oproti tomu malé děti vývojově upřednostňují samostatnou, či paralelní hru, ve které si hrají spíš vedle sebe než společně (Svobodová et al., 2010). Pokud mladší sourozenec vyhledává při hře staršího sourozence, mnohdy dochází ke konfliktům, protože mladší hře starších příliš nerozumí, schovává se za svého staršího sourozence a často mu i znemožňuje hru s vrstevníky. Na druhé straně si

dle Průchy a Kořátkové (2013) trénují děti zvládnání emočně vypjatého chování, učí se prosazovat se ve skupině, rozvíjet vztahy a komunikaci a celkově fungovat ve skupině.

Jak zmiňuje Kohoutek (2003), stejně staré děti se v předškolním období vyhledávají a vyhledávat potřebují. Předškolák stejně starým kamarádům dá mnohdy přednost před rodiči, od kterých se začíná emočně osamostatňovat a sžívá se se skupinou svých vrstevníků, kteří mu rozumí. Tento vývoj sociálních vztahů můžeme opět dobře vidět při hrách dětí, ve kterých je obsažen společný cíl, rozdělení si úkolů a činností ve hře.

Pokud je v heterogenní skupině dětí převaha mladších dětí, může se předškolák cítit i osamoceně, protože mu chybí kamarád stejného věku, se kterým by kooperativní hru mohl rozvíjet.

V předškolním období získávají děti také schopnosti prosociálního chování. Jsou schopny kamarádství, soucitu, radosti, ale také dokážou být škodolibé, závistivé, zahanbené, cítí křivdu a žárlivost. U dětí dochází také k rozvoji vztahových emocí. Děti pociťují ve vztahu k druhým sympatie, ale také antipatie a rozvíjí se jejich pocit sounáležitosti (Vágnerová, 2012). Emoční stabilita, ke které prosociální chování přispívá, je pro rozvoj dítěte velmi důležitá a to mnohem více, než se zaměřovat na jeho intelektový rozvoj.

Orientování se u dítěte na výkon, je pro dítě velmi stresující a vede k jeho nestabilitě a jeho výkon je pak negativně ovlivňován. Proto je důležité se v mateřské škole nejdříve zaměřit na budování emoční a sociální stability (Kořátková, 2014).

Když dítě nastupuje do školy, má už podstatnou část svého tělesného a duševního vývoje za sebou. Mělo by zvládnout základní pohybové dovednosti, mít osvojené společenské návyky, správně mluvit, dokázat přijímat úkoly a spolupracovat s ostatními ve skupině na společném díle. Mělo by rovněž ovládat bohatou škálu citových projevů, od soucitu až po vlastní sebevědomí. K dospělému životu to samozřejmě ještě nestačí. Každé dítě musí na těchto základech dál stavět a mnoho dovedností dále procvičovat, rozvíjet a tříbit.

Z výše uvedeného je zcela zřejmé, jak důležité je prostředí, ve kterém se dítě pohybuje, jak důležitá je sociální skupina pro správný rozvoj dítěte.

4 VĚKOVÉ USPOŘÁDÁNÍ TŘÍD V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH

Jestli volit homogenní, či heterogenní uskupení dětí v mateřských školách je plně v kompetenci ředitele školy, nejčastěji také po shodě a domluvě s učitelkami. Zřizování heterogenních tříd není ničím novým a přínosy pro rozvoj dítěte jsou praxí také ověřeny. Přesto se některé mateřské školy vrací po čase do homogenního uskupování dětí a objevují se i odpůrci smíšených tříd, mezi které patří například uznávaný dětský psycholog Matějček, který byl zásadně proti smíšeným třídám. A to hlavně proto, že ctil specifickou každých jednotlivých vývojových stádií a potřeb dítěte. Je tedy nasnadě, zamýšlet se a vyhodnocovat nejen klady, ale i zápory heterogenního seskupování dětí a zvažovat společně se zkušenými pedagogy, za jakých podmínek jsou heterogenní skupiny pro děti přínosné ve smyslu jejich rozvoje a naopak. V následující kapitole jsou proto uvedeny nejčastější přínosy a rizika v těchto dvou skupinách.

Protože je mateřská škola jakýmsi předělem mezi životem dítěte převážně v rodinném prostředí a životem v povinné školní docházce, je složité určit, zda je pro děti lepší rodinný model uspořádání (heterogenní), nebo spíše model školní (homogenní), protože každý z modelů má svá specifika.

4.1 Heterogenní třídy

O výhodnosti nebo neprospěšnosti heterogenních skupin se vede převážně po změně režimu v roce 1989 neustálá debata mezi jejími příznivci a odpůrci jak z řad odborníků, rodičů, tak i pedagogů mateřských škol. Právě proto jsou v následujícím textu vypsány některé přínosy, ale i rizika takového uspořádání. Možností vytvoření heterogenních tříd je několik. Některé mateřské školy mají např. jen část tříd heterogenních, ale nejmenší děti nebo naopak děti nejstarší jsou ve skupině homogenní. V mateřských školách jednotřídních je pak řešení heterogenního uspořádání dětí řešením nezbytným.

Věkově smíšené třídy bývají uspořádány na základě kritérií, která berou na vědomí potřeby dětí a rodin, např. jde o sourozence, nebo děti, které se mimoškolně setkávají. Je vhodné volit rozdělení dětí i dle kritérií pedagogů, například vyváženost mezi pohlavími a pravidelné věkové rozvrstvení. Stejně tak, aby byl ve třídě určitý počet nejstarších dětí od každého pohlaví, a mohly se tak utvářet spolupracující skupiny při hrách, což tato věková skupina potřebuje (Koťátková, 2014).

Jak zmiňuje Callahan (2013), existuje značné množství výzkumů, které poukazují na problémy v heterogenní skupině dětí. Hlavním problémem bývá, že tyto třídy nejsou dostatečnou výzvou pro starší děti, nebo že u starších dětí je větší pravděpodobnost, že se budou stýkat samostatně, oddělí se od zbytku skupiny, než kdyby byli ve třídě plné vrstevníků. Bylo také zjištěno, že starší děti se méně často účastní aktivit vedených pedagogem a to pravděpodobně proto, že pro pedagoga samotného je velmi náročné naplánovat aktivity tak, aby byly vhodné pro širokou škálu věkových kategorií.

4.1.1 Heterogenní třída a její přínosy

Jak zmiňuje Kořátková: *„věkově smíšené třídy lépe zrcadlí společnost jako takovou a děti se v ní jako v obecněji pojaté společnosti mohou mnohostranněji rozvíjet“* (Kořátková, 2014, s. 212).

Mladší dítě v heterogenní skupině se často snaží vyrovnat těm starším. Snaží se o to, aby bylo vybráno pro některé své schopnosti a dovednosti do kooperativní hry, i když často jen do méně náročných rolí. Vidí pak prosazování námětu hry, její fungování, realizační kroky a může pozorovat, jak hru aktéři prožívají a jak hra probíhá (Kořátková, 2014). Díky věkovým a vývojovým různorodostem je pro kooperaci, která napomáhá sebevýchově, vytvořen větší prostor. I u stanovování třídních pravidel vnímají mladší děti, že tyto nevyžadují pouze pedagogové, ale starší kamarádi. Jak sděluje Havlová (2012), starším dětem to přináší pocit odpovědnosti, sounáležitosti a sebevědomí, protože vnímají, jak je již jejich chování oproti menším dětem ve skupině vyzrálé.

Jak zmiňují Havlínová et al. (2008), ve smíšené třídě mají děti díky rozmanitému sociálnímu prostředí možnost rozvíjet schopnosti empatie a kooperace. Stejně tak takovéto prostředí přispívá k tomu, že dítě nemusí zastávat jen jednu roli ve skupině, ale tyto možnosti se mění podle schopností dětí. Děti si zkouší, jak se ve skupině chovat, jak se jednou musí podřídit ostatním, někdy se přizpůsobit a někdy zase se prosadit, nebo někoho vést.

Starší děti vnímají svoji důležitost ve skupině. Prožívají uznání od mladších kamarádů a také ocenění od pedagoga, když mu při nějaké činnosti pomáhají. Některé starší děti jsou stydlivé, plaché a rády vyhledávají společnost dětí mladších. Tak se necítí osaměl nebo vyřazený z kolektivu, a to prospívá oběma věkovým skupinám. Ve smíšené třídě můžeme mluvit hlavně o přínosu v podobě vzájemného učení, starší děti

hledají často způsoby, jak mladším něco sdělit nebo vysvětlit a vyhledávají vhodná slova, své informace pozměňují a opakují tak, aby je mladší dítě snáze pochopilo. Takovéto vysvětlování má pro ně velký význam v podobě aktivního myšlenkového zpřesňování, vybavování podobných možností nebo toho, co by mladší dítě mohlo již znát. Na základě toho se zpřesňuje a zkvalitňuje řečový projev, pocit důležitosti a kvalita sebepojetí (Koťátková, 2014).

Heterogenní třída poskytuje mladším dětem možnost učit se od starších kamarádů a starším dětem pomáhá získávat prosociální zkušenosti v kontaktu s mladšími dětmi. Mohou je učit, pomáhat jim a naučit se vzájemnému respektu (Trtílková, 2014).

Věkově smíšená skupina dětí je nápomocna pedagogům k tomu, aby se neubírali směrem k frontální výuce. Různorodý věk dětí a jejich schopností ztěžují předškolním pedagogům jejich pedagogickou činnost s celou skupinou. Proto musí volit metodu kooperativního učení, která by dle RVP PV měla být v mateřských školách uplatňována. Je také zřejmé, že děti jsou si samy sobě nejpřirozenějšími vzory a učí se od sebe navzájem. Každý pedagog pracující ve smíšené třídě by tohoto faktu měl využít a uspořádávat činnosti dětí tak, aby je vedl ke kooperaci a ne, aby děti pracovaly odděleně (Havlová, 2012).

Při práci se smíšenou skupinou by měli být pedagogové pružní a kreativní, mít dobře a vhodně připravené prostředí a pomůcky, které budou vyhovovat dětem všech věkových kategorií. Snaha pedagogů může být velmi snížena, pokud nebude vhodně nastaveno i organizační zajištění v podobě překrývání pedagogů při dopoledních výchovně vzdělávacích činnostech. To bývá palčivým problémem v mnohých mateřských školách, kde se pedagogové společně překrývají až na vycházku, která následuje právě po výše zmiňovaných činnostech.

4.1.3 Heterogenní třída a její rizika

Jak zmiňuje Kupcová, je třeba si uvědomit i některá rizika, která s heterogenními kolektivy souvisejí. Je nutné vyvarovat se přetížení nebo naopak nevytížení dětí a mladším dětem zamezit v přílišném spoléhání na pomoc starších. Starším dětem pak naopak nedovolit zneužívání role pomocníka, protože to se může projevat až rozkazováním a direktivností. Některé děti nesou i roli ochránce

mladšího a slabšího až příliš zodpovědně a tato role je může časem svazovat. Děti začnou být nervózní, upjaté a tudíž nepřírozené (Kupcová, 2004).

Ve většině mateřských škol dochází k překrývání pedagogů až po řízené výchovně vzdělávací činnosti. Zde mluvíme o dalším riziku v podobě pohybových činností. Starší děti potřebují mnohem více pohybu, ve kterém se zdokonalují a při kterém vybijí svou energii. Mladší děti preferují spíše klidnější aktivity a mezi staršími mnohdy působí neobratně, bojácně a do pohybové činnosti se s ostatními zapojovat nechtějí. I v poznatkové oblasti se dle Kupcové lépe pracuje s dětmi na stejné intelektuální úrovni, tedy většinou podobně starými, protože většinou reagují a prožívají téma podobně, a to na základě svých dosavadních zkušeností (Kupcová, 2004).

Havlová (2012) považuje za významné riziko výše zmiňované složení skupiny. Pokud je složení skupiny nastaveno špatně, může ohrožovat pozitivní klima ve třídě a tím ohrožovat i chování dětí. Ve třídě by neměly převažovat ani starší, ale ani mladší děti, ale pokud to lze, mít věkové zastoupení ve třídě vyrovnané.

I sám pedagog může být rizikem pro heterogenní skupinu dětí, a to v případě, že o práci v takovéto skupině není přesvědčen, nebo má obavu, že takto složenou skupinu nezvládne, či neohlídá. Také je složité neustále uvědomování si věku dětí a může se snadno stát, že některé dítě bude považovat za jinak staré a bude na něj klást i jiné nároky (Havlová, 2012).

Vzhledem k tomu, že je pedagog v dopoledních hodinách nejčastěji sám s dětmi, připravuje si řízenou činnost pro celou skupinu. Bohužel ve smíšené třídě nemůže jít do hloubky v určitém tématu, ale musí neustále volit a nabízet „zlatou střední cestu“ tak, aby vzdělávací činnost byla zajímavá a přínosná pro celou skupinu (Kupcová, 2004). Nevýhodou pro pedagoga je složité sladění výchovně vzdělávací práce pro děti. Velký rozdíl je nejen v samostatnosti dětí, a tedy i v míře nutné dopomoci ze strany učitele, ale také ve fyzické odolnosti (např. délka pobytu venku a činnosti s tím spojené). Častokrát není možné se cíleně věnovat předškolákům a vytvořit jim ty nejlepší možné podmínky pro pracovní činnosti (Trtílková, 2014).

Věkově smíšená třída zcela určitě prospívá sociálnímu rozvoji každého dítěte, ale vyžaduje velmi náročnou práci pedagogů a promyšleně připravenou a obsahově vhodnou nabídku činností (Kupcová, 2004).

4.2 Homogenní třídy

Generace současných rodičů, jejichž děti navštěvují nyní mateřskou školu, většinou prošla věkově homogenním uspořádáním tříd v mateřské škole. To může být jedním z důvodů, proč se někteří rodiče, ale i pedagogové spíše přiklánějí k takovému uspořádání. Takovéto uspořádání tříd navíc kopíruje systém, který je v naší zemi běžný i na základním a dalším vyšším vzdělávání. Úvahy nad výhodami a nevýhodami tohoto uskupení jsou diskutovány již mnoho let. Mezi zastánce homogenního rozdělování dětí do tříd patřil Jean Piaget, který tvrdil, že děti se nejlépe učí od svých vrstevníků, kteří jsou si věkově blízcí, mají podobné znalosti, sílu a dovednosti. Mohou se tak společně učit řešit problémy a procvičovat si tak nejrůznější role při jejich řešení, než aby je k nápravě vedlo dítě starší a zkušenější (Callahan, 2013).

Jak již bylo zmíněno, věkově homogenní uspořádání tříd bylo především v komunistickém režimu zcela běžné, výjimečně byly tvořeny třídy heterogenní a to hlavně v případech vesnických jednotřídních mateřských škol. V předešlém režimu bylo i přesně stanoveno, jak by se v jednotlivých oblastech pro každou věkovou úroveň mělo s dětmi pracovat. V současném RVP PV mají pedagogové mateřských škol vypsáno, co děti při ukončení předškolního vzdělávání zpravidla dokážou. Je tedy plně v kompetenci učitele, jaké dílčí vzdělávací cíle si zvolí a jak děti povede k tomu, aby bylo připravené na vstup do základní školy.

Děti v homogenní skupině mají podobné zájmy, jsou na podobné mentální úrovni a tak se může příprava výchovně vzdělávacího programu pro pedagoga zdát být snazší než ve třídě heterogenní. Je dobré si ale uvědomovat, že i v těchto skupinách jsou jedinci, kteří mají různé zájmy a potřeby a nezapomínat tak na individualitu každého dítěte. Výhodou takového uspořádání může být stejný režim dne. Nejmenší děti mají často podobnou potřebu odpočinku, u dětí nejstarších je například podobně dlouhá potřeba aktivity (Kořátková, 2014).

Přínosy a rizika v homogenním uspořádání dětí jsou v odborné literatuře odvozeny spíše od věkových a individuálních zvláštností, než souhrnně. Nejčastěji se shledáváme s rozdělením dětí do třech tříd dle věku a jejich schopností a dovedností. Následující kapitola je tedy rozdělena na třídy s věkem dětí 3 - 4 roky, 4 - 5 let a 5 - 6 let a v těchto kapitolách jsou spojeny přínosy a rizika, která se v těchto třídách mohou vyskytovat.

4.2.1 Homogenní třída a děti ve věku 3 – 4 roky

Jedná se o třídu nejmladších dětí, mnohdy už od dvou let, kde se nejvíce projevují specifika dané skupiny. Dítě vstupuje poprvé do mateřské školy a je pro něho velmi náročné odloučení od své rodiny spojené s adaptací na nové prostředí. Jak zmiňuje Koťátková (2014), velká vazba na rodinu a s tím související prožívání odloučení, spolu s celou organizací a řešením vznikajících situací stojí energii dětí i pedagogy samotné. Oproti tomu adaptace je součástí i heterogenních tříd a ani zde tomu není jinak, jen zvykajících si dětí na nové prostředí je méně než v homogenním uskupení.

Koťátková (2014) také uvádí, že i nedostatečná sebeobsluha u dětí je časově zatěžující a prodlužuje se tak doba, kterou sebeobsluhou tráví. Stojí ovšem za zvážení, zda delší doba, kterou všechny děti ve skupině stráví sebeobsluhou, je problémem tohoto uspořádání, protože nedochází ke zdržování ostatních tak, jako je to v heterogenní skupině. Tam mnohé děti zvládají sebeobsluhu mnohem rychleji a jsou pak kupříkladu v kombinéze nuceni čekat na děti mladší. Často čekají ve třídě na ostatní, aby mohla po zvládnutí sebeobsluhy všech začít výchovně vzdělávací činnost.

V homogenním uspořádání třídy můžeme častěji pozorovat stereotyp ve hře, která se neposunuje skrz přirozenou inspiraci od starších dětí. Dítě si v tomto věku nejčastěji hraje individuálně, ale další fáze hry vedoucí ke kooperaci se často nemůže rozvíjet, protože dítě nemůže najít partnera mezi stejně starými dětmi. Dítě v tomto věku také nedokáže často zformulovat a sdělit své potřeby, přání a emoce. Avšak pro tento věk je zcela běžné, že si dítě hraje rádo samo nebo ještě neovládá tak dobře komunikaci (Koťátková, 2014).

Specifikem v homogenní třídě s nejmenšími dětmi je fakt, že malé děti dorůstají do věku tří let postupně, tudíž ve třídě není plná obsazenost hned na začátku školního roku, ale většinou až v průběhu jarních měsíců. Také je v této třídě zvýšená nemocnost dětí, které teprve budují ve společnosti dalších dětí svou imunitu.

4.2.2 Homogenní třída a děti ve věku 4 – 5 let

O této věkové kategorii a projevech v homogenní nebo heterogenní skupině se v literatuře mnohé neuvádí. O tomto období se často mluví jako o středu. Všeobecně je známo, že sebeobslužné činnosti by už děti v tomto věku měly zvládat lépe a rychleji, proto se posiluje především jejich samostatnost.

Koťátková (2014) zmiňuje, že dítě v tomto věku se již v mateřské škole pohybuje a cítí mnohem jistěji. Pro děti v tomto věku je také typické, že jsou neposedné a plné energie. Střídá se u nich velmi rychle nálada, v jednu chvíli se všemu, co vidí a slyší, smějí, během chvíličky zase pláčou. Bývají velmi upovídané a velmi rády se na vše neustále vyptávají. Tyto vlastnosti jsou pro tento věk charakteristické.

Děti jsou zapojovány cíleněji do strukturovaných a řízených činností. Učí se respektu nejen u pravidel her, ale i vůči kamarádům a rozvíjejí svou trpělivost. Začínají tvořit hru, komunikovat s ostatními dětmi, postupně zvládají řešit konflikty i nové situace, a rozvíjet se v dalších oblastech podle svých individuálních možností a schopností.

4.2.3 Homogenní třída a děti ve věku 5 – 6 let

V této skupině dětí je docházka obvykle mnohem vyšší než u dětí nejmenších. Také je poslední rok v mateřské škole povinný a dětí v těchto třídách bývá mnohdy i dvacet osm. Díky velkému počtu dětí ve třídě a jejich komunikačním dovednostem a schopnostem se tyto třídy vyznačují větší hlučností.

K této skupině dětí, ve které jsou i děti s odkladem školní docházky, a tedy mnohdy i ve věku sedmi let, je připisováno podle Průchy a Koťátkové (2013) nejvíce přínosů. Mezi tyto přínosy patří uspokojivé vyjadřování, ale i velká samostatnost dětí a jejich rozumová vyspělost. Nedílnou součástí tohoto věku je i kooperativní hra s projevy velké fantazie dětí, tvořivosti, přijetí určitých pravidel nebo utváření herních skupin dle zájmů dětí.

Jak uvádí Koťátková (2014) ve třídě nejstarších dětí se mohou učitelky zaměřovat na činnosti k rozvoji matematické a čtenářské pregramotnosti. Kamarádská blízkost se přeskupuje podle rozvíjejících se zájmů a dovedností. Při hře těchto dětí můžeme pozorovat vrcholné etapy dětské symbolické hry a využívání širokých možností pro kooperaci.

Děti bývají dostatečně uspokojeny ve hrách s pravidly, zajímají se o stolní hry. To v homogenní třídě nenarušují malé děti, které by se rády těchto her zúčastnily, avšak na složitější hry s pravidly a hry společenské ještě nejsou zralé (Mertin, Gillernová, 2003).

Jak zmiňuje Trtílková (2014), homogenní třídy umožňují jednodušší výchovné a výukové postupy, cílenější zaměření didaktických pomůcek a celkového vybavení

třídy. Významný vliv je viděn hlavně u předškolních dětí, které již mají výrazně jiný režim dne s mnohem menší potřebou odpočinku, a naopak vyššími nároky na podněcování a rozmanitost činností. Je zde také snazší cílené vzdělávání a jednotnost přípravy na vstup do základního proudu vzdělávání.

V této skupině můžeme ale pozorovat také větší soupeřivost a soutěživost, některé děti i zlehčují způsob hry, dávají na odiv, že se nudí apod. Je na pedagogovi, aby s touto skutečností počítal a snažil se jí předcházet v podobě velmi pečlivě promyšlené práce v celém vzdělávacím procesu (Kotátková, 2014).

Jak je zmíněno například v Učitelských novinách z roku 2014, stále více škol se vrací k modelu heterogenního uspořádání. Tento trend trvá, ale mnohé mateřské školy, které preferují smíšené třídy, oddělují nejstarší děti do samostatné skupiny. Důvodem je často označována lepší příprava pro vstup dětí do základní školy.

V jednotřídní mateřské se mohou sejít děti od 2 – 7 let, pokud mají odloženou školní docházku. To už je velké věkové rozmezí, zvláště když je ve třídě 24 – 28 dětí. Pro pedagoga je práce v takto složené třídě nesmírně náročná. A to především z hlediska plánování. Pokud chce pedagog v takovéto třídě dobře pracovat, musí vzdělávací nabídkou pokrýt jednotlivé úrovně dovedností (Štefflová, 2014).

PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

5.1 Cíle a otázky výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je prozkoumat názory na heterogenní a homogenní uspořádání tříd z pohledu pedagogů mateřských škol a zkoumány jsou také rizika a přínosy v obou typech věkového uspořádání.

Pro získávání potřebných údajů je realizován kvantitativní výzkum, který je ve společenských vědách metodou standardizovaného vědeckého výzkumu popisující zkoumanou skutečnost pomocí proměnných, které lze vyjádřit čísly.

Na základě stanovených cílů výzkumného šetření vyvstávají následující hlavní výzkumné otázky:

- 1. Jaké zastávají pedagogové mateřských škol názory na heterogenní a homogenní uspořádání tříd?**
- 2. Jaká největší rizika a přínosy pedagogové mateřských škol označují ve věkově heterogenním a homogenním uspořádání tříd?**
- 3. K jaké variantě věkového uspořádání tříd se pedagogové mateřských škol spíše přiklánějí?**
- 4. Jak souvisí názory pedagogů mateřských škol na heterogenní a homogenní uspořádání tříd s jejich věkem?**

5.2 Technika sběru dat

Při zjišťování informací byl použit kvantitativní výzkum s deskriptivním (popisným) druhem problému a byla použita metoda dotazníku. „*Podstatou dotazníku je zjištění dat o respondentovi, ale i jeho názorů a postojů k problémům, které dotazujícího zajímají*“ (Skutil et al., 2011, s. 80).

Dotazník byl výzkumníkem zvolen z důvodu možnosti oslovení většího počtu respondentů a tím i získání většího množství údajů, než by tomu bylo například v kvalitativním výzkumu pomocí rozhovoru. Dalším argumentem je, že téma heterogenních a homogenních skupin v mateřských školách je stále živé a výzkum v kvantitativní dotazníkové podobě na toto téma nebyl výzkumníkem dohledán.

Dotazník (viz příloha č. 1) je určen pro pedagogy mateřských škol. Dotazník obsahoval původně 20 otázek, 1 otázka byla z důvodu podobného znění s jinou otázkou a následně i shodných odpovědí vyřazena. Dotazník tedy obsahuje 19 otázek a zjišťuje data o respondentovi, ale především jeho názory a postoje v souvislosti s rozdělováním dětí v mateřských školách do jednotlivých tříd.

Při tvorbě dotazníku byly formulace otázek pomocí předvýzkumu konzultovány s deseti učitelkami z různých mateřských škol, aby došlo k ověření srozumitelnosti a respondent věděl, jak má odpovídat. Předvýzkum odhalil, že dotazník není pro pedagogy příliš náročný a nezabíral příliš velké množství času. Předvýzkum dále sloužil k tomu, aby výzkumník s teoretickými znalostmi ještě lépe porozuměl tomu, jak na situaci pohlížejí samotní pedagogové a jaké pojmy nejčastěji používají.

Ve vstupní části dotazníku je představen důvod vyplňování dotazníku a je zde i ubezpečení respondentů, že vše je anonymní a veškeré informace budou použity pouze pro tuto diplomovou práci.

Prvních sedm otázek v hlavní části dotazníku tvoří identifikační otázky. Tyto otázky jsou uzavřené, dichotomické, nebo polytomické výběrové a slouží ke zjištění informací o respondentovi. Jak zmiňuje Chráska (2016), pokud lze na otázku dát jen dvě vzájemně se vylučující odpovědi, mluvíme tak o otázkách dichotomických, pokud je předkládáno více jak dvě možných odpovědí, pak jde o otázky polytomické. Ty lze rozdělit ještě na výběrové, výčtové a stupnicové. V dotazníku byly použity polytomické výběrové, u kterých je respondentům překládáno více možností odpovědí a jedna musí být vybrána. Výběr těchto otázek umožňuje případnou další kategorizaci odpovědí podle například věku respondentů, nebo jejich praxe, dle umístění mateřské školy, kde pracují apod.

Následují vlastní otázky, kdy u uzavřených dichotomických otázek je vždy uveden výběr ze dvou odpovědí, u polytomických výběrových pak je možnost výběru z více než dvou odpovědí s výběrem pouze jedné odpovědi. Výhodou těchto typů otázek je jejich relativně snadné vyhodnocování. Jak zmiňují Skutil et al. (2011), nevýhodou může být omezování respondenta ve vyjádření vlastního názoru. Proto dotazník obsahuje i polouzavřené otázky, u kterých má respondent možnost k variantě odpovědi dopsat dovysvětlení a dále pak otázky otevřené, ve kterých je určen předmět, ke kterému se má respondent vyjádřit. Velkou výhodou těchto otázek je, že neomezují respondenta v jeho vyjádření a dávají podnět k zamyšlení. Naopak nevýhodou je někdy obtížné vyhodnocení různorodých odpovědí na jednu otázku. Právě díky volnosti

odpovědi u otevřených otázek je vykonána po shromáždění všech odpovědí dodatečná kategorizace, která umožňuje velký počet individuálních odpovědí převést na menší počet. I přes dodatečnou kategorizaci je zachováno hlubší proniknutí ke sledovaným jevům, než tomu bývá u otázek uzavřených.

Dalšími otázkami v dotazníku jsou otázky polouzavřené stupnicové, ve kterých je respondentům předkládán určitý počet odpovědí s tím, že je mají seřadit dle kritéria vnímání rizik u heterogenních a homogenních skupin. Tyto otázky byly zvoleny z důvodu všeobecného povědomí o rizicích u obou skupin a také z důvodu snazšího vyhodnocování. Pokud respondent má potřebu ještě nějakou odpověď doplnit, je mu umožněno dovysvětlení.

6 CHARAKTERISTIKA VZORKU

Jak uvádějí Skutil et al. (2011), smyslem kvantitativního výzkumu je získat obecně platné poznatky o objektech, jevech a vztazích mezi nimi vzhledem k určité množině jevů či objektů. Tato množina je nazývána základním souborem.

Základním vybraným souborem jsou pedagogové mateřských škol. Dotazník byl rozeslán pomocí linku v elektronické podobě a navštívilo ho celkem 184 potenciálních respondentů. 105 respondentů dotazník vyplnilo, úspěšnost vyplnění je tedy 57,1 %. Osloveni byli pedagogové v mateřských školách v místě bydliště výzkumníka a přilehlém okolí, bývalí studijní kolegové výzkumníka napříč Českou republikou, dále pak současní studenti Jihočeské univerzity dálkového studia „Učitelství pro MŠ“, studenti zkráceného dvouletého studia „Předškolní a mimoškolní pedagogika“ v Obratani a studenti kombinované formy studia Univerzity Karlovy v oboru „Pedagogika předškolního věku“. Někteří oslovení dotazníky nabídli k vyplnění svým kolegům a kolegyním v mateřských školách, nebo dotazník přeposlali dalším pedagogům, kteří by o vyplnění dotazníku jevili zájem.

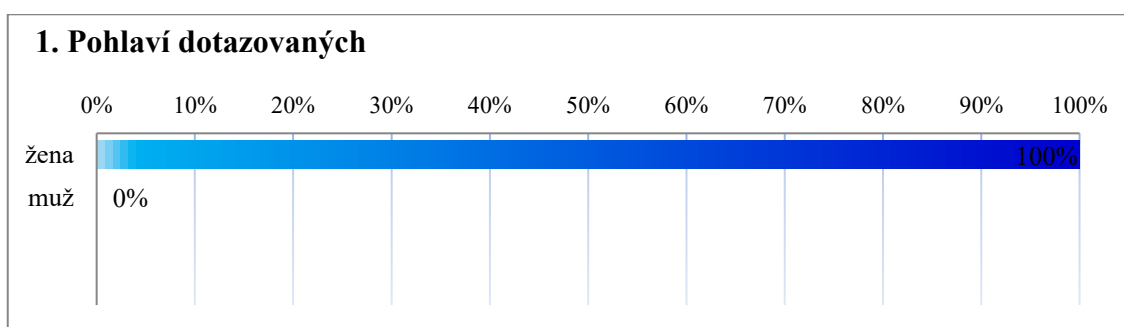
Skutil et al. (2011) zmiňují, že výběrový soubor, musí být „obrazem“ základního souboru a shodovat se například ve věkovém rozložení. Této reprezentativnosti lze dosáhnout tím, že lze provést nenáhodný (záměrný), nebo náhodný výběr. Zvolen je prostý náhodný výběr, který umožňuje vytvořit reprezentativní soubor. Jak zmiňují Skutil et al. (2011), každý potenciální respondent má v náhodném výběru stejnou šanci dostat se do výběrového souboru. Jediným kritériem ve výběru výzkumného vzorku je respondentova pedagogická činnost v mateřské škole.

7 POPIS VÝSLEDKŮ

Dotazníky byly postupně a jednotlivě vyhodnocovány v excelové tabulce, samotné výpočty byly prováděny pomocí aritmetického průměru, procentuálního zpracování a jsou zobrazeny v grafech č. 1–19.

Ve výsledcích šetření je vždy uvedena otázka z dotazníku, graf a pod ním výsledky, které vyplynuly z dotazníkového šetření u současných pedagogů mateřských škol.

Otázka č. 1: Jste žena nebo muž?

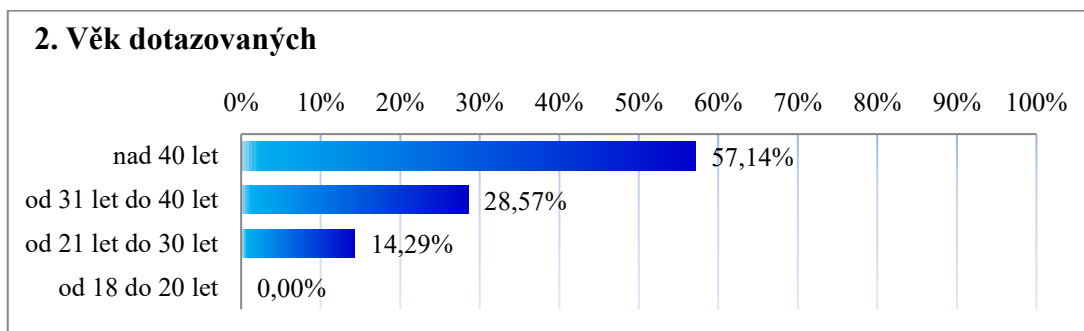


Graf č. 1 – Pohlaví dotazovaných

V první identifikační otázce bylo zjištěno, že na dotazník odpovědělo 105 žen. Na dotazník neodpověděl ani jeden muž.

Do značné míry není tento výsledek ničím zvláštním, uvědomíme-li si, že v mateřských školách pracují především ženy a pracujících mužů se uvádí okolo 0,5 % v celé ČR.

Otázka č. 2: Jaký je Váš věk?

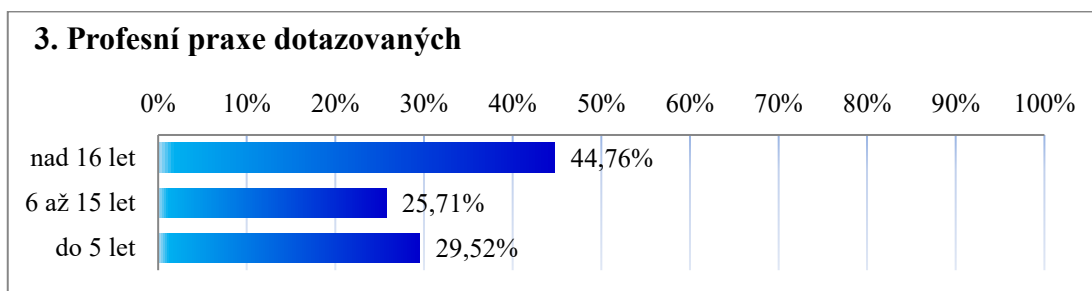


Graf č. 2 – Věk dotazovaných

Ve druhé identifikační otázce bylo vysledováno, že největší podíl respondentů a to 60 bylo ve věku nad 40 let a v grafu tvoří 57,14 % z celkově dotazovaných.

Respondentů ve věku 31-40 let odpovídalo 30, což v grafu představuje 28,57 %. Další skupinou dotazovaných byli pedagogové ve věku 21-30 let. V této skupině se aktivně podílelo na vyplnění dotazníku 15 respondentů, což představuje 14,29 % ze všech dotazovaných. Dotazník nevyplnil nikdo ve věku 18-20 let.

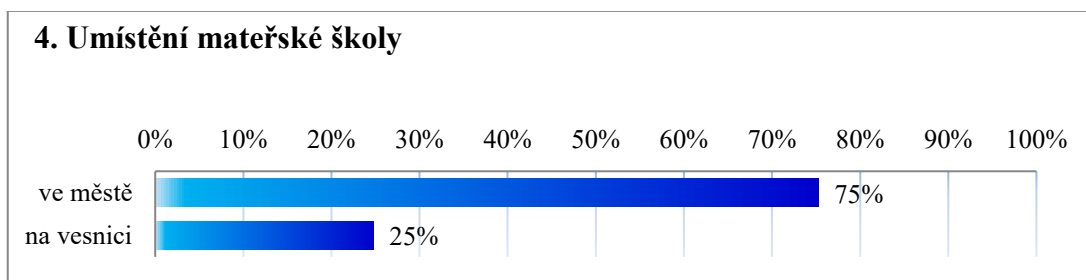
Otázka č. 3: Kolik let pracujete jako pedagog v mateřské škole?



Graf č. 3 – Profesionní praxe dotazovaných

Ze třetího grafu plyne, že na dotazník odpovídalo nejvíce pedagogů s praxí nad 16 let, ale výsledky také naznačují, že profesní praxe dotazovaných byly zastoupeny poměrně rovnoměrně. S praxí nad 16 let odpovídalo 47 respondentů, to je 44,76 %, o 16 respondentů méně pak uvedlo svou praxi do 5 let a 27 respondentů uvedlo, že jejich profesní praxe je v rozmezí 6-15 let.

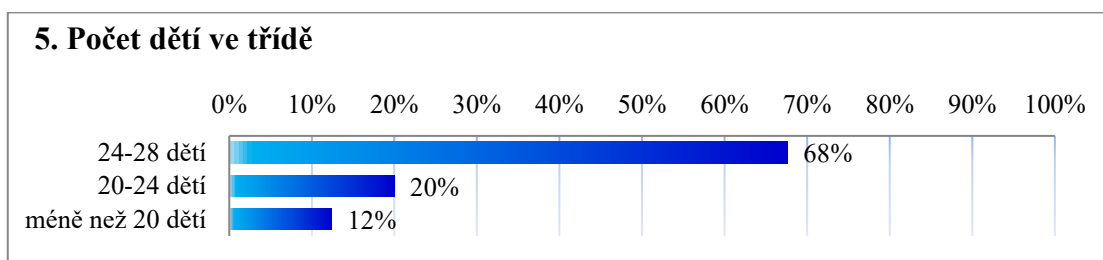
Otázka č. 4: Kde se nachází mateřská škola, v níž pracujete?



Graf č. 4 - Umístění mateřské školy

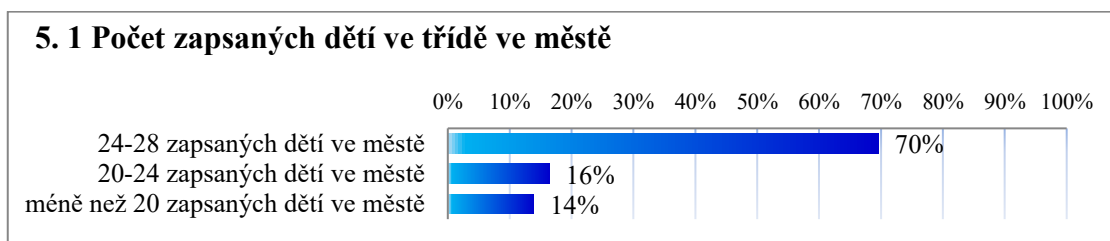
Ze všech vyplněných dotazníků odpovědělo 79 respondentů (75 %), že pracují v mateřské škole nacházející se ve městě. 26 dotazovaných, v grafu 25 %, uvedlo ve čtvrté identifikační otázce, že pracují ve vesnické mateřské škole.

Otázka č. 5: Kolik dětí máte ve své třídě?

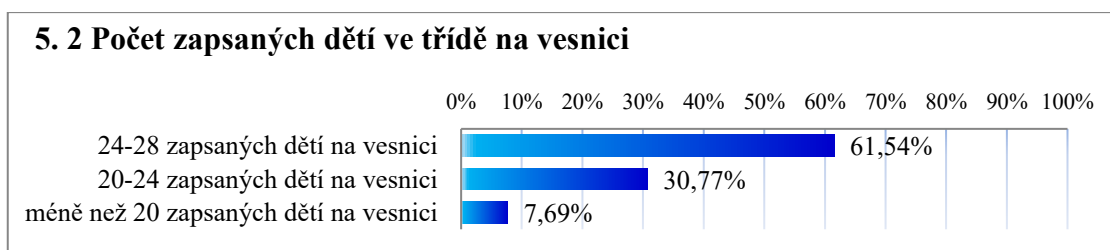


Graf č. 5 - Počet dětí ve třídě

V páté identifikační otázce bylo zjištěno následující. V 68 % mateřských škol, ve kterých respondenti pracují, je mezi 24-28 dětmi ve třídě. Tedy z celkového počtu odpovědí je 79 mateřských škol, ve kterých je tento vysoký počet dětí. 21 respondentů (20 %) uvedlo, že ve třídách, kde pracují je zapsáno 20-24 dětí. Méně než 20 dětí ve třídě mají respondenti v pouhých 13 třídách z celkových 105. Při dodatečné kategorizaci došlo ke zjištění, že 70 % mateřských škol ve městě a 62 % na vesnici mají zapsáno ve své třídě 24-28 dětí.

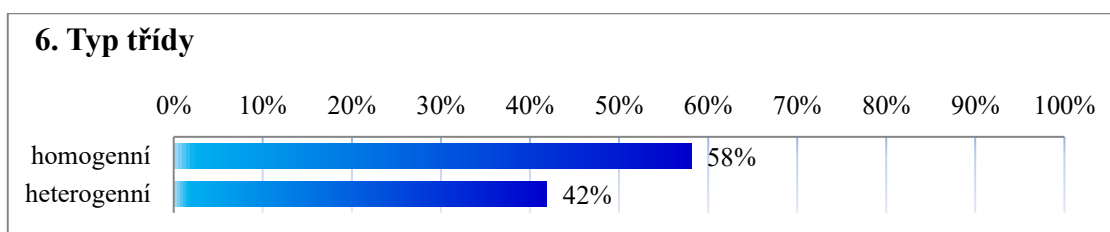


Graf č. 5.1 - Počet zapsaných dětí ve třídách ve městě



Graf č. 5.2 - Počet zapsaných dětí ve třídách na vesnici

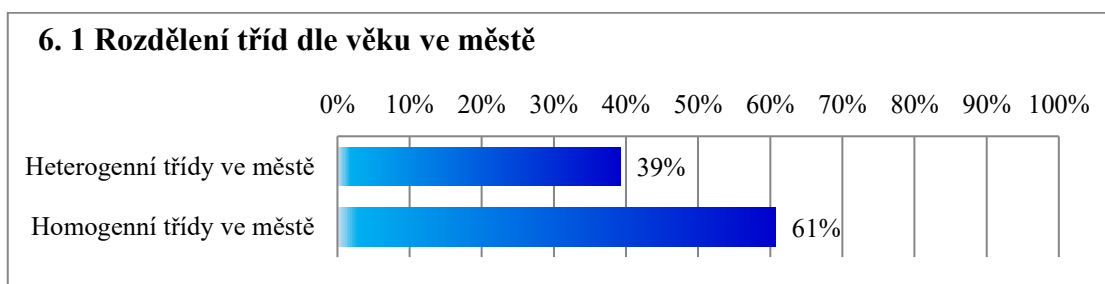
Otázka č. 6: Pracujete ve třídě heterogenní, či homogenní?



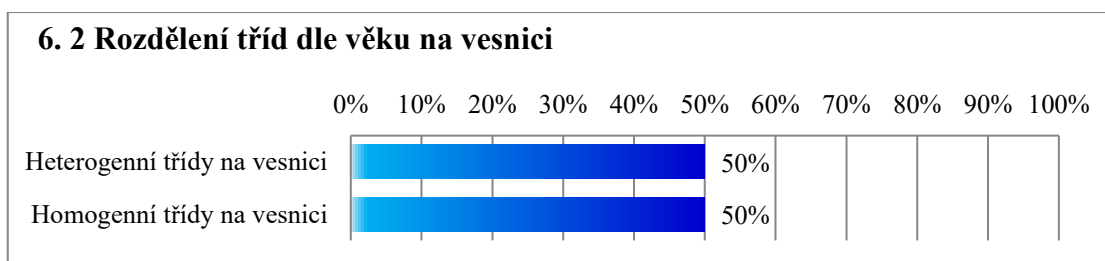
Graf č. 6 – Typ třídy

Tato identifikační otázka ukázala věkové uspořádání tříd, ve kterých respondenti pracují. V 58 %, což je v přepočtu 61 odpovědí, jsou třídy homogenní a děti jsou zde tedy v přibližně stejném věku. 42 % respondentů, tedy 44 odpovědí pracují v heterogenních třídách, kde v jedné třídě jsou společně děti mnohdy již od dvou let a až do věku 7 let dítěte.

Při porovnání grafu č. 4 a grafu č. 6 bylo zjištěno, že respondenti pracující ve městě, mají třídy složené ze 61 % homogenně a ze 39 % heterogenně, což odpovídá 48 a 31 odpovědím. Oproti tomu na vesnicích je poměr 50:50 a to je zastoupeno 13 odpověďmi s heterogenním a 13 odpověďmi s homogenním uspořádáním tříd. Na vesnici určitě záleží i na tom, zda je mateřská škola pouze jednotřídní, pak nemá jinou možnost, než mít věkově smíšenou třídu.

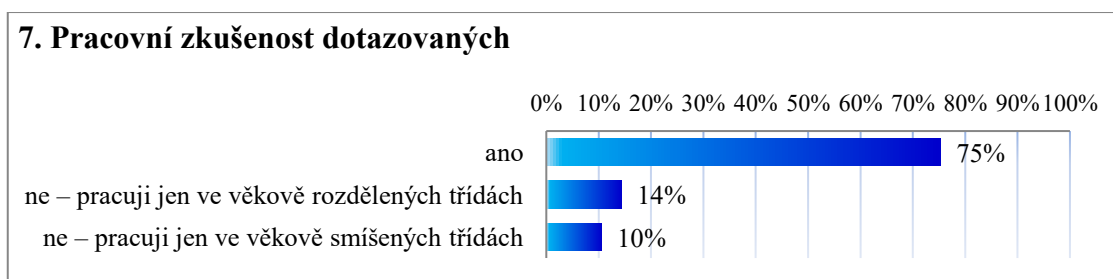


Graf č. 6. 1 – Rozdělení tříd dle věku ve městě



Graf č. 6. 2 – Rozdělení tříd dle věku na vesnici

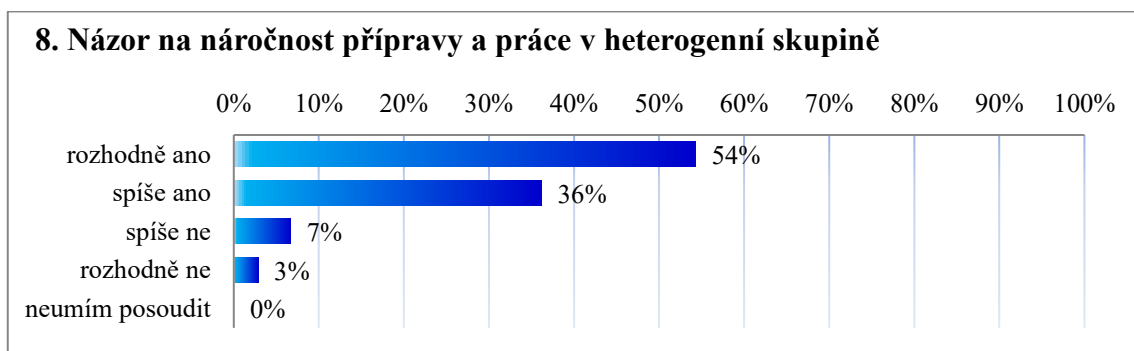
Otázka č. 7: Měl/a jste možnost pracovat jak ve věkově rozdělených (homogenních), tak ve věkově smíšených (heterogenních) třídách MŠ?



Graf č. 7 – Pracovní zkušenost dotazovaných

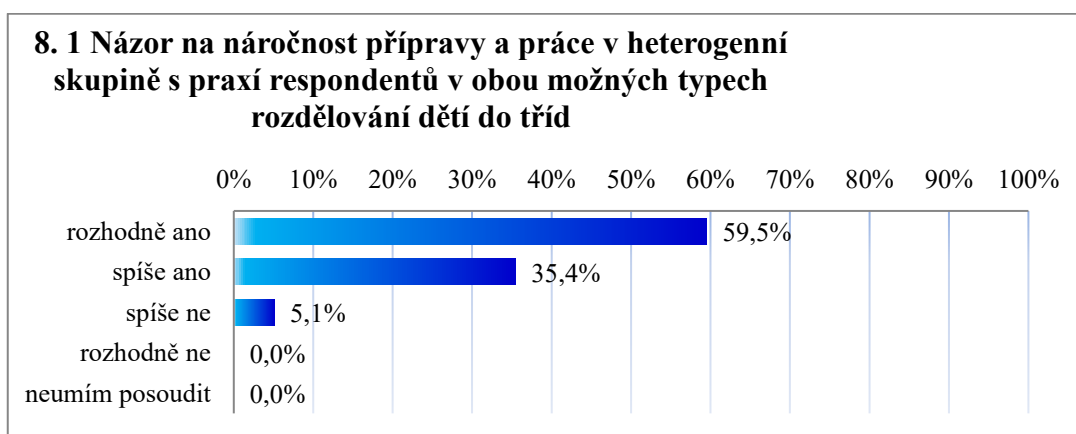
Z grafu je zřejmé, že $\frac{3}{4}$ dotazovaných má zkušenost s vedením třídy jak homogenní, tak heterogenní. Při porovnání grafů č. 3 a č. 7 se jedná o 72 pedagogů ze 79 s praxí nad 5 let, což naznačuje velkou zkušenost s vedením tříd.

Otázka č. 8: Spatřujete přípravu a samotnou realizaci výuky časově náročnější ve věkově smíšené (heterogenní) skupině?

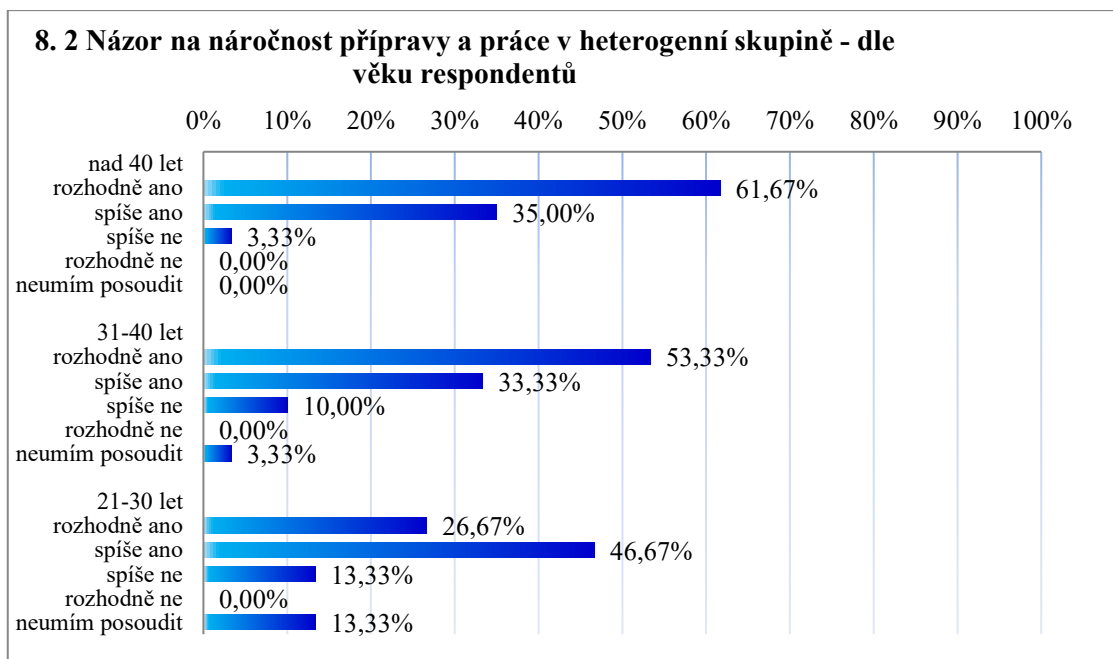


Graf č. 8 – Názor na náročnost přípravy a práce v heterogenní skupině

54 % respondentů je přesvědčeno, že náročnost přípravy a práce v heterogenní skupině je náročnější než ve skupině homogenní a 36 % dotazovaných se k tomuto názoru přiklání. Lze tedy říct, že s větší náročností přípravy práce a samotné práce v heterogenní skupině se ztotožňuje 90 % respondentů, čili 95 dotazovaných ze 105. Jak ukazuje graf č. 8. 1 (viz níže), pedagogové, kteří měli možnost pracovat v obou typech rozdělení dětí dle věku do tříd, se shodují v 94,9 % na větší náročnosti přípravy a práce ve smíšené skupině dětí.



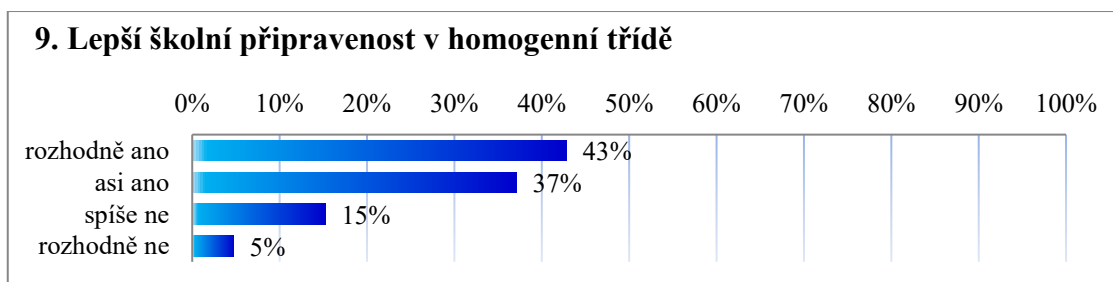
Graf č. 8. 1 – Názor na náročnost přípravy a práce v heterogenní skupině s praxí respondentů v obou možných typech rozdělování dětí do tříd



Graf č. 8. 2 - Názor na náročnost přípravy a práce v heterogenní skupině-dle věku respondentů

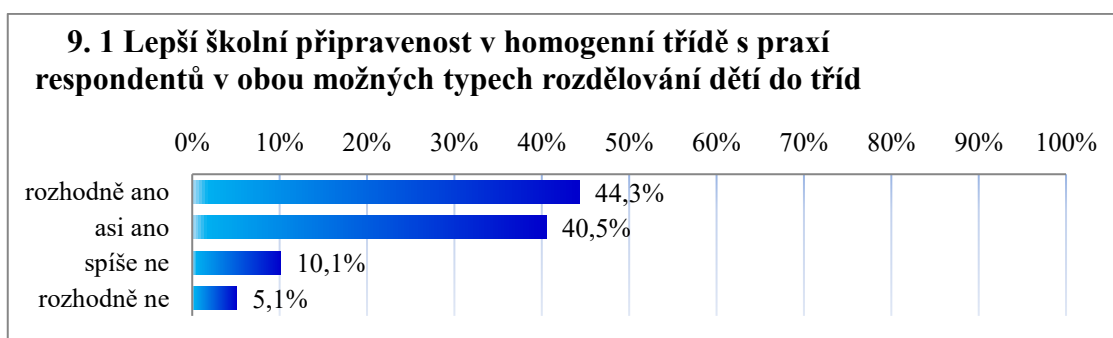
61, 67 %, tedy 37 respondentů z 60, kterým je více než 40 let jsou přesvědčeni o tom, že práce s heterogenní skupinou, je co se přípravy a samotné práce týče, náročnější, než je tomu ve skupině homogenní. Stejný názor má i 16 dotazovaných z 30 ve věku 31-40 let, a také 4 z 15 respondentů ve věku 21-30 let. K názoru větší náročnosti přípravy a práce ve smíšených třídách se spíše přiklání 21 respondentů (35 %) nad 40 let, 10 respondentů s věkem mezi 31-40 lety a 7 (46,67 %) respondentů z 15 ve věku 21-30 let. 2 respondenti ve věku nad 40 let označili, že tento názor spíše nezastávají, stejně jako 10 respondentů ve věku 31-40 let a 2 respondenti ve věku 21-30 let.

Otázka č. 9: Myslíte si, že lepší školní připravenosti se dosahuje ve věkově rozdělených (homogenních) třídách?

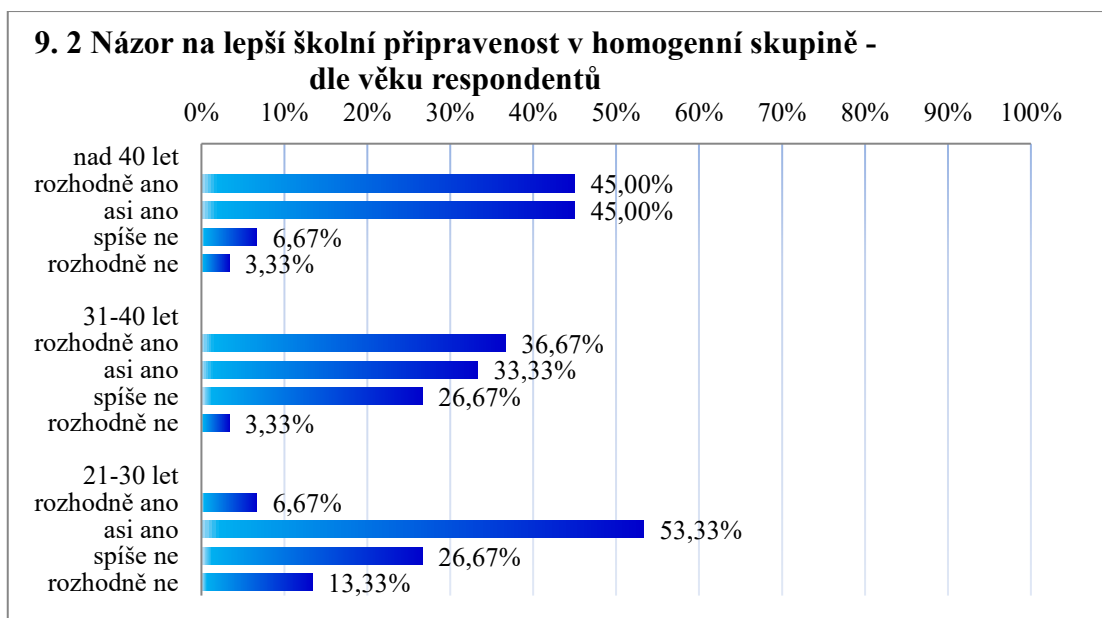


Graf č. 9 – Lepší školní připravenost v homogenní třídě

Záměrem této otázky bylo zjistit, jaký názor mají pedagogové na školní připravenost dětí ve věkově homogenní třídě. 80 % respondentů se přiklání k názoru, že lepší připravenosti na školu dosahují děti v homogenních třídách, 20 % dotazovaných si to nemyslí. Při porovnání tohoto grafu se zkušenostmi pedagogů s praxí v obou typech tříd bylo zjištěno (viz níže graf č. 9. 1), že mínění lepší školní připravenosti dětí z homogenních tříd ještě o 4,8 % vzrostlo a tedy 67 pedagogů ze 79 s praxí v obou typech tříd je toho názoru, že děti jsou v homogenní skupině lépe připravovány na vstup do základního vzdělávání.



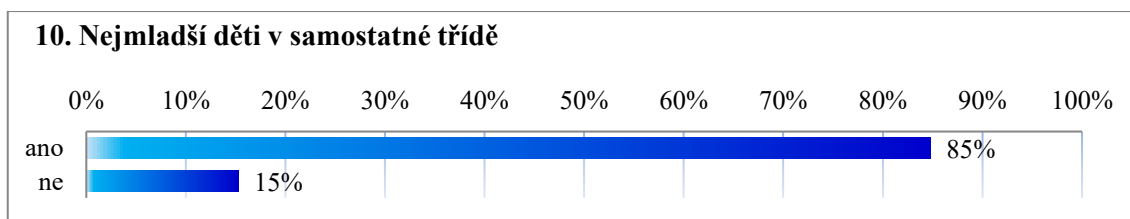
Graf č. 9. 1 - Lepší školní připravenost v homogenní třídě s praxí respondentů v obou možných typech rozdělování dětí do tříd



Graf č. 9. 2 – Názor na lepší školní připravenost v homogenní skupině-dle věku respondentů

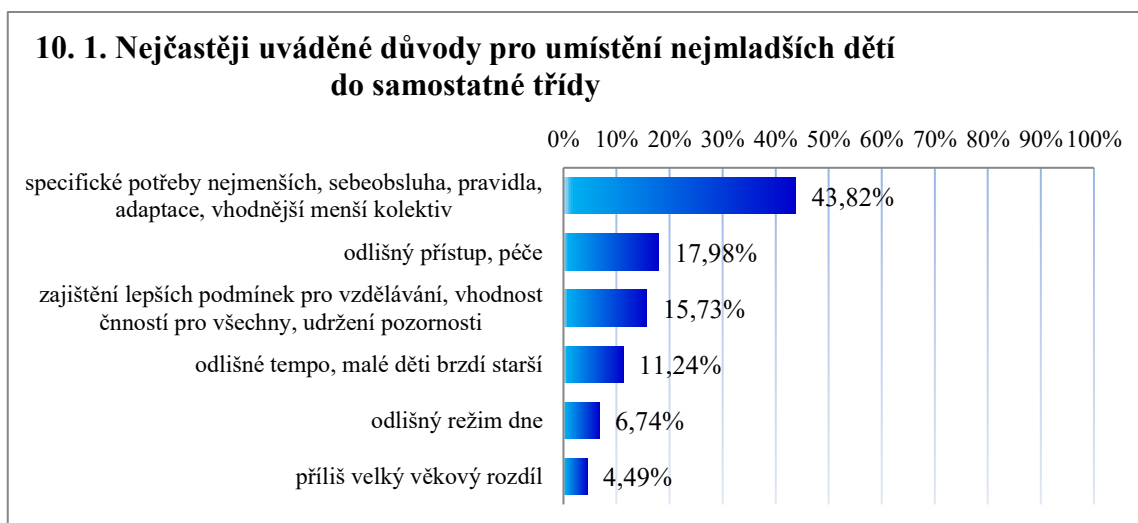
90 % všech respondentů s věkem nad 40 let se přiklání k názoru, že lepší připravenosti na základní vzdělávání se dostává dětem v homogenním uskupení. Stejný názor a to v 70 % zastávají i respondenti ve věkové kategorii 31-40 let a 60 % respondentů ve věku 21-30 let. 6 respondentů nad 40 let se k tomuto názoru nepřiklání, stejně jako 9 respondentů ve věku 31-40 let a 6 respondentů ve věku 21-30 let.

Otázka č. 10: Myslíte si, že ve větších MŠ (alespoň o dvou třídách) je vhodnější oddělit do jedné třídy nejmladší děti (věk 2-3 roky)?



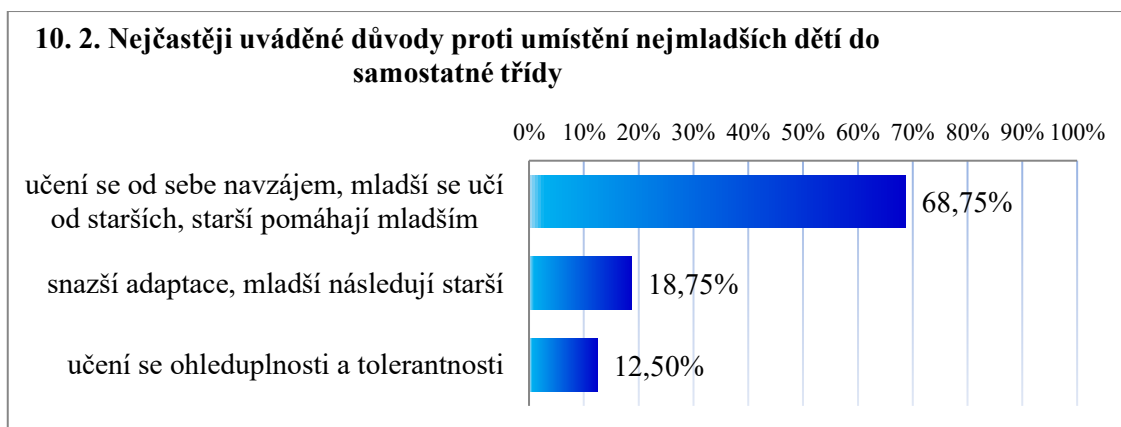
Graf č. 10 – Nejmladší děti v samostatné třídě

Cílem bylo zjistit, jaký názor mají pedagogové mateřských škol na heterogenní a homogenní uspořádání tříd. Z výsledků grafu č. 10 je vidět, že 85 %, tedy 89 z celkových 105 respondentů si myslí, že nejmladší děti by měly být oddělené od dětí starších, to znamená, že se spíše přiklání k homogennímu uspořádání tříd, pokud je to v mateřské škole co do počtu dětí možné. Vzhledem k tomu, že tato otázka je polouzavřená, bylo nutné dle udávaných odpovědí tyto ještě dodatečně kategorizovat a individuální odpovědi převést na 6 zastupovaných odpovědí. Důvody, které doplňují názor pedagogů přiklánějících se k oddělování nejmenších dětí zvláště do tříd, jsou znázorněny v grafu č. 10. 1.



Graf č. 10. 1 - Nejčastěji uváděné důvody pro umístění nejmladších dětí do samostatné třídy

43,82 %, tedy 39 oslovených pedagogů z 89 si myslí, že děti ve věku 2-3 roky mají specifické potřeby, režim dne je zaměřován nejvíce na sebeobslužné činnosti, na pravidla společného soužití v mateřské škole a na adaptaci. Respondenti také uvádějí, že díky postupnému přicházení nových dětí během školního roku je v těchto třídách s nejmenšími i méně dětí a tím menší kolektiv, což je dle respondentů pro děti i pedagogy samotné vhodnější. Necelých 18 % dotazovaných, což představuje 16 respondentů, zmiňuje, že takto malé děti potřebují odlišný přístup a jinou péči než děti starší, necelých 16 % pedagogů uvedlo, rozdělením dětí je možno zajistit lepší podmínky pro vzdělávání, zajistit vhodnost činností pro všechny a tím také udržet pozornost při výchovně vzdělávacích činnostech. 10 respondentů uvedlo jako důvod odlišné tempo u dětí a tím i to, že nejmenší děti brzdí děti starší. 6 respondentů zmínilo odlišný režim dne a 4 respondenti pak uvedli, že pokud je pohromadě skupina dětí (2)3 až 6(7) let, je mezi nimi příliš velký věkový rozdíl a výchovně vzdělávací práce pro všechny, tak není dost dobře uskutečnitelná.

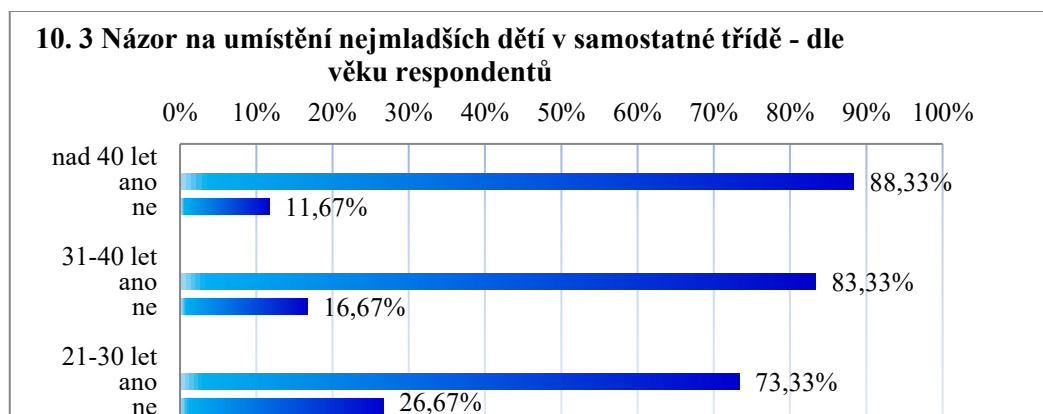


Graf č. 10. 2. - Nejčastěji uváděné důvody proti umístění nejmladších dětí do samostatné třídy

15 %, tedy 16 respondentů jsou proti umístění nejmladších dětí do samostatné třídy. Jako nejčastěji uváděný důvod je po dodatečné kategorizaci odpovědí to, že se děti od sebe navzájem učí, že se mladší děti učí od starších, a že starší děti pomáhají dětem mladším. 3 respondenti uvedli, že dle jejich názoru probíhá snazší adaptace nově

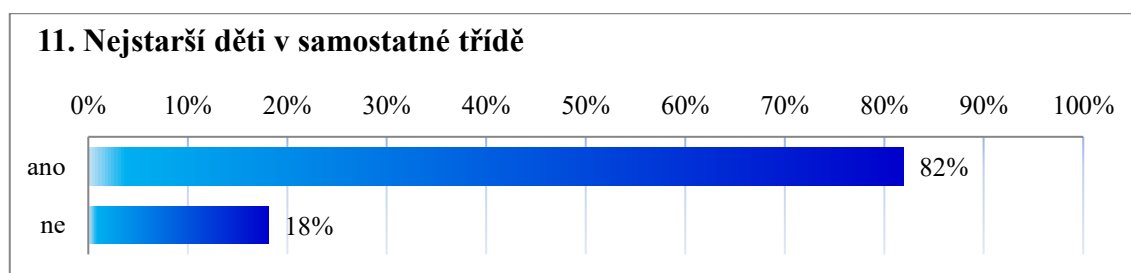
příchozích dětí, kdy mladší děti následují děti starší (nebo sourozence) a 2 respondenti uvedli, že se děti učí ohleduplnosti a tolerantnosti.

V grafu č. 10. 3 (viz níže) jsou vyhodnocena data jako v grafu č. 10, je zde ale vidět, co preferují pedagogové v různých věkových kategoriích.



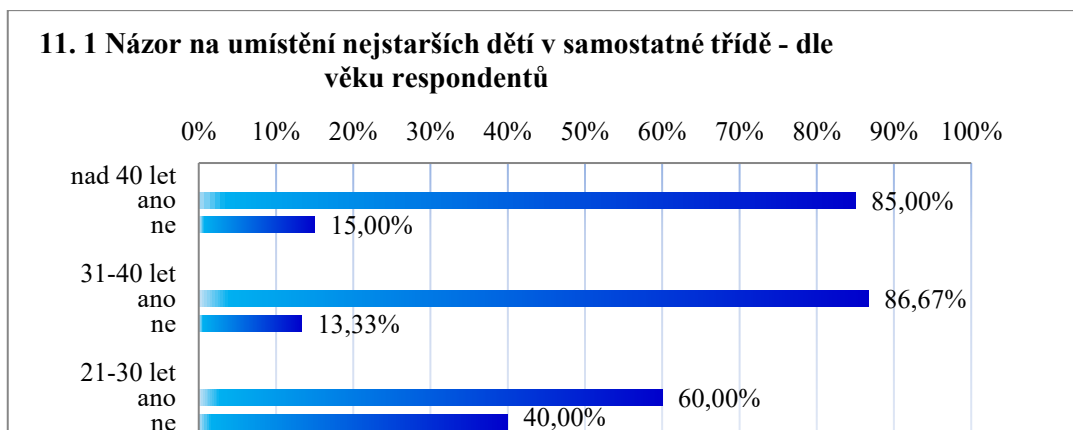
Graf č. 10. 3 - Názor na umístění nejmladších dětí v samostatné třídě - dle věku respondentů

Otázka č. 11: Myslíte si, že ve větších MŠ (alespoň o dvou třídách) je vhodnější oddělit do jedné třídy děti, které následující školní rok nastoupí do ZŠ?



Graf č. 11 – Nejstarší děti v samostatné třídě

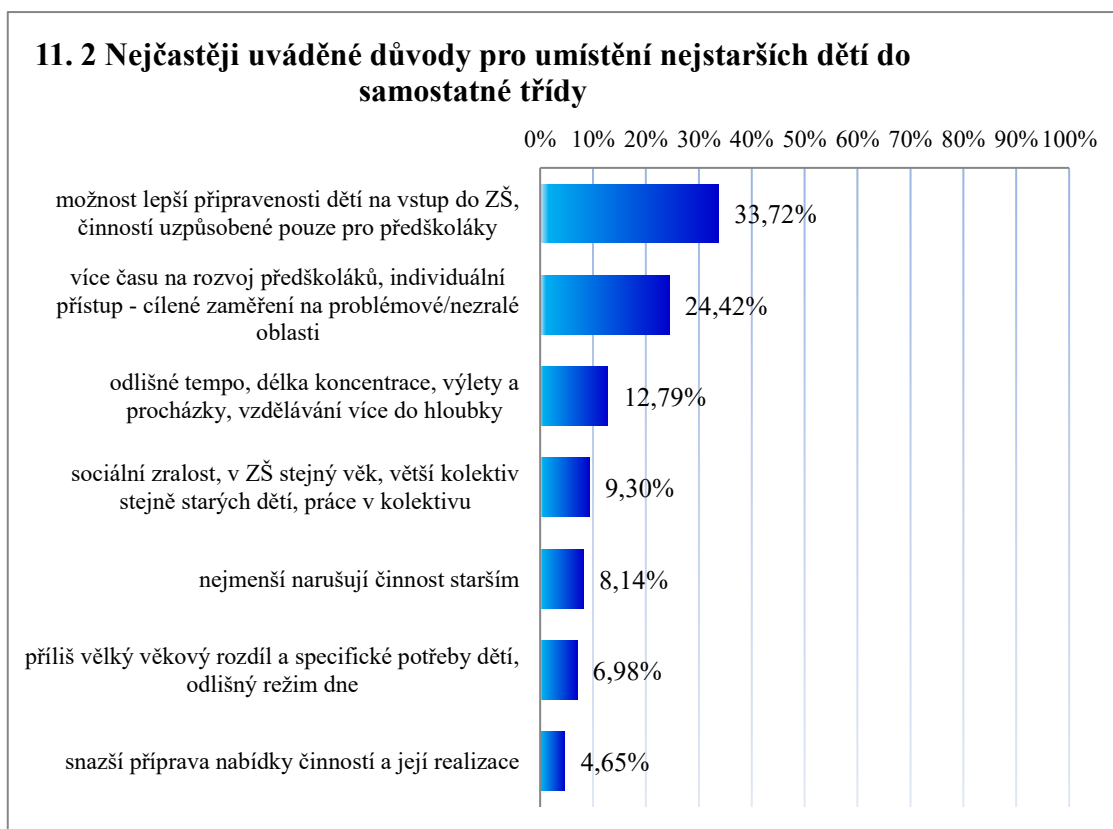
Cílem této otázky bylo rovněž získání pohledu pedagogů mateřských škol na heterogenní a homogenní uspořádání tříd. 82 % respondentů, což odpovídá 86 odpovědím, se přiklání k názoru, že pokud má mateřská škola alespoň dvě třídy, je vhodnější oddělit do samostatné třídy děti, které následující školní rok nastoupí do základní školy.



Graf č. 11. 1 - Názor na umístění nejstarších dětí v samostatné třídě-dle věku respondentů

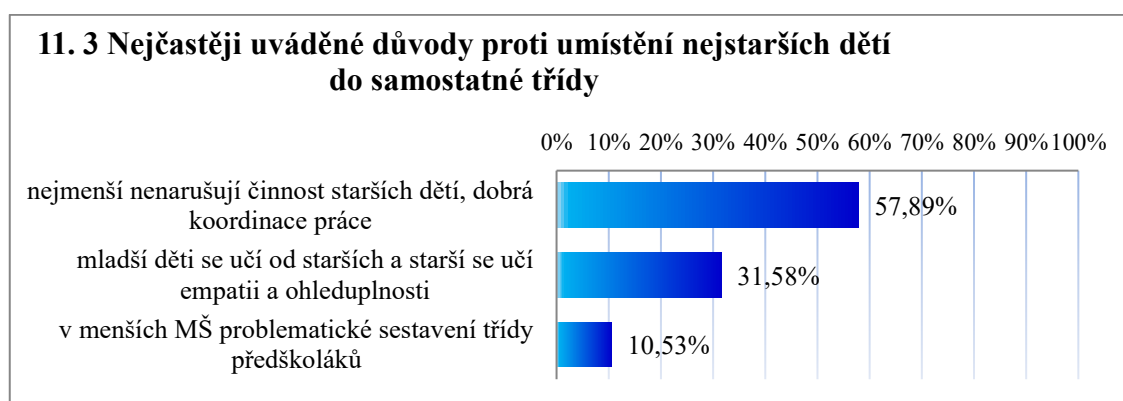
Ve dvou kategoriích nad 31 let zastávají respondenti minimálně 85 % názor, že nejstarší děti by se měly oddělovat do samostatné třídy, pokud je to z organizačních důvodů mateřské školy možné. Mladší pedagogové tento názor zastávají jen z 60 %.

Důvody proč nejstarší děti oddělovat do samostatné třídy jsou procentuelně popsány v grafu 11. 2 a popsány níže.



Graf č. 11. 2 - Nejčastěji uváděné důvody pro umístění nejstarších dětí do samostatné třídy

Po dodatečné kategorizace polouzavřené otázky č. 11 na 7 zastupovaných odpovědí byly jako nejčastější důvody uváděny ve 33,72 % (29 odpovědí) možnost lepší připravenosti dětí na vstup do základní školy a možnost tvorby a realizace činností, které jsou uzpůsobené pro danou věkovou skupinu. Ale také, a to v 24,42 % (21 odpovědí) bylo poukazováno na to, že v takto oddělených třídách se lze více zaměřovat a rozvíjet na nezralé oblasti u jednotlivých dětí předškolního věku. 11 respondentů uvedlo, že starší předškolní děti mají odlišné tempo, lze s nimi podnikat delší vycházky nebo výlety mimo mateřskou školu, vzdělávání lze provádět více do hloubky a i koncentrace při řízených činnostech je na vyšší úrovni, než je tomu u dětí nejmenších. V 8 případech odpovědí je zmiňována i sociální zralost, tvoření společných her, bytí v kolektivu stejně starých dětí, které spolu často odcházejí do základní školy a nemají tak v základní škole problém s velkým kolektivem stejně starých dětí. 7 respondentů zmínilo ve svých odpovědích jako důvod i to, že malé děti nenarušují činnosti starším, 6 respondentů se shodlo na specifických potřebách v jednotlivých věkových obdobích dítěte a tím i souvisejícím odlišným režimu dne. 4 respondenti pak zmínili i snazší pedagogickou přípravu nabídky činností a její samotnou realizaci.

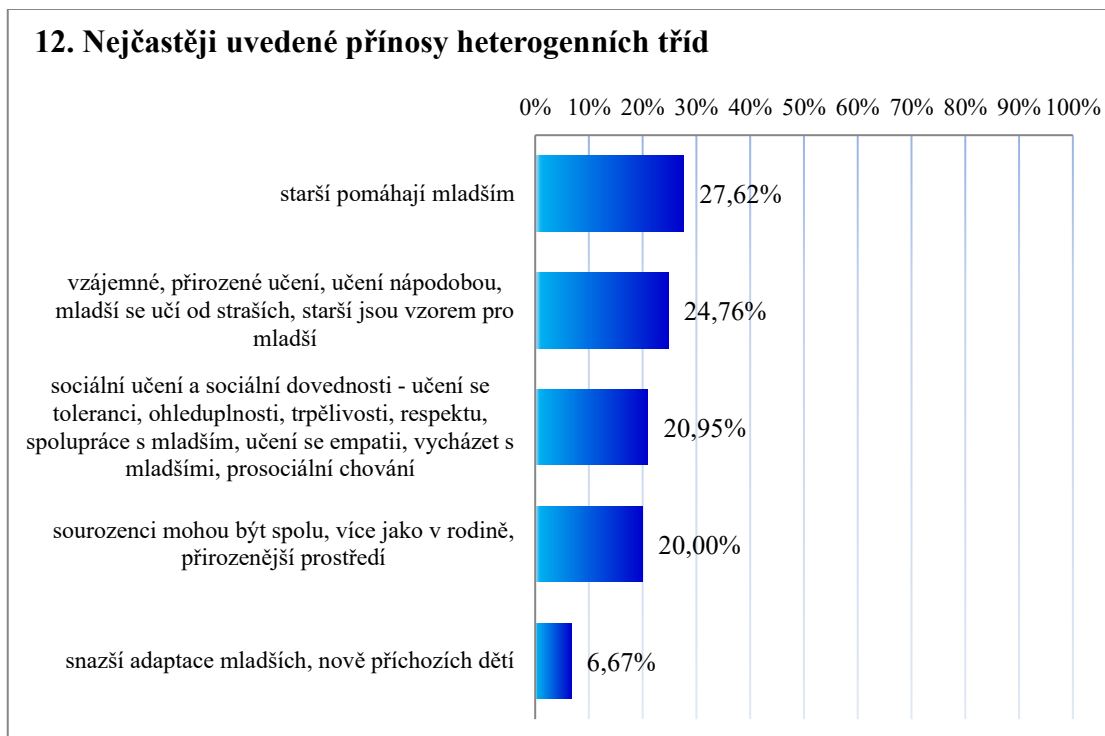


Graf č. 11. 3 - Nejčastěji uváděné důvody proti umístění nejstarších dětí do samostatné třídy

Proti umístění nejstarších dětí do samostatné třídy odpovědělo 19 respondentů ze 105 dotazovaných. Nejčastěji uváděným názorem po dodatečné kategorizaci odpovědí, a to u 11 ti respondentů je, že nejmenší děti nenarušují činnost starších dětí a je zmíněna také nutnost dobré koordinace práce. 6 pedagogů se domnívá, že heterogenní složení třídy je vhodnější, protože mladší děti se učí od dětí starších a ti se zase učí empatii a ohleduplnosti vůči dětem nejmenším. 2 pedagogové zmínili, že v menších mateřských

školách je problematické sestavování třídy dětmi, které v následujícím školním roce nastoupí do základního vzdělávání.

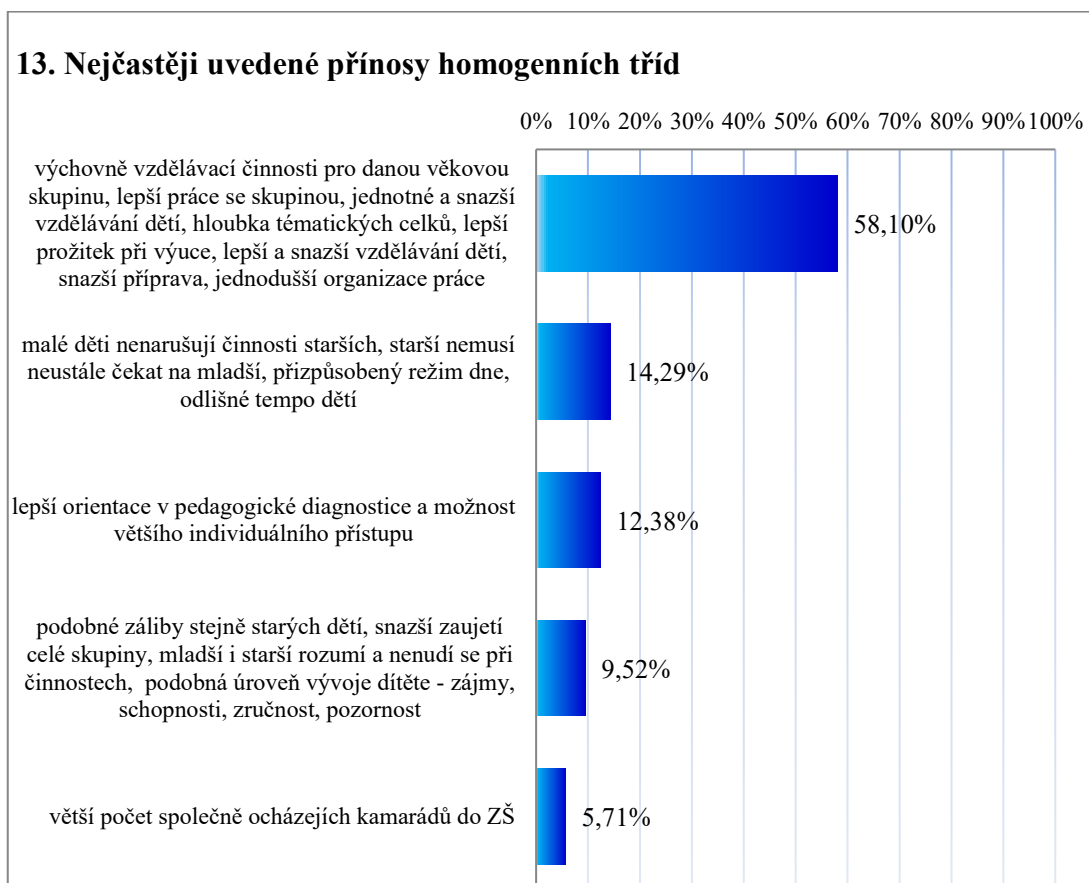
Otázka č. 12: Jaké největší přínosy dle vás má věkově smíšená (heterogenní třída)?



Graf č. 12 - Nejčastěji uvedené přínosy heterogenních tříd

Záměrem této otevřené otázky bylo zjistit, jaké největší přínosy má dle pedagogů heterogenní třída. Po dodatečné kategorizaci odpovědí je v grafu uvedeno 5 nejčastějších skupin odpovědí a v procentuelním vyjádření je zahrnuta i skutečnost, že někteří pedagogové uváděli i více odpovědí. 27,62 % respondentů uvedlo, že jako největší přínos v těchto třídách je, že starší děti pomáhají dětem mladším, 24,76 % respondentů pak za největší přínos považuje vzájemné a přirozené učení, učení nápodobou a přebírání vzorců chování mezi staršími a mladšími dětmi. 20,95 % dotazovaných považují za největší přínos sociální učení. V těchto odpovědích se nejčastěji objevovaly pojmy jako učení se toleranci, ohleduplnosti, trpělivosti, empatii a respektu jak vůči mladším, tak vůči starším dětem ve skupině. 20 % respondentů pak považují na největší přínos v těchto třídách to, že mohou být sourozenci společně v jedné třídě, tedy že v těchto třídách je přirozenější, rodinné prostředí. 7 respondentů, tedy 6,67 % pak ve svých odpovědích zmínili především snazší adaptaci nově příchozích dětí do této skupiny.

Otázka č. 13: Jaké největší přínosy dle vás má věkově rozdělená (homogenní třída)?

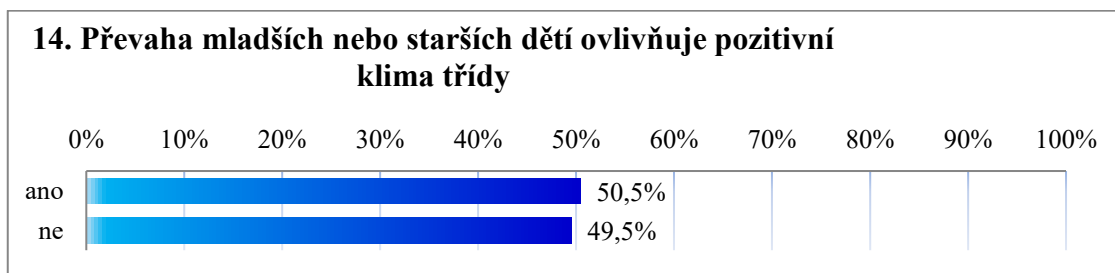


Graf č. 13 - Nejčastěji uvedené přínosy homogenních tříd

Zjišťování názorů ohledně přínosů homogenních tříd v mateřské škole je v dotazníku vedeno rovněž jako otevřená otázka. Nutností tedy byla opět dodatečná kategorizace odpovědí a v grafu jsou udávány nejčastější skupiny odpovědí pedagogů mateřských škol, kteří se na vyplňování dotazníku podíleli. I zde je zohledněna skutečnost, že někteří pedagogové uváděli více než jednu odpověď. Nejčastěji, a to v 58,1 %, je uváděna lepší práce se skupinou, nastavení a příprava výchovně vzdělávacích činností právě pro jednotnou věkovou skupinu, jednotné a snazší vzdělávání dětí a možnost jít v tematických celcích více do hloubky. Ve 14,29 % se objevoval názor o odlišném tempu dětí, nenarušování činností mladšími dětmi a celkovém přizpůsobení režimu dne v mateřských školách. 12,38 % dotazovaných uvedlo, že v homogenní skupině se lépe orientují v pedagogické diagnostice a lépe se mohou věnovat individuálnímu přístupu. 9,52 % respondentů uvedlo jako největší přínos podobnou úroveň vývoje dítěte, například podobné záliby, zájmy, schopnosti,

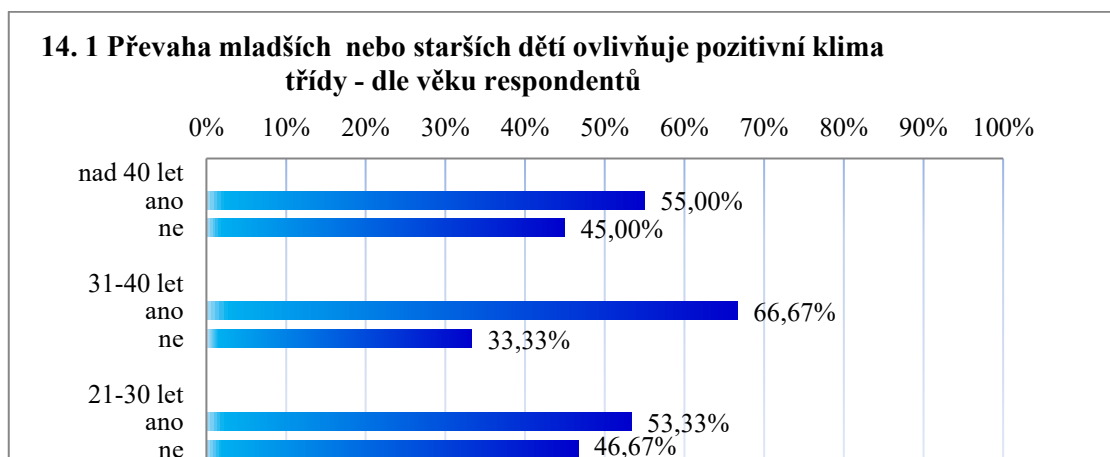
zručnost, ale i udržení pozornosti a snazší zaujetí celé skupiny při řízených činnostech. 5,71 % pedagogů zařadilo mezi největší přínosy i to, že po ukončení docházky v mateřské škole, pak společně odchází větší skupina dětí do stejné třídy v základní škole.

Otázka č. 14: Zastáváte názor, že převaha mladších nebo starších dětí ve věkově smíšené (heterogenní) skupině ovlivňuje pozitivní klima třídy?



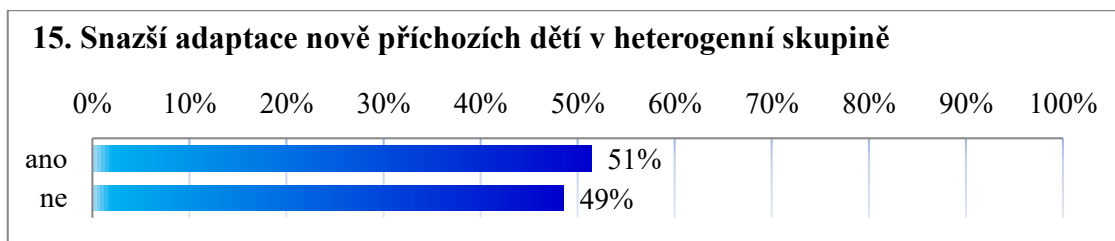
Graf č. 14 - Převaha mladších nebo starších dětí ovlivňuje pozitivní klima třídy

Zda převaha mladších nebo starších dětí ovlivňuje pozitivní klima v heterogenní skupině dětí, není v názorech oslovených pedagogů jasně. 53 dotazovaných si myslí, že pokud je v heterogenní skupině větší věkový nepoměr, je pozitivní klima třídy ovlivněno. 52 dotazovaných pak tento názor nesdílí. Výsledky byly uspořádány i dle věku respondentů a na grafu 14. 1 (viz níže) jsou rozdíly v názorech již patrné. Zatímco respondenti ve věku nad 40 let se rozdělují pouze v 6 odpovědích a v 55,00 % zastávají názor, že převaha mladších nebo starších dětí ovlivňuje pozitivní klima třídy, respondenti ve věku 31-40 let se rozcházejí více. 20 respondentů ze 30, tedy 66,67 % udalo odpověď ano a 20 respondentů uvedlo odpověď ne. Z 15 dotazovaných ve věku 21-30 let uvedlo 8 z nich odpověď ano a 7 odpověď ne.



Graf č. 14. 1 - Převaha mladších nebo starších dětí ovlivňuje pozitivní klima třídy – dle věku respondentů

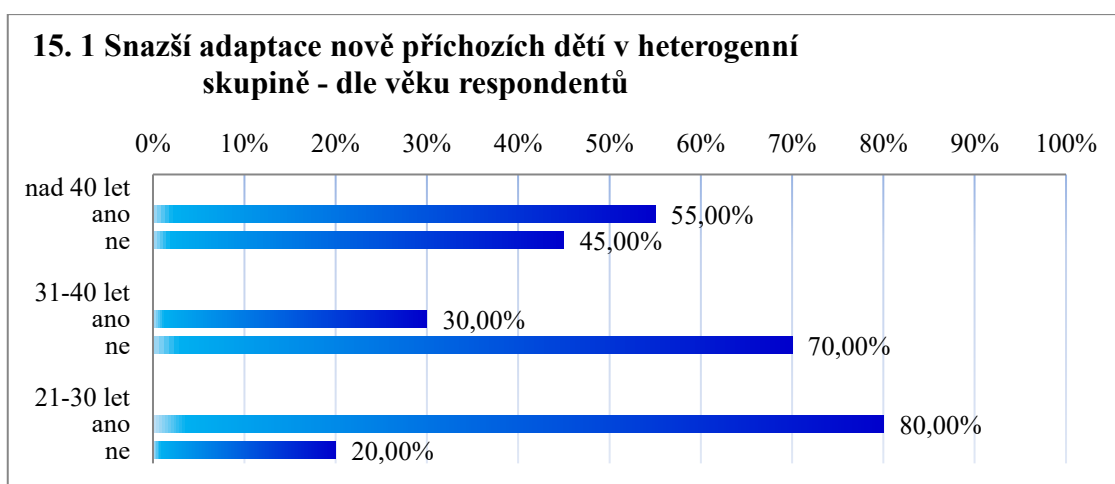
Otázka č. 15: Jste toho názoru, že ve věkově smíšené (heterogenní) skupině je pro nově příchozí děti snazší adaptace na nové prostředí?



Graf č. 15 - Snazší adaptace nově příchozích dětí v heterogenní skupině

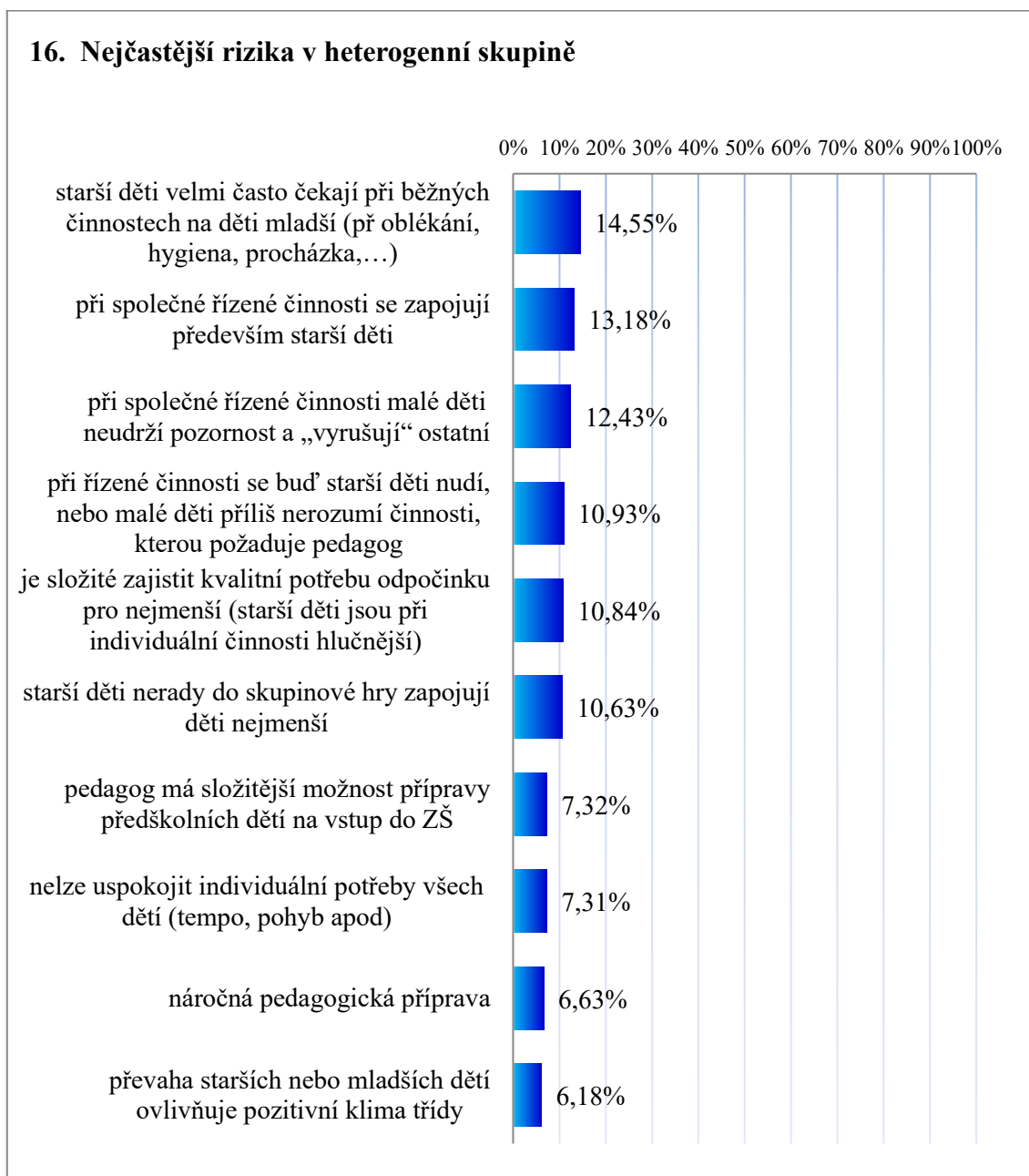
I v této uzavřené otázce došlo ke zjištění, že mezi dotazovanými pedagogy téměř nepřevažuje názor, který by se přikláněl k jedné z nabízených variant. 54 respondentů si myslí, že adaptace nově příchozích dětí probíhá ve smíšené skupině snáz, oproti tomu 51 respondentů tento názor nesdílí.

Z důvodu poměrně shodných výsledků v této otázce došlo i zde k výpočtu odpovědí dle věku respondentů. Jak je vidět na grafu 15. 1, u respondentů nad 40 let, jsou rozdíly v pouhých 10 %, u respondentů pod 40 let se již názory na tuto problematiku různí více. 21 ze 30 respondentů ve věku 31-40 let si myslí, že adaptace ve smíšené třídě neprobíhá snáz než ve třídách homogenních. Stejný názor má i 12 respondentů z 15 ve věku 21-30 let.



Graf č. 15. 1 - Snazší adaptace nově příchozích dětí v heterogenní skupině-dle věku respondentů

Otázka č. 16: Seřad'te následující rizika, která se dle Vašeho názoru objevují nejvíce ve věkově smíšené (heterogenní) třídě?

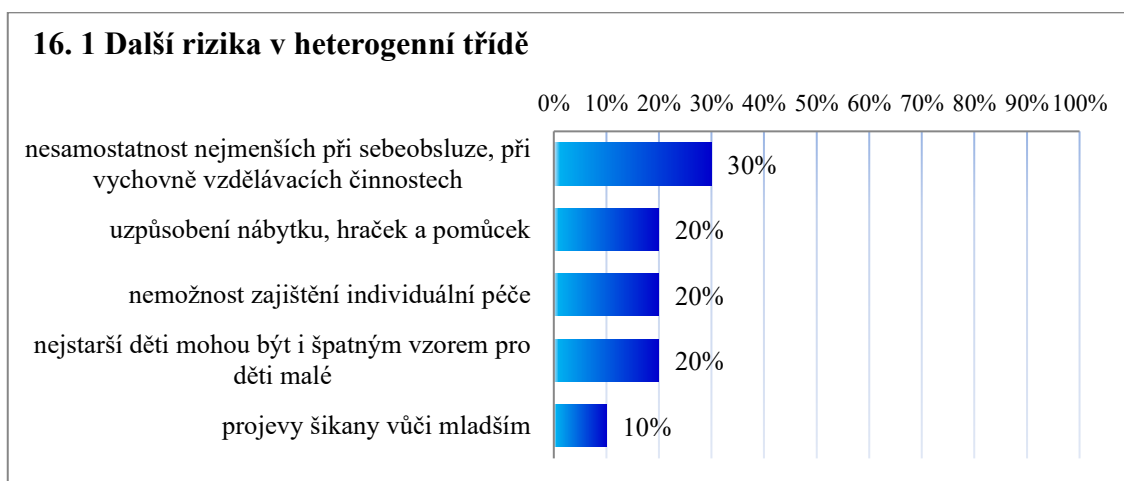


Graf č. 16 - Nejčastější rizika v heterogenní skupině

V této polouzavřené stupnicové otázce je nejčastěji zvoleným rizikem v heterogenní skupině odlišné tempo dětí a to ze 14,55 %. Druhým největším rizikem je spatřován zapojování dětí při řízených činnostech, ve kterých se zapojují především nejstarší děti. Jen o 0,75 % méně respondentů uvedlo jako další riziko neudržení pozornosti malých dětí, které pak při řízených činnostech tuto narušují. 10,93 % je výsledek dalšího největšího rizika v heterogenní třídě, která zmiňuje problém zaujetí

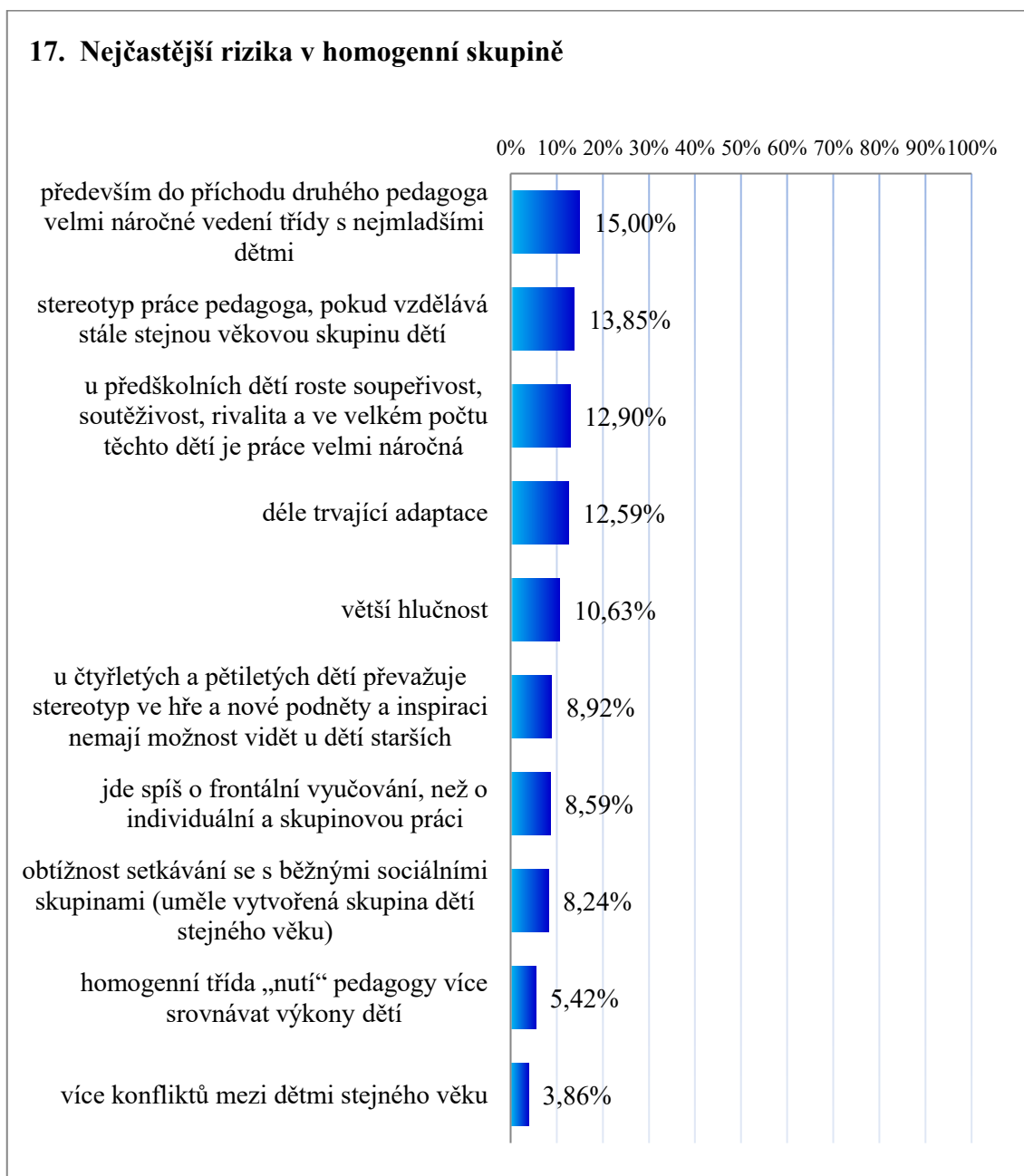
celé věkově smíšené skupiny při řízených činnostech tak, aby malé děti rozuměly tématu a starší se nenukly. Poměrně shodný výsledek (jen o 0,09 % nižší) jsou potřeby dětí v různém věku. Konkrétně se jednalo v této odpovědi o odpočinek dětí, kdy malé děti spí v mateřských školách po obědě i dvě hodiny, ale starší děti tuto potřebu už nemají. Je složité při jednom pedagogovi na směně, nebo i z důvodu jedné místnosti oddělit starší děti od dětí malých a zajistit jim činnost, při které by malé děti nebudily. Poměrná shoda nastala i u další odpovědi, a sice že starší děti nerady zapojují do hry děti nejmladší. Starší děti jsou již soupeřivější a mají pocit, že jim malé děti hru kazí, zdržují a ne vždy lze děti ze strany pedagoga rovnoměrně rozdělit. V 7,32 % je pak zastoupena odpověď ohledně složitější přípravy předškolních dětí na vstup do základní školy, o 0,01 % méně má pak nemožnost uspokojování individuálních potřeb všech dětí, jako je například tempo, pohyb apod. Jako druhé nejmenší riziko spatřují pedagogové náročnou pedagogickou přípravu a nejmenším rizikem se 6,18 % je narušování pozitivního klimatu třídy, pokud je ve skupině převaha mladších nebo starších dětí.

V otázce č. 16 byla ponechána respondentům možnost pro vyjádření názoru ohledně dalších rizik, která se dle jejich mínění mohou v heterogenní skupině objevovat. Další možné riziko uvedlo 10 respondentů. Po dodatečné kategorizaci odpovědí 3 respondenti upozornili na to, že nejmenší děti jsou pro pedagoga časově náročnější například při nesamostatnosti při sebeobsluze nebo při výchovně vzdělávacích činnostech. 2 respondenti uvedli, že rizikem je náročnější uzpůsobení nábytku, správný výběr hraček a pomůcek. Další 2 respondenti uvedli názor, že nejstarší děti mohou být špatným vzorem pro děti mladší a 1 z dotazovaných si myslí, že zde i riziko projevů šikany vůči dětem mladším.



Graf č. 16. 1 - Další rizika v heterogenní třídě

Otázka č. 17: Seřad'te následující rizika, která se dle Vašeho názoru objevují nejvíce ve věkově rozdělené (homogenní) třídě?



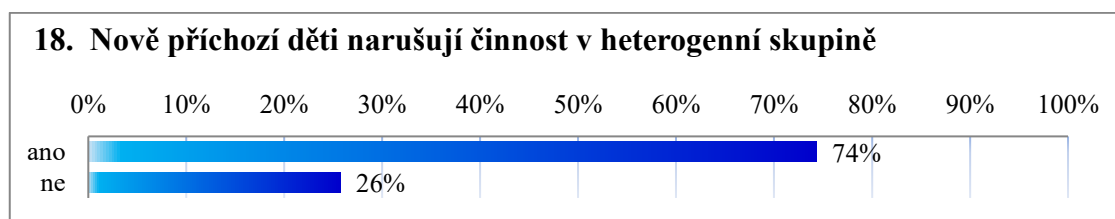
Graf č. 17 Nejčastější rizika v homogenní skupině

Největším zvoleným rizikem v homogenních třídách v této polouzavřené stupnicové otázce je s 15 % to, že především do příchodu druhého pedagoga je velmi náročné vedení třídy s nejmladšími dětmi. Na pomyslném druhém místě s 13,85 % je riziko, že pokud pedagog vzdělává delší dobu stále stejnou věkovou skupinu dětí, může to vést ke stereotypu práce samotného pedagoga. 12,9 % respondentů jsou toho názoru, že v homogenních třídách, kde jsou jen předškoláci, roste soupeřivost, rivalita,

soupeřivost a proto je zde práce pedagoga, který je ve třídě převážně sám, také velmi náročná a to zejména, pokud je dětí ve třídě 24-28. O 0,31 % méně respondentů zastává názor, že v homogenních třídách déle trvá adaptace nově příchozích dětí a 10,63 % dotazovaných si myslí, že ve věkově rozdělených třídách je i větší hlučnost. Necelých 9 % respondentů se přiklání k názoru, že u čtyřletých a pětiletých dětí převažuje stereotyp ve hře a nové podněty a inspiraci nemají možnost vidět u dětí starších a také, že jde spíš o frontální vyučování, než o individuální a skupinovou práci dětí. 8,24 % dotazovaných udává, že rizikem je uměle vytvořená skupina dětí stejného věku. To, že homogenní třída více nutí pedagogy srovnávat výkony dětí, zastávají 5,42 % dotazovaných a za nejmenší riziko se 3,86 % považují pedagogové to, že v těchto třídách dochází k více konfliktům mezi dětmi stejného věku.

I tato otázka nabízela respondentům vyjádřit svůj vlastní názor na další rizika, která spatřují samotní pedagogové v mateřských školách. Tuto možnost využili pouze 2 respondenti a shodují se na tom, že v homogenní třídě je absence vzájemného učení.

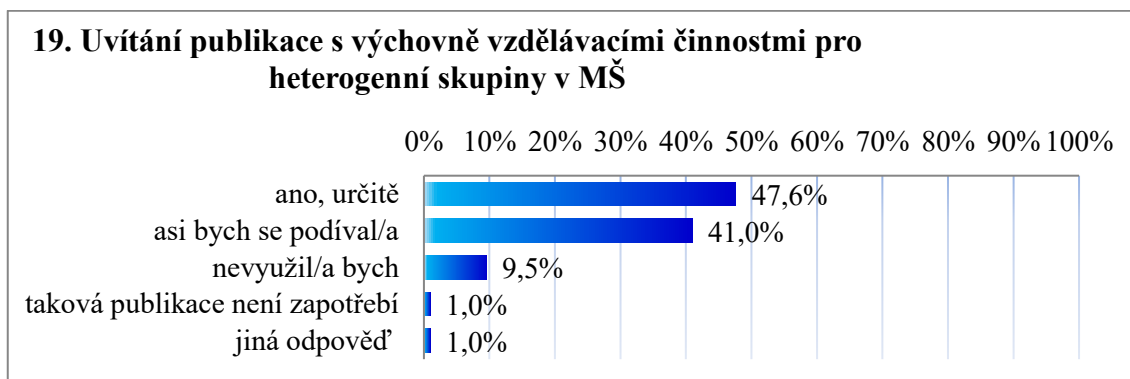
Otázka č. 18: Přikláníte se k názoru, že malé děti, které v průběhu školního roku nastupují do MŠ, narušují činnost věkově smíšené (heterogenní) skupiny?



Graf č. 18 - Nově příchozí děti narušují činnost v heterogenní skupině

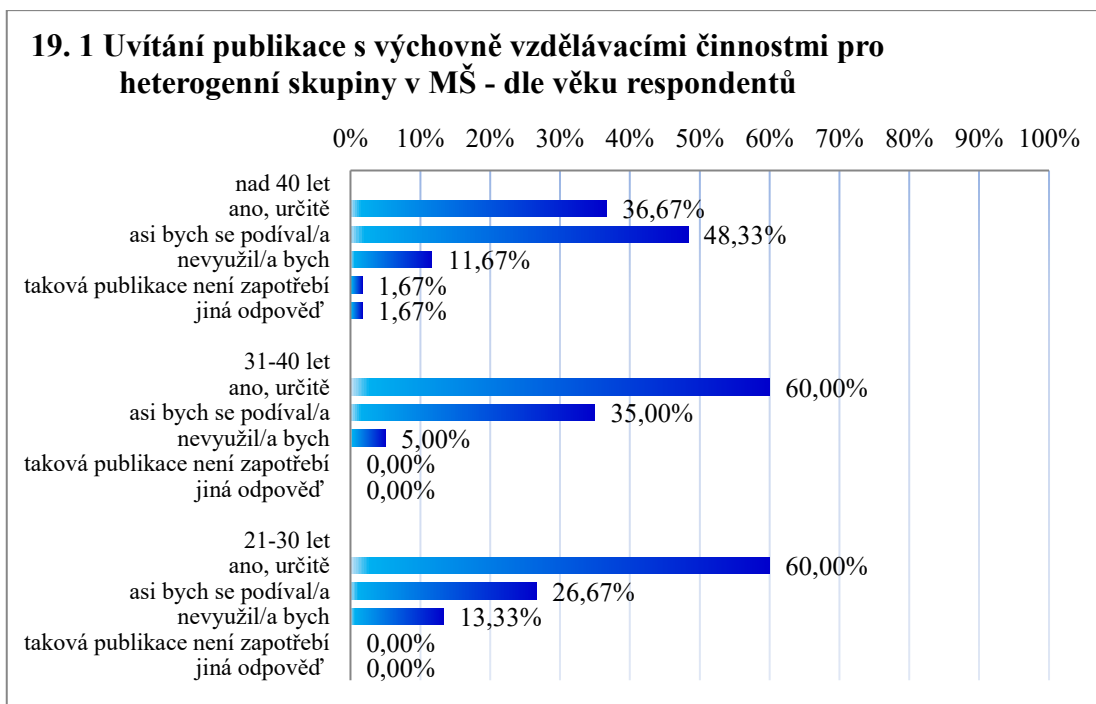
V homogenní třídě s nejmenšími dětmi je především na začátku školního roku menší počet dětí a v průběhu roku nastupují děti nové, které dovrší třech let věku nebo dvou let, pokud mateřská škola dvouleté děti přijímá. Na otázku ohledně narušování činností v heterogenní skupině uvedlo 74 %, tedy 78 respondentů, že souhlasí s tvrzením, že nově příchozí děti činnosti v této skupině narušují, 26 %, čili 27 respondentů tento názor nezastávají.

Otázka č. 19: Uvítal/a byste publikaci, která by se zabývala komplexním zpracováním výchovně vzdělávací práce pro věkově smíšené (heterogenní) skupiny dětí v MŠ?



Graf č. 19 - Uvítání publikace s výchovně vzdělávacími činnostmi pro heterogenní skupiny v MŠ

88,6 % dotazovaných by publikací zabývajících se komplexním zpracováním výchovně vzdělávací práce pro heterogenní skupiny dětí v mateřské škole uvítalo. 47,6 %, tedy 50 respondentů, by takovou publikací listovalo určitě a 41 %, tedy 43 dotazovaných by do publikace nahlédlo. 11 z dotazovaných pedagogů by takovou publikací nevyužilo, 1 z nich si myslí, že takováto publikace není zapotřebí a 1 dotazovaný uvedl, že takováto publikace není pro zkušené pedagogy zapotřebí, snad pro začínající učitele by ale mohla být přínosem.



Graf č. 19. 1 - Uvítání publikace s výchovně vzdělávacími činnostmi pro heterogenní skupiny v MŠ-dle věku respondentů

U této otázky byly odpovědi rovněž uspořádány dle věku respondentů. 60 % respondentů mladších 40 ti let by takovouto publikaci zcela určitě uvítalo, ve věku nad 40 let je to pouze 36,67 %. V této věkové kategorii by ale do takovéto publikace nahlédlo 48,33 % dotazovaných, 11,67 % zastává názor, že by takovouto publikaci nevyužili. 7 respondentů z 20 ve věku 31-40 by do publikace nahlédlo, stejně jako 4 dotazovaní z 15 ve věku 21-30.

8 ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI

Cílem praktické části bylo prozkoumání názorů na heterogenní a homogenní uspořádání tříd z pohledu pedagogů mateřských škol, rovněž k jaké variantě se pedagogové přiklánějí a zkoumána byla také rizika a přínosy v obou typech věkového uspořádání.

Dle výsledků získaných z dotazníku lze konstatovat, že výzkumného šetření se zúčastnili pedagogové ve věku vyšším než 21 let a více než 70 % z dotazovaných s profesní praxí nad 6 let. Názor na problematiku rozdělování dětí do tříd se různí. Převažuje názor, že příprava a samotná práce v heterogenní skupině je časově náročnější a také, že lepší školní připravenosti se dosahuje v homogenních třídách. Většina respondentů zastává názor, že pokud je to v mateřské škole možné, je vhodnější oddělit do jedné třídy nejmladší děti nebo děti nejstarší. Mezi nejčastějšími důvody byla uváděna jak možnost lepší připravenosti dětí na vstup do základní školy, tak činnosti uzpůsobené jen pro danou věkovou skupinu a vyzdvižovány byly i specifické potřeby nejmladších dětí.

Mezi největší rizika v heterogenní třídě dle respondentů patří neustálé čekání starších dětí na děti mladší, a to napříč všech činnostech během celého dne v mateřské škole. Jako další dvě největší rizika uváděli respondenti to, že při řízených činnostech se často zapojují především starší děti, mladší neudrží pozornost a „vyrušují“ ostatní. Mezi největší rizika týkající se homogenních tříd je uvedeno velmi náročné vedení třídy s nejmladšími dětmi v době, kdy ještě není přítomen druhý pedagog. Dále pak také možný stereotyp práce pedagoga, pokud vzdělává stále stejnou věkovou skupinu dětí. Jako další riziko byla zmíněna i náročnost práce u dětí, které příští školní rok nastupují do základní školy, především z důvodu narůstající soupeřivosti, soutěživosti a rivality.

Z výzkumného šetření vyplývá, že se oslovení pedagogové přiklánějí spíše k homogennímu uspořádání tříd z důvodu zaměřování se při výchovně vzdělávacích činnostech na vývojová specifika dětí v předškolním věku.

Po zpracování názorů na heterogenní a homogenní uspořádání tříd v mateřské škole se pedagogové, v kategorii nad 40 let, nejvíce ze všech dotazovaných přiklánějí k homogenní variantě uspořádání tříd v mateřských školách.

9 DISKUZE

V této kapitole se věnuji shrnutí výsledků výzkumu, které jsou dávány do souvislosti s poznatky uvedenými v teoretické části. Předkládané výsledky se vztahují k výzkumnému souboru. Pro hlubší rozbor a zobecnění by bylo potřeba je ověřit dalším výzkumným šetřením.

Názorů, objevujících se v knihách, časopisech nebo na internetových stránkách ohledně rozdělování dětí do tříd, je celá řada. Stejně tak názorů, které se objevují v dotaznících, a které upřednostňují, nebo zatracují jednu či druhou možnost třídních kolektivů. Jelikož tato problematika v sobě zahrnuje velké množství aspektů, snažila jsem se toto v praktické části práce zohlednit a porovnávat názory pedagogů i dle místa pracoviště, délky praxe nebo věku respondentů. U otázek, které vyžadovaly dodatečnou kategorizaci, jsem vyhodnocovala odpovědi do nejčastěji uváděných odpovědí.

Během psaní této práce jsem listovala i výsledky různých dalších prací s touto problematikou, kde byly používány jiné metodické postupy a převažoval kvalitativní výzkum. Velká většina prací se přiklání spíše k heterogennímu uspořádání, výsledky v kvantitativním šetření v této práci se ale přiklánějí na opačnou stranu. Tyto výsledky poukazují na to, že ačkoliv téměř polovina dotazovaných pedagogů pracuje ve třídě heterogenní, dali by mnozí z nich přednost oddělení nejstarších nebo nejmladších dětí do jiných tříd z důvodů, které jsou popisovány v teoretické i praktické části.

Jak ukazuje diplomová práce Srbové z roku 2011, 10 z 11 pedagogů nevěděli, jestli jim do první třídy základní školy nastoupily děti z heterogenní nebo homogenní třídy a dle provedených testů školní zralosti zde ani nedocházelo k žádným velkým rozdílům mezi dětmi. Téměř shodně zde vyšly i výsledky ohledně preferencí smíšených, nebo věkově rozdělených tříd (Srbová, 2011). Lze tedy konstatovat, že během uplynulých zhruba 11 let se situace s rozdělováním dětí do tříd v obou výzkumech výrazně nepřiklání k jedné či oné variantě, protože i z výsledků smíšeného výzkumu paní Srbové vyplývá, že polovina dotazovaných pedagogů se spíše přiklání k homogennímu uspořádání. Z druhé poloviny pedagogů, kteří se přiklánějí k heterogennímu uspořádání, tito preferují ještě alespoň oddělení dětí do homogenní třídy v posledním roce docházky do mateřské školy.

Argumenty pro a proti vzdělávání v heterogenních třídách jsou jednak zmiňovány v teoretické části, ale i napříč částí praktickou. Jedním z přínosů je označována i snazší adaptace nově přichozích dětí do mateřské školy. Z výsledků je zřejmé, že v tomto

směru jsou pedagogové rozděleni do dvou poměrně stejných táborů. Pokud nastoupí tříleté (mnohdy dvouleté) dítě do již zaběhnutého kolektivu, je možné, že se snáze začlení, záleží ale na zralosti každého jednotlivce. O nástupu dítěte do MŠ by se mělo uvažovat v době, kdy dítě touží objevovat nové a nepoznané, kdy začíná vyhledávat nové podněty, činnosti, nové kamarády a ne pouze svou nejbližší rodinu.

Jednou z otázek v praktické části bylo, zda adaptace nově přichozích dětí během školního roku nenarušuje chod celé třídy. Z vlastní zkušenosti mohu říct, že příchod dvouletého dítěte v průběhu zajatého školního roku do heterogenní třídy, se 13 dětmi ve věku 6 - 7 let a dalšími ve věku 3 – 5 let, je velmi náročná jak pro děti, tak pro pedagoga samotného. Takto malé dítě potřebuje velkou péči pedagoga a na děti, které zvládají mateřskou školu již samy, nezbyvá příliš mnoho času. Stejného názoru jsou i tři čtvrtiny dotazovaných. Řešením by pro omezení adaptací během celého školního roku mohlo být například začátek vzdělávání v mateřské škole vždy na začátku nového pololetí. A také přístup rodičů, kteří by neměli častokrát jen čekat na chvíli, kdy už konečně mohou dát dítě do mateřské školy, protože musí nastoupit do práce a jsou velmi šťastni, že jejich dítě bylo vůbec do přeplněných mateřských škol přijato. Vstupu dítěte do kolektivního zařízení by mělo předcházet poznávání širší rodiny, neznámých lidí a dětí s oporou svých rodičů.

Přínosy, ale také rizika v tom či onom uskupení jsou mnohá. V heterogenní třídě je dle výsledku dotazníkového šetření za největší přínos považována pomoc straších dětí těm mladším, stejně jako učení nápodobou a přebírání vzorců chování v různém věku navzájem. V homogenní třídě je to dle výsledků pak lepší a snazší vzdělávání dětí, možnost jít v tématu do hloubky a zmiňováno je i odlišné tempo dětí. Jak je patrné z výzkumu, uvedeného v této práci, ale i z teoretických podkladů, argumentů pro a proti zřizování té či oné varianty tříd, je více než dost. Každoročně se snaží přínosy a rizika k jednotlivému uskupení vyhodnocovat i ředitelé mateřských škol a zvažovat tak, k jakému uspořádání se přiklánějí. Někdo je bytostně přesvědčený, že jen heterogenní uskupení je to jediné správné, někdo smýšlí zcela opačně. Některý ředitel nastaví mateřskou školu (pokud to lze) dle svého mínění a neptá se na názory svých pedagogů, jiný naopak se svými zaměstnanci konzultuje tuto problematiku a je pro něho důležité, aby se pedagogové cítili ve svých třídách dobře. Vznikají tak i mateřské školy, kde například jen jedna třída z několika je heterogenní, či naopak.

V této práci mě zajímaly i názory pedagogů s věkem nad 40 let. Mnozí si myslí, že tito pedagogové se přiklánějí k homogennímu uspořádávání tříd pouze ze zvyku,

protože takovéto nastavení bylo v totalitním režimu jasně dané. Ale i tito pedagogové měli a mají možnost pracovat v malých vesnických mateřských školách, nebo tam, kde v současnosti heterogenní třídy jsou. Myslím si, že jde o objektivní názor vycházející z jejich bohatých zkušeností, že mají co porovnávat.

Homogenní třída neznamena, že jsou všechny děti stejného věku, ale musíme zde počítat s tím, že v mateřských školách s více než dvěma homogenními třídami se v jedné třídě schází děti, které jsou narozené v září jednoho roku, s dětmi, které jsou narozeny až v srpnu roku následujícího. Některé děti jsou zralejší a do vyšší třídy nastoupí dříve, někdo potřebuje ještě trochu času navíc a zůstává ve třídě mladších. Vždy je tedy namístě, aby věkové a mentální zvláštnosti byly brány ze strany ředitele a pedagogů v potaz a o každé jednotlivé dítě mohlo být správně pečováno, aby každé dítě mohlo objevovat a připravovat se na vstup do základní školy. Pedagog v homogenní třídě by měl být obezřetný a nedopustit frontální výuku, ve které by předpokládal, že stejně staré děti jsou i na stejné mentální úrovni.

Jak je zmíněno v jednom ze článků Havlové, v heterogenních třídách je větší prostor pro kooperaci i hru, je zde větší podpora kognitivního i řečového rozvoje dítěte a tyto třídy mají i velký význam pro sociální rozvoj dětí (Havlová, 2012). Otázkou zůstává, jestli převaha mladších nebo starších dětí v těchto třídách ovlivňuje pozitivní klima třída. Dle výsledků šetření na danou problematiku není známá jednoznačná odpověď. Z vlastní praxe usuzuji, že pokud mám ve třídě převahu malých dětí, převažuje napříč celým dnem převážně péče o nejmladší. Starší pomáhají, ne vždy ale s nadšením. Často si chtějí tvořit vlastní hru, ale nejmladší děti jim to příliš neusnadňují. Pokud pracuji jen s nejstaršími dětmi a malé děti si hrají, často činnosti starších narušují. Také se stává, že ve třídě je například méně dívek podobného předškolního věku, které rády tvoří kooperativní hry (např. hra na rodinu, školu, lékaře apod.) a chlapce toto příliš nebaví. Taková dívka si pak často hraje s dětmi mladšími a zůstává na jejich úrovni během hry, protože malé děti na kooperativní hry ještě nejsou dostatečně mentálně zralé. Oproti tomu pro děti, které mají odlišné tempo rozvoje než jejich vrstevníci, mají možnost připojit se k mladším dětem a nepřináší jim to žádné výrazné komplikace. K tomuto názoru se ostatně přiklání i Kořátková (2014), která se více než na rozvoj vlastního tempa soustředí na sociální začleňování dítěte do skupiny. Vyváženost věku dívek a chlapců je v heterogenní třídě velmi důležitá. Tento názor zastává ve své diplomové práci i Šťastníková (2014), která na základě výsledků výzkumu došla k závěru, že heterogenní skupina dětí může svůj potenciál nejlépe

využívat při vyrovnaném podílu věkových a genderových skupin. Otázka, zda převaha mladších, nebo starších dětí ve skupině narušuje fungování celé třídy je zmiňována i Havlovou (2012), která považuje riziko jedné převažující skupiny za oslabení skupinové dynamiky.

Hlavními klady tříd heterogenních jsou dle výsledků šetření takové, že jsou si děti vzorem a starší pomáhají těm mladším. Starší děti jsou pro ty mladší někým, ke komu se dá vzhlížet a mnohé odkoukat. Starší děti pak získávají kompetence v podobě pečování o mladší, či slabší, kompetence pomoci, ohleduplnosti a dalších hodnot, které jsou popisovány v obou částech této práce. Myslím, že tyto kompetence, i když ne tak intenzivně, se snaží rozvíjet i v homogenních třídách. A to především při společném trávení času pobytu venku nebo jiných společných akcích. Velmi záleží na mateřské škole, jak dokáže propojovat a tmelit kolektiv celé mateřské školy.

Žádná činnost se neobejde bez rizika. Heterogenní třídu může ohrozit nerovnoměrné věkové složení, nevhodně připravené prostředí, které neposkytuje starším dostatečně stimulující činnosti a mladší přetěžuje. Velkým rizikem je i sám pedagog. Pokud on není vnitřně přesvědčen o smysluplnosti v tomto uskupení dětí, není vzdělán v metodice, ale je nucen v heterogenní třídě pracovat, nepřinese to kýžené ovoce ani dětem a ani pedagogovi samotnému.

Důležité je využít potenciál věkového uspořádání, ve kterém daný pedagog působí a uvědomovat si, že oba typy uspořádání dětí v mateřské škole jsou pro dítě prospěšné. Pokud se samotné dítě v mateřské škole cítí dobře, bezpečně a bezvýhradně přijaté. Dotazovaní pedagogové vnímají, že jedno jak druhé uspořádání má svá specifika, která různě působí na celou skupinu, na rozvoj každého dítěte, a že je třeba přizpůsobovat výchovně vzdělávací činnost přesně pro danou skupinu.

I když byl dotazník k této práci dán do oběhu již na konci jara 2021, bylo by zajímavé, snažit se o ještě větší počet získaných odpovědí z celé České republiky, aby byl vzorek ještě četnější. Pro větší návratnost vyplněných dotazníků by bylo vhodnější více zjednodušit jeho vyplňování a nahradit tak některé otevřené otázky za uzavřené nebo polouzavřené. Určitě by to zjednodušilo samotné vyhodnocování dotazníku. Pokud by byly otázky v dotazníku jen uzavřené, dal by se dotazník rozšířit o další otázky a na danou problematiku by se tak dalo získat více názorů ze stran pedagogů mateřské školy.

Závěr

Tato práce měla za úkol seznámit čtenáře s problematikou heterogenních a homogenních tříd v mateřských školách. Záměrem celé práce bylo sestavit ucelený pohled na tuto problematiku a získat názory dalších pedagogů k tomuto tématu.

Téma věkového uspořádávání dětí v mateřské škole je především od roku 1989 stále aktuální a každým rokem se tímto rozdělováním zaobírá většina mateřských škol. Znam některik mateřských škol, které se rozhodly jít cestou heterogenních skupin. Ale i takových, které se postupně zase vrací ke třídám homogenním nebo mají v jedné mateřské škole jak třídy věkově smíšené, tak věkově rozdělené. K rozhodování je třeba brát v zřetel přínosy a rizika v těchto skupinách, věkové rozložení dětí ve třídách, ale i samotnou činnost a osobnostní charakteristiku předškolních pedagogů.

V teoretické části jsem se zabývala pojetím mateřské školy v minulosti, až po její současnou podobu a dalšími možnostmi v podobě alternativních mateřských škol. Pro vhléd do předškolní pedagogiky je v práci zmíněn i systém kurikulárních dokumentů a v neposlední řadě i charakteristika vývoje dítěte v předškolním věku. Teoretickou část ukončují teoretické poznatky z oblasti heterogenního a homogenního uspořádávání tříd v mateřských školách.

Cílem práce bylo zjistit, jaké zastávají pedagogové mateřských škol názory na heterogenní a homogenní uspořádání tříd a k jaké variantě se spíše přiklání. Z výsledků šetření je patrné, že pedagogové upřednostňují spíše homogenní uspořádání tříd a více než tři čtvrtiny dotazovaných jsou toho názoru, že pokud je to možné, je vhodnější oddělit zvláště nejmenší nebo nejstarší děti. Dále z výsledků vyplynulo, že práce v heterogenní skupině je náročnější, ale že jde o více přirozené prostředí. Dle dotazovaných se lepší připravenosti na vstup do základní školy dosahuje v homogenních skupinách. Mezi další cíle práce patřilo i označení největších rizik a přínosů v těchto uskupeních a rozdílnost v názorech pedagogů v souvislosti s jejich věkem. Mezi největší přínosy v heterogenní skupině byla označována pomoc straších dětí těm mladším a jako největší riziko pak časté čekání starších dětí na mladší. V homogenní třídě pak nejčastěji uváděným přínosem je sestavování jednotnější výchovné a vzdělávací nabídky, přesně pro danou věkovou skupinu a jako největší riziko v tomto uskupení je označována náročnost vedení třídy nejmenších dětí. Starší a zkušenější pedagogové mají za dobu své pedagogické kariéry s čím srovnávat, proto mě zajímal názor i této skupiny. Největší rozdíly v souvislosti s věkem respondentů byly

zaznamenány v názorech na připravenost dětí na vstup do základní školy, nebo při možném ovlivňování pozitivního klima třídy, při převaze starších nebo mladších dětí v heterogenní skupině. Zásadní rozdíly se však v tomto šetření neprojevíly.

Základem pro práci pedagoga v mateřské škole je kurikulární koncepce, která je oporou při výchovně vzdělávacích činnostech. Měla by být strategická a především účelná. Dalším důležitým aspektem je dle mého názoru i osobnostní charakteristika každého pedagoga. Někomu spíše vyhovuje práce na vesnici, někomu ve městě a někdo upřednostňuje práci v heterogenní skupině, jiný zase v homogenní.

Sama jsem měla možnost pracovat v obou typech rozdělování dětí do tříd. Při psaní této práce jsem si začala více všimnout přínosů a rizik v heterogenní třídě a vynořují se mi ve vzpomínkách i přínosy a rizika zažitá ve třídě homogenní. Neumím si představit pracovat mnohá léta jen s jednou věkovou skupinou, ale také si uvědomuji, že svět dvouletého nebo tříletého dítěte je velmi specifický a odlišný, než svět starších dětí, a že je tedy obtížnější nastavit výchovně vzdělávací činnosti pro celou heterogenní skupinu. Mě osobně práce ujasnila, že ne všichni pedagogové se drží staronových trendů v podobě heterogenních skupin, a že nejen věkově starší pedagogové preferují homogenní uskupení. Je dobře si jako pedagog uvědomit, s jakou skupinou se mi dobře pracuje a v ní si pak uvědomovat rizika a přínosy, která mi daná skupina přináší.

Aby se ulehčil vstup a začlenění nejmenších dětí do mateřských škol, myslím, že by se dále mohla zkoumat zralost a připravenost dětí na předškolní vzdělávání. O nástupu dítěte do mateřské školy by se mělo uvažovat až v době, kdy dítě začíná vyhledávat nové činnosti, podněty, nové kontakty (ne tedy jen rodiče) a touží objevovat nové. Prostředí mateřských škol je velkým zdrojem inspirace pro nejrůznější nová poznání, objevování a souhrný rozvoj dítěte. Děti bez základních sebeobslužných dovedností, bez pravidel a bez důsledné, leč milující výchovy, v jakémkoliv počtu, znesnadňují práci pedagogů a dětí v celé skupině.

Také vzhledem k výsledkům ohledně publikace pro heterogenní skupiny by bylo zajímavé, prozkoumat nebo navrhnout možnost vytvoření komplexní publikace pro tyto skupiny, ze kterých by pak pedagog mohl čerpat při svých výchovně vzdělávacích přípravách.

Budu ráda, pokud tato práce povede další pedagogy nebo ředitele mateřských škol k zamyšlení a zvažování rizik a přínosů v těchto uskupeních. Mohou k tomu využít jak teoretický základ této práce, tak výsledky z praktické části.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

I

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Rozvoj zrakového vnímání pro děti od 5 do 7 let*. Brno: Computer Press, 2010, 64 s. ISBN 978-80-251-2891-6.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Edika, 2015, 217 s. ISBN 978-80-266-0658-1.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost*. Brno: Edika, 2015, 100 s. ISBN 978-80-266-0793-9.

BLYTHE, Goddard Sally. *Dítě v rovnováze*. Bratislava: Inštitút psychoterapie a socioterapie, 2012, 265 s. ISBN 978-80-971-033-0-9.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012, 236 s. ISBN 978-80-247-3008-0.

GARDOŠOVÁ, Juliana a Lenka DUJKOVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál, 2003, 160 s. ISBN 80-7178-815-5.

HAVLÍNOVÁ, Miluše at. al. *Zdravá mateřská škola: výchova dětí od 3 do 8 let*. Praha: Portál, 1995, 141 s. ISBN 80-7178-048-0.

HAVLÍNOVÁ M. a E. VENCÁLKOVÁ a J. HAVLOVÁ. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha: Portál, 2008, 224 s. ISBN 978-80-7367-487-8.

HAVLOVÁ, Jana, 2012. *Výhody, či nevýhody věkově smíšených skupin*. Poradce ředitelky mateřské školy. 2(1), s. 20-22. ISSN 1804-9745.

HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE. *Sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006, 769 s. ISBN 80-7367-092-5.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Portál, 2016, 256 s. ISBN 978-80-271-9225-0.

JANKOVSKÁ Hana. *Průvodce českou anthroposofií*. Hranice: Fabula, 2002, 254 s. ISBN 80-86600-00-9.

JUROVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Praha: Grada, 2014, 150 s. ISBN 978-80-247-4750-7.

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2019, 224 s. ISBN 978-247-2429-4.

KASPER, T. a D. KASPEROVÁ a M. PÁNKOVÁ. *„Národní“ školství za první československé republiky*. Praha: Academia, 2018, 356 s. ISBN 978-80-200-2891-4.

- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2014, 256 s. ISBN 978-80-247-4435-3.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Vývojová psychologie*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2003, 83 s.
- KREJČOVÁ, Věra a Jana KARGEROVÁ: *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy*. 1. vydání. Praha: Portál, 2003, 228 s. ISBN 80-7169-608-0.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada, 2005, 100 s. ISBN 80-247-1026-9.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996, 143 s. ISBN 80-7178-494-X.
- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003, 232 s. ISBN 80-7178-799-X.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie - Přehled základních oborů*. Praha: Triton, 2011, 864 s. ISBN 978-80-7387-443-8.
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Cíle a obsahy předškolního vzdělávání*. In: Průcha, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, 147 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- OPRAVILOVÁ, Eva, a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Rok v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011, 496 s. ISBN 978-80-7367-703-9.
- PETLÁK Erich, *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris, 2004, 311 s. ISBN 808-9018-64-5.
- PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2003, 472 s. ISBN 978-80-200-1499-3.
- POKORNÁ, Věra. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997, 304 s. ISBN 80-7178-151-7.
- PRŮCHA, Jan a Soňa. KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013, 192 s. ISBN 978-80-262-0495-4.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. Praha: Portál, 1996, 106 s. ISBN 80-7178-072-3.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2012, 192 s. ISBN 978-80-7178-999-4.

- PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2006, 272 s. ISBN 80-7178-944-5.
- PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013, 400 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky M. Montessori*. Praha: Public History, 1999, 63 s. ISBN 80-902193-7-3.
- RÝDL, Karel a Eva ŠMELOVÁ. *Vývoj institucí pro předškolní výchovu (1869 – 2011)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 222 s. ISBN 978-80-244-3033-1.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007, 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SKUTIL, Martin et al. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011, 256 s. ISBN 978-80-7367-778-7.
- SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004, 48 s. ISBN 80-87000-00-5.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra et al. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005, 312 s. ISBN 80-7178-9429.
- SVOBODOVÁ, Eva et al. *Vzdělávání v mateřské škole*. Praha: Portál, 2010, 168 s. ISBN 978-80-7367-774-9.
- SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996, 112 s. ISBN 80-85931-19-2.
- ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2019, 368 s. ISBN 978-80-247-5511-3.
- ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola Teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004, 168 s. ISBN 80-244-0945-8.
- ŠMELOVÁ, Eva in SVOBODOVÁ, Eva et al. *Vzdělávání v mateřské škole*. Praha: Portál, 2010, 168 s. ISBN 978-80-7367-774-9.
- ŠMELOVÁ, E., A. PETROVÁ a E. SOURALOVÁ. *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 312 s. ISBN 978-80-244-3345-5.
- TOMÁŠKOVÁ, Iva. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015, 144 s. ISBN 978-80-262-0790-0.
- TVRZOVÁ, I. in VALIŠOVÁ A. a H. KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2019, 456 s. ISBN 978-80-247-7840-2.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 2. Vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÁŇOVÁ, R. in VALIŠOVÁ A. a H. KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2019, 456 s. ISBN 978-80-247-7840-2.

VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza. *Ekoškolky a lesní mateřské školy: praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2012, 93 s. ISBN 978-80-7212-537-1.

ZELINOVÁ, Milota. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*. Portál, Praha, 2011, 144 s. ISBN 978-80-262-0036-9.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001, 207 s. ISBN 80-7178-544-X.

II

DIGITÁLNÍ REPOZITÁŘ UK. SRBOVÁ. *Rozdíly homogenně a heterogenně uspořádaných tříd v MŠ a jejich vliv na připravenost dítěte pro vstup do 1. třídy základní školy*. In dspace.cuni.cz [online]. 2011, [cit. 2022-03-03].

Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/35387>

MENSA ČR, TĚTHALOVÁ. *Motivace dětí v mateřské škole*. [online]. 2021, [cit. 2021-11-06].

Dostupné z: <https://deti.mensa.cz/index.php?pg=aktuality&aid=466>

METODICKÝ PORTÁL RVP.CZ, KUPCOVÁ. *Smíšené skupiny* [online]. 2004, [cit. 2021-11-06].

Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/8/smisene-skupiny.html>

MŠMT ČR. *Školský zákon ve znění účinném ode dne 27. 2. 2021* [online]. 2021, [cit. 2021-9-30].

Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-27-2-2021>

MŠMT ČR. *RVP PV leden 2018* [online]. 2021, [cit. 2021-30-9].

Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45303/>

SCIENCEOFMOM, CALLAHAN. *Mixed-Age Preschool: Benefits and Challenges*. [online]. 2013, [cit. 2021-11-25].

Dostupné z: <https://scienceofmom.com/2013/04/02/mixed-age-preschool-benefits-and-challenges/>

PORTÁL, TĚTHALOVÁ. *Informatorium 3-8*. In nakladatelstvi.portal.cz [online]. 2018, [cit. 2021-9-20].

Dostupné z: <https://nakladatelstvi.portal.cz/casopisy/informatorium-3-8/98299/podpora-vsestranneho-vyvoje-ditete-v-tom-spciva-waldorfska-pedagogika>

THESES. ŠŤASTNÍKOVÁ. *Věkově heterogenní a homogenní třídy v mateřské škole*. In theses.cz [online]. 2014, [cit. 202-03-03].

Dostupné z: <https://theses.cz/id/0sbk17/?lang=sk>

UCITELSKENOVINY. ŠTEFFLOVÁ. *Zaběhaný řád se mění*. In ucitelskenoviny.cz [online]. 2014, [cit. 2021-11-26].

Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=7819>

UCITELSKENOVINY. TRTÍLKOVÁ. *Homogenní versus smíšené třídy*. In ucitelskenoviny.cz [online]. 2014, [cit. 2021-11-26].

Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/>

ZKOLA. NĚMCOVÁ. *Alternativní školství v ČR*. In zkola.cz [online]. 2020, [cit. 2021-9-20].

Dostupné z: <https://www.zkola.cz/informace-o-alternativnim-skolstvi/>

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

| | |
|--------|------------------------------------------------------|
| RVP PV | Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání |
| MŠMT | Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy |
| ŠVP | Školní vzdělávací program |
| TVP | Třídní vzdělávací program |

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 - Pohlaví dotazovaných

Graf č. 2 - Věk dotazovaných

Graf č. 3 - Profesní praxe dotazovaných

Graf č. 4 - Umístění mateřské školy

Graf č. 5 - Počet dětí ve třídě

Graf č. 5. 1 - Počet zapsaných dětí ve třídě ve městě

Graf č. 5. 2 - Počet zapsaných dětí ve třídě na vesnici

Graf č. 6 - Typ třídy

Graf č. 6. 1 - Rozdělení tříd dle věku ve městě

Graf č. 6. 2 - Rozdělení tříd dle věku na vesnici

Graf č. 7 - Pracovní zkušenost dotazovaných

Graf č. 8 - Názor na náročnost přípravy a práce v heterogenní skupině

Graf č. 8. 1 - Názor na náročnost přípravy a práce v heterogenní skupině s praxí respondentů v obou možných typech rozdělování dětí do tříd

Graf č. 8. 2 - Názor na náročnost přípravy a práce v heterogenní skupině - dle věku respondentů

Graf č. 9 - Lepší školní připravenost v homogenní třídě

Graf č. 9. 1 - Lepší školní připravenost v homogenní třídě s praxí respondentů v obou možných typech rozdělování dětí do tříd

Graf č. 9. 2 - Názor na lepší školní připravenost v homogenní skupině - dle věku respondentů

Graf č. 10 - Nejmladší děti v samostatné třídě

Graf č. 10. 1 - Nejčastěji uváděné důvody pro umístění nejmladších dětí do samostatné

Graf č. 10. 2 - Nejčastěji uváděné důvody proti umístění nejmladších dětí do samostatné třídy

Graf č. 10. 3 - Názor na umístění nejmladších dětí v samostatné třídě - dle věku respondentů

Graf č. 11 - Nejstarší děti v samostatné třídě

Graf č. 11. 1 - Názor na umístění nejstarších dětí v samostatné třídě - dle věku respondentů

Graf č. 11. 2 - Nejčastěji uváděné důvody proti umístění nejstarších dětí do samostatné třídy

Graf č. 11. 3 - Nejčastěji uváděné důvody proti umístění nejstarších dětí do samostatné třídy

Graf č. 12 - Nejčastěji uvedené přínosy heterogenních tříd

Graf č. 13 - Nejčastěji uvedené přínosy homogenních tříd

Graf č. 14 - Převaha mladších nebo starších dětí ovlivňuje pozitivní klima třídy

Graf č. 14. 1 - Převaha mladších nebo starších dětí ovlivňuje pozitivní klima třídy – dle věku respondentů

Graf č. 15 - Snazší adaptace nově příchozích dětí v heterogenní skupině

Graf č. 15. 1 - Snazší adaptace nově příchozích dětí v heterogenní skupině - dle věku respondentů

Graf č. 16 - Nejčastější rizika v heterogenní skupině

Graf č. 16. 1 - Další rizika v heterogenní třídě

Graf č. 17 - Nejčastější rizika v homogenní skupině

Graf č. 18 - Nově příchozí děti narušují činnost v heterogenní skupině

Graf č. 19 - Uvítání publikace s výchovně vzdělávacími činnostmi pro heterogenní skupiny v MŠ

Graf č. 19. 1 - Uvítání publikace s výchovně vzdělávacími činnostmi pro heterogenní skupiny v MŠ - dle věku respondentů

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Dotazník k diplomové práci

Příloha č. 1

DOTAZNÍK k diplomové práci

Dobrý den,

jmenuji se Barbora Pícková a jsem studentkou Univerzity Karlovy v Praze. Ráda bych Vás učitelky/učitele mateřských škol touto cestou požádala o vyplnění níže uvedeného dotazníku, díky němuž získám podklady pro svou diplomovou práci na téma „Heterogenní a homogenní třídy v mateřských školách“.

Dotazník je anonymní a veškeré informace budou použity pouze pro mou diplomovou práci. Velmi si vážím Vaší ochoty k vyplnění dotazníku, který zabere jen několik minut Vašeho času.

Otázky k dotazníku:

1. Jste žena nebo muž?

- žena
- muž

2. Jaký je Váš věk?

- od 18 let do 20 let
- od 21 let do 30 let
- od 31 let do 40 let
- nad 40 let

3. Kolik let pracujete jako pedagog v mateřské škole?

- do 5 let
- 6 až 15 let
- nad 16 let

4. Kde se nachází mateřská škola, v níž pracujete?

- ve městě
- na vesnici

5. Kolik dětí máte ve své třídě?

- 24-28 dětí

- 20-24 dětí
- méně než 20 dětí

6. Pracujete ve třídě heterogenní, či homogenní?

- homogenní (věkově rozdělená skupina)
- heterogenní (věkově smíšená skupina)

7. Měl/a jste možnost pracovat jak ve věkově rozdělených (homogenních), tak ve věkově smíšených (heterogenních) třídách MŠ?

- ano
- ne – pracuji jen ve věkově rozdělených třídách
- ne – pracuji jen ve věkově smíšených třídách

8. Spatřujete přípravu a samotnou realizaci výuky časově náročnější ve věkově smíšené (heterogenní) skupině?

- rozhodně ano
- spíše ano
- spíše ne
- rozhodně ne
- neumím posoudit

9. Myslíte si, že lepší školní připravenosti se dosahuje ve věkově rozdělených (homogenních) třídách?

- rozhodně ano
- asi ano
- spíše ne
- rozhodně ne

10. Myslíte si, že ve větších MŠ (alespoň o dvou třídách) je vhodnější oddělit do jedné třídy nejmladší děti (věk 2-3 roky)?

- ano
Proč si to myslíte
- ne
Proč si to myslíte.....

11. Myslíte si, že ve větších MŠ (alespoň o dvou třídách) je vhodnější oddělit do jedné třídy děti, které následující školní rok nastoupí do ZŠ?

ano

Proč si to myslíte

ne

Proč si to myslíte

12. Jaké největší přínosy dle vás má věkově smíšená (heterogenní třída)?

.....

13. Jaké největší přínosy dle vás má věkově rozdělená (homogenní třída)?

.....

14. Zastáváte názor, že převaha mladších nebo starších dětí ve věkově smíšené (heterogenní) skupině ovlivňuje pozitivní klima třídy?

ano

ne

15. Jste toho názoru, že ve věkově smíšené (heterogenní) skupině je pro nově příchozí děti snazší adaptace na nové prostředí?

ano

ne

16. Seřad'te následující rizika, která se dle Vašeho názoru objevují nejvíce ve věkově smíšené (heterogenní) třídě?

Prosím označte číslem pořadí Vámi vnímané riziko. Každé číslo použijte jen jednou. 1=největší riziko, 11=nejmenší riziko.)

| Rizika ve věkově smíšené (heterogenní) skupině dětí: | Pořadí rizik: |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <input type="radio"/> starší děti velmi často čekají při běžných činnostech na děti mladší (př. oblékání, hygiena, procházka,...) | |
| <input type="radio"/> při společné řízené činnosti se zapojují především starší děti | |
| <input type="radio"/> starší děti nerady do skupinové hry zapojují děti nejmenší | |
| <input type="radio"/> při řízené činnosti se buď starší děti nudí, nebo malé děti příliš nerozumí činnosti, kterou požaduje pedagog | |
| <input type="radio"/> při společné řízené činnosti malé děti neudrží pozornost a „vyrušují“ ostatní | |
| <input type="radio"/> je složité zajistit kvalitní potřebu odpočinku pro nejmenší (starší děti jsou při individuální činnosti hlučnější) | |
| <input type="radio"/> převaha starších nebo mladších dětí ovlivňuje pozitivní klima třídy | |
| <input type="radio"/> pedagog má složitější možnost přípravy předškolních dětí na vstup do ZŠ | |
| <input type="radio"/> náročná pedagogická příprava | |
| <input type="radio"/> nelze uspokojit individuální potřeby všech dětí (tempo, pohyb apod.) | |
| <input type="radio"/> jiné riziko Jaké? | |

17. Seřad'te následující rizika, která se dle Vašeho názoru objevují nejvíce ve věkově rozdělené (homogenní) třídě?

Prosím označte číslem pořadí Vámi vnímané riziko. Každé číslo použijte jen jednou.
1=největší riziko, 11=nejmenší riziko.)

| Rizika ve věkově rozdělené (homogenní) skupině dětí: | Pořadí rizik: |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <input type="radio"/> především do příchodu druhého pedagoga velmi náročné vedení třídy s nejmladšími dětmi | |
| <input type="radio"/> stereotyp práce pedagoga, pokud vzdělává stále stejnou věkovou skupinu dětí | |
| <input type="radio"/> déle trvající adaptace | |
| <input type="radio"/> větší hlučnost | |
| <input type="radio"/> u předškolních dětí roste soupeřivost, soutěživost, rivalita a ve velkém počtu těchto dětí je práce velmi náročná | |
| <input type="radio"/> u čtyřletých a pětiletých dětí převažuje stereotyp ve hře a nové podněty a inspiraci nemají možnost vidět u dětí starších | |
| <input type="radio"/> jde spíš o frontální vyučování, než o individuální a skupinovou práci | |
| <input type="radio"/> obtížnost setkávání se s běžnými sociálními skupinami (uměle vytvořená skupina dětí stejného věku) | |
| <input type="radio"/> homogenní třída „nutí“ pedagogy více srovnávat výkony dětí | |
| <input type="radio"/> více konfliktů mezi dětmi stejného věku | |
| <input type="radio"/> jiné riziko Jaké? | |

18. Přikláníte se k názoru, že malé děti, které v průběhu školního roku nastupují do MŠ, narušují činnost věkově smíšené (heterogenní) skupiny?

- ano
- ne

19. Uvítal/a byste publikaci, která by se zabývala komplexním zpracováním výchovně vzdělávací práce pro věkově smíšené (heterogenní) skupiny dětí v MŠ?

- ano, určitě
- asi bych se podíval/a
- nevyužil/a bych
- taková publikace není zapotřebí
- jiná odpověď

Děkuji za čas, který jste strávil/a vyplněním dotazníku. Váš názor je pro mě důležitý.