

Názory učitelů na vzdělávání ve věkově heterogenních třídách mateřských škol

Kateřina Sedláčková

Bakalářská práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Kateřina Sedláčková**
Osobní číslo: **H190107**
Studijní program: **B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Názory učitelů na vzdělávání ve věkově heterogenních třídách mateřských škol**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury zaměřené na specifika vzdělávání s ohledem na věk dítěte předškolního věku.

Vymezení pojmů a teoretických východisek týkajících se vzdělávání ve věkově heterogenních třídách mateřských škol.

Příprava metodiky výzkumné části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.

Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím interview s učiteli mateřských škol.

Zpracování, vyhodnocení získaných dat a interpretace výsledků výzkumu.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřské školy.

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

Seznam doporučené literatury:

- Ertürk Kara, H. G. (2018). Primary and Kindergarten Teachers' Opinions on Mixed Age Grouping Education. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(2), 279-295. doi:10.30831/akueg.355337
- Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada.
- Krejčová, V., Kargerová, J., & Syslová, Z. (2015). *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál.
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (Vyd. 2., rozš. a přeprac.). Praha: Karolinum.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Beata Horníčková**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **12. října 2021**
Termín odevzdání bakalářské práce: **29. dubna 2022**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



prof. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 12. října 2021

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použítou literaturu jsem citoval(a).
V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně
114

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídáne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá názory učitelů na vzdělávání dětí ve věkově heterogenních třídách mateřských škol. Teoretická část práce se věnuje současnému předškolnímu vzdělávání, učiteli mateřské školy, vývojem dítěte předškolního věku a možnostem věkového uspořádání tříd v mateřské škole. Empirická část práce využívá kvalitativní design výzkumu. Výzkum byl realizován prostřednictvím metody polostrukturovaného interview s učiteli mateřských škol. V závěru byla interpretována výzkumná zjištění a uvedena doporučení pro praxi mateřských škol.

Klíčová slova: názory učitelů, vzdělávání v mateřské škole, věkově heterogenní třída, homogenní třída

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the opinions of teachers on the education of children in mixed-age kindergarten classes. The theoretical part of the thesis deals with the current preschool education, its participants and the possibilities of the age structure of classes in kindergarten. The empirical part of the work uses qualitative research design. The research was conducted carried was realized using a semi-structured interview with kindergarten teachers. In the end, the research findings were interpreted and recommendations for the practice of kindergartens were given.

Keywords: teachers' opinions, preschool education, mixed-age classroom, same-age classroom

Chtěla bych poděkovala PhDr. Beatě Horníčkové za vedení bakalářské práce, cenné rady a odborný dohled. Děkuji také Mgr. Soni Obadalové za pomoc při korektuře práce. Rovněž děkuji učitelkám mateřských škol za ochotu podílet se na výzkumném šetření.

„Když nejde o život, nejde o nic.“

Jan Werich

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE	12
1.1 VZDĚLÁVACÍ PROCES V MATEŘSKÉ ŠKOLE	13
1.2 UČITEL V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	13
2 DÍTĚ V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	16
2.1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	16
2.1.1 Motorický vývoj.....	16
2.1.2 Psychický vývoj	17
2.1.3 Sociální vývoj.....	18
2.2 SOCIÁLNÍ SKUPINA V MATEŘSKÉ ŠKOLE	19
2.2.1 Skupinové soužití dětí v mateřské škole	20
3 VĚKOVÉ USPOŘÁDÁNÍ TŘÍD V MATEŘSKÉ ŠKOLE	21
3.1 VĚKOVĚ HOMOGENNÍ TŘÍDA V MATEŘSKÉ ŠKOLE	22
3.1.1 Učitel ve věkově homogenní třídě	23
3.1.2 Dítě ve věkově homogenní třídě	24
3.2 VĚKOVĚ HETEROGENNÍ TŘÍDA V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	25
3.2.1 Učitel ve věkově heterogenní třídě.....	26
3.2.2 Dítě ve věkově heterogenní třídě	27
II PRAKTICKÁ ČÁST	29
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	30
4.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	30
4.2 VÝZKUMNÁ METODA	31
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	31
4.4 SBĚR A ANALÝZA DAT	33
5 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ	35
5.1 UČITEL JAKO ZÁSADNÍ FAKTOR	35
5.1.1 Spousta práce a času.....	36
5.1.2 Individualizace jako klíč k úspěchu	36
5.1.3 Potřeba pomocné ruky.....	37
5.2 DÍTĚ JAKO ALFA A OMEGA VE VZDĚLÁVÁNÍ	38
5.2.1 Starší dítě v mnoha rolích	39
5.2.2 Děti jako zrychlené stroje.....	39
5.3 POZITIVA PŘEVAŽUJÍ NEGATIVA	40
5.3.1 Lepší adaptace	40
5.3.2 Rodina jako velký příznivec.....	41

5.3.3	Vše není jen růžové	42
5.4	PŘÍPRAVA NA BUDOUCNOST	43
5.4.1	Přestup na základní školu.....	43
5.4.2	Lepší vyhlídky do další životní etapy	43
6	SHRNUTÍ VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ.....	45
7	DISKUSE	47
7.1	LIMITY VÝZKUMU	48
8	DOPORUČENÍ PRO PRAXI MATEŘSKÝCH ŠKOL	49
	ZÁVĚR	50
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	51
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	54
	SEZNAM GRAFŮ	55
	SEZNAM TABULEK.....	56
	SEZNAM PŘÍLOH.....	57

ÚVOD

Současná doba předškolního vzdělávání umožňuje vzdělávat děti ve třídách v mateřské škole, kde si jsou věkově bližší nebo naopak věkově vzdálenější. Obě tyto možnosti věkového uspořádání mají své příznivce, ale i odpůrce, a to jak z řad ředitelů, učitelů, tak i samotných rodičů dětí. Jelikož každé toto uspořádání v sobě zahrnuje určitá pozitiva i negativa, je velmi těžké přesně určit, jaký typ věkového uspořádání je přijatelnější, a to jak pro děti, tak i pro práci učitele. Každá mateřská škola má ve vlastní kompetenci rozhodnout se, jak předškolní děti dle věku rozdělí, záleží tedy především na preferencích ředitele mateřské školy, pro jaký typ věkového uspořádání se rozhodne.

Již nějakou dobu se také snažím najít sama v sobě odpověď na to, jaké uspořádání je tedy vhodnější, proto jsem si zvolila toto téma mé bakalářské práce a mým hlavním cílem práce je zjistit názory učitelů na vzdělávání dětí v heterogenní třídě v mateřské škole.

Práce je rozdělena na dvě části, a to teoretickou a empirickou. Cílem teoretické části práce je vymezit současné předškolní vzdělávání, hlavní dva aktéry vzdělávacího procesu, tedy učitele a dítě, popsat specifika vývoje dítěte, především jeho sociální vývoj a sumarizovat teoretické poznatky o vzdělávání dětí ve věkově heterogenní a homogenní třídě v mateřské škole.

Empirická část práce je rozdělena do 5 kapitol, ve kterých se zabývám celým výzkumným šetřením. Je zde zmíněna metodologie výzkumu a interpretace dat, které byly získány pomocí metody polostrukturovaného interview s učiteli mateřských škol a následně analyzovány prostřednictvím metody otevřeného kódování, z kterého vzešly výsledné kategorie. Je zde rovněž uvedeno shrnutí výzkumných zjištění, která jsou komparována v diskusi. Závěr práce je věnován doporučení pro praxi mateřských škol.

Vzdělávání dětí předškolního věku v mateřské škole je nelehkou úlohou všech učitelů předškolního vzdělávání. V této práci pokusíme najít odpovědi na to, jaké jsou názory učitelů na vzdělávání dětí ve věkově heterogenních třídách mateřských škol.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE

Předškolní vzdělávání v České republice bylo v minulosti společností chápáno spíše jako podřadné a nezastávalo takovou roli ve vzdělávací soustavě jakou má teď. Díky vzdělávací politice, která se snaží tento stupeň vzdělávání co nejvíce zkvalitňovat, a tím zlepšovat i samotnou přípravu předškolních učitelů, je tak na současné předškolní vzdělávání nahlíženo společností již jinak.

V České republice jsou zprostředkovateli předškolního vzdělávání mateřské školy. Ty podle zákona č. 561/2004 sb., o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání patří do vzdělávací soustavy, a proto jsou povinny se řídit pravidly jako ostatní druhy škol.

Opravilová (2016, s. 15) definuje předškolní vzdělávání jako „... *proces cíleného a organizovaného působení na dítě předškolního věku, které ho má rozvíjet, podporovat, motivovat a směřovat k získání tzv. kompetencí budoucího školáka.*“ Hlavním úkolem předškolního vzdělávání je tedy zprostředkovávat vzdělávání, péči a výchovu pro děti od 2 do zpravidla 6 let. Dalším jeho úkolem je doplňovat rodinnou výchovu, zajistit dítěti podnětné prostředí pro jeho rozvoj a učení, poskytování odborné péče či obohacování denního programu dítěte předškolního věku (RVP PV, 2021).

V předškolním vzdělávání mohou být tvořeny třídy věkově homogenní i věkově heterogenní. Obě tyto možnosti umožňují vzdělání všem dětem, a to bez ohledu na jejich schopnosti, rozdílné učební předpoklady či jejich specifické potřeby. Od 1. 1. 2017 je povinná předškolní docházka pro všechny děti, které dovrší pěti let do začátku školního roku (RVP PV, 2021).

Mateřské školy, které zprostředkovávají předškolní vzdělávání, se řídí Rámcovým vzdělávacím program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). Kurikulární dokument, který je na státní úrovni, můžeme chápat jako dlouhodobější plán, který v sobě zahrnuje podmínky pro výchovu a vzdělávání dětí v mateřské škole (Opravilová, 2016). RVP PV tedy uvádí základní požadavky, podmínky a také pravidla pro vzdělávání dětí předškolního věku. Ředitelé i učitelé mateřských škol ho musí dodržovat a řídit se jím, mají také ale možnost vytvářet si vlastní podmínky ve svých školních vzdělávacích programech (RVP PV, 2021).

Předškolní vzdělávání je velmi specifické a odlišuje se tak od ostatních stupňů vzdělávání. Výchovně-vzdělávací proces, ve kterém jsou vzdělávání děti od 2 do zpravidla 6 let, je maximálně přizpůsoben dětským vývojovým specifickým, a to jak v oblasti fyziologické,

kognitivní, tak i sociální. Důraz je kladen především na respektování dětských potřeb a na individualizovaný přístup ke každému dítěti (RVP PV, 2021).

Předškolní vzdělávání rozvíjí každé dítě jako jedince, tak, aby na konci předškolního období, bylo samostatnou a jedinečnou osobou, která je schopna zvládat nároky života.

1.1 Vzdělávací proces v mateřské škole

V současné době se předškolní vzdělávání soustřeďuje především na osobnostně orientovaný model. To znamená, že se dítě předškolního věku bere jako jedinečná osobnost a je především kladen důraz na jeho individualitu. V závislosti na jeho specifika se přizpůsobuje celý proces vzdělávání, od plánování nabídky činností, volby metod a forem práce až po stanovování vzdělávacích cílů. Při uzpůsobování vzdělávacího procesu, je důležité, aby pedagog vycházel z pedagogické diagnostiky. Prostřednictvím ní, ví, aktuální stav dítěte, uvědomuje si jeho potřeby a zájmy. Na základě toho, že učitel dítě zná a pozoruje ho, vhodně volí vzdělávací cíle, které jsou přiměřené a pro dítě dosažitelné, a tak dokáže naplánovat odpovídající vzdělávací nabídku, která by měla rovnoměrně míře obsahovat volnou hru a řízené činnosti (Koťátková, 2014).

Ve vzdělávacím procesu v mateřské škole, je potřebné, aby učitel volil také vhodné metody práce, díky který bude mít každé dítě možnost dosahovat svých individuálních výsledků. V mateřské škole, je vhodné využívat metody prožitkového a kooperativního učení hrou. Především z toho, že dítě má prožitek z dané činnosti a spolupracuje se svými vrstevníky má předpoklady pro úspěšný rozvoj (RVP PV, 2021).

Osobnostně orientovaný model vzdělávání, umožňuje vzdělávat děti bez ohledu na jejich schopnosti a učební předpoklady. Učitel by měl co nejvíce uzpůsobovat vzdělávací proces na míru dítěte. Měl by respektovat jeho zvláštnosti a volit metody, tak aby mu umožnil zažít radost z úspěchu, také by mu měl umožnit získávat nové zkušenosti, dovednosti i postoje. Vzdělávací proces, by měl být veden především hravou formou.

1.2 Učitel v předškolním vzdělávání

Učitel v předškolním vzdělávání hraje obrovskou roli. Pro dítě předškolního věku je to člověk, ke kterému vzhlíží, hledají v něm oporu a bezpečí, rodiče dětí naopak učitele vnímají jako rádce při vzdělávání jejich dětí. Aby učitel mateřské školy naplňoval všechna tato očekávání, musí disponovat určitým odbornými znalostmi a musí být také vybaven potřebnými osobnostními kvalitami (Kolář, 2012).

Podle Opravilové (2016, s. 188) je učitel mateřské školy „...odborník v otázkách předškolní výchovy a vzdělávání, partner a poradce rodiny, diagnostik i terapeut se specifickými vzdělávacími potřebami.“ Za učitele mateřské školy můžeme tedy považovat kvalifikovanou osobu v oblasti předškolního vzdělávání, která zastává v procesu vzdělávání mnoho rolí. Roli můžeme chápat jako určité chování jedince, které se od něj vyžaduje, očekává a je vhodné v návaznosti na konkrétní situaci (Hartl, 2004).

Pro učitele mateřské školy můžeme stanovit tři základní role. Roli **inspirátora**, kdy učitel vytváří podnětné podmínky pro rozvoj dětí, při kterých přihlíží na jejich vývojová specifika, možnosti, potřeby a zájmy. Roli **facilitátora**, při této roli je učitel průvodcem dítěte k poznávání světa. Rozvíjí u dětí myšlení, chápání či porozumění. Roli **konzultanta**, kdy vytváří dětem příjemné prostředí k rozvoji jejich vzájemné komunikace. Také vede děti k sebereflexi (Šmelová, 2018).

Tomanová (in Šmelová 2018) uvádí pro učitele mateřské školy tyto role:

- Pečovatel – učitel, uspokojuje dětské potřeby, vytváří pro ně bezpečné prostředí, plné lásky, úcty a důvěry. Poskytuje dítěti pomoc, podporuje je ve zdravém životním stylu, vede je k čistotě a sebeobsluze.
- Komunikátor – učitel, dokáže komunikovat a odpovídat v různých situacích, naslouchá a aktivně odpovídá dětem, rodičům i vedení.
- Učitele – učitel, vede děti k poznání okolního světa i sebe sama. Předává jim informace, které budou využívat po celý svůj život.
- Vůdce – učitel, zvládá organizovat a řídit větší počet osob, například při spolupráci s rodiči dětí.
- Manažer – učitel, řídí a vede celý chod třídy i mateřské školy, snaží se zjišťovat přání a očekávání od rodičů dětí a reaguje na ně.
- Obhájce – učitel, je schopný vytvářet podmínky, které naplňují Úmluvy práv dítěte.
- Poradce – učitel, je schopen odborně poradit rodičům dětí. Nabízí jim pomoc při vzdělávání jejich dětí.

Šmelová (2018) ještě zmiňuje například roli klinika a diagnostika. Každá role učitele mateřské školy je pro vzdělávání dětí velmi důležitá, prostřednictvím nich totiž vyplývají požadavky na kompetence učitele.

Za kompetence učitele mateřské školy můžeme považovat jeho přirozené schopnosti a dovednosti, které získává nejen svým vzděláváním, ale také i praxí a bez toho nemůže vykonávat své povolání (Průcha et al, 2009). Díky kompetencím zdokonaluje svou pedagogickou činnost a napomáhá tak k efektivnějšímu vzdělávání dětí.

Aby učitel svou práci odváděl co nejlépe, musí ve své profesi disponovat následujícími kompetencemi (Syslová, 2013).

- **Kompetence předmětová** – učitel disponuje odbornými znalostmi, které využívá ve výchovně-vzdělávacím procesu.
- **Kompetence didaktická a psychologická** – učitel ovládá strategie výchovy a didaktické postupy. Vhodně využívá organizační formy práce a výukové metody, které přizpůsobuje individuálním zvláštnostem dětí.
- **Kompetence pedagogická** – učitel, umí ovládat procesy vzdělávání a výchovy, rozumí jejich podmínkám a prostředkům. Hodnotí úroveň vývoje dítěte a vytváří pro něho pozitivní atmosféru.
- **Kompetence diagnostická a intervenční** – učitel, má znalosti z oblasti pedagogické diagnostiky, které využívá při vzdělávacím procesu a řídí se při nich individuálními zvláštnostmi dětí.
- **Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní** – učitel vytváří příznivé a podnětné prostředí, ve kterém podporuje proces socializace. Dokáže řešit sociální situace a při nich využívá efektivní komunikaci.
- **Kompetence manažerská a normativní** – učitel, disponuje základními znalostmi o zákonech a dalších legislativních nařízeních, které se týkají vzdělávací politiky. Orientuje se v administrativních záležitostech a v procesu evaluace.
- **Kompetence profesně a osobnostně kultivující** – učitel má všeobecný přehled, který vhodně předává dětem. Na veřejnosti využívá zásady profesní etiky pedagoga, kde vystupuje jako profesionál.

Učitel v mateřské škole, je velmi důležitým člověkem v životě dítěte. Měl by disponovat odbornými kompetencemi, ale především těmi osobnostními. Pro dítě se stává vzorem, který ho v jeho předškolním období silně ovlivňuje a předává mu důležité poznatky, z kterých bude dítě čerpat po celý svůj život.

2 DÍTĚ V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Druhá kapitola bakalářské práce se zaměřuje na jednoho z hlavních aktérů všech stupňů vzdělávání, na dítě. V současné době umožňuje předškolní vzdělávání, vzdělávat i děti dvouleté, proto se budeme zabývat charakteristikou dětí od do 2 do 6let.

2.1 Charakteristika dítěte v předškolním vzdělávání

V obecné rovině můžeme chápat předškolní věk jako období od narození až po vstup do základní školy. To je velmi široký pojem, proto termín předškolní věk budeme chápat v této práci od dovršení druhého roku do šesti až sedmi let, tedy po vstup na základní školu.

V tomto období, které můžeme nazývat i „věkem mateřské školy“, dochází u dítěte k velkým změnám tělesných i pohybových funkcí, v poznávacích procesech, v osobním i společenském vývoji, ale hlavně dochází k prudké změně jeho osobnosti (Langmeier, 2006). S tímto tvrzením se ztotožňuje i Matějček (2004, s. 139), který o tomto období mluví jako o období, kdy „...dítě vyspívá po všech stránkách – tělesně, pohybově, intelektově, citově i společensky.“

Předškolní období můžeme považovat za jedno z nejdůležitějších. Je to období, kdy se dítě připravuje na život ve společnosti a také zde probíhá mnoho změn. Předškolní dítě prochází poměrně velkou proměnou po fyziologické, psychické a sociální stránce.

2.1.1 Motorický vývoj

V motorickém vývoji dítěte předškolního věku dochází ke zdokonalování pohybové koordinace celého těla. Motorickou oblast můžeme rozdělit na hrubou a jemnou motoriku (Langmeier, 2006).

Podle Burnsa, Johnsona a Asaafa (2012) v předškolním období vývoj hrubé motoriky rychle vzrůstá. Rozdíly mezi tříletým a šestiletým dítětem jsou po pohybové stránce velmi znatelné. V procesu vývoje hrubé motoriky dochází k automatizování chůze, běhu, skoku, házení i lezení, také je zde velký pokrok v běžných sebeobslužných činnostech, například v oblékání, svlékání, jezení a také v činnostech zaměřené na hygienu (Langmeier, 2006).

V oblasti vývoje jemné motoriky dochází k zpřesňování pohybu horních končetin. U dětí se rozvíjí stříhání, modelování či lepení, také dochází ke zdokonalování zručnosti v manipulačních činnostech. V předškolním období se u dětí také zlepšuje jejich kresba (Vágnerová, 2021).

U předškolního dítěte probíhá v motorickém vývoji obrovská změna. Je to období, kdy se mění tělesná konstituce a je zapotřebí, aby učitel mateřské školy na toto bral ohled a dítě naplno rozvíjel a podporoval jeho hrubou i jemnou motoriku.

2.1.2 Psychický vývoj

Psychický vývoj zahrnuje rozvoj všech kognitivních procesů, díky kterým dítě poznává svůj i okolní svět. Mezi kognitivní procesy zařazujeme – vnímání, myšlení, řeč, pozornost, paměť, představivost a fantazii. Tyto všechny procesy musí být v předškolním věku dostatečně rozvíjeny, aby dítě dokázalo na základní škole číst, psát a počítat (Jucovičová & Žáčková, 2014).

Vnímání je proces, díky kterému pomocí smyslů dítě přijímá informace z okolí. V předškolním období je kladen důraz hlavně na zrakové a sluchové vnímání (Šmelová et al., 2012). Dále pak třeba vnímání času a prostoru (Bednářová & Šmardová, 2015).

Myšlení je dle Vágnerové (2021) u předškolních dětí velmi nepřesné a má mnoho omezení, a to zapříčiňuje nerespektování zákonů logiky. U dětí převažuje egocentrické myšlení, což znamená, že se dítě dívá na svět jen přes sebe, přes svoje názory a nevšímá si názorů ostatních.

U **řeči** předškolních dětí dochází k velkému nárůstu slovní zásoby, zlepšování se ve výslovnosti hlásek, k osvojování nových výrazů a také k používání rozvinutějších souvětí (Vágnerová, 2021).

Pozornost je v předškolním věku krátkodobá a nezralá. U dětí převládá neúmyslná forma pozornosti, což znamená, že jeho pozornost je upoutána především na atraktivní a neobvyklé podněty (Vágnerová, 2021).

Paměť je u předškolních dětí krátkodobá, rychle zapomínají a jejich vzpomínky jsou nepřesné. Děti si uchovávají hlavně události, které samy prožily (Vágnerová, 2021).

Pro předškolní děti je typické, že mají velkou **fantazii** a bohatou **představivost**. Fantazie umožňuje dětem dotvářet realitu, kterou ještě nechápou (Jucovičová & Žáčková, 2014). Představivost dětem napomáhá utvářet obraz podnětu nebo jevu, který na ně v daný okamžik nepůsobí (Šmelová et al., 2012).

U každého dítěte předškolního věku by měly být všechny kognitivní procesy dostatečně rozvíjeny a podporovány učitelem mateřské školy. Díky tomu, že bude dítě ve všech

jednotlivých oblastech dobře rozvinuto, bude pro něho přechod na základní školu přívětivější.

2.1.3 Sociální vývoj

Sociální vývoj u dětí probíhá ve třech oblastech – sebepojetí, identita a mezilidské vztahy. Dítě v předškolním věku si začíná uvědomovat svoji identitu, chápe, že je jedinečná osoba, díky tomu si uvědomuje vlastní „já“ a nemluví o sobě již ve třetí osobě (Jucovičová & Žáčková, 2014).

Rozvoj mezilidských vztahů je pro děti předškolního věku velmi důležitý, díky setkávání s ostatními jedinci, dochází k socializaci dítěte. Podle Heluse (2015) můžeme chápat socializaci jako proces, kdy se utváří osobnost jedince a dochází k začleňování do společnosti. S tímto procesem se již dítě setkává poprvé v raném věku. Nejvýznamnější roli v tomto procesu má bezpodmínečně rodina dítěte, která o něho od raného věku pečuje, komunikuje s ním a učí ho dodržovat jistá pravidla. Dále se tento proces rozvíjí mezi vrstevníky, a to převážně v mateřské škole, která je první institucí, do které vstupuje dítě samo za sebe. V prostředí mateřské školy díky interakci s ostatními dětmi formuje svou osobnost (Vágnerová, 2021).

Mertin a Gillnerová (2010) uvádí, že v předškolním období dochází v socializaci ke změnám:

- V **sociální reaktivitě** – dítě se v předškolním období poprvé setkává s odlišnými vztahy a způsoby chování k různým jedincům, také se učí rozlišovat živé tvory od neživých předmětů.
- Ve vývoji **sociální kontrol** – od dítěte se vyžaduje žádoucí chování a přijímání norem, které od něho společnost očekává.
- V **osvojování sociálních rolí** – dítě začíná poznávat své role, které se liší na základě společnosti, ve které se nachází. Jiné role uplatňuje v rodině, v mateřské škole či mezi vrstevníky.

Každé vývojové období dítěte předškolního věku má specifika. Když si představíme 2leté dítě a 6leté, jejich vývojová úroveň je úplně odlišná, proto by učitel v mateřské škole měl dobře znát a respektovat tyto vývojové zvláštnosti. Na tyto specifika by měl brát především ohled při plánování a realizaci vzdělávacího procesu a měl by také vytvářet pro děti co

nejvíce podnětné prostředí, ve kterém by měly prostor pro dostatečný rozvoj ve všech oblastech vývoje.

2.2 Sociální skupina v mateřské škole

V této kapitole se zabýváme dětskou skupinou v mateřské škole. Nejedná se o hybridní instrument sociální a vzdělávací politiky, ale o sociální skupinu dětí. V mateřské škole, je za dětskou skupinu považována třída, ve které se nachází děti ve věku od 2 do 6 (7) let. Podle Hellera (2014) můžeme dětskou skupinu chápat jako malé sociální seskupení o dvou a více dětí, kde se uspokojují sociální potřeby jedince. V této skupině se děti znají, komunikují mezi sebou, setkávají se za jistým účelem a jsou mezi nimi tvořeny emocionální vztahy. Jednotlivé dětské skupiny jsou rozdělovány ředitelem příslušné mateřské školy, a to na základě kritérií, které si sám stanoví (Nakonečný, 2009).

Doposud děti předškolního věku se nacházeli především v rodinném prostředí, ze kterého si do mateřské školy odnáší návyky. Sociální skupina v mateřské škole jim umožňuje získávat nové dovednosti i zvyky, díky ní poznávají svět svých vrstevníků, učí se dodržovat jistá pravidla a normy, které jsou žádoucí, pro společnost.

Dle Průchy a Kořátkové (2013, s. 91) je dětská skupina důležité pro „... *aktivní sociální učení, kdy každé dítě může přirozeně nabývat sociální zkušenosti z jednání s druhými dětmi a osvojovat si dovednosti, jak se chovat a jednat v určitých situacích.*“ Díky společnému pobývání dětí v jedné třídě dochází k socializaci dítěte.

Socializace v mateřské škole probíhá nejčastěji při volné hře dětí, díky které se jedinci navzájem nejvíce poznávají. Do tohoto procesu je potřeba dětem nezasahovat a nechat jim volný prostor. Při volné hře mají totiž děti možnost samy jednat s ostatními, stanovovat si mezi sebou pravidla, která dodržují, také se snaží hledat různá řešení situací či vytvářet mezi sebou kompromisy. Při volné hře mají děti jedinečnou možnost zkusit se veitřovat do pocitů druhých dětí a pečovat o slabší (Kooijman, 2016).

Podle Vágnerové (2021) má na dětskou skupinu vliv povaha dětí. Často při hrách můžeme sledovat vytváření rolí a můžeme také pozorovat, jestli u dětí převažuje povaha submisivní či dominantní (Kohoutek, 2003). Na skupinové soužití má dopad také pohlaví, kdy děti vyhledávají spíše stejná pohlaví pro svou skupinovou hru (Kooijman, 2016).

Dětský kolektiv je pro děti obrovským přínosem. Díky tomu, že se dítě nachází ve skupině svých vrstevníků, si utváří svoji osobnost a také nové vztahy, které mu napomáhají v dalším pobývání v mateřské škole i mimo ni.

2.2.1 Skupinové soužití dětí v mateřské škole

Skupinové soužití v mateřské škole je pro děti velkým přínosem. To, že se nachází ve třídě s několika dalšími jedinci, jim podává obraz o reálném životě (Průcha & Kořátková, 2013). Dětem společné pobývání dává celoživotní základy, z kterých budou čerpat po celý svůj život. Mají možnost vyzkoušet si jednání s druhými, také se díky tomu učí dodržovat pravidla, přijímat normy, které jsou součástí celé společnosti. Učí se zde prosazovat své názory, přizpůsobovat se ostatním nebo také přijímat argumenty od druhých. Skupinové soužití má také pozitivní vliv na prosociální chování, především u dětí, které z různých důvodů nevyrostají v rodině s podnětným prostředím (Havlíková et al., 2008).

Společné pobývání dětí v mateřské škole přináší i určitá negativa. Mezi nejčastější negativa společného soužití dětí v jedné třídě můžeme zařadit šikanu a agresivitu (Kořátková, 2005).

Šikana je opakované a úmyslné ubližování jedince, který se nemůže nebo nedovede bránit (Říčan & Janošová, 2010). V mateřské škole se to projevuje bitím, ponižováním, posmíváním i vyhrožováním. V tomto procesu jsou aktéry i oběťmi především ty děti, které mají problém v sociální oblasti (Kořátková, 2005).

Podle Martínka (2015) můžeme chápat agresivitu jako schopnost záměrného a útočného jednání našeho organismu vůči druhé osobě či okolí. U dětí předškolního věku se setkáváme se záměrnou agresí, ve které ale nemá jedinec úmysl někomu ublížit. Jde především o ochranu jeho prostoru ve hře, kdy konkrétní jedinec chce proniknout do území jiného dítěte a narušit ho (Kořátková, 2005).

Pro dítě předškolního je skupinové soužití velmi důležité. Společné pobývání dětí jim umožňuje získat dovednosti a schopnosti, které budou pro jejich další životní vývoj nepostradatelné. Je také ale potřeba počítat s tím, že skupinové soužití přináší občasná rizika.

3 VĚKOVÉ USPOŘÁDÁNÍ TŘÍD V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Poslední kapitola bakalářské práce se zabývá jednotlivými možnostmi věkového uspořádání tříd, které současné předškolní vzdělávání nabízí. V dnešní době se můžeme setkat s věkově heterogenním nebo s věkově homogenním uspořádáním. Jelikož je v současné době velmi obtížné najít přesné definice obou pojmů, tak v této práci budeme chápat heterogenní třídu jako třídu, ve které je věkový rozdíl dětí minimálně dva roky a homogenní třídu jako třídu, ve které je věkový rozdíl dětí jeden rok.

Podle RVP PV (2021) lze utvářet v mateřské škole třídy, kde se nachází děti věkově blízké i děti věkově vzdálenější. Mateřské školy mají tedy možnost vytvářet dětské skupiny jak homogenní, tak i heterogenní. Oba tyto typy věkového uspořádání třídy respektují vzdělávání, které umožňuje „vzdělávat společně v jedné třídě děti bez ohledu na jejich rozdílné schopnosti a učební předpoklady“ (RVP PV, 2021, s. 7).

Každá mateřská škola má kompetenci rozdělování tříd ve vlastních rukou. Sama tedy rozhoduje, jak věkově uspořádají děti do svých tříd. Tedy jestli utvoří věkově heterogenní třídy či věkově homogenní třídy. V současné době se můžeme setkat i s částečným rozdělením tříd, to znamená, že většinou ředitelé mateřských škol vytvoří věkově heterogenní třídu ve věku 2-5 let, a třídu věkově homogenní, kde se nachází děti s povinnou předškolní docházkou, to jsou děti ve věku 5-6 let. Důležitý faktor, který může hrát velkou roli při rozhodování ředitele mateřské školy o této skutečnosti, je počet přihlášených dětí v určité věkové kategorii (Průcha & Kořátková, 2013).

V literatuře se můžeme setkat s odlišnými počty těchto dvou možností uspořádání. Havlová (2012) uvádí, že v současné době v České republice převažuje homogenní uspořádání. I když v posledních dvaceti letech narůstal zájem o heterogenní třídu. Jedním z důvodů zájmu o tento typ věkového uspořádání může být vyšší očekávání od vzdělávání dětí. Naopak podle Průchy a Kořátkové (2013) je dnes poměr homogenních a heterogenních tříd v mateřské škole jedna ku jedné. O věkovém uspořádání tříd v mateřské škole nenajdeme ani žádné statistické údaje. Česká školní inspekce, která v roce 2019 prováděla hospitaci v mateřských školách po celé České republice, uvádí, že heterogenní třídy se vyskytují u čtvrtiny tříd z celkového počtu tříd v České republice (Syslová, 2021).

Jelikož nikde není závazně napsáno, jak jednotlivé třídy chápat, je velmi těžké odhadnout současný počet věkově heterogenních a věkově homogenních tříd v mateřské škole v České republice.

V nejobecnější rovině homogenní třídu můžeme chápat jako tu, do které jsou rozdělovány děti na základě jednoho společného kritéria. V tomto případě jsou děti rozdělovány do tříd na základě věku. V jedné třídě se tedy nachází děti stejného věku. Jeden z důvodů pro zvolení tohoto uspořádání může být ten, že je to blíže tomu školnímu uspořádání (Průcha & Kořátková, 2013).

Homogenní třídy v mateřské škole jsou nejčastěji rozdělovány takto:

- 3-4 let
- 4-5 let
- 5-6 let (případně do 7 let, pokud má dítě odklad povinné školní docházky)

Ve věkově heterogenní třídě se nachází naopak děti smíšeného věku. Ve třídě se tedy vyskytují děti od 3 do 6 let (případně do 7 let, pokud má dítě odklad povinné školní docházky). Tento typ uspořádání je blíže rodinnému a společenskému modelu. Proto je často tato volba odůvodněna tím, že je to pro dítě přirozenější prostředí (Kořátková, 2014).

Heterogenní třídy často vznikají i nezáměrně, a to zejména na vesnicích, kde jsou ředitelé mateřských škol omezeni počtem dětí. Nemohou se tedy rozhodovat mezi homogenním či heterogenním uspořádáním třídy (Průcha & Kořátková, 2013).

V současné době lze přijímat do mateřských škol i děti ve věku 2 let (RVP PV, 2021). O této věkové kategorii se doposud novější publikace nezmiňují, proto v mé práci tato věková skupina není uváděna. Oba tyto typy věkového uspořádání v mateřské škole umožňují a podporují vzdělávání dětí všech věkových kategorií i disponujícími odlišnými schopnosti a znalostmi. Každá z těchto tříd má určitá pozitivita i negativa, a to jak pro dítě, tak i učitele. Záleží především na řediteli konkrétní mateřské školy, jak se rozhodne rozdělit třídy podle věku, dle svého vlastního uvážení a osobních preferencích.

3.1 Věkově homogenní třída v mateřské škole

Věkově homogenní uspořádání je jednou ze dvou možností vytváření třídy v mateřské škole. V takových třídách se nachází děti stejného věku. V některých publikacích například u Kořátkové (2014) se můžeme setkat s termínem věkově stejnorodá třída. Tyto termíny jsou užívány jako synonyma.

Pedagogický slovník definuje homogenní třídu takto: „... třída, do níž jsou žáci zařazováni na základě určitého kritéria výběru, zpravidla podle schopností, inteligenční úrovně,

učebního tempa nebo učebních výsledků (prospěchu). Složení žáků je pak v určitém aspektu shodné na rozdíl od situace v heterogenní třídě“ (Průcha et al, 2009, s. 92). Tato definice je vhodná spíše pro vyšší stupně vzdělávání. V prostředí mateřské školy je hlavním kritériem pro rozdělování do homogenní třídy věk dítěte, nikoliv jeho schopnosti či inteligenční úroveň.

V České republice byl za dob totalitního režimu tento typ věkového uspořádání v mateřské škole velmi častý. V tomto období měly učitelky v *Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy* (1984) přesně vymezeny úkoly a činnosti, které s dětmi konkrétní věkové kategorie měly dělat. Dnes se učitelé mateřských škol řídí RVP PV (2021). V něm mají vymezeno pouze to, co by dítě mělo zvládnout před zahájením školní docházky na základní škole. Proto je zcela na pedagogovi, jakou cestu vzdělávání dětí zvolí, jaké cíle si stanoví a jaké metody a formy práce k dosažení předem stanovených cílů využije tak, aby dítě bylo dostatečně připraveno na vstup do základní školy (Opravilová, 2016).

V současné době se s tímto věkovým uspořádáním třídy v prostředí mateřské školy můžeme setkávat méně, než to bylo za totalitního režimu. Jeden z hlavních důvodů může být ten, že ředitelé mateřských škol nemají dostatek dětí v jedné věkové kategorii, aby dokázali naplnit celou třídu, proto musí volit druhou možnost, a to je věkově heterogenní třída, kde se nachází děti smíšeného věku (Průcha & Koťátková, 2013).

Mateřská škola, která se rozhodne pro věkově homogenní třídu, vytváří tři třídy. A to třídu nejmladších, třídu strašáků a třídu nejstarších předškolních dětí. Každá tato věková skupina má svá specifika, která v sobě ukrývají určitá pozitiva a negativa. Je především na učiteli, jak moc podnětné prostředí pro vzdělávání dětí vytvoří, a jak s konkrétní věkovou skupinou bude pracovat.

3.1.1 Učitel ve věkově homogenní třídě

Při práci učitele ve věkově homogenní třídě můžeme spatřovat spoustu výhod, ale i nevýhod. Mezi ty největší výhody bezpochyby patří časové plánování přípravy na vzdělávací proces dětí. Jelikož se v této třídě nachází děti stejného věku, učitel nemusí vytvářet úkoly různých obtížností. Co se týká ale organizačního hlediska přípravy na proces vzdělávání, je žádoucí, aby učitel přemýšlel nad skupinovou prací více. Učitel by si měl uvědomovat, že i když jsou děti stejného věku, nemusí dosahovat stejných schopností a znalostí. Je velmi přínosné využívat v tomto věkovém uspořádání například projekty, v nichž se každé dítě uplatní a najde si roli, která bude vyhovovat jeho možnostem a schopnostem (Koťátková, 2014).

Koťátková (2005, s. 165) říká, že: „*Více než dvacet dětí stejného věku často produkuje a násobí věkově specifické chování charakterizující určitou vývojovou etapu.*“ Toto tvrzení učitel ve věkově homogenní třídě spatřuje zejména ve třídě nejmladších dětí. Hlavně tedy při procesu adaptace, a to na začátku školního roku, ale také během něho, kdy například kvůli delší nepřítomnosti dítěte v mateřské škole nastávají obdobné adaptační problémy. Pro učitele je tento proces neustálého začleňování nejmladších dětí velmi psychicky i fyzicky náročný. Tyto děti v raném věku jsou stále závislé na matce, proto velmi často učitel matku dětí „zastupuje“. Učitel je při práci s takovými dětmi velmi psychicky vytížen, a to především z neustále vyžadujícího tělesného kontaktu dětí. Jelikož jsou tyto děti dosti fixované na matku, potřebují od učitelky pohladit, pochovat či utěšit. V této třídě je práce učitele také velmi fyzicky náročná. Především učitelův pohybový aparát je nadměrně zatěžován. Učitel neustále děti nosí, kleká si k nim, zvedá je či chová, proto jeho tělo nadměru trpí. Když se naopak podíváme na práci učitele u nejstarších dětí v homogenní třídě, je práce značně usnadněna. Tyto děti bývají totiž zcela samostatné, udrží pozornost a díky tomu se učitelka může věnovat činnostem, které se zaměřují především na přípravu na přestup na základní školu. Také spolupráce mezi dětmi je již vyvinutější, proto učitelka do hry mezi dětmi nemusí nijak zasahovat (Koťátková, 2014).

I když učitel v homogenní třídě pracuje s dětmi jen jedné věkové skupiny, musí mít na paměti, že se děti nenachází na stejné úrovni, proto je potřeba, aby velmi dobře promýšlel vzdělávací proces.

3.1.2 Dítě ve věkově homogenní třídě

V tomto věkovém uspořádání třídy pobývají společně děti jedné věkové kategorie. Předškolní děti jsou rozdělovány ve věkově homogenní třídě striktně podle věku takto: 3-4, 4-5, 5-6 let.

Pro děti ve třídě, kde se nachází nejmladší děti, tedy tři až čtyřleté, je přestup do mateřské školy velmi emocionálně náročný. Tyto děti jsou v proces adaptace velmi plachivé, jelikož se nachází bez matky, na kterou byly do této doby velmi fixované. Děti se nachází v úplně cizím prostředí s cizími jedinci. Toto jsou všechno faktory, které do velké míry ovlivňují atmosféru ve třídě (Koťátková, 2014).

Ve třídě, ve které pobývají společně děti ve věku od čtyř do pěti let, jsou již více odpoutané od rodiny. Tato skupina je více dynamičtější, a to ve všech směrech. Je potřeba ale vnímat stále velmi emotivní naladění dětí v komunikaci a řešení problémů mezi vrstevníky. V této

třídě můžeme spatřovat stereotypní styl hry, který by vymizel, kdyby se děti nacházely v prostředí i starších dětí a mohly se tak od nich inspirovat (Průcha & Kořátková, 2013).

Poslední skupinou dětí jsou předškoláci, tedy děti ve věku 5-6 let. Tyto děti bývají již chápány jako samostatní a rozumově vyspělejší jedinci, proto se také od nich očekávají stejné výsledky. Toto tvrzení nemusí být ale pravdivé, je totiž zcela běžné, že i v takové třídě se najdou děti, které nedisponují stejnou inteligenční úrovní, proto zde dochází často k posmívání a vyčleňování takových jedinců ze skupiny. V této třídě je již rozvinutá spolupráce mezi dětmi, a to především v kooperativních hrách. Tyto děti se ve hře dokážou dohodnout na pravidlech a respektovat je (Kořátková, 2014).

Každá třída dětí disponuje jinými výhodami a nevýhodami. Je potřebné, aby učitel byl se všemi specifiky homogenní třídy obeznámen a přizpůsoboval jeho vzdělávací proces na základě jednotlivých věkových skupin.

3.2 Věkově heterogenní třída v mateřské škole

Věkově heterogenní třída je druhou možností organizace věkového uspořádání dětských skupin v mateřské škole. Kořátková (2014) obdobně jako u homogenní třídy využívá jiný termín než heterogenní třída. V její publikaci se můžeme setkat s pojmem věkově smíšená třída. V prostředí mateřských škol jsou oba tyto pojmy užívány jako synonyma a označují takové třídy, ve kterých se nachází děti ve věku od 2 zpravidla do 6 let, tedy děti různých věkových kategorií.

V současné době je velmi těžké definovat věkově heterogenní třídu v mateřské škole. Neexistuje definice, která by přesně vymezovala, co je to věkově heterogenní třída v mateřské škole. Podle Morrison (2018) můžeme za heterogenní třídu považovat tu, ve které se nachází děti s minimálně dvouročním věkovým rozestupem.

Historie vzniku heterogenních tříd zasahuje již do první třetiny 20. století, kdy se ve velké míře začaly zřizovat mateřské školy s alternativními přístupy. Například v Montessori pedagogice je jedním z hlavních znaků právě toto věkové uspořádání dětí do tříd. Další alternativní přístupy, které preferují věkově smíšené uspořádání nežli věkově stejné uspořádání třídy, představuje například Waldorfská mateřská škola či Daltonský plán. Mezi novější alternativní programy u nás podporující heterogenní třídy jsou – Program začít spolu a Program podporující zdraví (Průcha & Kořátková, 2013).

V současné době v Evropě se téma věkově heterogenních tříd otevírá čím dál tím víc, a to především v souvislosti s lepším vzděláváním dětí v sociální oblasti. Například v Dánsku a některých zemích Německa je toto uspořádání tříd dokonce dáno zákonem (Havlová, 2012). I v současné době v České republice se můžeme setkat s převahou kladných názorů na tento typ věkového uspořádání dětí. Jako jeden z hlavních důvodů volby ředitelů běžných mateřských škol pro toto věkové uspořádání může být to, že „...*lépe zrcadlí společnost jako takovou a děti se v ní jako v obecněji pojaté společnosti mohou mnohostranně rozvíjet.*“ (Koťátková, 2014, s. 212). Je totiž zcela běžné, že i v normálním životě se děti setkávají s různými věkovými kategoriemi. Proto jsou věkově heterogenní skupiny přirozenější než věkově homogenní (Šprachtová, 2015). Dalšími důvody ředitele mateřské školy pro volbu tohoto uspořádání mohou být potřeby rodiny, kdy ředitel má možnost umisťovat společně sourozence či děti, které se již znají (Průcha & Koťátková, 2013).

Věkově heterogenní třída, kde se společně setkávají děti různých věkových kategorií, připomíná společnost, ve které žijeme. Díky věkovým rozdílům mezi dětmi dochází k všestrannému rozvoji.

3.2.1 Učitel ve věkově heterogenní třídě

Při práci učitele ve věkově heterogenní třídě je velmi důležité, aby byl učitel ztotožněn s tímto věkovým uspořádáním. Pokud učitel není přesvědčen, že jeho práce v tomto uspořádání je přínosná, tak jeho vzdělávací činnosti se nemusí vydařit a dětem nemůže předat to, co se od něj vyžaduje.

Jelikož se nachází v této třídě děti rozdílných věkových kategorií, je potřeba, aby učitel při vzdělávání využíval především individualizaci. Individualizace je „*způsob výuky, při němž podporujeme společné vzdělávání dětí s rozdílnou úrovní schopností. Tyto rozdíly mezi dětmi respektujeme a reagujeme na ně při plánování, realizaci a hodnocení výchovně vzdělávací práce*“ (Krejčová, et al., 2015). Proto je potřeba, aby učitel skupinu dětí velmi dobře znal a věděl, co každé dítě dokáže a jakými schopnostmi a dovednostmi disponuje, na základě toho pak připravuje vzdělávací nabídku.

Příprava vzdělávacího procesu je časově i organizačně náročnější než příprava učitele v homogenní třídě. Učitel musí více přemýšlet nad vzdělávací nabídkou, měl by využívat především diferenciované, individualizované či skupinové metody práce, které budou respektovat individuality všech dětí (Koťátková, 2014). Měl by především vytvářet rozsáhlou vzdělávací nabídku, která bude obsahovat lehčí či obtížnější činnosti. Z tohoto

hlediska je práce učitele náročnější. Co naopak může učiteli usnadnit práci, je využívání potenciálu starších dětí. Tyto děti mohou pomoci s přípravou pomůcek či s péčí o mladší. Díky této pomoci mohou vnímat důležitost v této skupině (Průcha Kořátková, 2013).

Havlínová a kol. (2008, s. 44) shrnuly přizpůsobení pedagogického stylu učitele ve věkově heterogenní třídě v mateřské škole. Učitel v tomto věkovém uspořádání by měl:

- Akceptovat, že děti si jsou navzájem nejpřirozenějšími učiteli a že se navzájem od sebe učí.
- Respektovat vývojové a individuální zvláštnosti dětí a jejich individuální tempo.
- Plánovat a vytvářet činnosti podle jejich schopností, a ne podle věku.
- Uplatňovat a rozvíjet zejména individuální a skupinové práce.
- Vést starší děti k pomoci dětem mladším a dávat jim důvěru v „učení“ mladších.
- Umožnit mladším dětem pozorovat a napodobovat straší děti.
- Vytvářet prostor a příležitosti pro kooperaci dětí.

Šprachtová (2015) upozorňuje při práci učitele ve věkově heterogenní třídě na velký nátlak ze strany rodičů dětí, které navštěvují tento typ uspořádání. Rodiče si většinou přejí, aby děti byly rozdělené podle věku a mohly se tak lépe připravovat na vstup na základní školu. Proto záleží především na učiteli, aby dokázal odůvodnit svá tvrzení, a obhájit, že věkově smíšené prostředí může být pro děti vhodnější nežli stejnorodé.

Je důležité, aby učitel byl s tímto věkovým uspořádáním ztotožněn, respektoval individuality dítěte a na základě toho vytvářel a realizoval vzdělávací nabídku.

3.2.2 Dítě ve věkově heterogenní třídě

Ve věkově heterogenní třídě pobývají společně děti odlišných věkových kategorií. Díky věkové pestrosti se děti setkávají s pozitivy, ale také i s negativy, které je do jisté míry ovlivňují. V dnešní době převažují ale pozitivní ohlasy na tento typ třídy, s tímto tvrzením souhlasí i Šprachtová (2015), která říká, že mateřská škola je převážně o sociálním učení, které se v tomto uspořádání podporuje více nežli v homogenním uspořádání.

Největší výhodu věkově heterogenních tříd v mateřské škole můžeme spatřovat v tom, že se ve třídě nachází děti různých věkových kategorií, a díky tomu se můžou mnohostranně rozvíjet (Kořátková, 2014). To dokládá i tvrzení Havlínové (2000, s. 42), která uvádí „... čím větší je věkový rozdíl mezi dětmi, tím bohatší a pestřejší jsou kontakty mezi nimi, tím

více sociálních rolí a strategií si děti mohou osvojit, tím více příležitostí mají k přirozené nápodobě, k rozvoji jazyka a komunikace.“

Mladší děti v tomto prostředí mají možnost dotahování se na starší, hlavně při hře. Adaptace dětí, které nastupují do věkově heterogenní třídy, probíhá klidněji, a to hlavně díky straším dětem, které si již tímto procesem prošly. Tyto děti napomáhají nově přichozím usnadnit adaptační proces, kdy se je snaží zapojit do hry nebo se je také snaží rozveselit (Kořátková, 2014). Ve věkově heterogenní třídě mají možnost spolu pobývat i sourozenci, což do velké míry také může zlehčit začleňování do kolektivu. Sourozenec je podle Vágnerové (2021) důležitým aspektem v životě dítěte, který napomáhá k lepšímu zvládnutí sociálních dovedností.

Gray (2012, s. 74) zmiňuje tato pozitiva pro děti ve věkově heterogenní třídě:

- Dovoluje mladším dětem účastnit se aktivit, které by nemohly provádět jen s vrstevníky.
- Umožňuje těm dětem, které jsou napřed či pozadu, najít si ostatní na stejné úrovni.
- Podporuje nesoutěživé a kreativní formy her, které jsou ideální k získávání nových schopností.
- Dovoluje mladším dětem se inspirovat staršími a naopak.
- Umožňuje starším dětem učit se prostřednictvím vyučování mladších dětí.
- Umožňuje starším dětem pečovat o mladší a díky tomu si vyvinout smysl zodpovědnosti a zralosti.

Podle Kramulové (2015) jsou v nevýhodě děti, které mají před zahájením povinné školní docházky. Děti mají kolem sebe spoustu rušivých elementů v podobě mladších dětí, a proto se nemohou více soustředit na školní přípravu.

Dítě v prostředí, v němž pobývá s dětmi jiných věkových kategorií, vnímá jako to, které mu je bližší a může se v takovém prostředí rozvíjet více, než kdyby bylo ve třídě s jednou věkovou kategorií.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Cílem empirické části bakalářské práce bylo zjistit názory učitelů na vzdělávání ve věkově heterogenních třídách mateřských škol. Pro praktickou část byl zvolen kvalitativní design výzkumu. Ke sběru dat byla použita metoda interview s učiteli mateřských škol, pro realizaci výzkumného šetření pak polostrukturované interview, které sloužilo především pro lepší spolupráci s participanty a vedlo k hlubšímu porozumění zkoumané problematice. Výsledky byly následně analyzovány pomocí metody otevřeného kódování a v závěru byly interpretovány.

4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním výzkumným cílem empirické části práce bylo **zjistit názory učitelů na vzdělávání ve věkově heterogenní třídě**. Na základě toho byly stanoveny dílčí otázky.

Dílčí výzkumné cíle:

1. Zjistit rozdíly ve vzdělávání ve věkově heterogenních a věkově homogenních třídách mateřských škol.
2. Popsat, jaké výhody a nevýhody vidí učitelé v heterogenní třídě pro děti předškolního věku.
3. Popsat, jaké výhody a nevýhody vidí učitelé v heterogenní třídě pro svou práci.

Na základě hlavního cíle výzkumu byla stanovena hlavní výzkumná otázka: **Jaké jsou názory učitelů na vzdělávání dětí ve věkově heterogenní třídě v mateřské škole?** Z hlavní výzkumné otázky vyvstaly dílčí výzkumné otázky, které korespondují s dílčími výzkumnými cíli.

Dílčí výzkumné otázky:

1. Jaké jsou rozdíly ve vzdělávání ve věkově heterogenní a věkově homogenní třídě v mateřské škole?
2. Jaké jsou výhody a nevýhody ve věkově heterogenní třídě z pohledu učitele pro děti předškolního věku?
3. Jaké jsou výhody a nevýhody ve věkově heterogenní třídě z pohledu učitele pro svou práci?

4.2 Výzkumná metoda

V práci byl využit kvalitativní design výzkumu, jako výzkumná metoda pro získávání dat byla zvolena metoda polostrukturovaného interview. Před zahájením realizace interview, které bylo uskutečněno v měsících lednu a únoru roku 2022, byly vytvořeny okruhy témat a z nich následně vzniklo 17 otázek, které byly v průběhu interview s učiteli mateřských škol podle potřeby upravovány.

Kvalitativní design výzkumu umožňuje získávání komplexních a detailních informací o zkoumané problematice (Švaříček & Šedřová, 2014). Podle Gavory (2010) jde o dlouhodobý a intenzivní výzkum, při kterém se vytváří podrobný zápis. Charakteristickými metodami pro tento typ výzkumu jsou například již zmiňované interview či pozorování.

Metoda interview umožňuje získávat potřebná fakta a také zachytit názory samotných participantů. (Gavora, 2010). Pro realizaci výzkumné práce a získávání dat je zvolena metoda polostrukturovaného interview. Miovský (2006) uvádí, že polostrukturované interview je kompromisem mezi metodami strukturovaného a nestrukturovaného interview. Jedná se o jednu z nejvyužívanějších metod, která je ale velmi náročná na přípravu. Hlavním znakem této metody je položení otázky participantovi a následné objasňování či vysvětlování odpovědi.

Před zahájením realizace interview je velmi důležité nastavit „příjemné ovzduší mezi tazatelem a odpovídajícím.“ To je takzvaný raport, který docílí tazatel tak, že před začátkem interview se věnuje běžnému rozhovoru. Následně po navození této atmosféry může tazatel přejít k otázkám týkající se výzkumu (Gavora, 2010, s. 202).

Interview s učitelkami mateřských škol byla realizována v prostředí mateřských škol. Jedno interview bylo uskutečněno pomocí online platformy Google Meet. Interview byla zaznamenávána na diktafon a následně přepsána do transkriptů.

4.3 Výzkumný soubor

Rozhovory byly realizovány s devíti učitelkami mateřských škol ze Zlínského kraje, které byly vybrány záměrně. Kritériem pro výběr participantů bylo působení ve věkově heterogenních třídách mateřských škol. Před zahájením rozhovorů bylo nutné všechny participanty ujistit o anonymitě, nahrávání interview a o zveřejnění pouhého transkriptu audio nahrávky. Níže je uvedena bližší charakteristika participantů.

Charakteristika participantů:

Pro lepší orientaci byly participantky označeny zkratkami U1-U8. Tyto zkratky byly využívány i v další kapitole empirické části, jež je zaměřena na interpretaci získaných dat.

Tabulka 1 Údaje o participantech

Participant	Délka praxe	Nejvyšší vzdělání	Zkušenost s opačným věkovým uspořádáním
U1	32 let	Střední pedagogická škola	Ano
U2	6 let	Magisterské vzdělání	Ano
U3	7 let	Bakalářské vzdělání	Ano
U4	35 let	Střední pedagogická škola	Ano
U5	13 let	Magisterské vzdělání	Ano
U6	3 roky	Bakalářské vzdělání	Ne
U7	2 roky	Střední pedagogická škola	Ne
U8	28 let	Střední pedagogická škola	Ano
U9	14 let	Magisterské vzdělání	Ano

Učitelka 1 má vystudovanou střední pedagogickou školu s maturitou se zaměřením na předškolní a mimoškolní pedagogiku. Délka její praxe je přes 32 let. Nyní působí jako vedoucí učitelka v jednotřídní mateřské škole v okrajové části města. Působí u dětí ve věku 3-6 let.

Učitelka 2 má vystudovaný tříletý bakalářský obor zaměřený na informatiku pro střední školy a magisterský obor předškolní pedagogika. V oboru se pohybuje již 6 let. Nyní působí na pozici ředitelky mateřské školy, která se nachází na vesnici a je jednotřídní. Jsou zde děti ve věku 2-6 let.

Učitelka 3 má vystudovanou střední pedagogickou školu s maturitou se zaměřením na předškolní a mimoškolní pedagogiku a tříletý bakalářský obor učitelství pro mateřské školy. Participantka působí na pozici učitelky 7 let. Nyní působí v mateřské škole, kterou navštěvují děti od 2-5 let věku, jež jsou rozděleny do více tříd.

Učitelka 4 nyní působí ve třídě u dětí ve věku 3-5 let. Má vystudovanou střední pedagogickou školu s maturitou se zaměřením na předškolní a mimoškolní pedagogiku. V praxi je již 35 let. Mateřská škola, ve které působí, je vícetřídní a nachází se na vesnici.

Učitelka 5 má vystudovaný tříletý bakalářský obor učitelství pro mateřské školy a navazující studium předškolní pedagogika. Nyní působí na pozici ředitelky v jednotřídní mateřské škole na vesnici, kde se nachází děti ve věku 3-6 let. Její délka praxe je 13 let.

Učitelka 6 působí na pozici učitelky teprve 3 roky. Má vystudovaný tříletý bakalářský obor učitelství pro mateřské školy. Nyní působí u dětí ve věku 3-6 let. Mateřská škola se nachází na vesnici a je jednotřídní.

Učitelka 7 absolvovala střední pedagogickou školu s maturitou. Jako učitelka v mateřské škole je zaměstnaná po dobu 2 let. Momentálně působí v městské mateřské škole, kde se nachází více tříd. Nyní působí u dětí ve věku 3-5 let.

Učitelka 8 působí na pozici ředitelky mateřské školy, která se nachází ve městě a je vícetřídní. Její praxe je přes 35 let. Participantka má vystudovanou střední pedagogickou školu s maturitou zaměřenou na předškolní a mimoškolní pedagogiku. Ve třídě, ve kterém působí, se nachází děti ve věku 3-5 let.

Učitelka 9 absolvovala vysokou školu se zaměřením na předškolní pedagogiku, kde získala magisterský titul. Její praxe v mateřské škole je 14 let. Ve třídě je s dětmi 3-5 let. Mateřská škola je vícetřídní a nachází se na vesnici.

4.4 Sběr a analýza dat

Před samotným sběrem dat proběhla na konci listopadu roku 2021 přípravná fáze. V této fázi bylo nutné si důkladně rozvrhnout praktickou část bakalářské práce. Jako první bylo potřeba připravit okruhy témat, které by byly přínosem pro výzkum. Na základě vzniklých témat bylo odvozeno 17 otázek, na které následně participantky odpovídaly. Na konci prosince roku 2021 proběhly dvě zkušební interview, která napomohla k úpravě a doladění závěrečných otázek do výsledného polostrukturovaného interview.

V měsících lednu a únoru roku 2022 proběhl vstup do terénu. V tomto období byla postupně realizována samotné interview s učitelkami. Osm rozhovorů s učitelkami se uskutečnilo v prostorách mateřské školy. Jeden rozhovor bylo nutné z důvodu Covid-19 uskutečnit prostřednictvím online platformy Google Meet. Před zahájením samotných interview byl všem učitelkám poskytnut k podepsání informovaný souhlas, který v sobě zahrnoval důležité informace týkající se například nahrávání rozhovoru, zveřejnění pouhého transkriptu či možnosti odvolání se do 3 dnů z účasti na výzkumu. Na začátku byly učitelky mateřských škol seznámeny s mou osobou a školou, kterou studuji. Pro navození příjemnější atmosféry byly nejprve participantky dotazovány na to, jaký měly den a jak se měly. Poté jim byly

kladeny otázky pro zjištění základních informací o nich (délka praxe, dosažené vzdělání, zkušenost s opačným věkovým uspořádáním apod.). Následně jim byly již kladeny otázky týkající se tématu. Rozhovor byl založen na vzájemné komunikaci mezi námi. U všech rozhovorů panovala velmi klidná atmosféra a všechny participantky odpovídaly ochotně.

Na konci února roku 2022 byly z realizovaných interview s učitelkami mateřských škol vytvořeny přepisy transkriptů, které se následně staly podkladem pro analýzu dat.

Analýza dat proběhla v měsíci březnu roku 2022. Pro analýzu získaných dat byla využita metoda otevřeného kódování. Podle Hendla (2016) jde o metodu, kdy se v datech nalézají témata a následně jsou jim přiřazovány konkrétní označení. Pomocí této metody byly z transkriptů vytvořeny tzv. pracovní kódy, které reprezentovaly slova, věty nebo odstavce. Z těchto kódů následně vznikly subkategorie. Poté vzniklé subkategorie byly shlukovány do hlavních kategorií.

V nadcházející kapitole jsou představeny vzniklé kategorie a jejich subkategorie. Dále je představena jejich interpretace a souhrn výzkumných zjištění.

5 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

V následující kapitole jsou interpretována data, která byla získána pomocí analýzy ze vzniklých transkriptů rozhovorů s učitelkami mateřských škol. Prostřednictvím metody otevřeného kódování byly z transkriptů vytvořeny kódy, ze kterých následně vyvstaly 4 kategorie a několik subkategorií. Interpretace vzniklých kategorií byla uvedena v následujících podkapitolách.

Graf 1 Přehled kategorií a subkategorií



5.1 Učitel jako zásadní faktor

První kategorie, která vzešla z analýzy dat z transkriptů rozhovorů s účastnicemi, dostala název **Učitel jako zásadní faktor**. Kategorie je zaměřena na učitele mateřské školy, který je v procesu vzdělávání jednou z nejdůležitějších osob. Tato kategorie v sobě obsahuje tři subkategorie, které dostaly názvy **Spousta práce a času**, **Individualizace jako klíč k úspěchu** a **Potřeba pomocné ruky**. První subkategorie vznikla na základě výpovědí účastnic, které uvedly, že v tomto věkovém uspořádání je více přípravy na vzdělávání dětí a nutnost přípravy organizace celého dne. Druhá subkategorie v sobě zahrnuje způsob

výuky, na který se učitelky dívají jako na klíčový. Třetí subkategorie poukazuje na potřebu pomoci pedagogických či nepedagogických pracovníků.

5.1.1 Spousta práce a času

První subkategorie poukazuje na náročnější přípravu vzdělávacího procesu, která učitelům v tomto věkovém uspořádání zabírá více práce a času, což potvrzuje výrok U6: „...*kdežto když máte tu heterogenní, tak musíte přemýšlet – předškolák mi toto zvládne, ale ten malošek už třeba ne, tak musíte tak zvažovat, anebo dát dvě varianty, případně nějaký ten střed, ale což lepší je, aby každý měl tu svoji úroveň.*“ S tím se shoduje i U8: „*Příprava je určitě náročnější. Ten učitel si musí si vlastně podle těch věkových kategorií, které tam má, rozmyslet a promyslet tu práci, aby to bylo pro všechny zvládnutelné.*“

Dle výše uvedených výroků učitelek, které se shodly na tom, že největší nevýhodu ve věkově heterogenní třídě spatřují v samotné přípravě učitele na vzdělávání dětí. Díky tomu, že se ve třídě nachází děti různých věkových kategorií a odlišných schopností, je potřeba, aby učitel pro děti připravoval diferenciované úkoly a činnosti.

U5 si zakládá svoji přípravu na tom, aby si každé dítě našlo to, co potřebuje, a samotnou přípravu se snaží co nejvíce přizpůsobovat individualitám dětí: „... *já jsem náročnější a že vlastně i ty činnosti se snažím i víc přizpůsobovat těm individualitám těch dětí, takže já opravdu momentálně jsem na takových 5-6 hodinách přípravy na další týden.*“

U2 zmiňuje zásobník úkolů či činností, který může napomoci při přípravě vzdělávání dětí: „*Když si pak uděláte zásobník nějakých věcí, tak už to není úplně náročné, ale ty začátky jsou asi těžší.*“

Z výše uvedených výroků učitelek mateřských škol lze odvodit, že vzdělávání dětí ve věkově heterogenní třídě je náročnější než vzdělávání dětí v homogenní třídě v mateřské škole. V tomto věkovém uspořádání vidí učitelky jako největší nevýhodu přípravu na vzdělávání dětí, která obnáší spoustu práce a času. Učitelky v této třídě musí přemýšlet dopředu nad vzdělávací oblastí a vědět, co každé dítě v konkrétní věkové kategorii dokáže a zvládne.

5.1.2 Individualizace jako klíč k úspěchu

Tato podkategorie vznikla na základě výpovědí participantek, kdy uvedly, že je ve věkově heterogenní třídě nutné podporovat vzdělávání dětí, které jsou odlišných věkových kategorií, ale také schopností. Podle U9 je důležité, aby měly o dětech přehled ve všech oblastech: „*Je*

důležité, aby ta učitelka měla ty děti dobře diagnostikované. Aby věděla, co které dítě zvládne.“

U2 a U3 se shodují na tom, že je v takovém věkovém uspořádání třídy velmi důležitá individuální práce s dětmi. U2: *„...jakože pracujeme ve skupině, ale potom si musíme ty děti individuálně brát a věnovat se jim. Jo, protože ta individuální, je tady fakt důležitá, pro ty starší děti ...“*, U3 zmiňuje, že při procesu adaptace je potřeba se více věnovat malým dětem: *„...ty větší děti dostávají nějaké individuálnější úkoly. Věnujeme se třeba víc ze začátku těm malým, protože je to pro ně úplně nové prostředí. Musí se naučit režim dne.“* Z výše uvedených výpovědí participantek vyplývá, že individuální práce je hlavně potřeba u starších dětí, které se připravují na vstup na základní školu a při začleňování nových dětí do kolektivu.

U8 zmiňuje potřebu diferenciací úkolů *„... pro mladší mám tady tohle, těm starším to ztížím a ti nejstarší budou dělat ještě náročnější. Jeden úkol ale prostě náročný.“* V tomto uspořádání je potřeba, aby učitelka pro každou věkovou kategorii měla jinou obtížnost úkolů, které odpovídají jejich schopnostem. U8 také mluví o tom, že děti potřebují pocítit úspěch. *„Musí si vlastně podle těch věkových kategorií, které tam má, rozmyslet a promyslet tu práci, aby to bylo prostě zvládnuté, aby to dítě mělo prostě pocit úspěchu jak to nejmenší, tak i to nejstarší a ti starší děti...“* Z této odpovědi vyplývá, že učitelka musí nad svou prací velmi dobře přemýšlet, aby umožnila každému dítěti dopřát pocit úspěchu.

Učitel by měl být s individualizovaným způsobem výuky ztotožněn, měl by ho podporovat a respektovat. Především by si měl uvědomovat to, že se ve třídě nachází děti odlišných věkových kategorií i schopností. A na tyto rozdíly by měl při vzdělávacím procesu brát velký ohled.

5.1.3 Potřeba pomocné ruky

Další dospělý člověk ve věkově heterogenní třídě může napomoci ke kvalitnějšímu vzdělávání. Na tom se shodly všechny učitelky. Dle výpovědí participantek vyplývá, že je nutnost mít v takovém věkovém uspořádání více pracovníků než ve věkově homogenní třídě. U2 a U6 se shodly na tom, že kdyby neměly k sobě žádného pomocníka, neudělaly by v takovém věkovém uspořádání vůbec nic. U2 *„A teď, když máme tu chůvu, tak je to super. Ale když nemáte chůvu ... oni ti tříletí a dvouletí, to není to až tak zásadní rozdíl. Když my teď pošleme ty děti s chůvou vedle, a ještě si něco doděláme s předškolákama nebo i se středňákama, tak je to jiné, než když ta chůva tady není, tak je prostě někdy den, kdy ten*

člověk neudělá vůbec nic.“ Z výpovědi U6 vyplynulo, že především díky chůvě se může učitelka věnovat starším dětem, při přípravě na základní školu „...*když my pracujeme třeba s předškolákama, že je máme rozdělené na skupinky, tady to jde, protože máme asistentku. Jo, kdybych byla sama na tu třídu, nevím úplně jak bych to dělala, ale tím, že tady mám paní asistentku, tak to jde skloubit, že vy si vezmete předškoláky, pracujete s nimi na přípravě do té školy a paní asistentka pracuje s tím zbytkem ...*“ Na tom se shoduje i výpověď U4, která uvádí, že především díky pomoci asistentky se může věnovat dětem s povinnou předškolní docházkou více individuálněji, a tím jim pomoci při lepším přestupu do základní školy.

U1 popisuje práci při asistentky při dopolední řízené činnosti „...*vlastně ty malé děti nevydrží tolik a nemají tolik úkolů. Takže s těma staršíma pak zůstaneme a bere si ty mladší asistentka, a s těma staršíma vlastně pokračujeme, než jdeme na tu vycházku.*“

U2 zmiňuje potřebu dalšího pracovníka, hlavně u dětí raného věku: „...*je to super, že máme tu chůvu, protože ty malé děti ji fakt potřebují. Jo, když potřebují převléct, protože ty nehody jsou. Je to velká pomoc. I v tom krmení jako, ty malincí, co přišli ted'ka, sice někteří jí krásně, ale někteří prostě nesní vůbec nic. A ted'ka to přesvědčován to bychom od toho nikdy neodešli.*“

U9 si kvůli nedostatku financí nemůžou dovolit nepedagogického pracovníka, který by jim usnadnil proces vzdělávání dětí: „*Chůva, je otázka peněz, které nemáme. Ale kdybychom měli, bylo by to určitě snadnější.*“

Ve třídách, kde jsou děti různých věkových kategorií, a to například od 2 do 7 let, je pro dosažení co nejkvalitnější vzdělávání dětí nezbytné, aby učitel měl vedle sebe někoho, kdo mu s docílením toho napomůže.

5.2 Dítě jako alfa a omega ve vzdělávání

Druhá kategorie, která vznikla pomocí metody otevřeného kódování, nese název **Dítě jako alfa a omega ve vzdělávání**. Jak již z názvu vyplývá, kategorie byla zaměřena na samotné dítě, které patří mezi hlavní aktéry v procesu vzdělávání v mateřské škole. Kategorie byla dále rozdělena na dvě subkategorie – **Starší dítě v mnoha rolích**, tato podkategorie vyšla z výpovědí participantek, kdy uvádí, že se starší děti v tomto uspořádání dostávají během celého dne do různých rolích, díky tomu se můžou všestranně rozvíjet **Děti jako zrychlené stroje** – tato subkategorie poukazuje na rychlejší učení dětí ve všech oblastech.

5.2.1 Starší dítě v mnoha rolích

Tato podkategorie, která vyplynula z analýzy jednotlivých rozhovorů s učiteli mateřských škol, je zaměřena na především na starší děti, které se díky společnému pobývání s mladšími dostávají do mnoha rolí, díky kterým se mohou rozvíjet. U2 a U5 například uvedly, že se starší děti dostávají velmi často do role pomocníka. U2: *„Ti předškoláci, když jdeme třeba na procházku, a už jsou oblečení, tak pomáhají těm malým about botičky. Nebo při jídle, oni si odnáší talířky, takže si pomáhají. Nebo když potřebujeme přinést nějaké tričko.“* U5 a U8 se shodují, že největší pomoc starších dětí, při oblékání mladších. U5: argumentuje takto: *„... když jsou starší rychleji oblečení, tak jdou pomáhat, ... takže vlastně díky tomu jsme rychleji venku.“*

U1 uvádí například roli překladatele: *„... když tomu maličkému nerozumíme, tak dokonce ti starší, nám řeknou, jakože co říkal.“* U3 zmiňuje roli ochránce: *„Starší děti si ty mladší berou pod svoji ochranu.“*

U5 a U6 mluví o starším dítěti v roli vedoucího. U5 uvádí, že se dostávají do této role především při volné hře dětí: *„... ten předškolák nebo ty starší děti, dejme tomu třeba ten předškolák tu hru řídí. To znamená, že rozdává role, a to děťátko se přizpůsobí.“* U6 *„Tu těžší část necháme třeba na předškolácích nebo oni začnou, ukážou to těm maloškům nebo vedou tu skupin.“* U8 mluví o tom, že se starší děti dostávají i do role učitelů, především na začátku školního roku, kdy mají možnost ukazovat mladším dětem chod mateřské školy a začleňovat je.

Z uvedených výroků vyplývá, že starší děti ve věkově heterogenní třídě se během celého dne v mateřské škole mohou dostat do mnoha pozic a rolí, díky kterým se mnohostranně rozvíjí. Rozvíjí se například v oblasti zodpovědnosti vůči ostatní dětem či vedení druhých. To může značně napomoc v dalším vzdělávání dětí.

5.2.2 Děti jako zrychlené stroje

Druhá podkategorie má název **Děti jako zrychlené stroje**. Tato podkategorie vznikla z výpovědí participantek, kdy uvádí, že se děti v tomto věkovém smíšeném uspořádání rozvíjí ve všech oblastech rychleji než děti v homogenní třídě v mateřské škole. To dokazuje například tvrzení U1 a U5 a U3. U1 argumentuje takto: *„...naučí se něco, k čemu by přišly až třeba za dva roky.“* Výrok U5 uvádí: *„... ty děti jsou jako houbičky, všechno od těch ostatních nasávají.“* Z výroku U3 vyplývá, že se děti rychleji učí především

v sebeobslužných činnostech: „... rychleji se naučí ... třeba oblékání, celkově tu sebeobsluhu.“

U2 a U4 zmiňují, že díky pobytu mladších dětí se staršíma dochází k rychlejší a rozvinutější mluvě a slovní zásobě. U2 uvádí: „... ty mladší se učí rychleji mluvit, když jsou mezi staršíma, kteří mají už rozvinutější slovní zásobu.“ U4 argumentuje takto: „... ta slovní zásoba rozvíjí rychleji, než kdyby se rozvíjela v té homogenní. Těm malým se tady rozváže jazyk jo, nastupují a řeknou neřeknou pomalu ani tři slova. A za měsíc mluví úplně jinak. Oni to naposlouchávají od nich a pak to spustí.“ U3, která má ve své třídě chlapce, popisuje svou zkušenost: „... ho zajímá, co to znamenají nějaké slovíčka, co říkají starší, takže mu takto vysvětlujeme a pak on ty slovíčka hrozně rád používá ... takže on se jeden týden naučí dvě slova a on furt je říká dokolečka.“

Z výše uvedených výroků vyplývá, že věkově heterogenní třída je vhodná pro děti předškolního věku. Díky pestrosti věkových skupin ve třídě se děti můžou více naučit, než kdyby byly ve věkově homogenní třídě, tudíž s jednou věkovou skupinou.

5.3 Pozitiva převažují negativa

Třetí a zároveň poslední kapitola je věnována pozitivům a negativům, které přináší vzdělávání ve věkově heterogenní třídě v mateřské škole jak pro učitele, pro děti, ale také pro rodinu vzdělávaných dětí. Jak již z názvů vyplývá, pozitiva převažují nad negativy. Potvrdil se tak i předpoklad dřív, než samotná realizace výzkumu proběhla. Na základě výpovědí participantek vplynuly 3 subkategorie. První subkategorie nese název **Lepší adaptace**. Tato subkategorie se zabývá samotnou adaptací dětí ve věkově heterogenní třídě. Z výroků učitelů vplynulo, že rodina dětí se na vzdělávání v takovém uspořádání dívá pozitivně, proto druhá subkategorie dostala název – **Rodina jako velký příznivec**. Třetí subkategorie dostala název **Nic není růžové**, zde se popisují negativa, které vzdělávání dětí ve věkově heterogenních třídách může přinášet.

5.3.1 Lepší adaptace

První podkategorie se zabývá procesem adaptace dětí ve věkově heterogenní třídě v mateřské škole. Podle výpovědí učitelek lze říct, že adaptace dětí v takovém uspořádání třídy probíhá rychleji a jednodušeji.

Ve třídě se nachází starší děti nebo děti, které již v mateřské škole pobývají déle. Tyto děti napomáhají k rychlejší začleňování nově přichozích dětí. To dokazuje tvrzení U6: „Ty děti,

kteří už jsou tady zvyklé tak to dítě pomohou přijmout do té třídy ...“ U3 argumentuje takto: „... ty starší, jim to tak trošinku vysvětlují a ví, že jsou v pohodě a ty mámy přijdou, tak je to možná pro ně takové jednodušší.“

U5 a U9 mluví o tom, že díky tomu, že mladší děti vidí starší, kteří nepláčou, přestanou taky.

U5: *„... ta adaptace je jakoby snadnější, že vlastně oni vidí ty starší, že nepláčou a že oni vlastně nemají takovou, jak bych to řekla, no oni si prostě tak často nevzpomenou, že ta maminka tady není, že mají vlastně víc takového rozptýlení.“* U9: *„Ono to dítě vidí, že to straší dítě nepláče a ono se zarazí, proč to dítě nepláče. To tak je. A tím rychleji získá pocit bezpečí, protože to vidí u toho druhého u tech malých dětí, je hlavní získat ten pocit bezpečí.“*

U2 uvádí, že mají velkou výhodu sourozenci v procesu adaptace, jelikož se nachází v prostředí, kde už někoho znají: *„Pro ty sourozence je to super no. Ten přechod je určitě jednodušší, když v té třídě mají někoho, koho znají a když je to ještě z rodiny, tak je to úplně fajn“*

Podle výše uvedených výpovědí lze usoudit, že toto věkové uspořádání je příznivější procesu začleňování dětí do chodu mateřské školy. Díky tomu, že se nachází ve třídě děti různých věkových kategorií, probíhá adaptace nově příchozích dětí rychleji a snadněji.

5.3.2 Rodina jako velký příznivec

Z výpovědí participantek bylo vyvozeno, že rodina dětí, které jsou vzdělávány ve věkově heterogenní třídě, nahlíží na toto věkové uspořádání velmi pozitivně.

U4, U5 a U7 zmiňují jako velký bonus společné pobývání sourozenců v jedné třídě, což podle nich je výhoda pro rodiče i pro samotné děti. U4 argumentuje takto: *„... ti rodiče jsou víc spokojeni, když jsou tu třeba ti sourozenci spolu jo. Vlastně třeba ten starší mu tady podá pomocnou ruku.“* U5 takto: *„Rodič, to vnímají zpravidla pozitivně, protože tu mají sourozence v jedné třídě.“*

U1 uvádí, že pro rodiče je to i značným zjednodušením, jelikož může rodič chodit jen do jedné třídy pro svoje děti: *„... jsou tady sourozenci, tak my vlastně v té jednotřídce máme třeba to tříleté dítě a zároveň předškoláka, takže maminka chodí jen do jedné třídy.“*

U5 se setkala jen jednou s rodičem, který měl negativní postoj ke vzdělávání dětí ve věkově heterogenní třídě: *„jakože asi jednou jsme se setkala, že jedna mamink, říkala, že je škoda, že na ty předškoláky není tolik času, ale to je tím, že ta maminka se nepřijde podívat. My jsme jí to i nabízely, že by vlastně viděla, že ten prostor tam pro ně je.“*

Z výše uvedených výroků vyplývá, že většina ohlasů rodičů na vzdělávání ve věkově heterogenní třídě je pozitivních. Hlavní výhodou pro rodiče je to, že jsou sourozenci spolu v jedné třídě. Kromě U6 se žádné učitelky nesetkaly s negativní postojem rodičů vůči vzdělávání v tomto věkovém uspořádání.

5.3.3 Vše není jen růžové

Z výše uvedených výroků můžeme vyvodit pozitivní ohlasy na vzdělávání ve věkově heterogenní třídě v mateřské škole, ale jak to už bývá u všeho, pokaždé se najdou nějaká negativa, a to platí i v tomto případě. Učitelky uváděly negativa hlavně v otázkách týkajících se agrese u dětí. U5 a U3 se setkaly u dětí s takzvanou „skrytou agresí.“ Podle U5: „... někteří předškoláci dokážou vymýšlet takové ty aktivity za rohem, že už mají vytipováno, kdy se ta paní učitelka nedívá.“

U3: „... je tam taková skrytá agresivita. Třeba když na začátku vnímají, že ta učitelka, první se věnuje těm malinkým ... já nevím, třeba příchod do školky, tak je prostě učitelka vezme, aby neplakaly, tak takové možná záškodnické, když se ta učitelka nedívá.“

U6 mluví o zpoždění mladších dětí, kdy se jim dostává od strašších dětí nebo také učitelky velké pomoci, a to při všech činnostech: „... když budu pohodlný, tak mi vždycky někdo pomůže.“ Zmiňuje, že je na to potřeba si dávat velký pozor.

U3 také upozorňuje na občasné zatěžování starších dětí, kdy se berou jako samozřejmost a je na ně kladena velká zodpovědnost: „... někdy je na ně daná obrovská zodpovědnost, že už se jako bere jo, tak tady ty pomůžeš tady tomu mladšímu, protože ty to už zvládáš.“ Je potřeba příliš nezatěžovat ty starší.

U3 a U9 se shodují v častém soutěžení mladších dětí, které se snaží vyrovnat starším dětem. U3 uvádí: „... ti menší chtějí předejít ty starší, takže v jídlu, v oblékání ... a možná ještě v úklidu hraček.“ U9 argumentuje takto: „, že ty rády soupeří a chtějí se jim vyrovnat...“

U2 zmiňuje nevýhodu u starších dětí, kdy mají kolem sebe spoustu rušivých elementů a nemůžou se plně soustředit na činnosti týkající se přípravy na základní školu ... „určitě tu mají kolem sebe spoustu rušivých elementů a jsou ochuzeni.“ U4 a U8 mluví například o podřizování se starších dětí tempu mladších, především při oblékání v šatně.

Z výše uvedených výroků učitelek vyplývá, že i v tomto věkovém uspořádání dětí není jen všechno pozitivní, ale nachází se také nějaká negativa, na která musí být učitelka dobře připravena.

5.4 Příprava na budoucnost

Čtvrtá kategorie nese název **Příprava na budoucnost** a zabývá se další budoucností dítěte, které se nachází ve věkově heterogenní třídě. Kategorie je rozdělena na dvě subkategorie. První subkategorie se zabývá přestupem na základní školu. Druhá subkategorie je zaměřena na další životní fázi dítěte.

5.4.1 Přestup na základní školu

Na otázku, které se týkala připravenosti děti na přestup na základní školu, se učitelky shodly, že předškoláci nejsou míň připravení, ale mají kolem sebe dost rušivých podnětů, které jsou v podobě mladších dětí. U2 argumentuje takto: *„Já bych neřekla, že jsou míň připraveni. Ale určitě tu mají kolem sebe spoustu rušivých elementů a jsou ochuzeni.“*

U7 a U8 se shodují na tom, že záleží na učiteli, jak bude s předškoláky organizovaně pracovat. U7 uvádí: *„hrozně záleží, jak to zvládne ta paní učitelka jo, že nejde prostře říct, že tady z té třídy jsou děti připravené líp a této prostě nejsou.“* U9 argumentuje podobně: *„záleží na zkušenostech paní učitelky, jak s těma dětma pracuje.“*

Podle U2 díky tomu, že se ve třídě nachází i mladší děti, jsou předškoláci trochu zastíněni: *„ty předškoláci tady v té naší společné třídě trochu trpí, protože prostě ten člověk na ně nemá tolik prostoru.“*

U5 zmiňuje spokojenost základní školy, do které pak odchází děti z věkově smíšené třídy *„... my teda máme vlastně zpětnou vazbu z vedlejší základní školy opravdu dobrou, že vlastně opravdu si ty děti chválí.“*

Z výpovědí participantek, lze tedy vyvodit, že různorodé složení dětí nemá vliv na připravenost předškoláků na přestup do základní školy. Uvádí, že je to především učiteli, jak s nejstaršími dětmi bude pracovat a jak zvládne zorganizovat jejich činnosti týkající se připravenosti na základní školu.

5.4.2 Lepší vyhlídky do další životní etapy

Tato podkategorie se zabývá tím, co může dítěti přinést v jeho dalších životních fázích věkově různorodá třída. Z výpovědí participantek je zřejmé, že věkové rozpětí dětí ve třídě

má velmi pozitivní vliv na jejich další kroky v jejich budoucím životě. U6 uvádí, že díky společnému pobývání se učí, jak to v běžném životě chodí: „... *učí se tak jako přirozeně, jak to v tom životě je, jo že je potřeba pomáhat.*“ U5 uvádí, že se díky společnému soužití různých věkových skupin projevuje vcit'ování se do druhých: „... *taková ta empatie, že vlastně jakože, když ten starší vidí, že se tomu mladšímu něco děje, tak mu vlastně jde opravdu pomoci jo, pohladí ho i si ho k sobě přitulí ...*“

U7 vidí velkou výhodu v tom, že se děti učí velmi dobře komunikovat mezi sebou a učí se toleranci: „... *dokáží spolu vykomunikovat, kdo si to kdy půjčí, dokážou ustoupit ty větší děti, protože těm malým jako málokdy se to podaří.*“

U9 zmiňuje, že se děti nachází v přirozenějších podmínkách, ve kterých se se budou nacházet i během jejich dalšího života: „... *to dítě se nachází v podmínkách, které jak bych řekla ... jsou mu vlastní, že se setkává s ostatními dětmi, odlišných věkových kategorií. Jsou to podmínky, které jsou mu vlastní jako malému dítěti a budou mu také vlastní až bude starší.*“

Díky tomu, že je to pro děti společensky bližší prostředí, jelikož se v takovém věkovém uspořádání nachází a budou nacházet i dále ve svém životě, se učí, jak to v běžném životě bude chodit.

6 SHRUTÍ VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

Pomocí výzkumné metody polostrukturovaného interview s učiteli mateřských škol a následné analýzy, která proběhla za pomoci metody otevřeného kódování, byla získána data. Ze získaných dat byly vytvořeny následně 4 hlavní kategorie a několik subkategorií. Vzniklé kategorie napomáhají objasnit názory učitelů na vzdělávání ve věkově heterogenních třídách mateřských škol a na jejich základě byly zodpovězeny všechny stanovené otázky výzkumu.

Z výsledků práce bylo zjištěno, že učitelky mateřských škol mají ke vzdělávání dětí ve věkově heterogenních třídách mateřských škol pozitivní vztah. Dle výpovědí učitelek je patrné, že v tomto věkovém uspořádání vidí velký význam, a to především z hlediska všestranného rozvíjení dětí. Učitelky mají také kladný názor na toto věkové uspořádání z důvodu věkové různorodosti dětí, kdy uvádí, že je to pro děti přirozenější prostředí pro pobývání, jelikož se i v běžném životě setkávají s různými věkovými kategoriemi.

Největší rozdíl ve vzdělávání ve věkově heterogenní a věkově homogenní třídě spatřují v potřebě zaměřovat se na vzdělávání dětí různých věkových kategorií a odlišných schopností. Ve věkově heterogenní třídě se nachází děti odlišného věku a rozličné úrovně schopností, kdežto v homogenní třídě učitelé pracují jen s jednou věkovou skupinou a děti se nachází na podobné úrovni. To učitelům značně usnadňuje proces vzdělávání dětí.

Podle výpovědí participantek, lze usoudit, že toto věkové uspořádání má pro děti velký význam. Děti se ve věkově smíšené třídě učí rychleji, než kdyby byly vzdělávány ve věkově stejnorodé třídě. Z výpovědí vyplynulo, že také proces adaptace je pro děti o dost snadnější a rychlejší, jelikož se nově přichodící děti nachází v prostředí starších dětí, které jim napomáhají se lépe začlenit do kolektivu. Další výhodou učitelé spatřují v tom, že se starší děti dostávají během celého dne v mateřské škole do mnoha rolí, které jim mohou napomocť při jejich dalších životních etapách. Nevýhody vidí učitelé hlavně v podřizování se tempu mladších dětí a také v přílišném soutěžení mladších dětí, kdy se snaží dorovnat strašim dětem.

Výpovědi učitelů se většinou shodovaly. Jako největší nevýhodu ve věkově heterogenní třídě vidí samotnou přípravu na vzdělávání dětí. Příprava je časově náročnější než příprava u učitelů, kteří působí v homogenních třídách mateřských škol. Učitelé ve věkově heterogenních třídách musí vytvářet diferenciované úkoly pro děti různých věkových kategorií s odlišnou úrovní jejich schopností. K tomu, aby učitelé mohli co nejkvalitněji vzdělávat děti, podle výpovědí potřebují k sobě pedagogické či nepedagogického

pracovníka, který by jim s prací v tomto věkovém uspořádání napomohl. Jako výhodu pro svou práci spatřují učitelé v tom, že u dětí vidí větší pokroky, a to hlavně v sociální, ale také ve vzdělávací oblasti, což jim dodává větší motivaci pro jejich další práci.

Z hlavních výzkumných zjištění tedy vyplynulo, že učitelky v mateřské škole vidí velký význam ve vzdělávání ve věkově heterogenní třídě, ale že je nutností zaměřovat svůj vzdělávací proces na děti různých věkových kategorií a odlišných schopností. To jim zabírá spoustu práce a času, což vidí naopak jako největší nevýhodu. Proces vzdělávání by jim usnadnila pomoc od pedagogických či nepedagogických pracovníků, kteří by napomohli ke zkvalitnění celého procesu, který by pak vedl k rychlejšímu učení, a to ve všech oblastech.

7 DISKUSE

Výše uvedená výzkumných zjištění se zaměřovala na názory učitelů na vzdělávání ve věkově heterogenních třídách mateřských škol. Výsledky analýzy byly shrnuty do čtyřech hlavních kategorií a několika subkategorií, které poukazují na názory učitelů na vzdělávání dětí ve věkově smíšené třídě v mateřské škole.

Z výsledků práce jasně vyplývá, že se učitelé mateřských škole na vzdělávání ve věkově heterogenních třídách dívají velmi pozitivně a přiklání se k tomuto uspořádání třídy. Toto výzkumné zjištění práce je v rozporu s odbornou studií od autorky Gözde Ertürk-Kara (2018), která se zabývala obdobnou problematikou, a tou je prozkoumávání názorů učitelů mateřských škol a učitelů na prvním stupni základní školy na vzdělávání ve věkově heterogenních třídách. Z jejich výsledku vyplynulo, že učitelé mateřských škol mají spíše negativní postoj ke vzdělávání ve věkově heterogenní třídě, a to hlavně z důvodu, že učitelé neměli prostor na to se věnovat dětem více individuálněji, a tím zkvalitnit jejich vzdělávání. Příčinu nedostatečné individuální práce s dětmi ve vzdělávací oblasti dávali za vinu slabému personálním zajištěním ve věkově heterogenní třídě, zejména u dětí v raném dětství. Toto zjištění vyplynulo i z výzkumných zjištění práce, kde učitelé uváděli, že díky pedagogickým či nepedagogickým pracovníkům, kteří se nachází ve věkově smíšené třídě, se mohou věnovat každému jedinci více podle jeho potřeb a dosažené úrovně schopností.

Výzkumné zjištění práce, které se shoduje s výzkumným zjištěním odborné studie, je to, že učitelé vidí jako největší nevýhodu ve věkově heterogenní třídě samotnou přípravu na vzdělávání. Z odborné studie vyplynulo zjištění, že učitelé mají největší obavu z plánování aktivit pro děti různého věku.

Z výzkumu Gözde Ertürk-Kara (2018) vyplývá, že učitelé shledávají pozitivum ve věkové pestrosti dětí, díky kterému se mohou více rozvíjet. S tímto tvrzením se ztotožňují i výzkumná zjištění práce, kdy učitelé uvádí velkou výhodu této věkově smíšené třídy to, že starší děti se dostávají do mnoha rolí, a tím se mnohostranně rozvíjí ve všech oblastech.

7.1 Limity výzkumu

Během výzkumu bylo shledáno několik limitů, které do určité míry ovlivnily celý průběh výzkumu.

První zcela zásadní limit, který shledávám při realizaci výzkumu, byla nezkušenost výzkumníka. Vzhledem k tomu, že to byla první zkušenost tvorby práce na takové úrovni, bylo velmi náročné vytvořit si časový harmonogram a postup výzkumné práce. Určitým limitem byla také nedostatečná znalost analýzy získaných dat, která neovlivnila výsledky výzkumu, ale bylo to určité zdržení, kdy bylo potřeba metodu otevřeného kódování vícekrát opakovat, než se dospělo ke koncovým výsledkům práce.

Omezený výběr participantů k realizaci interview byl dalším limitem při tvorbě výzkumu. Výběr výzkumného vzorku byl záměrný a kritériem bylo, aby učitelé z mateřských škol působili ve věkově heterogenních třídách. Při hledání vhodných participantů bylo osloveno několik ředitelů mateřských škol, u kterých byla shledána velká neochota, a na dotaz k poskytnutí interview, který byl zasílán elektronicky, neodpověděli. Z tohoto důvodu hledání vhodných a ochotných participantů zabralo více času, než bylo naplánováno v časovém harmonogramu.

Dalším limitem, jenž ovlivnil práci, byla nepochybně pandemie Covid-19, kdy se dokonce jedno interview muselo konat prostřednictvím online platformy. Jsem přesvědčena o tom, že kdyby situace byla taková jako před pandemií, tak by ředitelky, jenž, jsem oslovila, byly shovívavější a návštěva cizího elementu v mateřské škole by jim příliš nevadila.

Přínosem pro data byly odlišující faktografické údaje participantek. Ve výzkumu se objevily učitelky s odlišným dosaženým vzděláním i zkušeností s různým věkovým uspořádáním tříd. Další rozdíly byly také v umístění mateřské školy nebo v různých věkových rozdílech mezi dětmi, kde učitelka působí. Dalším limitem, který byl shledán ve výzkumu, je genderová nevyváženost mezi participanty. Mužský pohled na zkoumanou problematiku by mohl přinést do výzkumu obohacující názory a zkušenosti.

Poslední limit, který se jeví jako zásadní a na který by se měl brát velký zřetel, je to, že výzkumná zjištění práce nemohou být aplikovatelná na celou populaci, jelikož každý učitel a ředitel mateřské školy má ke zkoumané problematice vlastní názor. S tím je úzce spojen i fakt, že každá mateřská škola má ve vlastní kompetenci rozhodování se o tom, jak své třídy uspořádá, a to dle svých vlastních preferencí.

8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI MATEŘSKÝCH ŠKOL

Na základě výzkumných zjištění jsou na tomto místě zformulovány doporučení pro praxi mateřských škol. Výsledky práce mohou posloužit učitelům a ředitelům mateřských škol, kteří působí ve věkově heterogenních třídách mateřských škol nebo chtějí pracovat v tomto věkovém uspořádání.

Důležitým krokem, který by zkvalitnil vzdělávání dětí ve věkově smíšené třídě, je navýšení pedagogických či nepedagogických pracovníků. Každá učitelka by měla mít vedle sebe někoho, kdo jí pomůže během vzdělávání a celkově během průběhu celého dne v mateřské škole. Díky tomu, že bude mít učitelka vedle sebe někoho, kdo jí podá takzvanou „pomocnou ruku“, bude se moci věnovat každému dítěti více individuálněji, a tím zkvalitní vzdělávání dětí v tomto věkově smíšeném uspořádání.

Další vzdělávání učitelů mateřských škol je podstatnou částí jejich praxe. Je potřeba, aby se učitelé vzdělávali celoživotně. Současné trendy vzdělávání dětí v předškolním zařízení se neustále mění a učitel by měl být o všech změnách a trendech ve vzdělávání dobře informován. K tomu slouží různá setkání, semináře či webináře. Pro učitele, kteří působí ve věkově heterogenních třídách, bych doporučila se více zaměřit na vlastní vzdělávání v oblasti individualizace dětí. Je skutečně potřeba, aby učitelé působící v těchto třídách mateřských škol, byli s tímto typem uspořádání ztotožnění a aby podporovali a respektovali společné vzdělávání dětí s odlišnou úrovní jejich schopností.

Z realizovaných interview s učitelkami mateřských škol vyplynulo, že jako největší nevýhody v tomto věkovém uspořádání vidí samotnou přípravu učitelů. Proto by mohlo napomocť vytvoření zásobníku s diferenciovanými úkoly. Zásobník by obsahoval náměty na úkoly a činnosti pro děti různých věkových kategorií. Učitelé by se tak mohli inspirovat a usnadnilo by to přípravu na činnosti s dětmi, kterou učitelé zmiňují jako časově nejnáročnější.

V neposlední řadě, jako doporučení pro praxi, bych zmínila to, aby učitelé více využívali potenciál starších dětí, které jsou již zcela samostatné. V praxi by to mohlo vypadat tak, že každé dítě, které je již zcela samostatné, dostane k sobě dítě, které je mladší nebo je samostatné jen z části. Starší děti by takovým dětem pomáhaly při převlékání v šatně či při ostatních sebeobslužných činnostech. Starší děti by se tak učily starostlivosti a také by se nemusely tak moc podřizovat tempu ostatních dětí. Toto zavedení by také velmi napomohlo samotným učitelům, a zlehčilo to tak jejich práci.

ZÁVĚR

Názory na vzdělávání ve věkové heterogenních třídách v mateřských škol se velmi liší. Každý ředitel, učitel nebo rodič se na tuto problematiku dívá ze své perspektivy, každý má také má jiné preference a kritéria, tudíž je velmi těžké přesně říct, jaké věkové uspořádání je pro vzdělávání předškolních dětí vhodnější. Proto tématem bakalářské práce bylo zjistit názory učitelů na vzdělávání ve věkově heterogenních třídách mateřských škol.

Teoretická část práce nám podala informace o současném pojetí předškolního vzdělávání, o hlavních dvou aktérech vzdělávacího procesu, specificích vývoje dítěte předškolního věku, především vývoje v sociální oblasti a také nám poskytla poznatky o vzdělávání v obou typech věkového uspořádání tříd v mateřských školách.

Cílem empirické části práce bylo pomocí polostrukturovaného interview zjistit názory učitelů na vzdělávání ve věkově heterogenních třídách mateřských škol. Z hlavního výzkumného cíle nám vyplynulo, že učitelky mají pozitivní názor na vzdělávání v tomto uspořádání především z toho důvodu, že mají děti možnost se všestranně rozvíjet a je to pro ně přirozenější prostředí. První dílčí otázka se zabývala rozdíly ve vzdělávání v obou typech tříd, kdy učitelky spatřují největší rozdíl v potřebě zaměřovat vzdělávací proces na děti různých věkových kategorií a odlišných schopností. Výsledkem druhé dílčí otázky bylo, že učitelky jako výhodu pro děti spatřují v rychlejším učení, a to ve všech oblastech, negativum vidí u starších dětí, kdy je potřeba občasná nutnost přizpůsobovat se tempu mladších. Z třetí dílčí otázky vyplynulo, že jako největší nevýhodu spatřují v časově náročnější přípravě na vzdělávání dětí, jako výhodu naopak uvádí to, že u dětí vidí větší pokroky, což jim dodává motivaci pro jejich další práci ve vzdělávání dětí předškolního věku.

Do budoucna je potřeba dle mého názoru k dosažení kvalitnějšího vzdělávání dětí v mateřských školách nepochybně navýšení počtu pracovníků ve třídách mateřských škol.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Bednářová, J., & Šmardová, V. (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by mělo umět ve věku od 3 do 6 let* (2. vydání). Brno: Edika.
2. Burns, M. S., Johnson, R. T., & Assaf, M. M. ([2012]). *Preschool education in today's world: teaching children with diverse backgrounds and abilities*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
3. Ertürk Kara, H. G. (2018). Primary and Kindergarten Teachers' Opinions on Mixed Age Grouping Education. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(2), 279-295. doi:10.30831/akukeg.355337
4. Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu* (2., rozš. české vyd). Brno: Paido.
5. Gray, P. ([2016]). *Svoboda učení: jak nechat děti rozhodovat o svém vzdělávání* (Druhé, rozšířené vydání). Praha: PeopleComm.
6. Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál.
7. Havlová, J. (2012). Výhody, či nevýhody věkově smíšených skupin? *Poradce ředitelky mateřské školy*. 2 (1), 20-22.
8. Havlová, J., Havlínová, M., & Vencálková, E. (Eds.). (2008). *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole: aktualizovaný modelový program podpory zdraví (dokument a metodika)* (3. aktualiz. vyd). Praha: Portál.
9. Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy* (2., přepracované a doplněné vydání). Praha: Grada.
10. Heller, D. (2014). *Sociální a pedagogická psychologie*. Praha: Univerzita Karlova
11. Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání). Praha: Portál.
12. Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2014). *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Praha: Grada.
13. Kořátková, S. (2005). *Hry v mateřské škole v teorii a praxi: význam hry, role pedagoga, cíl hry, soubor her*. Praha: Grada.

14. Kořátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet* (2., rozš. a aktualiz. vyd). Praha: Grada.
15. Kooijman, A. (2016). *Děti a sociální dovednosti: jak pomoci dětem posílit sebevědomí a zlepšit sociální dovednosti*. Praha: Didactive Plus.
16. Kohoutek, R., (2003). *Vývojová psychologie: učební texty*. Brno: Institut mezioborových studií Brno.
17. Kramulová, D. (2015). Heterogenní třídy: pro a proti. *Informatorium*, 22(5), 16-17.
18. Krejčová, V., Kargerová, J., & Syslová, Z. (2015). *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál.
19. Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualiz. vyd). Praha: Grada.
20. Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Praha: Grada.
21. Martínek, Z., (2015). *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada.
22. Mertin, V., & Gillnerová, I. (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (2. rozš. a přeprac. vyd.). Praha: Portál.
23. Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
24. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Dostupné z <https://www.msmt.cz/file/56051/>
25. Morrison, G. S. (2018). *Early Childhood Education Today*. USA: Pearson.
26. Nakonečný, M. (2009) *Pedagogická psychologie*. Praha: Academia.
27. Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
28. Průcha, J., & Kořátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál.
29. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník* (Nové, rozš. a aktualiz. vyd). Praha: Portál.
30. *Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy*. (1984). Praha: SPN.

31. Říčan, P., & Janošová, P. (2010). *Jak na šikanu*. Praha: Grada.
32. Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.
33. Syslová, Z., Nováková, E., & Najvarová, V. (2021). Vliv věkového uspořádání tříd na edukaci v mateřských školách. *Studia pedagogica*. 26(3), 110-129. doi: <https://doi.org/10.5817/SP2021-3-5>
34. Šmelová, E., Petrová, A., & Suralová, E. (2012). *Přípravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
35. Šmelová, E., & Prášilová, M. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál.
36. Šprachtová, L. (2015). Věkově smíšené třídy dětem svědčí. *Informatorium*. 22(3), 8-11.
37. Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Vyd. 2). Praha: Portál.
38. Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (Vydání třetí, přepracované a doplněné). Praha: Karolinum.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
U1-9	Učitel 1-9
S	Studentka

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Přehled kategorií a subkategorií	35
---	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Údaje o participantech **Chyba! Záložka není definována.**

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Vzor informovaného souhlasu

Příloha P II: Ukázka transkriptu rozhovoru (U6)

Příloha P III: Ukázka tvorby kategorií

PŘÍLOHA P I: VZOR INFORMOVANÉHO SOUHLASU

Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a jeho následným využitím pro účely bakalářské práce *Názory učitelů na vzdělávání ve věkově heterogenních třídách mateřských škol*

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- Byl/a jsem informováná/a o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu bakalářské práce Kateřiny Sedláčkové s názvem *Názory učitelů na vzdělávání ve věkově heterogenních třídách mateřských škol*.
- Bylo mi sděleno, jak dlouho bude rozhovor trvat a jaký bude mít průběh. Jsem seznámen/a s právem odmítnout odpověď na jakoukoli otázku, případně do 3 dnů odmítnout účast na výzkumu.
- Souhlasím s nahráváním rozhovoru a jeho následným zpracováním. Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán. Transkripce bude přístupná pouze komisi u obhajoby bakalářské práce, jinam nikomu až na části citované v textu práce, který bude volně dostupný online.
- Byl/a jsem obeznámen/a, jak bude s rozhovory nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita i po skončení rozhovorů, které znemožní identifikaci mé osoby. Nikde nebude uvedeno jméno či jiné osobní údaje, díky kterým bych mohl/a být identifikován/a.
- Dávám své svolení k tomu, aby výzkumnice použila rozhovor pro potřeby své bakalářské práce a některé části v ní může citovat, zvuková nahrávka a transkripce rozhovoru však bude po ukončení výzkumu smazána.

Datum:

Podpis účastníka:

Podpis výzkumníka:

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA ROZHOVORU

Příloha 1: Ukázka transkriptu rozhovoru

S: Jak vnímáte současné vzdělávání v mateřské škole? Liší se od vašich začátků?

U6: Tak já tím, že v podstatě teprve 3 roky pracuju ve školce, tak mi to přijde teda stejné. Spíš se liší, jak to pojmu ty paní učitelky. Těch způsobů toho vzdělávání se hodně liší. Co jsem procházela třeba v povinných praxích, tak je tam velký rozdíl.

S: A jaký například? V čem vidíte ten největší rozdíl?

U6: Tak my tady u nás v mateřské škole nebo i já osobně preferuju spíš ten partnerský vztah, a spíš na státních školkách jsem se setkávala s tím direktivním způsobem. Tam byla paní učitelka úplně autorita a děti jenom poslouchaly, že tam nebyla žádná komunikace, názor dětí a podobně. Nebo třeba nucení do jídla, to já třeba nemám vůbec ráda, protože ze své zkušenosti, když já jsem chodila do školky, tak to přesně takhle bylo: „Musíš jíst, musíš spát a všechno sníst!“, takže tomu se snažím vyhýbat.

S: Jaké rozdíly vidíte v tom vzdělávání v heterogenní a v homogenní třídě?

U6: Tak já si myslím, že každá ta třída, a to vzdělávání v ní, má něco do sebe. Když máte tu homogenní třídu, tak je to možná rychlejší, stihnete víc věcí, můžete se zaměřit opravdu třeba, když máte předškoláky, opravdu na tu přípravu do základní školy a tak. Ale v té heterogenní třídě se děti učí navzájem pomáhat, starší těm menším, učí se tam zodpovědnosti, že musíme dávat pozor na ty menší, pomáhat jim. Nemůže být všechno já, já. Já, všechno první vím, ale dám prostor i tomu mladšímu děťátku.

S: Jak to třeba vnímáte z hlediska té připravenosti dětí na tu základní školu? Z jakého věkového uspořádání jsou podle Vás lépe připraveni?

U6: Podle toho, ve které oblasti. Věřím, že třeba v té vzdělávací, když my pracujeme třeba s předškolákama, že je máme rozdělené na skupinky, tady to jde, protože máme asistentku. Jo, kdybych byla sama na tu třídu, nevím úplně jak bych to dělala, ale tím, že tady mám paní asistentku, tak to jde skloubit, že vy si vezmete předškoláky, pracujete s nimi na přípravě do té školy a paní asistentka pracuje s tím zbytkem, tak tady to třeba jde udělat. Když vezmu tu sociální stránku, tak si myslím, že ta heterogenní třída je možná lepší, nevím, jak to nazvat no, že ty děti dokážou být takové víc ohleduplné, počkat i na ty slabší, protože nemáte stejnou úroveň u všech těch prvňáčků.

S: Kdy organizujete činnosti určené pro předškoláky??

U6: Já si myslím, že to je tak propojené, že v těch centrech aktivit vždycky máme lehčí věci, pro ty menší a těžší věci pro ty předškoláky, ať se to týká třeba pracovních listů, výtvarky

nebo i té řízené činnosti v podstatě, že tu těžší část třeba necháte na těch předškolácích, nebo oni začnou, ukážou to těm maloškům nebo vedou tu skupinu. Takže já si myslím, že během celého dne, i třeba na procházce, máme nastavené pravidlo, že ten starší si vždycky vezme za ruku mladšího a hlídá ho jo, když jdeme přes cestu tak dává pozor, aby se ho nepustil. Když jdeme po chodníku, kdekoliv, tak vždycky ten malošek je na bezpečné straně, to znamená dál od silnice, takže myslím si, že to máme propojené celkově. V šatně, když se převlékáme ven, nebo do pyžamek, z pyžamek, tak vždycky ti starší pomáhají mladším. Ale někdy to bývá, že to menší děťátko pomáhá předškolákovi, protože tomu se zrovna nechce. Takže ono je to tak různě propojené a já si myslím, že ty děti se navzájem toho strašně moc naučí. Takže toto je asi výhoda.

S: Jaké organizační formy práce hlavně využíváte v té heterogenní třídě?

U6: Velmi často využíváme centra aktivit a také různé badatelské aktivity. Já třeba děti ráda pozoruju, jo že je zajímavé, jak se tam úplně krásně ukáže, kdo je ten vůdce, kdo je spíš takový „jo tak já to teda budu dělat“ nebo spíš se nechá tak jako, takže pozorování je taky velice zajímavé. Hodně na diskuzích to máme založené. A tak jakože aby se tady děti cítily dobře, tak děláme všechno pro to.

S: Kolik času té přípravě věnujete? Myslíte, že se to nějak liší od té přípravy učitelky v homogenní třídě?

U6: Tak já věřím, že když ta paní učitelka se připravuje jenom na předškoláky dejme tomu, tak je to jednodušší, protože má třeba jeden pracovní list nebo jednu variantu třeba na řízenou činnost nebo jednu variantu na výtvarnou činnost. Kdežto když máte tu heterogenní, tak musíte přemýšlet – předškolák mi toto zvládne, ale ten malošek už třeba ne, tak musíte tak zvažovat, anebo dát dvě varianty, případně nějaký ten střed, ale což lepší je, aby každý měl tu svoji úroveň. Takže věřím, že ta homogenní třída možná na tu přípravu i tak celkově na ten průběh může být jednodušší, ale to nemůžu moc jako porovnat.

S: Jste ztotožněna s tady tím uspořádáním nebo byste radši byla v tom, kde jsou podle věku?

U6: Mně to přijde, když je ta heterogenní třída, tak mi to přijde takové pestřejší, takže mně to nevádí. A tím, že jsem opravdu nezažila nic jiného, tak já to úplně nemám s čím porovnávat. Ale tady tohle mi vyhovuje, že tam vidíte ten posun, jak ti malošci se snaží dorovnat těm starším dětem a napodobují je. Tady v tomto si myslím, že to je pestřejší ta práce.

S: Jaké uspořádání třídy je pro to dítě podle Vás přirozenější?

U6: To je taky z úhlu pohledu, že přirozené je, že se děti potkávají různě. Třeba na hřišti nebo i doma. Jo, nemáte doma stejně staré sourozence. Tak si myslím, že je přirozené se

potkávat s malýma, velkýma, starýma, různě. A zase na druhou stranu je přirozené vyhledávat si stejně staré kamarády. Takže to je asi takové ... nedokážu to asi takto jednoznačně říct.

S: Jak probíhá adaptace těch dětí v té heterogenní třídě?

U6: Rychlejc, protože ty starší děti nebo ty děti, kteří sem chodí už dlouho, tak jsou už tady zvyklé, takže to nové dítě pomohou přijmout do té třídy, jo... že za ním přijdou, za tím dítětem a řeknou: „Jé, tak pojd' si s náma hrát. Dívej, je to tady dobré.“ A to děťátko vidí, že tam nikdo nepláče., že tam přijde, hraje si, je to fajn a ta mamka vždycky přijde. Tak možná tady toto je jednodušší, protože dovedu si představit v září tříletáčky, že tam je řev přes řev a aj možná děťátko, které neplakalo tak bude plakat, protože pláčou všichni. Tak možná ta heterogenní v té adaptaci je jednodušší.

S: Pozorujete u dětí nějaké větší prvky agrese?

U6: Najdou se takový jedinci, ale snažíme se mít jasná pravidla, že prostě neubližujeme si, jsme tady všichni kamarádi, když máš nějaký problém, tak ho vyřeš sám nebo přijd' a my ti pomůžeme. Ale samozřejmě se objeví jo, kluci bojují, ted'ka karneval, takže každý meč, takže to je tady zážitek, ale snažíme se to jako pořád domlouvat. Předškoláci už mají rozumek chytrý, takže oni umí popichovat, takže si i toho nevšimnete i když se snažíte. Oni jdou čůrat a stojí v řadě a prostě oni se tam popichují a potom někdo přijde s brekem, že ten řekl to, ten řekl to. Jo, takže ti předškoláci už na to ten rozumek mají, ale tady si kamarádi, neříkám požalují, ale přijdou říct: „On je smutný protože...“ Jo a ti malý to, jakože nemají jako zlou myšlenku, že by ubližovali. Jim prostě něco vadí nebo nemají dobrý den, tak se třeba tady takhle brání. Ale jako neřekla bych, že tady máme agresivní děti záměrně nebo takhle, to ne.

S: Jak probíhá třeba ta hra? Stává se, že jdou některé děti vyčleňovány?

U6: Tak většinou ten předškolák nebo ty starší děti, dejme tomu třeba ten předškolák tu hru řídí. To znamená, že rozdává role, a to děťátko se přizpůsobí, většinou to bývá jako přirozeně. Dejme tomu holčička tříletá, tak budeš naše miminko, já budu maminka, to bude tatínek. Ted'ka oblíbená hra na koťátko a na kočičky, takže někdo bude koťátko, kočička a hrají si spolu. Jo, nebo třeba na doktory, tak to menší dítě je třeba pacient dejme tomu. Ale někdy se stane, to je velice pěkné, že ta skupinka těch starších dětí to malé vyzdvihne a dá mu nějakou velice důležitou roli, třeba ty budeš maminka ted'ka. To je, jakože pěkné a nemohla bych říct, že se vyčleňuje, to ne, spíš je berou mezi sebe.

S: Projevuje se u těch dětí určitě nějaké sociální učení?

U6: Jo, my máme teda velice pozorné děti. Když to starší děťátko vidí, že to mladší má s něčím problém, tak mu to nemusíme ani říkat. To dítě přijde, pomůže mu uklidit hračky, pomůže mu převrátit tričko, skládání peřinek třeba je těžké pro ty děti, tak předškolák automaticky jde, poskládá mu peřinky, nebo přetočí pyžamo, nebo vysvěče tričko, protože to je taky třeba těžké pro ty menší děti. A pomáhají si teda i bez říkání.

....

PŘÍLOHA P III: UKÁZKA TVORBY KATEGORIÍ

Ukázka tvorby kategorie: **Učitel v procesu vzdělávání**

Spousta práce a času

- Náročnější příprava
- Více času na přípravu
- Nutnost diferenciací úkolů
- Různorodost organizačních forem

Individualizace jako klíč k úspěchu

- Učitel jako diagnostik
- Každé dítě je jiné
- Potřeba znát dítě

Potřeba pomocné ruky

- Asistentka jako velký pomocník
- S chůvou vše snadnější

Ukázka tvorby kategorie: **Dítě jako hlavní subjekt vzdělávání**

Děti jako zrychlené stroje

- Nasávání všeho kolem
- Rychlejší mluvení
- Rozvinutější slovní zásoba

Starší děti v mnoha rolích

- Pomocník
- Vůdce
- Překladatel
- Učitel