



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Věkově heterogenní versus věkově
homogenní
třídy mateřské školy

Vypracoval: Božena Velíšková
Vedoucí práce: Mgr. Eva Svobodová

České Budějovice 2014

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně pouze s použitím citovaných pramenů literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s §47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné databázi STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 27. března 2014

Božena Velíšková

Poděkování:

Děkuji vedoucí mé bakalářské práce paní Mgr. Evě Svobodové za odborné vedení, poskytnutí cenných rad, inspiraci, ochotnou pomoc a čas, který mi věnovala po celou dobu přípravy bakalářské práce.

Děkuji kolektivu Mateřské školy Borovany za pochopení, vstřícnost a laskavé zastupování mé osoby při nepřítomnosti na pracovišti z důvodu dálkového studia na Pedagogické fakultě v Českých Budějovicích.

Abstrakt:

Ve své bakalářské práci se zabývám pozitivy a negativy věkově heterogenních a věkově homogenních tříd mateřské školy.

V teoretické části seznamuji s názory na tyto organizační formy v odborné literatuře, vzdělávacích programech a uvádím specifika obou forem.

V praktické části zjišťuji pozorováním a testováním dětí a rozhovory s pedagogy vhodnost uvedených organizačních forem z hlediska úrovně připravenosti na vstup do základní školy a z hlediska rozvoje vzájemných vztahů mezi dětmi a jejich sociálních dovedností.

Abstract:

My dissertation examines the positive and negative sides of mixed-age and single-age classes in nursery schools.

In the theoretical part I introduce opinions on these organisational methods from expert literature and educational programmes, and I look into what characterises both forms.

The practical part is based on observation, the testing of children and conversations with teachers. It examines how appropriate the two given organisational methods are from the perspective of the level of preparation for the start of primary school and in consideration of the development both of mutual relationships between children and of their social skills.

Klíčová slova:

Věkově heterogenní třídy, věkově homogenní třídy, socializace dítěte

Obsah

1 ÚVOD.....	10
2 TEORETICKÁ ČÁST	11
2.1 Pojetí současné předškolní pedagogiky	11
2.2 Kurikulární dokumenty pro předškolní vzdělávání	12
2.2.1 Bílá kniha	12
2.2.2 Rámcový program pro předškolní vzdělávání	13
2.2.3 Metody a formy předškolního vzdělávání – RVP PV	15
2.2.4 Obsah předškolního vzdělávání – RVP PV	17
2.3 Alternativní programy v mateřských školách.....	18
2.3.1 Waldorfská škola	18
2.3.2 Jenská škola	19
2.3.4 Zdravá mateřská škola	21
2.2. Věkově homogenní a věkově heterogenní třída.....	21
2.2.1 Co je věkově homogenní třída?.....	22
2.2.2 Co je věkově heterogenní třída?.....	23
2.2.3 Socializace dítěte ve věkově heterogenní třídě	23
2.2.4 Prosociální aspekty věkově heterogenních tříd	24
2.2.5 Význam věkově heterogenních tříd.....	25
2.3 Ředitelka a učitelka mateřské školy	28
3 VÝZKUM	32
3.1 Metoda sběru dat.....	32
3.1.1 Pozorování	32
3.1.2 Rozhovor	33
3.1.3 Test školní připravenosti	33
3.2 Výsledky výzkumu	34
4 DISKUSE.....	54
5 ZÁVĚR.....	56
6 SEZNAM POUŽITÉ A CITOVANÉ LITERATURY.....	58
7 PŘÍLOHY.....	59

1 ÚVOD

Tématem mé bakalářské práce jsem zvolila rozdíly mezi věkově heterogenními a věkově homogenními třídami v mateřské škole a jejich vhodnost v předškolním vzdělávání. Důvodem tohoto rozhodnutí je moje vlastní zkušenost. V mateřské škole, kde pracuji již několik let, došlo ke změně organizace tříd z věkově homogenních na věkově heterogenní. Tato změna vyvolala značnou nevoli ve skupině rodičů a negativně ovlivnila i postoj zřizovatele. Škola ještě v této době, po osmi letech práce ve věkově smíšených třídách, čelí nátlaku několika rodičů a zřizovatele k návratu k původní věkově homogenní struktuře školy. Hlavním důvodem těchto tendencí je názor rodičů, že děti nejsou dobře připravovány na vstup do základní školy.

Oba způsoby organizace dětí v mateřské škole mají své zastánce i odpůrce jak v rodičovské veřejnosti, tak i mezi pedagogy samotnými. Práce s dětmi stejného věku je po stránce organizační i po stránce náročnosti na přípravu jednodušší. Třída dětí stejného věku má však své specifické vlastnosti a projevy, které se nám pedagogům jeví jako nepříznivé.

Také třída dětí rozdílného věku má své zvláštnosti. Práce s touto skupinou je náročnější z hlediska organizačního, zvýšené úsilí musí pedagogové věnovat přípravě vzdělávání dětí. Je nutné velmi obezřetně volit činnosti pro různé věkové skupiny s ohledem na úroveň jejich vývoje.

Volba organizace tříd, metod a přístupů k dětem vychází ze základních otázek, které si jako učitelka kladu: „K jakým cílům má moje práce směřovat? S jakými dětmi pracuji? Co všechno jim mohu jako učitelka mateřské školy dát?“ Toto období v životě člověka není pouhou přípravou na život, na základní školu, ale je to neopakovatelné a svérázné období, které má pro život jednotlivce smysl, má své potřeby, své zvláštnosti.

A právě z důvodu důležitosti a nezastupitelnosti mateřské školy v životě dítěte chci zjistit a objasnit, která forma vzdělávání (zda věkově homogenní, nebo heterogenní) je pro dítě z hlediska přípravy pro jeho začlenění do společnosti a jeho další život vhodnější.

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 Pojetí současné předškolní pedagogiky

Předškolní vzdělávání má v naší zemi dlouhodobou tradici a vysokou kvalitu. Jakým způsobem chápeme tuto oblast vzdělávání v současné době zmíním v této části práce.

Tím že byl přijat zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) došlo k zásadní změně z hlediska postavení mateřské školy. Mateřské školy už nejsou „školským zařízením“, ale školou. Je jim poprvé v historii přiznán vzdělávací status, nikoli pouze výchovný a staly se tak nedílnou součástí vzdělávací soustavy České republiky. Mateřská škola je samostatným autonomním právním subjektem a ředitelka jako statutární orgán plně zodpovídá za pedagogický a ekonomický rozvoj školy.

O důležitosti předškolního vzdělávání není pochyb. Vědomí významu předškolního vzdělávání u nás vychází z dlouholeté historie a tradice české mateřské školy, která od počátku vycházela z koncepce předškolní výchovy jako součásti vzdělávacího systému. Postavení mateřské školy je v rámci naší vzdělávací soustavy legislativně opatřeno.

„Předškolní vzdělávání má usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu. Jeho úkolem je proto rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení, stejně tak i učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané.“¹

„Předškolní vzdělávání neboli předškolní výchova, anglicky preprimary education, tedy preprimární vzdělávání (úroveň ISCED 0) podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských

¹ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. KOLEKTIV AUTORŮ. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004 [cit. 2014-03-10]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf

vztahů. Vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání, napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“²

Do předškolního vzdělávání v naší republice je zapojeno téměř devadesát procent populace ve věku od tří do šesti let – případně sedmi let. Od roku 2003 se část budoucích učitelek může na svou profesi připravovat na pedagogických fakultách ve vysokoškolském bakalářském studijním programu. Na terciární úrovni lze vzdělání získat na vyšších odborných školách, a rovněž střední odborné školy poskytují učitelkám mateřské školy odpovídající profesní kvalifikaci.

2.2 Kurikulární dokumenty pro předškolní vzdělávání

2.2.1 Bílá kniha

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice vznikl na základě usnesení vlády České republiky č. 277 ze dne 7. dubna 1999, která v něm – v návaznosti na programové prohlášení z července 1998 – schválila hlavní cíle vzdělávací politiky. Přijaté cíle se staly východiskem „Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice“ zveřejněné Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy dne 13. května 1999. Orientace vzdělávání v 21. století má být založena na čtyřech pilířích, které zajistí dostatečnou oporu každému jedinci v měnící se společnosti. Uvedené pilíře byly formulovány ve zprávě mezinárodní komise UNESCO Vzdělávání pro 21. století: Učení je skryté bohatství v roce 1996 - DELORS J. (ed.): Learning: The treasure within. Tyto pilíře jsou základem pro vytvoření vzdělávacího kurikula a charakterizují, jak má být vzdělávání pojímáno:

*„a) **Učit se poznávat** spojováním dostatečně širokých obecných znalostí s příležitostmi pracovat v malém počtu vzdělávacích oblastí do hloubky. Zároveň to znamená učit se učit, a to tak, aby bylo možno těžit ze vzdělávacích příležitostí v průběhu celého života.*

² Školní vzdělávací programy a evaluace v mateřské škole [online]. 2014 [cit. 2014-03-10]. Dostupné z: <http://www.portalproskoly.cz/ms/onb/>

b) **Učit se jednat**, aby bylo možné si osvojit nejen profesní dovednosti, ale rovněž v širším smyslu kompetenci vyrovnávat se s různými situacemi a pracovat v týmech. Zároveň to znamená učit se jednat v podmínkách různých sociálních a pracovních činností, které mladí lidé vykonávají. Zkušenosti z nich lze získat neformálním způsobem při účasti na životě obce či státu, ale i formální cestou, včetně účasti na výuce, při střídání studia a práce.

c) **Učit se žít** společně rozvíjením pochopení pro ostatní lidi a přijetím myšlenky vzájemné závislosti, účastí na společných projektech a učením se zvládat konflikty – v duchu úcty k hodnotám pluralismu a vzájemného porozumění a míru.

d) **Učit se být**, a to tak, aby se úspěšně rozvíjela samotná osobnost člověka, který by byl schopen jednat s větší autonomií, samostatným úsudkem a osobní odpovědností.³

„Cíle vzdělávání a výchovy formulované v Bílé knize vyplývají z individuálních i společenských potřeb. Vzdělávání se nevztahuje pouze k rozvoji rozumových schopností, ale i k osvojování sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem, k emocionálnímu a volnému rozvoji a schopnosti jedince uplatnit se v měnících se podmínkách zaměstnanosti a na trhu práce.

Vzdělávání je pojímáno v rovině osobního rozvoje, začleňování do života společnosti, formování občana a jako příprava pro pracovní život.“⁴

2.2.2 Rámcový program pro předškolní vzdělávání

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice dal úkol vytvořit Rámcové vzdělávací plány pro předškolní vzdělávání. V roce 2001 byl skupinou odborníků dokončen „Rámcový program pro předškolní vzdělávání“. Později, v roce 2004, byl tento program přepracován.

³ 4 pilíře vzdělávání. [online]. [cit. 2014-03-10]. Dostupné z: http://pdf.uhk.cz/uppe_old/dalsi_cinnost/fotoalbum/08_05_4pilire/4pilire.htm

⁴ SVOBODOVÁ, Eva, Eva ŠMELOVÁ, Hana ŠVEJDOVÁ a Alena VÁCHOVÁ. *Vzdělávání v mateřské škole: Školní a třídní vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

„Vsouladu s novými principy kurikulární politiky, zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let.

Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání (NPV) a Rámcové vzdělávací programy (RVP)“.⁵

Rámcový program pro předškolní vzdělávání vyjadřuje optimální představu o institucionálním vzdělávání dětí předškolního věku, k níž by měla směřovat veškerá vzdělávací práce všech mateřských škol. Není to program, podle kterého by bylo možno přímo učit, ale program, jímž se školy řídí při tvorbě vlastních školních programů. Školní vzdělávací program (ŠVP) vydává ředitel či ředitelka nebo samotné školské zařízení. Vypracování ŠVP bylo povinností všech MŠ od 1. září 2007. Cíl a obsah vzdělávání jsou těsně provázané. Tato provázanost je vidět i v kurikulárních dokumentech. Obsah musí zákonitě vést k dosahování stanovených cílů. Obsah předškolního vzdělávání je hlavním prostředkem vzdělávání dítěte v předškolní instituci.

Pedagogický slovník definuje cíl výchovy v nejobecnější podobě jako: *„...ucelenou představu (ideál) předpokládaných a žádoucích vlastností člověka, které lze získat výchovou.“*

Předškolní vzdělávání musí nevyhnutelně respektovat vývojové, fyziologické, kognitivní, sociální a emoční potřeby dítěte předškolního věku. Důležitý je tedy didaktický styl učitele a to, jakou metodou a formou probíhá předškolní vzdělávání dětí. Dnešní předškolní kurikulární dokumenty upouštějí od prostého memorování poznatků a snaží se propojovat jednotlivé oblasti vzdělávání. Je respektována individualita dětí a bere se ohled na jejich osobnostní předpoklady a možnosti.

⁵ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. KOLEKTIV AUTORŮ. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004 [cit. 2014-03-10]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf

„Předškolní vzdělávání v rámci české vzdělávací soustavy, realizované nejčastěji v mateřské škole, se přizpůsobuje vývojovým, fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí předškolního věku a musí zohledňovat vývojová specifika a maximálně je respektovat“.⁶

2.2.3 Metody a formy předškolního vzdělávání – RVP PV

Současná situace se diametrálně liší od situace v Československu před rokem 1989, kdy MŠ částečně přebírala metody základní školy a kladla zásadní důraz především na učení a přípravu pro vstup do základní školy. Příprava na zahájení povinné školní docházky je i nadále cílem předškolní výchovy, avšak není v RVP PV brána jako samostatná část, bere se za součást rozvoje osobnosti dítěte a jeho příslušných kompetencí.

Pedagogové tedy mají díky dvoustupňovému systému jistou volnost v tom, jaké metody vzdělávání zvolí, s čímž souvisí jejich nutná flexibilita podle potřeby reagovat a přizpůsobit metody individuálním vývojovým a učebním potřebám dětí. Musí dodržet zásadní podmínku RVP PV, že veškeré činnosti vychází z potřeb a zájmů dětí, vyhovují jejich vzdělávacím potřebám a možnostem.

V současnosti vyvstává do popředí tzv. osobnostně orientovaný model výchovy a vzdělávání. Jedná se o výchovu a vzdělávání, které je zaměřeno na dítě, jeho potřeby, zájmy a schopnosti. Úkolem školy je umožnit každému dítěti rozvinout maximálně svůj potenciál, a to v takových podmínkách, které respektují jeho individualitu.

„V předškolním vzdělávání by mělo být v dostatečné míře uplatňováno situační učení založené na vytváření a využívání situací, které poskytují dítěti srozumitelné praktické ukázky životních souvislostí tak, aby se dítě učilo dovednostem a poznatkům v okamžiku, kdy je potřebuje a lépe tak chápalo jejich smysl.“

Významnou roli v procesu učení sehrává spontánní sociální učení, založené na principu přirozené nápodoby. Proto je třeba ve všech činnostech a situacích, které se v průběhu dne v mateřské škole vyskytnou, nejen v didakticky zaměřených

⁶ KOŤÁKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 163. ISBN 80-247-0852-3.

činnostech, poskytovat dítěti vzory chování a postojů, které jsou k nápodobě a přejímání vhodné.“⁷

V mateřské škole tedy dochází ke vzdělávání několika formami. Skrze prožitkové a kooperativní učení hrou, spontánní sociální učení a situační učení. Prožitkové a kooperativní učení podporuje dětskou zvědavost, je k němu nutné využívat přirozeného toku dětských myšlenek. Hra by měla být spontánní, náplní odpovídat zájmu dítěte. Situační učení má děti seznámit s praktickými životními situacemi, které musí být přiměřené věku dětí. Spontánní sociální učení je založené na přirozené nápodobě, důležitou roli zde hraje tedy pedagog jako vzor dítěte nejen během didakticky zaměřených plánovaných činností, ale během veškeré interakce mezi ním a dítětem.

„Rozvojové předpoklady a možnosti dětí vyžadují uplatňovat v předškolním vzdělávání odpovídající metody a formy práce. Vhodné jsou metody prožitkového a kooperativního učení hrou a činnostmi dětí, které jsou založeny na přímých zážitcích dítěte, podporují dětskou zvědavost a potřebu objevovat, podněcují radost dítěte z učení, jeho zájem poznávat nové, získávat zkušenosti a ovládat další dovednosti. Ve vzdělávání je třeba využívat přirozeného toku dětských myšlenek a spontánních nápadů a poskytovat dítěti dostatek prostoru pro spontánní aktivity a jeho vlastní plány. Učební aktivity by proto měly probíhat především formou nezávazné dětské hry, kterou se dítě zabývá na základě svého zájmu a vlastní volby.“⁸

Vzdělávací obsah je stanoven pro celou věkovou skupinu společně, tedy pro děti od tří do šesti – sedmi let. Rámcové cíle a záměry předškolního vzdělávání jsou společné pro vzdělávání všech dětí. Vychází z respektování individuálních potřeb a možností dítěte a to jak pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, tak pro děti ostatní.

⁷ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. KOLEKTIV AUTORŮ. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004 [cit. 2014-03-10]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf

⁸ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. KOLEKTIV AUTORŮ. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004 [cit. 2014-03-10]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf

„Takovéto pojetí vzdělávání umožňuje vzdělávat společně v jedné třídě děti bez ohledu na jejich rozdílné schopnosti a učební předpoklady. V předškolním vzdělávání tak mohou být vytvářeny třídy, v nichž si děti mohou být věkově blízké, stejně tak i věkově vzdálenější, mohou vykazovat rozdílné vzdělávací možnosti a potřeby, včetně specifických.“⁹

2.2.4 Obsah předškolního vzdělávání – RVP PV

Vzdělávací obsah RVP PV slouží pro přípravu školního vzdělávacího programu (ŠVP), respektive třídního vzdělávacího programu (TVP). Škola má poměrně velkou volnost v tom, jak vzdělávací obsah daný RVP PV pojme a realizuje. ŠVP vypracovává ředitel či ředitelka mateřské školy ve spolupráci s ostatními členy pedagogického týmu.

„Vzdělávací obsah je propojený celek, jehož rozčlenění na vzdělávací oblasti má usnadnit orientaci v obsahu. Obsah je rozdělen do pěti vzdělávacích oblastí odvozených od interakce dítěte ve vztahu k sobě samému (biologická a psychologická oblast), ve vztahu k druhým lidem (interpersonální a sociálně-kulturní oblast a ve vztahu ke světu kolem něj (environmentální oblast).“¹⁰

V průběhu předškolního vzdělávání si dítě podle svých individuálních možností osvojuje jednotlivé kompetence. Úkolem pedagoga je pozorovat proces osvojování jak v rámci předškolní třídy, tak i u jednotlivých dětí individuálně, a snažit se dětem umožnit osvojení si co nejvíce kompetencí vzhledem k jejich možnostem. Dosažení zcela všech kompetencí na konci předškolního vzdělávání není pro dítě povinné. Jak již bylo zmíněno, míra osvojených kompetencí se odvíjí od jeho individuálních možností.

⁹ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. KOLEKTIV AUTORŮ. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004 [cit. 2014-03-10]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf

¹⁰ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. KOLEKTIV AUTORŮ. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004 [cit. 2014-03-10]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf

2. 3 Alternativní programy v mateřských školách

Současná vzdělávací politika umožňuje školám pracovat s využitím alternativních metod a přístupů, po roce 1990 vznikla řada alternativních škol.

„Příčiny změn ve školství a vzdělávání mají mimo jiné povahu společenskou a pedagogickou. Pramení z nespokojenosti některých rodičů, učitelů, pedagogů, teoretiků, politiků aj. nad tím, že školní vzdělávání v stávající podobě nesplňuje jejich představy o optimálním rozvíjení mladé generace. Tato nespokojenost se stávala a stává nejen v současnosti, ale v průběhu skoro celého minulého století natolik mohutnou, že se reálně projevila ve dvou formách: jednak prakticky v hnutích a aktivitách reformních a alternativních škol, jednak teoreticky v koncepcích inovací vzdělávání.“¹¹

U nás jsou nejčastějšími: Začít spolu, Integrovaná tematická výuka, Montessori, Waldorf, Zdravá škola, Dalton, Lesní / přírodní škola, Domácí vzdělávání a Dobrá škola.

2.3.1 Waldorfská škola

Cílem Steinerových svobodných škol bylo vytvořit takový vzdělávací školský typ, který bude výhradně vycházet z antroposofických duchovních základů, bude se zakládat na poznacích o nadsmyslovém světě a bude v tomto duchu rozvíjet v komplexním pojetí dítě – člověka, jeho tělo, duši i ducha. Vzdělávání podle Steinera probíhá v sedmiletých vývojových fázích. První fáze je období do sedmi let věku dítěte. V této době dochází zejména k vývoji těla, dítě se učí napodobováním, a proto je velmi důležitý vzor učitelů a rodičů.

„Předškolní stupeň (do sedmi let) v mateřské škole klade důraz na napodobování. Důležité je děti podněcovat, ale přitom nenutit. Nejmenší děti jsou stále v akci a zmocňují se světa všemi smysly. Jsou plně ovládnány svými dojmy. Celá jejich činnost je hmatání, hledání, ochutnávání, zkoušení. Tříleté děti již napodobují to, co vidí

¹¹PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3. vydání. Praha: Portál, 2004. ISBN 978-80-7178-999-4.

u dospělých, a chtějí se zúčastnit všech jejich činností, především těch, které znají z domácnosti a rodiny. Pěti a šestileté děti už volí hry, kde se uplatní cit a vytrvalost. V tom všem má prostředí být činitelem, který podněcuje a vyzývá k přiměřené činnosti.

Musí však počítat i s tím, že dítě vnímá i atmosféru, náladu, napětí, nerozhodnost nebo vážnost situace. Morální obsah jednání vnímá dítě tak, jak samo prožívá chování vzoru, který napodobuje. Většinou se jeho charakterové rysy neutvářejí tím, co mu dospělí řekli, ale tím, jak se sami chovali“.¹²

2.3.2 Jenská škola

Jenská škola je chápána jako společenství s rodinnou atmosférou, přirozené a podnětné prostředí pro svobodný rozvoj. Děti jsou v tzv. kmenových skupinách spojujících vždy dva až tři ročníky (starší si berou patronát nad mladšími), ale na některých úkolech z týdenního plánu pracují ve skupinách podle úrovně – podle individuální zralosti. Specializují se prostřednictvím volitelných předmětů. Pracuje se podle týdenních plánů a využívá se čtyř základních pedagogických situací: rozhovorů, her, práce a slavností.

„Petersenova pedagogika usiluje – a v tom se shoduje s ostatními reformními pedagogy – o rozvoj dětské osobnosti. To je však možné jedině tehdy, jestliže se dítě uvolní z pout tradiční školy. Takovým poutem je rozdělení do tříd, práce na základě jednotlivých tradičních vyučovacích předmětů, ...“¹³

„Základem školy je podle Jenského plánu "školní pospolitost". Její jádro netvoří jako dosud třída, ale přirozená skupina, která by měla odpovídat situaci v normálním životě. Tato přirozená skupina vzniká na základě dobrovolného a svobodného

¹² SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. *Alternativní školy*. 1. vyd. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-19-2.

¹³ SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. *Alternativní školy*. 1. vyd. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-19-2.

seskupování. Deset školních let rozdělil Petersen do čtyř věkových skupin. Každá věková skupina má pevně vypracovaný týdenní plán učiva.“¹⁴

2.3.3 Montessoriovská škola

Metoda Montessori byla vyvinuta Dr. Montessori na základě vědeckého pozorování dětí a hlubokého porozumění přirozenému dětskému vývoji. Současné moderní výzkumy její tehdejší poznatky o chování dětí a způsobů, jimiž se učí, potvrzují. Montessori výchovný proces je zjednodušeně řečeno složený ze třech primárních elementů: příprava a role dospělého, připraveného prostředí a respekt vůči osobnosti dítěte.

„Maria Montessori kladla důraz na spontánní činnost dětí, protože spoléhala na jejich samostatnost, přirozený pud k aktivitě, sebevýchově a seberozvíjení. Byla přesvědčena, že každé dítě v sobě má svůj vlastní stavební plán, plán svého rozvoje. Ten je však většinou rušen zásahy dospělých, kteří ve snaze pomáhat ve skutečnosti tuto perspektivu často ničí. Dospělý by měl dětské snahy zachytit, pochopit a podporovat dětská aktivity a spontánnost je základem toho, že děti za pomoci didaktického materiálu dosahují pozoruhodných výsledků v rozvoji samostatnosti i v učení. Vyučování v Montessoriovské škole není strukturováno podle věkových skupin, ale dává přednost heterogennímu složení tříd.“¹⁵

V České republice existuje řada převážně mateřských škol s metodikou Marie Montessori a jejich počet roste. V návaznosti na mateřskou školu vznikají i školy základní.

„Montessoriovská pedagogika tvoří ucelený systém od předškolního období až do konce staršího školního věku. Systém se opírá o princip věkové heterogenity,

¹⁴ SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. *Alternativní školy*. 1. vyd. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-19-2.

¹⁵ SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. *Alternativní školy*. 1. vyd. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-19-2.

*svobody a samostatnosti, princip vedení, podle kterého je pedagog chápán jako spolupracovník, pomocník dítěte, vedoucí organizátor, podněcovatel dětské svobody.*¹⁶

2.3.4 Zdravá mateřská škola

Zdravá mateřská škola je jedním z moderních projektů. Hlavním koordinátorem a garantem projektu je od roku 1996 Státní zdravotní ústav. Za hlavní pokládá „zdravé“ pojetí výchovy a vzdělávání – vytvořit zdravé prostředí, zdravé mezilidské vztahy i osvojení životních návyků a dovedností, jež budou považovány za zdravý způsob života. Ve „Zdravé mateřské škole“ je základním předpokladem výchovně vzdělávacího procesu heterogenní skupina dětí.

„Projekt „Zdravá mateřská škola“ má poskytnout pedagogům, rodičům a veřejnosti ucelenou představu o východiscích, cílech, zásadách a prostředcích podpory zdraví v mateřské škole. Má podnít aktivní zájem o podporu zdraví ve vlastní mateřské škole, který by ji vedl k vypracování projektu „Zdravá mateřská škola“, podle něhož by pracovala.

Cíle projektu „Zdravá mateřská škola“:

-Tvorba podmínek pro tělesnou, duševní a společenskou pohodu dítěte po dobu jeho pobytu v mateřské škole (podpora současného zdraví)

*-Výchova předškolního dítěte ke zdravému životnímu stylu. Mateřská škola podporující zdraví používá heterogenní skupinu dětí a pobyt rodičů ve škole jako nástroje pro zdravý průběh adaptace nováčka.*¹⁷

2.2. Věkově homogenní a věkově heterogenní třída

Tato kapitola blíže objasňuje pojem „ věkově homogenní třída v mateřské škole“ a popisuje, čím je tento způsob rozdělení dětí v předškolním věku do tříd, typický. Zajímavé jsou názory na tento způsob organizace v odborné literatuře.

¹⁶ SPILKOVÁ, Vladimíra. *Současké proměny vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2004, s. 83. ISBN 80-731-50-81-6.

¹⁷ HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Zdravá mateřská škola*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995, s. 141. ISBN 80-7178-048-0.

2.2.1 Co je věkově homogenní třída?

Věkově homogenní třída je definovaná jako třída složená ze žáků stejného věku bez ohledu na jejich schopnosti a učební předpoklady.

„Jeden z nejzvláštnějších a z mého pohledu nejškodlivějších aspektů našeho zacházení s dětmi je naše záliba v segregování dětí do oddělených skupin podle věku. Děláme to nejen ve škole, ale stále více i v mimoškolních prostředích, čímž ochuzujeme děti o cennou složku jejich přirozených prostředků pro samovzdělávání.“¹⁸

Věkově homogenní třídy mají tato specifika:

- Příprava učitelů na edukační proces ve věkově homogenní třídě dětí je méně náročná z hlediska organizačního, nemusí volit činnosti pro různé věkové skupiny, nepřizpůsobuje činnosti dětí věkovému složení.
- Nerovnoměrnost počtu docházejících dětí - třídy tříletých dětí se vyznačují nižší průměrnou docházkou z důvodu vyšší nemocnosti, nebo horší adaptace. Tento stav trvá zpravidla až do konce kalendářního roku. A naopak, ve třídách předškolních dětí – děti pětileté a šestileté – není přítomnost plného počtu zapsaných dětí výjimkou – tj. i dvacet osm přítomných dětí.
- Třídy nejstarších dětí s vysokou průměrnou docházkou se projevují jako velmi hlučné, děti mají snahu se předvádět, povyšovat se. Velký počet starších dětí ve skupině může vyvolat soutěživost až soupeřivost a zlehčování způsobů hry, některé děti se mohou nudit.
- Třída nejmladších dětí je velmi náročná na obslužné práce učitelky - hygiena, stolování, oblékání. Tento věk je typický pro individuální hru a chování a dochází tak k omezení rozvoje partnerství a kooperace, dítě tak těžko hledá svoje postavení ve skupině.
- Vysoká pracovní náročnost učitelek ve třídě nejstarších a nejmladších dětí.

¹⁸ GRAY, Peter. *Svoboda učení*. 1. vyd. Scio, 2012. ISBN 978-80-7430-093-6.

2.2.2 Co je věkově heterogenní třída?

Jako věkově heterogenní třídy v mateřské škole označujeme třídy, do kterých jsou zařazeny děti ve věku od tří do šesti – sedmi let věku. Děti jsou zařazovány pokud možno v rovnoměrném počtu, a to podle věku ve všech více třídách mateřských školách. Ve školách jednotřídních je řešení heterogenního kolektivu řešením nezbytným.

Po roce 1989 se začaly počty škol s věkově heterogenními třídami zvyšovat. Jedním z důvodů je jednak zřizování mateřských škol s alternativními přístupy ke vzdělávání, kde je věkově heterogenní třída podmínkou, dále pak snaha ředitelk škol vytvořit nejpřirozenější prostředí pro výchovu a vzdělávání dětí předškolního věku.

2.2.3 Socializace dítěte ve věkově heterogenní třídě

Ve třech letech dítě zpravidla poprvé překračuje úzké hranice rodiny a rozšiřuje okruh svých kontaktů o další osoby, což už bude dělat po celý další život. Jako vše, co se děje poprvé, je i vstup dítěte do mateřské školy a jeho začlenění do širšího společenství významným mezníkem v celoživotním procesu, který je označován jako socializace. V jejím průběhu se dítě, které přichází na svět jako bytost vybavená především biopsychickými funkcemi, stává postupně bytostí schopnou žít mezi lidmi. To znamená člověkem ve smyslu společenském a bytostí společenskou a kulturní.

Jan Amos Komenský ve svém díle *Informatorium školy mateřské* říká: *„Ač chůvy a rodičové nemálo dětem prospěti mohou, více však jejich vrstevníci, spolu děti; buď že sobě co povídají, a neb spolu hrají. Nebo mezi dětmi podobnost věku působí podobnost povahy a myšlení... Protož nepochybuji žádný, že dítě dítěti více vtip zaostřiti může, než kdo jiný. A za tou příčinou dětem s dětmi se shledávání, i po ulicích spolu a běhání, byť každodenní bylo, nerci-li dovolováno, ale i obmyšleno být má.“¹⁹*

Socializace se uskutečňuje prostřednictvím sociálního učení, které probíhá v interakcích dítěte s rodiči, vrstevníky a dalšími lidmi. Dnešní málopočetná rodina nemůže dát dětem dostatek příležitostí k získání sociální zkušenosti, jako tomu bylo

¹⁹ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. 1. vyd. Praha: SPN, 1972. ISBN 978-80-200-1451-1.

dříve, kdy spolu žily tři až čtyři generace a počet sourozenců byl poměrně vysoký. Mateřská škola se může v rozhodující míře podílet na kompenzaci tohoto nebezpečného deficitu. Proto mateřská škola vytváří podmínky, které se co nejvíce přibližují struktuře velké rodiny a jsou nejpřirozenější pro rozvoj socializace a sociálního učení dětí. Tomuto záměru nejlépe vyhovují věkově heterogenní třídy. Dávají totiž dětem příležitost, která se již v průběhu dětství a dospívání nevyskytne. Učí se rozlišovat roli mužskou a ženskou. Mají možnost střídat věkové role, přecházet z jedné do druhé (např. čtyřleté dítě: je starší než tříleté, mladší než pětileté, stejně staré jako čtyřleté) a v průběhu docházky do mateřské školy zažít tyto role všechny. V tomto věku se formují základy společensky významných postojů a také schopnosti jako souhra, soucit, součinnost, soustrast, soucítění, spolupráce, solidarita, vzájemnost, které se mnohdy projeví až v dospělosti. Vznikají první kamarádské vztahy, vytváří se základy přátelství.

„Co může poskytnout dítěti věkově smíšená skupina v mateřské škole? Z hlediska sociálního rozvoje nabízí tato skupina širší škálu sociálních vazeb, možných vzorců chování. K potřebám předškolního dítěte patří (podle Maslowa) potřeba ztotožnění, potřeba příkladu. Starší kamarád, který už něco umí, je často pro dítě více motivující než výchovná práce dospělých (ač si to neradi přiznáváme). Stejně tak sebedůvěru získává dítě snáze ve věkově smíšené skupině. Mladším se dítě stává vzorem, starší mu mohou pomoci něco pochopit, něco udělat.“²⁰

2.2.4 Prosociální aspekty věkově heterogenních tříd

Předškolní věk je z hlediska výchovy k prosociálnímu chování chápán jako kritické období. Více než kdy jindy se v dětských projevech odráží vliv sociálního prostředí, v němž žijí. V případě, že jsou ve skupině děti z rodin, které zanedbávají jejich výchovu nebo jsou ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí, může mateřská škola mnohé ztráty ještě dohonit nebo napravit.

„Mladší děti jen slepě nenapodobují starší děti. Spíše je pozorují, přemýšlejí o tom, co vidí, a začleňují to, co se naučí, do svého chování způsobem, který

²⁰ Školní vzdělávací programy a evaluace v mateřské škole. [online]. [cit. 2014-03-10]. Dostupné z: <http://www.portalproskoly.cz/ms/onb/?uniqueid=mRRWSbk196FNf8->.

pro ně dává smysl. Díky tomu mohou i chyby a nezdravé chování starších dětí poskytovat mladším dětem pozitivní lekce.“²¹

Mateřská škola se snaží v zájmu individuálního i společenského zdraví tyto rozdíly postihovat a vyrovnávat, handicapy kompenzovat. Vytvoření věkově heterogenních skupin nepůsobí samo o sobě, jejich vliv na vzdělávání a výchovu dětí souvisí s cílevědomou prací učitelek a s respektováním ostatních podmínek a zásad kurikula mateřské školy.

Na druhou stranu je potřeba si uvědomovat rizika, která souvisejí se smíšenými kolektivy, jako jsou přetížení nebo naopak nevytížení dětí, přílišné spoléhání na pomoc ostatních, zneužívání postavení starších, jejich rozkazovačnost.

2.2.5 Význam věkově heterogenních tříd

O významu věkově heterogenních tříd svědčí nejen jejich častá samozřejmost a prosazování u nás v dobách před nástupem komunismu, ale i zkušenosti ze zahraničí (např. ze Skandinávie). V některých zemích SRN je toto věkové uspořádání skupin dětí dokonce uzákoněno. Přesvědčivé jsou i dosavadní zkušenosti z mateřských škol, uplatňujících vzdělávací programy (u nás i v cizině), které kladou důraz na sociální učení dětí.

Děti se přirozeně učí napodobováním. Vedle rodiny a učitelky v mateřské škole je jim nejbližší věkově heterogenní skupina dětí v mateřské škole. Smyslem principu věkově heterogenních tříd je vytvořit dětem ve skupině mnohem větší prostor pro spolupráci. Děti se tak učí navzájem způsobem, který nemohou nahradit ani učitelé, ani rodiče. Protože si jsou ve svém myšlení, pocitech, řeči a představivosti mnohem blíže než dospělí, mohou si předávat poznatky a zkušenosti znatelně jednodušeji.

Je zajímavé pozorovat, jak dobře a lehce se mladší děti učí od starších, starší jsou neuvěřitelně trpěliví k potížím mladších. Tím, že něco vysvětlují, stává se jim předmět vysvětlování jasnější.

²¹ GRAY, Peter. *Svoboda učení*. 1. vyd. Scio, 2012. ISBN 978-80-7430-093-6.

„Jestliže jsou starší děti vyzvány mladšími, aby pomohly při práci nebo podaly vysvětlení, jsou tyto starší děti nuceny své znalosti strukturovat, aby je mohly srozumitelně podat dál mladším dětem. Protože jen to, čemu člověk sám porozumí, může vysvětlit druhému člověku. Starší děti si tak rozšiřují své vlastní schopnosti. Kromě toho posilují své vlastní sebevědomí, protože to, co jim dříve přišlo velmi složité, je dnes pro ně velmi jednoduché.“²²

Hra ve věkově smíšené skupině poskytuje dítěti více možností k napodobování, experimentaci, k pozorování. Protože se hra během vývoje dítěte mění, poskytuje mu věkově smíšená skupina možnost poznat znaky vývojově pozdějších stádií a dítě je může zkoušet i v ranějším stádiu.

„Obě stadia mohou existovat vedle sebe, avšak pozdější nemůže rannější předbíhat.“²³

Ve 30. letech 20. století ruský vývojový psycholog Lev Vygotsky vyvinul koncept, který nazval „zóna nejbližšího vývoje“, definovaný jako „oblast aktivit, které dokáže dítě zvládnout ve spolupráci s ostatními, kteří jsou zdatnější, ale které nedokáže zvládnout samo nebo s dětmi na stejné úrovni.“²⁴

Věkové míchání umožňuje mladším dětem účastnit se a učit se prostřednictvím aktivit, které by samy nebo s dětmi stejného věku dělat nemohly. Zkušenosti mateřských škol, kde jsou děti organizovány ve věkově heterogenních kolektivech ukazují, že je pozitivně ovlivňován rozvoj řeči, kdy prostřednictvím přirozené nápodoby starších dětí, které jsou mladším dětem bližší než mluvní vzory dospělých, se rozšiřuje slovní zásoba dětí, jejich komunikativní dovednosti – základ dalšího dorozumění a získání vědomostí.

„Nelze opomenout také význam pro řečový rozvoj dítěte. Dospělí mluví často rychleji, v delších větách, používají výrazy, kterým mnohdy děti nerozumí. Pokud mají dobrou paměť, mohou si je sice zapamatovat a pak ohromovat okolí výrazem, který není pro předškolní věk běžný. Při podrobnějším rozboru často zjistíme, že výraz

²² MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. 2. vyd. Triton, 2013. ISBN 978-80-7387-382-0.

²³ HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008, s. 42. ISBN 978-80-736-74-87-8.

²⁴ GRAY, Peter. *Svoboda učení*. 1. vyd. Scio, 2012. ISBN 978-80-7430-093-6.

*je pro dítě prázdným pojmem. Mnohem lépe rozumí řeči starších kamarádů.*²⁵

V sociální oblasti „zavedená pravidla skupinového soužití“ přijímají děti lépe, když je po nich nevyžaduje jenom dospělý, ale třeba starší děti. Při hře jsou mladší děti schopny se účinně účastnit – nejen jako diváci – her organizovaných staršími dětmi. Můžeme tedy konstatovat, že věkově heterogenní skupiny umožňují dětem získávat předpoklady kompetencí, které jim umožní žít v demokratické společnosti.

Čím je větší věkový rozdíl mezi dětmi, tím bohatší a pestřejší jsou kontakty mezi nimi, tím více sociálních rolí a strategií si mohou osvojit, tím více příležitostí mají k přirozené nápodobě, k rozvoji jazyka a komunikace.

Možnosti sociální výchovy ve věkové skupině můžeme označit jako nepřímé sociální působení - „každé dítě projde rolí nejmladšího, prostředního a nejstaršího (nejzkušenějšího) dítěte.“ (M. Montessori) Ideální je, když je věkově smíšená skupina tak, že jsou zde i věkově stejnorodé (homogenní) skupiny, protože i tato skupina je pro dítě důležitá. Právě z ní si děti vybírají kamarády, protože mívají podobné zájmy, bývají na stejné úrovni hracích činností.

Podle Petera Greye mají věkově heterogenní třídy tato pozitiva:

„1) dovoluje mladším dětem účastnit se aktivit, které by nemohly provádět jen s vrstevníky

2) podporuje nesoutěživé a kreativní formy her, které jsou ideální k získání nových schopností

3) umožňuje těm, kteří jsou napřed či pozadu najít ostatní na stejné úrovni

4) dovoluje mladším dětem inspirovat se aktivitami starších, a naopak

5) umožňuje mladším dětem získat pomoc a rady aniž by ztratily svoji autonomii

6) umožňuje starším dětem učit se prostřednictvím vyučování

*7) umožňuje starším dětem procvičovat pečování o mladší a vyvinout si smysl zodpovědnost a zralosti.*²⁶

²⁵ Školní vzdělávací programy a evaluace v mateřské škole. [online]. [cit. 2014-03-10]. Dostupné z: <http://www.portalproskoly.cz/ms/onb/?uniqueid=mRRWSbk196FNf8->.

2.3 Ředitelka a učitelka mateřské školy

V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání jsou uvedené povinnosti, odpovědnost pedagoga a ředitelky mateřské školy a dále odborné činnosti, které by měl pedagog vykonávat. V případě organizace dětí v heterogenních třídách specifikuje tyto povinnosti Havlíková v Kurikulu podpory zdraví následovně:

„Ředitelka:

- *zařazuje přiměřený počet dětí do tříd (čím větší je věkový rozdíl, tím menší skupinu dětí je třeba vytvořit),*
- *rozděluje děti do tříd co nejrovnoměrněji z hlediska zastoupení jednotlivých věkových skupin,*
- *dbá na rovnoměrné rozdělení dětí ve třídách podle pohlaví,*
- *umožňuje integraci postižených dětí,*
- *zařazuje děti, které vyžadují zvýšenou nebo speciální péči, do tříd vyváženě,*
- *respektuje i další aspekty pro rozdělení dětí do věkově smíšených skupin: přání rodičů, volbu učitelky, sourozenecké a kamarádské vztahy mezi dětmi,*
- *využívají možnosti, které se nabízejí ke zlepšení celkové organizace školy, z nichž mají prospěch všichni, např. přijímání dětí v průběhu školního roku do kterékoli třídy, vytváření tříd z dětí, které mají „stejně“ potřeby (přicházejí do MŠ brzy, nebo odcházejí pozdě, nebo mají stejnou potřebu spánku apod.); vždy však zvažuje vhodnost nové organizace z hlediska prospěchu dítěte.*

Ředitelka společně s učitelkami:

- *využívá věkově smíšených skupin dětí pro zdravý průběh adaptace nováčků,*
- *zařizuje třídy tak, aby se v nich mohly realizovat děti všech věkových skupin a prostor vyhovoval jejich potřebám (např. rozdílná velikost nábytku,*

²⁶ GRAY, Peter. *Svoboda učení*. 1. vyd. Scio, 2012. ISBN 978-80-7430-093-6.

zejména židliček a stolků; dostatek místa, včetně případného využití vedlejších místností; uspořádání prostoru, jeho členitost atp.),

- *vybavuje třídy dostatečným množstvím hraček, materiálu a pomůcek vzhledem k rozdílnému věku dětí,*

- *využívá možnosti, je-li to vhodné, organizovat menší skupiny nejstarších dětí k určitým aktivitám nebo náročnějším činnostem – k tomu je vhodné dopolední překrývání učitelek nebo doba po obědě, kdy většina mladších dětí spí,*

- *zajišťuje postupnost a plynulost spontánních i řízených činností v průběhu dne,*

- *využívá přítomnosti rodičů při výchovně vzdělávací činnosti, při zajišťování akcí pro děti.²⁷*

Pedagog ve věkově heterogenní třídě musí více respektovat dětskou individualitu, zaměřit se na takové metody práce, které podpoří citlivost dětí, ohleduplnost, snahu pomoci. Dětem poskytovat takovou vzdělávací nabídku a dostatek podnětů, které umožní zažít pocity odpovědnosti za sebe a za své kamarády, zažít pocity důležitosti, jedinečnosti. Základními vlastnostmi pedagoga by měla být trpělivost, laskavost, schopnost empatie. Tím více to platí ve věkově heterogenních kolektivech.

Povinnosti pedagoga ve věkově heterogenní třídě podle Havlínové:

- *akceptuje, že děti jsou si navzájem nejpřirozenějšími učiteli, že se od sebe učí, předávají si zkušenosti a dovednosti,*

- *věnuje velkou pozornost pozorování a poznávání individuálních předpokladů každého dítěte a na nich staví další práci,*

- *respektuje vývojové a osobní zvláštnosti dětí,*

- *spolupracuje s rodiči při zjišťování schopností dětí a při plánování jejich rozvoje,*

²⁷ HAVLÍNOVÁ M. a kol.: Kurikulum podpory zdraví v MŠ, 2008, s.223

- *plánuje vzdělávací činnost pružně a diferencovaně s možností variantních postupů,*
- *klade na děti diferencované a přiměřené nároky,*
- *umožňuje dětem činnosti podle jejich schopností, a ne podle věku,*
- *respektuje individuální tempo dětí,*
- *uplatňuje a rozvíjí především individuální a skupinové formy práce,*
- *umožňuje mladším dětem pozorovat a napodobovat starší děti při činnostech, a tak motivovat jejich zájem o budoucí úkoly,*
- *vytváří prostor a příležitosti pro kooperaci mezi dětmi,*
- *vede starší děti k pomoci dětem mladším,*
- *dává dětem důvěru a zejména ty starší pověřuje „učením“ mladších dětí a ověřuje si tak zvládnutí dovedností,*
- *podporuje příležitosti, kdy děti navzájem vyžadují dodržování pravidel skupinového soužití.*

Pokud se učitelka rozhodne pracovat s věkově smíšenou skupinou, znamená to pro ni změnu navyklé činnosti, změnu pedagogického stylu. Především musí svou skupinu velmi dobře poznat. Pracovat co nejméně frontálně, umět organizovat skupinovou práci. Uvědomit si, že děti se mohou učit navzájem a jejím úkolem je připravit pro ně co nejlepší podmínky. Připravené prostředí je to, co pomůže učitelce i dětem. Nejde jen o nové hračky, o hmotně připravené prostředí, ale o prostředí, kde věci i lidé mají svůj řád, řídí se určitými pravidly, které odpovídají potřebám dětí. Jde o určitou stálost, řád, smysl v podnětech, o potřebu svobody, možnost vybrat si.

Jako každá činnost má i práce s věkově smíšenou skupinou svá rizika. Pokud není pedagog přesvědčen, že má práce s věkově smíšenou skupinou smysl, práce se mu nemůže dařit. Pokud není ochoten poznávat nové způsoby práce, rovněž. Jeho neschopnost zorganizovat denní nabídku a průběh činností vede k chaotické činnosti.

Shrnutí:

Heterogenní třídy jsou nástrojem pro zdravý průběh adaptace nováčka – klidnější a kratší adaptační období. Starší děti se učí převzít určitou míru odpovědnosti ve svém chování a postojích. Děti mají potřebu partnerství a spolupráce při činnostech. Společné soužití mladších a starších dětí je prostředkem pro rozvoj sounáležitost, soucítění, ohleduplnosti, vzájemné tolerance

Nacházíme u dětí přirozené sociální potřeby spolupráce – pomoc starších dětí v sebeobslužných návycích a dovednostech, upevňování hygienických návyků, rozvoj kulturních návyků. Vzájemnou komunikací získávají přirozeným způsobem a snadněji mladší děti poznatky o okolním světě, rozšiřují si slovní zásobu, učí se chápat význam slov, rozvíjí se správná výslovnost

Mladší děti získávají dovednosti a návyk chování, které jim umožňuje správně reagovat v různých situacích V kontaktu s mladšími dětmi jsou citově uspokojováni jedináčci z rodiny nebo děti, které nemají schopnost uplatnění své dovednosti mezi svými vrstevníky. Dochází k rozvíjení úcty k osobním hodnotám ostatních, jako je pravdomluvnost, solidarita a k vytváření kladných citových vlastností mezi dětmi, starší děti zde působí jako vzor (napodobování situací jako v rodině).

3 VÝZKUM

Cílem výzkumu této práce je potvrzení předpokladů a zjištění, která forma vzdělávání (zda věkově homogenní, nebo heterogenní) je pro dítě z hlediska přípravy pro jeho začlenění do společnosti a jeho další život vhodnější.

Předpoklady:

V pedagogické i rodičovské veřejnosti se objevují názory, že věkově heterogenní třídy jsou vhodné pro socializaci dětí a třídy věkově homogenní jsou příznivé pro vzdělávání dětí předškolního věku. I já se s tímto názorem ztotožňuji a na jeho základě předpokládám:

- že děti ve věkově homogenních třídách mají lepší podmínky a jsou lépe připraveny na vstup do základní školy
- že ve věkově heterogenních třídách jsou lépe rozvíjeny vzájemné vztahy a sociální dovednosti dětí

3.1 Metoda sběru dat

Zvolila jsem dvě metody sběru dat, jednak pozorování a dále pak rozhovor. Kvalitativní výzkum jsem podpořila testem školní připravenosti. Všechny tyto metody jsou charakterizovány dvěma vlastnostmi:

- validitou – zjišťujeme skutečně to, co je cílem zjišťování
- reliabilitou – ta označuje přesnost výzkumného nástroje a při opakovaném zjišťování dává shodné výsledky v případě nezměněného stavu pozorovaného subjektu

3.1.1 Pozorování

Pozorování by mělo být pravdivé. Mělo by zachytit průběh sledovaného a můžeme ho doplnit o video, či dalším druh záznamu, aby bylo možné pozorování prověřit. Mělo by být naplánované a systematické, zjištěné hodnoty pak analyzovány. Důležité je vědět, co má být pozorováno, záznam a hodnocení pozorování.

Pozorování může být zjevné přímé – pozoruji osobně, nebo skryté přímé – např. za zrcadlovou stěnou. Z hlediska časového – krátkodobé - vyučovací hodina, nebo dlouhodobé – po delší časový úsek. Můžeme rozlišovat pozorování *standardizované (strukturované)*, kdy pozorovatel zařazuje pozorované jevy do předem stanovených kategorií a inventářů (archů) a pozorování *nestandardizované (nestrukturované)*, kdy předem nemá připravený pozorovací a hodnotící arch.

Zvolila jsem pozorování přímé zjevné, krátkodobé, strukturované. Cílem pozorování bylo zaznamenat sledované jevy ve věkově homogenní a věkově heterogenní třídě mateřské školy.

3.1.2 Rozhovor

Metoda rozhovoru (interview) je založena na přímém dotazování, tedy na verbální komunikaci výzkumného pracovníka s respondentem. Podle struktur otázek se rozlišuje rozhovor:

Standardizovaný rozhovor (strukturovaný) - probíhá podle otázek, jejichž znění a pořadí jsou přesně určeny a alternativy odpovědí jsou předem připraveny (je to vlastně dotazník zadávaný ústní formou).

Polostandardizovaný rozhovor (polostrukturovaný) rovněž nabízejí respondentovi alternativní odpovědi, ale výzkumník klade doplňující a upřesňující otázky.

Nestandardizovaný rozhovor (nestrukturovaný) - probíhá pružněji. I zde si výzkumný pracovník musí připravit základní okruhy otázek, které bude klást, ale jejich obsah, pořadí a formulace závisí na tazateli, který se přitom nemusí přidržovat žádného schématu.

3.1.3 Test školní připravenosti

Test školní připravenosti jsem zadala dětem, které budou v tomto školním roce nastupovat do první třídy základní školy. Využila jsem testu verbálního myšlení (Jirásek) a dále pak pracovní listy z publikace „Diagnostika dětí předškolního věku“ autorské

J. Bednářové a V. Šmardové. Do testování jsem zařadila padesát šest předškolních dětí ve věku šest až sedm let. Test je přiložen v příloze.

3.2 Výsledky výzkumu

Pozorování:

Zvolila jsem pozorování přímé zjevné, krátkodobé, strukturované. Pozorování jsem uskutečnila ve čtyřech mateřských školách a to v době ranních her, dopoledních činností, pobytu venku a oběda. Dvě školy měly věkově homogenní uspořádání dětí do tříd a dvě do věkově heterogenních tříd.

Cílem pozorování bylo zaznamenat sledované jevy ve věkově homogenní a věkově heterogenní třídě mateřské školy. Pozorování jsem zaměřila na:

- adaptace nově příchozích dětí
- úroveň hry se zaměřením na prvky kooperace
- vztahy a situace v režimových momentech – stravování, hygiena, sebeobslužné činnosti
- prosociálnost ve vztazích mezi dětmi
- vzájemné učení
- pracovní nasazení pedagogů

Pozorování I.

První pozorování jsem uskutečnila v mateřské škole ve třídě dětí ve věku šest až sedm let – homogenní kolektiv. Počet zapsaných dětí dvacet osm, počet přítomných dětí dvacet šest. Pozorování jsem uskutečnila podle předem připravené struktury:

Adaptace nově příchozích dětí

Třída dětí ve věku pět až sedm let, děti jsou již zadaptované. Do třídy vstupovaly děti zcela suverénně a hned se snažily zapojit do hry – stavby z dřevěných kvádrů. Tři

holčičky si vybraly skládanky – puzzle – ke stolečku. Děvčátka obecně v této třídě byla velmi tichá a klidná.

Úroveň hry

Děti ve většině případů spolu dobře spolupracovaly, dovedly se domluvit, stavěly si pouze s jednou stavebnicí a rozdělily se na čtyři skupiny, každá stavěla svou stavbu. Zaznamenala jsem jak vstřícné reakce a vzájemnou pomoc, tak i nepřijetí dětí do hry ostatními dětmi, v několika případech došlo ke konfliktu – přetahování o dřevěné kvádry. U stolečku si děvčata skládala v klidu, ale nespolečně. Hra odpovídala věku dětí, některé děti při hře spolupracovaly.

Vztahy a situace v režimových momentech

Děti zcela bez problémů zvládly hygienu, svačinu si samy vybíraly a odnášely na stůl, po jídle uklidily stolní nádobí. Stolování bylo celkem klidné i v době oběda. Při těchto činnostech jsem nepozorovala žádné situace, kdy by si děti pomáhaly. Zcela samostatně se obsloužily a nezajímaly se o druhé děti. Při hygieně a převlékání v šatně před vycházkou byly děti hlučné, zvláště někteří chlapci se předváděli – kopali do bot druhým dětem, rozhazovali čepice a rukavice. Tři děvčátka se držela stranou a vyhýbala se temperamentním chlapcům. Děti byly nucené ke spěchu, aby byly včas venku.

Pobyt venku - vycházka probíhala velmi neklidně. Děti dvě hodiny chodily po nábřeží a náměstí v Českých Budějovicích, držely se za ruce, neměly možnost volného pohybu. Myslím, že i to byl důvod jejich stálých šarvátek, dohadů, ošklivých slov, ubližování. Při návratu z vycházky byly děti velmi hlučné, opět zvl. chlapci rozhazovali po šatně obuv a oblečení.

Před odchodem ze šatny tři holčičky tyto rozházené věci poklidily, na otázku, proč uklízí po chlapcích, odpověděly – „aby se paní učitelka nezlobila“.

Prosociálnost

Při tomto pozorování jsem zaznamenala prosociální chování u již zmíněných třech děvčátek, která uklidila po ostatních dětech rozházené rukavice a boty v šatně.

Vzájemné učení

Vzájemné učení má charakter sdělování různých informací mezi dětmi.

Pracovní nasazení pedagogů

Děti ve věku pěti až sedmi let jsou relativně samostatné, nepotřebují obslužné a pomocné práce učitelky. Zcela bez problémů zvládly hygienu, stolování a oblékání bez pomoci dospělého. Při řízených činnostech byly také zcela samostatné a velmi šikovné. Učitelka měla připravené jednotné činnosti, které s dětmi během řízených činností zrealizovala, děti jí pomáhaly připravovat pomůcky a materiál, po skončení práce vše společně uklidily.

Pozorování II.

Druhé pozorování jsem uskutečnila v mateřské škole ve třídě dětí dvou až čtyřletých – homogenní kolektiv. Počet zapsaných dětí dvacet osm, počet přítomných dětí dvacet tři, z toho dvě děti dvouleté, sedm dětí tříletých a čtrnáct dětí dosáhlo již věku čtyř let. Pozorování jsem uskutečnila podle předem připravené struktury:

Adaptace nově příchozích dětí

Ve třídě nastoupily dvě nové děti. Při příchodu do MŠ neplakaly, ale nechtěly si hrát, chtěly od paní učitelky chovat, vyžadovaly její pozornost. Nehrály si, chodily stále za učitelkou, držely se jí za ruku. Ostatní děti si nových dětí nevšímalý.

Úroveň hry se zaměřením na prvky kooperace

Děti byly rozběhnuté po celé třídě, ve všech koutcích, hra byla živá, několik dětí stavělo hrad z kostek, děvčátka se dvěma chlapci vařili v kuchyňce, několik dětí skládalo skládačky obrázků u stolečku, několik navlékalo korálky. Některé děti spolu hovořily – zvl. starší, ale hrály si samy, byla to individuální hra bez prvků kooperace. Přesto, že dětí bylo více jak dvacet, nezaznamenala jsem vážnější konflikty, pouze drobné dohady s půjčením hračky, děti si hrály klidně, po dokončení hry paní učitelka pomáhala s úklidem. Hra byla přiměřená věku.

Vztahy a situace v režimových momentech

Děti mají vžitě některé jednoduché hygienické a sebeobslužné návyky, ale zdaleka nejsou samostatné. Dohled a pomoc učitelky byly nutné, také při stolování.

Nejvíce problémů dělalo dětem oblékání, hlavně teď, v zimě. Přesto že v šatně dětem pomáhaly dvě učitelky, trvalo oblékání a obouvání na pobyt venku dvacet minut. Nevýhodou téměř všech mateřských škol je malá školní zahrada, děti tudíž chodí na procházky po ulicích a do parku. I v tomto případě šly děti na poměrně vzdálené školní hřiště, při cestě nazpět už nemohly dojít, byly velmi unavené a při obědě usínaly. Nezaznamenala jsem situaci, že by si děti pomáhaly.

Prosociálnost

Ve vztazích mezi dětmi jsem nebyla svědkem prosociálnosti.

Vzájemné učení

Vzájemné učení dětí jsem nezpozorovala.

Pracovní nasazení učitelek

Paní učitelka byla v průběhu dopoledních činností včetně režimových momentů zcela zaujata péčí o děti, ty vyžadovaly její neustálou pozornost, pomoc a péči. Pomáhala při hrách poskytováním hraček a pomůcek, při jejich úklidu, při hygieně – neustále přebíhala z WC do umývárny a herny. Pomáhala dětem při stolování i když si samy nosily svačinku a nápoj. Při obědě obsluhovala děti spolu s kolegyní. Zatěžující a velmi zdouhavé je oblékání v šatně. Děti jsou sice vedeny k samostatnosti, ale pomoc učitelek byla nevyhnutelná.

Pozorování III.

Třetí pozorování jsem uskutečnila v mateřské škole ve třídě dětí ve věku od tří do šesti až sedmi let – heterogenní kolektiv. Počet zapsaných dětí dvacet sedm, počet přítomných dětí dvacet jedna. Přítomno bylo devět dětí předškolních ve věku pět až sedm let, sedm dětí čtyř a pětiletých a pět dětí tříletých. Pozorování jsem uskutečnila podle předem připravené struktury.

Adaptace nově příchozích dětí

Do této třídy nově nastoupily dvě děti, Jiřík a Pavlínka. Obě děti byly hodně plačtivé. Ve školce byly třetí den. Obě děti vyžadovaly pozornost pouze paní učitelky. Během ranních her se začaly rozkoukávat, chlapce se ujala starší holčička Natálka,

přinesla mu krabici se zvířátky a začala s ním stavět pro zvířata ohradu. Po chvilce odběhla, ale chlapec si vydržel chvilku hrát sám. Poté vyhledal zase paní učitelku, už ale neplakal. Holčička byla statečnější, plakala kratší dobu, jen chvíli po odchodu otce. Pak děti pozorovala při hře, ale nehrála si, i když jí děti do hry lákaly. Ostatní děti byly bez problémů.

Úroveň hry se zaměřením na prvky kooperace

Děti byly rozptýlené jak ve třídě, tak v herně. Některé nejstarší děti seděly u stolečku a pracovaly se souborem „Logiko“, jeden chlapec skládal „sudoku“ – hra pro děti od pěti let, několik mladších dětí si kreslilo, skládaly puzzle. V herně pak si skupina chlapců stavěla „vláčkodráhu“ a holčičky si hrály v domečku – koutek z dětské sedačky přikrytý dekou. Hrály si na království, měly rozdělené role a byly oblečené do kostýmů. Hry byly celkem rušné, zvláště holčičky se víc nahlas dohadovaly o sukénky. Ale problémy si vyřešily bez zásahu učitelky. V herně si hrály děti různého věku společně, pouze děti tříleté si hrály samostatně, holčička stavěla Lego Duplo, dva kluci si jezdili s auty. Děti čtyřleté se zapojují do hry jako „partáci“, už se domlouvají a přijímají pravidla starších, jsou zde zřejmé první známky spolupráce.

Děti sedící u stolečků se postupně zařadily mezi děti v herně, buď vstoupily do již rozehraných her, (líbilo se mi, že se děti ptají „můžu si s tebou hrát?“ a to i děti starší – mladších), nebo si vybraly jinou hračku.

Vztahy a situace v režimových momentech

Děti mají již vžitě základní hygienické návyky, pouze děti nově příchozí a děti tříleté potřebují ještě zvýšenou péči učitelky. Starší děti se chovají k mladším dětem pozorně, jsou shovívavé, zvláště děti nejstarší, šestileté, nebo s odkladem školní docházky. Mladší děti stále starší kamarády pozorovaly, napodobovaly je jak ve hře, tak i v činnostech sebeobsluhy a osobní hygieny, velmi rády připravovaly stolování. Chtěly všechno dělat samy, jako to dělají starší děti. Starší děti byly ochotné mladším poradit, někdy až moc, vše ale velmi citlivě korigovala paní učitelka. Podle jejích slov zvláště děvčátka mají potřebu malé, tříleté děti opečovávat a to natolik, že je to mladším dětem nepříjemné.

Paní učitelka měla připravené řízené činnosti pro starší děti, mladším úkol usnadnila. Mladší děti ale chtěly dělat to co starší, učitelka jim nebránila. Některé mladší děti byly velmi šikovné. Líbilo se mi pozorovat mladší děti, jak s obdivem pozorovaly starší děti při práci nebo hře a snažily se je napodobit. Některé starší děti byly ochotné jim pomoci a poradit, některé ale mladší kamarády odmítly.

Příprava na pobyt venku byla bez problémů, starší děti byly zcela samostatné a velmi rychle oblečené a obuté, některé z nich pomohly oblékat mladší děti. Učitelka pomáhala pouze několika tříletým dětem. V šatně se děti zdržely méně deset minut.

Prosociálnost

Zaznamenala jsem několik situací – starší děti pomáhaly pustit vodu do umyvadla mladším dětem, pomohly s oblékáním, nově příchozí Pavlínce nabízely hračky, lákaly jí k sobě a do hry, nevadilo jim, že je malá a uplakaná. Bylo vidět, že je jim Pavlínky líto a chtěly jí rozveselit. Jiříka dokonce Natálka - předškolačka – utěšila hrou se zvířátky. Prosociálně se chovaly i k učitelce a to drobnou pomocí při přípravě činností.

Vzájemné učení

Vzájemné učení probíhalo v této skupině dětí po celý den. Mladší děti starší pozorovaly a napodobovaly ve hrách, ve skládání různých stolních skládanek, v oblékání při hře na království, při této hře mladší děti přijímaly role a to nejenom pasivně, ale také si role samy vybíraly.

Pracovní nasazení učitelek

Učitelka minimálně pomáhala při sebeobslužných a hygienických činnostech dětí, po většinu času pouze dohlížela, pozorovala a upozorňovala na nedostatky – nepořádek v umývárně, úklid hraček, pastelek a skládanek na stolech. I děti čtyřleté byly velmi zdatné ve všech těchto činnostech. Děti učitelku nepotřebovaly při řešení různých situací, většinou si samy poradily. Náročná se mi jevila příprava na činnosti, kdy měla učitelka tyto činnosti diferencované pro tři věkové kategorie. Pracovala s dětmi po skupinkách.

Pozorování IV.

Pozorování jsem uskutečnila ve třídě sedmitřídní mateřské školy. Třídy jsou organizovány do heterogenní struktury podle věku. Ve třídě je zapsáno dvacet osm dětí ve věku od tří do sedmi let. Přítomno bylo dvacet jedna dětí, z toho dvě děti tříleté, čtyři děti čtyřleté, šest dětí pětiletých a sedm dětí šestiletých, dvě děti jsou již sedmileté s odkladem školní docházky.

Adaptace nově přichozích dětí

V této třídě jsou děti, které všechny nastoupily již začátkem školního roku, v této době byly již dobře zadaptované. Při příchodu se pozdravily s paní učitelkou, některé se přišly pomazlit a hned poté si hledaly kamarády a hry.

Úroveň hry se zaměřením na prvky kooperace

Děti přicházely do třídy postupně až do 8.30 hodin, do této doby jich byla ve třídě polovina. Hry byly klidné, děti libovolně přecházely z herny do třídy ke stolečkům, kde pracovaly společně s učitelkou – ta měla připravené různé činnosti na grafomotoriku, řešení rébusů, skládky, logické hry, puzzle. V herně děti stavěly z lega farmu, tato činnost byla motivovaná aktuálním tématem „Zvířata na statku“. Farmu stavělo pět chlapců různého věku, při hře se domlouvali, trochu přeli, ale postavili společně velmi hezkou stavbu. Trochu jim vše kazil tříletý Toník, chlapec velmi živý a neposedný. Chlapci ale projevili velkou trpělivost a rafinovanost, dali mu traktor, aby jim navážel kostky pro stavbu. (Paní učitelka prozradila, že chlapcům poradila). Dvě děvčata okrajově s chlapci spolupracovala – přivázela krmivo pro zvířata – nastříhané papírky. Jedna holčička si u stolu vyráběla knihu – slepovala si k sobě několik papírů. Dva kluci – tříletá dvojčata – knihu také chtěli, holčička jim ochotně pomáhala se stříháním a lepením, trpělivě jim postup práce vysvětlovala. Několik dalších holčiček si hrálo v sedacím koutku na školu, trochu se dohadovaly o roli učitelky, lákaly chlapce, aby si s nimi hráli a byli žáci. Chlapce to ale po chvíli přestalo bavit, protože je holčičky moc komandovaly. Při hrách spolupracovaly děti různého věku, pouze dva tříletí chlapci si hráli s autíčky, sice spolu, ale každý svou hru.

Vztahy a situace v režimových momentech

Režimové momenty probíhaly sice rušně, ale bez nutnosti velké pomoci učitelky. Děti starší zvládaly činnosti sebeobsluhy a hygieny velmi dobře, některé pomohly mladším dětem (pustit vodu do umyvadla, pověsit ručník, ochotně pomáhaly při stolování i v šatně s oblékáním). Některé mladší děti ale pomoc od starších dětí nechtěly, těm byla učitelka k dispozici. Malý Petřík na pomoc starších dětí trpělivě čekal a neoblékal se, i když to podle slov učitelky dobře umí. Má rád starší holčičku Anežku, která mu s oblékáním často pomáhá. V těchto momentech a po celé dopoledne jsem nezaznamenala žádné nepřátelské situace, v několika případech se spolu děti dohadovaly a přely, ale vyřešily vše bez účasti a intervence učitelky a hlavně bez násilí. Byly hlasité, ale neublížovaly si, ani si neškodily.

Prosociálnost

Prosociálnost je přirozenou součástí chování dětí. Mladší děti mají zatím málo zkušeností, ale starší děti jsou velmi vstřícné, např. chlapci stavějící farmu se s mladším kamarádem, který jim škodil, velmi hezky domluvili – i když pomohla radou učitelka. Děti si pomáhaly při řešení rébusů, při skládání puzzlů, při výrobě knihy, snaží se udělat radost i učitelce drobnou pomocí, obrázkem.

Vzájemné učení

Pozorovala jsem řadu situací, kdy se děti učily jeden od druhého. Mladší děti často pozorují své starší kamarády a opakuji, co vidí. Starší děti jsou učitelkou vedeny k tomu, aby mladším vysvětlily, poradily, pomohly v tom, v čem si nevědí rady. Nebyly však učitelkou k pomoci jiným dětem nuceny, atmosféra třídy a vzájemné vztahy jsou však natolik motivující, že pomoc, rada a ostatní formy prosociálního chování jsou zde samozřejmostí. Mladší děti mají dobrý vzor pro komunikaci, i když je pravda, že v této třídě měly dvě ze sedmi přítomných předškolních dětí vadu řeči.

Pracovní nasazení učitelek

Tato třída byla velmi příjemná pohodovou atmosférou. Přesto že hry byly rušné, děti působily klidným a vyrovnaným dojmem, učitelka byla dětem k dispozici pokud potřebovaly poradit nebo s něčím pomoci. Děti jsou velmi samostatné, mají vžitě hygienické i sebeobslužné návyky a vzájemně si pomáhají, učitelku potřebují

jen v ojedinělých případech. Opět jsem zaznamenala náročnou přípravu na činnosti pro děti mladší a starší a řešení situace, kdy předškolní děti šly na plovárnu a mladší zůstávaly.

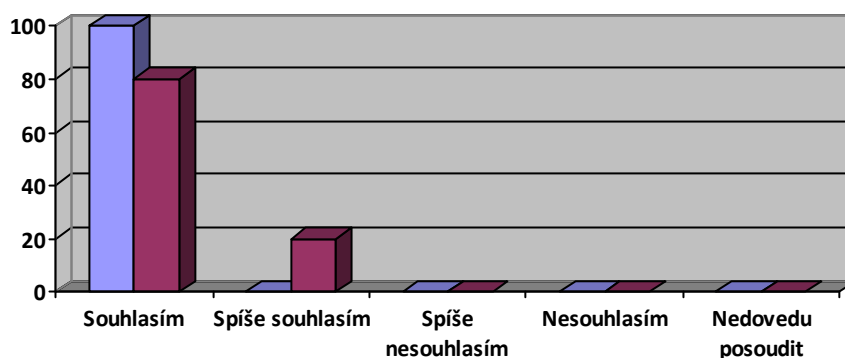
Rozhovor:

Strukturovaný rozhovor jsem uskutečnila ve čtyřech mateřských školách s dvaceti učitelkami podle předem připravených otázek, čtyři otázky byly otevřené – viz přílohy. Rozhovory jsem učinila s učitelkami s věkově homogenní i s věkově heterogenní organizací dětí do tříd. Dotazovala jsem se učitelek, které měly několikaletou pracovní zkušenost jak ve věkově homogenních, tak ve věkově heterogenních třídách.

Modrý sloupec – odpovědi pedagogů z věkově heterogenních tříd

Fialový sloupec – odpovědi pedagogů z věkově homogenních tříd

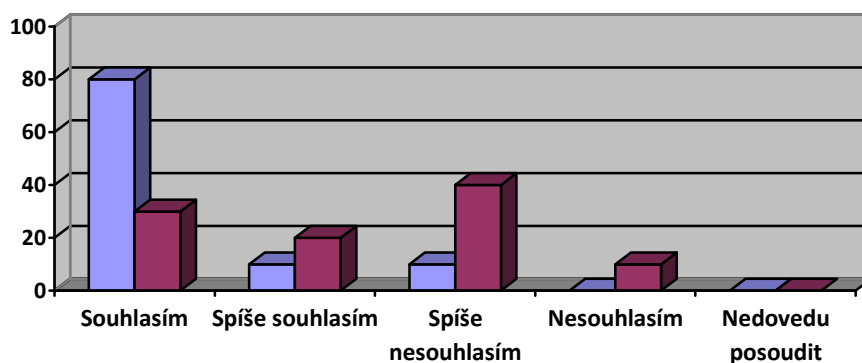
Poskytují věkově heterogenní třídy lepší možnosti pro učení se od sebe navzájem (např. mladší od starších)?



Učitelky ve věkově heterogenních třídách jsou všechny stejného názoru, že děti v těchto třídách mají lepší možnosti pro učení se od sebe navzájem, V homogenních třídách je téhož názoru 80 % učitelek a 20 % spíše souhlasí.

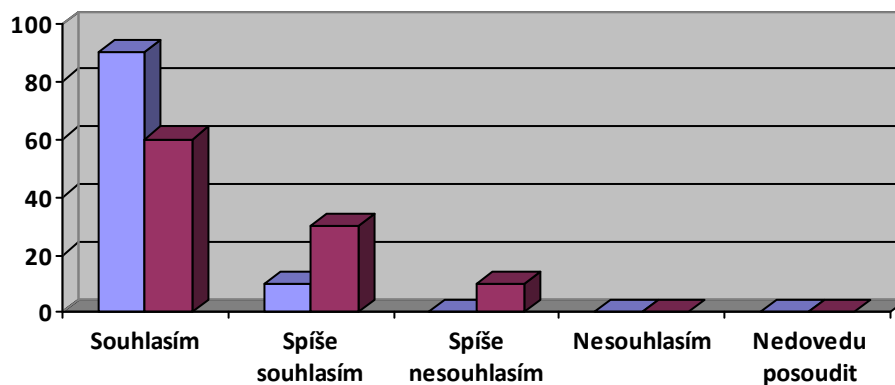
Na tuto otázku mají učitelky ze všech sledovaných škol celkem shodný názor.

Myslíte si, že ve věkově heterogenních třídách je méně agrese?



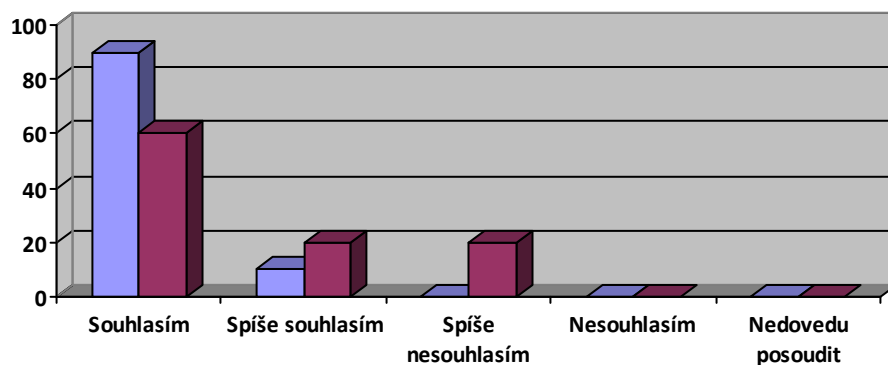
Osmdesát procent pedagogů z věkově heterogenních tříd se domnívá, že je v těchto třídách méně agrese, zatímco pouze padesát procent pedagogů z homogenních tříd je tohoto názoru.

Domníváte se, že ve věkově heterogenních třídách se rychleji rozvíjí kooperace při hrách a činnostech dětí?



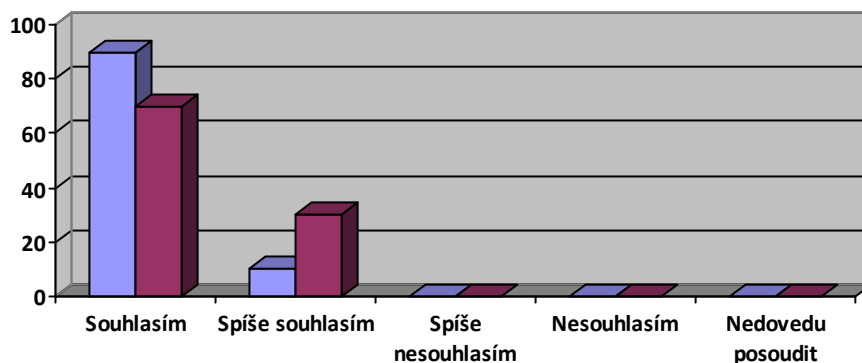
Pedagogové se shodují v názoru, že ve věkově heterogenních třídách se rychleji rozvíjí kooperativní hra, pouze deset procent pedagogů z věkově homogenních tříd spíše nesouhlasí.

Máte tu zkušenost, že ve věkově smíšených třídách je méně soupeření?



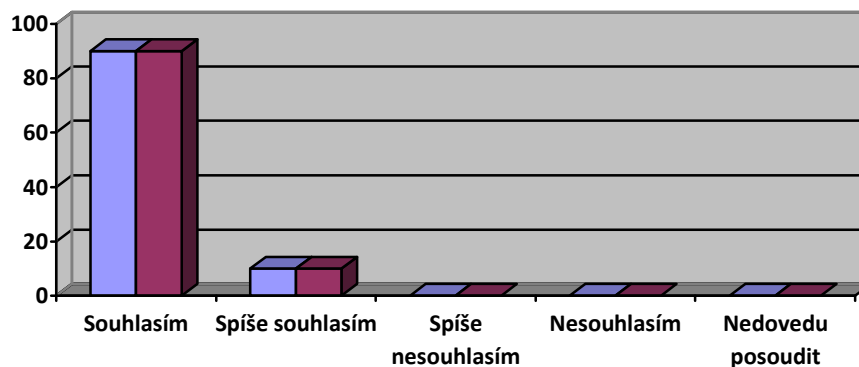
Téměř jednotný názor sdílejí pedagogové na míru soupeření ve zmiňovaných třídách a souhlasí s tím, že spolužití mladších a starších dětí nevytváří podmínky pro soupeření.

Pozorovali jste rychlejší aktivizaci slovní zásoby ve věkově heterogenních třídách?



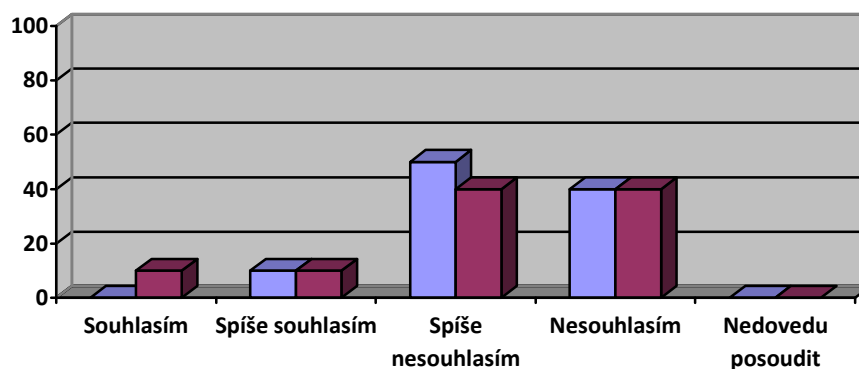
Obě skupiny pedagogů se shodly na názoru, že děti ve věkově smíšené třídě rychleji rozvíjí aktivní i pasivní tvorbu slovní zásoby a s tímto názorem souhlasí nebo spíše souhlasí.

Jste toho názoru, že mladší děti ve věkově heterogenních kolektivech napodobují děti starší a tím dochází k jejich rychlejšímu rozvoji?



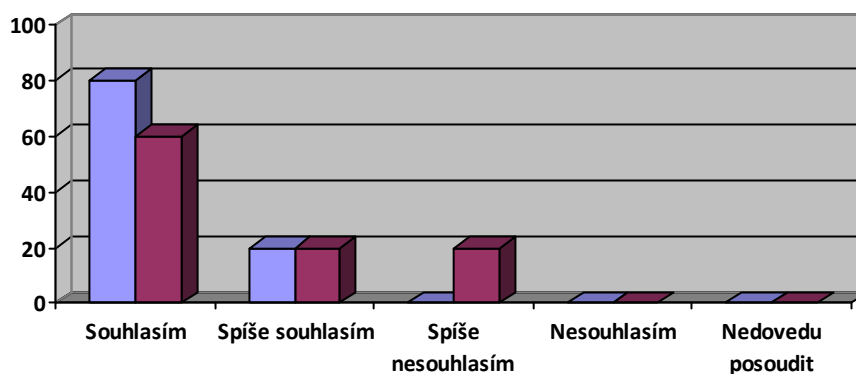
Další graf nám ukazuje shodný názor obou skupin respondentů, neboť souhlasí nebo spíše souhlasí s názorem, který říká, že napodobováním starších se rychleji rozvíjí mladší děti.

Myslíte si, že starší děti utlačují nebo odstrkují mladší děti?



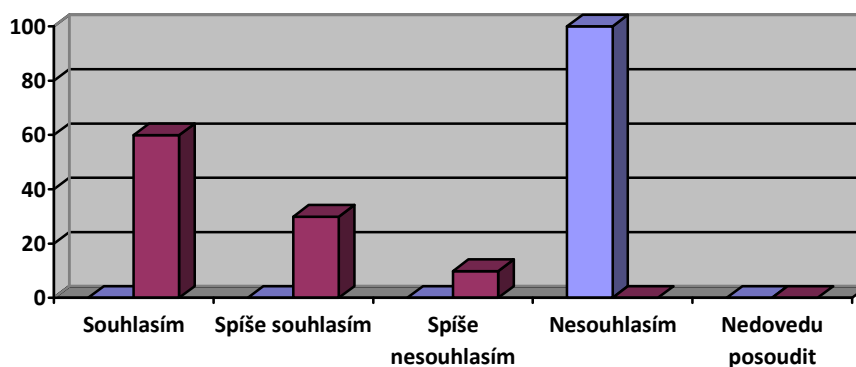
Pedagogové se nedomnívají, že by starší děti utlačovaly nebo odstrkovaly mladší. Spíše s tímto úsudkem nesouhlasí nebo nesouhlasí vůbec. Názory na tento problém jsou téměř stejné.

Domníváte se, že starší děti mladší ochraňují, opatrují a pomáhají jim?



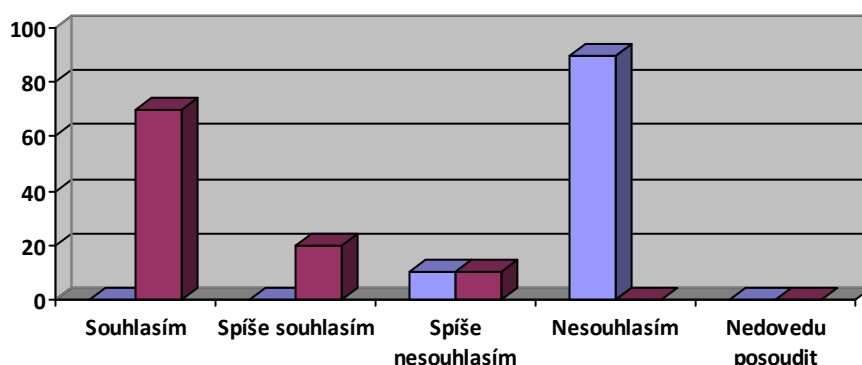
Pedagogové věkově heterogenních tříd souhlasí a spíše souhlasí s názorem, že starší děti ochraňují, opatrují a pomáhají mladším dětem a to ve sto procentech. Pedagogové věkově homogenních tříd souhlasí a spíše souhlasí z osmdesáti procent, dvacet procent spíše nesouhlasí.

Myslíte si, že mladší děti brzdí vzdělávání starších dětí?



Tady se názory rozchází. Pedagogové z heterogenních tříd nesouhlasí a to ve 100 %, naopak pedagogové z věkově homogenních tříd souhlasí, nebo spíše souhlasí s názorem, že mladší děti brzdí vzdělávání starších dětí.

Domníváte se, že děti v homogenních třídách jsou lépe připraveny na vstup do základní školy?



Ani zde si nemůžeme nepovšimnout zásadních rozdílů v názorech na připravenost dětí na vstup do základní školy. Pedagogové věkově homogenních tříd zcela jasně vyjádřili názor, že děti v heterogenních třídách nemají kvalitní přípravu na vstup do ZŠ, opačného názoru jsou pedagogové z věkově heterogenních tříd.

Odpovědi na otevřené otázky a názory od pedagogů z věkově heterogenních tříd. Rozhovor jsem uskutečnila s deseti učitelkami.

Otázka č. 1:

Myslíte si, že je organizace práce pro pedagoga náročnější ve věkově homogenní, nebo věkově heterogenní třídě?

Ve třídě věkově heterogenní se musí učitelka daleko více připravovat na práci s dětmi, musí volit metody práce respektující věkové zvláštnosti. Protože nemohou dělat všechny děti všechno, musíme je občas dělit – při chůzi na delší vzdálenost, na předplavecký výcvik, atp. Ve věkově homogenní třídě je příprava a organizace daleko jednodušší.

Otázka č. 2:

Domníváte se, že adaptační proces dítěte probíhá snáze ve věkově homogenní, nebo ve věkově heterogenní třídě?

Dítě se snáze zapojí do skupiny dětí, která již mateřskou školu navštěvovala, rychleji a s daleko menšími problémy se začlení. Důvodem je menší počet nově nastupujících dětí a pak i vzor stávajících, již zadaptovaných dětí, které se často nových dětí ujmou a přirozeně je vezmou mezi sebe. Ve třídách dětí stejného věku nastoupí více jak dvacet plačících dětí, které se neznají, nemají žádnou citovou oporu, vyžadují péči a pozornost učitelky, která se nemůže věnovat všem dětem najednou. Tyto děti nemají většinou návyky a dovednosti sebeobsluhy a hygienické a vyžadují pomoc tohoto druhu. Adaptace probíhá dlouhodobě a je velmi náročná jak pro dítě, tak pro učitelku.

Otázka č. 3:

Výhody věkově heterogenních tříd:

- Snadnější a rychlejší adaptační proces nově nastoupivších dětí
- Menší náročnost obslužných prací – děti jsou rychleji samostatnější – rychle se učí od starších dětí, snaží se je ve všem napodobit
- Děti mají vytvořené prostředí pro vzájemnou pomoc, toleranci, respektování jeden druhého a přizpůsobení se druhým
- Přátelí se mladší děti se staršími, tyto vztahy přecházejí i do základní školy třída je klidnější, méně hluku, konfliktů, děti si fyzicky tolik neubližují
- Dříve se rozvíjí kooperace – už od čtyř let věku dítěte, mladší děti se učí od starších dětí
- Velmi podnětné prostředí pro děti – jedináčky, mají možnost si vyzkoušet spolupráci s různě starými dětmi
- Velká šance pro děti s problémy v navazování kontaktů, mají širší výběr partnerů – kamarádů

Otázka č. 4:

Nevýhody věkově heterogenních tříd:

- Dělení dětí podle věku při realizaci činností vhodných pro starší x mladší děti
- Náročná příprava a organizace výchovně vzdělávací práce

Výhody věkově homogenních tříd:

- Jednodušší příprava na všechny činnosti – všichni dělají všechno, není nutná diferenciacce
- Výhodné pro veřejná vystupování, výlety, vycházky na delší vzdálenost (ale až u dětí pěti a šestiletých)

Odpovědi a názory učitelek, pracujících ve věkově homogenních třídách mateřské školy. Rozhovor jsem uskutečnila s deseti učitelkami.

Otázka č. 1:

Myslíte si, že je organizace práce pro pedagoga náročnější ve věkově homogenní, nebo věkově heterogenní třídě?

Určitě ve věkově homogenní třídě je práce s dětmi daleko snazší, zvláště s dětmi staršími. U dětí různého věku je práce velmi náročná.

Otázka č. 2:

Domníváte se, že adaptační proces dítěte probíhá snáze ve věkově homogenní, nebo ve věkově heterogenní třídě?

Pro adaptaci dítěte je vhodnější kolektiv dětí různého věku. Tyto děti nepláčou, učitelka má více času se jim věnovat, rychleji se zapojí do dětského kolektivu.

Otázka č. 3:

Výhody věkově homogenních tříd:

- Děti jsou lépe připraveny na školu – systematické činnosti vedoucí k přípravě na vstup do 1. třídy
- Všechny děti mají stejné nároky, zájmy, lépe si rozumí
- Dá se s nimi dělat už spousta zajímavých věcí, jsou šikovné, tvořivé, snadněji se domluvíme, mají fantazii, jsou daleko zábavnější.

Otázka č. 4:

Nevýhody věkově homogenních tříd:

- Nevidím žádné
- Pracovní náročnost a vysoká vyčíženost pedagogů u dětí tří a čtyřletých zvláště u obslužných a pomocných prací
- Velké děti jsou hlučné, častěji se perou a ubližují si

Otázka č. 5:

Výhody věkově heterogenních tříd:

- Dobré jsou tyto třídy na vesnici, všichni žijí více dohromady, i děti jsou všechny dohromady jak ve školce, tak i při hrách na vesnici
- Určitě se rychleji a lépe adaptují na mateřskou školu
- Malé děti pozorují velké a mají rychlý start, rychleji vše umí
- Průměrná docházka je v těchto třídách vyrovnanější, chodí jich méně díky větší nemocnosti mladších dětí

Otázka č. 6:

Nevýhody věkově heterogenních tříd:

- Náročná práce na přípravu a na práci vůbec – malé děti nezvládají to co velké děti,
- Malé děti brzdí velké a to ve všem. Zdržují, nikam se s nimi nedojde, nic nezvládnou.
- Velké děti ubližují malým, malé se velkých dětí bojí.
- Velmi těžká je pak příprava na školu, děti z těchto tříd jsou hůře připraveny.
- Malé děti mají stres z toho, že nedokážou to, co velké děti, mají pocity méněcennosti.
- Starší děti se musí stále mladším přizpůsobovat, někde jsou nuceny se o mladší děti starat a se vším jim pomáhat.

Test školní připravenosti:

Pro zjištění úrovně školní připravenosti dětí ve skupinách věkově homogenních a věkově heterogenních jsem připravila krátký test, ve kterém jsem zjišťovala úroveň přípravy na vstup do základní školy v těchto odlišných organizačních strukturách. Testy jsem uskutečnila ve čtyřech mateřských školách, z toho dvě jsou s věkově heterogenními třídami a dvě s věkově homogenními třídami. Testovala jsem dvacet osm dětí ze tříd věkově homogenních a dvacet osm dětí ze tříd věkově heterogenních ve věku šesti – sedmi let.

K přípravě testu jsem využila část testu verbálního myšlení (Jirásek) a dále pak pracovní listy z publikace „Diagnostika dítěte předškolního věku“ – podtitul „Co by mělo umět dítě ve věku od tří do šesti let“ autorem Jiřiny Bednářové a Vlasty Šmardové.

Výsledek testu uvádím v tomto přehledu:

	Část	Průměr získaných bodů					
		Homogenní			Heterogenní		
		MŠ1	MŠ2	Průměr	MŠ3	MŠ4	Průměr
19b	Test verbálního myšlení (Jirásek)	12,30	3,57	7,94	11,27	4,31	7,79
12b	Zrakové vnímání + sluchová diferenciacie (hláska na zač. slova) barvy	12,00	10,43	11,22	8,73	10,23	9,48
4b	Orientace v čase- roční doby	2,83	2,79	2,81	3,47	3,46	3,47
3b	Vnímání a rozlišení vzdálenosti (kratší x delší)	3,00	2,79	2,90	3,00	3,00	3,00
3b	Lateralita (pravo - levá orientace)	0,60	0,64	0,62	0,80	0,60	0,70
20b	Vnímání počtu (méně x více x stejně)	20,00	19,50	19,75	19,87	18,62	19,25
3b	Grafomotorika	2,00	2,64	2,32	1,87	2,23	2,05

Z testu jsou patrné rozdíly ve všech čtyřech sledovaných školách. Vzhledem k tomu, že porovnááme úroveň předškolní přípravy dětí z hlediska organizační struktury věkově homogenní a heterogenní, budu porovnávat zjištěné průměrné hodnoty.

Při porovnání průměrných výsledků testu zjišťuji, že nejsou zásadní rozdíly v připravenosti dětí na vstup do základní školy. Minimální zjištěné rozdíly nejsou důvodem ke tvrzení, že děti ve věkově homogenních kolektivech jsou lépe připraveny na povinnou školní docházku.

3.2 Výsledky výzkumu

Na základě výzkumu, který jsem uskutečnila pozorováním, rozhovory a testy školní připravenosti dětí ve věku šesti a sedmi let ve čtyřech mateřských školách s rozdílnou organizací dětí do tříd podle věku mohu konstatovat, že předpoklad, že **děti ve věkově homogenních třídách mají lepší podmínky a jsou lépe připraveny na vstup do základní školy**, se nepotvrdil.

Druhý předpoklad, že **ve věkově heterogenních třídách jsou lépe rozvíjeny vzájemné vztahy a sociální dovednosti dětí** tento výzkum potvrzuje.

4 DISKUSE

Názory pedagogů se na problematiku věkově heterogenních a věkově homogenních tříd v mateřské škole značně liší. Pedagogové věkově homogenních tříd zcela jasně vyjádřili názor, že děti v heterogenních třídách nemají kvalitní přípravu pro vstup do základní školy, zcela opačného názoru jsou pedagogové z věkově heterogenních tříd.

Pedagogové z heterogenních tříd nesouhlasí a to ve 100 %, naopak pedagogové z věkově homogenních tříd souhlasí, nebo spíše souhlasí s názorem, že mladší děti brzdí vzdělávání starších dětí. Nicméně pozorování, rozhovory s pedagogy a výsledky testu ukazují, že děti ve věkově heterogenních třídách mají dobré podmínky a jsou stejně dobře připraveny na vstup do základní školy. Je proto několik důvodů. Tak například obě skupiny pedagogů se shodly v názoru, že děti ve věkově smíšené třídě rychleji rozvíjí aktivní i pasivní tvorbu slovní zásoby, která je důležitá pro všechny kognitivní procesy.

Další shodný názor obou skupin respondentů je, že souhlasí nebo spíše souhlasí s názorem, že napodobováním starších se rychleji a zcela přirozeně ke svým schopnostem rozvíjí mladší děti. Děti starší si tím, že pomáhají dětem mladším, upevňují své vědomosti a dovednosti, čímž tyto nabývají vyšší trvalé kvality.

Učitelky ve věkově heterogenních třídách jsou všechny stejného názoru, že děti v těchto třídách mají lepší možnosti pro učení se od sebe navzájem, v homogenních třídách je téhož názoru 80 % učitelek a 20 % spíše s tímto názorem souhlasí.

Děti ve věkově heterogenních třídách mají ještě navíc řadu sociálních dovedností získaných ze spoluzití s mladšími kamarády, které jsou důležitou součástí školní připravenosti.

Pedagogové ve věkově homogenních i heterogenních třídách se shodují, že adaptace ve věkově smíšené třídě je vhodnější, většina učitelů s touto otázkou plně souhlasí.

Pedagogové věkově heterogenních tříd souhlasí a spíše souhlasí s názorem, že starší děti ochraňují, opatrují a pomáhají mladším dětem a to ve sto procentech.

Pedagogové věkově homogenních tříd souhlasí a spíše souhlasí z osmdesáti procent, dvacet procent spíše nesouhlasí.

Pedagogové se shodují v názoru, že ve věkově heterogenních třídách se rychleji rozvíjí kooperativní hra, pouze deset procent pedagogů z věkově homogenních tříd spíše nesouhlasí.

Osmdesát procent pedagogů z věkově heterogenních tříd se domnívá, že je v těchto třídách méně agrese, zatímco pouze padesát procent pedagogů z homogenních tříd je tohoto názoru. Pedagogové se nedomnívají, že by starší děti utlačovaly nebo odstrkovaly mladší. Spíše s tímto úsudkem nesouhlasí nebo nesouhlasí vůbec. Názory na tento problém jsou téměř stejné.

Pedagogové věkově heterogenních tříd souhlasí a spíše souhlasí s názorem, že starší děti ochraňují, opatrují a pomáhají mladším dětem a to ve sto procentech. Pedagogové věkově homogenních tříd souhlasí a spíše souhlasí z osmdesáti procent, dvacet procent spíše nesouhlasí.

Téměř jednotný názor sdílí pedagogové na míru soupeření ve zmiňovaných třídách a souhlasí s tím, že spolužití mladších a starších dětí nevytváří podmínky pro soupeření.

5 ZÁVĚR

Cílem mé práce bylo potvrzení nebo vyvrácení výše uvedených předpokladů. Cíl své práce jsem splnila a výsledky výzkumu dokazují, že věkově heterogenní uspořádání tříd mateřské školy je smysluplné, dítě je dobře připraveno na vstup do základní školy a má řadu sociálních schopností a dovedností, které jsou předpokladem pro úspěšný a smysluplný život.

Pokud se zamýšlíme nad volbou metod a přístupů k dětem, musíme si ujasnit, kam má naše práce směřovat, jaké hlavní cíle si vytýčíme, co bychom měli dětem předat. Při práci s předškolními dětmi si musíme uvědomit, že se tyto děti chovají jinak než dospělí. Jinak myslí a jinak prožívají svůj každodenní život. Jak uvádí Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, mají svá specifika, která jsme povinni respektovat a jim přizpůsobovat svůj styl práce.

Své zvláštnosti má ale i společnost, do které se děti postupně začleňují. A ta je jiná než ta, ve které vyrůstali jejich učitelé. Ti musí modifikovat své zkušenosti na potřeby dětí, vyrůstajících do měnící se společnosti.

K jakým cílům má výchova předškolního dítěte směřovat? Dítě na počátku dvacátého prvního století musíme připravovat k tomu, aby dovedlo řešit problémy, vyrovnávat se se změnou, aby se dovedlo domluvit, spolupracovat se skupinou, dovedlo žít v demokratické společnosti. Všechny tyto požadavky jsou v souladu s cíli Rámcového programu pro předškolní vzdělávání.

Z těchto informací nám zcela zřetelně vyplývá nutnost nejenom kognitivního, ale i sociálního vývoje dítěte. Vhodným prostředím pro socializaci dítěte v předškolním věku je právě věkově heterogenní skupina. Potvrzením mého předpokladu, že ve věkově heterogenních třídách jsou lépe rozvíjeny vzájemné vztahy a sociální dovednosti dětí a vyvrácením předpokladu, že ve věkově homogenních třídách mají děti lepší podmínky a jsou lépe připraveny na vstup do základní školy, je opodstatněnost věkově heterogenních kolektivů nepochybná.

Práce ve věkově heterogenní třídě předškolních dětí je pro pedagogy náročná a tuto skutečnost potvrdily učitelky ze všech čtyřech škol. Přínos pro děti je však nenahraditelný a je popsán jak v teoretické, tak ve výzkumné části mé práce.

6 SEZNAM POUŽITÉ A CITOVANÉ LITERATURY

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, Vlasta, ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku.*

1. vyd. Praha: Computer Press, a.s. 2007, s. 108. ISBN 978-80-251-1829-0.

BRUCEOVÁ, T.: *Předškolní výchova: Deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi.* 1. Vyd. Praha: Portál, 1996, ISBN 80-7178-068-5

FULGHUM, Robert.: *Všechno, co opravdu potřebuji znát, jsem se naučil v mateřské škole.* Praha, Odeon 1991, počet stran 205, ISBN 9788025705902

GRUNELIUSOVÁ, E.: *Výchova v raném dětském věku,* Praha: Baltazar 1992, stran 59, ISBN 80-9003-734

HAVLÍNOVÁ M. a kol.: *Zdravá mateřská škola,* Praha: Portál 1995, 141 stran, ISBN 80-7178-048-0

HAVLÍNOVÁ M.: *Program podpory zdraví ve škole,* Praha: Portál 2004, 311 stran, ISBN 80-7367-0593

HAVLÍNOVÁ M.: *Kurikulum podpory zdraví v MŠ,* Praha: Portál 2008, 223 stran, ISBN 978-8073674878

HELUS, Zdeněk . : *Dítě v osobnostním pojetí.* Praha, Portál, 2009, s. 288, ISBN: 978-80-7367-628-5

KOŤÁTKOVÁ S.: *Hry v mateřské škole v teorii a praxi,* Praha: Grada Publishing, a.s., 2005, 184 stran, ISBN 80-247-0852-3

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské.* 1. vyd. Praha: SPN, 1972. ISBN 978-80-200-1451-1.

KOŤÁTKOVÁ S.: *Dítě a mateřská škola,* Praha: Grada Publishing, a.s., 2008, 200 stran, ISBN 978-80-247-1568-1

KOVALIKOVÁ, S.: *Integrovaná tematická výuka,* Kroměříž: SPIRÁLA, 1995, 304 stran, ISBN 80-901873-0-7

LANGMEIER, J.: *Vývojová psychologie,* Praha: Grada Publishing, a.s., 2006, 368 stran, ISBN 80-247128-4-9

MATĚJČEK, Z.: *Co děti nejvíc potřebují,* Praha: Portál 2008, 112 stran, ISBN 978-80-7367-504-2

MATĚJČEK, Z.: *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte,* Praha: Grada Publishing, a.s., 2005, 182 stran, 978-80-2470-870-6

MATĚJČEK, Z.: *Psychická deprivace v dětství*. Praha, Avicenum 1974 2011, Vyd. 4., dopl., Karolinum, Praha, 399 stran, ISBN: 9788024619835

PRŮCHA, J.: *Pedagogický slovník*, Praha: Portál, 2009, 395 stran, ISBN 978-80-7367-647-6

SPIPKOVÁ, V. a kol.: *Současné proměny vzdělávání učitelů*, Brno: Paido 2004, 271 stran, ISBN 80-7315-081-6

SVOBODOVÁ, E.: *Obsah a formy předškolního vzdělávání*. Praha: Raabe 2007,

SVOBODOVÁ, E.: *Prosociální činnosti pro předškolní vzdělávání*. 1. Vyd. Praha: Raabe, 2010, 133 s. ISBN 978-80-86307-39-8

ŠMAHELOVÁ, B.: *Nástin vývoje pedagogického myšlení*, Brno: Pedagogická fakulta MU v Brně, MSD, spol. s r.o., 2008, 98 stran, ISBN 978-80-7392-040-1

Seznam použitých informačních zdrojů

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. KOLEKTIV AUTORŮ. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004 [cit. 2014-03-10]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf

4 pilíře vzdělávání. [online]. [cit. 2014-03-10]. Dostupné z: http://pdf.uhk.cz/uppe_old/dalsi_cinnost/fotoalbum/08_05_4pilire/4pilire.htm

Školní vzdělávací programy a evaluace v mateřské škole. [online]. [cit. 2014-03-10]. Dostupné z: <http://www.portalproskoly.cz/ms/onb/?uniqueid=mRRWSbk196FNf8->

7 PŘÍLOHY

Příloha č. 1 - Test školní připravenosti:

Test verbálního myšlení (Jirásek)

1. které zvíře je větší – kůň, nebo pes
2. Ráno snídáme, v poledne
3. Co je to Praha, Beroun, Plzeň?
4. proč se před příjezdem vlaku zavírají podle trati závory?
5. Proč je to nesprávné, špatné, když se někdo vyhýbá práci?
6. Podobá se pes více kočce, než slepici?
7. Čím se sobě podobají kladivo a sekera?
8. Čím se sobě podobají veverka a kočka?
9. Které znáš dopravní prostředky?
10. Co je to kopaná, skok vysoký, tenis, plavání?

K testu verbálního myšlení je přiloženo pět grafických testů.

Hodnocení testu školní připravenosti:

1. které zvíře je větší – kůň, nebo pes *Kůň 0, špatná odpověď -5 bodů*
2. Ráno snídáme, v poledne ...(obědváme, jíme polévku,)Obědváme, jíme polévku, knedlíky, maso 0, svačíme, jíme, spíme – chybné odpovědi -3 body
3. Co je to Praha, Beroun, Plzeň? *Města 1 bod, nádraží 0, špatná odpověď - 1 bod*
4. proč se před příjezdem vlaku zavírají podle trati závory? *(aby na přejezdu nikdo nebyl a nedošlo k neštěstí atp) dobře 0 bodů, špatně - 1 bod*
5. Proč je to nesprávné, špatné, když se někdo vyhýbá práci? *(protože za něho musí pracovat někdo jiný, nebo vyjádření, že je někdo jiný poškozen 5 bodů, je líný a povaluje, nemůže si nic koupit, nemá peníze 2 body, špatná odpověď 0 bodů.)*
6. Podobá se pes více kočce, než slepici? *(kočce, protože je šelma, má chlupy, atp.) Kočce, stačí jedna podobnost 0, bez udání znaku podobnosti - 1 bod, slepici -3 body.*

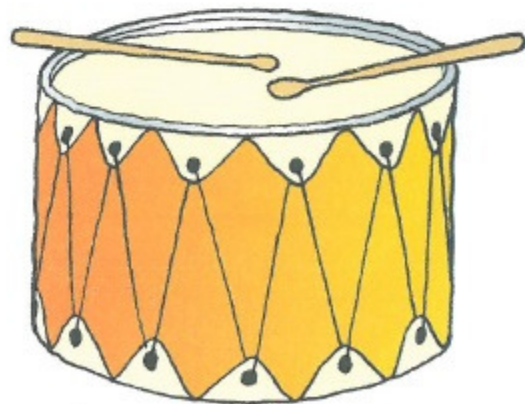
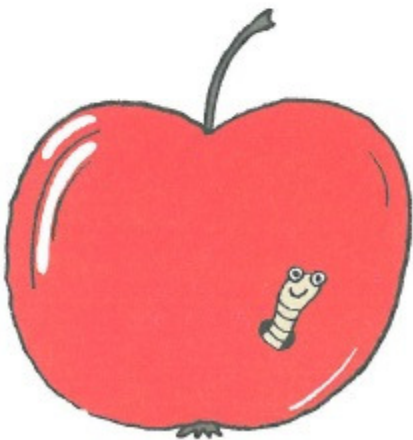
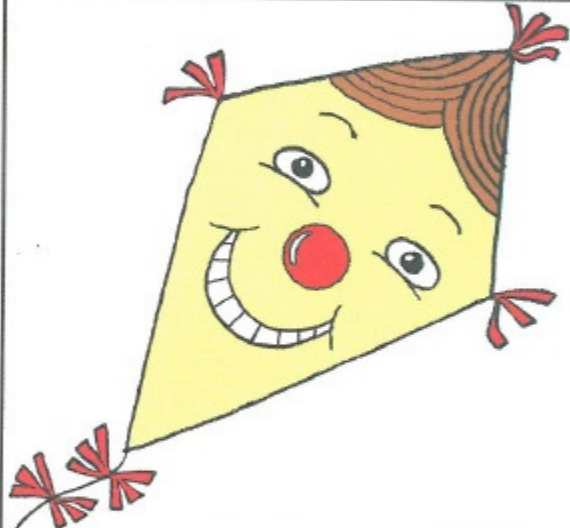
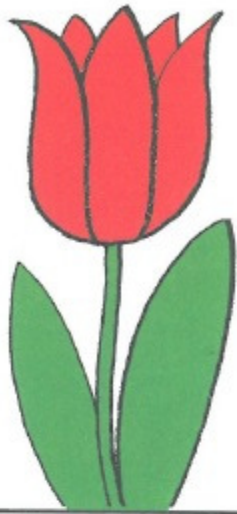
7. Čím se sobě podobají kladivo a sekera? *(vyjmenovat stejné znaky a podobnosti) dva společné znaky 3 body, jedna podobnost 2 body, špatná odpověď 0 bodů.*
8. Čím se sobě podobají veverka a kočka? *(mají ocas, chlupy, - více znaků.) uvedení dvou znaků 3 body, jedna podobnost 2 body, špatná odpověď 0 bodů.*
9. Které znáš dopravní prostředky? *(na vodě, ve vzduchu, na silnici, vyjmenovat tolik, kolik znají atp.) tři pozemní dopravní prostředky a letadlo, nebo loď 4 body, jen tři pozemní nebo úplný výčet ale až po vysvětlení 2 body, špatná odpověď 0 bodů.*
10. Co je to kopaná, skok vysoký, tenis, plavání? *Sporty 3 body, hry, cvičení, cviky, tělocvik, závody 2 body, špatná odpověď 0 bodů.*

Orientace v čase – roční doby - *správná odpověď 1 bod, celkově 4 body*

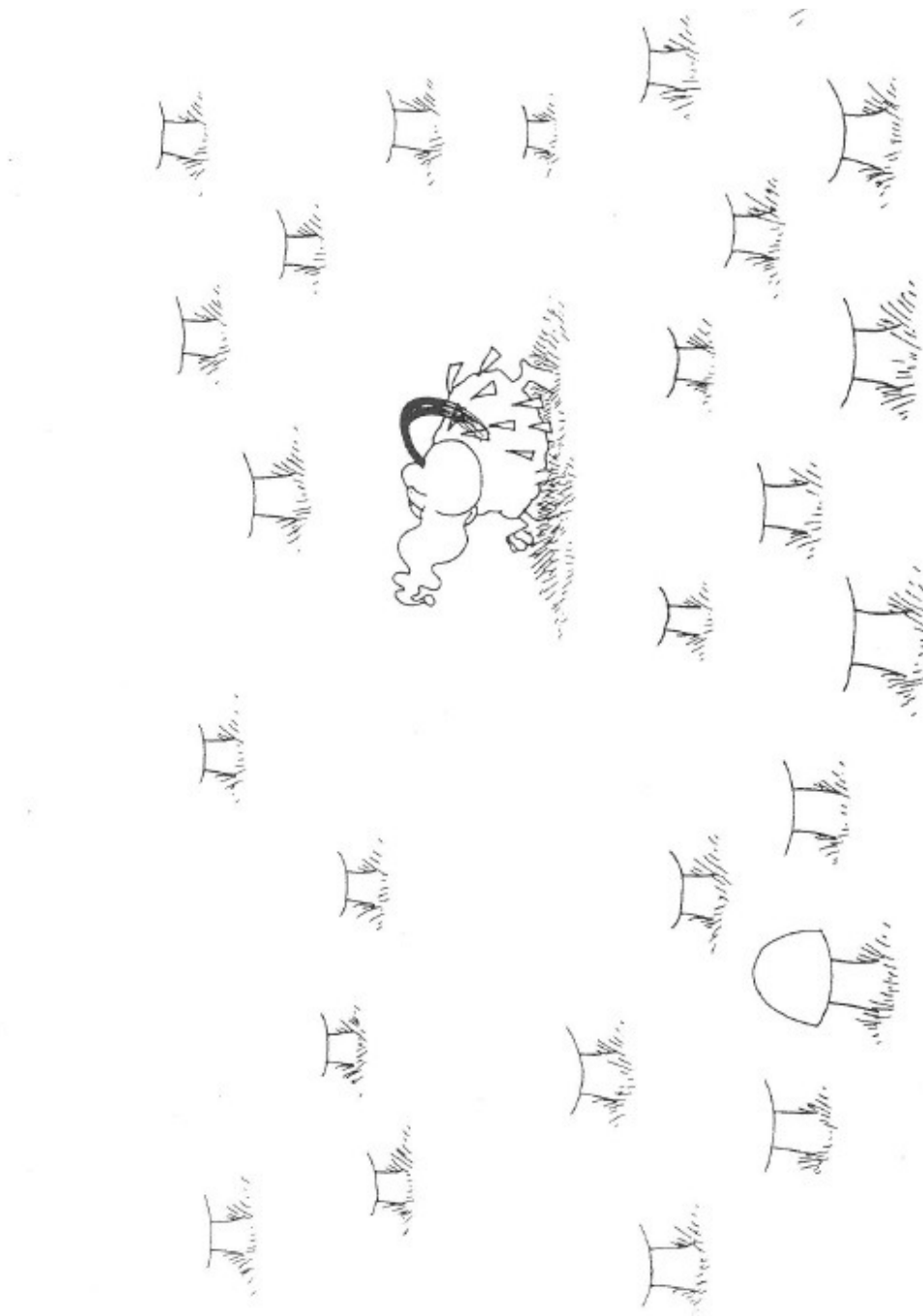


Zrakové vnímání, hláska na začátku slova, barva - Správná odpověď 1 bod, celkové



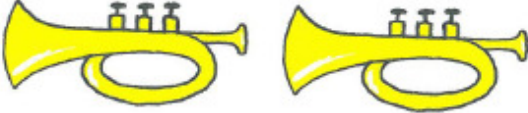

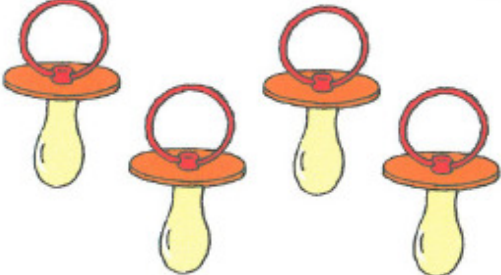

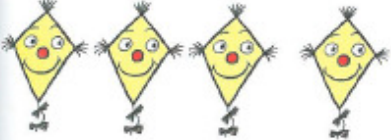
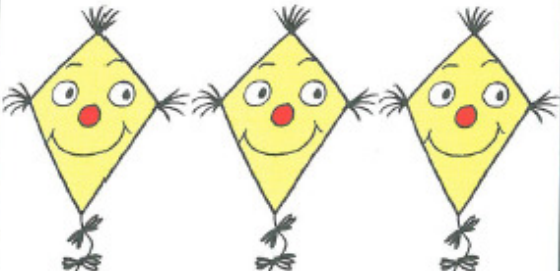
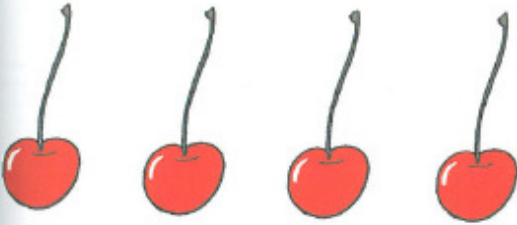
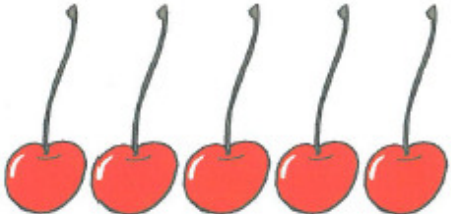
hodnocení - 12 bodů,



Grafomotorika - přesné, stejně velké, čára klidná 3 body, různá velikost 2 body, roztřesené 1 bod



Méně, více, stejně, počet - *správná odpověď 2 body, jen méně x více x stejně x 1 bod, jen počet 1 bod*

Příloha č. 2 Strukturovaný rozhovor

Otázky uzavřené:

- Poskytují věkově heterogenní třídy lepší možnosti pro učení se od sebe navzájem (např. mladší od starších)?
 - Domníváte se, že ve věkově heterogenních třídách se rychleji rozvíjí kooperace při hrách a činnostech dětí?
 - Myslíte si, že ve věkově smíšených třídách je méně agrese?
 - Máte tu zkušenost, že ve věkově smíšených třídách je méně soupeření?
 - Pozorovali jste rychlejší aktivizaci slovní zásoby ve věkově heterogenních třídách?
 - Jste toho názoru, že mladší děti ve věkově heterogenních kolektivech napodobují děti starší a tím dochází k jejich rychlejšímu rozvoji?
 - Myslíte si, že starší děti utlačují nebo odstrkují mladší děti?
 - Myslíte si, že mladší děti brzdí vzdělávání starších dětí ?
 - Domníváte se, že děti v homogenních třídách jsou lépe připraveny na vstup do základní školy?

Odpovědi:

- Souhlasím, spíše souhlasím, spíše nesouhlasím, nesouhlasím, nemám zkušenost

Otázky otevřené:

- Myslíte si, že je organizace práce pro pedagoga náročnější ve věkově homogenní, nebo věkově heterogenní třídě?
 - Domníváte se, že adaptační proces dítěte probíhá snáze ve věkově homogenní, nebo ve věkově heterogenní třídě?
 - Jaké vidíte výhody věkově homogenních tříd?
 - Jaké vidíte výhody věkově heterogenních tříd?
 - Jaké vidíte nevýhody věkově homogenních tříd?
 - Jaké vidíte nevýhody věkově heterogenních tříd?