



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

Bakalářská práce

Sociální klima věkově smíšené třídy v mateřské škole

Vypracovala: Zuzana Földesiová
Vedoucí práce: Mgr. Marie Najmonová, Ph.D.

České Budějovice, 2022

Prohlášení

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

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze 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 29.června 2022

.....

Zuzana Földesiová

Poděkování

Děkuji vedoucí práce Mgr. Marii Najmonové, Ph. D. za odborné vedení práce, za ochotu, čas a trpělivost. Dále děkuji kolektivu učitelek třídy Dobrodruhů za ochotu a spolupráci. Také děkuji svému muži, který mi byl při studiu velkou oporou.

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá sociálním klimatem ve věkově smíšené třídě mateřské školy s výukovými prvky Montessori metody. Práce je složena z teoretické a praktické části. V teoretické části jsou uvedeny teoretické poznatky z oblasti vývojové psychologie s ohledem na předškolní věk, z oblasti předškolního vzdělávání ve věkově smíšené/heterogenní třídě a z oblasti Montessori pedagogiky a sociálního klimatu. Šetření v praktické části zkoumá a popisuje sociální klima v heterogenní třídě jako v malé sociální skupině kvalitativním přístupem, především pozorováním ve třídě a rozhovorem s pedagogy a s rodiči sourozeneckých dvojic.

Klíčová slova: vývoj dítěte, předškolní věk, mateřská škola, heterogenní třída, Montessori metoda, sociální klima třídy

Abstract

The bachelor thesis is aimed to describe the social climate in a heterogeneous classroom in kindergarten with elements Montessori Method of teaching. The work consists of theoretical and practical part. The theoretical part presents theoretical knowledge in the field of developmental psychology, with regard to preschool age, preschool education in heterogeneous class, elements of Montessori Method and social climate in the classroom. In the practical part, the survey examines and describes the social climate in a heterogeneous class as a small social group through a qualitative approach, especially observation and interview with classroom teachers and parents of sibling couples.

Keywords: child evolution, preschool age, kindergarten, heterogeneous classroom, the Montessori Method, social climate

Obsah

| | |
|---|----|
| ÚVOD..... | 6 |
| TEORETICKÁ ČÁST | 7 |
| 1 PŘEDŠKOLNÍ VĚK DÍTĚTE | 7 |
| 1.1 Motorický vývoj..... | 7 |
| 1.2 Kognitivní vývoj | 8 |
| 1.3 Vývoj řeči a komunikace..... | 9 |
| 1.4 Hra..... | 10 |
| 1.5 Identita | 11 |
| 1.6 Morální vývoj..... | 12 |
| 1.7 Socializace | 13 |
| 1.7.1 Význam mateřské školy..... | 14 |
| 1.7.2 Prosociální chování | 14 |
| 1.7.3 Vliv rodiny | 15 |
| 1.7.4 Vztahy s vrstevníky..... | 16 |
| 2 HETEROGENNÍ TŘÍDA V MATEŘSKÉ ŠKOLE | 17 |
| 2.1 Předškolní vzdělávání..... | 17 |
| 2.2 Význam heterogenního uspořádání třídy | 18 |
| 2.3 Principy pedagogiky Marie Montessori | 20 |
| 3 SOCIÁLNÍ KLIMA TŘÍDY..... | 24 |
| 3.1 Prostředí a atmosféra | 25 |
| 3.2 Definice třídního klimatu | 26 |
| 3.3 Sociální klima třídy | 26 |
| 3.3.1 Znaky klimatu | 27 |
| 3.3.2 Hlediska klimatu..... | 27 |
| 3.3.3 Zdroj klimatu | 28 |
| 3.3.4 Výzkum klimatu..... | 28 |
| 3.3.5 Postupy při zjišťování klimatu | 29 |
| PRAKTICKÁ ČÁST | 30 |
| 4 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ..... | 30 |
| 4.1 Výzkumné otázky | 30 |
| 5 METODA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ..... | 30 |
| 5.1 Volba případu..... | 31 |
| 5.2 Pozorování..... | 31 |
| 5.3 Rozhovor | 32 |

| | |
|--|----|
| 5.4 Analýza dat..... | 32 |
| 5.5 Etické otázky výzkumného šetření..... | 33 |
| 6 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ | 33 |
| 6.1 Mateřská škola | 33 |
| 6.1.1 Aktivity mateřské školy | 34 |
| 6.1.2 Školní vzdělávací program..... | 34 |
| 6.2 Třída Dobrodruhů..... | 35 |
| 6.2.1 Třída Dobrodruhů v kontextu mateřské školy | 36 |
| 6.2.2 Třídní vzdělávací program | 38 |
| 6.2.3 Složení třídy..... | 40 |
| 6.2.4 Sourozenecké dvojice..... | 41 |
| 6.3 Výsledky pozorování | 42 |
| 6.4 Výsledky rozhovorů s pedagogy..... | 44 |
| 6.4.1 Učitelka a sociální klima třídy..... | 44 |
| 6.4.2 Sourozenecké dvojice ve třídě a spolupráce dětí ve třídě | 46 |
| 6.4.3 Projevy a adaptace tříletých a předškoláků | 47 |
| 6.4.4 Prvky Montessori ve třídě | 48 |
| 6.4.5 Náročnost práce v heterogenní třídě..... | 50 |
| 6.4.6 Spolupráce s rodiči | 50 |
| 6.4.7 Podpora ředitelky..... | 51 |
| 6.4.8 Shrnutí rozhovorů s pedagogy | 52 |
| 6.5 Výsledky rozhovorů s rodiči | 53 |
| 6.5.1 Přihlášení dítěte do heterogenní třídy | 53 |
| 6.5.2 Spokojenost dětí ve třídě | 55 |
| 6.5.3 Vliv heterogenní třídy na vztahy a socializaci sourozenců..... | 56 |
| 6.5.4 Jak rodiče vnímají třídu | 56 |
| 6.5.5 Jak rodiče vnímají učitelky | 57 |
| 6.5.6 Výhody a nevýhody heterogenní třídy z pohledu rodičů..... | 58 |
| 6.5.7 Shrnutí rozhovorů s rodiči..... | 59 |
| 7 DISKUZE | 60 |
| ZÁVĚR | 64 |
| SEZNAM LITERATURY | 65 |
| SEZNAM PŘÍLOH..... | 67 |

ÚVOD

Klima ve třídách je v pedagogických vědách stále více zdůrazňovaným jevem, zkoumaným a vyhodnocovaným především na základním a středním stupni vzdělávání. Zjišťování sociálního klimatu v mateřských školách zatím není běžnou součástí pedagogické praxe. Sociální klima tříd mateřských škol je důležitým jevem, protože socializace dítěte, jeho začlenění do skupiny vrstevníků a jeho příprava na další stupně vzdělávání začíná na institucionální úrovni právě zde.

Zkoumání sociálního klimatu třídy je součástí práce sociálního pedagoga, proto jsem jako studentka sociální pedagogiky zvolila toto téma.

Bakalářská práce je členěna na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je zpracována na základě aktuální literatury a zaměřena na základní pojmy, které s tématem práce souvisí: dítě v předškolním věku z hlediska vývojové psychologie, předškolní vzdělávání, heterogenní třída, Montessori pedagogika, sociální klima třídy.

Cílem praktické části práce je poznat a popsat sociální klima věkově smíšené třídy v mateřské škole, ve které jsou vyučovány děti ve věkovém rozmezí 3 až 6 let a výuka je zde obohacena o principy Montessori metody. Třída je součástí předškolního zařízení, vedeného v hlavním vzdělávacím proudu. Ostatní třídy této mateřské školy jsou věkově homogenní, bez alternativních vzdělávacích prvků.

Pro naplnění tohoto cíle je zvolen kvalitativní výzkumný přístup a využity následující výzkumné metody: pozorování, rozhovor a analýza dokumentů. Na základě tohoto výzkumného šetření je zpracována případová studie uvedené třídy.

Přínos šetření spatřuji v obeznámení se se sociálním klimatem v heterogenní třídě mateřské školy. Praktický přínos může být pro ředitelku této mateřské školy při plánování či změnách v organizaci tříd mateřské školy.

TEORETICKÁ ČÁST

1 PŘEDŠKOLNÍ VĚK DÍTĚTE

Tato kapitola se zabývá vývojem dítěte v předškolním věku, především z hlediska vývojové psychologie. Jednotlivé podkapitoly přibližují vývoj fyzických a duševních oblastí osobnosti dítěte s důrazem na získávání sociálních dovedností a kompetencí.

Za předškolní věk se z hlediska vývojové psychologie považuje období od tří do přibližně šesti (respektive sedmi) let věku, tedy období, ve kterém velké množství dětí v naší společnosti navštěvuje mateřskou školu. Toto období je věkem iniciativy, „jehož hlavním projevem a potřebou je aktivita, činorodost a spolupráce.“ (Thorová, 2015, s. 381). Děti se dychtivě učí, projevují zvědavost a živý zájem o své okolí, rády komunikují s dospělými a napodobují je, zapojují se do dění a rády vykonávají společné činnosti. Jsou velmi aktivní, mají mnoho energie a rády se věnují pohybovým aktivitám (Thorová, 2015).

V tomto období se „kladou základy socializace“ (Říčan, 2014, s. 119), dítě se zapojuje do společnosti mimo rodinu, svou primární socializační skupinu. Typické je uvolňování vázanosti na rodinu a rozvoj aktivit, které dítěti umožní uplatnit a prosadit se ve společnosti svých vrstevníků. Dítě si osvojuje běžné normy chování, seznamuje se s obsahem sociálních rolí a učí se odpovídajícím způsobem komunikovat s ostatními (Vágnerová, 2000).

1.1 Motorický vývoj

Motorický vývoj dítěte předškolního věku označují Langmeier s Krejčířovou (2006) jako stálé zdokonalování, zlepšení pohybové koordinace, větší hbitost. Dítě po čtvrtém roce věku už umí dobře utíkat, seběhne ze schodů, umí skákat, lézt po žebříku, seskočit z lavičky a házet míčem jako dospělý. Díky rychle rostoucí zručnosti se zvyšuje jeho soběstačnost, umí se samo najíst, svlékat, oblékat a s menší pomocí i obout a zavazovat boty. Postupně se učí i hygienickým dovednostem. Svou zručnost si procvičuje například v kresbě a při hře s kostkami a plastelínou. Učí se funkčně manipulovat s předměty a používat nástroje (příbor, nůžky apod.) Rádo se věnuje manuální činnosti; modelování, stříhání, lepení (Thorová, 2015).

V oblasti fyzického vývoje dochází k velkým změnám, dítě se vytáhne, zmizí dětská baculatost, rostou dlouhé kosti a svalová hmota dítěte. V období mezi 5. a 7. rokem roste rychlostí až 7 cm za rok, postava je štíhlá, s minimem podkožního tuku. Pohyby jsou rychlejší, plynulejší a koordinovanější. V tomto věku si děti osvojují základy sportovních aktivit. (Thorová, 2015).

1.2 Kognitivní vývoj

Rozvíjí se názorné myšlení, dítě má schopnost kategorizovat (podle počtu, barvy, velikosti, tvaru) a také vystihnout podstatné vlastnosti předmětů. Nedokáže se ještě odpoutat od subjektivního vnímání a na základě myšlenkové operace vyvodit správný závěr (Thorová, 2015). Dítě již uvažuje v celostních pojmech a ty vznikají na základě podstatných podobností. Umí vyvozovat závěry, ale tyto poznatky jsou závislé na názoru, tedy na vizuálním tvaru. Ve svém myšlení ještě nepostupuje podle logických operací (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Zaměřuje se na nejbližší známý svět a jeho pravidla, převládá názorné a intuitivní myšlení, které se projevuje několika znaky.

Egocentrismus, subjektivní náhled na realitu a zkreslování svých úsudků podle subjektivního hlediska.

Fenomenismus je dalším znakem, je to důraz na zjevnou podobu. Svět je pro dítě takový, jaký vypadá, ztotožňuje jej s viditelnými, zjevnými znaky. Dítě je orientováno na přítomnost.

Magičnost je dalším z těchto znaků, dítě si vysvětluje dění v reálném světě za pomoci své fantazie (Vágnerová, 2000). Podle Říčana (2014) dítě dostatečně neodlišuje čin a své přání, je přesvědčeno, že když si něco velmi přeje, stane se to.

Antropomorfní myšlení, dítě přisuzuje neživým věcem, rostlinám a zvířatům lidské motivy a projevy.

Konfabulace, reálný svět se dítěti zamění či promíchá s fantazií, dopouští se bezděčné lži (Říčan, 2014).

Je také přesvědčené, že vše má svou jednoznačnou platnost, nechápe relativitu jevů. Jde o tzv. absolutismus. Pro dítě je tedy zjevný svět, jeho viditelná podoba to, co je

podstatou skutečnosti. Vývoj myšlení je dlouhodobý proces, dítě si postupně osvojuje schopnost rozumět proměnám jevů a složitým vztahům mezi nimi (Vágnerová, 2000).

Typickými znaky uvažování předškolních dětí jsou útržkovitost, nekoordinovanost a nepropojenost. Dítě ještě nezískalo komplexní přístup, neumí do svého uvažování zahrnout více aspektů, nebo zapojit různorodost pohledů. Uvažování je zaměřené vždy na jednu oblast (Vágnerová, 2000).

1.3 Vývoj řeči a komunikace

Řeč se během předškolního období velmi zdokonaluje. Zatímco u tříletých dětí je nedokonalá (nahrazování hlásek jinými, nepřesná výslovnost), během čtvrtého a pátého roku se zdokonalí natolik, že do nástupu do školy dětská patlavost zcela vymizí. Postupně roste zájem dítěte o řeč a díky tomu se rozvíjí i poznatky o sobě a okolním světě (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Dítě se zdokonaluje v obsahu i formě řeči, rozvíjí své verbální schopnosti především v komunikaci s dospělými a komunikaci s dalšími dětmi. Učení verbálních projevů probíhá především napodobováním řeči dospělých, použitím některých vět a frází, které dítě opakuje bezprostředně po dospělém. Experimentuje s novými slovy, nebo je skládá do nových podob, slovních spojení, upravuje známá slova, a tak rozvíjí schopnost řeči. Učí se také gramatická pravidla, zatímco mladší předškoláci v nich dělají ještě časté chyby, od čtyř let věku již používají delší věty, později i souvětí. Na rozvoj řeči má veliký vliv rodinné prostředí, komunikace v rodině, čtení pohádek, básniček atd. (Vágnerová, 2000).

Tříleté děti používají přibližně tisíc slov, předškoláci jich znají až pětinasobek. Verbální vyjadřování je komplexnější, dítě dokáže vyprávět svoje zážitky nebo popsat znázorněný příběh (Thorová, 2015).

V předškolním věku dítě dokáže již odlišit způsob komunikace podle možností komunikačního partnera. V komunikaci s dospělými se vyjadřuje zdvořileji, vyhýbá se nežádoucím výrazům, automaticky očekává porozumění. Ve vztahu k vrstevníkům se vyjadřuje přímo, používá specifické výrazy, často přechází v monolog (egocentrická řeč). Egocentrická řeč není určena pro jinou osobu, dítě si povídá samo pro sebe, rozvíjí se tím jeho myšlení a později se tato řeč stává tzv. vnitřní řečí. Doprovází a komentuje různé

aktivity, vyjadřuje své pocity, je v projevech svobodné, nemusí svůj projev upravovat pro posluchače. To pomáhá dítěti se zorientovat v situaci, uvědomit si a řešit problémy. V hovoru s menšími dětmi se dokáže přizpůsobit, upravit řeč podle jejich potřeb, případně vysvětlit a pomoci jim s porozuměním (Vágnerová, 2000).

U dítěte předškolního věku je egocentrismus typickým rysem myšlení a komunikace. Předpokládá u posluchače znalost okolností svého vyprávění, které v hovoru nezmínilo, proto může být jeho sdělení nesrozumitelné. S koordinací dílčích dovedností, potřebných pro komunikaci (např. věnovat pozornost sdělení druhé osoby, brát v úvahu její pohled na věc, zohlednit její znalosti) má předškolní dítě ještě potíže (Vágnerová, 2000).

Projev také ještě může mít formální nedostatky – zejména na začátku předškolního věku – jako například nesprávné vyslovování hlásek, nahrazování jinými, komolení tvarů slov (dětská patlavost, dyslálie). Příčinami mohou být: nezralost v oblasti motoriky mluvidel, nezralost sluchové diferenciaci, nebo nedostatečná jazyková zkušenost a korekce ze strany dospělých. Vágnerová (2000) konstatuje, že nedostatky ve verbálním projevu mají sociální význam, dítě bývá hůře hodnoceno svým okolím. (Např. může být považováno za opožděné). Ke konci předškolního období se výslovnost dítěte většinou zlepšuje.

1.4 Hra

Hra je pro dítě v předškolním věku podstatnou aktivitou. Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) je předškolní věk obdobím hry. Prostřednictvím různých typů her si dítě cvičí svou zručnost. Některé děti si vytvářejí pro svou hru ve fantazii imaginární společníky, pojmenují je, připisují jim různé vlastnosti, povídají si s nimi. Říčan (2014) konstatuje, že to není důvod ke znepokojení, existence imaginárního přítele může v nejhorším případě signalizovat nedostatek dětské společnosti. Podle Vágnerové (2000) symbolická hra pomáhá dítěti vyrovnat se s realitou, která je pro něj problematická a umožňuje mu tak symbolicky uspokojit různá přání, která v realitě uspokojit nelze. Sociálně dramatická hra je po 4. roce dítěte nedílnou součástí sociálního vývoje. Děti zde „využívají fantazii, nápodobu, komunikační a sociálně interakční dovednosti a procvičují si různé sociální role a scénáře.“ (Thorová, 2015, s. 382)

Hra předškoláka je intenzivní, s velkým zaujetím, postupně se rozšiřuje repertoár her v pohybových projevech (běh, skákání, soupeření o to, kdo více, dále, rychleji), i pro samotnou radost z pohybu. Námětové hry. Hra „na něco“ (na obchod, na učitelku). Děti spolupracují, používají pomůcky, domlouvají se na scénáři, vytvářejí příběhy (Říčan, 2014).

Kresba se vyvíjí od fáze čmárání u tříletého dítěte, po nakreslení hlavonožce čtyřletým dítětem (kresba člověka s hrubým znázorněním hlavy, trupu a obličeje), kresba pětiletého dítěte je mnohem detailnější, odpovídá lepší motorické koordinaci, nakreslená postava má již trup, nohy, ruce, ústa, oči a nos (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Podle Říčana (2014) je kresba samozřejmým způsobem vyjádření dítěte. Stejně jako hra, i kresba mu pomáhá vyrovnat se se skutečností, s nenaplněnými přáními i s obavami. Má rádo tvořivé aktivity, jako práce s nůžkami, plastelínou a barvami. V kresbě je realistické, kreslí to, o čem ví, spíše než to, co vidí.

Pohádka je důležitou součástí světa předškolního dítěte. Je mu blízký její magický koncept a tajemnost, také neurčitost. Také jasné rozdělení na dobro a zlo, tak, jak to odpovídá jeho vnímání reality. V předškolním věku už dokáže sledovat dlouhý děj pohádky, vžít se do ní, a později pochopit, že nejde o realitu, ale o „jako“. Vyžaduje opakované předčítání stejných pohádek a trvá na stejných detailech. Říčan (2014) připisuje pohádce citový až hojivý význam, podobně jako hře.

1.5 Identita

Dítě v předškolním věku začíná vnímat samo sebe jako subjekt. Vzniká vědomí identity. Spolu s rozvojem myšlení o sobě začíná uvažovat, uvědomovat si svou jedinečnost a odlišnost od druhých. Získává také své tělové schéma: pozná se v zrcadle, zná svůj obraz a orientuje se ve svém těle. Může své tělo nejen poznávat, ale také ovládat (Vágnerová, 2000).

Své sebehodnocení získává stále především od druhých lidí, především od rodičů, jejich názor a názor dalších dospělých na svou osobu přejímá nekriticky. Ztotožnění se s rodiči – posiluje sebevědomí dítěte, pomáhá mu také rozlišit žádoucí a nežádoucí projevy a ztotožnit se s chováním, které si má osvojit. Součástí identity dítěte jsou nejen lidé, kteří

k němu patří, ale i věci, které vlastní a prostředí, ve kterém žije. „Moje“ je pro něj důležitou složkou identity, je součástí jeho „já“. Další důležitou složkou identity jsou pro dítě jeho sociální role. Na významu nabývají především ty, které zastává mimo svou rodinu, například role žáka v mateřské škole (Vágnerová, 2000). Hlavní potřebou dítěte v předškolním věku je aktivita zaměřená na cíl, která je formována hodnocením dospělých. Jejich uznání a pozitivní hodnocení pomáhají dítěti budovat sebeúctu a seberealizaci (Vágnerová, 2000).

Identifikace s pohlavní rolí je dána nejen biologicky, ale i sociálně. Už od narození se projevuje v chování a očekávání sociálního prostředí. Rodiče jinak přistupují k dívce a jinak k chlapci a svým nesouhlasem či povzbuzováním v něm podporují žádoucí „klučičí“ či „holčičí“ chování. Dítě v předškolním věku je již seznámeno se svou rolí, ví, jaké chování se od něj očekává a podle toho upravuje své chování, napodobuje ženské a mužské vzory a identifikuje se s nimi, to se projevuje důrazem na svou pohlavní identitu a odmítáním toho, co považuje za typické pro opačné pohlaví (např. oblečení). Postupně se odlišuje pohlaví i ve způsobu hry, zatímco chlapci se projevují dominantněji a agresivněji, dívky zase submisivněji a s větší kontrolou svého chování (Vágnerová, 2000).

1.6 Morální vývoj

Vyvíjí se morální uvažování, dítě přijímá normy uznávaných autorit, považuje je za správné. Za dobré považuje to, co ocení autorita, za špatné naopak to, za které by bylo potrestáno. Heteronomní fáze. K dodržování norem je motivováno systémem odměn a trestů. Premorální fáze: nejdůležitějším hodnotícím kritériem je tak pro předškoláka důsledek situace pro ně samé. Další fází je zvnitřnění a ztotožnění se se základními normami, to přichází ke konci předškolního věku. Dítě je schopné pociťovat za nežádoucí chování vinu. Začíná přijímat některá omezení jako platná a jejich porušení vnímá jako nepříjemné. Z vnější regulace chování přechází do vnitřní: i když není autorita přítomna, dodržuje normy, rozvíjí se dětské svědomí. To funguje jako autoregulační mechanismus. Příliš silné svědomí omezuje reakce dítěte strachem, úzkostmi, obavami z porušení norem, brzdí jeho přirozenou iniciativu (Vágnerová, 2000).

Hlavním prostředím, které formuje morální vývoj dítěte, je jeho rodina. Dítě si všímá a pozoruje chování členů rodiny v různých situacích a považuje je za běžné, žádoucí.

Dostává od rodičů také vysvětlení, jak se má chovat, co je v určitých situacích žádoucí a očekávané. (Maminka po příchodu do mateřské školy dítě vybídne: „Hezky pozdrav paní učitelku.“) Dítě se tak učí obecným vzorcům jednání, rozvíjí se jeho prosociální, pozitivní chování, které respektuje ostatní (Vágnerová, 2000).

1.7 Socializace

Rodina zůstává nejdůležitějším prostředím pro dítě i v předškolním období. Zajišťuje dítěti primární socializaci. Pro dítě v předškolním věku je však typický proces osamostatňování.

Socializace dítěte je podstatným aspektem a výzvou předškolního věku a jedním z cílů předškolního vzdělávání je, aby se dítě dobře zapojilo do společnosti a připravilo se na roli školáka. Součástí tohoto úkolu je začlenit dítě do třídy jako sociální skupiny, pomoci mu najít si zde své místo, vycházet s vrstevníky, akceptovat normy a pravidla skupiny, a přitom mu umožnit, aby se samostatně individuálně rozvíjelo jako osobnost se svými specifiky a potřebami. Rámcový vzdělávací plán pro předškolní vzdělávání tento cíl popisuje takto: „...učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané.“ (MŠMT, 2021)

Langmeier a Krejčířová (2006) definují socializaci jako proces, zahrnující tyto tři vývojové aspekty:

Vývoj sociální reaktivity, tedy bohatě rozlišovaných citových vztahů k lidem z bližšího i vzdálenějšího společenského okolí.

Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací: dítě si osvojuje normy, které se učí znát na základě příkazů mocných dospělých. Přijetím těchto norem za své usměrňuje své chování do akceptovatelných mezí.

Osvojení sociálních rolí: vzorců chování a postojů, které od něj očekává společnost s ohledem na jeho věk, pohlaví, společenské postavení apod. S dovršením šestého až sedmého roku věku by dítě mělo dosáhnout školní zralosti, tj. připravenosti na nástup do 1. třídy základní školy a mít osvojenou sociální roli školáka.

Socializace se podle Lisé a Vágnerové (2021, str. 236) projevuje kromě změny vnějších projevů také „proměnou prožívání, uvažování a sebehodnocení, které je součástí individuace a přispívá k rozvoji sebepojetí.“

1.7.1 Význam mateřské školy

První institucí, se kterou se dítě v předškolním věku setká, je mateřská škola. Zde dítě vstupuje do společnosti jako osobnost a učí se novým sociálním zkušenostem a dovednostem. (Vágnerová & Lisá, 2021). Dítě získává v rámci sociálního zranění nové sociální role, významné pro celkový rozvoj jeho osobnosti. Je to role vrstevníka, získaná na základě vztahu k jiným dětem, role kamaráda, získaná bližším vztahem k jinému dítěti a také role žáka, která je vymezená institucí mateřské školy (Vágnerová & Lisá, 2021).

Mateřská škola má pro předškolní dítě specifický socializační význam, zkušenosti, které v ní získá, mu usnadní nástup do první třídy. V mateřské škole není na dítě činěn nátlak na výkon a je mu poskytnut mu prostor pro to, aby se přizpůsobilo. Vágnerová a Lisá (2021) konstatují, že s nástupem do mateřské školy dítě je postaveno před nutnost přijmout a respektovat cizí dospělou autoritu a přizpůsobit se řádu mateřské školy, který se liší od domácího režimu. Dítě učitelku v mateřské škole přijímá emočně jako osobně důležitou bytost a očekává od ní podobný vztah. Další velkou výzvou pro dítě s nástupem do mateřské školy je začlenění do skupiny dalších dětí, které nezná. Dítě si ve skupině samo musí získat postavení, musí se naučit, jak se prosadit, je vystaveno konkurenci, ale i přehlížení druhých. Kontakty a vztahy s druhými dětmi mu však přinášejí uspokojení. „Většina předškolních dětí má potřebu kontaktu s vrstevníky, dovedou s nimi navazovat vztahy a sdílet různé aktivity.“ (Vágnerová & Lisá, 2021, s. 241)

1.7.2 Prosociální chování

Pro rozvoj prosociálního chování je nutné dosažení určité úrovně zralosti, schopnosti empatie, kontroly agresivity a ovládání vlastních aktuálních potřeb. Pro to, aby se prosociální chování mohlo dále rozvíjet je podle Vágnerové (2000) zapotřebí splnění těchto podmínek:

Dítě má naplněnou potřebu jistoty a bezpečí. Pokud má základní důvěru v život a dění v něj a věří, že jej může vlastními silami ovlivňovat, lépe se naučí přijímat a respektovat i druhé a jejich potřeby. Nejisté a ohrožené dítě snadněji reaguje asociálně.

K dobrému rozvoji prosociálního chování je nutný také určitý stupeň kognitivních kompetencí, tedy schopnost uvažovat také z hlediska druhého člověka a pochopit jeho potřeby. Tato úroveň se dostavuje ke konci předškolního období. Dítě tak lépe porozumí smyslu prosociálního chování.

Dalším předpokladem je sociální učení: nápodobou, identifikací, vysvětlováním, podmiňováním. Pokud v rodině nemá vhodný model, rodiče jej sociálně nerozvíjejí a nejdou mu příkladem, dítě nezíská představu o tom, jaké chování je žádoucí a nežádoucí a nemůže se v této oblasti rozvíjet.

Předškolák umí do určité míry projevit empatii a pomoc druhému. Především na úrovni symetrických vztahů (s vrstevníky) se učí altruismu: v případech, kdy se jeho kamarád dostane do nevýhodného postavení (nemoc, nedostatek, neúspěch). Pro rozvoj prosociálního chování je nutné také naučit se kontrolovat a ovládat agresivní projevy. Na projevy agresivity dítěte má velký vliv sociální zkušenost a učení (vliv rodiny, médií apod), a také obecně vnímaná společenská tolerance k agresivitě (Vágnerová, 2000).

1.7.3 Vliv rodiny

Vliv rodiny pro sociální rozvoj dítěte je zásadní. Své rodiče vnímá jako ideál, vzor, kterému se chce podobat a identifikuje se s ním. Podle Říčana (2014) jde o pevnou a trvalou vazbu, která pomůže dítěti vstřípat do sebe to nejlepší (ale i nejhorší) z osobnosti rodičů. Jsou pro něj emocionálně významnou autoritou. Přisuzuje jim všemocnost, dokonalost (Vágnerová, 2000). Otec zaujímá spíše roli autority (ocenění, trest), matka pak péči a bezpečí (přijetí, útěcha). Citová pohoda mezi rodiči je zásadní pro to, aby dítě bezpečně prošlo všemi stadii duševního vývoje (Říčan, 2014).

Rozpad rodiny pro dítě je silným zásahem do tohoto světa, reaguje na něj podle úrovně své emoční a kognitivní zralosti. Rozvod je pro ně trauma, zátěž. Není schopno pochopit příčinu rozvodu, reaguje egocentricky, může si přisuzovat vinu za rozvod rodičů. Na ztrátu jistoty a bezpečí může reagovat regresí, vrátit se na úroveň mladšího věku. Kromě ztráty bezpečného prostředí dítě ztrácí také jeden z modelů významné mužské či ženské role (Vágnerová, 2000).

1.7.4 Vztahy s vrstevníky

V předškolním věku zájem o vrstevníky stoupá, rozvíjí se společné hry. Vázanost na rodinu se postupně uvolňuje. Podle Říčana (2014) patří předškolní dítě do mateřské školy (až na výjimky). Mateřská škola dítěti umožňuje rozvíjet vrstevnické vztahy. Od vztahu dítě-dospělý se tyto vztahy liší. Jde o symetrický vztah, děti mají rovné postavení i status. Zároveň tyto vztahy dítěti neposkytují takovou jistotu, jako vztah s dospělým. Dítě musí dosáhnout určité zralosti, aby mohlo vrstevnické vztahy navazovat (Vágnerová, 2000).

Při volbě kamaráda preferuje dítě sobě podobné. Důležitá je pro ně shoda vnějších znaků a projevů, má potřebu sdílet stejnou činnost. Podstatným kritériem je také pohlaví, dítě si volí kamaráda stejného pohlaví, se kterým se samo identifikuje. Atraktivitu dítěte pro přátelství může zvýšit také jeho hezký vzhled (dětské vnímání: hezké je zároveň dobré), dále také vlastnictví nějaké zajímavé věci (např. hračky), která zvyšuje sociální status. Dalším viditelným znakem, určujícím jeho sociální úspěšnost je chování. Společenské, pozitivní a přátelské děti jsou oblíbenější, atraktivnější než děti uzavřené, samotářské, nebo ty, které se chovají mimo běžné normy (např. děti s poruchami autistického spektra, ADHD apod.) (Vágnerová, 2000). Přátelství v tomto věku bývají povrchní, proměnlivá a trvají krátce (Říčan, 2014; Vágnerová, 2000). U předškoláků však již můžeme pozorovat rozdíl v chování dětí, které jsou kamarády, od chování k těm, které kamarády nejsou. Někdy vznikají dyadické vztahy, v páru se dětem lépe spolupracuje, komunikuje a vzájemně se napodobují (Vágnerová, 2000).

Říčan (2014) však upozorňuje na to, že některé děti kamarádství nenavážou, s nikým se za celé své předškolní období nesblíží, jsou plaché a samotářské, nezískají zkušenost prvních dětských vztahů a jejich dynamiky (hádky, strkanice, usmiřování) a to je může limitovat i v navazování vztahů v dalších obdobích života.

Ve skupině vrstevníků je důležitým úkolem této fáze vývoje sebeprosazení. Začínají se projevovat individuální rozdíly, odlišná úroveň jejich osobností a zkušeností. Dítě získává sociální roli, status, postavení ve skupině (hvězda, zlobivec, bavič apod.)

Ve skupině vrstevníků dítě nachází seberealizaci, učí se prosadit se a spolupracovat s druhými dětmi (Vágnerová & Lisá, 2021). Děti se od sebe mohou vzájemně učit, ve

vzájemné komunikaci se projevují spontánněji a otevřeněji než v komunikaci s dospělými (Vágnerová & Lisá, 2021). „Vrstevníci pro předškolní dítě představují specifickou referenční skupinu, která má pro posouzení vlastních schopností a dovedností větší význam než srovnávání s dospělými.“ (Vágnerová & Lisá, 2021, s. 243).

V dětské skupině se dítě také učí soupeřit. Úspěšnost se stává součástí jeho identity. Dítě se učí roli soupeře (atraktivní pro dominantní a silnější děti) a roli spolupracovníka, která vyžaduje vyšší úroveň zralosti. Děti se v předškolním věku učí i dalším sociálním rolím, osvojují si soubory postojů a chování, typické rysy, které jsou s nimi spojeny (Vágnerová, 2000).

Zvládnutí tohoto úkolu je podmínkou sociálního přijetí od okolí, potvrzení a následného sebehodnocení dítěte (nezvládnutí můžeme vidět např. u dětí s PAS, ADHD, včetně odmítavých reakcí okolí). Sociální role jsou spojeny se sociální prestiží, jejich zvládnutí je pro dítě potvrzením jeho vyspělosti (Vágnerová, 2000).

Na konci předškolního věku by dítě mělo dosáhnout školní zralosti a být připravené na nástup do základní školy.

2 HETEROGENNÍ TŘÍDA V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Obsahem této kapitoly je přiblížení pojmu heterogenní/smíšená třída v zařízení předškolního vzdělávání (mateřské škole), a to jak z hlediska legislativy, tak z pedagogického a psychologického hlediska. Jedna z podkapitol je věnována přiblížení principů Montessori pedagogiky, z níž některé prvky jsou využívány učitelkami v heterogenní předškolní třídě, kterou se práce zabývá.

2.1 Předškolní vzdělávání

Význačnou součástí vzdělávacích systémů ve vyspělých zemích je předškolní vzdělávání, které doplňuje a obohacuje výchovné působení rodiny. V předškolním vzdělávání dítě získává především sociální zkušenosti.

Školský zákon č. 561/2004 Sb. § 33, uvádí mj. tyto cíle předškolního vzdělávání: „Předškolní vzdělávání 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 vztahů.“

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2021) lze do tříd zařazovat děti stejného či různého věku a vytvářet tak věkově homogenní či heterogenní třídy. To umožní vzdělávat společně v jedné třídě děti bez ohledu na jejich rozdílné schopnosti a předpoklady. „V předškolním vzdělávání mohou být vytvářeny třídy s věkově homogenním i heterogenním uspořádáním, ve kterých děti mohou mít rozdílné vzdělávací či speciální možnosti a potřeby, včetně speciálních.“ (RVP pro MŠ, 2021, s. 7–8)

Zřizování smíšených, dále jen heterogenních tříd a společné vzdělávání dětí rozdílného věku je plnohodnotnou možností, jak organizovat třídy v mateřských školách.

2.2 Význam heterogenního uspořádání třídy

Havlová, Havlínová a Vencálková (2008, s. 43) heterogenní třídu definují takto: „Za věkově smíšenou třídu považujeme takovou třídu, v níž jsou zařazeny děti všech věkových skupin, tj. od tří do šesti let (respektive od dvou do sedmi let)“. Věkově heterogenní třídy nejvíce odpovídají podmínkám struktury ve velké rodině a jsou tak přirozeným prostředím pro rozvoj socializace a sociálního učení. Čím větší je věkový rozdíl mezi dětmi, tím pestřejší kontakty mezi nimi vznikají a děti si tak mohou osvojit více sociálních strategií a rolí. Tak se u nich už od raného věku formují základy společensky žádoucích postojů a vlastností (souhra, soucit, spolupráce, solidarita, vzájemnost (Havlová et al., 2008).

Průcha a Kořátková ve své Předškolní pedagogice (2013, s. 90-91) uvádějí, že „bez ohledu na věkové uspořádání ve třídách má být vzdělávání vázáno k individuálním potřebám a možnostem jednotlivých dětí.“ Tito autoři také zdůrazňují vliv dětské skupiny ve třídě mateřské školy na aktivní sociální učení dětí, jejich přirozené získávání sociálních zkušeností a osvojování si dovedností, jak se chovat a jednat v určitých situacích (Průcha & Kořátková, 2013). Upozorňují na to, že složení dětí by mělo mít „přirozený integrovaný charakter, bez vyčleňování dětí s různými odlišnostmi do samostatných tříd.“ (Průcha & Kořátková, 2013, s. 91). Ve věkově heterogenních třídách vyzdvihují přínos pro mladší děti, které se snaží napodobovat ty starší, vyrovnat se jim, pozorují je při hře a sociálních činnostech, a to vše je inspiruje. U starších dětí spatřují přínos v tom, že se při pomoci mladším dětem samy lépe rozvíjejí, zlepšují se jim vyjadřovací, kognitivní a sociální

dovednosti. Starší děti, které se z nějakého důvodu nemohou uplatnit mezi stejně starými dětmi, si zde mohou najít mladší kamarády, a tak se zapojit do třídního kolektivu.

Ludmila Šprachtová v rozhovoru s Marií Těthalovou pro časopis Informatorium (2015, s. 8) konstatuje, že „Ve věkově smíšené třídě se děti rychleji vyvíjejí, mají v nich vzory, které napodobují. Učí se od nich hrát si, tvořit, činností, řešit problémy, chovat se určitým způsobem, dodržovat pravidla.“ Věkově smíšená skupina lépe umožňuje osobnostní rozvoj dítěte, má však vliv i na způsob práce pedagoga. Na učitelky v mateřské škole klade tento způsob výuky vyšší nároky na organizaci a přípravu.

Koťátková (2014) konstatuje, že učitelka v heterogenní třídě musí používat odlišné, individuálním potřebám dětí přizpůsobené a skupinové metody práce. Musí také věnovat pozornost přípravě a plánování obsahu pro děti a také hledat, jak zapojit do výuky starší děti a posilovat jejich empatii a ochotu pomoci. Tuto skutečnost zdůrazňuje i studie Syslové, Novákové a Najvarové (2021, s.120): „Realizace aktivit v heterogenní třídě je náročnější, protože vzdělávací aktivity musí být přizpůsobené různým věkovým skupinám.“ Studie dále konstatuje, že učitel v heterogenní třídě musí prokázat dobré organizační schopnosti a dovednosti a musí velmi dobře znát složení skupiny dětí tak, aby při výuce mohl zohlednit jejich individualitu. Pozitivním přínosem zde může být vyšší vzdělání učitele (Syslová et al., 2021).

Výše zmíněná studie s názvem Vliv věkového uspořádání tříd na edukaci v mateřských školách (Syslová et al., 2021) se zabývá významem věkově heterogenních skupin v předškolním vzdělávání. Ta mimo jiné upozorňuje na to, že o uspořádání tříd mateřských škol nenacházíme v českém prostředí žádné statistické údaje, z údajů hospitací České školní inspekce však vyplývá, že přibližně čtvrtina z celkového počtu tříd mateřských škol má věkově smíšené uspořádání.

Podle této studie také mnozí zahraniční odborníci považují věkově heterogenní třídy za vhodné prostředí pro vzdělávání dětí předškolního věku, protože tento přístup odpovídá individuálním potřebám každého dítěte. Přístup k dětem zde není založen na srovnávání dětí a jejich výkonů, ale na ocenění rozmanitosti skupiny a pozornost učitelů se zaměřuje na jejich individuální pokroky. Prostředí heterogenní třídy podporuje výměnu zkušeností mezi staršími a mladšími dětmi. Starší děti se ujímají role „experta“, mají prospěch z toho, že mohou radit a pomáhat mladším dětem, prohlubují své znalosti a budují si

sebevědomí a sebeúctu. Mladší děti se od starších dětí učí dovednostem snáze a rychleji než od dospělých (Syslová et al., 2021).

V prostředí předškolního vzdělávání v České republice můžeme věkově heterogenní třídy najít především v programech Marie Montessori či waldorfské pedagogiky.

2.3 Principy pedagogiky Marie Montessori

Montessori pedagogika je alternativní výchovně vzdělávací program, který postupuje dle zásad navržených lékařkou a pedagožkou italského původu Marií Montessori (1870–1952) na počátku 20. století. Výčet a smysl principů, které jsou v Montessori pedagogice využívány, jsem čerpala z publikací českého odborníka na tento směr vzdělávání, Karla Rýdla.

Určujícím mottem přístupu M. Montessori k výuce dětí je věta: „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“ V tomto přístupu platí zásada, že se dítě „nejlépe učí to, co se právě nyní učit chce.“ (Rýdl, 2007, s. 15).

Svobodná volba činností

Volná práce dítěte je hlavním a nejpodstatnějším způsobem jeho učení (Rýdl, 2007).

Svoboda je realizována stálou činností, prací. Díky ní se vyvíjí osobní nezávislost a soběstačnost dítěte. Jeho svoboda se projevuje spontánní aktivitou, zaměřenou na získání nezávislosti. Samostatnost je odrazem jeho vnitřní disciplíny. „Naše děti pak žijí a jednají svobodně a samostatně ve společnosti jiných dětí a stávají se tak sociálními bytostmi, u nichž stoupají jejich nároky na vlastní činnost“. (Montessori 1968, in Rýdl, 1999, s. 22). Svoboda dítěte se projevuje v hranicích, které mu pomůže vychovatel najít.

Heterogenita

Smyslem věkově smíšených skupin je vytvořit dětem prostor pro spolupráci. Děti se učí navzájem, protože jsou si věkem, smýšlením, jazykem a představami mnohem blíže než s dospělými. Své znalosti jsou nuceny strukturovat a upevňovat, samy se přitom rozvíjejí, a tak si posilují sebevědomí (Rýdl, 1999). Pravidla soužití ve skupině přijímají mladší děti mnohem lépe, když je po nich kromě dospělých vyžadují i starší děti. U starších dětí se tím zvyšuje pocit odpovědnosti. I ve věkově heterogenní třídě má svůj význam skupinka stejně starých dětí, mezi nimi si děti často volí své kamarády. Heterogenita (různorodost)

v Montessori pedagogice není uplatňována pouze s ohledem na věk, ale i z hlediska stupně znalostí a schopností dětí. Základním předpokladem pro společné vzdělávání je pak diferencované vyučování a individuální učení, které každému dítěti nabízí konkrétní úkoly, odpovídající jeho schopnostem. „Ideální stav je sloučení tří po sobě jdoucích ročníků do jedné třídy.“ (Rýdl, 2007, s. 18).

Princip pohybu

Dalším principem je princip pohybu, tedy schopnost moci se pohybovat a jednat, která je základem pro příznivý rozvoj dítěte. Malé děti nemusí být k pohybu pobízeny, pohyb a činnost jsou pro ně zdrojem radosti a zábavy. Díky pohybu se seznamují se svým okolím, získávají prostorovou představivost, zkouší své hranice (Rýdl, 1999).

Připravené prostředí

Velký význam má v principech Montessori připravené prostředí. Tím je myšleno veškeré vybavení, určené ke hře a vzdělávání dítěte, připravené podle „pedagogicko psychologických zásad a hledisek a na úrovni mateřské školy doplněný smyslovým a rozvíjecím materiálem všedního dne.“ (Rýdl, 2007, s. 18) To umožní dítěti procvičovat některé „běžné aktivity“, které vidí u dospělých (například utírání prachu, krájení zeleniny, mazání chleba, sklízení nádobí apod.) Tato cvičení všedního dne kromě rozvoje motoriky a sebedůvěry napomáhají dítěti identifikovat se s prostředím, přejímat jeho zvyky, normy a hodnoty. Učitel děti učí příkladem: pomalu a přesně jim pohyby předvede, složitější dovednosti rozloží do jednotlivých fází. „Pohybová výchova je svázána s výchovou k životu ve svobodě a odpovědnosti.“ (Rýdl, 1999, s. 21).

Osobnost

Rozvojem osobnosti dítěte se myslí, že od začátku života se dítě může stát a být samo sebou. Úlohou osobnosti se tak stává vlastní seberealizace. Osobnost je duševně aktivní, inteligentní a vyznačuje se spontánní aktivitou. Ve svém vývoji se osobnost postupně uspořádá, organizuje, a dítě se postupně stává pánem sebe sama (Rýdl, 1999). Je zdůrazněna individualita osobnosti. „Lidská osobnost musí být brána z hlediska jejího pochopení, a ne z hlediska výchovné metody.“ (Montessori, 1966 in Rýdl, 1999, s. 25).

Kladen je důraz na individuální vývoj pracovních a výkonových návyků dětí, který má „přednost před vzájemným porovnáváním dětí mezi sebou navzájem ve skupině nebo třídě.“ (Rýdl, 2007, s. 18) .

Volnost a disciplína

Dosažení disciplíny je výsledkem zdařilé výchovy k volnosti a zodpovědnosti. Volností není myšleno naprosté ponechání dítěte bez omezování. Vychovatelé musí rozlišovat, které jednání hájit a podporovat a které omezit, nebo mu přímo zabránit. Dítě projevuje svou vůli a má snahu usilovat o samostatnost, nezávislost na dospělém. Projevuje se aktivně. Pokud je v tomto úsilí o samostatnost podporováno vychovateli, prožívá uznání sebe jako osobnosti. Během aktivit a činností poznává svoje vlastní možnosti a hranice (Rýdl, 1999).

Vychovatel

Na osobnost a přístup vychovatele v Montessori pedagogice jsou kladeny některé požadavky, se kterými se v hlavním proudu vzdělávání nesetkáme. Vychovatel jako spolupracovník a pomocník pomáhá dítěti k tomu, aby utvářelo samo sebe. Je průvodcem, ne hodnotitelem. Má tak vést dítě způsobem, ve kterém není příliš zřejmá jeho přítomnost, zároveň být připraven s pomocí, pokud o ni dítě požádá. Aktivní vedení probíhá nepřímou, přípravou podnětného prostředí, odpovídající věku dítěte. Dítěti dopřeje svobodu, aby si samo zvolilo svou činnost (Rýdl, 1999).

Sociální výchova

I když Montessori pedagogika zdůrazňuje individualitu a samostatnost dítěte, sociální vývoj dítěte je důležitým prvkem tohoto směru. Právě věková smíšenost tříd je nejvýraznějším opatřením sociální výchovy. Tři ročníky dětí zde tvoří skupinu a dá se předpokládat jejich vzájemné sociální ovlivňování. V průběhu pobytu ve skupině si tak dítě postupně projde rolí nejmladšího, prostředního a nejstaršího dítěte. „Z toho vyplývají četné možnosti sociální výchovy a sociálního učení pomoci a podpory, zdrženlivosti a prosazování“ (Rýdl, 1999, s. 31).

Jazyková výchova

V procesu učení se mateřskému jazyku rozeznává Montessori tzv. senzibilní fáze, které se projevují v období těsně po narození do zhruba dvou a půl roku věku, a druhá fáze v období 3 až 6 let věku. Je zdůrazněna míra vyjadřovací svobody dítěte, a to i v případech výbuchů hněvu, a schopnost dospělého snažit se porozumět tomu, co dítě chce sdělit. Pro rozvoj jazyka slouží rozsáhlý didaktický materiál a je kladen důraz na zodpovědnost rodičů, vychovatelů a učitelů, aby umožňovali dítěti získávat jazykové kompetence (Rýdl, 1999).

Absorbující mysl

V Montessori pedagogice se u dítěte v předškolním věku probouzí tzv. absorbující mysl. Rýdl (2007) uvádí, že se projevuje nejvíce kolem tří let věku dítěte. Děti začínají vědomě myslet a reflektovat zkušenosti. Postupně se zvětšuje prostor, ve kterém se pohybují a zkoumají okolí, a tak se rozšiřuje i prostor v jejich mysli pro pochopení okolního světa (Rýdl, 2007). V předškolním věku se vyskytují „ohraničená období, během nichž je dítě nejlépe připraveno přijmout a zvládnout určitou zkušenost nebo dovednost.“ (Rýdl, 2007. s. 29). Pro tato citlivá období je typické silné soustředění dítěte na činnost a její neustálé opakování do té doby, než si dítě činnost osvojí, stane se pro něj rutinou. Následuje nové citlivé období, ve kterém si dítě samo osvojuje další činnost, pro kterou se nadchlo (Rýdl, 2007).

Polarizace pozornosti

Jde o velmi důležitý princip tohoto pedagogického přístupu. Dítě je schopno se do činnosti hluboce ponořit, soustředit na ni všechny své tělesné i duševní síly. Montessori upozorňuje na to, že již malé dítě předškolního věku je schopné se na činnost, která je zaujme, takto hluboce soustředit. Dítě je silně soustředěno na svou činnost, zapomíná na sebe a svět okolo a při této činnosti prožívá radost (Rýdl, 1999).

Práce s chybou

V Montessori pedagogice není chyba vnímána jako selhání. Ukazuje nám, do jaké míry zvládneme určité činnosti. „Ten, kdo je schopen poznávat a kontrolovat vlastní chyby, získává větší míru nezávislosti a jistoty.“ (Rýdl, 1999, s. 37). Děti se učí průběžně hodnotit své vlastní dosažené výkony. Nesrovnávají se mezi sebou, nechválí se a nezdůrazňují

jejich úspěchy před ostatními (Rýdl, 2007). Dítě se tak učí kontrolovat a opravovat svou vlastní práci, a tak se neustále zlepšovat.

Smyslová výchova

Vnímání rozdílnosti předmětů, barev, tvarů struktur. Dítě se učí srovnávat a třídit předměty (například podle barev), kategorizovat je, vyhledávat stejné barvy na jiných předmětech, označovat a zařazovat předměty podle jejich smysly vnímaných vlastností (barva, tvar, velikost, struktura apod.) Tím se u dítěte rozvíjejí kognitivní procesy, schopnost poznávat, uspořádat a pochopit to, co svými smysly vnímá. K takovým smyslovým cvičením slouží velké množství Montessori hraček a pomůcek (Rýdl, 1999).

Klid a ticho

Součástí této pedagogiky je i cvičení klidu a ticha. Při společných zklidňovacích cvičeních se děti uvolní, ztiší, znehybní v pohodlné pozici. Součástí těchto lekcí je i příprava prostředí (uklizené, vyprázdněné) a příklad pedagoga. „Prožitek ticha spočívá v prožitku koncentrace duše, vyrovnanosti, klidu a radosti.“ (Rýdl, 1999, s. 53).

3 SOCIÁLNÍ KLIMA TŘÍDY

Tato kapitola objasňuje pojem „sociální klima třídy“ a postupy jeho zkoumání.

Slovo „klima“ v meteorologii znamená dlouhodobý stav počasí. V pedagogických vědách se tento termín začal používat pro vyjádření toho, co je pro danou třídu dlouhodobě typické (Mareš & Ježek, 2012).

V posledních letech se klima třídy stalo zkoumaným jevem především na základních a středních školách

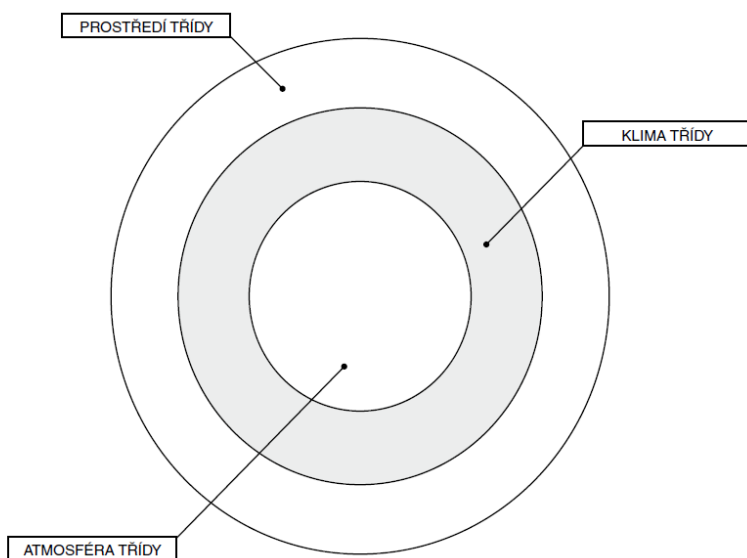
Na klima třídy mají vliv jak žáci, tak pedagogové. Klima třídy má přímý vliv na sociální chování žáků, na jejich motivaci, průběh učení a studijní výsledky. Podle Mareše s Ježkem klima „zahrnuje sociálně – psychologické aspekty tak, jak je spoluvytvářejí, vnímají a hodnotí žáci i učitelé.“ (Mareš & Ježek, 2012, s. 7). Přestože se význam klimatu ve třídě v poslední době dostává do popředí, jeho definice je několik a přístupů k jeho hodnocení je také více.

Při zkoumání třídního klimatu se obecně zmiňují a rozlišují tři důležité pojmy. Kromě klimatu bývají ještě zmiňovány pojmy „prostředí“ a „atmosféra“.

3.1 Prostředí a atmosféra

Termín „prostředí“ zahrnuje objektivně zjistitelné aspekty. Jsou jimi fyzikální faktory. Architektonický aspekt. Prostorové řešení učebny, úroveň jejího vybavení, možnost upravit její tvar a velikost, rozmístění nábytku. Součástí prostředí jsou i hygienické podmínky: kvalita osvětlení, čistoty, vytápění, větrání, přítomnost alergizujících či škodlivých látek. Podstatným je také aspekt ergonomický: odpovídající velikost a tvar nábytku, možnost nastavení jeho výšky a sklonu, uspořádání pracovního místa, umístění technických zařízení a ovládacích prvků v prostoru třídy. Akustické aspekty: úroveň hluku, šumu, odraz zvuku apod. V neposlední řadě se do prostředí zahrnují i estetické aspekty, tedy barevnost stěn, vybavení a úroveň výzdoby školní třídy (Čapek, 2010; Lašek, 2001; Mareš & Ježek, 2012).

Atmosféra je krátkodobá, proměnlivá, závisící na aktuální situaci (Čapek, 2010; Mareš & Ježek, 2012;). Je to sociální a emoční naladění ve třídě (Lašek, 2001). Mění se během dne, někdy i několikrát během krátkého období, jako psychologická reakce třídy na konkrétní situaci (Mareš & Ježek, 2012). Ve třídě mateřské školy to může být například natěšená atmosféra z očekávané návštěvy divadla apod. Souvislost a průnik těchto tří pojmů lze ilustrovat tímto obrázkem (Mareš & Ježek, 2012, s.6):



3.2 Definice třídního klimatu

Čapek (2010, str. 13) uvádí, že „třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.“ Z pohledu žáka klima třídy vyjadřuje, do jaké míry je žák ve třídě spokojený, jestli si žáci ve třídě dostatečně rozumějí, jaký je stupeň soutěživosti a konkurence mezi nimi a jaká je soudržnost třídy. Klima třídy z pohledu pedagoga jsou všechna pravidla práce a života ve třídě, které učitel žákům vštěpuje a upevňuje při didaktických a výchovných situacích.

Čapek však také upozorňuje na to, že v předškolním věku „dětí ještě nejsou schopné vytvořit stálou skupinu. Vytvářejí přechodná, hravá uskupení.“ (Čapek, 2010, s. 20). Mají tendence reagovat hromadně, především na emocionální a výrazné podněty. Ani vztahy mezi vrstevníky nejsou zatím nijak pevné, projevují se spíše v náznacích, v nadřazenosti, závislosti, organizování a řízení mladších dětí staršími (Čapek, 2010).

Podle Laška (2001, s. 40) klima „představuje trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci“.

Definice třídního klimatu je více, a proto není jednoduché klima třídy nejen definovat, ale i zjišťovat, či měřit. Čapek (2010, s. 13) přímo uvádí, že „jedním z dalších rysů klimatu je ten, že je velmi obtížně zjištělný, nebo změřitelný.“

Pro úplnost uvádím i definici klimatu z Pedagogického slovníku (Průcha, Waltersová & Mareš, 2013, s. 125), podle které je klima „sociálně psychologická proměnná, kterou tvoří ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, právě odehrává, nebo má v budoucnu odehrát.“

Mareš a Ježek (2012, s. 8) pak pojem klima co nejvíce zestručňují a zobecňují svou definici psychosociálního klimatu, které lze charakterizovat jako: „ustálené postupy vnímání, prožívání a hodnocení toho, co se už odehrálo a/nebo právě odehrává.“

3.3 Sociální klima třídy

Sociální klima zahrnuje dlouhodobé jevy, které jsou pro konkrétní třídu a učitele typické několik měsíců, případně let (Mareš & Ježek, 2012). Na tvorbě sociálního klimatu se

podílejí všichni žáci ve třídě, jednotlivé skupinky, jednotlivci, a samozřejmě i učitelé, působící v dané třídě. Klima třídy zahrnuje sociálně-psychologické aspekty, které spoluvytvářejí, vnímají a hodnotí žáci i učitelé. Sociální klima třídy je ovlivňováno také širšími jevy jako je klima školy a sociální klima učitelského sboru (Mareš & Ježek, 2012). V případě psychosociálního klimatu je „důraz položen především na subjektivní perspektivu aktérů klimatu.“ (Mareš & Ježek, 2012, s. 8).

Velký sociologický slovník (Petrušek, Maříková, & Vodáková, 1996) vymezuje pojem „sociální klima“ jako „sociologický a sociálně-psychologický pojem, vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a součinnosti lidí v rámci konkrétní společenské skupiny.“

3.3.1 Znaky klimatu

Podle Mareše a Ježka (2012) je pro každé klima třídy společných těchto několik znaků:

Klima třídy je skupinový jev, názor na klima mají všechny skupiny aktérů (tvůrců) klimatu. Jeho tvorba vzniká sociální interakcí, nejen na základě osobních zkušeností učitelů a žáků, ale i komunikací mezi žáky navzájem, mezi žáky a učiteli, mezi učiteli navzájem, mezi učiteli a rodiči žáků, mezi žáky a rodiči.

Klima je sociálně sdílené, jeho podoba se na základě osobních zážitků i společné komunikace v myslích účastníků upřesňuje, ukazuje se, které názory jsou společné pro většinu z nich, které sdílejí jen některé skupiny a které sdílí pouze jednotlivci.

Klima je také ovlivňováno širšími sociálními souvislostmi; klimatem školy, místními zvláštnostmi lokality, v níž škola sídlí (maloměsto, vesnice, sídliště apod.) (Mareš & Ježek, 2012).

3.3.2 Hlediska klimatu

Při zkoumání sociálního klimatu ve třídě žáků od 8 let se hodnotí především těchto pět proměnných (Lašek, 2001):

Spokojenost – jaký mají žáci vztah ke své třídě, jak jsou v ní spokojeni.

Třenice – nedorozumění, konflikty, napětí, pranice, případně šikana.

Soutěživost – konkurenční prostředí, snaha vyniknout, zpracování neúspěchu.

Obtížnost učení – jak žáci vnímají školní nároky na výuku, její zajímavost a obtížnost.

Soudržnost třídy – úroveň pospolitosti mezi dětmi, přátelské a nepřátelské vztahy mezi nimi.

Ke zjišťování těchto proměnných slouží dotazník MCI (My Class Inventory – MCI). Jeho autory jsou B. J. Fraser a D.L. Fisher, 1986). Autorem české verze dotazníku s názvem Naše třída je J. Lašek (2001).

3.3.3 Zdroj klimatu

Jan Průcha ve své Moderní pedagogice (2017) uvádí, že odborníci mají odlišné názory na to, kdo je rozhodujícím zdrojem utváření klimatu ve třídě. Někteří tvrdí, že hlavním zdrojem klimatu jsou žáci a jejich individuální vlastnosti, projevy a chování, kterými se pak odlišují jednotlivé třídy od sebe. Žáci vytvářejí klima svými způsoby chování, postojem k učitelům apod. Další odborníci považují za hlavní strůjce klimatu učitele. Ten svými vlastnostmi a především rolí, kterou ve třídě zastává, klima ovlivňuje velmi výrazně. Mezi klíčové dovednosti učitele by pak mělo patřit vytvoření pozitivního, suportivního klimatu ve třídě (Průcha, 2017).

Pozitivní klima ve třídě nemůže vzniknout bez součinnosti všech aktérů, role učitele je přitom velmi významná (Čapek, 2010). Podle tohoto autora by cílem učitelovy práce mělo být „vytvoření pozitivního, suportivního klimatu.“ (Čapek, 2010, s.14). Měl by tedy usilovat o dobré vztahy, přímou komunikaci, spolupráci, prostředí bez stresu a ponižujícího hodnocení, pozitivní odměňování, vhodné a pestré způsoby výuky. Pro vytvoření takového klimatu je vhodné, pokud učitel upozadí svou mocenskou roli a tam, kde to lze, nechá iniciativu a aktivitu na žácích (Čapek, 2010). Autor výslovně uvádí, že učitel „nesmí být třídě v úloze policisty, soudce a dozorce.“ (Čapek, 2010, s. 17).

3.3.4 Výzkum klimatu

Výzkumem klimatu škol, školních tříd a jeho diagnostikou se zabývá mnoho odborných prací a existují i metodické materiály pro pedagogy pro posílení pozitivního klimatu ve školních třídách. Například manuál s názvem Klima školní třídy, jehož autorem jsou Jiří Mareš a Stanislav Ježek (2012). Také materiál pro učitele od Petra Hrouzka a Zdeňky Markové, Bezpečné klima ve třídě (2012) je vhodnou pomůckou pro učitele s připojenými dotazníky a postupy pro zjišťování klimatu ve třídě. Význam klimatu jako jednoho z důležitých aspektů vzdělávání zdůrazňují také odborné pedagogické

publikace, například Průchova Moderní pedagogika (2017) a velmi čtivě napsaná publikace Roberta Čapka Třídní klima a školní klima (2010). Ty jsou určeny primárně pro pedagogy na základních a středních stupních vzdělávání.

3.3.5 Postupy při zjišťování klimatu

Pro diagnostiku třídního klimatu se využívá kvalitativní, kvantitativní i smíšený přístup (Mareš & Ježek, 2012).

Od začátku zkoumání převažoval kvantitativní přístup formou dotazníkového šetření. Využívány jsou standardizované dotazníky, ve kterých se jejich tvůrci snaží zachytit proměnné, podstatné pro poznání klimatu školní třídy (Mareš & Ježek, 2012). Jde především o dotazníky CCQ, CES, MCI apod.

Z kvalitativních postupů je využíván strukturovaný rozhovor, ohnisková skupina a zúčastněné pozorování.

Prostřednictvím hloubkového rozhovoru jsou zkoumáni členové určitého prostředí, specifické sociální skupiny „s cílem získat stejné pochopení jednání událostí, jakými disponují členové dané skupiny.“ (Švaříček & Šedřová, 2014, s. 159). Švaříček se Šedřovou dále zdůrazňují, že prostřednictvím kladení otevřených otázek lze porozumět tomu, jak situaci vnímají druzí lidé, aniž by byl jejich výběr zúžen položkami v dotazníku. „Rozhovor (přestože může mít svou plánovanou strukturu) nám dobře ukáže, na co klade jeho účastník důraz a co je pro něj nepodstatné.“ (Čapek, 2010, s. 100).

Ohnisková skupina. Základem je určující téma, ohnisko, které je zvolené výzkumníkem. To musí být srozumitelné pro všechny účastníky rozhovoru. „Ohnisko diskuze bývá obvykle definováno volněji, aby se skupinová debata mohla rozvíjet ve více směrech.“ (Švaříček & Šedřová 2014, s. 185).

Dalším kvalitativním postupem zkoumání klimatu je pozorování. Základním typem je zúčastněné/participativní pozorování. Jeho účelem je zprostředkovat svá zjištění čtenáři (Švaříček & Šedřová, 2014).

Pro zjišťování klimatu v zařízeních předškolního vzdělávání neexistují jednotné nástroje a jeho zjišťování je o to složitější, že děti předškolního věku ještě neumí číst a psát. Proto je třeba zvolit takové formy šetření, které jsou přizpůsobené jejich možnostem.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Hlavním cílem této práce je zjistit sociální klima věkově smíšené třídy v mateřské škole, ve které je výuka obohacena o principy Montessori metody. V mateřské škole je důležitým cílem vzdělávání socializace dítěte a příprava na vstup do školy, neprobíhá zde intenzivní výuka a práce v hodině tak, jak ji známe ze základních škol. Rozhodující jsou především psychosociální podmínky ve třídě pro to, aby se zde dítě cítilo spokojeně, nacházelo dostatek porozumění, možnost se projevit, uplatnit a spolupracovat s ostatními. Kvalita sociálního klimatu ve třídách mateřské školy tak má významný vliv na vývoj socializace dítěte.

4.1 Výzkumné otázky

Ze zmíněného výzkumného cíle vyplývá hlavní výzkumná otázka:

Jaké je sociální klima heterogenní třídy v mateřské škole využívající prvky metody Montessori?

Doplňující výzkumné otázky slouží jako prostředek k naplnění hlavní výzkumné otázky a k následné realizaci výzkumného cíle:

Jak jsou děti v heterogenní třídě spokojené?

Jak děti v heterogenní třídě spolupracují?

Jak učitelky ovlivňují klima ve třídě?

Jak učitelky vnímají sociální klima ve třídě?

Jak vnímají sociální klima ve třídě rodiče dětí?

5 METODA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

S ohledem na téma bakalářské práce jsem zvolila kvalitativní výzkumné šetření, konkrétně případovou studii malé sociální skupiny. Případová studie patří „mezi samostatné a za dodržení určitých pravidel i spolehlivé a důvěryhodné výzkumné strategie uplatňované řadou sociálních věd.“ (Švaříček & Šedřová, 2014, s. 100). Tito autoři také označují případovou studii za vhodnou výzkumnou strategii pro situace, kdy

se ptáme jak nebo proč se dějí určité současné jevy, nad kterými máme pouze omezenou kontrolu, nebo ji nemáme vůbec. (Švaříček & Šed'ová, 2014). Případová studie je popisná/deskriptivní, protože jejím cílem je zjistit a popsat sociální klima v konkrétní třídě.

5.1 Volba případu

Volba případu je záměrná, zkoumána byla třída mateřské školy s alternativními prvky výuky. Tato třída má heterogenní věkové složení a ve svých pedagogických přístupech využívá některé prvky z pedagogiky Montessori. Třída s takovými charakteristikami je v této mateřské škole jediná. Třída byla zkoumána jako malá sociální skupina. Výrost, Slaměnik a Sollárová (2019, s. 321 a 322) upozorňují na to, že „sociální skupiny tvoří lidé, jež spojuje víc než současný výskyt na jednom místě, nebo nějaká shodná charakteristika. Základními znaky skupin...jsou interakce jistého počtu jedinců a jejich vnímání jako skupiny.“

5.2 Pozorování

Pozorování bylo zvoleno jako hlavní výzkumná metoda. S ohledem na věk dětí ve třídě (3–6 let) je tato metoda nejvhodnější, protože nezatěžuje děti rozhovory a dotazováním. Zúčastněné pozorování, které bylo využito v tomto šetření, definují Švaříček se Šed'ovou (2014, str. 143) jako „dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces.“ Zúčastněný pozorovatel je jak účastníkem interakcí, jehož zapojení do interakcí je nižší než u ostatních aktérů dění ve třídě, tak i pozorovatelem, který se od ostatních aktérů liší svým záměrem (Švaříček & Šed'ová, 2014). Z hlediska klimatu třídy je pozorování vhodnou metodou, protože nejméně naruší klima třídy, které je předmětem zkoumání. Švaříček a Šed'ová (2014, s. 143) pozorování pro studium třídy doporučují: „Pozorování je vhodné pro studium školní třídy, protože nijak zásadně nenarušuje schéma sociální interakce a edukačních procesů ve třídě.“ Pozorování probíhalo ve třídě v přirozených situacích.

Pro šetření bylo zvoleno přímé, zúčastněné pozorování, opakované, typu: pozorovatel jako účastník v přirozeném prostředí při dění ve třídě mateřské školy. Výsledky pozorování byly zaznamenány formou poznámek a analyzovány. Účelem pozorování je

„deskriptivně zachytit, co se děje a jak vypadá daná situace. Popis by měl být přesný, detailní a neměl by obsahovat triviální informace.“ (Švaříček & Šedřová, 2014, s. 143).

Pozorování probíhalo v období čtyř měsíců, od března do června 2022. Přítomnost ve třídě probíhala v různých časových rozsazích, nejkratší dobou trvání byla jedna hodina, nejdelší čtyři hodiny. Má přítomnost jako pozorovatele probíhala nejčastěji při ranním, dopoledním a poledním programu. Při pozorování jsem si dělala terénní poznámky, které jsem pak přepsala do textového editoru.

5.3 Rozhovor

Rozhovor je vhodným způsobem ke zjišťování klimatu ve třídě. „Prostřednictvím hloubkového rozhovoru jsou...zkoumáni členové určitého prostředí, určité specifické sociální skupiny s cílem získat stejné pochopení jednání a událostí, jakým disponují členové skupiny.“ (Švaříček & Šedřová, 2014, s. 159). Rozhovory s rodiči a pedagogy byly nahrávány a poté přepsány a analyzovány.

Pro šetření byl zvolen hloubkový polostrukturovaný rozhovor s matkami tří sourozeneckých párů, s ředitelkou mateřské školy, s učitelkami třídy a asistentkou pedagoga. Rodiče sourozeneckých párů jsem k rozhovoru vybrala proto, že ve všech třech případech sourozenci navštěvují tuto třídu. Rozhovory probíhaly v období března až června 2022. Byl z nich pořizen hlasový záznam a poté byly přepsány do MS Word. Celkem bylo pořizeno devět rozhovorů.

5.4 Analýza dat

Pro analýzu dat případové studie není určen zvláštní postup, je možné použít postupy z etnografického výzkumu či metody zakotvené teorie (Hendl, 2005). Pro analýzu rozhovorů s respondenty jsem zvolila metodu otevřeného kódování. Hendl (2005, s. 246) popisuje význam kódování takto: „Kódováním se rozumí rozkrytí dat směrem k jejich interpretaci, konceptualizaci a nové integraci.“ Postup otevřeného kódování odhaluje v datech, nashromážděných v průběhu šetření určitá témata, z nichž výzkumník tvoří první seznam témat (Hendl, 2005). Švaříček a Šedřová (2014, s. 211) označují otevřené kódování jako „poměrně univerzální a velmi efektivní způsob, jak nastartovat analýzu dat.“ Analyzovaný text je nejdříve rozdělen podle významu na jednotky a k těm je pak přiřazen kód, jméno nebo označení (Švaříček & Šedřová, 2014).

Analýza dokumentů

Ke sběru dat z dokumentů jsem využila školní řád, školní vzdělávací program, třídní vzdělávací program a písemné podklady, vytvořené učitelkami při přípravě na týdenní vyučování.

5.5 Etické otázky výzkumného šetření

Všichni komunikační partneři byli seznámeni s náplní a průběhem výzkumu, všechna jména komunikačních partnerů i dětí byla anonymizována. Rozhovory s komunikačními partnery byly nahrávány po udělení jejich souhlasu.

6 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ

6.1 Mateřská škola

Mateřská škola je situována uprostřed panelové zástavby menšího sídliště ve městě o velikosti do 5 000 obyvatel. Jako ostatní budovy v okolí byla postavena zhruba v polovině 80. let minulého století, je to klasická panelová stavba, které se k tomuto účelu stavěly jako součást občanského vybavení sídlišť. Je dvoupodlažní s několika křídly, kolem školy se rozprostírá zahrada s prolézačkami pro děti, pískovištěm, po obvodu jsou vzrostlé stromy a keře. Celý trakt je obehnan plotem a do zahrady se vstupuje brankami po stranách traktu v severozápadní a jihovýchodní části. Budova školy prošla rekonstrukcí a celkovým zateplením v roce 2016. V průběhu letní pauzy proběhly rekonstrukce sociálních zařízení v některých třídách, které budou v dalších letech pokračovat.

Maximální kapacita mateřské školy je cca 156 dětí, má šest tříd. Zřizovatelem je město. Mateřská škola je vedena v rámci hlavního vzdělávacího proudu, děti jsou rozřazeny do homogenních ročníků podle věku. Jedinou výjimkou je třída s věkově smíšeným složením, ve které jsou děti ve věku 3–6 let a učitelky v ní do výuky dětí zahrnují některé prvky z Montessori metody, vhodné pro takto věkově smíšené složení dětí. Ve třídách je aktuálně průměrně kolem 22 dětí.

Pedagogický sbor tvoří ředitelka mateřské školy, dvanáct učitelek, tři asistenti pedagoga a chůva.

6.1.1 Aktivity mateřské školy

Děti mají možnost účastnit se jednou týdně výuky anglického jazyka, za tímto účelem je v areálu zařízena malá, vesele vybavená učebna. Dále jedna z učitelek s odborným sociálně-pedagogickým vzděláním poskytuje dětem logopedické služby.

Pro předškoláky je každoročně učitelkami organizována návštěva v první třídě místní základní školy. Děti se v zimě účastní kurzů bruslení, v jarním období jezdí společně pravidelně na plavání. Frekvence kurzů je jednou týdně, o celkovém rozsahu deseti lekcí.

Mateřská škola tradičně organizuje ve spolupráci s rodiči adventní jarmark, který se za dobu svého trvání stal významnou komunitní akcí na místním sídlišti. Společnými silami na výtvarných dílnách vyrobí dekorace a předměty s vánoční tematikou, které se na jarmarku prodávají.

Ve spolupráci s místním Městským domem dětí a mládeže je každoročně organizován Zvonkový průvod a slavnostní rozsvěcení vánočního stromu. Pravidelně ve škole probíhá také každoroční Mikulášská besídka a v postním období Maškarní pro děti.

V letním období mateřská škola organizuje besídku na Den matek, které se účastní rodiče a také Den dětí, den her na zahradě školy, který má motto „Cesta za pokladem.“

Děti společně s učitelkami navštěvují místní aktivní spolky a dobrovolnická sdružení, organizovány jsou besedy s místními hasiči, městskou policií apod. Dále se děti se svou mateřskou školou účastní kulturních akcí ve městě, navštěvují místní muzeum a galerii. Mateřská škola je nedílnou součástí společenského a veřejného života města a významně se podílí na komunitním životě. Učitelky pravidelně informují veřejnost zprávami z akcí a zajímavých událostí krátkými články v místním časopise.

6.1.2 Školní vzdělávací program

Školní vzdělávací program mateřské školy má motto: „Ty jdeš se mnou, já s tebou a společně měníme svět.“ Vychází z přírody, jejích zákonitostí a učí děti ji pozorovat, ctít, prožívat a vážit si jí jako součásti vlastního života. Celistvost. Empatie. Spontaneita. Tvořivost. Aktivita. (Z prvních písmen těchto výrazů pak je tvořeno heslo CESTA).

Jako cíle si pak školní program stanovuje dovést dítě v kontaktu s přírodou a v rámci jeho možností k samostatnosti, vytvářet u něj pozitivní vztah k přírodě, sobě samému a

ostatním na základě vnímání, pozorování a prožívání s využitím střídajícího se ročního období, tradic a zvyků, vycházejících z regionu. A také ve spolupráci s rodiči učinit dítě v mateřské škole šťastným, spokojeným, samostatným a v budoucím životě úspěšným.

6.2 Třída Dobrodruhů

Třída je prostorná, světlá, po jejím obvodu jsou velká prosklená okna situovaná na západ a na východ. Část třídy je zařízena v duchu Montessori pedagogiky, toto zařízení tvoří dřevěné regály v přírodní barvě plné Montessori pomůcek ze dřevěného materiálu. Část zařízení třídy je původní, jsou to především barevné plastové regály naplněné standardními hračkami v živých barvách a z plastových materiálů. V klidnějším rohu třídy je kout pro odpočinek – malá pohovka, na kterou si občas děti chodí odpočinout. Vedle ní pod oknem, směřujícím na východ je klec s živým králíčkem. Pod řadou oken v nejživější části třídy pod západně orientovanými okny je dlouhá lavice. Na zemi je položen koberec v béžové barvě, uprostřed třídy je elipsa, která má ve třídě s Montessori prvky svůj význam.

V zadní části třídy jsou šestiboké dětské stolky se židličkami v přírodním dřevěném designu odpovídající velikosti. Prostor na spaní s postýlkami je oddělen od zbytku třídy posuvnými dveřmi, okna směřují na východ, je zde přirozeně utlumené prostředí.

Učitelky třídy mají svůj učitelský stůl, nejčastěji se však pohybují mezi dětmi. Umývárny mají oddělené záchody. V prostoru s umyvadly má každé dítě svůj zubní kartáček a pastu, po obědě si chodí mýt zuby. Prostor šatny je standardně zařízený, každé dítě má své místo označené obrázkem, kde má své věci. V šatně je nástěnka s momentkami dětí, se zásadami třídy, s jídelníčkem na tento týden a s dalšími informacemi pro rodiče.

Prostředí třídy je přirozeně klidné. Zvenku nedoléhají žádné nežádoucí zvuky. Děti se zabývají svou hrou, jsou klidné, občas se hladina hluku zvýší, když se dohadují. Učitelky jsou velmi klidné, nezvyšují hlas. V duchu Montessori přístupu jsou dětem spíše průvodci a kamarádi než dohlážiteli.

Místnost je dostatečně světlá, odpolední slunce osvětluje hlavní část třídy. Klidová část určená ke spaní je v šeru. V letních dnech může být ve třídě až nepříjemné teplo. Výměna vzduchu je zde zajištěna téměř celodenním otevřením velkých oken na stupeň ventilace.

Třída je čistá, vnější prostředí je v klidné části města s minimem provozu na ulicích v okolí budovy. Sídliště se nachází na vyvýšeném místě s čistým vzduchem a výhledem na město.

Zahrada mateřské školy je vybavena pískovišti, prolézačkami, altánkem. Nezdá se dost prostorná pro celkový počet dětí navštěvujících školu. Část zahrady je stinná, v severovýchodní části se vzrostlými borovicemi, stíněná ještě budovou blízké základní školy, jsou zde horší světelné podmínky, v létě to může být výhoda. Část zahrady se otevírá před školou, je plně osluněná. Po okrajích zahrady jsou vzrostlé keře a několik vzrostlých stromů. Ze tří stran ji obklopuje panelová zástavba. Budova mateřské školy je umístěna uprostřed jako na dlani. Z jedné strany na ni navazuje budova základní školy.

Ve třídě vyučují dvě učitelky a jedna asistentka pedagoga, která je asistuje dívka s poruchou autistického spektra (PAS).

6.2.1 Třída Dobrodruhů v kontextu mateřské školy

Jak jsem již uvedla, tato třída je součástí mateřské školy vedené v hlavním vzdělávacím proudu. Ostatní třídy školy jsou věkově homogenní a učitelky v nich nevyužívají alternativní směry vzdělávání. Proto jsem se při rozhovoru s ředitelkou školky zajímala o to, jaký proces vedl k tomu, že třída v mateřské škole vznikla. Ředitelka byla jmenována do své funkce v roce 2016 a jak uvedla, *„když jsem sem nastupovala, tak jsem si dala Montessori prvky, nebo alternativní prvky do nové koncepce“*. Tomu předcházela její zkušenost z předchozího místa v jiné mateřské škole, ve které se Montessori prvky ve třídách využívaly. V rámci jednoho projektu se pak zúčastnila pobytu v Norsku. *„Bylo hodně zajímavé vidět to na vlastní oči. A to byl další popud k tomu, abych tady něco takového podobného zkusila.“* A tak v roce 2017 vznikla tato třída. Na dotaz, s jakým cílem třídu ve škole zařizovala, odpověděla ředitelka, že s cílem *„sem dostat právě ty prvky alternativního vzdělávání, tedy konkrétně Montessori prvky a s cílem přiblížit učitelkám práci ve smíšených třídách.“*

Počátky heterogenní třídy však nebyly jednoduché. Z rozhovoru s učitelkou Annou, která učí ve třídě už třetím rokem vyplynulo, že před jejím příchodem se ve třídě často měnily učitelky. *„Jako třeba i po půl roce, každý půlrok tady byla jiná učitelka,“* uvedla. Spolu s učitelkou Annou však do třídy nastoupila ještě jedna aktivní a o metodu Montessori se

zajímající učitelka. „Když jsem sem nastupovala, tak jsem dostala kolegyni, která sem taky nastupovala nově a v podstatě celou třídu zařídila. Nakoupila nábytek, pomůcky, a já už jsem přišla jako do hotového.“ Tato kolegyně však odešla minulý rok na mateřskou dovolenou, a tak je učitelka Anna momentálně jedinou dlouhodobou pedagožkou v této třídě. Minulý rok jí vypomáhala učitelka v důchodovém věku a od letošního školního roku nastoupila do třídy nová učitelka Lída.

Ředitelka mateřské školy uvedla, že již před zřízením třídy věděla o zájmu rodičů zhruba deseti dětí o zařazení do alternativní třídy a pak se přidávali další rodiče, kteří měli zájem umístit sem své děti: „Měli jsme základ z počtu deseti dětí. A u nich už rodiče chtěli, aby jejich děti do té třídy chodily. Postupně jsme nabalovali další a další děti od rodičů, kteří se o tom průběžně dovídali. Naším cílem bylo, aby rodiče viděli, že to jde i trošku jinak.“ Dále ředitelka zdůrazňuje, že ve třídě je veliký požadavek na spolupráci s rodiči. „Je to tam vlastně takové intimnější, rodinnější, děti ve třídě zůstávají po celou dobu docházky. Nastoupí ve třech letech, zůstávají do šesti, někdy do sedmi let a už na základě toho, že rodič s pedagogem spolupracuje tři čtyři roky, tak vzniká trošku jiný vztah, než když se přechází z jedné třídy do druhé a každý rok má dítě novou paní učitelku.“

Rodiče se o třídě Dobrodruhů dozvídají už při zápisu, kde mají podle slov ředitelky „možnost požádat o to, aby bylo dítě zapsáno do Montessori třídy“, při zápisu mají k dispozici letáčky, které ve stručnosti o principech Montessori metody informují a k dispozici mají také webové stránky mateřské školy, „kde je popsáno, co je principem Montessori třídy a že tu vůbec ta Montessori třída je.“ Dále jsou informace o třídě rodičům poskytovány na prvních rodičovských schůzkách, realizovaných v červnu po zápise „a tam vlastně o té třídě taky povídáme, máme tam i paní učitelku, která jim vysvětluje, co to vlastně znamená, aby se nelekli toho názvu, a pak ještě v místních novinách se objeví články, kde se rodiče můžou dozvědět o fungování téhle třídy.“ Jako zdroj informací o třídě pak ředitelka uvedla také to, že rodiče dětí si o třídě mezi sebou řeknou. Ti, co mají děti v heterogenní třídě, ji doporučují ostatním rodičům.

Na dotaz, jakou zpětnou vazbu jí poskytují rodiče dětí, ředitelka zmiňovala zásadně pozitivní zpětnou vazbu, která se týká především konkrétních pedagogů, kteří pracovali nebo pracují ve třídě. „K jednotlivým učitelkám chodily pochvaly, rodiče za mnou chodili,

že dítě, když chodilo dřív do běžné třídy v uvozovkách, teď je ještě víc spokojené, a ještě víc se těší do třídy, takže to jsou samé takové kladné zprávy, které nás moc těší.“

6.2.2 Třídní vzdělávací program

Program třídy Dobrodruhů má podtitul „Dobrodruzi poznávají svět.“ Kromě heterogenity a důrazu na výchovné a vzdělávací prvky čerpající z pedagogiky Marie Montessori, kterým je přizpůsobeno i zařízení třídy, je hned v úvodu programu uvedeno několik důležitých zásad.

„V naší třídě dbáme na správnou životosprávu dětí a usilujeme o to, aby se děti i paní učitelky cítily v prostředí mateřské školy příjemně. Snažíme se podporovat rodinnou výchovu a spolupracujeme s rodiči na základě partnerství, důvěry a respektu. Vycházíme vstříc dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, ve třídě máme paní asistentku, která nám pomáhá. Respektujeme možnosti každého dítěte a snažíme se o vstřícnost, vlídnost a autentičnost vzdělávacího prostředí.“

Dále jsou v programu přiblíženy některé podstatné principy Montessori pedagogiky, zdůrazněna je úloha pedagoga jako průvodce dítěte při jeho vývojové cestě za poznáním.

Oblasti Montessori metody, uvedené v třídním vzdělávacím programu

Praktický život. „Jedná se o aktivity každodenního života, jejichž cílem je získávání praxe a zafixování určitých návyků. Zvládnutím těchto cvičení se děti stávají samostatnějšími a nezávislejšími.“ Třídní vzdělávací program rozděluje praktické aktivity do tří skupin:

péče o vlastní osobu (např. mytí rukou)

kontakt s jinými lidmi (např. pozdrav, poděkování)

péče o okolí (např. úklid, zalévání květin)

Dalším principem je výchova smyslů. Zde třídní program zdůrazňuje význam smyslových pomůcek Montessori, které pomáhají „dětem prostřednictvím zraku, sluchu, hmatu, chuti či čichu objasnit a zhodnotit jejich svět a porozumět mu. Cílem smyslové výchovy je tedy psychomotorický a sociální vývoj dítěte.“

Nechybí zde ani principy matematika, jazyková výchova, kosmická výchova, umění, hudba a pohybové aktivity. Zdůrazněna je svoboda dítěte, jedna z určujících

charakteristik Montessori přístupu. „Svoboda dítěte v Montessori pedagogice nespočívá v tom, že dítě zůstane ponecháno samo sobě, nebo že učitel nezasahuje do jeho práce. Učitel ve spolupráci s asistentem činnost dětí pozoruje a případně koordinuje.“

Dítě má k samostatné činnosti určený kobereček, který si rozloží na zem, a na něm se věnuje své činnosti. „Ostatní děti respektují jeho pracovní prostor i to, že dítě nechce být rušeno. Kobereček vede děti k pořádku tím, že jakmile práci dokončí, uklízí i svůj pracovní prostor.“

Elipsa

Jak jsem již zmínila v kapitole o prostředí třídy, elipsa má ve třídě s Montessori prvky svůj význam. Chůze po elipse bylo první výrazně viditelným alternativním prvkem výchovy, který jsem zaznamenala na začátku svého pozorování. Ve třídním programu je o elipse uvedeno: „Elipsa slouží ke cvičení psychické a fyzické rovnováhy, ticha, k vnitřnímu zklidnění, ke koncentraci pozornosti a trpělivosti. Elipsa slouží také ke vzájemné komunikaci, děti v rámci této aktivity mohou vyjadřovat své zážitky, představují své výrobky, společně zde vytváříme pravidla soužití, mluvíme o různých tématech a děti mohou vyjadřovat své názory.“

Dále třídní program pokračuje denním řádem třídy, který má od režimu, uvedeného ve školním vzdělávacím programu několik drobných odchylek, daných specifiky této třídy:

6:00 – 8:00 scházení dětí, spontánní činnost dětí ve třídě, děti si hrají individuálně na koberečkách, pracují s Montessori pomůckami

8:00 – 8:15 ranní cvičení

8:15 – 9:00 svačina, děti se průběžně chodí nasvačit, individuální činnost

9:00 řízená činnost – elipsa, komunitní kruh a další aktivity dle týdenního plánu

9:30 – 11:15 pobyt venku

11:20 oběd

11:45 hygiena

12:00 13:45 odpočinek, klidové činnosti nespících dětí

14:00 svačina

14:15 – 16:30 volná hra dle potřeb a přání dětí, odchod dětí domů

Podle mého pozorování je denní řád takto skutečně veden.

V poslední kapitole třídního řádu s názvem Obsah vzdělávání je uvedeno, že pedagogičtí pracovníci třídy zpracovávají vzdělávací program v souladu s rámcovým vzdělávacím programem předškolního vzdělávání a vychází ze školního vzdělávacího programu. „Každý pedagog si sám dělá vlastní denní a týdenní přípravy činností s dětmi dle vlastního uvážení a potřeb dětí. Plán obsahuje tematické bloky, které jsou dále rozpracovány do jednotlivých podtémat a následují příklady činností, které jsou dětem nabízeny.“

6.2.3 Složení třídy

Do třídy je zapsáno 23 dětí, nejmladšímu byly nedávno tři roky, nejstaršímu bude na podzim sedm let. Z celkového počtu je 13 dívek a 10 chlapců. Nejpočetnější skupinu tvoří děti v předškolním ročníku, je jich jedenáct. Z těchto dětí jich většina navštěvuje třídu od svých tří let, dá se tedy říci, že tvoří dlouhodobé jádro třídy. Dále je zde silná skupina čtyřletých dětí, těch je osm, dvě děti jsou pětileté a dvě tříleté.

Učitelky třídy jsou dvě, učitelka Anna zde pracuje třetím rokem, je jí třicet let a má bakalářské vzdělání v oboru Učitelství pro mateřské školy. Má sedmiletou praxi. Učitelka Lída zde pracuje od září, předtím pracovala rok v homogenní třídě tříletých dětí v této mateřské škole. Je jí třicet jedna let, má středoškolské vzdělání v oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika. Dále je ve třídě přítomná asistentka pedagoga Nela, které je 31 let a tuto profesi vykonává čtvrtým rokem. Loni ve třídě poskytovala asistenci předškolnímu chlapci s diagnostikovanou poruchou autistického spektra (PAS), letos ji poskytuje čtyřleté Terezce s diagnostikovanou PAS.

Obě učitelky jsou ve svém výchovném přístupu inspirovány Montessori metodou. Informace o ní mají především z literatury a zdrojů dostupných z internetu. Ani jedna z nich zatím neabsolvovala certifikovaný kurz. Jako důvod uvedly především finanční náročnost. Proto je také třída definována jako „třída s výchovnými prvky Montessori“ a ne jako „Montessori třída.“

6.2.4 Sourozenecké dvojice

Ivanka, 6 let, předškolačka a Jiřík, 3 roky. Ivanka je tichá, laskavá, ohleduplná holčička. Působí zodpovědně a nesobecky. Jiřík se k ní utíká, když se cítí nejistý. Při hrách si vybírá místo vedle ní. Ivanka se mu věnuje i jinak, u stolečků jsem je pozorovala, jak si hrají nějakou svou vlastní hru s prsty. Jiřík je malinký světlý chlapeček s brýlemi, Ivanka světlovlasá jemná holčička. Za celou dobu neslyším, ani nevidím, že by se předváděla, dorážela na nějaké dítě a podobně. Na věk šest let mi připadá její chování skromné a láskyplné (především k Jiříkovi). Nehraje si s dětmi svého věku. Bývá stranou třídy nebo si hraje s mladším bratrem.

Pepík a Jiřinka, dvojčata, 6 let, statné, silné, sebevědomé děti. Předškoláci. Po třídě se pohybují samostatně nebo se svými kamarády. Občas je učitelka napomíná pro příliš hlasité vyjadřování. Pepík se chová „zodpovědně“, pomáhá, organizuje, zajímá se, vypadá jako starosta. Jiřinka občas vykřikuje komentáře. Je součástí tria nejstarších holčiček, princezen třídy. Do třídy chodí oba třetím rokem.

Bertík, 6 let, předškolák, a Olinka, 4 roky. Bertík je zvláštní chlapeček, třídu spíše pozoruje. Na začátku školního roku prý nebyl ani ochotný sedět při jídle s dětmi u stolečků. Obědy nejí a svačiny si nosí svoje. Někdy si z nich trochu ukousne. Ale prostředí dětí při jídle prý ho stresuje. Je to velmi světlý, bledý chlapeček. Oči působí velmi bystře. Občas se podívá tak zamyšleně, že člověk si říká, co se mu asi honí hlavou. Myslím, že je daleko vnímavější, než je na první pohled znát. Olinka je jeho čtyřletá sestřička. I když je o dva roky mladší, je ve třídě daleko více sebejistá a zapojená než Bertík. Jak moc Bertík svou andělsky blondatou sestřičku s růžovými tvářičkami miluje, je poznat, když hrají hru, ve které právě soutěží Olinka. Ta má zrovna na hlavě „rytířskou helmu“ a sedí na židličce uprostřed třídy. „*Moc ti to sluší, Olinko!*“ Vykřikne spontánně Bertík. Když hra pokračuje a Olinka honí toho, kdo jí v rámci hry „ukradl helmu“, Bertík jí nahlas fandí. „*Olinko! Olinko!*“ skanduje. Když pak později projde kolem něj Olinka po třídě, Bertík jí řekne: „*Ahoj, Olinečko!*“ Takhle hlasité projevy jsem u Bertíka zaznamenala jenom, když šlo o Olinku. Jinak se drží zpátky.

6.3 Výsledky pozorování

Pozorování probíhalo průběžně v období čtyř měsíců od března do června letošního roku. Počet přítomných dětí ve třídě byl variabilní, pohyboval se v rozmezí od 13 (jarní nemocnost) do plného počtu 23 dětí. Pozorování probíhalo v ranních a dopoledních hodinách, při obědě a odpoledním programu. Pozorovány byly sociální interakce dětí a sociální klima ve třídě.

Při všech pozorováních jsem si dělala poznámky, snažila se zachytit komunikaci mezi dětmi, především to, jak se chovají starší k mladším a naopak, jak spolu vycházejí, jak řeší konflikty, jak s nimi komunikují učitelky. Také jsem sledovala, jak jsou jednotlivé děti zapojeny ve třídě, jaké mají sociální pozice ve třídě jako v sociální skupině.

Při pozorování jsem zastávala roli zúčastněného pozorovatele, i když jsem se snažila do dění ve třídě nevstupovat a spíše sedět stranou a dělat si poznámky, děti mě aktivně oslovovaly, holčičky si se mnou chtěly hrát, přicházely se pomazlit, zapojovaly mě do společných her.

Už při první návštěvě třídy jsem byla pozitivně překvapená, jaký klid je ve třídě. Další pozorování můj prvotní dojem potvrdilo. Učitelky na děti nezvyšovaly hlas, příliš nereflektovaly na žalování a k dětem se chovaly s klidem a respektem. Děti měly prostor být samy sebou, hrát si podle svého, drobnější nedorozumění řešily spolu, bez učitelky. Některé děti využívaly možnost individuální hry na koberečku, některé využívaly Montessori hračky, jiné raději sáhly po klasických hračkách.

Jako vhodné situace pro pozorování sociálního klimatu se ukázaly společné svačiny. Při této příležitosti bylo dobře vidět, kdo s kým kamarádí, jak si děti samy připravují na stolky prostírání, nosí si džbány s pitím, misky s pomazánkami a chleby. Děti si pomáhaly, starší děti aktivně pomáhaly těm mladším, když viděly potřebu, bránily je. Při vyjednávání o místa u stolečku zase bylo vidět, jaké kdo má ve skupině sociální postavení. Nejstarší chlapci si sedali kolem Pepíka, který byl takovým nepsaným vůdcem třídy. Větší chlapci se snažili vždy sedět u stejného stolu. Skupinka předškolních holčiček si hrála spolu a sedaly si vždy k sobě ke stolečku. Nejmladší děti si nejčastěji sedaly samy nebo se svými sourozenci.

6.4 Výsledky rozhovorů s pedagogy

Kromě obou učitelek třídy a asistentky pedagoga jsem pro rozhovor oslovila i ředitelku mateřské školy, která má zásadní zásluhu na tom, že heterogenní třída v mateřské škole je. Té jsem se ptala na vznik heterogenní třídy, co jejímu zařízení předcházelo a jak vnímá tuto třídu v kontextu celé mateřské školy.

Tabulka č. 1. Dotazování pedagogičtí pracovníci

| Jméno | Pozice | Věk | Délka praxe | Vzdělání | V této MŠ |
|-------|-----------------|-----|-------------|----------|-----------|
| Anna | Učitelka | 30 | 7 | VŠ | 3 |
| Lída | Učitelka | 31 | 2 | SŠ | 2 |
| Nela | Asist. pedagoga | 31 | 4 | SŠ | 4 |
| | Ředitelka | 51 | 15 | VŠ | 6 |

Učitelkám a asistentce pedagoga jsem v rámci polostrukturovaného rozhovoru položila dopředu připravené otázky, které jsem v případě potřeby doplnila dílčími dotazy. Zajímalo mě především to, jak učitelky vnímají spokojenost dětí ve třídě, vliv pobytu sourozenců ve třídě na adaptaci a zapojení dětí, jaké zkušenosti mají s vlivem heterogenního uspořádání třídy na socializaci a učení dětí, a jestli vnímají zvýšené nároky na práci v heterogenní třídě. Zajímala mě i míra spolupráce s rodiči a jak vnímají podporu ředitelky.

6.4.1 Učitelka a sociální klima třídy

Zajímalo mě, proč se obě dotazované rozhodly pro profesi učitelky v mateřské škole a co na svém povolání považují za nejdůležitější.

Učitelka Anna mi na otázkou, proč se stala učitelkou, odpověděla bez dlouhého přemýšlení: *„Protože mi to přišlo jako krásná a smysluplná práce, není zbytečná, dává mi smysl, vidím ty pokroky na těch dětech, co je vždycky všechno naučím.“* Jako nejdůležitější na práci učitelky zmínila: *„Předat jim nějaký pozitivní vzor. Něco do budoucna, na co by rádi na školku vzpomínali, třeba si na mě vzpomenou, že tohle jsem jim třeba řekla, nebo tak. Asi ten pozitivní vzor do budoucna.“*

Učitelka Lída se chvíli zamyslela, než odpověděla: „*Když jsem byla na mateřský dovolený, tak jsem zjistila, že mě práce s dětma baví a že k tomu vlastně mám vztah, že mě baví s nima vlastně tvořit, vymýšlet různé hry a tak.*“ A na dotaz, co považuje na svém povolání za nejdůležitější, odpověděla: „*Nejdůležitější je to, že vlastně je učíme, něco jim předáváme. Jsme jim vzorem, něco je můžeme naučit. Dát jim něco ze sebe a naučit je ani ne ty znalosti, jako spíš ty vztahy, jak se k sobě chovat. Aby měly dobrý vztahy. Ta důvěra a ty vztahy mezi sebou.*“

Obě učitelky mají svou práci rády. O své práci mluvily, jako o krásné, smysluplné, že je baví a mají k ní vztah. Je pro ně důležité být pro děti pozitivním vzorem. Svým jednáním jim chtějí jít příkladem, vědí, že nejvíce je naučí tím, jak se samy chovají.

Na dotaz, jak vnímají klima ve třídě, učitelka Anna uvedla: „*Myslím si, že pozitivně, že děti se tu cítí bezpečně, že jako určitě z naší strany jako maj podporující. S tím hlukem asi jako bojujeme. Jinak si myslím že jako pozitivní.*“

Učitelka Lída zmínila i to, že třída jí připadá bezproblémová a zvladatelná: „*Já si myslím, že se děti cítí spokojeně. Že se cítí bezpečně. Myslím si, že se cítí dobře. Nevidím žádný nějaký větší problém, nebo nějaký extra problémový děti, který by tam dělaly nějaký problémy. Myslím si, že je to celkem zvladatelná třída.*“

Klima ve třídě obě učitelky označily za bezpečné, podporující, pozitivní. O dětech se vyjádřily, že se ve třídě cítí spokojeně, dobře.

Na dotaz, jak si myslí, že ony samy mohou klima pozitivně ovlivnit, učitelka Anna zdůraznila svůj osobní přístup k dětem: „*Mám tu práci fakt ráda. Ráda chodím do práce. Opravdu mám ty děti ráda, když jsem tady, беру je jako svoje vlastní v tu chvíli, chovám se k nim tak, jako bych se chovala ke svým dětem. Snažím se jako mezi nima ty rozdílly moc nedělat, i když si myslím, že oni tak trošku cítí jako ke komu třeba víc tíhnu, ke komu ne.*“

Učitelka Lída se snaží být důsledně spravedlivá a dbát na pravidla: „*Snažím se k nim chovat hezky ale zároveň důsledně. Byt fér. Snažím se je chránit. Dávat hranice, které se musí dodržovat. Snažím se děti učit, jak se k sobě máme dobře chovat, ukazujeme si na různých situacích, jak by šly vyřešit. Učím je, jak se má chlapec chovat k ženě, dávat*

přednost apod. Snažím se být spravedlivá. Na začátku roku si říkáme pravidla třídy, to si myslím k tomu taky přispívá.“

Každá z učitelek vyzdvihla na svém pedagogickém přístupu jiný aspekt. Zatímco učitelka Anna si myslí, že k dobrému klimatu ve třídě nejvíce přispívá svým vztahem a laskavostí k dětem, učitelka Lída zdůrazňuje férový přístup, pravidla a řád.

6.4.2 Sourozenecké dvojice ve třídě a spolupráce dětí ve třídě

Učitelka Anna považuje sourozenectví ve třídě za výhodu: *„Je hrozná výhoda, že tady můžou být ti sourozenci. Mají větší podporu, když tady mají toho sourozence.“*

Učitelka Lída konstatovala motivaci mladších sourozenců o nápodobu: *„Snaží se zapojovat k těm starším. Chovají se, jako kdyby byly starší. Snaží se být na té úrovni a fakt jako s nima. Takže je to na nich hodně znát.“*

Asistentka pedagoga Nela konstatovala větší podíl sourozeneckých dvojic: *„Je tu i hodně sourozeneckých dvojic. Takže tu máme malinkýho sourozence a předškoláka, takže se mu chce vyrovnat a umět to stejně jako brácha nebo jako ségra.“*

Ředitelka vnímá sourozenectví ve třídě i z pohledu přijímání dětí k docházce do mateřské školy: *„Jsme rádi za to, že ty děti mají možnost být ve třídě se sourozencem. Takže tam ty děti mohou jít společně, nebo to mladší dítě přistupuje do třídy k tomu staršímu“*

Pobyt sourozenců ve třídě hodnotí pedagogičtí pracovníci jako výhodu, sourozenci si pomáhají v zapojení do třídy, jsou si vzorem a oporou.

Přístup dětí k mladším a k dětem se speciálními potřebami

Učitelka Anna zmínila i přístup dětí k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami: *„Starší děti si ty malý sami berou, všechno jim ukazují. Ty děti ji (Terezku) spíš tak jako vopečovávaj, protože ona je taková malinká. Vidí, že všechny děti nejsou stejný a potřebujou pomoc. Ty děti jsou navyklé, že tady je dlouhodobě dítě, který má asistentku.“*

Učitelka Lída kladně hodnotí celkový přístup starších dětí: *„Ty starší pomůžou. Jdeme na vycházku, starší vezme mladšího. Jsou pro ně vlastně vzorem. Pomáhají si, takže to je vlastně super.“*

Asistentka pedagoga Nela vnímá situaci především z pohledu své svěřenkyně Terezky: *„Předškoláci automaticky přispěchají k těm malým a jdou jim pomoci. Jsou to pro ně takový vzorové. Že ji (Terezku) začleňují, berou ji mezi sebe.“*

Ředitelka konstatovala vliv dlouhodobého společného pobytu věkově smíšených dětí ve třídě: *„Starší děti pomáhají těm mladším. Díky tomu, že tam s nimi v té třídě jsou od rána do odpoledne.“*

Všichni dotazovaní pedagogičtí pracovníci konstatovali pomoc a podporu starších dětí mladším, jejich trpělivost, schopnost přijímat mladší děti a děti se speciálními potřebami. Začleňují, pomáhají, táhnou, jsou vzorem.

6.4.3 Projevy a adaptace tříletých a předškoláků

Tříletí

Učitelka Anna si povšimla vývoje adaptace malých dětí pobyt v mateřské škole: *„Zpočátku byly děti, který přišly, jenom brečely, nechtěly. A teď už se to zlepšuje. (Starší) řeknou třeba: No, ten brečí, prostě přijdou za mnou, taky je utěšují, a přijde mi, že je to velká výhoda.“*

Učitelka Lída má možnost srovnání s věkově stejným složením třídy: *„U menších dětí mi přijde, že jim trvalo dýl se aklimatizovat. Trvalo jim dýl, než se okoukali, než si našli vrstevníka k sobě. Táhnou se s těma staršíma. To oblíkání i hygiena, to bylo jako rychlejší.“*

Asistentka pedagoga situaci hodnotí možnost vrstevnického učení: *„Že to mají kde odkoukat a chtějí se jim (starším dětem) vyrovnat. V tříleté sociální oblasti bych řekla, že je to pro ně lepší.“*

Ředitelka vyzdvihla přínos pro mladší děti: *„To mladší dítě se učí nápodobou, kouká na toho kamaráda, může se posouvat dál.“*

Téměř všichni pedagogičtí pracovníci konstatovali rychlejší adaptaci tříletých dětí, na které má velký podíl pomoc a příklad starších dětí. Učitelka se zkušeností z třídy tříletých dětí konstatovala, že aklimatizace tříletých v sociální oblasti trvala déle než v homogenní třídě.

Předškoláci

Učitelka Anna ve třídě působí několik let a zdůrazňuje vliv dětí, které jsou ve třídě nejdéle: *„Klima hodně tvořej tyhle děti, který tady se mnou jsou tři roky. Ty předškoláci jsou tady zaběhlí. Jsou komunikativní a berou si ty maličké děti.“*

Učitelka Lída vnímá, že předškoláci v heterogenní třídě nedostanou dost informací o okolním světě : *„Ty předškoláci už jsou rychlejší. Mám pocit, že nedostanou tolik informací. Jako třeba příroda, ptáci, kytky.“*

Asistentka pedagoga Nela vnímá přínos věkově smíšeného uspořádání především z hlediska trpělivosti dětí, ale dala by přednost umístění předškoláků ve věkově homogenní třídě: *„Přínos je to, že se naučí vyčkat, počkat, být trpělivější. Líbí se mi, když jsou předškoláci v jedné třídě, řekla bych, že se víc naučí.“*

Předškoláky ve třídě pedagožky označovaly jako rychlé, komunikativní, zaběhlé. Zároveň si dvě dotazované kladou otázku, zda předškolákům pobyt v heterogenní třídě přináší dostatek informací a výuky.

6.4.4 Prvky Montessori ve třídě

Učitelka Anna k využití Montessori prvků uvedla: *„Hodně využíváme prvek z Montessori pedagogiky, což je elipsa. Snažíme se k dětem přistupovat individuálně a pokud (dítě) má speciální potřeby, tak se to snažíme tolerovat a respektovat. Jsou tady Montessori pomůcky.“*

Učitelka Lída popsala, jak probíhá komunitní kruh a elipsa: *„Sedíme v kroužku, tomu se říká komunitní kruh, a tam si povídáme. Dítě si vezme svůj kobereček a je to jeho místo, na které mu nikdo nezasahuje. Když si dohraje, uklidí hračku, sroluje kobereček. Ony by se (při elipse) měly zklidnit, učí se tichu a soustředění. Připravují si samy talíře na polévku a příbory na stoly...děti si samy nalévají polévku. Individuálně s nima pracujeme.“*

Asistentka pedagoga Nela si všimla praktických dopadů Montessori přístupu: *„Třeba si děti po sobě umývají prostírání po svačince.“*

Ředitelka kromě výše uvedeného také zmínila relaxaci a ztišování: *„Díky smíšenému věku je tam umožněno pomáhat si, vystupovat jako opatrovník dítěte, jako kamarád...děti*

mají možnost připravovat si svačinky, praktikují chůzi po elipse, děti se učí relaxaci, učí se ztišovat.“

Učitelky zmiňovaly některé praktické prvky a principy Montessori metody, které se snaží uplatňovat každodenně ve třídě. Kromě praktických činností, jako je samostatná příprava svačiny, je to především individuální přístup, respekt k dítěti jako k partnerovi, chození po elipse, komunitní kruh, soustředění, zklidňování a systém hraní si na koberečkách.

Výhody Montessori přístupu

Zjišťovala jsem, co nejvíce učitelky oceňují na Montessori pedagogice a co z toho by rády ve třídě důsledně praktikovaly.

Učitelka Anna vnímá nejsilněji klid a harmonii: *„Takovej ten klid, řád, strašně se mi líbí to, že je harmonický i to prostředí. Líbí se mi, že třídy nejsou moc barevný, využívají obyčejných materiálů, obyčejný mističky, materiály jako kov, sklo, proutěný košíčky a nejsou to takový ty plastový hračky barevný, prostředí, no prostě ta harmonie.“* Jako důležité vyzdvihla tyto Montessori principy: *„Určitě samostatnost. A takovej ten respekt k dítěti, jako k člověku. Nechci tam mít takovej ten mocenský vliv. Tu autoritu, ze strany učitelky, ale chci respektovat to dítě, co zrovna jako potřebuje.“*

Učitelka Lída pak na Montessori metodě vidí tyto výhody: *„Tak nejvíc mě oslovuje určité to, že bych měla pracovat s dětma individuálně. To mi přijde jako nejvíc fajn. Že tam se má pracovat ne hromadně, ale individuálně. A dítěti vlastně dám nejvíc, když s ním budu pracovat individuálně. A i ty učící prvky, že ty děti nejsou tak přehlacený, že to je prostě to, co potřebují.“*

Jako nejdůležitější prvky Montessori metody zdůraznila: *„Připravený prostředí. A určitě to, že má každý ten svůj klid, svůj prostor. To je ta práce na těch koberečkách. Ten klid, ten prostor pro sebe, a i to připravený prostředí. Že oni vlastně mají připravený prostor. To si myslím, že jsou takový dvě nejdůležitější věci.“*

Na Montessori přístupu učitelka Anna nejvíce ocenila harmonické, klidné prostředí, bez rušivých prvků. Učitelka Lída zdůrazňuje individuální přístup a také to, že děti nejsou přehlacené vjemy. Za úplně nejpodstatnější prvek z Montessori přístupu učitelka Anna označila samostatnost dítěte a respekt k němu, jako k partnerovi, úlohu učitele jako

partnera a průvodce dítěte. Učitelka Lída považuje za nejdůležitější především připravené prostředí a také klid a prostor pro děti.

6.4.5 Náročnost práce v heterogenní třídě

Učitelka Anna nevnímá vyšší náročnost práce v heterogenní třídě pro učitelku: „*Máme řízenou činnost, která je se všema dětma od tří do šesti let. Mám mnohem radši individuální přístup. Jako že pracuju s těma dětma odpoledne. V podstatě si naplňujeme týdenní témata, takže je úplně jedno, jestli jsme v běžný třídě, nebo v alternativní. Ta individuální činnost, to je takový jako přirozený.*“

Učitelka Lída vyšší náročnost práce pro učitelku konstatuje, v něčem zase vnímá větší jednoduchost: „*Práce v heterogenní třídě je určitě náročnější, těžší. Je vlastně větší možnost věnovat se těm menším dětem. To je vlastně jednodušší. Ale zároveň je tady těžší pracovat s těma předškolákama.*“

Asistentka pedagoga Nela si ze svého pohledu povšimla vyšších nároků na zaujetí pozornosti dětí: „*Podle mě je hrozně těžký zaujmout tu pozornost. Z ohledu tý paní učitelky, že to je docela složitý na tu přípravu. Na tu řízenou činnost. Musí to mít promyšlený.*“

Ředitelka vnímá jednoznačně vyšší náročnost pro přípravu a vedení učitelek, z praxe má vlastní zkušenost: „*Samozřejmě je ta třída hodně náročná pro paní učitelky. Musí přizpůsobit přípravu toho dne jednak pro ty tříleté děti, jednak pro ty šestileté děti a není to jednoduché, sama jsem si to vyzkoušela. V té smíšené třídě je hrozně fajn, když učitelka pochopí, že spoustu věcí může nechat na těch dětech.*“

Náročnost práce v heterogenní třídě hodnotily dvě dotazované jako náročnější na přípravu a realizaci řízené činnosti. Učitelka Anna neumí náročnost zhodnotit, přístup jí přijde „přirozený“ a učitelka Lída konstatuje náročnost, ale zároveň i to, že v některých oblastech je práce v heterogenní třídě jednodušší.

6.4.6 Spolupráce s rodiči

Učitelka Anna si uvědomuje větší zapojení a spolupráci rodičů v tomto typu třídy: „*Tady v týhle třídě je potřeba spolupráce rodičů. Tady pracujeme víc s těma rodičema, děti si mají občas něco přinést, občas potřebujeme po rodičích něco, je to takový rodinnější, ta komunikace. Jsou to většinou rodiče, který uvažou třeba alternativně, chtějí trošku*

jinačí výchovu pro svoje dítě. Druhá skupinka rodičů, ti mají dítě, který vyžaduje individuální přístup.“

Učitelka Lída konstatuje pozitivní výsledky komunikace s rodiči: *„Komunikace s rodiči je podle mého názoru dobrá. Bylo pár případů, kdy jsme něco řešili a došlo k výměně názorů, ale vždy jsme to vzájemně dobře vyřešili a dovysvětlili. Myslím si, že jsou s námi rodiče spokojení, podle naší vzájemné komunikace.“*

Ředitelka zdůrazňuje, že spolupráce s rodiči je v této třídě důležitá: *„Naším cílem bylo, aby ti rodiče viděli, že to jde i trošku jinak. V téhle třídě speciálně je požadavek na velkou spolupráci třída – rodič. Je to tam vlastně takové intimnější, rodinnější, a hlavně ty děti v té třídě zůstávají po celou dobu docházky. Na základě toho, že rodič s pedagogem spolupracuje tři čtyři roky, tak vzniká trošku jiný vztah (než v třídách, kde se učitelé střídají po roce).“*

Na spolupráci s rodiči jsou v heterogenní třídě kladeny vyšší nároky, vztahy s rodiči jsou díky delšímu pobytu dítěte v jedné třídě dlouhodobější a užší než homogenních třídách. Komunikace s rodiči je intenzivní. Podle vyjádření učitelky Anny do heterogenní třídy dávají své děti rodiče, kteří mají děti se speciálními potřebami, nebo rodiče, kteří mají zájem o alternativní proudy vzdělávání. Tato zkušenost byla potvrzena i rozhovory s maminkami sourozenců.

6.4.7 Podpora ředitelky

Učitelka Anna se bez rozmyšlení o přístupu ředitelky vyjádřila takto: *„To je ta největší podpora, která tady je. Přesto, že jsme se ještě úplně neznaly, jsem od ní dostala velkou podporu a fakt mě podržela. Vytváří pozitivní přístup a je to na tý školce prostě znát.“*

Učitelka Lída odpověděla také jednoznačně: *„Ředitelka je úplně nejvíc. Ona by chtěla, abychom se rozvíjeli, ono se jí to Montessori líbí. Takže...nás podporuje hodně.“*

Asistentka pedagoga Nela také registruje podporu ředitelky: *„No, to podporuje hodně. Já bych řekla, že je tomu hodně nakloněná. S čímkoliv paní učitelky přijdou, s nějakým nápadem, tak to vždycky kladně přivítá.“*

Ředitelka popsala svůj postoj ke třídě a učitelkám v ní: *„Ze začátku třída byla pilotní a nová. Musím říct, že to měly paní učitelky docela těžké. Mně se Montessori systém moc zamlouvá a líbilo by se mi to udělat i v ostatních třídách. Učitelky, které do té třídy*

nastupovaly, byly pečlivě vybírány a dostalo se nám vždycky samé kladné a pozitivní hodnocení k těm jednotlivým paní učitelkám. Je pro mě velké zadostiučinění, když vidím, že to tam funguje, že děti jsou šťastné, paní učitelka je šťastná, protože si to tam dokázali společně nastavit. Jedna věta, která to vlastně všechno shrnula (z hospitace ve třídě), tak byla: Já bych chtěla být dítě ve vaší třídě.“

Podporu ředitelky tři dotazované pracovnice popisovaly jako „největší, nejvíc, je hodně nakloněná.“ Vnímají ji jednoznačně pozitivně až nadšeně.

Z rozhovoru s ředitelkou vyplynula promyšlenost, zájem a podpora učitelek při organizaci heterogenní třídy.

6.4.8 Shrnutí rozhovorů s pedagogy

Učitelky si uvědomují svůj vliv na sociální klima ve třídě. Svým přístupem k dětem, vycházejícím z osobních vlastností a inspirovaným Montessori pedagogikou usilují o to, aby se děti ve třídě cítily spokojeně. Zdůrazňují ve svém působení individuální přístup k dětem, vzájemné učení a přijímání dětí mezi sebou se všemi odlišnostmi, ať už věkovými, nebo vycházejícími ze speciálních potřeb dětí. Učitelky samy vnímají sociální klima ve třídě pozitivně, mají svou práci rády a vidí v ní smysl. Chtějí být dětem vzorem svým jednáním. U dětí vnímají spokojenost a adaptaci na život ve třídě, které napomáhá heterogenní uspořádání třídy a možnost společného pobytu ve třídě sourozeneckým dvojicím. Vzájemné učení a nápodoba dětí, přístup a podpora starších dětí mladším také přispívají k pozitivnímu sociálnímu klimatu třídy. Spolupráci a komunikaci s rodiči dětí učitelky vnímají jako důležitou a věnují jí pozornost, což také přispívá ke spokojenosti dětí ve třídě a k tvorbě pozitivního klimatu. Učitelky velmi pozitivně vnímají podporu ředitelky mateřské školy ve své práci a ve svém pedagogickém přístupu. Pedagogická asistentka potvrzuje svým pohledem pozitivní klima ve třídě přes zkušenost své svěžené dívky s PAS, které ostatní děti pomáhají a podporují ji. Na tvorbu pozitivního klimatu ve třídě má nepřímý vliv i ředitelka mateřské školy. Stála za vznikem této třídy v mateřské škole a sama má kladný vztah k Montessori metodě a podporuje v jejím uplatňování i učitelky třídy.

6.5 Výsledky rozhovorů s rodiči

Pro rozhovor s rodiči jsem oslovila matky sourozeneckých párů, které společně navštěvují třídu. Zajímalo mě, jak vnímají vliv pobytu v heterogenní třídě na sourozenecké vztahy svých dětí, na jejich sociální vývoj a jak samy maminky vnímají klima a přístup učitelek ve třídě. Maminkám jsem v rámci polostrukturovaného rozhovoru položila dopředu připravené otázky, které jsem v případě potřeby doplnila dílčími dotazy. Rozhovory trvaly přibližně půl až třičtvrtě hodiny, maminky odpovídaly ochotně, bylo vidět, že je těší zájem o jejich názory a dojmy ze třídy.

Tabulka č. 2. Sourozenecké dvojice

| Jméno | Věk | Doba docházky do třídy Dobrodruhů (v letech) | Zkušenost v jiné třídě |
|------------|-----|---|------------------------|
| Ivanka X. | 6 | 2 | ANO |
| Jiřík X. | 3 | 1 | NE |
| Pepík Y. | 6 | 3 | NE |
| Jiřinka Y. | 6 | 3 | NE |
| Bertík Z. | 6 | 1 | NE |
| Olinka Z. | 4 | 1 | NE |

6.5.1 Přihlášení dítěte do heterogenní třídy

Na dotaz, odkud se o existenci věkově smíšené třídy v této škole dozvěděly, maminky odpověděly podobně. Hlavním zdrojem prvotní informace o třídě se jim stali známí.

Maminka X. zmínila i další zdroj prvotní informace: „*Tak nabízeli to na informačních schůzkách, když jsme nastupovali do školky. Slyšeli jsme o tom i od jiných rodičů.*“

Maminka Y. odpověděla, že o třídě se dozvěděla od kamarádky: „*Říkala, že je tady vlastně třída s prvky Montessori.*“

Také maminka Z. uvedla kamaráda. „*Měl tady taky obě svoje děti. A byli moc spokojení. A tak jsem sem došla se podívat a líbilo se mi to. Paní učitelky se mi líbily.*“

Z těchto odpovědí vyplývá že hlavním zdrojem informace o třídě bylo osobní doporučení přátel a rodičů, kteří již měli s heterogenní třídou zkušenost.

Důvody pro zařazení dětí do heterogenní třídy

Na dotaz, co vedlo rodiče k tomu, že své děti nechali zapsat do této třídy, maminka X. uvedla, že dcerka Ivanka byla v homogenní třídě, do které původně chodila *„hodně moc smutná a moc se jí tam nelíbilo, a protože si vždycky radši hraje se staršími dětmi, řekli jsme si, že (tato) třída bude dobrá volba, že třeba jí to v tomhle kolektivu půjde líp.“*

Maminka Y. viděla možnost pozitivně: *„Já jsem v tom viděla pozitivum, že to bude něco jiného než ta běžná školka, že tam budou nějaký prvky navíc. A myslím si, že se mi to potvrdilo, nelitovala jsem toho.“*

Maminka Z. dala na informace od přátel: *„Věděla jsem od kamarádů, že tady to funguje trošku jinak, tak jsme to zkusili.“*

Z odpovědí je zřejmé, že rodiče vedla k volbě heterogenní třídy motivace dopřát dětem jinou možnost, než je klasická předškolní třída.

Z dalšího rozhovoru s rodiči však vyplynula hlubší motivace i maminek Y. a Z., než jen vyzkoušet pro děti *„něco jiného.“* Při kladení dalších dotazů na spokojenost dětí ve třídě vyplynula další kategorie, která se stala také odpovědí na to, co doopravdy vedlo rodiče k tomu, zapsat děti do heterogenní třídy s alternativními prvky výuky.

Děti, které nezapadají

Z rozhovorů s maminkami vyplynulo, že v každém ze tří sourozeneckých párů je dítě, které by se pravděpodobně v homogenní třídě hůře adaptovalo, což bylo hlavním důvodem pro zařazení dětí do heterogenní třídy.

Maminka X. udělala s Ivankou tuto zkušenost v jiné třídě a tento důvod volby také přímo zmínila. Také zmínila, že i před příchodem mladšího bratra do heterogenní třídy Ivanka *„měla problém zapadnout do třídy, posedávala na lavičce.“*

Maminka Y. v rozhovoru o Pepíkovi (kterého má v pěstounské péči) uvedla, že má *„různý svoje specifický problémy, nazývá se to porucha attachmentu, různé afekty, tím teda hodně trpí ten Pepík.“*

Maminka Z. je si zase vědoma, že „*Bertíkovi dýl trvá, než si zvykne na všechno. Učitelky mu dovolí mít svoje pitíčko, svoje svačinky, protože my s tím máme trošku problém. To jinde bysme nemohli. Měl kvůli tomu stres a ani ráno kvůli tomu nechtěl jít do školky.*“

Z dalšího rozhovoru s maminkami vyplynulo, že jejich očekávání, že v heterogenní třídě s alternativním přístupem se jejich dětem povede lépe a budou spokojenější, než by byly v homogenní třídě, bylo naplněno.

Maminka Z. uvedla zkušenost, kterou učinila, když se před zápisem byla s dětmi podívat v mateřské škole bez alternativních prvků. „*Ale tam se nám to vlastně ani nelíbilo, protože tam byly učitelky takový jako hodně přísný, tam by se s náma nikdo nemazal. Tam jsme se byli podívat jednou, a to nám stačilo.*“

Rozhodujícím faktorem pro volbu heterogenní třídy bylo to, že děti z těchto sourozeneckých párů mají individuální potřeby, které kladou zvýšené nároky na pedagogický přístup.

6.5.2 Spokojenost dětí ve třídě

Maminka X. konstatuje, že obě děti jsou ve třídě spokojené, starší Ivanka především po příchodu mladšího bratra. „*A my jsme si řekli: zkusíme to k ní dát i toho Jiříčka, i jsme věděli s tím, že paní učitelky říkaly, že někdy to vyjde s těmi sourozenci, někdy ne. Ale je to opravdu skvělé, protože Ivance se to úplně změnilo, i paní učitelky si to pochvalovaly, že ona najednou se o toho Jiříčka začala starat. A tím se vlastně do té třídy úplně plně zapojila.*“

Maminka Y. reflektuje především spokojenost Pepíka: „*Pepík tady v tý třídě funguje, jak jsem si nemyslela, že by fungoval, že by byl takhle hodnej, takhle snaživej. Občas jsem teda byla mile překvapená. Jak Pepík funguje. Že je i aktivní.*“

Maminka Z. konstatuje, že „*děti sem chodí fakt rády, jsou tu spokojené, nebojí se. Našly si tady kamarády.*“ O Bertíkovi se zmínila, že dříve neměl vztah k ostatním dětem, „*že mu opravdu trvá dýl, než si k někomu udělá vztah.*“ Velmi oceňuje, že Bertík si „*tady opravdu našel kamarády a má je rád. Anebo i jak si udělal vztah k těm učitelkám.*“

Všechny tři maminky shodně konstatují, že si děti ve třídě našly kamarády a zapojily se do třídy. Oceňují to jmenovitě u starších, „nezapadajících“ dětí.

6.5.3 Vliv heterogenní třídy na vztahy a socializaci sourozenců

Jaký vliv má pobyt v heterogenní třídě na sourozenecké vztahy? A pomáhá dětem sourozenectví v tom, aby se lépe zapojily do třídního kolektivu?

Maminka X. o Ivance tvrdí, že se: *„snaží se pomáhat těm menším, nejen svému bráškov. Jiřík nemá problém k někomu přijít a hrát si s ním, takže jí vytváří i cestu k druhým dětem, on jí hodně pomáhá. Zároveň jemu se nestýská, nepotřeboval ani nějaký ten týden, kdy si postupně zvyká.“*

Maminka Y. oceňuje, že *„určitě si od sebe odpočinou. Tady on se zabaví s jinýma kamarádama nebo si i může prožívat ty klučíci hry s klukama a nemusí do toho nutit tu Jiříčku a Jiříčku tady může být holčičkou, protože tady má holky, takový to malování a takový ty holčičí věci.“*

Maminka Z. si všimla, že *„Bertík se stal takovým jako ochranitelem Olinky, že když se ukáže nějaký problém, tak že se zastane. A vlastně nám se to povedlo tak, že Bertík nechtěl chodit, ale Olinka jo, takže ona ho táhla ze začátku a on naopak je teď takovým ochráncem jejím tady. Takže žádný problém v tom nevidím, naopak, spíš to ještě vyladilo ten jejich vztah.“*

Vliv heterogenní třídy na sourozenecké vztahy maminky vnímají velmi pozitivně. U všech tří sourozeneckých dvojic hodnotí zlepšení vztahů, také kladný vliv sourozenectví na to, jak se děti jednotlivě zapojily do třídy. Zajímavé je, že ve dvou případech pomáhá mladší sourozenec tomu staršímu zapadnout do třídy.

6.5.4 Jak rodiče vnímají třídu

Maminka X. oceňuje především klid, ten zmínila v jedné větě třikrát: *„Je tu vždycky takový klid, i ráno. Když tady přiběhnu uhoněná, tak tady je takový...prostě je to klid, takže já jsem vlastně v klidu i děti jsou v klidu. Takže to, jak to funguje mezi paní učitelkama oceňuju opravdu hodně. Na nikoho se nekřičí, není to ve spěchu, všechno se nám říká, když něco potřebuju probrat a zeptat se, tak si na mě udělají čas.“*

Maminka Y. oceňuje především radostnou atmosféru a vřelé vztahy: *„Děti jsou takový veselý, hrajou si rádi a skotačí. Jsou spolu provázaný, udělali si přátelství. Mně se líbí i třeba jak se loučí: ahoj, uvidíme se zejtra, nebo: tak čau na tréninku. Byla jsem spokojená po celou dobu, hodný paní učitelky.“*

Maminka Z. mluví o tom, že měli na třídu štěstí: *„Děti tu můžou být spolu, měli jsme štěstí. To je hrozně fajn, že sem člověk nejde se stresem i když jsme začátky měli trochu divočejší, tak byly hrozně hodný, i na mě. Pro mě to byl ze začátku taky stres. Tady se sešlo spoustu těch fotbalistů, takže se scházíme ještě takhle mimo. Takže fakt je to banda kamarádů“.*

Jako nejsilnější vjemy ze třídy maminky popisují klid, který působí kladně na ně i na děti, laskavost a vstřícnost učitelek vůči rodičům a dále radostné a přátelské vztahy mezi dětmi.

6.5.5 Jak rodiče vnímají učitelky

O učitelkách se maminky zmiňovaly v průběhu celého rozhovoru. Když dostaly přímý dotaz na to, jak je vnímají, ochotně se o nich rozpovídaly.

Maminka X. si všímá vztahu učitelek k dětem i k rodičům: *„Hodně jsem ráda za obě paní učitelky. Věnují se dětem individuálně, oceňuju i to, že to má nějaký přesah, že třeba Ivanka teď měla vyrážku a paní učitelka za náma šla a říkala nám, co jí pomáhá na tu vyrážku, takže to není jenom o tom vlastně v té školce, ale že jim záleží i na tom, jak se ty děti opravdu cítí a jak jim je. Takže že to není jenom jako práce, ale že s nima mají opravdu ten vztah.“*

Maminka Y. vyzdvihuje individuální přístup k dětem: *„Že tady k nim přistupují individuálně se mi líbí. Paní učitelka, jak jsem pochopila, přesně ví, co má od něj (Pepíka) očekávat, a přesně ví, jakým způsobem si ho zpracovat, aby tady nedošlo k nějakému maléru. Že přesně ví, že si ho má vzít k sobě a začít se mu intenzívně věnovat a v životě jsem neslyšela od ní, že by si stěžovala: von je takovej, srovnejte si ho. Že to dítě bere takový, jaký je a přistupuje k němu tak, což si myslím že je úžasný. Já zrovna s tím Pepíkem jsem měla strach s paní učitelkou, protože přece jenom kdo neví, co to dítě může udělat, tak by to mohl brát jako že je nevychovaný. Takový je to příjemný no. Že se jich člověk nebojí (smích). Jako co zas bude, na co si zas budou stěžovat, jako vůbec nepřichází v úvahu. Kdykoliv prostě jsem něco potřebovala nebo chtěla, tak jsou milý, vstřícný.“*

Také maminka Z. ocenila přístup učitelek k dětem: *„Ideální přístup. Opravdu, že je tady do ničeho netlačí, zohledňují osobnost toho dítěte. (Bertíkovi) daly prostor na to, aby si zvyknul. A aby si najeli na ty jejich pravidla. Opravdu s láskou a s klidem mu to všechno*

vysvětlily a nechaly, aby si zvykli a aby se to všechno naučili. A to jsme měli hrozný štěstí, že jsme tady našli takový paní učitelky. Že třeba nejde ani o to, že je to takováhle třída, ale jsou takový učitelky. Fakt jako hodný, citlivý, a proto sem děti chodí rády. Individuální přístup a citlivý jednání.“

Každá ze tří dotazovaných maminek vyzdvihla individuální přístup učitelek k dětem, ocenila, že děti v nich nacházejí podporu, ochotu a citlivost. Dále oceňují u učitelek přátelskou komunikaci a celkově hodnotí učitelky výrazně pozitivně.

6.5.6 Výhody a nevýhody heterogenní třídy z pohledu rodičů

Maminka X oceňuje samostatnost a vzájemnou pomoc dětí: *„Tak první, co třeba pro ni (Ivanku) bylo, že víc se starala o svoje jídlo, a pak pro ni bylo vlastně výhodné to, že tu byly starší děti, že když byla maličkatá, že jí třeba pomáhaly v šatně se oblíknout, a teď taky vidím to, že ona se snaží pomáhat těm menším, nejen svému bráškov, takže funguje ta pomoc těch dětí starších a mladších. Takže všímám si té pomoci těch dětí, že ten starší už dokáže opravdu tomu mladšímu pomoci.“*

Maminka Y zdůraznila pestrost věku a dlouhodobost vztahů mezi dětmi: *„To je pestrost toho věku. Že vlastně když sem (děti) nastoupily, tak tu měly úplně ty nejstarší kamarády, že tady byla vlastně holčička a kamarádily se s ní celou tu dobu, že ona pak odešla do školy, což mně přišlo jakoby netypický, ale bylo to dobrý, a teď vlastně oni zase jsou velký a vidím, že zas těm malým dětem pomáhaj. Učí se vzájemně se o sebe starat.“*

Maminka Z také oceňuje sourozenecké učení a vzájemnou pomoc dětí: *„Tady bylo už spousta dětí, který sem chodily léta, takže už to tady krásně fungovalo. Myslím, že to je super, že si pomáhají právě ti starší těm mladším, ony ty mladší to od nich odkoukávají, a tak nějak automaticky se tady od sebe učí. A zase ty starší musí brát ohled na ty mladší, což je taky jako vlastně fajn. Do života nakonec.“*

Jako významný prvek v heterogenní třídě maminky shodně uvedly vrstevnické učení a vzájemnou podporu mezi staršími a mladšími dětmi.

Nevýhody

Jako nevýhodu maminka X. uvedla: *„(Ivanka) je možná trošku vyloučená z toho kolektivu stejně starých. Teď, když jde předškolák do školy, tak ty ostatní třídy tam půjdou celé a*

budou tam mít spoustu kamarádů, kdežto Ivanka tam půjde v podstatě s pár dětmi. A možná je nevýhodou, že se tady nemůžeme tak věnovat těm předškolákům.“

Maminka Y. si žádnou možnou nevýhodu heterogenního uspořádání třídy nevybavuje. Na dotaz, jestli vnímá ve třídě nějaké nevýhody, odpověděla: „*Vůbec. Vůbec.*“

Maminka Z: „*Asi minus musí být třeba v těch aktivitách. Pro paní učitelky to asi musí být těžký vytvořit ten program tak, aby zabavil i ty mladší nebo potom i třeba ty předškoláčky. Nevím, jestli nakonec ty předškoláci tím netrpí, že už by se třeba mohli věnovat víc tomu, co potřebují do té školy.*“

Jedna z maminek si nevybaví žádnou nevýhodu heterogenního uspořádání, dvě maminky shodně zmínily, že pro předškolní děti může být nevýhodou nedostatečná příprava předškoláků pro přestup na základní školu.

6.5.7 Shrnutí rozhovorů s rodiči

Rodiče sourozenců vnímají, že jejich děti jsou v heterogenní třídě opravdu spokojené. Oceňují tu možnost, že sourozenci navštěvují společně stejnou třídu. V případě dvou sourozeneckých párů dokonce reflektují přínos mladšího sourozence pro zapojení toho staršího. Všichni tři dotazovaní rodiče zvolili tuto třídu především proto, že měli určité obavy z toho, jak se děti zapojí do třídy. Podle jejich slov zvolili dobře, velmi výrazně oceňují individuální a laskavý přístup učitelek, a to nejen k jejich dětem, ale také k nim, rodičům. Vnímají vliv heterogenního uspořádání, spolupráci dětí ve třídě, pomoc starších dětí mladším, podporu a pomoc, kterou si děti vzájemně poskytují, kladný vliv tohoto přístupu si uvědomují i doma na vztahu svých dětí. Vliv učitelek na pozitivní klima ve třídě rodiče vnímají jako rozhodující. Velmi vysoko hodnotí jejich pedagogický přístup, přátelské vystupování, nadhled, podporu, respekt, citlivost a individuální přístup k dětem. Třídu rodiče vnímají jako přátelskou, vřelou a kamarádkou. Také osobně vnímají klidné, nestresující prostředí, které ve třídě převládá.

7 DISKUZE

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaké je sociální klima v heterogenní třídě mateřské školy, využívající prvky Montessori pedagogiky. Dále spokojenost a spolupráci dětí v heterogenní třídě a také to, jak sociální klima vnímají a ovlivňují učitelky ve třídě a jak ho vnímají rodiče dětí.

Jaké je sociální klima heterogenní třídy v mateřské škole využívající prvky metody Montessori?

Protože šlo o šetření v předškolním zařízení, nebylo možno pro zodpovězení hlavní výzkumné otázky použít již vytvořené nástroje pro zkoumání sociálního třídního klimatu, především dotazník, ve kterém děti samy označují odpovědi. Jedná se především o dotazníková šetření, pro žáky ve věku od 8 let je to dotazník Naše třída. Ten zkoumá spokojenost, třenice mezi žáky, soutěživost, obtížnost učení a celkovou soudržnost třídy (Lašek, 2001). Pro šetření jsem použila kvalitativní metody, především pozorování a rozhovory. Čapek (2010) zdůrazňuje subjektivní pohled, prožívání a vnímání všech účastníků daného prostředí. V případě heterogenního uspořádání třídy ve věkovém rozmezí 3–6 let se ukázala metoda rozhovoru, případně ohniskového rozhovoru s dětmi jako nerealizovatelná. Část dětí je na takové vývojové úrovni, že nemají ještě dostatečné komunikační a kognitivní schopnosti k tomu, aby se rozhovoru účastnily. Třída díky svému alternativnímu zaměření není organizovaná tak, jako v hlavním vzdělávacím proudu, děti zde mají větší míru svobody a motivace starších dětí k rozhovoru byla proměnlivá. Při zkoumání sociálního klimatu třídy bych tak toto klima nepříznivě ovlivnila. Pro zodpovězení subjektivního hlediska dětí proto nebylo možno využít jejich přímá vyjádření, pro šetření jejich spokojenosti jsem využila především pozorování a cenným zdrojem informací o jejich spokojenosti ve třídě se ukázaly být maminky sourozenců, které velmi citlivě vnímají to, jak jsou jejich děti ve třídě spokojené. Tím se také potvrzuje předpoklad z teoretické části, že pro zjišťování klimatu v předškolní třídě bude nejlepší metodou pozorování, protože nezatěžuje děti dotazováním.

Při vycházení z výše uvedených hledisek Laškova dotazníku (spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost učení a soudržnost) jsem zohlednila především spokojenost dětí. V heterogenní třídě je důležitým aspektem vzájemná spolupráce dětí a vrstevnické

učení, proto byla spolupráce dalším pojmem, který jsem v šetření sledovala. Třenice a soudržnost třídy. Tyto parametry klimatu nelze bez výhrad použít u třídy mateřské školy. Podle Čapka (2010) děti v předškolním věku ještě nejsou schopné vytvořit stálou skupinu, zatím vytvářejí pouze přechodné, na hru soustředěné skupinky a ani vrstevnické vztahy zatím nebývají nijak pevné. To se potvrdilo mým pozorováním ve třídě, děti vytvářely přechodné skupinky, ve kterých se soustředily především na hru a společnou činnost. Předškolní děti se sdružovaly nejčastěji mezi sebou, dívky zvláště a chlapci také zvláště. Další dva z Laškem sledovaných parametrů, obtížnost učení a soutěživost, se týkají prostředí základního vzdělávání, ve kterém je důraz na podávané školní výkony. Vágnerová s Lisou (2021) zdůrazňují, že v mateřské škole je hlavním smyslem adaptace, socializace a není zde na dítě činěn příliš velký tlak na výkon. Tomu odpovídá i mé pozorování, zvláště ve třídě s Montessori prvky není ze strany učitelek používáno vzájemné srovnávání dětí mezi sebou a kladné či záporné hodnocení jejich výkonů.

Jak jsou děti v heterogenní třídě spokojené? Na tuto otázku jsem hledala odpověď především metodou pozorování a také v rámci rozhovorů s učitelkami i rodiči. Z pozorování v přirozeném prostředí třídy vyplynulo, že děti jsou ve třídě velmi spokojené. Učitelky mi v rozhovorech potvrdily, že děti se v jejich třídě cítí spokojeně, bezpečně, dobře. Nejsilnějším argumentem, hovořícím o spokojenosti dětí je výsledek rozhovorů s rodiči dětí. Maminky tří sourozeneckých párů ve svých odpovědích vyjadřovaly, že děti jsou ve třídě velmi spokojené.

Viděly u svých dětí výrazné zlepšení, popisovaly ho jako „*je to skvělé, úplně se to změnilo, do třídy se zapojila*“, „*funguje tak, jak jsem si nemyslela, že by fungoval, je hodnej, snaživej, aktivní,*“ a „*děti sem chodí fakt rády, jsou tu spokojené, našly si tu kamarády.*“ Zásadní zásluhu na spokojenosti dětí ve třídě rodiče shodně připisovali přístupu učitelek.

Jak děti v heterogenní třídě spolupracují? V heterogenním uspořádání třídy je spolupráce mezi dětmi jedním z hlavních předpokladů. Jak uvádí Průcha a Koťátková ve své *Předškolní pedagogice* (2013), ve věkově heterogenních třídách společné soužití mladších a starších dětí vede k inspiraci, napodobování a spolupráci. Mladší děti se učí pozorováním a napodobováním, starší děti podporou a pomocí, vysvětlováním. I další odborníci konstatují vrstevnické učení, nápodobu, vzor, pomoc a spolupráci dětí ve

věkově smíšené třídě. (Havlová et al., 2008; Koťátková, 2014; Syslová et al., 2021). Z dlouhodobého pozorování dětí ve třídě, při kterém už jsem se stala tak trochu nevnímaným inventářem, mohu usuzovat, že spolupráce mezi dětmi je skutečně jedním z určujících rysů této třídy. Každodenní vzájemná výpomoc při aktivitách, jako je připravování jídla, oblékání se na vycházku a v dalších situacích, byla běžnou součástí života ve třídě. Starší děti se ujímaly mladších, pomáhaly, zastávaly se jich a snažily se jim zpříjemnit život ve třídě. Jsou jim vzorem a mladší děti se díky nim mnohem rychleji adaptují na život ve třídě. I z rozhovorů s učitelkami, které se ve svém přístupu inspirovaly Montessori metodou, je spolupráce potvrzována každodenní zkušeností. Také rodiče ve svých odpovědích potvrdili velkou účast dětí na spolupráci ve třídě. Zajímavostí u dvou z těchto sourozeneckých dvojic je, že podporu zde poskytují mladší děti svým starším sourozencům, kterým pomáhají začlenit se do třídy.

Jak učitelé ovlivňují sociální klima ve třídě? Odborníci se shodují na tom, že role učitele při vzniku klimatu ve třídě je velmi významná (Čapek, 2010; Průcha, 2017). Z pozorování jsem zjistila, že ve třídě mateřské školy je role učitele při tvorbě klimatu zásadní. Potvrzovali to při rozhovoru i sami rodiče, kteří dávali pozitivní, klidné a přátelské klima ve třídě do přímé souvislosti s jednáním a přístupem učitelek. Čapek (2010) a Průcha (2017) shodně tvrdí, že učitel by měl usilovat o dosažení pozitivního, suportivního klimatu. K dosažení tohoto cíle pak Čapek (2010) doporučuje učiteli usilovat o dobré vztahy, přímou komunikaci, spolupráci, prostředí bez stresu a ponižujícího hodnocení, pozitivní odměňování, vhodné a pestré způsoby výuky. Také zdůrazňuje, že učitel by měl upozadit svou mocenskou roli a nechat aktivitu na žácích. Pozorováním se tato východiska potvrdila, učitelky v heterogenní třídě měly podporující, pozitivní přístup. Nevystupovaly ve třídě v roli „policisty, soudce a dozorce,“ před čímž varuje Čapek (2010, s. 17), nechávaly iniciativu na dětech a byly jim k dispozici jako průvodci. Ze svého pozorování mohu říci, že samotný fakt, že učitelky využívají některé pedagogické principy Montessori metody, má velmi pozitivní vliv na sociální klima třídy. Klid, respektování, individuální přístup, ztišování, soustředění, učitel jako doprovázející (Rýdl, 2007). To všechno jsou prvky, díky kterým sociální klima ve třídě působilo i na mě velmi pozitivně. Učitelky nezvyšují hlas, nejednají direktivně, povzbuzují děti a když je napomínají, pak laskavě. Děti se projevovaly samostatně, sebevědomě a nesnažily se za

každou cenu zaujmout pozornost učitelek. Havlová et al., (2008) přirovnávají věkově heterogenní třídy k podmínkám ve velké rodině a označují je jako přirozené prostředí pro rozvoj socializace a sociálního učení. Interakce mezi dětmi ve třídě probíhaly spontánně a velmi přirozeně, podobně jako ve velké rodině, děti si spolu hrály, organizovaly hry, řešily si drobnější neshody.

Samy učitelky odpověděly, že klima ovlivňují hlavně svým přístupem. Jedna zmiňovala především vztah k dětem a důvěru, druhá férový přístup a dodržování pravidel. Ředitelka mateřské školy shrnula svůj názor na spokojenost dětí lapidárně, v rozhovoru mi sdělila, že když byla ve třídě na poslední hospitaci, do notesu si nakreslila velký smajlík a pak učitelce řekla: „*Já bych chtěla být dítětem ve vaší třídě.*“

Jak učitelky vnímají sociální klima ve třídě? Učitelky v rozhovoru uvedly, že klima vnímají jako bezpečné, podporující, pozitivní, dobré. Děti se prý cítí spokojené. Samy učitelky uvedly, že svou práci mají rády a těší se do ní.

Jak vnímají sociální klima ve třídě rodiče dětí? Z rozhovoru s rodiči byla znát velká spokojenost se třídou. Nejčastěji popisovali klid, radostnou a přátelskou atmosféru, laskavé a vstřícné jednání učitelek s dětmi i s rodiči. Velmi oceňovali individuální přístup k dětem a jejich potřebám. O učitelkách se vyjadřovali velmi pozitivně, popisovali je jako laskavé, hodné, že mají k dětem hezký vztah a berou je takové, jaké jsou. Uvedli, že na nikoho se nekřičí, nic není ve spěchu, učitelky jim vždy jako rodičům vše v klidu vysvětlí, když je třeba, udělají si na ně čas. Jedna maminka uvedla, že „*to je hrozně fajn, že člověk sem nejde se stresem*“ a třídu definovala jako „*bandu kamarádů*“. Maminky oceňují, jak fungují učitelky spolu a dále mluví o štěstí, že mohou mít děti v této třídě. Také mluví o přátelství dětí mezi sebou, že jsou spolu „*provázané.*“ Maminky všech tří sourozeneckých dvojic měly před nástupem do mateřské školy určité obavy z toho, že jejich starší dítě pro své individuální zvláštnosti mezi dětmi nezapadne a jsou učitelkám velmi vděčné za přístup a podporu, kterých se jim od nich dostalo.

ZÁVĚR

V rámci své bakalářské práce jsem zjišťovala, jaké je sociální klima v heterogenní třídě mateřské školy.

K šetření jsem zvolila třídu s heterogenním uspořádáním, využívající prvky alternativního pedagogického přístupu v rámci hlavního vzdělávacího proudu. Výsledky tohoto šetření se nedají zobecnit, mohou však být přínosem pro ředitelku této mateřské školy při organizaci a plánování výuky v dalších třídách.

Před začátkem šetření jsem o heterogenním složení třídy a Montessori metodě měla jen obecné povědomí. Jsem ráda, že jsem toto šetření mohla realizovat právě v této třídě, že jsem mohla vidět v každodenní práci učitelek s dětmi, jak využití Montessori pedagogiky příznivě ovlivňuje sociální klima ve třídě. O heterogenním uspořádání předškolní třídy neexistuje příliš mnoho informací v odborné pedagogické literatuře, ale to, co je zmiňováno, bylo potvrzováno mým každodenním pozorováním. Děti si vzájemně pomáhaly, podporovaly se a věkový mix prospíval všem věkovým skupinám. Jako překvapivý se ukázal přínos pobytu mladších sourozenců ve třídě těm starším. Ve třídě jsem se cítila velmi dobře, byla jsem překvapená celkovým klidem, a přitom živostí projevů dětí. Hlavními aktéry dění ve třídě byly děti, které měly velkou míru volnosti a svobody hrát si podle svého rozhodnutí.

Ze strany učitelek i rodičů dětí jsem se setkala se zájmem a vstřícným přístupem. V průběhu šetření se rozhovory s rodiči ukázaly jako důležitý zdroj informací o tom, jak se děti ve třídě cítí. Byla jsem překvapena, jak citlivě rodiče klima ve třídě, jehož nejsou přímými účastníky, vnímají. Jejich velmi silné pozitivní hodnocení práce učitelek a nastavení třídy, oceňování přístupu k dětem a vliv na jejich celkovou spokojenost je myslím do budoucna silným argumentem pro to, aby se heterogenní uspořádání využívalo v předškolním vzdělávání v daleko větší míře.

SEZNAM LITERATURY

Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Grada.

Havlová, J., Havlíňová, M., & Vencálková, E. (Eds.). (2008). *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole: aktualizovaný modelový program podpory zdraví (dokument a metodika)* (3., aktualiz. vyd). Portál.

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace* (Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání). Portál.

Hrouzek, P., Marková, Z. (2012). *Bezpečné klima ve třídě. Jak zjistit co se ve třídě děje a co udělat, aby se děti cítily ve škole dobře*. MŠMT.

Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet* (2., rozš. a aktualiz. vyd). Grada.

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualiz. vyd). Grada.

Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Gaudeamus.

Mareš, J., & Ježek, S. (2012). *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Národní ústav pro vzdělávání.

Petrusek, M., Maříková, H., & Vodáková, A. (1996). *Velký sociologický slovník*. Karolinum.

Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika* (Šesté, aktualizované a doplněné vydání). Portál.

Průcha, J., & Koťátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Portál.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd). Portál.

Rýdl, K. (1999). *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: (učební pomůcka pro veřejnost)*. Public History.

Rýdl, K. (2007). *Metoda Montessori pro naše dítě: Inspirace pro rodiče a zájemce* (Druhé, přepracované a doplněné vydání). Univerzita Pardubice.

Říčan, P. (2014). *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání* (3. vyd). Portál.

Syslová, Z., Nováková, E., & Najvarová, V. (2021). Vliv věkového uspořádání tříd na edukaci v mateřských školách. *Studia Paedagogica*, 26(3), 109-130. <https://doi.org/https://doi.org/10.5817/SP2021-3-5>

Těthalová, M., & Šprachtová, L. (2015). Věkově smíšené třídy dětem svědčí. *Informatorium 3-8: Časopis pro mateřské školy a školní družiny*, 22(3), 8-11.

Švaříček, R., & Šedová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Vyd. 2). Portál.

Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál.

Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Portál.

Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (Vydání třetí, přepracované a doplněné). Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.

Výrost, J., Slaměník, I., & Sollárová, E. (Eds.). (2019). *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Grada.

Internetové zdroje

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-3>

Zákon č. 561/2004 Sb., *zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školní zákon)*. (2022). Dostupné z: https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=561/2004&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Přiřazení kategorií a kódů

Příloha č. 2 Fotografie

Příloha č. 1

Tabulka č. 3. Přiřazení kategorií a kódů - rozhovory s pedagogy

| Kategorie | Kódy | Příklady odpovědí | Poznámky |
|--|-----------------------|---|--|
| Povolání: učitelka | Smysluplnost | Anna: „ <i>Protože mi to přišlo jako krásná a smysluplná práce, není zbytečná.</i> “ Lída: „ <i>Na mateřský dovolený jsem zjistila, že mě práce s dětma baví a že k tomu vlastně mám vztah.</i> “ | Učitelky mají svou práci rády. O své práci mluvily, jako o krásné, smysluplné, že je baví a mají k ní vztah |
| Nejdůležitější na práci učitelky | Být vzorem | Anna: „ <i>Asi ten pozitivní vzor do budoucna.</i> “ Lída: „ <i>Něco jim předáváme. Jsme jim vzorem, že je něco můžeme naučit.</i> “ | Pro učitelky je zásadní být pro děti pozitivním vzorem. |
| Jak učitelka vnímá klima ve třídě | Bezpečné prostředí | Anna: „ <i>Pozitivně, děti se tu cítí bezpečně, určitě z naší strany mají podporující vztah.</i> “ Lída: „ <i>Já si myslím, že se tam děti cítí spokojeně. Že se tam cítí bezpečně. Myslím si, že se tam cítí dobře.</i> “ | Klima ve třídě učitelky označily za bezpečné, podporující, pozitivní. O dětech se vyjádřily, že se ve třídě cítí spokojeně, dobře. |

| | | | |
|---|------------------------|---|---|
| <p>Jak sama přispívá k pozitivnímu klimatu</p> | <p>Cit Být fér</p> | <p>Anna: „<i>Opravdu mám ty děti ráda, když jsem tady, беру je jako svoje vlastní v tu chvíli, chovám se k nim tak, jako bych se chovala ke svým dětem.</i>“</p> <p>Lída: „<i>Snažím se k nim chovat hezky ale zároveň důsledně. Být fér. Snažím se je chránit. Dávat hranice, které se musí dodržovat.</i>“</p> | <p>Každá z učitelek vyzdvihla na svém pedagogickém přístupu jiný aspekt. Zatímco učitelka Anna si myslí, že k dobrému klimatu ve třídě nejvíce přispívá svým vztahem a laskavostí k dětem, učitelka Lída zdůrazňuje spravedlnost a pravidla</p> |
| <p>Význam sourozeneckých dvojic</p> | <p>Společně</p> | <p>Anna: „<i>Je výhoda, že tady můžou být sourozenci.</i>“</p> <p>Lída: „<i>Snaží se zapojovat k těm starším. Chovají se, jako kdyby byly starší.</i>“</p> <p>Nela: „<i>Je tu i hodně sourozeneckých dvojic. Takže tu máme...malinkýho sourozence a předškoláka, takže se mu chce vyrovnat a umět to stejně jako brácha nebo ségra.</i>“</p> <p>Ř: „<i>Jsme rádi za to, že děti mají možnost být ve třídě se sourozencem, takže tam</i></p> | <p>Pobyť sourozenců ve třídě hodnotí pedagogičtí pracovníci jako výhodu, sourozenci si pomáhají v zapojení do třídy, jsou si vzorem a oporou.</p> |

| | | | |
|--|----------------------|--|--|
| | | <i>mohou jít společně, nebo to mladší dítě přistupuje do třídy k tomu staršímu.“</i> | |
| Přístup dětí k mladším a k dětem se speciálními potřebami | Pomoc Přijetí | <p>Anna: „<i>Starší děti si ty malý sami berou, všechno jim ukazují. Vidí, že všechny děti nejsou stejné a potřebují pomoc.</i>“</p> <p>Lída: „<i>Ty starší pomůžou. Jdeme na vycházku, starší vezme mladšího. Pomáhají si, takže to je vlastně super.</i>“</p> <p>Nela: „<i>Předškoláci automaticky přispěchají k těm malým a jdou jim pomoci. Že ji (Terezku) začleňují, berou ji mezi sebe.</i>“</p> <p>Ř: „<i>Starší děti pomáhají těm mladším.</i>“</p> | Všichni dotazovaní pedagogičtí pracovníci konstatovali pomoc a podporu starších dětí mladším, jejich trpělivost, schopnost přijímat mladší děti a děti se speciálními potřebami. Začleňují, pomáhají. |
| Projevy a adaptace tříletých | Odkoukání | <p>Anna: „<i>Zpočátku byly děti, který přišly, jenom brečely, nechtěly. A teď už se to zlepšuje. (Starší) řeknou třeba: No, ten brečí, prostě přijdou za mnou, taky je utěšují.</i>“</p> | Téměř všichni pedagogičtí pracovníci konstatovali rychlejší adaptaci tříletých dětí, na které má velký podíl pomoc a příklad starších dětí. |

| | | | |
|---|-------------------------------------|--|---|
| | | <p>Lída: „<i>U menších dětí mi přijde, že jim trvalo déle se aklimatizovat. Trvalo jim déle, než se okoukaly, než si našly toho vrstevníka k sobě. Táhnou se s těma staršíma</i>“.</p> <p>Nela: „<i>Že to mají kde odkoukat a chtějí se jim (starším dětem) vyrovnat.</i>“</p> <p>Ř: „<i>To mladší dítě se učí nápodobou, kouká na toho kamaráda, může se posouvat dál.</i>“</p> | <p>Učitelka se zkušeností z tříleté třídy konstatovala, že adaptace tříletých v sociální oblasti trvala déle než v homogenní třídě.</p> |
| <p>Projevy a potřeby předškoláků</p> | <p>Sebevědomí</p> <p>Vzdělávání</p> | <p>Anna: „<i>Ti předškoláci jsou tady zaběhlí. Jsou komunikativní a berou si ty maličký děti.</i>“</p> <p>Lída: „<i>Ti předškoláci už jsou rychlejší. Mám pocit, že nedostanou tolik informací jako třeba příroda, ptáky, kytky.</i>“</p> <p>Nela: „<i>Přínos je to, že se naučí vyčkat, počkat, být trpělivější. Líbí se mi, když jsou předškoláci v jedné třídě, řekla bych, že se víc naučí.</i>“</p> | <p>Předškoláky ve třídě označovali jako rychlé, komunikativní, zaběhlé. Zároveň si dvě dotazované kladou otázku, zda předškolákům pobyt v heterogenní třídě přináší dostatek informací a výuky.</p> |

| | | | |
|---|--|--|--|
| <p>Prvky Montessori ve třídě</p> | <p>Elipsa Pomůcky Individualita Ztišení Samostatnost</p> | <p>Anna: „Hodně využíváme prvek z M. pedagogiky, což je elipsa. Snažíme se k dětem přistupovat individuálně a pokud (dítě) má speciální potřeby, tak se to snažíme tolerovat a respektovat. Jsou tady Montessori pomůcky.“</p> <p>Lída: „Dítě si vezme svůj kobereček a je to jeho místo, na které mu nikdo nezasahuje. Oni by se (při elipse) měli zklidnit, učí se tichu a soustředění. Individuálně s nima pracujeme.“</p> <p>Nela: „Třeba si děti po sobě umývají prostírání po svačince.“</p> <p>Ř: „Děti mají možnost připravovat si svačinky, praktikují chůzi po elipse, děti se učí relaxaci, učí se ztišovat.“</p> | <p>Učitelky zmiňovaly některé praktické prvky a principy Montessori metody, které se snaží uplatňovat každodenně ve třídě.</p> |
|---|--|--|--|

| | | | |
|---|---|---|--|
| <p>Nejdůležitější v Montessori</p> | <p>Respekt Samostatnost Prostředí</p> | <p>Anna: <i>„Určitě samostatnost. A takovej ten respekt k dítěti, jako k člověku.“</i></p> <p>Lída: <i>„Připravený prostředí. A určitě to, že má každý ten svůj klid, svůj prostor“</i></p> | <p>Za úplně nejpodstatnější prvek z Montessori přístupu učitelka Anna označila samostatnost dítěte a respekt k němu, jako k partnerovi, úlohu učitele jako partnera a průvodce dítěte. Učitelka Lída považuje za nejdůležitější především připravené prostředí a také klid a prostor pro děti.</p> |
| <p>Náročnost práce v heterogenní třídě</p> | <p>Náročnější Jednodušší Příprava</p> | <p>Anna: <i>„V podstatě si naplňujeme týdenní témata, takže je úplně jedno, jestli jsme v běžný třídě, nebo v alternativní. Ta individuální činnost, to je takový přirozený.“</i></p> <p>Lída: <i>„Práce v heterogenní třídě je určitě náročnější, těžší. Je vlastně větší možnost věnovat se těm</i></p> | <p>Náročnost práce v heterogenní třídě hodnotili dva ze čtyř pedagogů jako náročnější na přípravu a realizaci řízené činnosti. Jedna učitelka neumí náročnost zhodnotit, přístup jí přijde „přirozený“ a druhá učitelka konstatuje náročnost, ale</p> |

| | | | |
|-----------------------------|--------------------------|--|--|
| | | <p><i>menším dětem. To je vlastně jednodušší.“</i></p> <p>Nela: <i>„Podle mě je hrozně těžký zaujmout tu pozornost. Z ohledu tý paní učitelky, že to je docela složitý na tu přípravu.“</i></p> <p>Ř: <i>„Samozřejmě je ta třída hodně náročná pro paní učitelky.“</i></p> | <p>zároveň i to, že v některých oblastech je práce v heterogenní třídě jednodušší.</p> |
| Rodiče a třída | Spolupráce Komunikace | <p>Anna: <i>„V téhle třídě je potřeba spolupráce rodičů.“</i></p> <p>Lída: <i>„Komunikace s rodiči je podle mého názoru dobrá. Bylo pár případů, kdy jsme něco řešili a došlo k výměně názorů, ale vždy jsme to vzájemně dobře vyřešili a dovysvětlili.“</i></p> <p>Ř: <i>„V téhle třídě speciálně je požadavek na velkou spolupráci třída-rodič.“</i></p> | <p>Na spolupráci s rodiči jsou v heterogenní třídě kladeny vyšší nároky, vztahy s rodiči jsou díky delšímu pobytu dítěte v jedné třídě dlouhodobější a užší než homogenních třídách.</p> |
| Podpora od ředitelky | Podporuje hodně | <p>Anna: <i>„To je ta největší podpora, která tady je. Vytváří pozitivní přístup a je to na tý školce prostě znát.“</i></p> | <p>Podporu ředitelky všechny dotazované pracovnice popisovaly jako "největší, nejvíc, je hodně nakloněná."</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | <p>Lída: „Ředitelka je úplně nejvíc. Nás podporuje hodně.“</p> <p>Nela: „No, to podporuje hodně (Montessori přístup). Já bych řekla, že je tomu hodně nakloněná.“</p> <p>Ř: „Mně se Montessori systém moc zamlouvá a líbilo by se mi to udělat i v ostatních třídách. Jedna věta, která to vlastně všechno shrnula (z hospitace ve třídě), tak byla: já bych chtěla být dítě ve vaší třídě.“</p> | <p>Vnímají ji jednoznačně pozitivně až nadšeně. Z rozhovoru s ředitelkou vyplynula promyšlenost, zájem a podpora učitelek při organizaci heterogenní třídy.</p> |
|--|--|--|---|

Tabulka č.4. Přiřazení kategorií a kódů - rozhovory s rodiči

| Kategorie | Kódy | Příklady odpovědí | Poznámky |
|---|-----------------------|---|--|
| Odkud se dozvěděli o heterogenní třídě | Doporučení od druhých | <p>Maminka X: „Nabízeli to i na informačních schůzkách, slyšeli jsme o tom i od jiných rodičů.“</p> <p>Maminka Y: „Od kamarádky, říkala, že tady je třída s prvky Montessori.“</p> <p>Maminka Z: „Od kamaráda. Měl tady taky obě svoje děti.“</p> | Dotazované maminky získaly informaci o heterogenní třídě především od svých známých. |

| | | | |
|---|---------------------------|--|---|
| <p>Důvody pro zařazení dětí do třídy</p> | <p>Zkusit něco jiného</p> | <p>Maminka X: „<i>Ivanka byla v Myšičkách a moc se jí tam nelíbilo, řekli jsme si, že třída bude dobrá volba, že třeba jí to v tomhle kolektivu půjde líp.</i>“</p> <p>Maminka Y: „<i>Viděla jsem jako pozitivum, že to bude něco jinýho než ta běžná škola, že tam budou nějaký prvky navíc.</i>“</p> <p>Maminka Z: „<i>Věděla jsem od kamarádů, že tady to funguje trošku jinak, tak jsme to zkusili.</i>“</p> | <p>Pro zařazení do heterogenní třídy vedla rodiče motivace dopřát dětem jinou možnost, než je klasická předškolní třída.</p> |
| <p>Děti, které nezapadají</p> | <p>Potíže</p> | <p>Maminka X: „<i>(Ivanka) v jiné třídě byla hodně smutná a moc se jí tam nelíbilo, měla problém zapadnou do třídy...posedávala na lavičce.</i>“</p> <p>Maminka Y: „<i>Tady u těch dětí (v pěstounské péči) ony mají svoje specifické problémy, nazývá se to porucha attachmentu, různý afekty, tím teda hodně trpí ten Pepík.</i>“</p> <p>Maminka Z: „<i>Učitelky dovolí mít Bertíkovi svoji svačinku, svoje pitíčko, protože my s tím máme trošku problém. To jinde bysme nemohli. Bertíkovi...děl trvá, než si zvykne na všechno. Měl</i></p> | <p>Tři z celkem šesti sourozenců, všichni šestiletí, mají svoje individuální potřeby, které kladou zvýšené nároky na pedagogický přístup.</p> |

| | | | |
|----------------------------------|-------------------------------------|--|---|
| | | <i>kvůli tomu stres a ani kvůli tomu nechtěl jít do školky. Už ráno plakal, že je oběd, že ho bude muset sníst.“</i> | |
| Spokojenost dětí ve třídě | Zapojení Aktivita Spokojenost | <p>Maminka X: <i>„Ivanka měla problém zapadnout, s příchodem Jiříčka je to skvělé, úplně se to změnilo, do třídy se zapojila.“</i></p> <p>Maminka Y: <i>„Pepík tady v té třídě funguje, jak jsem si nemyslela, že by fungoval, že by byl takhle hodnej, takhle snaživej. Je aktivní.“</i></p> <p>Maminka Z: <i>„Děti sem chodí fakt rády, jsou tu spokojené, nebojí se, je v pohodě, děti si tu našly kamarády.“</i></p> | Maminky konstatují, že děti se dobře zapojily do třídy, jsou aktivní, našly si kamarády a jsou spokojené. |
| Socializace sourozenců | Pomoc Podpora Přátelství | <p>Maminka X: <i>„Snaží se pomáhat těm menším, nejen svému bráškov, Jiřík nemá problém k někomu přijít a hrát si s ním, takže jí vytváří i cestu k druhým dětem, on jí hodně pomáhá, zároveň jemu se nestýská, nepotřeboval ani nějaký ten týden, kdy si postupně zvyká, nevylučují někoho jenom proto, že je mladší, menší.“</i></p> <p>Maminka Y: <i>„Určitě si od sebe odpočinou. Tady on se zabaví s</i></p> | Vliv heterogenní třídy na sourozenecké vztahy maminky vnímají velmi pozitivně. U všech tří sourozeneckých dvojic hodnotí zlepšení vztahů, také kladný vliv sourozenectví na to, jak se děti jednotlivě zapojily do třídy. |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p><i>jinýma kamarádama nebo si i může prožívat ty klučičí hry s klukama a nemusí do toho nutit tu Jiřinku a Jiřinka tady může být holčičkou, protože tady má holky, takový to malování a takový ty holčičí věci.“</i></p> <p>Maminka Z: <i>„Bertík se stal ochranitelem Olinky, Olinka ho ze začátku táhla, vyladilo to jejich vztah, Olinka si získala kamarádky, Bertík si našel kamarády a má je rád.“</i></p> | |
| <p>Jak rodiče vnímají třídu</p> | <p>Klid Učitelky Kamarádství</p> | <p>Maminka X: <i>„Je tu vždycky takový klid, i ráno...takže já jsem vlastně v klidu i děti jsou v klidu. Jak to funguje mezi paní učitelkama, oceňuju opravdu hodně. Na nikoho se nekřičí, není to ve spěchu, všechno se nám říká, když něco potřebuju probrat a zeptat se, tak si na mě udělají čas.“</i></p> <p>Maminka Y: <i>„Děti jsou takový veselý, hrajou si rádi a skotačí. Jsou spolu provázaný, že udělali si přátelství. Mně se líbí i třeba jak se loučí: ahoj, uvidíme se zejtra, nebo tak čau na tréninku. Byla jsem spokojená</i></p> | <p>Jako nejsilnější vjemy ze třídy maminky popisují klid, který působí kladně na ně i na děti, laskavost a vstřícnost učitelek vůči rodičům a dále radostné a vřelé vztahy mezi dětmi.</p> |

| | | | |
|---|---|---|--|
| | | <p><i>po celou dobu, hodný paní učitelky.“</i></p> <p><i>Maminka Z: „ To je hrozně fajn, že sem člověk nejde se stresem, i když jsme začátky měli trochu divočejší, tak byly (učitelky) hrozně hodný. Pro mě to byl ze začátku taky stres. Tady se sešlo spoustu těch fotbalistů, takže se scházíme ještě mimo. Takže je to banda kamarádů.“</i></p> | |
| <p>Jak rodiče vnímají učitelky</p> | <p>Individuální přístup</p> <p>Citlivost</p> <p>Laskavost</p> <p>Vztah k dětem</p> <p>Odbornost</p> | <p><i>Maminka X: „Hodně jsem ráda za obě paní učitelky. Věnují se dětem individuálně, oceňuju i to, že to má nějaký přesah... že jim záleží na tom, jak se děti cítí a jak jim je. Takže že to není jenom jako práce, ale že s nima maj opravdu ten vztah.“</i></p> <p><i>Maminka Y: „Že tady k nim přistupují individuálně se mi líbí. Paní učitelka, jak jsem pochopila, přesně ví, co má od něj (Pepíka) očekávat, a přesně ví, jakým způsobem si ho zpracovat, aby tady nedošlo k nějakému maléru. Že přesně ví, že si ho má vzít k sobě a začít se mu intenzívně věnovat a v životě jsem od ní neslyšela, že</i></p> | <p>Každá ze tří dotazovaných maminek vyzdvihla individuální přístup učitelek, ocenila, že děti našly v učitelkách podporu, ochotu a citlivost. Dále oceňují u učitelek přátelskou komunikaci a celkově hodnotí učitelky výrazně pozitivně.</p> |

| | | | |
|--|-------------------------|--|--|
| | | <p><i>by si stěžovala: on je takovej, srovnejte si ho. Kdykoliv jsem něco potřebovala nebo chtěla, tak jsou milý, vstřícný.“</i></p> <p><i>Maminka Z: „Hrozně hodný paní učitelky, ideální přístup, do ničeho netlačí, zohledňují osobnost dítěte, s láskou a s klidem mu všechno vysvětlily, hodný, citlivý, individuální přístup, společně jsme hledali řešení, všechno se mnou v klidu probírají, jsem za ně (učitelky) úplně nadšená.“</i></p> | |
| <p>Co rodiče oceňují na heterogenní třídě</p> | <p>Děti si pomáhají</p> | <p><i>Maminka X: „Tak první, co třeba pro ni (Ivanku) bylo, že víc se starala o jídlo svoje, a pak pro ni bylo výhodné to, že tu byly starší děti, že když byla maličkatá, že jí třeba pomáhaly v šatně se oblíknout, a teď taky vidím to, že ona se snaží pomáhat těm menším, nejen svému bráškov, takže funguje ta pomoc těch dětí starších a</i></p> | <p>Jako významný prvek v heterogenní třídě maminky shodně uvedly vrstevnické učení a vzájemnou podporu a pomoc mezi staršími a mladšími dětmi.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | <p><i>mladších. Jsou zvyklé pracovat v kolektivu různě starých dětí.“</i></p> <p><i>Maminka Y: „To je pestrost toho věku. Když sem (děti) nastoupily, tak tu měly úplně ty nejstarší kamarády, byla tady holčička a kamarádily se s ní celou tu dobu, a teď oni zase jsou velký a vidím, že zas těm malým dětem pomáhaj. Učí se vzájemně se o sebe starat.“</i></p> <p><i>Maminka Z: „Tady bylo už spousta dětí, který sem chodily léta, takže už to tady krásně fungovalo. Myslím, že to je super, že si pomáhají právě ti starší těm mladším, ony ty mladší to od nich odkoukávaj, a tak nějak automaticky se tady od sebe učí. A zase ty starší musí brát ohled na ty mladší, což je taky jako vlastně fajn.“</i></p> | |
|--|--|--|

| | | | |
|---|------------------------------|--|---|
| <p>Nevýhody heterogenní třídy z pohledu rodičů</p> | <p>Předškoláci Učení</p> | <p>Maminka X: <i>„Je vyloučená z kolektivu stejně starých, půjde do první třídy jen s pár dětmi, nemůžeme se tady tak věnovat předškolákům, říká: Já se tam nic nenaučím.“</i></p> <p>Maminka Y: <i>„To vůbec, vůbec.“</i></p> <p>Maminka Z: <i>„Nevim, jestli ti předškoláci netrpí, už by se mohli věnovat víc tomu, co potřebujou do tý školy.“</i></p> | <p>Jedna z maminek si nevybaví žádnou nevýhodu heterogenního uspořádání, dvě maminky shodně zmínily, že pro předškolní děti může být nevýhodou nedostatečná příprava předškoláků.</p> |
|---|------------------------------|--|---|

Příloha č. 2

Obrázek č. 2 Elipsa



Obrázek č. 3 Hra na koberečku



Obrázek č. 4 Svačina



Obrázek č. 5 Montessori pomůcky

