

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

**Specifika heterogenních a homogenních skupin
v mateřské škole**

Bakalářská práce

Autor: Nikola Šorfová
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy
Vedoucí práce: PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.



Zadání bakalářské práce

Autor: Nikola Šorfová

Studium: P18P0610

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Název bakalářské práce: **Specifika heterogenních a homogenních skupin v mateřské škole**

Název bakalářské práce AJ: Specifics of heterogeneous and homogeneous groups in kindergarten

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem bakalářské práce je zjistit rozdíly ve specifikách heterogenních a homogenních tříd v mateřských školách z pohledu učitelek a dětí.

Teoretická část se věnuje pojmům heterogenní a homogenní uspořádání skupiny. Zabývá se dítětem předškolního věku a osobností učitelky mateřské školy se zaměřením na osobnostně orientovaný model výchovy a jeho znaky.

Praktická část je zaměřena na průzkum komparace heterogenních a homogenních tříd mateřských škol v regionu Jičín a Hradec Králové.

Základy vývojové psychologie - Radka Skorunková

Dítě a mateřská škola - Soňa Koťátková

Předškolní pedagogika - Eva Opravilová

Garantující pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.

Oponent: doc. PhDr. Jana Marie Havígerová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 31.5.2017

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucí bakalářské práce samostatně a uvedla jsem všechny použité zdroje a literaturu.

V Hradci Králové, dne 28. 4. 2021

Podpis:

Poděkování:

Ráda bych moc poděkovala mé vedoucí bakalářské práce PaedDr. Vladimíře Hornáčkové, Ph.D. za trpělivost, vstřícnost, rady a připomínky, které mi poskytovala během psaní a zpracovávání bakalářské práce. Dále bych ráda poděkovala všem paním učitelkám mateřských škol za milou spolupráci a jejich strávený čas nad vyplňováním dotazníku.

Anotace

ŠORFOVÁ, Nikola. *Specifika heterogenních a homogenních skupin v mateřské škole*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2021. 68 s. Bakalářská práce.

Cílem bakalářské práce je zjistit rozdíly ve specifikách heterogenních a homogenních skupin v mateřských školách ve vztahu k výchovně-vzdělávacímu působení učitelky a ve vztahu k dítěti z pohledu učitelky mateřské školy. V teoretické části jsou nejdříve vymezeny základní pojmy, týkající se dané problematiky. Po vymezení základních pojmů jsou shrnuty specifika předškolního vzdělávání, na které navazuje kapitola o osobnostně orientovaném modelu výchovy. Dále se zabývá osobností dítěte předškolního věku, osobností předškolního pedagoga a v závěru jsou více objasněny specifika věkových uspořádání. Praktická část je zaměřena na průzkum komparace heterogenních a homogenních skupin v mateřských školách s cílem popsat a porovnat rozdíly mezi věkovými uspořádáními a co dané věkové uspořádání přináší učitelce a dítěti z pohledu učitelky mateřské školy.

Klíčová slova: heterogenní skupina, homogenní skupina, předškolní věk, předškolní vzdělávání, učitel mateřské školy

Anotation

ŠORFOVÁ, Nikola. *Specifics of heterogeneous and homogeneous groups in kindergarten*. Hradec Králové: Pedagogical Faculty, University of Hradec Králové. 2021. 68pp. Bachelor thesis.

The aim of the bachelor thesis is to identify differences in the specifics of heterogeneous and homogeneous groups in nursery schools in relation to the educational activity of the teacher and in relation to the child from the perspective of the nursery school teacher. In the theoretical part, the basic concepts relating to the issue are first defined. After defining the basic concepts, the specifics of pre-school education are summarised, followed by a chapter on a personality-oriented model of education. It also deals with the personality of a pre-school child, the personality of a pre-school teacher and last, the specifics of age arrangements are more clarified. The practical part focuses on the survey of the comparison of heterogeneous and homogeneous groups in nursery schools in order to describe and compare the differences between age arrangements and what the given age arrangement brings to the teacher and child from the perspective of the nursery school teacher.

Keywords: heterogeneous group, homogeneous group, preschool age, preschool education, teacher of nursery school

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum: 28. 4. 2021

Podpis studenta:

Obsah

Úvod	9
1 Vymezení základních pojmů a specifika předškolního vzdělávání	10
2 Dítě předškolního věku	15
2.1 Tělesný vývoj dítěte předškolního věku	15
2.2 Psychický vývoj dítěte předškolního věku.....	15
2.3 Vnímání osobnosti dítěte předškolního věku z pohledu učitelek mateřských škol	20
3 Osobnost předškolního pedagoga	22
3.1 Profesní kompetence předškolního pedagoga	23
3.2 Učitelka mateřské školy z pohledu dětí a rodičů	25
4 Věkové uspořádání tříd v mateřské škole	27
4.1 Specifika heterogenních skupin v mateřské škole.....	29
4.1.1 Shrnutí přínosů a nevýhod pro dítě v heterogenní skupině	30
4.1.2 Přínosy a nevýhody pro učitelku v heterogenní skupině.....	33
4.2 Specifika homogenních skupin v mateřské škole.....	34
4.2.1 Shrnutí přínosů a nevýhod pro dítě v homogenní skupině	35
4.2.2 Shrnutí přínosů a nevýhod pro učitelku v homogenní třídě	37
5 Výzkumné šetření	39
5.1 Cíl výzkumu	39
5.2 Stanovení výzkumných otázek.....	39
5.3 Výzkumná metoda.....	40
5.4 Výzkumný vzorek	40
6 Analýza a výsledky výzkumného šetření.....	41
7 Shrnutí výsledků ve vztahu k výzkumným otázkám	57
Závěr.....	61
Seznam použité literatury	63
Seznam příloh	66
Seznam tabulek a grafů	69

Úvod

Heterogenní nebo homogenní uspořádání? Co bude pro mě výhodnější? Které uspořádání bude pro mé dítě to nejlepší? Ano, s těmito otázkami se setkáváme již řadu let, proto jsem si pro zpracování závěrečné bakalářské práce vybrala téma Specifika heterogenních a homogenních skupin v mateřské škole. Jednou jsem se osobně dostala do diskuze a byla mi položena otázka, které věkové uspořádání preferuji více. Musím se přiznat, že na tuto otázku jsem nedokázala odpovědět, protože jsem převážnou část praxí absolvovala s homogenní skupinou a s heterogenní skupinou jsem neměla ještě dostatek zkušeností, abych mohla vyvozovat nějaké závěry, a i když jsem do jisté míry tušila, že v heterogenní skupině to bude více náročnější vzhledem k rozdílnému věku dětí než v homogenní skupině, věřila jsem, že i přes tu náročnost se vždy nalezne něco pozitivního, které mě v té třídě třeba uchvátí. Dalším důvodem, proč je náročné určit, které uspořádání tříd v mateřské škole je pro pedagoga z hlediska jeho profese a také z hlediska celkového rozvoje dítěte výhodnější je, že v literatuře je věnována pozornost věkovým uspořádáním opravdu v malém rozsahu, proto jsem se rozhodla této problematice věnovat větší a hlubší pozornost.

Práce je rozdělená na dvě části. V první části jsou nejdříve vytyčeny nejdůležitější pojmy, týkající se předškolní výchovy a vzdělávání a pojmy vymezující význam věkových uspořádání. Dále se věnuje dítěti předškolního věku a jeho fyzickému a psychickému vývoji a následně na to navazuje kapitola o osobnosti předškolního pedagoga. Poslední kapitola pojednává o věkovém uspořádání tříd, kde jsou vymezeny specifika heterogenního uspořádání a specifika homogenního uspořádání.

Druhá empirická část je zaměřena na průzkum komparace heterogenních a homogenních tříd v mateřských školách v regionech Jičín a Hradec Králové. Cílem této práce je zjistit rozdíly ve specifikách heterogenních a homogenních skupin v mateřských školách ve vztahu k výchovně-vzdělávacímu působení učitelky a ve vztahu k dítěti z pohledu učitelky mateřské školy. Průzkum je prováděn pomocí dotazníku, který je určený pro učitelky mateřských škol.

1 Vymezení základních pojmů a specifika předškolního vzdělávání

Vymezení základních pojmů, týkajících se předškolní výchovy a vzdělávání nám umožní se lépe orientovat ve specifických věkových uspořádáních tříd a umožní nám to lepší porozumění celkovému rozvoji dítěte předškolního věku. Je nutné si uvědomit, že jednotlivé věkové uspořádání, ovlivňuje fyzickou, a hlavně psychickou a sociální stránku dítěte zcela odlišným způsobem. Je zřejmé, že na základě jednotlivého věkového uspořádání je uzpůsobené i prostředí, ve kterém dítě stráví spoustu času, proto je nutné, aby také učitelka mateřské školy byla seznámena s obecným vymezením významu jednotlivého věkového uspořádání třídy a následně tak mohla v tom daném věkovém uspořádání vytvořit pro dítě co nejpodnětnější prostředí pro jeho celkový rozvoj.

Mezi důležité pojmy, které jsou právě potřeba znát v rámci určení specifík věkových uspořádání tříd a schopnosti určit vývojové charakteristiky rozvoje dítěte v předškolním období, patří:

- **předškolní výchova** – Průcha, Walterová, Mareš (2003) v pedagogickém slovníku uvádí, že předškolní výchova je výchova, která splňuje zabezpečující úlohu, co se týká uspokojování přirozených potřeb každého dítěte a jeho rozvoj osobnosti. Je to výchova podporující zdravý fyzický, psychický a sociální vývoj dítěte.
- **předškolní věk** – Kolář (2012) popisuje, že předškolní věk je vývojovým obdobím, ve kterém dochází k velmi intenzivnímu rozvoji dítěte a toto období se přibližně vymezuje od 3 do 6 let, tzn. po vstup do základní školy.
- **heterogenní skupina** – Heterogenní skupina je skupina dětí či žáků různého věku s rozdílnými školními výkonnostmi, zájmy a různým sociálním původem (Kolář, 2012). Dále Průcha, Koťátková (2013) vymezují pojem heterogenní uspořádání skupiny zase jako věkové uspořádání, které je určeno pro děti, které si jsou věkově vzdálenější.
- **homogenní skupina** – Věkově homogenní uspořádání skupiny je oproti heterogennímu uspořádání určené pro děti blízkého nebo stejného věku (Průcha, Koťátková, 2013). Kolář (2012) ve výkladovém pedagogickém slovníku zase uvádí, že homogenní skupinu tvoří skupina lidí, dětí a mládeže,

která se vytváří dle určitých a stejných znaků, do kterých patří: stejný věk, stejné zájmy, téměř stejná výkonnost, blízké životní cíle apod.

- **rámcový vzdělávací program (RVP)** – Průcha, Walterová, Mareš (2003) vymezují pojem RVP jako kurikulární dokument, který vymezuje základní cílové zaměření vzdělávání pro daný obor vzdělávání. Dle Koláře (2012) je RVP kurikulární dokument, který se stal metodickým východiskem pro zpracovávání školního vzdělávacího programu, podle kterého se daná škola řídí.

Výše zmíněné pojmy jsou ukotveny v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, proto je nutné znát, co to Rámcový vzdělávací program jako takový je, abychom s ním byli plně ztotožněni a dokázali ho do jisté míry používat.

Všechny informace a požadavky, které se týkají předškolního vzdělávání a které jsou obsažené právě v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, musí být v souladu se školským zákonem a dle školského zákona je s účinností od 1. 9. 2020 předškolní vzdělávání určeno pro děti ve věku **od dvou do šesti let** (RVP PV, 2018). Je nutné si vytyčit, pro jakou věkovou kategorii dětí je předškolní vzdělávání určeno, aby se na základě toho mohlo rozhodnout o vhodném zařazení dětí do jednotlivých tříd.

Specifika předškolního vzdělávání

„Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a dbá na to, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována“ (RVP PV, 2018, str. 7). Specifika předškolního vzdělávání jsou velice důležitá a je nutné je znát, aby učitelka mateřské školy umožnila se dítěti dostatečně vyvíjet tím správným směrem ať už po stránce fyzické, psychické nebo sociální.

Mezi důležitá specifika předškolního vzdělávání patří: (RVP PV, 2018)

- **vhodné vzdělávací prostředí** – Je nutné dítěti poskytnout vhodné prostředí, ve kterém se bude cítit bezpečně, jistě a spokojeně. Je také potřeba aby prostředí, které slouží především ke vzdělávání dětí a ve kterém dítě stráví mnoho času bylo zajímavé, podnětné a bohaté, co se týká pomůcek a celkového uspořádání prostoru.

- **individuální potřeby a možnosti dětí** – V předškolním vzdělávání by se mělo důsledně dbát na individuální potřeby jednotlivých dětí. Každé dítě je v něčem jedinečné, proto je nutné vždy reagovat na potřeby dětí odlišně, tzn. že dítěti se poskytuje podpora a pomoc v míře, kterou individuálně potřebuje. Pro správné odhadnutí potřeb a zájmů jednotlivých dětí je nutné, aby si předškolní pedagog u každého dítěte vedl pedagogickou diagnostiku, která napomáhá k zajištění, aby různé činnosti probíhaly na základě individuálních potřeb a zájmů dětí, které během diagnostiky u dětí vyzoruje.
- **prožitkové a kooperativní učení** – Pro dosažení optimálního rozvoje osobnosti každého dítěte, by se měly zvolit vhodné a odpovídající metody a formy práce. V předškolním vzdělávání je nejvhodnější využívat kooperativního a prožitkového učení hrou. Činnosti, ze kterých děti mají nějaký přímý zážitek, přirozeně podporují dětskou zvědavost, potřebu objevovat něco nového a neobvyklého.
- **situační učení** – V předškolním vzdělávání se uplatňuje situační učení. Vytváření a využívání situací, dítěti poskytnou lepší povědomí o různých životních souvislostech pomocí srozumitelných praktických ukázek, které by měly být dětem poskytovány tak, aby se učily dovednostem v tom daném okamžiku, kdy je právě potřebuje. Jedině tímto způsobem pochopí jejich smysl.
- **spontánní sociální učení** – Spontánní a sociální učení, které staví na principu přirozené nápodoby, hraje v předškolním vzdělávání opravdu významnou roli. Je potřeba, aby během všech činností a situací, které se v průběhu dne v mateřské škole mohou naskytnout, mělo dítě možnost vyzorovat a případně přejímat správné postoje a chování. Dítě si osvojí správné způsoby chování jedine nápodobou, proto v tuto chvíli hraje důležitou roli učitel mateřské školy, který by měl být pro dítě správným vzorem.
- **didakticky zacílená činnost** – Didakticky zacílená činnost je činnost, která dítě v jisté míře vzdělává. Většinou se jedná o spontánní a řízené aktivity, které by měly být vzájemně provázané a vyvážené a měly by odpovídat individuálním potřebám a možnostem všech dětí. Tyto aktivity jsou přímo nebo nepřímo motivovány učitelem. Děti se učí spontánně, ale přitom záměrně, proto je vhodné, aby tyto aktivity probíhaly individuálně nebo po menších skupinách dětí.
- **integrováný přístup** – Předškolní vzdělávání také uplatňuje integrováný přístup, kdy vzdělávání dětí probíhá v rámci tzv. „*integrovaných bloků, které nabízejí*

dětem vzdělávací obsah v přirozených souvislostech a vztazích“ (RVP PV, 2018, str. 8). Jednotlivé obsahy bloků jsou zaměřeny na běžné situace ze života dítěte, což je pro dítě smysluplné, zajímavé a užitečné do budoucího života.

Některá zmíněná specifika předškolního vzdělávání jako jsou např. individuální přístup k dítěti, situační a prožitkové učení atd., se také odráží v **osobnostně orientovaném modelu výchovy**, proto je vhodné si přiblížit, co to vlastně osobnostně orientovaný model výchovy je.

Osobnostně orientovaný model výchovy a jeho znaky

Současný systém předškolní výchovy a vzdělávání nám umožňuje využívat tzv. **osobnostně orientovaný model výchovy**. Je potřeba si ujasnit, co vlastně osobnostně orientovaná výchova znamená pro mateřskou školu (Hitková, 2011).

Osobnostně orientovaný model výchovy „*se stal hlavním nástrojem vnitřní proměny dnešní mateřské školy*“ (Opravilová, 2016, str. 68), který uplatňuje principy demokratické a humanistické výchovy. Přihlíží, k již dosavadním zkušenostem a tradicím předškolní výchovy, ale zároveň poskytuje tzv. **konvergentní přístup**. Konvergentní přístup je přístup, který klade důraz na rozvoj osobnosti dítěte jak z hlediska individuálního, tak z hlediska sociálního. Hlavním východiskem konvergentního přístupu je **osobnostní orientace**, kdy základem osobnostní orientace je vedení individuality dítěte k jeho harmonickému rozvoji (Hitková, 2011). V osobnostně orientované výchově se také přisuzuje důležitost k dětskému soužití ve skupině. Dítě se přirozeně učí, jak komunikovat s druhými lidmi, jak prosazovat své názory či jak řešit různá nedorozumění (Koťátková, 2014).

Za hlavní východisko osobnostně orientované výchovy se však nejvíce považuje tzv. „**šťastné dětství**“, dětství, kterému nechybí jistota a harmonie. Jedná se o soubor optimálních podmínek v určitém životním období, které uzavírá jednu životní etapu a s tím i problémy, které jsou vyřešené a s přicházející druhou etapou se předchozí problémy nevyskytují a dítě tak nepocítuje smutek a úzkost (Hitková, 2011).

Dříve však společnost vnímala hodnotu dětství velice odlišným způsobem. Nerespektovala jeho individuální zvláštnosti a nedokázala ocenit jeho schopnosti. Společnost ocenila a porozuměla osobnosti dítěte teprve až na konci 19. století a v průběhu 20. století (Asociace předškolní výchovy, 2018).

Osobnostně orientovaný model výchovy je však nejvíce známý svými znaky, které je potřeba znát, abychom tomuto přístupu plně porozuměli.

Základními znaky osobnostně orientovaného modelu výchovy jsou: (Opravilová, 2016)

- **Vztah k dítěti** – Tradiční autoritativnost a nerespektování přirozených potřeb dítěte vystřídal nový vztah k dítěti, kdy je dítě přijímáno se vstřícností a důvěrou, stává se rovnocenným partnerem dospělého a kdy je vytvářen pro dítě prostor se plnohodnotně a samostatně rozhodovat a vyjadřovat.
- **Vztah mateřské školy k rodině** – Tento přístup nám umožňuje více spolupracovat s rodinou, jejíž dominantní úloha je mateřskou školou respektována. Mateřská škola je dále schopna poskytovat odborné konzultace, týkající se vývoje dítěte.
- **Hra a učení** – Osobnostní přístup se také promítá do hry a do přirozeného, situačního a prožitkového učení. Promyšlený výběr činností a situací vytváří podmínky k tomu, aby si dítě dosavadní získané zkušenosti dokázalo logicky uspořádat a aby porozumělo vzájemným vztahům a souvislostem mezi věcmi.
- **Samostatnost, spontánnost a kreativita** – Uplatněním tvořivosti a samostatnosti se podporuje přirozené a podnětné prostředí mateřské školy.
- **Princip individualizace** – Tento princip je především založen na respektování práva každého jedince rozvíjet vlastní schopnosti či nadání.
- **Alternativnost** – Společně s novým přístupem vznikly i různé alternativy a variabilita obsahu, metod a organizace předškolního vzdělávání. Vedle státních škol se začaly zřizovat také školy soukromé, církevní, kdy jejich organizační uspořádání je odlišné.

2 Dítě předškolního věku

Předškolní období je pro dítě velice důležitým obdobím, ve kterém je potřeba klást důraz na rozvoj po fyzické a psychické stránce a aby učitelky mateřských škol umožnily dítěti se dostatečně vyvíjet po stránce fyzické i psychické, měly by znát určitá vývojová specifika, která jsou typická právě pro předškolní věk. Jedině s těmito znalostmi jsou schopny dítěti poskytnout co nejpodnětnější prostředí pro jeho vývoj v jednotlivých věkových uspořádání. Je patrné, že v heterogenní třídě se s dětmi komunikuje, jedná a reaguje na jejich potřeby zcela odlišným způsobem než v homogenní třídě. Proto budeme věnovat pozornost fyzickému vývoji dítěte v menším rozsahu a více se budeme zabývat spíše psychické oblasti.

2.1 Tělesný vývoj dítěte předškolního věku

V předškolním období, který je často vymezen **od tří do šesti let**, je potřeba se plně věnovat rozvoji hrubé a jemné motoriky. Z oblasti hrubé motoriky je třeba se zaměřit na samotnou chůzi. Tříleté dítě by mělo být schopné samostatně chodit do schodů i ze schodů bez pomoci a držení. V tomto období se u dětí i plně rozvíjí pohybová obratnost a koordinace pohybů, do kterých se zařazují lokomoční dovednosti, jimiž jsou lezení, seskoky, chůze po úzké lávce apod. Rozvoji pohybové obratnosti je třeba věnovat důkladnou pozornost, zejména u starších dětí, protože starší děti si své pohybové výkony a dovednosti mezi sebou porovnávají, a to velice ovlivňuje postavení jednotlivého dítěte ve společnosti vrstevníků. U předškolních dětí se postupně zdokonaluje i manuální zručnost čili jemná motorika, kterou si děti procvičují v rámci manipulace se stavebnicemi, při výtvarných činnostech, kde zachází s různými výtvarnými nástroji a při samotném kreslení (Skorunková, 2013).

2.2 Psychický vývoj dítěte předškolního věku

Psychický vývoj u každého dítěte je individuální. Jak je již výše uvedeno, v psychické oblasti se jedná o rozvoj rozumových schopností, odborně řečeno kognitivních procesů, mezi které patří: (Průcha, Kořátková, 2013)

- vnímání (zrakové, sluchové, vnímání prostoru a času)
- myšlení a řeč
- paměť
- představivost a fantazie

Dále se do psychické oblasti zařazuje emoční rozvoj a sociální rozvoj.

Vnímání

Za nejdůležitější poznávací proces pro předškolní dítě se považuje vnímání. Je to proces, který zachycuje vše, co v daném okamžiku působí na naše všechny smyslové orgány (Juklová, 2010). Rozvoj smyslového vnímání je pro dítě předškolního věku nezbytně nutný, jelikož je propojené s dalšími poznávacími procesy a bez našich smyslů by se nemohly dále vyvíjet.

Vnímání neboli percepce se dělí na zrakové a sluchové vnímání. **Zrakové vnímání** je jedním z nejdůležitějších percepcí, protože pomocí zraku přijímáme nejvíce informací z našeho okolního prostředí a je prostředkem komunikace (Bednářová, Šmardová, 2015). Co se týká rozlišování barev, mezi pátým a šestým rokem, dítě dokáže rozpoznat téměř všechny barvy a jejich odstíny (Bajgarová, Dvořáková, Táborská, 2011). U rozlišování tvarů dítě kolem 3. a 4. roku není schopné vnímat samotné tvary, tzn. že kruh není pro dítě kruhem, ale míčem. Teprve až později v předškolním věku je schopné jednotlivé tvary rozpoznat a pojmenovávat je. Zrakové vnímání také úzce souvisí s motorikou a spojení zrakového vnímání s motorikou ovlivňuje **vnímání prostoru** (Bednářová, Šmardová, 2015).

Na základě zrakových, sluchových, pohybových a hmatových vjemů získáváme jasnou představu o uspořádání prostoru. Zatímco dospělý člověk své okolí vnímá objektivněji, předškolní dítě dává přednost spíše subjektivnímu pohledu na své okolní prostředí, všímá si výrazných detailů, které ho v daném prostředí upoutávají. (Bednářová, Šmardová, 2015, Průcha, Koťátková, 2013). Na druhou stranu dítě ještě není schopno vnímat určitý prostor zcela přesně, pokud se jedná o složitější uspořádání prostoru. Co se týká **vnímání času**, uvědomování si jednotlivých časových rozmezí je pro dítě předškolního věku subjektivní a zkreslené. Pokud dítě něco v danou chvíli zaujímá a je mu ta situace či aktivita příjemná, čas mu rychleji ubývá, ale pokud dítě na něco delší dobu čeká, nebo vykonává pro něj nezajímavou činnost v podstatě stejnou dobu, čas se mu zdá o něco delší (Bednářová, Šmardová, 2015).

Další významnou percepcí pro dítě je **sluchové vnímání**, které je velice důležité pro rozvoj řeči a následných čtenářských dovedností. U dítěte předškolního věku při jeho mluvení především sledujeme, jakou má úroveň fonematického uvědomování, zda dobře slyší správnou výslovnost hlásek, aby je následně správně samo vyslovovalo a rozlišovalo (Bednářová, Šmardová, 2015). Co se týká vnímání různých zvuků, dítě je schopné více rozlišovat okolní zvuky, které k němu doléhají a je schopné dané zvuky napodobovat (Bajgarová, Dvořáková, Táborská, 2011).

Myšlení

V předškolním období, konkrétně okolo čtyř let se myšlení dítěte z předpojmové úrovně mění na **názorné** a **intuitivní myšlení**. Myšlení dítěte se plně váže na to, co právě probíhá, co dítě v danou chvíli vnímá a na konci předškolního období je dítě schopné některé předměty a situace vyhodnotit a zobecnit na základě jejich podstatné podobnosti. Předškolní dítě však není stále schopné věci logicky usuzovat. Za další charakteristické znaky myšlení dítěte předškolního věku se považují: (Skorunková, 2013)

- **egocentrismus** – Dítě ulpívá pouze na svém vlastním subjektivním pohledu na svět a situace a je přesvědčené o tom, že to, jak o daných věcech přemýšlí, tak přemýšlí i ostatní. Není ještě zcela schopné posuzovat situace, které se okolo něj dějí, z více hledisek.
- **magičnost** – Projevuje se na základě zapojení vlastní fantazie dítěte.
- **animismus** – Dítě přirovnává k neživým věcem vlastnosti zvířat.
- **antropomorfismus** – Dítě přisuzuje neživým věcem lidské vlastnosti, např. sluníčko večer zapadá, protože je unavené a chce jít spát.
- **artificialismus** – Dítě je přesvědčené o tom, že vnější svět někdo vytvořil, např. do rybníku někdo napustil vodu a udělal přes noc na něm led.

S myšlením souvisí také rozvoj prostorových vztahů. Předškolní dítě dokáže rozlišovat vpravo, vlevo a plně rozumí pojmem jako je nahoře, dole, blízko a daleko a objevují se, i první známky chápání matematických představ (Průcha, Kořátková, 2013, Skorunková 2013).

Řečové dovednosti dítěte předškolního věku

Celkový vývoj řeči a komunikačních schopností se u každého dítěte projevuje odlišným způsobem. Záležím však na mentální vyspělosti dítěte. Vývoj řeči a komunikačních dovedností lze dobře vypořádat na velikosti slovní zásoby. Zda některé děti mají rozsáhlejší slovní zásobu nebo naopak méně rozsáhlou či omezenou (Průcha, Kořátková, 2013).

Nicméně děti předškolního věku začínají v komunikaci používat delší věty a souvětí. Přesto však u dětí přetrvává nepřesnost ve vyjadřování a často můžeme u vyjadřování dětí vypořádat **agramatismy**, tzn. že děti nejsou schopné gramaticky správně spojovat slova a věty. Tříleté děti jsou již schopné se naučit krátké a jednoduché říkanky a jsou také schopné věnovat pozornost krátkému vyprávění či příběhu. Dále jsou schopné pojmenovávat základní barvy a znají své celé jméno. U některých dětí

předškolního věku se však stále objevuje tzv. **dětská patlavost** neboli dyslálie. Výslovnost mnohých slov postrádá ještě svoji úplnou dokonalost. Později, přibližně mezi čtvrtým až pátým rokem se veškerá artikulace hlásek dále zlepšuje. V předškolním období má předškolák nutkání se stále na něco ptát a je velice zvědavý. Neustálým kladením otázek si rozšiřuje poznatky o nových věcech a rozšiřuje si tak i slovní zásobu. S vývojem řeči v tomto období se pojí i tzv. **egocentrická řeč**, tzn., že si dítě při svém hraní či jiných činnostech mluví samo pro sebe. (Skorunková, 2013).

V předškolním období je také charakteristická častá změna konverzačních témat. Pokud si dítě povídá s paní učitelkou o něčem pro něj méně zajímavém, dítě začíná v danou chvíli pozorovat své okolí, zda nenarazí na něco zajímavějšího, o čem by si mohlo s paní učitelkou povídat. Pokud se tak stane, konverzace na předešlé téma končí a začíná nová konverzace o něčem jiném. K rozvoji komunikačních dovedností záleží nejen na slovní zásobě a věku dítěte, ale hlavně na psychickém a fyzickém stavu dítěte (Bubláková, Těthalová, 2017).

Paměť

Kolem třetího a pátého roku se u dětí vyskytuje převážně bezděčná neboli **nezáměrná paměť**, tzn, že si dítě pamatuje věci, které si nemá potřebu nutně zapamatovat. Později, přibližně kolem pátého roku, se u dítěte objevuje **záměrná paměť**, tzn. že dítě má nutnou potřebu si něco pamatovat a záměrně tu informaci či událost uchovávat v paměti. Po celé období však nejvíce hraje významnou roli **mechanická paměť**. Pomocí mechanické paměti dochází u dětí k vytváření dobrého základu pro přijímání informací, zvláště informací, které si děti neustále opakují. Mezi další typický znak patří **konkrétní paměť**, který se u dítěte projevuje tak, že si dítě snadno zapamatuje konkrétní situace než jejich samotný popis. Délka a kvalita paměti se odráží na vlivu emocí, které jsou s určitou událostí spojené (Průcha, Kořátková, 2013).

Představivost a fantazie

Děti využívají svoji fantazii a představivost především při hře, ale také si díky své představivosti upravují realitu tak, aby pro ně byla srozumitelná a určitým způsobem přijatelná (Titzová, Straková, Debnárová, 2011). Jakmile dítě své představy vysloví, tak je přesvědčené o tom, že tomu tak ve skutečnosti je (Průcha, Kořátková, 2013). Pro dítě je v tomto období ještě mnohé nevysvětlitelného, vidí následky, ale už není schopné určit příčiny, proto se přiklání k personifikaci. Dítě si myslí, že příčinou různých jevů je

působení tajemných bytostí, proto je v tomto období typické tzv. **magické myšlení** (Titzová, Straková, Debnárová, 2011).

Citový rozvoj dítěte – emoční stabilita

Na začátku předškolního období se u dítěte projevuje sobeckost a egocentrismus. Dítě usiluje o veškerou pozornost a neuvědomuje si, že pozornost paní učitelky potřebují i další děti. Děti zpočátku nedokáží své city kontrolovat a ovládat, ale později se dosud nekontrolovatelné city stávají vyrovnanějšími a trvalejšími. K prohloubení citových vztahů slouží především hra, u které dítě pociťuje radost. U dítěte se v tomto období vyskytuje také strach a úzkost. Příčinou těchto emocí mohou být neznámé věci či situace, se kterými se doposud dítě ještě nesešlo, ale čím více dítě poznává okolní prostředí, tím menší má z nových věcí strach. Dítě je také seznámené s tím, jak se chovat v dané společnosti. Ke konci předškolního období za důsledku přijetí norem chování se projevuje u dítěte i pocit viny, který se projevuje především při porušení pravidel. Dítě si to však uvědomuje a je schopné zhodnotit své chování a určit, zda je správné nebo nesprávné (Titzová, Straková, Debnárová, 2011).

Rozvoj sociálních schopností

V tomto období je v mateřské škole, nehledě na věkové uspořádání třídy, důležité naučit dítě navazovat kontakty s vrstevníky nebo i s cizími lidmi a pomoci mu začlenit se do kolektivu dětí.

Pokud učitelky mateřských škol, ale i rodiče chtějí, aby se dítě co nejlépe začlenilo do kolektivu a téměř bez obtíží navazovalo sociální kontakty s ostatními lidmi, v tomto případě je vhodné, tzv. děti navyknout na občasnou nepřítomnost rodičů. Dítě v novém sociálním prostředí poznává a přijímá nové sociální role a osvojuje si určité normy chování (Bajgarová, Táborská, Dvořáková, 2011). V mateřské škole by dítěti mělo být umožněno nacházet způsoby, jak jednat se svými vrstevníky. Přináší to přínos zejména z hlediska zjištění, kdo je třeba nejlepším partnerem pro společné aktivity, jak a kdy se prosazovat či naopak ustupovat. Dítě svým jednáním může docílit i k negativnímu výsledku, ale i negativní zkušenosti jsou velice přínosné, protože mohou dítěti napomoci, čeho se má příště vyvarovat (Kořátková, 2014). Učitelka mateřské školy přihlíží, jak se vztahy mezi jednotlivými dětmi vyvíjí a je jim oporou. Je důležité také zmínit, že se děti v mateřské škole učí prosociálnímu chování vůči ostatním skrze přátelství, ochoty pomoci, ohleduplnosti a tolerance (Průcha, Kořátková, 2013).

Všechny tyto schopnosti, které jsou výše uvedené, se projevují u každého dítěte odlišně, proto je nutné mít povědomí o základních znacích těchto schopností, aby učitelka mateřské školy byla schopná určit, v čem se dítě vývojově posunulo, nebo naopak, u čeho je potřeba ještě věnovat větší pozornost a vytvořit ještě podnětější prostředí a podmínky pro jeho následující zlepšení.

2.3 Vnímání osobnosti dítěte předškolního věku z pohledu učitelek mateřských škol

Kořátková (2014) uvádí výzkum zaměřený na zjištění faktů o tom, jak jsou děti předškolního věku vnímány učitelkami mateřských škol. V publikaci je zobrazená tabulka, ve které jsou obsažené nejčastější charakteristiky a vlastnosti, které jsou nejtypičtější právě pro předškolní věk. Dle poznatků z tabulky všechny učitelky a ředitelky mateřských škol považují dítě nejvíce za zvědavé a hned po zvědavosti následuje iniciativnost, rozumová vyspělost, sebevědomí, hravost, samostatnost, tvořivost, vděčnost za zájem učitelky a mnoho dalších pozitivních vlastností. I přes všechny zmíněné pozitivní vlastnosti, se u dětí předškolního věku vyskytují i méně pozitivní vlastnosti, mezi které patří nejčastěji menší citlivost až agresivita, nesoustředěnost či roztěkanost. Do této kategorie se zařazuje také to, že má dítě nedostatek prožitků s rodiči, tzn. že se rodiče dítěti dostatečně nevěnují. Dalším vyzorovaným a zajímavým faktorem je také to, že jsou děti ovlivněné televizí (Kořátková, 2014).

Odpovědi uvedené v tabulce nám ukazují, že mají učitelky k dětem velice dobrý vztah, že jsou schopné o dětech vypovídat s respektem a uznáním a dokáží plně pochopit zájmy a potřeby dětí (Kořátková, 2014).

Tabulka 1 – **Jak vidí učitelky dítě předškolního věku** (Koťátková, 2014, str. 107–108)

Pořadí	Vyjádření učitelek	Procenta
1.	Je zvědavé (bystré).	32,3 %
2.	Iniciativní (aktivní).	26,1 %
3.	Informované (rozumově vyspělé).	21,3 %
4.	Sebevědomé.	20,3 %
5.	S vadami řeči a samostatného vyjadřování.	20,0 %
6.	Společenské (bezprostřední).	19,7 %
7.	Hravé.	14,5 %
8. – 10.	Více samostatné.	12,9 %
8. – 10.	Citově chudší.	12,9 %
8. – 10.	Méně citlivé až agresivní.	12,9 %
11.	Vděčné za zájem učitelky.	12,3 %
12.	Nesoustředěné (roztěkané).	11,9 %
13.	Svobodnější (šťastnější).	11,6 %
14.	Orientované na sebe (silná osobnost).	10,3 %
15.	Má málo prožitků s rodiči.	10,0 %
16. – 17.	Průbojné (nebojácné).	9,7 %
16. – 17.	Ovlivněné televizí.	9,7 %
18. – 20.	Technicky zaměřené (nadané)	8,1 %
18. – 20.	Tvořivé	8,1 %
18. – 20.	Méně pohybově šikovné	8,1 %

Tento výzkum, který popisuje paní Koťátková, jsem do své práce zahrнула, protože mě velice zaujalo, jak na současné dítě předškolního věku pohlížejí přímo učitelky mateřských škol. Myslím si, že je dobré si uvést a vytyčit ty nejtypičtější a nejčastější charakteristiky osobnosti dítěte předškolního věku, protože to učitelkám mateřských škol může napomoci k lepšímu porozumění dítěte.

3 Osobnost předškolního pedagoga

Než se začneme zabývat osobností učitele/ky mateřské školy, je důležité si ujasnit, kdo to vlastně učitel je a co se od něj v jeho profesi očekává. Pokud bychom dětem položili otázku, kdo je učitel, jednoduše nám odpoví, že učitel je „ten, kdo učí ve škole“. V různé literatuře však nalezneme mnoho definic, které charakterizují osobnost samotného pedagoga a jeho profesní kompetence (Svobodová, Vítečková a kol., 2017).

Nelešovská (2005) uvádí, že „*na učitele a jeho osobnost se kladou požadavky spojené s dosažením vyšší úrovně morálních vlastností úzce spojeny s výkonem jeho profese*“ (Nelešovská, 2005, str. 11). Žádný učitel ať už mateřské školy nebo základní, se nemůže také obejít bez komunikativních dovedností, a hlavně vztahu k dětem.

Svobodová, Vítečková a kol. (2017) pojednávají o učitelce mateřské školy, která se vždy považovala a stále považuje za člověka, který má velice širokou škálu dovedností, schopnost ručních prací, a dovednosti v oblasti hry na hudební nástroj, zpěvu či malování.

Osobnost učitelky mateřské školy lze také přisuzovat k ideální a laskavé matce, která pečuje o děti s láskou a je k tomu všemu obohacena určitými dovednostmi a vzděláním potřebným k vykonávání učitelské profese. Na učitelku lze také nahlížet podle toho, jak při své vzdělávací a výchovné činnosti působí a postupuje. Někteří učitelé či učitelky si důkladně vše promýšlí a kladou důraz na systematický rozvoj myšlení, jiní učitelé či učitelky dávají přednost spíše představivosti a intuitivnímu, uměleckému přístupu (Oprailová, 2016).

Každá osobnost učitele je však odlišná, proto se v odborné literatuře můžeme dočíst o různých typech učitelů. Ráda bych však zmínila pouze typy učitelů dle temperamentu a typy učitelů ve vztahu k dítěti, protože to považuji za nejdůležitější.

Oprailová (2016) uvádí **typy učitelů dle jejich temperamentu** a za vhodného učitele považuje tzv. **sangvinika**, který lépe navozuje kontakty a je dobrým komunikačním partnerem. Co se týká temperamentu **cholerika**, tak učitel jako cholerik je velice aktivní, schopný rychle reagovat, ale často má problémy se sebeovládáním. Učitel s temperamentem **flegmatika** pomalu reaguje, ale umí kolem sebe vytvořit klidnou a příjemnou atmosféru. Poslední typ učitele dle temperamentu, je učitel s temperamentem tzv. **melancholika**, který bývá často velice citlivý, méně aktivní a snadno se unaví.

Myslím si, že v každé učitelce se prolínají všechny typy temperamentu, ačkoli vždy jeden typ temperamentu dominuje. Nicméně, kdyby učitelka byla pouze sangvinik, mohlo by se stát, že bude svou neustálou aktivitou přetěžovat děti, proto není od věci občas zpomalit a být na chvíli i flegmatikem a vše si promyslet, byť by to trvalo déle. Poté kdyby učitelka byla pouze cholericem a rázným člověkem, ve třídě by vládlo napětí, což také není dobré. Být pouze melancholikem však také není v pořádku, protože neustálá nejistota a nezvladatelnost emocí, by každý den ovlivňovala psychiku dítěte, proto si myslím, že učitelka, ať už si to uvědomuje či ne, má v sobě ukryté všechny typy temperamentu s tím, že vždy jeden dominuje.

Dalšími typy učitelů, které Opravilová (2016) uvádí, jsou učitelé, kteří se posuzují podle **vztahu učitele k dítěti**. Náročný a přísný učitel, který vyžaduje kázeň a poslušnost se označuje za **autokratický typ**. Učitel, který má naopak nízké nároky a který dává dětem především volnost a není důsledný, je označován jako **liberální typ** učitele. A učitel, který je laskavý, vstřícný, ale zároveň důsledný, který svým jednáním a stylem vedením dosahuje pozitivních výsledků, je označován jako **demokratický typ** učitele.

Je velice užitečné mít znalosti o typech učitelů, protože pomocí těchto znalostí můžeme pracovat na své osobnosti a formovat své chování a jednání tím správným směrem.

3.1 Profesní kompetence předškolního pedagoga

Učitelé či učitelky mateřských škol by měli splňovat určité profesní kompetence, které jsou nezbytné pro povolání pedagoga a umět je využívat v praxi.

Mezi profesní kompetence učitele/ky mateřské školy, patří: (Svobodová, Vítečková a kol., 2017)

- **Předmětové kompetence** – Předškolní pedagog by měl mít schopnosti a mnohostranné dovednosti v oblasti výchov, především hudební, tělesné, výtvarné, dramatické a též by měl mít vědomosti z oblasti historie, matematických představ, přírodních věd a z oblasti environmentální. Všechny tyto výchovné oblasti by se měl pedagog snažit propojit tak, aby to pro děti bylo zábavné.
- **Didaktické a psychodidaktické kompetence** – Učitel mateřské školy vhodně promýšlí obsah přípravy činností, zajišťuje prostor pro aktivity a vhodné pomůcky. Dále je schopen využívat metodického a didaktického materiálu.

- **Pedagogické kompetence** – Učitel mateřské školy se snaží poskytovat dětem koncepční, systematické a promyšlené činnosti, reaguje a působí profesionálně v nepřípravených situacích a je schopen improvizace. Dále učitel mateřské školy je schopen vytvářet příjemnou atmosféru, dokáže vzbudit u dětí zájem a zvědavost o činnosti. Důležité hlavně je, aby co nejvíce při práci s dětmi zařazoval prožitkové, situační a kooperativní učení s tím, že si učitel či učitelka jsou vědomi toho, že dítě předškolního věku získává vědomosti přímým zážitkem.
- **Diagnostické a intervenční kompetence** – Pro učitele mateřské školy tyto kompetence znamenají, že by především měl být důkladně seznámen se specifiky předškolního věku a na základě těchto vědomostí, by měl respektovat individuální potřeby dětí. Považuje se za důležité, aby učitel mateřské školy prováděl pedagogickou diagnostiku průběžně, a dokázal tak včas rozpoznat různé vývojové poruchy a nesrovnalosti. Je potřeba také znát způsoby a možnosti řešení či nápravy.
- **Sociální a komunikativní kompetence** – Tyto kompetence pomáhají učitelům mateřské školy při vytváření pozitivní atmosféry ve třídě a při socializaci dětí. To, jakým způsobem učitel jedná a působí, ovlivňuje vytváření sociálních vztahů ve skupině. Velice zásadní je přijímat dítě takové jaké je, považovat ho za citlivého partnera, respektovat ho a poskytnout mu možnost se samostatně rozhodovat při řešení různých situací.
- **Manažerské kompetence** – Tato kompetence se především týká ředitelů či ředitelek mateřských škol a na základě této kompetence by měli dokázat reagovat na potřeby dětí, jejich rodičů a zaměstnanců školy. Měli by být schopni organizovat, upravovat podmínky vzhledem k naplňování cílů ve školním vzdělávacím programu a v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Ředitelé by měli mít základní znalosti z oblasti právních předpisů a managementu. Dále se snaží podporovat profesní růst svých kolegů a podněcují a motivují je k dalšímu sebevzdělávání.
- **Profesně a osobnostně kultivující kompetence** – Učitel mateřské školy by měl mít osvojeny základy profesní etiky. Měl by provádět sebereflexi, přemýšlet o svém chování a následně jej posunovat k lepšímu.

Všechny tyto profesní kompetence, které paní Svobodová a Vítečková ve své publikaci zmínily, neslouží pouze pro vymezení obsahu profesních kompetencí, ale také hlavně, aby se učitel mateřské školy zamyslel nad svým dalším vzděláváním a nad tím, zda je či není potřeba prohloubit své dosavadní profesní kompetence (Svobodová, Vítečková a kol., 2017).

3.2 Učitelka mateřské školy z pohledu dětí a rodičů

Velice je důležité si také uvědomit, jak pohlízejí na učitelku mateřské školy samotné děti a jejich rodiče, jak vnímají její osobnost.

Svobodová, Vítečková a kol. (2017) uvádí, že pro děti předškolního věku je učitelka oporou a blízkým člověkem, na kterého se děti mohou spolehnout. Mateřská škola je pro dítě zpravidla prvním neznámým prostředím po rodinném prostředí, se kterým se dítě seznamuje a často se děti cítí nejistě, proto je pro dítě v tomto období velice důležitý pocit bezpečí a jistoty. Dále předškolní děti vnímají učitelku jako hodnou učitelku, která se k dětem chová hezky a s úctou. Velice oceňují také to, když je paní učitelka plně otevřená legraci, a hlavně když si je schopna legraci vymyslet a následně si ji s dětmi užít. Poté děti považují za důležité, aby učitelka byla nápaditá a zkušená, co se týká přípravy činností a různých her (Svobodová, Vítečková a kol., 2017).

S touto myšlenkou musím jenom souhlasit, protože děti více ocení paní učitelku, která je usměvavá, láskyplná a hlavně nápaditá. Učitelka mateřské školy by se neměla ostýchat zkoušet něco nového. Dle mého názoru je důležité nové věci s dětmi zkoušet a pokud se to nepovede, dětem alespoň ukazujeme, že i dospělý dělá chyby a že je vždy možnost to napravit. Chybovat je totiž přirozenost každého člověka.

Děti ze strany učitelky mateřské školy také očekávají, že se bude snažit plnit jejich přání, uspokojí jejich potřeby a že po dětech bude požadovat pouze to, co zvládnou. Poté od učitelky mateřské školy očekávají laskavost, vstřícnost a spravedlivost (Oprailová, 2016).

Jak na učitelku pohlízejí rodiče je hezky popsáno v rámci výzkumu, který popisuje Svobodová, Vítečková a kol. (2017). V tomto výzkumu je rodičům položena otázka „**Co je pro ně rozhodující či důležité u učitelky mateřské školy?**“ Tato otázka se celkem člení do sedmi oblastí. Já však pouze uvedu dvě oblasti, které se mi jeví jako nejvíce stěžejní pro rodiče.

První oblast se věnuje tomu, jaká by učitelka mateřské školy měla být **ve vztahu k dítěti**. Za nejdůležitější v této oblasti rodiče považují, aby se děti na učitelku mohly spolehnout a cítily se s ní v bezpečí. Druhou oblastí, kterou bych ráda vyzdvihla, je pohled rodičů na učitelku **ve vztahu k její profesi**. Pro rodiče je velice důležité, aby učitelka své povolání měla ráda, aby ho vykonávala se zájmem, byla schopna sebereflexe a chtěla se stále sebevzdělávat a pracovat kvalitněji. (Svobodová, Vítečková a kol., 2017).

Tento výzkum jsem zmínila, protože se mi zdá důležité, jak na osobnost učitelky pohlížejí rodiče. Rodiče mají právo posoudit, zda učitelka bude tím správným člověkem ve výchově a vzdělávání dětí. Záleží na postoji učitelky a na tom, jak se tváří, protože pokud se učitelka tváří, jako by neměla zájem o svou práci, rodiče to opět ovlivní. Pedagogové by celkově neměli opomíjet názory rodičů, protože díky názoru druhé strany, může pedagog na sobě třeba více zapracovat, aby předešel těmto předsudkům.

Dle Kořátkové (2014) by také učitelka a rodič nejen ve vztahu k sobě, ale také ve vztahu k dětem, měli být schopni tzv. akceptace, empatie a autenticity. **Akceptací** se rozumí, že člověka přijímáme s porozuměním. Je důležité, aby se rodič, učitelka a dítě přijímali bez jakýchkoli předsudků, aby k sobě chovali vzájemnou toleranci, a došli tak ke vzájemnému porozumění. Další významnou vlastností je **empatie**, která se nejčastěji odráží v komunikaci, kdy učitelky při komunikaci s dětmi a rodiči, a naopak, vnímají aktuální stav, jímž může být neklid, spěch, obavy či radost. Projevením empatie si rodič a učitelka dávají najevo, že si plně rozumí. Poslední stěžejní vlastností je **autenticita** čili přirozenost, pravdivost. Učitelka ve vztahu k rodiči, a naopak, se nesnaží před sebou něco předstírat. Přirozenost a pravdivost napomáhá k lepšímu porozumění druhého (Kořátková, 2014).

Myslím si, že tyto tři vlastnosti by měly být přirozeností každé učitelky, protože bez nich by se spolupráce mezi rodiči a učitelkou mohla vyvíjet tím nesprávným směrem a mohlo by docházet k častějšímu nepochopení ze strany jak učitelky, tak rodiče, a to by se také mohlo negativně odrazit v rozvoji dítěte.

4 Věkové uspořádání tříd v mateřské škole

V mateřské škole se obě možnosti věkového uspořádání uplatňovaly již dříve. Věkově heterogenní uskupení dětí se v mateřských školách začalo prvotně objevovat v druhé polovině 19. století, kde jsme mohli ve třídě nalézt až ke stovce dětí různého věku. Věkově homogenní uskupení dětí se však v běžných mateřských školách prosadilo o něco později. Nejdříve se toto uskupení doporučovalo v první polovině 20. století, ale nejvíce se prosadilo až od padesátých let. Tehdy se věkové uspořádání ve většině mateřských škol přísně rozdělovalo. Dnes už jsou obě možnosti věkového uspořádání zcela na stejné úrovni. Průcha, Kořátková (2013) poukazují na to, že dnes se heterogenní a homogenní uspořádání v mateřských školách vyskytuje v poměru jedna ku jedné. V některých mateřských školách se objevuje také částečné rozdělení, a to rozdělení na věkově heterogenní třídy, do kterých chodí děti ve věku 3-5 let a věkově homogenní třídy, konkrétně třídu předškolních dětí ve věku 5-6 let (Průcha, Kořátková, 2013).

Rozhodování mezi heterogenní a homogenní skupinou

Heterogenní nebo homogenní skupina aneb jaké věkové uspořádání třídy zvolit? Rozhodování mezi věkovými uspořádáními je stále aktuální záležitostí. Budoucí pedagog si musí zvážit, s jakou věkovou skupinou dětí ho práce bude nejvíce naplňovat, protože pokud by měl dopředu obavy z toho, zda to v daném věkovém uspořádání s dětmi zvládne, nebylo by to v pořádku, jak pro pedagoga, tak pro děti.

Pokud se jedná o rodiče a rozhodují se dát své dítě od 3 let do mateřské školy, měli by přemýšlet a zjistit si, jakým způsobem daná mateřská škola pracuje, jak má uzpůsobené prostředí, tzn. zda se jedná o jednotřídní mateřskou školu, která je určena pro věkově smíšené skupiny nebo zda se jedná o homogenní třídu čili věkově stejnorodou skupinu (Kořátková, 2014).

Podle mého názoru, rozhodování rodičů, zda dají své dítě do heterogenní nebo homogenní třídy, může z větší míry hlavně ovlivnit to, jak učitelka v daném věkovém uspořádání působí, jak si ví rady s organizací, zda je schopna dobře reagovat na potřeby dětí a je schopna zohledňovat ve výchovně-vzdělávací činnosti věk dětí, a vyvářet tak podnětné prostředí. Může se totiž stát, že učitelka nezvládá zorganizovat prostředí daného věkového uspořádání, což mnohdy rodiče mohou poznat a ať si je učitelka nejistá v homogenní třídě s nejmladšími dětmi, nejstaršími dětmi nebo v heterogenní třídě, mnohé rodiče to může od daného věkového uspořádání odradit, i když si mysleli, že jejich dítěti bude prospívat.

Nicméně mateřská škola by měla rodičům umožnit možnost volby, jaké věkové uspořádání pro své dítě zvolí. Rodičům, které mají dvě děti a přejí si, aby sourozenci navštěvovali jednu třídu společně, by měla mateřská škola vyhovět. Lze říci, že se to považuje dokonce za povinnost každé mateřské školy, která je založená na principu **věkově smíšených tříd**. Jeden z faktorů, proč rodiče preferují, aby jejich děti společně docházely do věkově smíšené třídy, je vzájemná opora. Sourozenci si mohou být nápomocny v oblasti adaptace a navazování nových kontaktů a vztahů (Krejčová, 2014).

Těthalová (2015) v rámci rozhovoru s paní Mgr. Ludmilou Šprachtovou zase uvádí, že někteří rodiče dodnes nerozumí tomu, proč jsou zřízeny věkově smíšené třídy, že by spíše rádi viděli předškolní děti oddělené od ostatních dětí a mohly se tak lépe připravovat na základní školu. Pokud se rodičům dostane srozumitelné vysvětlení, že heterogenní třídy jsou pro děti přínosné, mnozí rodiče to pochopí a na základě toho mohou pozměnit svůj dosavadní názor na věkově smíšené třídy.

Naopak mateřské školy, které fungují na principu **věkově homogenního uspořádání třídy**, požadavek rodičů, aby sourozenci byly spolu v jedné třídě, zvažují pouze v menším počtu případů. Vyhovění tohoto požadavku od rodičů je pro mateřské školy, zřizující věkově homogenní třídy, velice obtížné z důvodu členění dětí do tříd dle věku. Poté se naopak vyskytuje skupina rodičů, kteří spíše preferují mít děti (sourozence) oddělené, aby každé z jejich dětí bylo v jiné třídě a bylo schopné se skamarádit s ostatními dětmi a osamostatnilo se (Krejčová, 2014).

Pro jakou věkovou skupinu dětí se rozhodne učitelka mateřské školy ve vztahu k její profesi, záleží také na jejích poznacích o základních znacích dané věkové skupiny či přímé zkušenosti s danou věkovou skupinou dětí. Bez znalosti základních specifik věkových uspořádání třídy nelze zcela úplně posoudit, jaké věkové uspořádání třídy bude pro pracovní působení učitelky mateřské školy nebo i pro rozvoj dítěte výhodnější a optimálnější. Proto si nyní specifika jednotlivých věkových uspořádání třídy představíme.

4.1 Specifika heterogenních skupin v mateřské škole

„Věkově smíšené třídy připravují přirozené prostředí s různě starými dětmi mezi třetím, nyní už druhým a šestým rokem, které více připomíná sourozenecké prostředí“ (Průcha, Kořátková, 2013, str. 92). Heterogenní třídy splňují určitá kritéria, která berou na vědomí potřeby nejen dětí, ale také rodin. Do těchto kritérií se zařazuje sourozenectví a děti, které se už mimoškolně znají, bez ohledu na jejich věk. Další kritéria se mohou týkat také učitelky, které se týkají: (Průcha, Kořátková, 2013)

- **určitého počtu nejstarších dětí od každého pohlaví** – pro lepší tvoření spolupracujících skupin při hře
- **dětí s odkladem školní docházky** – aby děti byly umístěny v jiném prostoru třídy, než jak tomu bylo v minulých letech
- **dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí jinojazyčných** – aby byly takové děti vhodně zařazeny

I když už jsou mateřské školy, které, jak již bylo zmíněno, zřizují obě možnosti věkového uspořádání, stále se však nejčastěji setkáváme s věkově smíšeným uspořádáním tříd na vesnicích v malých jednotřídních mateřských školách (Průcha, Kořátková, 2013).

Když se mluví o heterogenních třídách, většinou se děti v takovém uspořádání dělí na mladší a starší děti. **Mladší děti** se v tomto uspořádání snaží „vyrovnat“ starším dětem, kteří jsou pro ně inspirací. Soužití mladších dětí se staršími vede také k napodobování chování starších dětí v různých situacích, do kterých lze zařadit např. vyjadřování, dovednosti v sebeobsluze a také hra a její organizace (Průcha, Kořátková, 2013). Během pozorování starších dětí při hře, mladší děti získávají inspiraci a mnoho zkušeností, které s sebou hra nese. Pozorují vyzrálejší hru a následně ji zkoušejí. Hra starších dětí může mladší děti inspirovat např. v oblasti volby námětu hry, učí se, jak ve hře spolupracovat, podřizovat se nebo naopak, jak si vlastní nápad ve skupině prosadit (Kořátková, 2014). Dále mohou pozorovat způsoby řešení při nedorozumění mezi staršími dětmi a vnímají, že určité chování, ačkoli je správné nebo ne, má své následky (Průcha, Kořátková, 2013).

Starší děti zde mají úlohu tzv. pomocníka. Děti zastávají svou důležitou roli ve skupině tím, že pomáhají mladším dětem a učitelce, a tak se jim dostává uznání mladších dětí a ocenění ze strany učitelky. Podílejí se na učení mladších dětí tím, že jim postupy např. při nějaké hře vysvětlují, pomáhají jim se začlenit do kolektivu. Starší děti se tak

učí lépe vyjadřovat a uvědomovat si různé souvislosti mezi věcmi a postupné řešení od snazšího k obtížnějšímu (Průcha, Kořátková, 2013). V tomto uspořádání je také možné, že dítě, které je sice starší, ale je plaché a stydlivé nebo se z nějakého určitého důvodu nemůže zařadit do skupiny věkově stejně starých dětí, si mohou nalézt svého partnera pro hru právě mezi mladšími dětmi a necítí se tedy osaměle a vyčleněné z kolektivu (Kořátková, 2014).

Tato skutečnost neplatí však pouze pro samotnou hru, ale i pro celkovou adaptaci na nové prostředí. Heterogenní uspořádání je pro začlenění nově příchozích dětí daleko příznivější, protože i když například okolo pěti až deseti dětí odchází do základní školy, stále v mateřské škole zůstávají děti, které se po prázdninách stanou „předškoláky“ nebo v mateřské škole zůstávají děti okolo čtyř let, které už mají po roce jisté zkušenosti a nově příchozí děti mohou od starších dětí vypožorovat způsoby chování a napodobují je (Těthalová, 2015).

Starší děti ve věkově smíšené třídě zastávají roli tzv. „pomocníka“ nejen ve hře a vysvětlování různých úkolů, ale také v sebeobslužných činnostech. Mladším dětem je většinou poskytnuta pomoc ze strany starších dětí nebo sourozenců při oblékání, hygieně nebo stolování, což paní učitelky vždy uvítají a usnadní jim to práci. Velice to také prospívá jak mladším dětem, které se učí od starších dětí, tak starším dětem, které se v rámci pomoci mladším dětem učí odpovědnosti a ohleduplnosti.

4.1.1 Shrnutí přínosů a nevýhod pro dítě v heterogenní skupině

Ve věkově smíšených skupinách můžeme nalézt mnoho **přínosů** pro děti z hlediska jejich celkového rozvoje po stránce psychické i fyzické, ale také po stránce sociální. Zaměříme se na oblast psychickou a sociální. Je dobré se zamyslet nad tím, co vlastně věkově smíšené uskupení dítěti přináší z hlediska rozvoje kognitivních a sociálních schopností (Havlová, 2015). Mezi základní **přínosy** pro dítě heterogenního uspořádání v těchto oblastech patří:

- **děti si lépe, a hlavně rychleji zvykají na nové prostředí** – Tato výhoda se odráží zejména, když do mateřské školy dochází sourozenci. Starší sourozenec pomáhá mladšímu při adaptaci na nové prostředí a přináší mu podporu při odloučení od rodičů. Společné docházení sourozenců do mateřské školy nemusí být však pouze výhodou (Trtílková, 2014).

- **lépe se rozvíjí jejich řečové dovednosti** – Mladší děti pozorují vyspělejší komunikaci starších dětí a starší děti jsou naopak ze strany paní učitelky vyzvány, aby se snažily smysluplně a srozumitelně vysvětlovat a předávat své poznatky mladším dětem, tzn. že se naučí smysluplně vyjadřovat a rozšiřují si tak svou slovní zásobu (Havlová, 2015).
- **lépe se rozvíjí sociální schopnosti a mezilidské vztahy** – Heterogenní uspořádání nám umožňuje **větší prostor pro kooperaci**. Míchání různých věkových skupin dětem prospívá. Mladší děti se učí od starších a starší děti se naopak učí odpovědnosti, např. při vysvětlování pravidel ve skupině. Zavedená pravidla přijímají mladší děti daleko lépe, když je na ně upozorní nejen paní učitelka, ale také děti starší (Havlová, 2015).
- **starší dítě se učí k ohleduplnosti, toleranci (prosociálnímu chování)** – Ve skupině cítí svoji důležitost a podle toho se také učí chovat k mladším dětem a pomáhat slabším dětem (Smetanovsady, 2009).
- **mladší dítě má možnost pozorovat starší děti při různých činnostech** – Když mladší děti pozorují starší děti, jak plní různé úkoly, které již zvládají, ale pro mladší děti ještě nejsou zcela vhodné, mladší děti to povzbuzuje k plnění budoucích úkolů a ulehčuje tak přístup k novému způsobu myšlení v různých oblastech (Havlová, 2012).
- **větší respektování dětské individuality bez rozdílů** – Učitelka používá diferencované, individualizované a skupinové metody práce a podobně plánuje i náplň vzdělávací nabídky, což vede právě k většímu respektování individuality dítěte bez rozdílů (Kořátková, 2014).
- **možnost se věnovat předškolákům v době, kdy mladší děti odpočívají** – Rozdílné potřeby spánku dětí nám v tomto uspořádání umožňuje více prostoru, a hlavně času pro zlepšení dovedností a výkonů v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání (Smetanovsady, 2009).

Jak lze posoudit z výše uvedených informací, heterogenní uspořádání přináší mnoho přínosů pro dítě, ale toto uspořádání má i své jisté **nevýhody a rizika**, které dítěti neprospívají.

Mezi nevýhody pro děti v tomto věkovém uspořádání lze zařadit **nevhodné věkové složení dětí**, tzn. že je ve třídě převaha mladších nebo naopak, převaha starších dětí. Pokud by byla převaha mladších dětí, mohla by to být nevýhoda pro starší děti,

protože by se vztah starších dětí k mladším dětem mohl narušit zatěžováním přílišnou pomocí mladším dětem z povinnosti, kterou by jim udělila paní učitelka. Nevýhodou pro děti v heterogenní třídě může být dále **nedomyšlené a nedostatečně stimulační prostředí** jak pro starší věkovou skupinu, která se v prostředí nemá možnost více rozvíjet, tak pro mladší věkovou skupinu, kterou určité prostředí naopak přetěžuje. Úzkost může v heterogenním uskupení přinést i **nesrozumitelná pravidla, kterým děti nerozumí a nejsou s nimi ztotožněny** (Havlová, 2015).

Další jistou nevýhodou pro děti ve věkově smíšeném uspořádání jsou **velké rozdíly v potřebách jednotlivých dětí**. Rozdíly se odráží zejména v udržování pozornosti při aktivitách, kdy mladší děti neudrží pozornost takovou dobu, jako starší děti a po kratší době jsou unavenější. Dále v potřebě odpočinku, kdy mladší děti potřebují poskytnout více času na odpočinek a starší děti musí být ohleduplné vůči mladším dětem, aby je ze spánku nevyrušovaly. Rozdíly se vyskytují i v oblasti rozumových schopností, do kterých patří řeč, myšlení, paměť apod. Pokud bychom se zaměřili na řečové dovednosti, tak slovní zásoba mladších dětí ještě není zcela dostatečně rozvinutá, proto je potřeba způsob vysvětlování úkolů či povinností dětem přizpůsobovat vzhledem k věku, aby to pro ně bylo srozumitelné a přijatelné (Mšpolice, 2016).

Ve věkově smíšeném uspořádání může často být i nevýhodou, co se týká **poskytování pomoci starších dětí mladším při sebeobslužných činnostech**. Úskalí je především v tom, že se občas objeví starší děti, které pomáhat mladším nechtějí. Většinou to jsou děti, které mají zkušenosti s péčí o svého mladšího sourozence, kdy se na péči doma musí podílet, aniž by je někdo za to ocenil. Nevýhodou může být naopak i **přílišná péče o mladší děti**. Může se stát, že starší dítě se naopak o mladší dítě stará tak moc, že mladší dítě si nemá šanci podat i svou hračku. Mladším dětem je potřeba poskytovat pomoc, ale do jisté míry, aby se o sebe postupně dokázaly postarat samy. Nevýhodou v tomto věkovém uspořádání je také **společný pobyt sourozenců v mateřské škole**, ačkoli se tato skutečnost považuje i za přínos pro děti. Nicméně sourozenci si často spolu v mateřské škole vůbec nehrají, protože si chtějí přirozeně od sebe odpočinout. Pokud by každý ze sourozenců docházel do jiné mateřské školy, jejich vztah by byl obohacen odlišnými zážitky, zatímco když zažívají oba sourozenci to samé, tak doma si zcela nemají co vyprávět a může váznout komunikace (Mšpolice, 2016).

4.1.2 Přínosy a nevýhody pro učitelku v heterogenní skupině

V předchozí kapitole jsou uvedeny přínosy i rizika pro dítě, které s sebou heterogenní uspořádání nese. Nesmíme však opomenout i profesní úlohu učitele či učitelky mateřské školy a je důležité si uvědomit, jaké přínosy jim heterogenní uspořádání nabízí či jaká rizika mají od tohoto věkového uspořádání očekávat.

Pro učitelku mateřské školy je práce v heterogenní skupině **náročnější** z hlediska **vytváření a sladění společného programu dne**. Rozdíly se objevují zejména u samostatnosti dětí, kdy je nutně potřeba poskytovat pomoc ze strany učitele (Trtílková, 2014). Náročná je také **příprava činností** vzhledem k věkovým rozdílům mezi dětmi. Učitelka si musí vhodně promyslet organizaci, musí promýšlet činnosti, aby byly vhodné pro obě věkové skupiny a s tím vším se pojí i **vytyčení cílů**, které by měly být opět zohledněny vzhledem k věku dětí. Dále by učitelka měla volit vhodné metody a organizační formy, jimiž jsou právě skupinové nebo individuální formy (Počarovská, 2017).

Úskalím pro učitelku mateřské školy může být i **neúměrný počet dětí** ve třídě. Dalším možným rizikem může být **vytvoření prostředí, které děti přetěžuje nebo naopak vůbec nevytíží** (Havlíková, Vencláková eds., a kol., 2008). Cesta k úspěchu vede skrze právě dobře připravené prostředí a pomůcek, které by měly být vyhovující dětem všech věkových kategorií. Nepříznivým okamžikem také bývá **nevhodné nastavení organizačního zajištění**, tzn. **překrývání učitelek** na dopolední a odpolední program (Kupcová, 2004).

I přes všechna zmíněná rizika mohou učitelky mateřských škol v tomto věkovém uspořádání nalézt i jisté výhody.

Přínosem pro učitelku mateřské školy v heterogenním uspořádání je **rozvoj její tvořivosti a flexibility** (Havlíková, Vencláková eds., a kol., 2008). Její tvořivost se především odráží při výrobě pomůcek a promýšlení obsahu vzdělávací činnosti, který musí být zohledněn věkovým rozdílům dětí.

Za výhodu lze také považovat **občasná pomoc učitelce od starších dětí**. Starší děti pomáhají učitelce při organizaci her či při poskytování pomoci mladším dětem u sebeobslužných činností. **Poskytovat pomoc učitelce mohou i mladší děti**, které většinou pomáhají **při přípravě obtížnějších činností** pro starší děti (Průcha, Kořátková, 2013).

4.2 Specifika homogenních skupin v mateřské škole

Věkově homogenní neboli stejnorodé třídy jsou typické pro své zařazení dětí stejného či velmi blízkého věku. Oproti heterogenní třídě, kde jsou děti různého věku a projevy chování dětí jsou u každého jiné, v tomto uspořádání lze více a lépe sledovat projevy chování, které jsou typické právě pro daný věk (Průcha, Kořátková, 2013).

Věkově homogenní uspořádání třídy je tvořeno pro děti ve věku: (Počarovská, 2017)

- tří (nyní dvou) až čtyř let (nejmladší děti)
- čtyř až pěti let
- pěti až šesti či sedmi let – do této věkové kategorie spadají předškolní děti a děti s odkladem školní docházky

Nejmladší děti – 3 až 4leté

Pro nejmladší děti je začínající docházka do mateřské školy velice náročným úkolem. Děti se v tomto věkovém období nejvíce snaží začlenit do kolektivu, snaží se zvládat přijímat nepřítomnost svých rodičů. Zvykají si na nové prostředí a snaží se sbližovat s ostatními dětmi a dospělými, v tomto případě s paní učitelkou. Postupně se ztotožňují s řádem dne a pravidly. Učí se komunikovat, učí se, jak si hrát a důležité je děti vést k tomu, aby se dokázaly o svou hračku i podělit. Dále se snaží získávat dovednosti v sebeobsluze (Trtílková, 2014).

Děti ve věku 4 až 5 let

V tomto věku by už děti měly mít osvojené dovednosti v oblasti sebeobsluhy, proto se už pouze posiluje samostatnost při jejich plnění. Děti se již s určitým cílem zapojují do řízených aktivit, při kterých se učí respektovat a dodržovat pravidla hry a učí se trpělivosti. Dále se učí tvořit a organizovat hru, komunikovat ve skupině a seznamuje se s řešením různých konfliktů a nových situací (Trtílková, 2014).

Předškolní děti – 5 až 6leté

Děti ve věku pěti až šesti let navštěvují mateřskou školu již posledním rokem. Učitelka děti v tomto období vnímá už jako samostatné a rozumné (Průcha, Kořátková, 2013). Během celého dne si procvičují či rozvíjí již své dosavadní získané schopnosti a dovednosti. Vzdělávací nabídka činností je převážně cílená a vedená k rozvíjení dovedností a vědomostí, které jsou potřebné pro nástup do základní školy. Co se týká

sociální oblasti, tak jsou děti vedeny k tomu, aby se k druhým lidem chovaly empaticky a s úctou a vážily si také své vlastní osobnosti (Trtílková, 2014).

Co se týká počtu dětí ve třídě v homogenním uspořádání, tak učitelka většinou v takové třídě nepracuje s dětmi individuálně ani skupinově, ale spíše využívá formy frontální, tzn. že pracuje s celou třídou najednou. Nicméně i v homogenním uspořádání skupiny by se měly více využívat metody skupinového charakteru bez ohledu na věkové složení dětí ve třídě (Průcha, Kořátková, 2013, Kořátková, 2014).

4.2.1 Shrnutí přínosů a nevýhod pro dítě v homogenní skupině

V odborné literatuře jsou přínosy a nevýhody pro děti popsány zvláště vzhledem k věkovému rozmezí dětí. Odráží se to zejména od individuálních a věkových zvláštností jednotlivé věkové etapy (Počarovská, 2017).

Přínosy a nevýhody pro nejmladší děti ve věku 3 - 4let

Předškolní vzdělávání je, dle školského zákona s účinností od 1. 9. 2020, určeno pro děti ve věku **od dvou let** (RVP PV, 2018). Tato skutečnost však ještě v odborné literatuře není uvedena, proto se při uvádění přínosů a nevýhod pro nejmladší děti věnujeme věkovému rozmezí až **od tří let**.

Pro nás je zcela pochopitelné, že na začátku školního roku budou nejmladší děti **špatně snášet odloučení od matky**, protože do té doby se od ní takřka neodtrhly (Průcha, Kořátková, 2013). Během své praxe jsem měla možnost navštěvovat homogenní třídu s dětmi ve věku 2–3 let. Nejenom, že jsem získala nové zkušenosti v oblasti práce s malými dětmi, ale také jsem získala větší a ucelenější náhled do dětské psychiky z hlediska projevů smutku a stesku po mamince. Praxi jsem absolvovala již od začátku září a musím říci, že různé projevy dětí byly ještě velice intenzivní. V průběhu praxe jsem však mohla pozorovat případné pokroky.

Mezi špatně snázející okolnosti pro nejmladší děti nepatří však pouze odloučení od matky, ale také **opakované adaptační problémy, které následují po nepřítomnosti v mateřské škole**. Děti si totiž znovu velice těžce zvykají na určitý režim a pravidla, která má stanovena určitá třída (Kořátková, 2014). **Za nevýhodné** se pro nejmladší děti považuje také **plnění sebeobslužných činností**. Oblékání, hygiena a stolování zabere dětem, ale i učitelce, opravdu spoustu času a z té dlouhé časové prodlevy, během které by si děti mohly hrát a využít ji pro radostnější chvíle, jsou mnohdy děti mrzuté, až to

může dojít k demotivaci pro další činnosti (Průcha, Kořátková, 2013). Protože na jednu homogenní třídu spadá více než dvacet dětí, „méně srozumitelná řeč, velká orientace na vlastní potřeby a krátkodobější schopnost uspokojivě prožívat vzájemné vztahy v tak velké skupině dětí ztěžují jak jejich celodenní pobyt, tak práci učitelky“ (Průcha, Kořátková, 2013, str. 93).

Z výše uvedených poznatků vyplývá, že se v homogenním uspořádání u nejmladších dětí vyskytují pouze určitá rizika a přínosy ještě zcela určit nelze.

Přínosy a nevýhody pro děti ve věku 4 – 5let

Čtyř až pětileté děti **odloučení od své matky a přechod do jiného než rodinného prostředí, zvládají už mnohem lépe**, což se považuje za velice přínosné. Stále však u většiny dětí převažuje, tzv. emocionální ladění v řešení menších nedorozumění a také v komunikaci (Průcha, Kořátková, 2013). U této věkové skupiny lze vyzorovat i **častější stereotyp ve hře**. Týká se to především dětí, které se z nějakého určitého důvodu nemohou zapojit do hry s ostatními dětmi. Takové děti si většinou déle hrají individuálně, a právě z tohoto důvodu se u nich plně nerozvíjí schopnost spolupracovat ve skupině. Tato skutečnost se ve věkově smíšené třídě nikdy nemůže stát, protože se takové dítě může zapojit do hry s mladšími dětmi. Zato ve věkově stejnorodé třídě mu k zapojení do hry pomáhá učitelka, což je pro dítě pozitivní pouze v tom, že se mu dostane pomoci, ale pro dítě je důležité, aby se dokázalo zapojit z vlastní vůle a aktivity (Kořátková, 2014).

Přínosy a nevýhody pro předškolní děti ve věku 5 - 7let

Co se týká už získaných vědomostí a dovedností, tak děti v tomto věkovém rozmezí jsou **už schopné si své výkony ohodnotit či porovnat s ostatními vrstevníky, což většinou nemusí být přínosem**, protože se tak **prohlubuje soutěživost a soupeřivost mezi dětmi**. Soutěživost a soupeřivost může vést k tomu, že si dítě s horšími nebo s odlišnými výsledky může připadat vůči své skupině lhostejné, vyčleněné nebo může pociťovat nízký zájem ze strany učitelky (Průcha, Kořátková, 2013). V této skupině dětí lze nalézt i některé **pozitivní přínosy**, které se odhalují **ve spontánní hře**. Díky vzájemné a přátelské blízkosti mezi dětmi, se nám ve spontánní hře dostává větší možnost prostřídávat skupiny hrajících si dětí. Během takové hry máme možnost vyzorovat, jak si děti prohlubují **schopnost spolupracovat ve skupině**, jak při společné hře uplatňují svou fantazii, představivost a tvořivost (Kořátková, 2014).

4.2.2 Shrnutí přínosů a nevýhod pro učitelku v homogenní třídě

Homogenní uspořádání třídy s sebou nese hned několik **přínosů**. Učitelky **připravují stejné aktivity pro všechny děti a volí si stejné cíle pro činnost**, což je daleko snadnější, než je tomu v heterogenní skupině. Na druhou stranu, je velice potřeba, aby učitelka počítala s tím, že mezi dětmi se vyskytují určité rozdíly, co se týká schopností a dovedností a měla by jim věnovat svou pozornost ve vzdělávacích činnostech (Průcha, Kořátková, 2013). Proto je vhodné, aby učitelka zvolila vhodné metody, které podporují individualizaci, kde se každé dítě může uplatnit v oblasti, ve které vyniká. Dalším přínosem je také **nastavení režimu dne pro děti**. Ve třídě nejmladších dětí je pro učitelky přínosem téměř shodná délka spánku dětí. Nemusíme se tak zabývat staršími dětmi, které už tolik nevyžadují potřebu odpočinku, jak je tomu v heterogenním uspořádání. U nejstarších dětí je pro učitelky přínosem, že děti mají z hlediska času **stejnou potřebu vykonávání aktivity**. V homogenní skupině předškolních dětí má dále učitelka **větší možnost poskytnout podnětější prostředí pro procvičování a rozvoj předmatematických a předčtenářských dovedností**, potřebných pro nástup do základní školy (Počarovská, 2017).

Věkově homogenní uspořádání skupiny přináší i určité **nevýhody**, které práci učitelky do jisté míry ztěžují. U **nejmladších dětí** je častou nevýhodou pro učitelky **čas, který stráví s dětmi při plnění sebeobslužných činností**, jak již bylo výše v kapitole 4.2.1 u přínosů a nevýhod homogenní třídy pro nejmladší děti uvedeno. Náročné je to i z hlediska poskytování míry dopomoci, protože pomoc od učitelky v tuto chvíli vyžadují téměř všechny děti. Dalším rizikem pro učitelku, kterým může negativně ovlivnit psychiku dítěte je **očekávání stejných výsledků a výkonů od všech dětí**, aniž by vzala v úvahu skutečnost, že se mezi dětmi vyskytují právě určité rozdíly (Průcha, Kořátková, 2013).

Každé věkové uspořádání má své klady a zápory a je důležité si zkusit odpovědět na otázku, co pro nás vlastně jednotlivé klady a zápory v daných věkových uspořádáních znamenají a jak jsou pro nás určitým způsobem vážné, než dospějeme k nějakému rozhodnutí. Nesmíme zapomenout i na samotné dítě a je nutné poukázat i na to, co je v daném věkovém uspořádání přínosem či rizikem pro dítě. Záleží jak na osobnosti dítěte, tak na osobnosti učitelky mateřské školy a jejích znalostech o vývojových specifikách dítěte předškolního věku a také na znalosti základních specifik předškolního vzdělávání, protože od nich se právě vše odvíjí a díky nim se může učitelka snažit vytvořit co nejpodnětnější prostředí v daném věkovém uspořádání.

Výše jsme se seznámili také s teoretickými poznatky o jednotlivých specifikách heterogenních a homogenních skupin a poukázali jsme na patřičné rozdíly v přínosech a nevýhodách pro učitelku a pro dítě mezi nimi. Zda se teoretické poznatky shodují i s praxí, bude v rámci následujícího výzkumného šetření představeno, ve kterém se zaměřím nejen na přínosy a nevýhody věkových skupin obecně, ale také na přínosy a nevýhody ve vztahu k sebeobslužným činnostem, protože jsou nedílnou součástí dne v mateřské škole. Také se zaměřím na výchovně-vzdělávací působení učitelky při aktivitách řízené činnosti, protože příprava aktivit na řízenou činnost je dle mého názoru jedna z náročnějších částí dne a celkově mě zajímá, jaký názor na jednotlivé výchovy v řízené činnosti mají učitelky mateřské školy a zda se nějaké zásadní rozdíly nachází při přípravě aktivit na řízenou činnost v jednotlivých věkových uspořádáních.

5 Výzkumné šetření

Problematika heterogenních a homogenních skupin a co je více preferované v praxi, je stále aktuální záležitostí. Mateřské školy z mého pohledu více zřizují homogenní třídy a heterogenních tříd je opravdu zřídka. Heterogenní třídy jsou málo doceněné a učitelky se s tímto věkovým uspořádáním příliš neztotožňují, protože je odrazuje věkový rozdíl mezi dětmi a s tím vidí i větší náročnost než v homogenní skupině. Proto se ve výzkumném šetření budu zabývat tím, co dané věkové uspořádání přináší nejen učitelce, ale i dítěti, protože právě děti tvoří věkové skupiny a jsou toho všeho součástí.

5.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumného šetření je zaměření na průzkum komparace heterogenních a homogenních skupin mateřských škol v regionech Jičín a Hradec Králové, se záměrem porovnat rozdíly mezi věkovými uspořádáními a co dané věkové uspořádání přináší učitelce a dítěti z pohledu učitelky mateřské školy.

5.2 Stanovení výzkumných otázek

V rámci vymezeného cíle byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

1. Co je pro učitelky mateřských škol největším přínosem a největší nevýhodou v jejich práci s heterogenní a homogenní skupinou?
2. Co je z pohledu učitelek pro dítě největším přínosem a největší nevýhodou v heterogenní a homogenní skupině?
3. Jak probíhá příprava činností v heterogenním a homogenním uskupení z hlediska časové náročnosti?
 - Kolik času stráví učitelky mateřských škol nad přípravou všech činností (ranní aktivity, řízená činnost, odpolední aktivity) v heterogenním a homogenním uspořádání?
 - Která aktivita (oblast) v řízené činnosti je pro učitelky **nejvíce a nejméně** náročná z hlediska časové náročnosti připravit v heterogenním a homogenním uspořádání? A proč?
4. Jak probíhá příprava činností v heterogenním a homogenním uskupení z hlediska obsahové stránky a organizace?
 - Která aktivita (oblast) v řízené činnosti je pro učitelky **nejvíce a nejméně** náročná připravit a zrealizovat v heterogenním a homogenním uspořádání? A proč?

5. Jaká sebeobslužná činnost je z pohledu učitelky mateřské školy považována za nejvíce a nejméně náročnou z hlediska organizace a dovedností dítěte v heterogenním a homogenním uspořádání? A proč?

5.3 Výzkumná metoda

K provedení a realizaci výzkumu jsem použila jednu metodu, jímž je dotazník. Dotazník byl tvořen formou elektronického zpracování. Obsahuje celkem 19 otázek, z nichž 14 otázek je uzavřených a 5 otázek otevřených. Dotazník byl rozeslán celkem do 88 mateřských škol, z nichž některé jsem si vybrala vědomě a některé náhodně a vráceno mám celkem 53 dotazníků.

V úvodu dotazníku byly zjištěny základní údaje o respondentech, jako délka jejich praxe a s jakou věkovou skupinou dětí nyní pracují. Následující otázky byly zaměřeny na zjištění výhod a nevýhod pro učitelku a pro dítě z pohledu učitelek obou věkových uspořádáních. Dále byla věnována pozornost vzdělávací činnosti učitelky ve vztahu k časové náročnosti, obsahu přípravy a organizace jednotlivých aktivit v řízené činnosti. V závěru dotazníku jsem věnovala pozornost sebeobslužným činnostem, se záměrem zjistit rozdíly v náročnosti jejich plnění pro dítě a v náročnosti ve vztahu k organizaci pro učitelku v heterogenní a homogenní skupině.

Protože jsem do dotazníku zahrнула převážně otázky uzavřené, největším úskalím pro mě bylo stanovení možností odpovědí k otázkám, aby byly korespondující. Vyžadovalo to další nastudování problematiky, což si také vyžádalo i mnoho času a trpělivosti.

5.4 Výzkumný vzorek

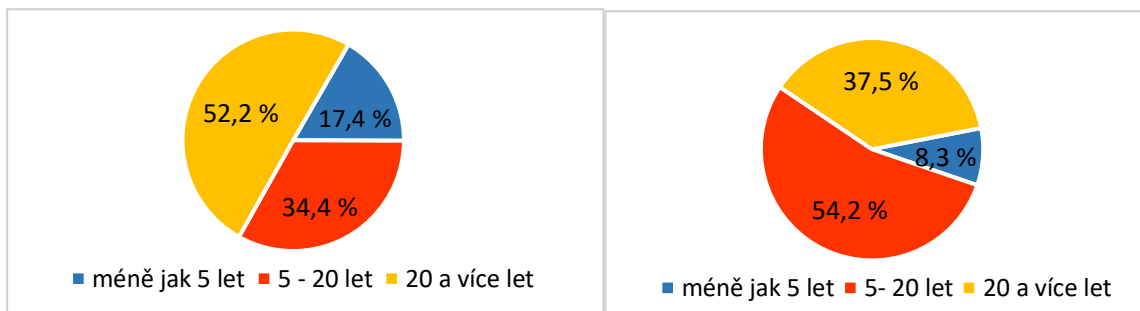
Pro dotazníkové šetření jsem konkrétně oslovila mateřské školy z regionů Jičín a Hradec Králové, protože mi oba regiony jsou nejbližší, jelikož jsem už v obou regionech v mateřských školách vykonávala pedagogickou praxi. Pro požádání k vyplnění dotazníku jsem oslovila paní ředitelky mateřských škol prostřednictvím emailové pošty, s žádostí, zda by dotazník nerozeslaly ostatním paním učitelkám v mateřské škole.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 53 učitelek (60,2 %) z mateřských škol okresu Jičín a Hradec Králové, z čehož 29 učitelek (54,7 %) odpovídalo za heterogenní skupinu a 24 učitelek (45,3 %) odpovídalo za homogenní skupinu.

6 Analýza a výsledky výzkumného šetření

V této kapitole představuji výsledky, které byly získány v rámci dotazníkového šetření. Výsledky dotazníkového šetření, kterého se účastnily učitelky mateřských škol, jsou znázorněné pomocí výsečových a skupinových sloupcových grafů. Učitelky jsem si také rozdělila na skupinu A, která představuje heterogenní skupinu a na skupinu B, která představuje homogenní skupinu. Toto rozdělení se vztahuje ke všem uvedeným grafům.

Jak dlouho vykonáváte profesi učitelky mateřské školy?



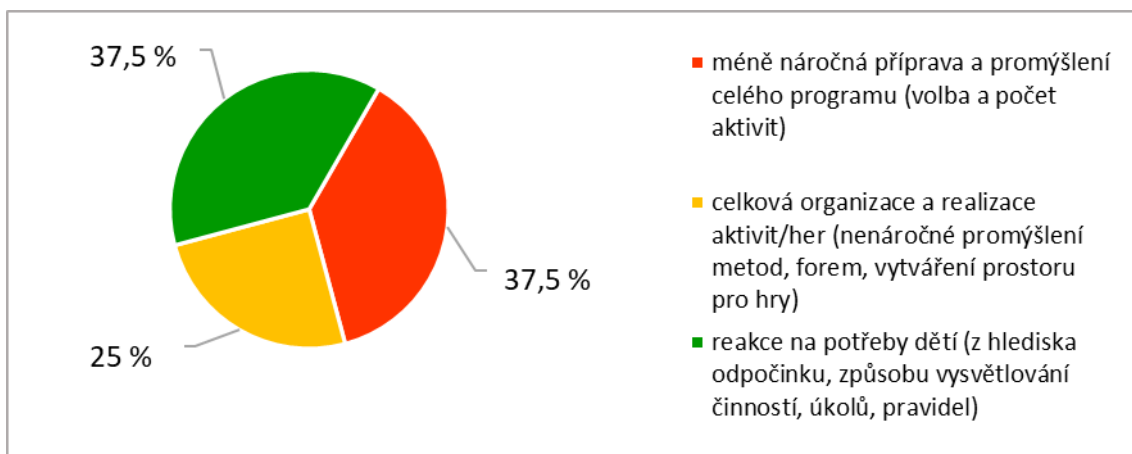
Graf 1 – délka praxe učitelek v heterogenní skupině Graf 2 – délka praxe učitelek v homogenní skupině

Co se týká délky praxe jednotlivých učitelek, tak v heterogenní skupině má celkem 14 učitelek (48,3 %) dlouholetou praxi v rozmezí 20 a více let. Dále 11 učitelek (37,9 %) vykonává profesi učitelky mateřské školy 5–20 let a 4 učitelky (13,8 %) mají praxi v mateřské škole méně než 5 let. V homogenní skupině vykonává profesi učitelky mateřské školy 13 učitelek (54,2 %) 5–20 let, 9 učitelek (37,5 %) 20 a více let a 2 učitelky méně než 5 let.

Co považujete za největší výhodu práce s dětmi v heterogenním/homogenním uspořádání?



Graf 3 – Výhody pro učitelku v heterogenní skupině (skupina A)



Graf 4 – Výhody pro učitelku v homogenní skupině (skupina B)

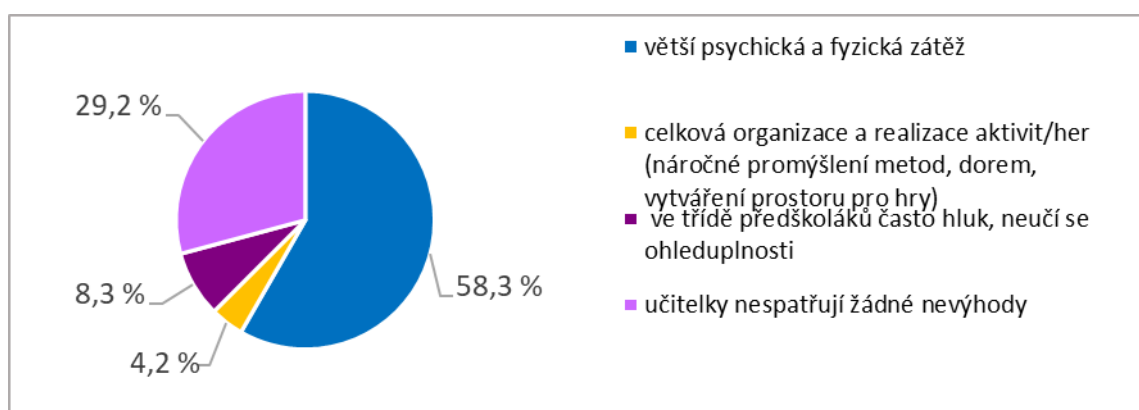
Z výše uvedeného grafu za skupinu A (heterogenní skupina) vyplývá, že učitelky vnímají ve své práci za největší přínos **pomoc ze strany starších dětí**, které pomáhají a pečují o mladší děti, takže v některých situacích to ulehčuje učitelkám práci, např. při organizaci aktivit, při kterých starší vedou ty mladší. Na tomto přínosu se shodlo celkem 14 učitelek (48,3 %). Poté ještě 11 učitelek (37,9 %) z heterogenní skupiny považují za více přínosné **reakci na potřeby dětí**. Velice mě to překvapilo, protože jsem si dosud myslela, že naopak v heterogenní skupině dětí je náročnější reagovat na jednotlivé potřeby dětí, protože starší vyžadují něco jiného než mladší a naopak. Pro učitelky je to ale přínosem z toho důvodu, že opět starší děti vedou ty mladší, mladší se chtějí vyrovnat starším dětem a napodobují jejich chování a jednání v různých situacích.

Celkem 9 učitelek (37,5 %) z homogenní skupiny (skupina B) považuje za nejvíce přínosné **reakci na potřeby dětí**, protože v homogenní skupině jsou děti blízkého věku, takže to vyžaduje i stejný přístup k dětem. Děti mají stejné potřeby ve vztahu k odpočinku, stejnou úroveň v udržování pozornosti při činnostech. Učitelka dále může využívat jednotný způsob vyjadřování a vysvětlování úkolů. Poté ještě 9 učitelek (37,5 %) vnímá za nejvíce přínosné **přípravu a promýšlení programu pro děti**, protože nemusí diferencovat přípravu. Mohou volit stejně náročné aktivity a vytyčují si stejné cíle. Je nutné zmínit ještě jeden přínos, který učitelky v homogenní skupině vnímají, jímž je **celková organizace a realizace aktivit**, na kterou reaguje 6 učitelek (25 %) a zdůvodnění je obdobné jako u přípravy a promýšlení programu. Učitelkám se lépe organizuje, když jsou děti na podobné úrovni a stejného věku. Tento přínos jsem ještě zmínila, protože v heterogenní skupině je tomu přesně naopak a proč tomu tak je, zmíním v rámci nevýhod heterogenní skupiny pro učitelky.

Co považujete za největší nevýhodu práce s dětmi v heterogenním/homogenním uspořádání?



Graf 5 – Nevýhody pro učitelku v heterogenní skupině (skupina A)



Graf 6 – Nevýhody pro učitelku v homogenní skupině (skupina B)

Z výše uvedených grafů vyplývá, že různá úskalí a nevýhody jsou pro učitelky mateřských škol v heterogenní skupině a homogenní skupině odlišné.

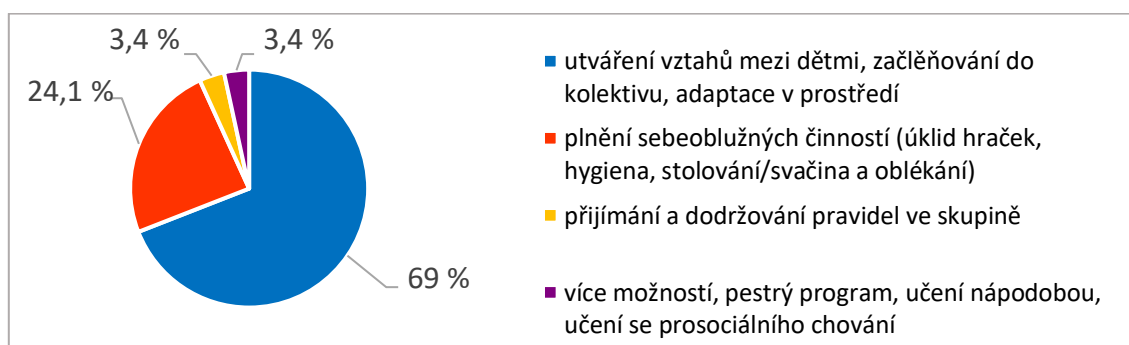
Učitelky z heterogenní skupiny (skupina A) považují za největší nevýhodu **přípravu a promyšlení celého programu**. Na této nevýhodě se shodlo celkem 13 učitelek (44,8 %), za důvodu zohledňování náročnosti aktivit dle potřeb každé věkové skupiny dětí. Nutností je více diferencovat aktivity, aby to zvládaly děti mladší a zároveň bavilo děti starší. Poté 8 učitelek (27,6 %) z heterogenní skupiny (skupina A) reagovaly ještě na **celkovou organizaci a realizaci aktivit** a zdůvodňují to tak, že věkově rozdílné děti častěji nezvládají stejné činnosti a hry, proto je nutné si pečlivě promyslet organizaci aktivit, aby to bylo přijatelné jak pro mladší, tak starší děti.

Učitelky z homogenní skupiny (skupina B) mají však opačný názor. Všechny výše zmíněné nevýhody, které se v heterogenním uspořádání vyskytují, považují spíše za

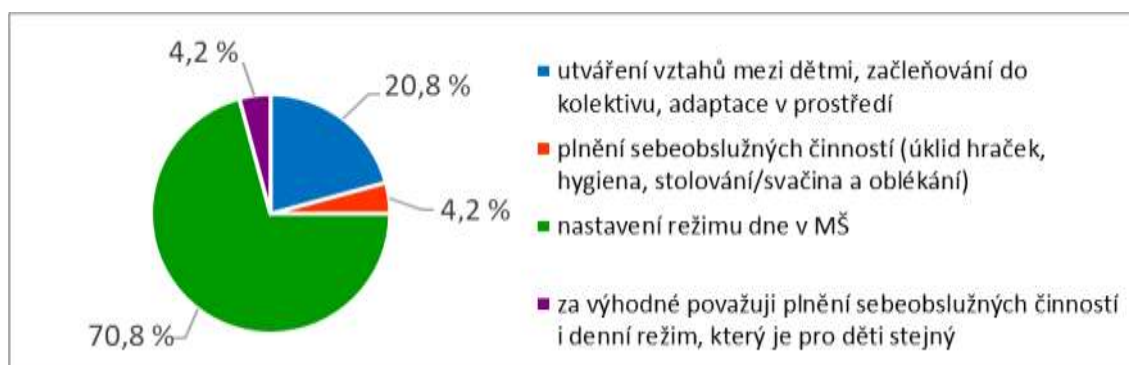
velice výhodné. Rozdíl se vyskytuje také v tom, že za homogenní skupinu celkem 7 učitelek ve své práci se stejně věkovou skupinou nespatřují žádné nevýhody.

Nicméně **největším úskalím** pro učitelky, které pracují s **homogenní skupinou**, je dle grafu č. 6 **větší psychická a fyzická zátěž**, na kterou reaguje celkem 12 učitelek (50 %). Učitelky vnímají větší psychické a fyzické vyčerpání z důvodu neustálé poskytování pomoci dětem hlavně při sebeobslužných činnostech, což se dle odpovědí od učitelek týká hlavně skupiny nejmladších dětí. Dále ještě spíše psychické vyčerpání přichází z důsledku řešení většího množství konfliktů mezi dětmi, vznikající ze soutěživosti a porovnávání se mezi dětmi. Poté 7 učitelek (29,2 %), nespatřující ve své práci **žádné nevýhody**, to zdůvodňuje tak, že i v homogenní třídě děti pracují rozdílně s tím, že děti šikovnější a vyspělejší dokážou slabší vést dopředu.

Co považujete za největší výhodu pro dítě v heterogenním/homogenním uspořádání?



Graf 7 – Výhody pro dítě v heterogenní skupině (skupina A)



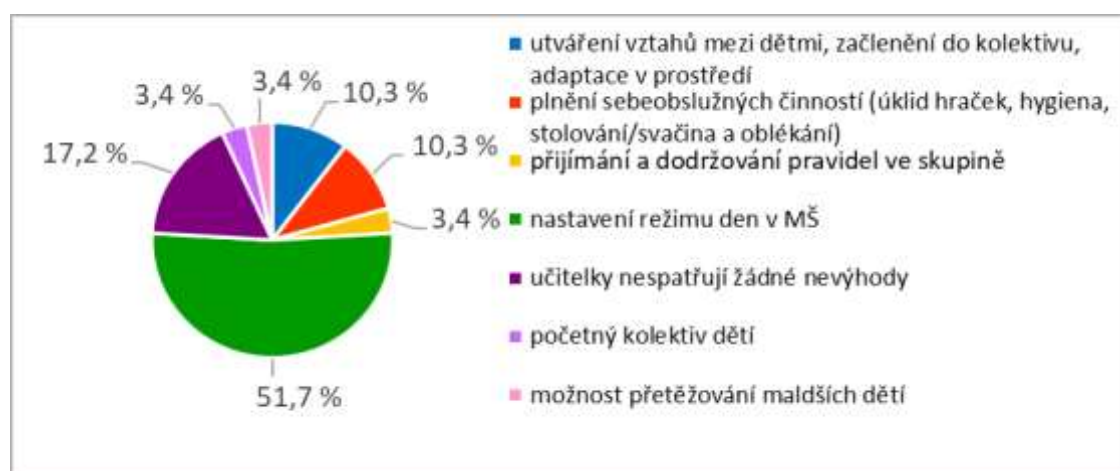
Graf 8 – Výhody pro dítě v homogenní skupině (skupina B)

Učitelka mateřské školy by neměla také opomenout, co přináší jednotlivé věkové uspořádání samotnému dítěti, jaké výhody ho čekají, nebo s jakými úskalími se může setkat.

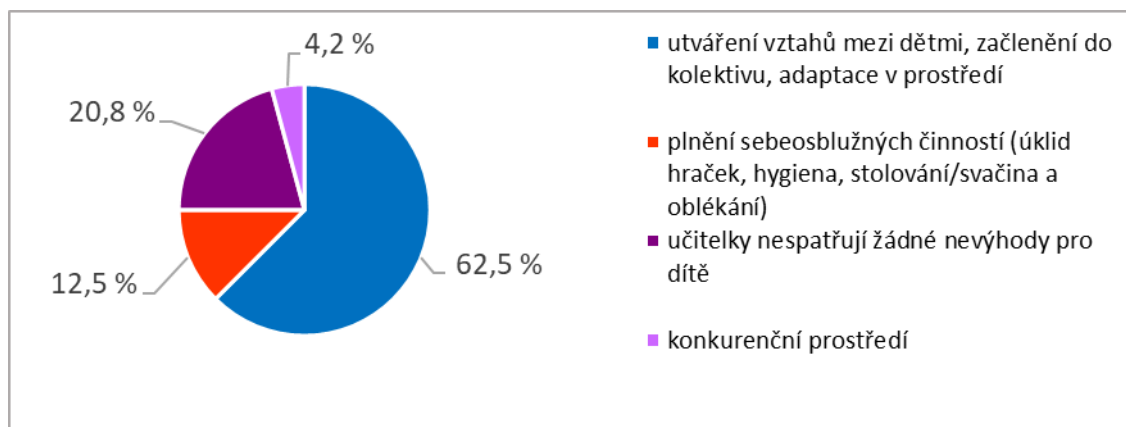
Učitelky, odpovídající za heterogenní skupinu (skupina A) považují pro dítě za nejvýhodnější **utváření vztahů mezi dětmi, začleňování do kolektivu a adaptaci**. Na tomto největším přínosu pro dítě se shodlo celkem 20 učitelek (69 %) z 29 učitelek (100 %), které to odůvodňují tak, že je u dětí lepší průběh adaptace, kdy starší děti mají potřebu opečovávat nově příchozí mladší děti, poté společné pobývání sourozenců v jedné třídě, kdy starší sourozenec se stará o svého mladšího sourozence. Učitelky dále vnímají, že celkově je prostředí s věkově rozdílnými dětmi přirozenější, jako v rodině. Poté ještě sebeobslužné činnosti a jejich plnění považuje 7 učitelek (24,1 %) za výhodné pro dítě, protože starší již sebeobsluhu zvládají a mladší děti mají v starších dětech vzor a napodobují je.

Skupina B čili učitelky z homogenní skupiny vidí hlavní přínos pro děti stejného věku v **nastavení režimu dne**, na kterém se shodlo celkem 17 učitelek (70,8 %). Nastavení režimu dne v homogenní skupině je pro děti nejvýhodnější, protože děti mají stejné potřeby, jsou na téměř stejné úrovni v udržování pozornosti při aktivitách a mají stejné potřeby odpočinku. Děti se tak cítí jistěji a mají pocit spravedlivého přístupu, nemusí se přizpůsobovat starším či mladším dětem, jak je tomu v heterogenní skupině. V homogenní skupině celkem 5 učitelek (20,8 %) nachází přínos pro dítě i v **utváření vztahů, začlenění do kolektivu a adaptaci**, protože si jsou děti věkově blízké a nestydí se před sebou a mají stejné podmínky, takže se děti mohou navzájem podpořit, když jsou na tom podobně. Stále ale převažuje tento přínos spíše v heterogenní skupině, jak můžeme vyzorovat v uvedených grafech.

Co považujete za největší nevýhodu pro dítě v heterogenním/homogenním uspořádání?



Graf 9 – Nevýhody pro dítě v heterogenní skupině (skupina A)



Graf 10 – Nevýhody pro dítě v homogenní skupině (skupina B)

Z výše uvedených grafů u výhod a nevýhod si můžeme povšimnout že to, co je v homogenní skupině pro dítě považováno za velice výhodné, je naopak v heterogenní skupině považováno za jisté riziko.

Tedy celkem 15 učitelek (51,7 %) z 29 učitelek (100 %) z heterogenní skupiny se shoduje na tom, že úskalím pro dítě v heterogenní skupině je právě **nastavení režimu dne v mateřské škole**. Za nevýhodné pro dítě to považují, protože děti mají rozdílné potřeby v udržování pozornosti při aktivitách. Mladší děti jsou většinou po kratší době unavenější a také se mladší děti převážnou část dne musí přizpůsobovat starším a naopak, např. při vycházkách nebo odpočinku, a to je mnohdy pro obě věkové skupiny dětí náročné. Vyskytuje se tu ale 5 učitelek (17,2 %), které naopak nespátřují **žádné nevýhody** pro dítě v heterogenní skupině, protože když se chce, lze vše a stejně tomu tak je i v homogenní skupině, kde opět 5 učitelek (20,8 %) nespátřuje žádné nevýhody pro dítě.

Nicméně, pokud bychom měli poukázat na riziko homogenní skupiny pro dítě, z výše uvedených grafů vyplývá, že naopak to, co je v heterogenní skupině považováno za výhodné pro dítě, je v homogenní skupině pro dítě největší nevýhodou. V homogenní skupině (skupina B) považuje 15 učitelek (62,5 %) z 24 učitelek (100 %) za největší nevýhodu pro dítě **utváření vztahů mezi dětmi, začleňování do kolektivu a adaptaci**. Ve třídě nejmladších dětí učitelky často spatřují u dětí pláč a stesk po rodičích. Většina to označuje za tzv. lavinový efekt, začne plakat jedno dítě, přidává se druhé. Naopak ve třídě starších dětí učitelky spatřují rivalitu a soutěživost a vzájemnou neohleduplnost, což občas vede k nedorozuměním.

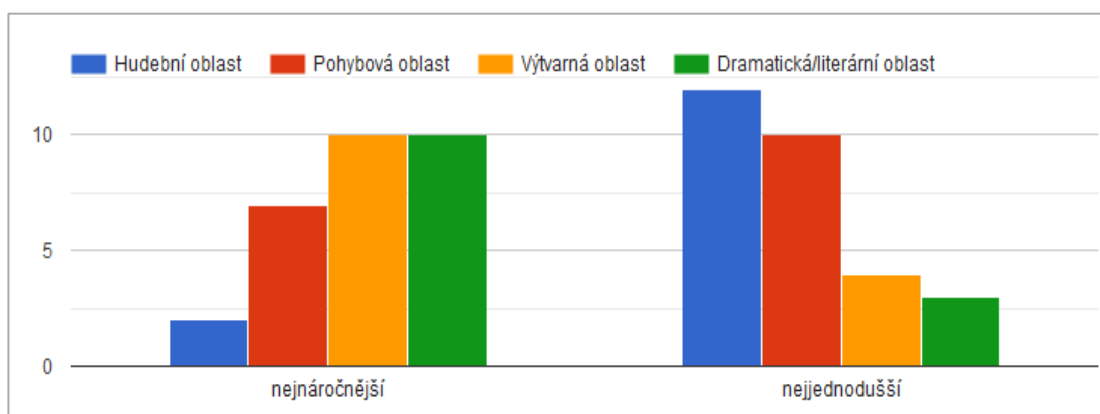
Jak dlouho se věnujete přípravě činností na dopolední program (ranní činnosti, řízená činnost) a odpolední program v heterogenním/homogenním uspořádání?

Časová náročnost přípravy činností na dopolední program a odpolední program je v obou věkových uspořádáních zhruba ve stejném poměru.

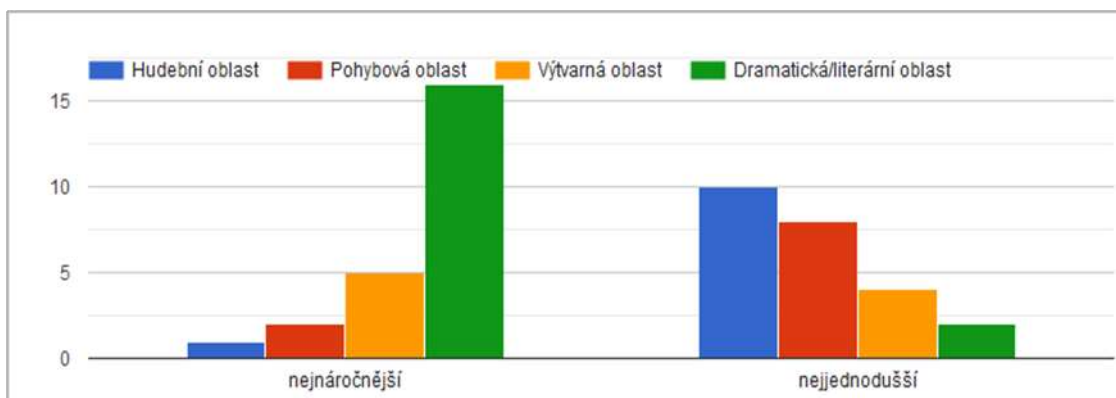
V **heterogenní skupině** se obvykle učitelky věnují přípravě činností na dopolední program 1-2 hodiny a na odpolední program zhruba 1 hodinu. Učitelkám s dlouholetou praxí trvá příprava činností zhruba 30 minut, někdy i 1 hodinu. Záleží na tématu a pomůckách, které daná aktivita vyžaduje. Naopak 4 učitelky, které pracují v mateřské škole méně než 5 let a které ještě získávají zkušenosti, se věnují přípravě činností i 3–4 hodiny. Učitelky v **homogenní skupině** se věnují přípravě činností na dopolední program také 1-2 hodiny a promýšlení aktivit na odpolední program 1 hodinu. Některé učitelky mají dopolední program nachystaný naopak za hodinu a na odpolední program jim stačí pouze 30 minut.

V obou věkových uspořádáních mi na dotazník reagovaly více učitelky s dlouholetou praxí čili s praxí 20 a více let a s praxí 5–20 let. Je tedy patrné, že většina učitelek má s přípravou činností na dopolední i odpolední program v daném věkovém uspořádání zkušenosti a příprava jim nezabírá příliš mnoho času, ale jak již bylo zmíněno, záleží na zvoleném tématu a na pomůckách na danou aktivitu.

Která z oblastí (výchov) je pro řízenou činnost pro Vás časově nejnáročnější, a naopak nejjednodušší připravit v homogenním/heterogenním uspořádání?



Graf 11 – Časová náročnost aktivit v heterogenní skupině (skupina A)



Graf 12 – Časová náročnost aktivit v homogenní skupině (skupina B)

Velice mě zajímá, jak učitelky vnímají náročnost jednotlivých oblastí v řízené činnosti. Z obou grafů vyplývá, že se časová náročnost jednotlivých aktivit řízené činnosti v obou věkových uspořádáních od sebe příliš neliší. Začneme tedy, co je pro učitelky z obou věkových uspořádáních **nejnáročnější**.

Mezi časově nejnáročnější oblasti řízené činnosti v **heterogenní skupině** (skupina A) patří výtvarná oblast a dramatická oblast a obě tyto oblasti jsou zastoupené stejným počtem 10 učitelek (30,4 %). Za více náročné z hlediska přípravy považuje v heterogenní skupině také 7 učitelek (24,1 %) pohybovou oblast, ale přesto se více pohybová oblast z pohledu učitelek řadí mezi jednodušší oblasti v řízené činnosti. Z uvedeného grafu za **homogenní skupinu** (skupina B) je zřejmé, že nejvíce časově náročná oblast pro učitelky je dramatická oblast, na kterou reaguje 16 učitelek (66,6 %) a 5 učitelek (20,8 %) považuje na přípravu časově náročnou výtvarnou oblast. Z obou grafů je však patrné, že výtvarná oblast je náročnější více pro učitelky v heterogenní skupině než pro učitelky v homogenní skupině.

Mezi naopak časově **nejjednodušší** oblasti řízené činnosti v heterogenní skupině (skupina A) patří hudební oblast, kterou považuje za nejjednodušší celkem 12 učitelek (41,4 %) a 10 učitelek (30,4 %) reaguje na pohybovou oblast. Velice podobně je tomu tak i v homogenní skupině (skupina B), kde pro 10 učitelek (41,6 %) je nejjednodušší hudební oblast a 8 učitelek (33,3 %) vnímá zase pohybovou oblast jako časově nejjednodušší na přípravu.

Proč jsou pro Vás oblasti, které jste zvolila jako nejnáročnější a nejjednodušší, z hlediska času právě nejnáročnější/nejjednodušší připravit?

Z předchozí otázky víme, že časově **nejvíce náročnými** oblastmi na přípravu pro učitelky v heterogenní i homogenní skupině jsou výtvarná a dramatická oblast a nyní si představíme, proč tomu tak vlastně je.

Výtvarná oblast je tedy pro učitelky z heterogenní skupiny náročná z hlediska promýšlení obsahu přípravy a nejvíce z hlediska přípravy pomůcek, na kterém se shoduje 6 učitelek (20,6 %) z 10 učitelek (30,4 %). U přípravy pomůcek je nutné si promyslet, zda je potřeba si pomůcky připravit včas, zda nějaké pomůcky třeba nechybí a promyslet jaké pomůcky a nástroje jsou vhodné pro danou věkovou skupinu dětí. Dramatická oblast je pro 6 učitelek (20,6 %) z 10 učitelek (30,4 %) časově náročná z hlediska promýšlení obsahu přípravy. Pro rozdílně věkovou skupinu dětí je třeba pečlivě zvážit vhodnost a náročnost aktivit, aby se uplatnily v plné míře děti mladší a zároveň bavilo i děti starší. Podobné to je i pro učitelky z homogenní skupiny, kde pro 13 učitelek (54,2 %) z 16 učitelek (66,6 %) je dramatická oblast náročná také z hlediska promýšlení obsahu přípravy a výtvarnou oblast považuje 5 učitelek (20,8 %) za náročnou na přípravu pomůcek, ale přesto v homogenní skupině spíše převažuje časová náročnost přípravy na dramatickou oblast pro učitelky.

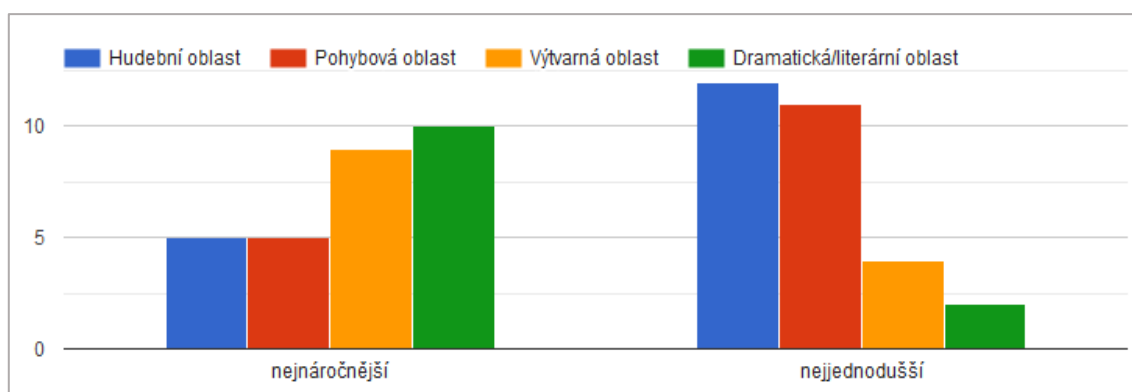
Nutností je dále zmínit naopak **nejjednodušší** oblasti na přípravu a proč se učitelkám z obou věkových uspořádáních jeví právě jako jednodušší.

Učitelky z heterogenní skupiny reagující na hudební oblast, považují hudební aktivity za nejjednodušší z hlediska přípravy pomůcek a dostupnosti materiálů na pomůcky a učitelky považující za nejjednodušší zase pohybovou oblast se shodují, že pohybové aktivity nejsou náročné na přípravu pomůcek, u kterých může učitelka např. využít pomoci starších dětí a většina mateřských škol má také k dispozici pomůcky na cvičení a pohybové činnosti přímo ve třídě. Stejně je tomu tak i v homogenní skupině, kde pro 10 učitelek (41,6 %) je hudební oblast nejjednodušší pro přípravu pomůcek a pro 8 učitelek (33,3 %) z homogenní skupiny je pohybová oblast časově nejjednodušší také z hlediska přípravy pomůcek.

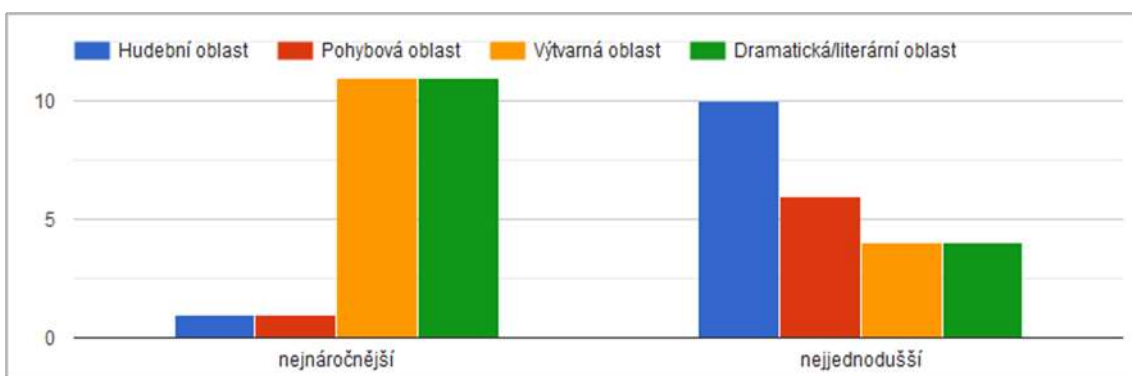
Z vyplývajících odpovědí je patrné, že v obou věkových uspořádáních je vybavenost tříd ve vztahu k pohybovým a hudebním činnostem na dobré úrovni a že většinu pomůcek, ať

už v heterogenní nebo v homogenní skupině, mají k dispozici v mateřské škole a nemusí je dopředu shánět, což by zabralo také mnoho času.

Která z oblastí je pro řízenou činnost pro Vás z hlediska obsahové stránky (druhy aktivit a námětů) a organizace nejnáročnější, a naopak nejjednodušší připravit a zrealizovat v heterogenním/homogenním uspořádání?



Graf 13 – Obsahová a organizační náročnost aktivit v heterogenní skupině (skupina A)



Graf 14 – Obsahová a organizační náročnost aktivit v homogenní skupině (skupina B)

Vedle časové náročnosti je důležitá také organizace, realizace a volba aktivit. Z výše uvedených grafů vyplývá, že se pohled učitelek z obou věkových uspořádání opět příliš neliší.

Co se týká náročnějších oblastí z hlediska obsahové stránky a organizace v heterogenní skupině (skupina A), tak pro 10 učitelek (34,5 %) je náročná dramatická oblast, pro 9 učitelek (31 %) výtvarná oblast, 5 učitelek (17,2 %) považuje pohybovou oblast za náročnější a 5 učitelek (17,2 %) zase hudební oblast, ale stále převažuje dramatická a výtvarná oblast. V homogenní skupině (skupina B) také převažuje dramatická oblast a výtvarná oblast, co se týká náročnosti a obě oblasti jsou zastoupené stejným počtem 11 učitelek (41,6 %).

Mezi naopak jednodušší oblasti z hlediska obsahové stránky a organizace v heterogenní skupině (skupina A) patří hudební oblast, na které se shoduje 12 učitelek (41,4 %) a pohybová oblast, která je jednodušší na organizaci pro 11 učitelek (37,9 %). Nejjednodušší oblastí v homogenní skupině je pro 10 učitelek (41,6 %) hudební oblast, pro 6 učitelek (25 %) pohybová oblast, 4 učitelky (16,6 %) považují také dramatickou oblast za méně náročnou a 4 učitelky (16,6 %) zase výtvarnou oblast, ale více převažují pohybové a hudební aktivity.

Proč jsou pro Vás oblasti, které jste zvolila jako nejnáročnější a nejjednodušší z hlediska obsahové stránky a organizace právě nejnáročnější/nejjednodušší připravit a zrealizovat?

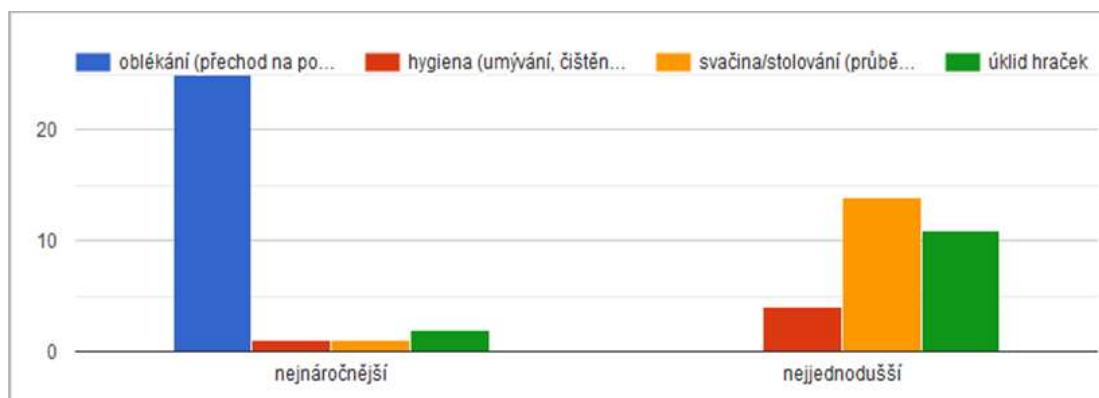
Z předchozí otázky už víme, že pro učitelky z obou věkových uspořádání, jsou **nejnáročnějšími** oblastmi z hlediska organizace a obsahové stránky výtvarná a dramatická oblast.

Nicméně pro učitelky z **heterogenní skupiny** se dramatická i výtvarná oblast jeví jako náročnější z hlediska **celkové organizace**, do které patří časový rozvrh aktivit v průběhu realizace, využití metod, forem, vytváření prostoru pro aktivity, způsob vysvětlování zadání úkolu, práce s vyšším či nižším počtem dětí apod. V heterogenní skupině je náročnější do dramatických aktivit zapojit nejmenší děti, které mohou mít strach se více projevit, a hlavně nemají ještě dostatečně vyvinuté komunikační schopnosti jako starší děti. Také je potřeba si promyslet, jakým způsobem, budeme dané aktivity dětem vysvětlovat, protože pokud vysvětlení není pro děti srozumitelné, zvláště pro mladší děti je potom těžší se zapojit. Výtvarná oblast je v heterogenní skupině náročná na organizaci, protože se učitelka převážně věnuje mladším dětem a nestihá se v plné míře věnovat i těm starším, pokud něco od učitelky vyžadují. Na začátku vyhodnocování výsledků u výhod bylo sice zmíněno, že starší děti pomáhají při činnostech mladším dětem. To však u výtvarných aktivit není zcela úplně možné, protože se starší děti soustředí na svou práci, a hlavně mají i odlišně náročné činnosti než děti mladší. Lze do jisté míry i říci, že také příprava pomůcek, zmíněná u časové náročnosti, se úzce pojí s celkovou organizací. Pomůcky je potřeba vhodně rozmístit, podle toho, jaké pomůcky jsou vhodné pro starší děti a jaké pro mladší, pokud se tedy u zvolené činnosti vyžadují jiné pomůcky pro starší děti a jiné pro mladší děti a aby k nim celkově děti měly i dobrý přístup při tvoření. Podobně je tomu tak i v **homogenní skupině**, kde pro učitelky jsou

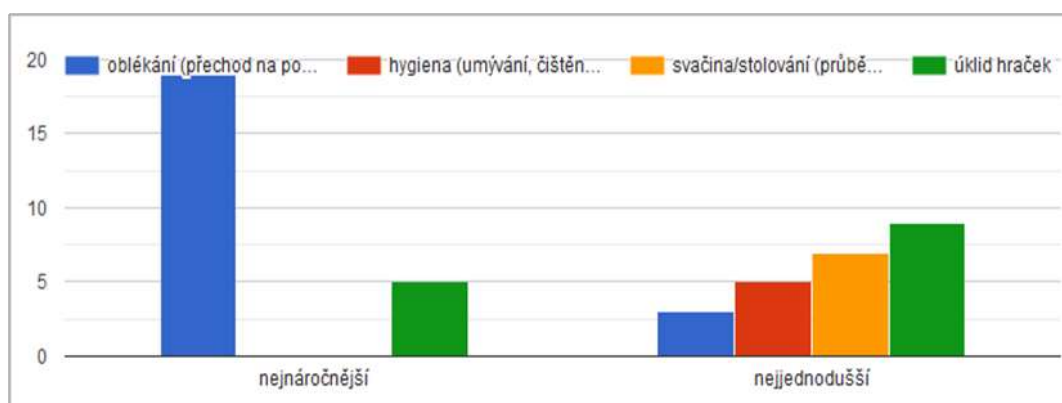
výtvarné aktivity náročné na celkovou organizaci. Patrné je to hlavně u nejmladší skupiny dětí, kterým se při tvoření musí ještě do jisté míry pomáhat. Co se týká dramatické oblasti, učitelky z homogenní skupiny v ní nachází úskalí spíše při samotném vymýšlení her a činností. Nutností u dramatické oblasti je dobře znát různé metody a techniky a pokud máme o nich méně rozšířené povědomí, je daleko náročnější vymyslet aktivity vhodné a přiměřené věku dětí.

Nejjednoduššími oblastmi pro učitelky z obou věkových uspořádání jsou pohybová a hudební oblast a obě tyto oblasti jsou učitelkami jak z heterogenní skupiny, tak z homogenní skupiny vnímány za jednodušší z hlediska celkové organizace. Při pohybové i hudební činnosti v **heterogenní skupině** mohou učitelky využít pomoci od starších dětí, kdy starší děti mohou lépe dovysvětlit pravidla her či aktivit mladším dětem, kdy starší děti jsou pro mladší děti vzorem a mladší mohou napodobovat starší při cvičení ve vztahu k pohybovým činnostem nebo při hraní na hudební nástroje ve vztahu k hudebním činnostem. V **homogenní skupině** je organizace a realizace pohybových a hudebních aktivit snazší z toho důvodu, že se volí stejně náročné činnosti a způsob vysvětlování činností pro všechny děti, když si jsou věkově blízké. Nevyžaduje to důkladnější promýšlení průběhu činnosti, jako třeba u výtvarné oblasti, u které je potřeba zohlednit i náročnost např. jednotlivých výtvarných technik.

Jaká sebeobslužná činnost je pro Vás z hlediska celkové organizace nejnáročnější, a naopak nejjednodušší v heterogenním/homogenním uspořádání?



Graf 15 – Náročnost sebeobslužných činností pro učitelku v heterogenní skupině (skupina A)



Graf 16 – Náročnost sebeobslužných činností pro učitelku v homogenní skupině (skupina B)

Důležitou součástí dne stráveného v mateřské škole jsou jak pro děti, tak i pro učitelky sebeobslužné činnosti, proto jsem se ve výzkumu zaměřila na náročnost sebeobslužných činností pro učitelku z hlediska organizace.

Z výše uvedených grafů vyplývá, že **nejnáročnější** sebeobslužnou činností pro učitelky v heterogenním i homogenním uspořádání, je z hlediska celkové organizace oblékání. Za heterogenní skupinu (skupina A) reaguje na oblékání celkem 25 učitelek (86,2 %) a za homogenní skupinu (skupina B) reaguje na oblékání 19 učitelek (79,2 %). V homogenní skupině ještě 5 učitelek (20,8 %) považuje za více náročné úklid hraček a v heterogenní skupině považují pouze 2 učitelky (6,9 %) úklid hraček za náročnou sebeobslužnou činnost.

Naopak **nejméně náročné** sebeobslužné činnosti z hlediska organizace jsou pro učitelky v heterogenní skupině (skupina A) svačina, poté úklid hraček a hygiena. Z grafu č. 15 je však patrné, že nejjednodušší sebeobslužnou činností je svačina, na které se shodlo 14 učitelek (48,3 %) a hned poté úklid hraček, na kterém se shodlo 11 učitelek (37,9 %). V homogenní skupině (skupina B) je to přesně naopak. Svačina, na které se shoduje 7 učitelek (29,2 %) je dle zobrazení v grafu č. 16 umístěna na druhém místě a za nejjednodušší sebeobslužnou činnost považuje 9 učitelek (37,5 %) z homogenní skupiny úklid hraček.

Objevuje se nám tu však jeden rozdíl mezi heterogenní a homogenní skupinou. Zatímco oblékání je v heterogenní skupině učitelkami považováno na nejnáročnější sebeobslužnou činnost, v homogenní skupině je pro některé učitelky oblékání naopak méně náročné.

Proč je pro Vás sebeobslužná činnost, kterou jste si zvolila jako nejnáročnější a nejjednodušší, z hlediska organizace právě nejnáročnější a nejjednodušší?

Z výsledků a odpovědí učitelek vyplývá, že na otázku, proč jsou vybrané sebeobslužné činnosti nejnáročnější a nejjednodušší na organizaci, se názory učitelek z heterogenní a z homogenní skupiny až tolik od sebe neliší. Z předchozí otázky už víme, že **nejnáročnějšími** sebeobslužnými činnostmi pro učitelky jsou v obou věkových uspořádáních oblékání a úklid hraček.

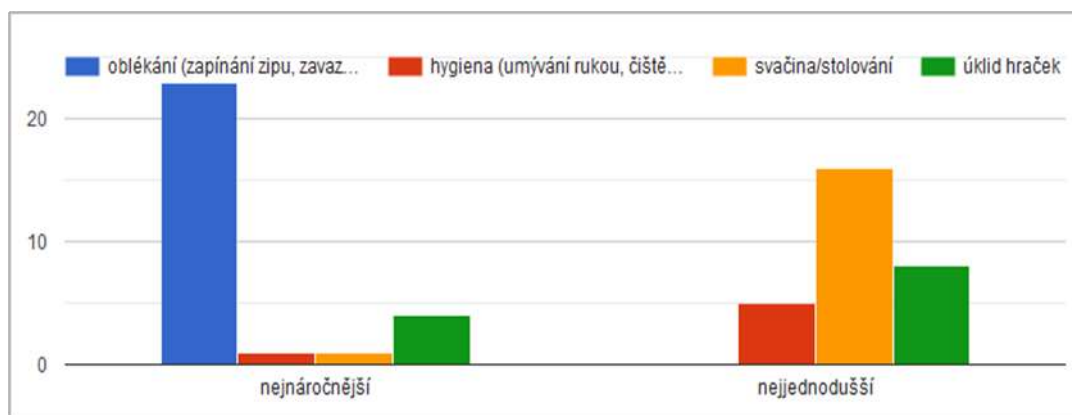
Na oblékání reagují učitelky z obou věkových uspořádání stejně. Pro 18 učitelek (62,2 %) z heterogenní skupiny je oblékání časově náročnější. Mladší děti se oblékají pomaleji, než starší děti a nastává delší časová prodleva a 7 učitelek (24,1 %) z heterogenní skupiny považuje oblékání za nejnáročnější z hlediska míry poskytování pomoci dětem. V homogenní skupině 11 učitelek (45,8 %) vnímá oblékání také jako časově náročnější a 8 učitelek (33,3 %) z hlediska míry poskytování pomoci dětem při oblékání. Záleží, s jakou věkovou skupinou učitelky pracují. Stále však ale u oblékání v obou věkových uspořádáních převažuje časová náročnost. Úklid hraček je v heterogenní skupině pouze pro 2 učitelky (6,9 %) náročný, a to z hlediska časové stránky a z hlediska míry poskytování pomoci dětem. V homogenní skupině je pro 4 učitelky (16,7 %) úklid hraček pouze časově náročný. Déle trvá, než se uklidí všechny hračky, aby se přešlo na další aktivity.

Jak lze z obou grafů u předchozí otázky vyzorovat, úklid hraček je spíše učitelkami z obou věkových uspořádáních vnímán jako **jednodušší** na organizaci a s ním i svačina.

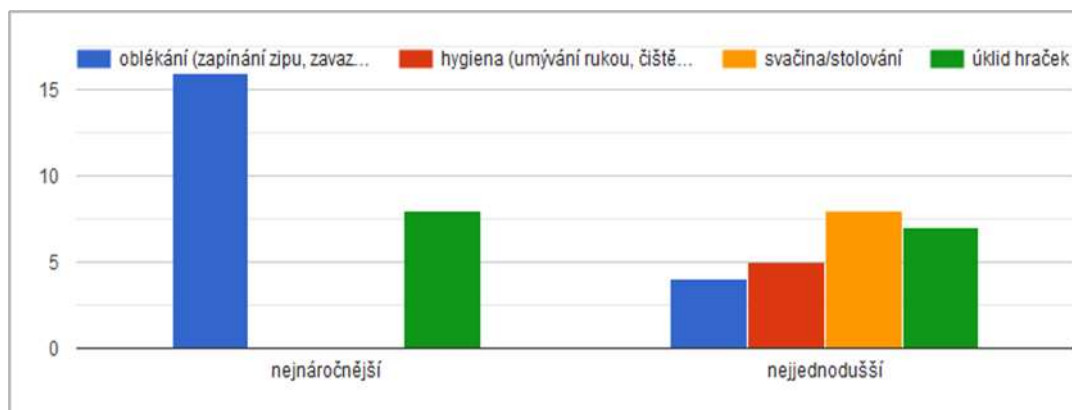
V heterogenní skupině je svačina pro 12 učitelek (41,4 %) méně náročná z hlediska míry poskytování pomoci dětem a pro 2 učitelky (6,9 %) zase z hlediska času. Podobné je to v homogenní skupině, kde 5 učitelek (20,8 %) vnímá svačinu nejjednodušší z hlediska míry poskytování pomoci a pro 2 učitelky (8,3 %) je svačina jednodušší na organizaci z hlediska časové stránky. Velice podobné je to také u úklidu hraček, který je pro 8 učitelek (27,6 %) z heterogenní skupiny jednodušší z důvodu míry poskytování pomoci dětem při úklidu hraček a pro 3 učitelky (10,3 %) z časového hlediska. V homogenní skupině je to podobné, kde pro 6 učitelek (25 %) je úklid hraček jednodušší z hlediska míry poskytování pomoci dětem a 3 učitelky (12,5 %) považují úklid hraček za jednodušší z časového hlediska.

Na základě odpovědí učitelek můžeme usuzovat, že učitelky při svačině a úklidu hraček nemusí do jisté míry pomáhat dětem, jelikož tyto sebeobslužné činnosti děti zvládají samostatně, takže není potřeba častý zásah a pomoc ze strany učitelky.

Jaká sebeobslužná činnost je podle Vás pro dítě heterogenní/homogenní skupiny nejnáročnější, a naopak nejjednodušší splnit z hlediska dovedností?



Graf 17 – Náročnost sebeobslužných činností pro dítě v heterogenní skupině (skupina A)



Graf 18 – Náročnost sebeobslužných činností pro dítě v homogenní skupině (skupina B)

Náročnost při plnění sebeobslužných činností je třeba si uvědomit i u samotného dítěte, aby se učitelka, popřípadě mohla zaměřit na ty sebeobslužné činnosti, které dítě samo nezvládá nebo je např. odmítá plnit.

Nejvíce náročnou sebeobslužnou činností pro dítě v heterogenní skupině (skupina A) je z pohledu 23 učitelek (79,3 %) oblékání. Další náročnější sebeobslužnou činností pro dítě v heterogenní skupině je z pohledu 4 učitelek (13,8 %) úklid hraček. Učitelky z homogenní skupiny (skupina B) jsou téměř stejného názoru, kdy podle 15

učitelek (62,5 %) je pro dítě nejvíce náročné také oblékání a úklid hraček se 8 učitelkám (33,3 %) v homogenní skupině jeví pro dítě také jako náročné.

Naopak **nejméně náročnou** sebeobslužnou činností pro dítě z pohledu 16 učitelek (55,2 %) z heterogenní skupiny (skupina A) je svačina. Úklid hraček patří mezi další jednodušší sebeobslužné činnosti pro dítě v heterogenní skupině, na kterém se shodlo 8 učitelek (27,6 %). Poté ještě 5 učitelek (17,2 %) z heterogenní skupiny považuje hygienu pro dítě za jednodušší sebeobslužnou činnost. Velice podobně je tomu tak i v homogenní skupině, kde 8 učitelek považuje svačinu pro dítě za jednodušší sebeobslužnou činnost, 7 učitelek (29,2 %) se přiklání k úklidu hraček a 5 učitelek (20,8 %) vnímá hygienu pro dítě jako jednodušší na plnění. Zajímavé je také zmínit, že z pohledu 4 učitelek (16,6 %) z homogenní skupiny je oblékání jednodušší pro dítě, ale přesto oblékání stále zůstává nejnáročnější sebeobslužnou činností.

Proč je podle Vás sebeobslužná činnost, kterou jste zvolila jako nejnáročnější a nejjednodušší, pro dítě z hlediska dovedností právě nejnáročnější a nejjednodušší splnit?

Na otázku, proč jsou vybrané sebeobslužné činnosti nejvíce a nejméně náročné pro dítě ve vztahu k jeho dovednostem reagují učitelky z heterogenní a homogenní skupiny opět podobným způsobem. Jak už víme, **nejvíce náročnými** sebeobslužnými činnostmi pro dítě v heterogenní i homogenní skupině jsou oblékání a úklid hraček. Začneme tedy u heterogenní skupiny.

Oblékání je pro dítě v **heterogenní skupině** z pohledu učitelek náročné z hlediska samostatnosti. Děti, zejména ty nejmladší, se nezvládají oblékat zcela samostatně, proto potřebují pomoc od paní učitelky. Úklid hraček je učitelkami vnímán jako náročný pro dítě z hlediska přijímání a dodržování pravidel. Dítě je neustále upomínáno, aby pomáhalo s uklízením hraček a aby si po sobě v průběhu dne uklízelo hračky, než započne další aktivitu. Oblékání a úklid hraček v **homogenní skupině** je pro dítě náročnější za stejných důvodů jako pro dítě v heterogenní skupině.

Z obou grafů je ale patrné, že úklid hraček je v obou věkových uspořádáních považován také za **nejméně náročnou** sebeobslužnou činnost pro dítě a stejně tak svačina, hygiena a v homogenní skupině ještě oblékání.

Nicméně svačina je z pohledu 10 učitelek (34,5 %) z **heterogenní skupiny** jednodušší pro dítě z hlediska přijímání a dodržování pravidel, tzn. že děti svačí bez neustálého upomínání a ví, jak se při svačině chovat a podle 6 učitelek (20,7 %) je dítě u svačiny zase více samostatnější. Úklid hraček je 5 učitelkami (17,2 %) z heterogenní skupiny vnímán pro dítě jako jednodušší z hlediska přijímání a dodržování pravidel a 3 učitelky (10,3 %) se shodují, že jsou zase děti u úklidu hraček samostatnější a nevyžadují pomoc. Samostatné jsou děti také u hygieny podle 4 učitelek (13,8 %). V **homogenní skupině** z pohledu 6 učitelek (25 %) děti také bez problémů přijímají pravidla spojené se svačinou a 2 učitelky (8,3 %) vidí u dětí zase větší samostatnost při svačině a stolování. U úklidu hraček podle 4 učitelek (16,6 %) dítě nepotřebuje pomoc, protože je samostatné a z pohledu 3 učitelek (12,5 %) není úklid hraček pro děti náročnou činností zase z hlediska přijímání a dodržování pravidel. Hygienu podle 4 učitelek (16,6 %) zvládají děti samostatně, stejně tak jako děti v heterogenní skupině. Oblékání, které se 4 učitelkám (16,6 %) v homogenní skupině jeví jako jednodušší pro dítě je jednodušší právě z hlediska samostatnosti. Všechny čtyři učitelky odpovídaly za předškolní děti, které jsou již z jejich pohledu samostatnější při oblékání.

7 Shrnutí výsledků ve vztahu k výzkumným otázkám

V této kapitole jsou shrnuty výsledky výzkumu ve vztahu k výzkumným otázkám, týkající se výhod a nevýhod práce učitelky v heterogenní a homogenní skupině a týkající se výhod a nevýhod pro dítě ve věkových uspořádáních z pohledu učitelek mateřských škol.

Výzkumná otázka č. 1: Co je pro učitelky mateřských škol největším přínosem a největší nevýhodou v jejich práci s heterogenní a homogenní skupinou?

Učitelky, pracující s heterogenní skupinou, se ve větší míře nejvíce shodují na tom, že největším přínosem ve výkonu jejich práce je poskytnutá pomoc od starších dětí při organizaci her a při vysvětlování činností. Největší nevýhodou pro učitelky, pracující s heterogenní skupinou, je příprava činností z hlediska obsahové stránky, která je více náročná z důvodu zohledňování náročnosti aktivit dle věku dětí.

Učitelky, pracující s homogenní skupinou, naopak v přípravě činností z hlediska obsahové stránky nachází největší přínos, protože děti jsou na podobné úrovni, tak není potřeba vymýšlet dvě varianty náročnosti aktivit. S méně náročnou přípravou nachází stejný počet učitelek i v reakci na potřeby dětí, protože u dětí blízkého věku se vyžaduje

i jednotný přístup k dětem, samozřejmě se zohledněním určitých rozdílů mezi dětmi. Největším úskalím pro učitelky v homogenní skupině je větší psychické a fyzické vyčerpání. U nejmladší skupiny dětí se vyskytuje častý pláč a musí se více utěšovat, což je psychicky náročné a u starších dětí se vyskytuje větší množství konfliktů, vznikající z časté soutěživosti mezi dětmi.

Výzkumná otázka č. 2: Co je z pohledu učitelek pro dítě největším přínosem a největší nevýhodou v heterogenní a homogenní skupině?

V heterogenní skupině je z pohledu učitelek pro dítě největším přínosem utváření vztahů mezi dětmi a adaptace, protože starší děti mají potřebu opečovávat nově příchozí mladší děti a mladší děti se tak cítí jistěji, když mají oporu v učitelce a starších dětí. Největší úskalí pro dítě spatřují učitelky z heterogenní skupiny v režimu dne v mateřské škole, jelikož děti starší mají jiné potřeby a požadavky než děti mladší.

Nastavení režimu dne v mateřské škole je naopak přínosem pro dítě v homogenní skupině, protože tím, že děti mají stejné potřeby, se nemusí sobě navzájem přizpůsobovat. Utváření vztahů mezi dětmi a adaptace je v homogenní skupině zase pro dítě největším rizikem. Zdůvodnění už bylo zmíněno u předchozí výzkumné otázky. Nejmladší děti častěji pláčou a projevují stesk po rodičích a spouští se tzv. lavinový efekt (začne jeden plakat, přidává se druhý). Ve třídě nejstarších dětí se zase objevuje častá rivalita a soutěživost, což někdy vede k nepříjemným nedorozuměním mezi dětmi.

Výzkumná otázka č. 3: Jak probíhá příprava činností v heterogenním a homogenním uskupení z hlediska časové náročnosti?

Tuto výzkumnou otázku jsem si rozdělila ještě na dvě výzkumné podotázky, které více konkretizují časovou náročnost ve vzdělávací činnosti učitelky.

1. Kolik času stráví učitelky mateřských škol nad přípravou všech činností (na ranní aktivity, řízenou činnost, odpolední aktivity) v heterogenním a homogenním uspořádání?

Na otázku, kolik času stráví učitelky nad přípravou činností na dopolední a odpolední program odpovídaly učitelky z obou věkových uspořádání velice podobně. Učitelky, pracující s heterogenní skupinou, stráví nad přípravou činností na ranní aktivity a řízenou činnost čili dopolední program většinou 1–2 hodiny a na odpolední program zhruba 1 hodinu, někdy půl hodiny. Učitelky, pracující s homogenní skupinou, to mají

téměř podobné. Nad ranními aktivitami a přípravou činností na řízenou činnost stráví většina učitelek hodinu a půl a na odpolední program se připravují 1 hodinu. Nicméně z obou věkových uspořádání se učitelky shodly na tom, že záleží hlavně na pomůckách, přípravě prostředí a tématu a podle toho se i odráží časová náročnost u přípravy aktivit.

2. *Která aktivita (oblast) v řízené činnosti je pro učitelky **nejvíce a nejméně** náročná z hlediska časové náročnosti připravit v heterogenním a homogenním uspořádání? A proč?*

Nejvíce času stráví učitelky z heterogenní skupiny nad přípravou výtvarných a dramatických aktivit. Výtvarnou oblast považují učitelky za nejnáročnější na přípravu pomůcek a dramatickou oblast považují učitelky za nejvíce časově náročnou z hlediska promýšlení samotných aktivit a her. Pro učitelky, pracující s homogenní skupinou, je nejvíce náročná dramatická oblast také na promýšlení aktivit a her. Jak již v práci u vyhodnocování výsledků bylo zmíněno, nutností je znalost dramatických metod, aby se mohly zvolit vhodné činnosti přiměřené věku dětí.

Nejméně náročnou oblastí na přípravu z hlediska časové náročnosti je pro učitelky, pracující s heterogenní i s homogenní skupinou, hudební oblast, která z pohledu učitelek není vůbec náročná na přípravu pomůcek.

Výzkumná otázka č. 4: Jak probíhá příprava činností v heterogenním a homogenním uskupení z hlediska obsahové stránky a organizace?

Tato výzkumná otázka také obsahuje jednu podotázku, která více konkretizuje zase obsahovou a organizační stránku vzdělávací činnosti učitelky.

1. *Která aktivita (oblast) v řízené činnosti je pro učitelky **nejvíce a nejméně** náročná připravit a zrealizovat v heterogenním a homogenním uspořádání? A proč?*

Časová náročnost přípravy aktivit se odráží zejména na tom, jak moc je náročná jejich samotná realizace, kolik pomůcek a jaké pomůcky daná aktivita vyžaduje, jaké organizační formy a metody jsou vhodné, jaké musí být uspořádání prostoru pro činnost, s jakým počtem dětí aktivitu realizujeme apod.

Učitelky, pracující s heterogenní skupinou, se z větší části shodují, že nejnáročnější oblastí pro řízenou činnost na přípravu a realizaci je dramatická oblast, u které je největším úskalím celková organizace. U dramatických činností je nutné si důkladně promyslet průběh činností, uspořádat si pomůcky k jednotlivým činnostem a promyslet metody ve vztahu k dramatické oblasti, které budou zvládat jak mladší děti,

tak bude bavit i děti starší. Abych poukázala na určité rozdíly a více shrnula poznatky, zmíním u homogenní skupiny pouze dramatickou oblast, která se také učitelkám jeví jako nejvíce náročná, ne však z hlediska celkové organizace, jak je tomu v heterogenní skupině, ale z hlediska samotné nápaditosti a promýšlení přípravy po obsahové stránce. Ze zjištěných poznatků lze usoudit, že organizace a realizace dramatických aktivit v homogenní skupině není takovým úskalím, jako samotné vymýšlení náplně programu na dramatickou oblast.

Nejjednodušší oblastí ve vztahu k realizaci činností a obsahové stránky činností je pro učitelky, pracující v heterogenní i homogenní skupině, hudební oblast, která není náročná právě na organizaci a realizaci hudebních aktivit. Hudební aktivity, ať už v heterogenní nebo homogenní skupině, nevyžadují tolik pomůcek a přípravu prostředí, jako např. u výtvarných aktivit. Pouze se učitelka více soustředí na samotný průběh činností a reaguje na potřeby dětí.

Výzkumná otázka č. 5: Jaká sebeobslužná činnost je z pohledu učitelky mateřské školy považována za nejvíce a nejméně náročnou z hlediska organizace a dovedností dítěte v heterogenním a homogenním uspořádání? A proč?

Nejvíce náročnou sebeobslužnou činností ve vztahu k organizaci a dovednostem dětí, je z pohledu učitelek z obou věkových uspořádání oblékání, a to z hlediska časové stránky a samostatnosti dětí. Děti s oblékáním, zvláště ty nejmladší, potřebují pomoc, ať už se jedná o heterogenní nebo homogenní skupinu. Pokud je také zrovna dětí ve třídě mnoho, zabere to i mnoho času, než se dostane na každé dítě, které vyžaduje pomoc.

Nejméně náročnou sebeobslužnou činností je z pohledu učitelek z obou věkových uspořádání svačina, při které učitelky nemusí poskytovat dětem pomoc, protože děti jsou při svačince samostatné a mají hlavně dobře osvojená pravidla spojené se svačinou a stolováním, které se jim nemusí připomínat.

V grafu č. 18 za homogenní skupinu u vyhodnocování výsledků je zařazený mezi jednodušší sebeobslužné činnosti i úklid hraček, který je téměř na stejné úrovni se svačinou, ale abychom to shrnuli, zmiňuji pouze svačinu, protože se úklid hraček jeví z pohledu učitelek v homogenní skupině více jako náročnější pro dítě z hlediska přijímání a dodržování pravidel.

Závěr

Cílem mé práce bylo zjistit rozdíly ve specifikách heterogenních a homogenních skupin v mateřských školách ve vztahu k výchovně-vzdělávacímu působení učitelky a ve vztahu k dítěti z pohledu učitelky mateřské školy.

V úvodu teoretické části byly nejprve popsány základní pojmy, shrnuty specifiky předškolního vzdělávání ve spojitosti s osobnostně orientovaným modelem výchovy, které hezky shrnují pojetí dnešní předškolní výchovy. Dále byly shrnuty poznatky o vývoji předškolního dítěte, o osobnosti předškolního pedagoga a v závěru teoretické části byly podrobněji popsány specifiky věkových uspořádání se zaměřením na přínosy a rizika pro učitelku a pro dítě.

Výzkumná část byla zaměřena na průzkum komparace heterogenních a homogenních skupin, se záměrem popsat a porovnat rozdíly ve výchovně-vzdělávací činnosti učitelky a co dané věkové uspořádání přináší učitelce a dítěti z pohledu učitelky mateřské školy.

Z analýzy výsledků vyplynulo, že nejvíce rozdílů bylo zjištěno v rámci vymezení výhod a nevýhod věkových uspořádání a v rámci přípravy aktivit po obsahové stránce a organizaci aktivit v řízené činnosti ve vztahu k jednotlivým výchovám. Nejvíce je to zřejmé hlavně u dramatické oblasti, jak je blíže popsáno ve výzkumné otázce č. 4. Naopak méně rozdílů bylo spatřeno v časové náročnosti přípravy činností na denní program a na řízenou činnost ve vztahu k jednotlivým výchovám. Žádný rozdíl se dle zjištěných poznatků nevyskytoval při určování nejjednodušších aktivit v řízené činnosti. U sebeobslužných činností se vyskytuje pouze jeden dle mého názoru zásadní rozdíl, a to v názoru učitelek na oblékání. V homogenní skupině se totiž objevily učitelky, které označily oblékání právě za nejjednodušší sebeobslužnou činnost ve vztahu k organizaci a dovednostem dětí, což se však v názorech učitelek z heterogenní skupiny ani jednou neobjevilo.

Během zpracovávání práce jsem se více utvrdila v tom, že jsou pro mě věkově smíšené třídy tou správnou volbou do budoucí profese. Když totiž vidím malé děti mezi staršími, jak se posouvají vpřed a jakou z toho mají radost, mám z toho radost i já sama a naplňuje mě to ještě více. Na druhou stranu bych zase v homogenním uskupení u nejmladší skupiny ráda vyzdvihla fakt, jak rychle se toho děti opravdu naučí a když vidíte den ode dne u dětí pokroky, je to velká radost u toho být. Přesto mi ale více vyhovuje

věkově smíšené uskupení, nejlépe, když se jedná o vesnickou jednotřídní mateřskou školu, protože v takovém prostředí shledávám větší klid a spokojenost. Možná je to i tím, že jsem jako malá docházela do věkově smíšené třídy, proto je možné, že mě to do jisté míry ovlivňuje a táhne mě to k věkově smíšenému uskupení.

Ráda bych však zareagovala ještě na podněty z výsledků, konkrétně na přípravu činností na řízenou činnost ve vztahu k výchovám, protože jsem se také zamýšlela, jaké výchovy jsou pro mě náročnější a jednodušší na přípravu. Došla jsem k tomu, že pro mě je asi nejvíce jak časově, tak organizačně náročná pohybová oblast, protože dle mého názoru to vyžaduje důkladně promyšlenou organizaci, návaznost aktivit, a hlavně srozumitelné vysvětlení pravidel her. Nejjednodušší oblastí je pro mě výtvarná oblast, protože mi nápady vždy přicházejí pod ruku a vždy naleznu nějakou inspiraci. Myslím si, že uvědomění si, jaké výchovy se v praxi pro jednotlivé učitelky jeví jako nejnáročnější a nejjednodušší, je velice přínosné, protože na základě toho, se může učitelka v daném věkovém uspořádání v přípravě aktivit na danou oblast více posouvat a myslím si, že tímto se zjistí i určitá úskalí, které se v přípravě aktivit ve vztahu k vybrané oblasti v daném věkovém uspořádání nachází. Kdybych měla odpovědět i na náročnost sebeobslužných činností, tak s názory učitelek, že je oblékání nejvíce náročnou sebeobslužnou činností, musím jenom souhlasit. Podle mě je potřeba si aktivity před pobytem venku časově uzpůsobit tak, aby se počítalo s tím, že oblékání bude déle trvat a aby děti nebyly o pobyt venku ochuzeny.

Nicméně určení, co je pro učitelky nejvíce a nejméně náročné v heterogenní a homogenní skupině, je dle mého názoru velice individuální a záleží hlavně na osobnosti každé učitelky a jak bude ke všem okolnostem spojené s daným věkovým uspořádáním přistupovat. V závěru bych ale ráda budoucím učitelkám či učitelům vzkázala, aby ve své práci byli spokojení, aby je práce s danou věkovou skupinou, kterou si zvolí, naplňovala, protože to je dle mého názoru v povolání učitele mateřské školy to nejdůležitější.

Seznam použité literatury

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ Vlasta. (2015) Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. 2. vydání. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0658-1.

JUKLOVÁ, Kateřina. (2010) Základy obecné psychologie. Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-054-2.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. (2014) Dítě a mateřská škola: Co by měly rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet. Vyd.1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4435-3.

KOLÁŘ, Zdeněk a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky*. (2012) Praha: Grada publishing. ISBN 978-80-247-3710-2.

MŠMT (2018) Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, (1. vyd.), Praha MŠMT

NELEŠOVSKÁ, Alena. (2005) Pedagogická komunikace v teorii a praxi. Grada. ISBN 80-247-0738-1.

OPRAVILOVÁ, Eva. (2016) Předškolní pedagogika. Vyd.1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5107-8.

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

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ Eliška a MAREŠ Jiří. (2003) *Pedagogický slovník*. 4. vydání. Portál. ISBN 80-7178-772-8.

SVOBODOVÁ, Eva a VÍTEČKOVÁ Miluše. (2017) Osobnost předškolního pedagoga: Sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení. Vyd.1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1243-0.

SKORUNKOVÁ, Radka. (2013) Základy vývojové psychologie. Vyd.1. Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-253-9.

Internetové zdroje

BUBLÁKOVÁ, Anna a TĚTHALOVÁ Marie. (2017) Komunikace dítěte předškolního věku. Rodina.cz [online]. 18. 9. 2017 [cit. 2020-11-13]. Dostupné z:

<https://www.rodina.cz/scripts/detail.asp?id=11129>

BAJGAROVÁ, Iva, DVOŘÁKOVÁ Hana a TÁBORSKÁ Hana. (2011) Charakteristika vývoje dítěte předškolního věku. In: *Vemeste.cz* [online]. Tomáš Nohejl, 4.5.2011 [cit.

2021-03-04]. Dostupné z: <https://www.vemeste.cz/2011/05/charakteristika-vyvoje-ditete-predskolniho-veku/>

HITKOVÁ, Eva. (2011) Osobnostně orientovaná výchova v mateřské škole. *Metodický portál RVP* [online] Metodický portál RVP [cit. 2021-03-01]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/10741/OSOBNOSTNE-ORIENTOVARANA-VYCHOVA-V-MATERSKE-SKOLE.html/>

HAVLÍNOVÁ, Miluše, VENCÁLKOVÁ Eliška (eds.) a kol. (2008) *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole: věkově smíšené třídy* [online]. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-487-8 [cit. 2021-01-25]. Dostupné z: http://www.szu.cz/uploads/documents/czsp/Program_SPZ/havlinova_kurikulum.pdf

HAVLOVÁ, Jana. (2015) Výhody či nevýhody věkově smíšených skupin. Smíšené skupiny: ms pretlucka [online]. 2015 [cit. 2020-11-13]. Dostupné z: https://www.mspretlucka.cz/www/mspretlucka/fs/smisene_skupiny.pdf

KREJČOVÁ, Věra. (2014) Mají být v mateřince sourozenci spolu, nebo každý zvlášť? *Učitelské noviny* [online]. ČTK, 2010–2021 [cit. 2021-03-04]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=7842>

KUPCOVÁ, Martina. (2004) Smíšené skupiny. *Metodický portál: články* [online]. Metodický portál RVP [cit. 2021-01-25]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/8/SMISENE-SKUPINY.html/>

OPRAVILOVÁ, Eva. (2018) Asociace předškolní výchovy: *Předškolní vzdělávání optikou současnosti*. [online]. Praha: Martin Čapek Adamec [cit. 2021-01-25]. Dostupné z: <https://asociacepv.cz/predskolni-vzdelavani-optikou-soucasnosti/>

POČAROVSKÁ, Dita. (2017) *Práce učitelek ve věkově homogenních a heterogenních třídách mateřské školy* [online]. Praha, [cit. 2021-03-01]. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/84729/BPTX_2015_2_11410_0_448270_0_175887.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky. Vedoucí práce Soňa Kořátková.

Heterogenní třídy – výhody. *Smetanovysady* [online]. Nový Jičín: MŠ Smetanovy sady, © 2009 [cit. 2021-03-04]. Dostupné z: <https://smetanovysady.webnode.cz/heterogenni-tridy-vyhody/>

TITZOVÁ, Diana, Kateřina STRAKOVÁ a Eva DEBNÁROVÁ. (2011) Dítě předškolního věku. In: *Vemeste* [online]. Tomáš Nohejl, 30. 4. 2011 [cit. 2021-03-04]. Dostupné z: <https://www.vemeste.cz/2011/04/dite-v-predskolnim-veku/>

TĚTHALOVÁ, Marie. (2015) Rozhovor: Věkově smíšené třídy dětem svědčí. *Mspretlucka* [online] Mspretlucka [cit. 2021-01-25]. Dostupné z: https://www.mspretlucka.cz/www/mspretlucka/fs/vekove_smisene_tridy.pdf

TRTÍLKOVÁ, Hana. (2014) Homogenní versus heterogenní třídy. *Učitelské noviny* [online]. ČTK, 2010–2021 [cit. 2021-03-01]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=7861>

Zamyslení nad výhodami a nevýhodami tzv. heterogenních tříd v mateřské škole. *Mspolice* [online]. Police nad Metují, Fučíkova 328: Mateřská škola Police nad Metují, © 2016, 1.7.2015 [cit. 2021-03-04]. Dostupné z: <https://www.mspolice.cz/index.php?id=1254>

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Dotazník pro učitelky mateřských škol

Dobrý den,

jmenuji se Nikola Šorfová a jsem studentkou 3. ročníku oboru Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Hradec Králové a ráda bych požádala učitelky mateřských škol o vyplnění dotazníku k mé bakalářské práci na téma **Specifika heterogenních a homogenních skupin v mateřské škole**. Dotazník, který je zcela anonymní, se zaměřuje na zjištění rozdílů mezi jednotlivými věkovými uskupeními. Budu moc ráda za vaše vyplnění a případně se moc těším na vaše postřehy. Výsledky dotazníku budou použity pouze pro účely mé práce.

Předem moc děkuji za váš čas a spolupráci.

1) Jak dlouho vykonáváte profesi učitelky mateřské školy?

- méně než 5 let
- 5-20 let
- 20 a více let

2) S jakou věkovou skupinou dětí nyní pracujete? (dotazník vyplňujete pouze za vybranou skupinu)

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

3) Co považujete za největší výhodu práce s dětmi v heterogenním/homogenním uspořádání?

- menší psychická a fyzická zátěž
- méně náročná příprava a promyšlení celého programu (volba a počet aktivit/her)
- celková organizace a realizace aktivit/her (nenáročné promyšlení metod, forem, vytváření prostoru pro hry)
- reakce na potřeby dětí (z hlediska odpočinku, způsobu vysvětlování činností, úkolů, pravidel)
- Jiné:

4) Z hlediska vybrané předchozí odpovědi krátce prosím napište, proč to považujete pro Vás právě za největší výhodu?

5) Co považujete za největší nevýhodu práce s dětmi v heterogenním/homogenním uspořádání?

- větší psychická a fyzická zátěž
- více náročná příprava a promyšlení celého programu (volba a počet aktivit)
- celková organizace a realizace aktivit/her (náročné promyšlení metod, forem, vytváření prostoru pro hry)
- reakce na potřeby dětí (z hlediska odpočinku, způsobu vysvětlování činností, úkolů, pravidel)
- Jiné:

- 6) Z hlediska vybrané předchozí odpovědi krátce prosím napište, proč to považujete pro Vás právě za největší nevýhodu?
- 7) Co považujete za největší výhodu pro dítě v heterogenním/homogenním uspořádání?
- utváření vztahů mezi dětmi, začlenění do kolektivu, adaptace v prostředí
 - plnění sebeobslužných činností (úklid hraček, hygiena, stolování, oblékání)
 - přijímání a dodržování pravidel ve skupině
 - nastavení režimu dne v MŠ
 - Jiné:
- 8) Z hlediska vybrané odpovědi krátce prosím napište, proč je to podle Vás pro dítě největší výhoda?
- 9) Co považujete za největší nevýhodu pro dítě v heterogenním/homogenním uspořádání?
- utváření vztahů mezi dětmi, začlenění do kolektivu, adaptace v prostředí
 - plnění sebeobslužných činností (úklid hraček, hygiena, stolování, oblékání)
 - přijímání a dodržování pravidel ve skupině
 - nastavení režimu dne v MŠ
 - Jiné:
- 10) Z hlediska vybrané odpovědi krátce prosím napište, proč je to podle Vás pro dítě největší nevýhoda?
- 11) Jak dlouho se obvykle věnujete přípravě činností pro děti na dopolední program (ranní činnosti, řízená činnost) a odpolední program v heterogenním/homogenním uspořádání?
- 12) Která z oblastí (výchov) je pro řízenou činnost pro Vás časově nejnáročnější, a naopak nejjednodušší připravit v homogenním/heterogenním uspořádání?

- | | | |
|---|---|--|
| <p>1. nejnáročnější</p> <p>2. nejjednodušší</p> | } | dramatická, hudební, pohybová, výtvarná oblast |
|---|---|--|

Nejnáročnější/nejjednodušší z důvodu:

- přípravy pomůcek (obtížnost výroby pomůcek, potřeba nachystat hodně/méně pomůcek, potřeba předem zvážit vhodnost pomůcek vzhledem k věku dětí)
 - dostupnosti materiálů na pomůcky (časově náročné sehnat materiály na pomůcky – pokud nejsou k dispozici přímo ve vaší třídě)
 - promýšlení aktivit/her (časová náročnost promýšlení obsahu přípravy pro danou věkovou skupinu na tuto oblast)
- 14) Která z oblastí (výchov) je pro řízenou činnost pro Vás z hlediska obsahové stránky (volba druhů, počtu, délky aktivit) a organizace nejnáročnější, a naopak nejjednodušší připravit a zrealizovat v heterogenním/homogenním uspořádání?

1. nejnáročnější
 2. nejjednodušší
- } dramatická, hudební, pohybová, výtvarná oblast

15) Proč jsou pro Vás oblasti, které jste si zvolila jako nejnáročnější a nejjednodušší z hlediska obsahové stránky a organizace právě nejnáročnější/nejjednodušší připravit a zrealizovat?

Nejnáročnější/nejjednodušší z důvodu:

- organizace (práce s větším/menším počtem dětí, časový rozvrh činností, promyšlení metod a forem při realizaci činnosti, rozvržení prostoru pro činnost, srozumitelnost pravidel her a činností)
- přípravy pomůcek (počet pomůcek, náročné/nenáročné rozmístění pomůcek v prostoru)
- nápaditosti a vymýšlení aktivit/her (zda je či není náročné promyšlení aktivit pro danou věkovou skupinu dětí)

16) Jaká sebeobslužná činnost je podle Vás z hlediska celkové organizace nejnáročnější, a naopak nejjednodušší v heterogenním/homogenním uspořádání?

- nejnáročnější
 - nejjednodušší
- } oblékání (přechod na pobyt venku), hygiena, svačina, úklid hraček

17) Proč je pro Vás sebeobslužná činnost, kterou jste si zvolila jako nejnáročnější a nejjednodušší, z hlediska organizace právě nejnáročnější a nejjednodušší?

Nejnáročnější/nejjednodušší z důvodu:

- časové stránky (dlouhá/krátká časová prodleva)
- míry poskytování pomoci dětem při plnění dané sebeobslužné činnosti

18) Jaká sebeobslužná činnost je pro dítě heterogenní/homogenní skupiny nejnáročnější, a naopak nejjednodušší splnit z hlediska organizace a dovedností?

1. nejnáročnější
 2. nejjednodušší
- } oblékání, hygiena, svačina a stolování, úklid hraček

19) Proč je podle Vás sebeobslužná činnost, kterou jste zvolila jako nejnáročnější a nejjednodušší, pro dítě z hlediska organizace a dovedností právě nejnáročnější a nejjednodušší splnit?

Nejnáročnější/nejjednodušší z důvodu:

- samostatnosti (zda zvládá/nezvládá danou sebeobslužnou činnost samostatně)
- dodržování a přijímání pravidel (zda přijímá a dodržuje pravidla ve vztahu k daným sebeobslužným činnostem bez připomínání, nebo naopak se musí připomínat)

Seznam tabulek a grafů

Tabulka 1 – Jak vidí učitelky dítě předškolního věku.....	21
Graf 1 – délka praxe učitelek v heterogenní skupině.....	41
Graf 2 – délka praxe učitelek v homogenní skupině.....	41
Graf 3 – Výhody pro učitelku v heterogenní skupině (skupina A)	41
Graf 4 – Výhody pro učitelku v homogenní skupině (skupina B).....	42
Graf 5 – Nevýhody pro učitelku v heterogenní skupině (skupina A).....	43
Graf 6 – Nevýhody pro učitelku v homogenní skupině (skupina B).....	43
Graf 7 – Výhody pro dítě v heterogenní skupině (skupina A).....	44
Graf 8 – Výhody pro dítě v homogenní skupině (skupina B)	44
Graf 9 – Nevýhody pro dítě v heterogenní skupině (skupina A).....	45
Graf 10 – Nevýhody pro dítě v homogenní skupině (skupina B)	46
Graf 11 – Časová náročnost aktivit v heterogenní skupině (skupina A).....	47
Graf 12 – Časová náročnost aktivit v homogenní skupině (skupina B)	48
Graf 13 – Obsahová a organizační náročnost aktivit v heterogenní skupině (skupina A).....	50
Graf 14 – Obsahová a organizační náročnost aktivit v homogenní skupině (skupina B)	50
Graf 15 – Náročnost sebeobslužných činností pro učitelku v heterogenní skupině (skupina A)	52
Graf 16 – Náročnost sebeobslužných činností pro učitelku v homogenní skupině (skupina B)	53
Graf 17 – Náročnost sebeobslužných činností pro dítě v heterogenní skupině (skupina A).....	55
Graf 18 – Náročnost sebeobslužných činností pro dítě v homogenní skupině (skupina B)	55