Názory rodičů na vzdělávání ve věkově heterogenních třídách mateřských škol

Michaela Mikulková

Bakalářská práce
2022

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	**Michaela Mikulková**
Osobní číslo:	**H190085**
Studijní program:	**B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia:	**Prezenční**
Téma práce:	**Názory rodičů na vzdělávání ve věkově heterogenních třídách mateřských škol**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury zaměřené na předškolní vzdělávání pohledem rodičů.
Vymezení teoretických východisek o vzdělávání dětí ve věkově heterogenních třídách mateřských škol.
Příprava metodiky výzkumné části, stanovení výzkumných otázek a výzkumného cíle.
Realizace kvantitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím dotazníku pro rodiče.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, jejich interpretace a formulace závěrů výzkumu.

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

Seznam doporučené literatury:

Cappelloni, N. (2017). *Kindergarten readiness*. California: Press.
Havlová, J. (2012). Poradce ředitelky mateřské školy. *Výhody, či nevýhody věkově smíšených skupin?, 2 (1)*, 20-22. Praha: Forum
Huľová, Z., Rochovská, I., & Klein, V. (2018). The Issue of Age Homogeneity in Groups from the Kindergarten Teacher's Perspective. *The New Educational Review, 53*(3), 203-215. doi: 10.15804/tner.2018.53.3.17
Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada.
Syslová, Z., Krejčová, V., & Kargerová, J. (2015). *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál.

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

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

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

prof. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 12. října 2021

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 11.4.2022 .....

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

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

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.
(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:
(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:
(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.
(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.
(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce výzkumného typu je zaměřena na názory rodičů na vzdělávání ve věkově heterogenních třídách. Cílem je zjistit názory rodičů a získat odpovědi na výzkumné otázky. Teoretická část se věnuje vývoji dítěte, vztahu rodiče k dítěti a důležitosti výchovy a vzdělávání v domácích podmínkách. Dále obsahuje přínosy a rizika vzdělávání ve věkově heterogenních třídách mateřských škol. Praktická část seznamuje s výsledky výzkumu, který byl proveden s rodiči dětí navštěvující věkově homogenní i věkově heterogenní třídy mateřských škol. Jednalo se o dostupný výběr rodičů ze Zlínského kraje a výzkum probíhal prostřednictvím dotazníkového šetření.

Klíčová slova: socializace, věkově heterogenní třída, věkově homogenní třída

ABSTRACT

This bachelor´s theses of reseach type is focused on the opinions of parents on the education in age heterogenous classes. The main aim of this work is to find out the parents‘ opinions and to find out the answers to the research questions. The theoretical part is devoted to the child’s evolution, the relationship between the parent to the child and the importance of the education in the home conditions. It also contains the benefits and the risks in the age heterogenous classes in the kindergartens. The practical part gets to know the results of the survey, which was realized with the parents of the children who attend age homogenous and age heterogenous classes in the kindergartens. This was an available selection of parents from the Zlín Region and the research was conducted through a questionnaire survey.

Keywords: socialization, age-heterogeneous class, age-homogeneous class

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat PhDr. Beatě Horníčkové za odborné vedení a velmi cenné rady k tvorbě mé bakalářské práce, za její ochotu a za čas, který mi byla ochotna věnovat. Velké díky patří celé mojí rodině, která mi byla velkou oporou po celou dobu mého studia.

Citát

„Pokud chcete, aby vaše děti byly inteligentní, čtěte jim pohádky. Pokud chcete, aby byly ještě inteligentnější, čtěte jim více pohádek.“

Albert Einstein

Prohlášení

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

OBSAH

ÚVOD **9**
I TEORETICKÁ ČÁST **10**
1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU **11**
1.1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU 11
1.1.1 Základní potřeby dítěte 12
1.2 VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU 14
1.2.1 Somatický vývoj 14
1.2.2 Motorický vývoj 15
1.2.3 Kognitivní vývoj 16
1.2.4 Vývoj řeči a jazyka 17
1.2.5 Sociální vývoj 18
2 USPOŘÁDÁNÍ DĚTÍ VE TŘÍDÁCH MATEŘSKÉ ŠKOLY PODLE VĚKU **20**
2.1 VĚKOVĚ HOMOGENNÍ TŘÍDY V MATEŘSKÉ ŠKOLE 20
2.1.1 Charakteristika věkově homogenních tříd v mateřské škole 20
2.2 VĚKOVĚ HETEROGENNÍ TŘÍDY V MATEŘSKÉ ŠKOLE 21
2.2.1 Charakteristika věkově heterogenních tříd v mateřské škole 22
2.2.2 Přínosy 23
2.2.2.1 Přínosy pro dítě 23
2.2.2.2 Přínosy pro skupinu 24
2.2.2.3 Přínosy pro mateřskou školu 25
2.2.3 Rizika 25
2.2.3.1 Rizika pro dítě 25
2.2.3.2 Rizika pro skupinu 26
2.2.3.3 Rizika pro mateřskou školu 26
3 RODINA A MATEŘSKÁ ŠKOLA **28**
3.1 RODINA 28
3.2 RODIČE A MATEŘSKÁ ŠKOLA 30
3.2.1 Komunikace mezi rodiči a mateřskou školou 31
3.2.2 Spolupráce mezi rodiči a mateřskou školou 32
II PRAKTICKÁ ČÁST **34**
4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU **35**
4.1 HLAVNÍ VÝZKUMNÝ CÍL, DÍLČÍ VÝZKUMNÉ CÍLE, VÝZKUMNÉ OTÁZKY 35
4.2 VÝZKUMNÝ VZOREK 36
4.3 PŘEDVÝZKUM 37
4.4 VÝZKUMNÁ METODA A VÝZKUMNÝ NÁSTROJ 37
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU **39**
5.1 ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT 39
6 SHRNUTÍ VÝZKUMU **56**

6.1 DISKUZE 59
6.2 LIMITY VÝZKUMU 60
7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI 61
ZÁVĚR 62
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY 63
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK 65
SEZNAM OBRÁZKŮ 66
SEZNAM GRAFŮ 67
SEZNAM TABULEK 68
SEZNAM PŘÍLOH 69

ÚVOD

Společnost se neustále vyvíjí, a proto je nezbytné, aby mateřské školy držely krok s přirozeným vývojem společnosti. Předškolní vzdělávání na kvalitní úrovni můžeme považovat za první krok, který vede k úspěšnému životu dítěte. Proto je nezbytné, aby se úroveň předškolního vzdělávání zvyšovala a jeho možnosti se neustále rozšiřovaly a modernizovaly. Doby, kdy byla mateřská škola považovaná za místo, kde probíhalo „jen" hlídání dětí, je dávno za námi. Proto považuji za velmi důležité věnovat se inovativním typům vzdělávání a rozložení dětí do tříd podle jiných kritérií, než bylo dříve.

Bakalářská práce je teoreticko-výzkumného charakteru. Teoretická část je rozdělena do tří hlavních kapitol, jejichž cílem je přiblížit základní teoretické poznatky o dítěti, rodině a o problematice vzdělávání dětí v mateřských školách. První kapitola je věnována základnímu terminologickému vymezení týkající se dítěte předškolního věku a jeho vývoje. Jsou zde vymezeny jednotlivé oblasti vývoje dítěte a jeho základní potřeby formou Maslowovy pyramidy potřeb. Druhá kapitola vysvětluje základní pojmy týkající se typů třídy mateřské školy s ohledem na věk dětí. Podrobněji popisuje základní principy věkově homogenních i věkově heterogenních tříd a zdůrazňuje přínosy i rizika vzdělávání dětí v daném typu třídy mateřské školy. Třetí kapitola se blíže zaměřuje na rodinu jako celek, její definici a přibližuje její proměny způsobené především proměnami společnosti. Objasňuje důležité funkce a úkoly rodiny ve společnosti a zaměřuje se na komunikaci a vzájemnou spolupráci mezi rodinou a mateřskou školou.

Praktická část navazuje na už zmíněná teoretická východiska. Výzkum je orientovaný kvantitativně prostřednictvím dotazníku. Cílem praktické části je stanovení si hlavního výzkumného cíle, dílčích výzkumných cílů a dílčích výzkumných otázek. Následné vytvoření dotazníku zaměřeného na názory rodičů na danou problematiku, který byl distribuován rodičům dětí navštěvující jak věkově homogenní, tak i věkově heterogenní třídy mateřských škol ve Zlínském kraji v České republice. Získaná data byla statisticky zpracována pomocí grafů. Na základě získaných dat prostřednictvím dotazníku bylo odpovězeno na stanovené výzkumné otázky. V závěrečné části je zhodnocení celého výzkumu. Na základě výsledků je sepsáno doporučení pro praxi věkově homogenním i věkově heterogenním třídám mateřských škol.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Pod pojmem dítě předškolního věku si každý z nás představí dítě různého věku. Obecně je předškolní období chápáno jako období od tří do šesti let věku dítěte. V posledních letech se ale v mateřské škole setkáváme čím dál častěji s dvouletými či se sedmiletými dětmi, tedy s dětmi s odkladem školní docházky.

1.1 Charakteristika dítěte předškolního věku

Obecně pojem *dítě* je velmi jasně definován, oproti *dítěti předškolního věku*, které definuje každý autor jinak.

Definici dítěte můžeme najít v knihách mnoha autorů, ale vždy se setkáme se stejnou či velmi podobnou definicí, jako např. od Šmelové (2008), která se opírá o Úmluvy o právech dítěte a definuje, že dítě je každá lidská bytost mladší osmnácti let, pokud nedosáhne zletilosti dříve.

Stejný význam má i definice dítěte podle Průchy et. al. (2013), jen je jinak formulována a doplněna. Průcha et. al. (2013) tvrdí, že za dítě je považován každý lidský jedinec od narození až do období adolescence. K definici přikládá poznámku, že jiní autoři se mohou přiklánět k tvrzení, že dítě je za lidského jedince považováno už od prenatálního období.

Definice dítěte předškolního věku se od sebe velmi liší. Nás nejvíce zaujala definice od Vágnerové (2012), která tvrdí, že předškolní období trvá asi od 3 do 6-7 let.

Začátek ani konec období předškolního věku není stanoven jen dosažením určitého věku, ale závisí i na vyspělosti v jiných oblastech. Konec období předškolního věku dítěte je závislý především na sociální vyspělosti dítěte, která se projevuje především pozvolným uvolňováním závislosti na rodině.

Tak jak se definice dítěte objevuje v mnoha dílech od různých autorů, definici období předškolního věku už v takovém množství nenalezneme. Období předškolního věku definuje Koťátková (2008, s. 12) takto: „*Komplexněji vymezené předškolní období v sobě zahrnuje celý věkový rozsah od narození dítěte do jeho šesti let*“. Mohli bychom diskutovat nad tvrzením, že Koťátková (2008) uvádí jako konec předškolního období dosažení šesti let věku dítěte. V dnešní době se totiž čím dál častěji můžeme v mateřské škole setkat s dětmi s odkladem školní docházky, tedy s dětmi staršími šesti let.

1.1.1 Základní potřeby dítěte

Naplňování základních potřeb dítěte je nezbytné pro jeho správný vývoj. Potřeby můžeme chápat jako určitou motivaci, pomocí které můžeme žít plnohodnotný život.

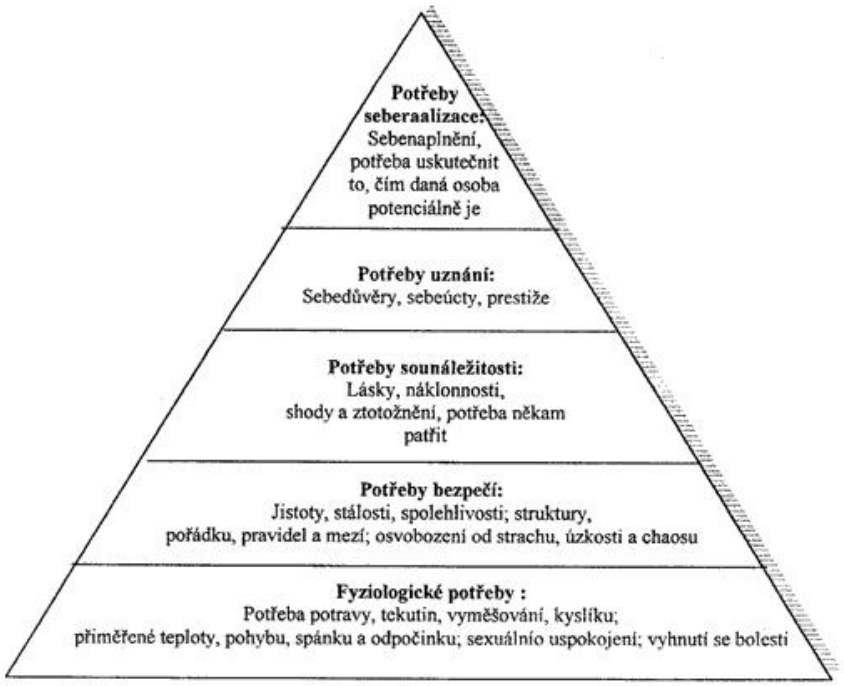
Podle Nakonečného (2003, s. 125) je *„potřeba výchozí stav motivace chování, který u člověka vyjadřuje stav nějakého nedostatku a jeho biologickém a společenském bytí, který je signalizován určitým pocitem nedostatku“*.

Základní potřeby dítěte jsou závislé především na věku, pohlaví, zdravotním stavu a prostředí, ze kterého dítě pochází. Mnozí psychologové se shodují, že první roky života dítěte jsou nejdůležitější, jelikož v dalších obdobích u dítěte neprobíhá tak rychlý vývoj, a tak výrazné změny.

Aleen (2008) tvrdí, že všechny základní potřeby jsou mezi sebou propojeny.

Nejznámější model lidských potřeb je především Maslowova pyramida potřeb. Je to jeden z nejvýznamnějších modelů týkajících se potřeb jedince, jelikož se vztahuje k lidskému jedinci jakéhokoliv věku. Základní potřeby jsou uspořádány v obrazci trojúhelníku tak, že ve spodní části jsou umístěny základní potřeby a v horní části nejvyšší potřeby.

Obr. 1 – Maslowova pyramida potřeb



Maslow rozdělil potřeby na vyšší a nižší. Mezi nižší potřeby zařadil fyziologické potřeby a potřeby bezpečí, např. pocit hladu. Vyšší potřeby má jedinec pouze v případě, že nižší potřeby byly naplněny. Řadí mezi ně potřeby sounáležitosti, potřeby uznání a potřeby seberealizace (Plháková, 2003). Mezi vyšší potřeby můžeme zařadit i učení. Velmi často se ale můžeme setkat s tvrzením rodičů, že je dítě v tomto věku příliš malé na učení. *„V mnoha případech jsou to vlastně oni, kdo jsou příliš líní učit“* (Hainstock, 2013, s. 18).

V dnešní době vidíme kolem sebe děti, které jsou v každodenním kontaktu s elektronikou, ať už v domácím prostředí či venku. Dítě předškolního věku, které doma pravidelně sleduje televizi a umí zacházet s telefonem či tabletem, pro nás jako učitele mateřské školy není žádným překvapením. Hainstock (2013) uvádí, že jestliže dítě dokáže přijímat nespočet informací z televize a jiných zařízení, je dostatečně připraveno k přijímání nových poznatků v průběhu učení.

Děti v tomto věku se nejlépe učí v průběhu hry. *„Od raného věku je hra pro dítě nejpřirozenější a nejdůležitější činností, jejím prostřednictvím získává zkušenosti se světem věcí, ale zároveň poznává samo sebe. Hra mu přináší pocit seberealizace, smysluplnosti a hlavně radosti“* (Bednářová & Šmardová, 2011, s. 59).

Pojem hra ale zahrnuje velké množství podob a forem. My se v mateřské škole nejvíce zabýváme hrou jako prostředkem k učení ze situací. Tyto hry jsou velmi úzce spjaty s prožitkovým učením, kdy dítě reálně prožívá dané situace a tím získává nové znalosti a dovednosti.

V mnoha předškolních zařízeních byly v poslední době zařazeny hry v přírodě, kde děti vnímají své okolí všemi smysly najednou. Mají možnost slyšet zvuky zvířat a zároveň si sahat na konkrétní předměty. Při využití her s přírodními materiály v autentickém prostředí velmi ovlivňujeme rozvoj inteligence u dětí (Bäcker-Braun, 2014).

Pokud nastane situace, kdy nebudou základní potřeby dítěte naplňovány, může dojít k frustraci. Pojem frustrace má více významů, např. se můžeme setkat s překlady jako je zklamání, oklamání či bezvýslednost úsilí. Dle Čápa & Mareše (2001) frustraci způsobují situace, kdy nedochází k uspokojení důležitých potřeb. Jestliže nejsou u dítěte naplňovány základní potřeby, dítě se brání v rámci svých možností, především změnou chování a komunikací s ostatními lidmi. Můžeme se setkat s dítětem, které se brání pomocí agresivního chování k lidem kolem sebe, všechnu svoji vinu a neúspěchy svádí na své nejbližší okolí nebo se při pocitu méněcennosti chválí povoláním svých rodičů či úspěchy svých sourozenců.

1.2 Vývoj dítěte předškolního věku

Vývojem dítěte předškolního věku se v minulosti zabývalo nespočet autorů a dnes tomu není jinak. Je to především z důvodu, že v období předškolního věku dochází k nejdůležitějším změnám v životě dítěte. Období předškolního věku dítěte je charakteristické změnami v mnoha oblastech rozvoje.

Podle Piageta (Fontana, 2014) je dítě předškolního věku ve stadiu předoperačního myšlení, které rozděluje na předpojmové a intuitivní substadium. Dále uvádí, že pro předpojmové substadium je charakteristické prosazování symbolických činností, kdy dítě získává schopnost užívat symboly k označování činů. Pro intuitivní substadium jsou typické pojmy jako je egocentrismus, tzn. že dítě vidí svět sebestředně a subjektivně, dále centrace, tzn. že se dítě dokáže soustředit jen na jeden znak a ireverzibilita, tzn. že pokud dítě vykonává aktivitu o několika krocích, nedokáže se po ukončení aktivity vrátit na začátek.

Dítě v tomto věku je velmi často iniciativní a neustále potřebuje jakoukoli aktivitu. Taky u nich můžeme pozorovat neustálý pohyb a nekonečné množství energie. Dítě předškolního věku tráví většinu svého času formou hry, prostřednictvím které se učí a připravuje se na nástup do základní školy. Hře, jako hlavní náplní dne dítěte, se věnuje i Průcha et. al. (2013), který ji definuje následovně.

„Hlavní činností předškolního dítěte je hra. V tomto období dítě zpravidla navštěvuje mateřskou školu, která ho postupně připravuje na vstup do školy“ (Průcha et. al., 2013, s. 229).

Dítě předškolního věku potřebuje cítit, že má neustálou podporu a jistotu od rodičů či jiných členů rodiny, ale zároveň směřuje k pocitu nezávislosti na jiných osobách. Dítě se postupně učí žít bez neustálého dozoru a společnosti rodičů.

1.2.1 Somatický vývoj

V následujících podkapitolách se budeme věnovat konkrétním oblastem vývoje dítěte. Nejprve představíme základní poznatky o somatickém vývoji, jelikož považujeme změny v této oblasti za nejvíce viditelné. Tříleté děti rostou mnohem pomaleji než v předešlých letech a my už v dnešní době dokážeme odvodit podle výšky dítěte ve třech letech jeho výšku v dospělosti.

„Výška u tříletých chlapců představuje zhruba 53 % jejich dospělé výšky, u děvčat je to zhruba 57 %“ (Aleen, 2008, s. 100).

Stejně jak můžeme ve třech letech dítěte určit přibližnou výšku jedince v dospělosti, tak můžeme i zjistit přibližnou velikost hlavy jedince v dospělosti.

Je velmi pravděpodobné, že obvod hlavy dítěte v tomto věku se už v budoucnosti měnit nebude a zůstane až do dospělosti (Aleen, 2008). Dále autor uvádí, že v tomto období by dítě mělo mít všechny „mléčné zuby“. S jejich vypadáváním se můžeme nejčastěji setkat u dítěte ve věku pěti let.

S růstem dítěte do výšky souvisí i schopnost udržovat rovnováhu, se kterou dítě velmi experimentuje (Matějček, 2005). Tato schopnost je velmi důležitá pro učení dalších dovedností. Bez zvládání udržení rovnováhy se dítě nemůže učit novým dovednostem týkajících se pohybového aparátu.

Dítě předškolního věku bychom měli zapojovat do domácích prací. Pro dítě je to užitečné v mnoha ohledech. Nejenom, že při domácích aktivitách rozvíjíme hrubou i jemnou motoriku, ale taky vytváříme návyky, které jsou nezbytné pro fungování v jeho životě. Podle Krejčové et. al. (2015) si dítě v pěti letech zvládne samo namazat chléb a nalít naběračkou polévku do talířku. O rok později už dítě dokáže zacházet s příborem a zašněrovat si tkaničky na svých přezůvkách. Není výjimkou, že si dítě osvojí tyto dovednosti už v dřívějších letech.

Jak jsme zmínili už výše, můžeme ve třech letech dítěte odhadnout jeho výšku v dospělosti a ve čtyřech letech obvod jeho hlavy v dospělosti. S tím souvisí i změny rysů v obličeji dítěte, které se ke konci předškolního období ustálí. Podle Aleena (2008) můžeme u dítěte v šesti letech pozorovat v obličeji rysy dospělého člověka. Samozřejmě se dítěti mohou rysy v obličeji ještě měnit, ale šestileté dítě je už natolik vyspělé, že základní rysy zůstávají.

Se změnami týkající se somatického vývoje velmi úzce souvisí i změny týkající se motorického vývoje dítěte.

1.2.2 Motorický vývoj

V oblasti motoriky dochází v období předškolního věku k velmi výrazným změnám a posunům. Motorický vývoj zahrnuje jak hrubou, tak i jemnou motoriku. K nejvýznamnějším posunům v oblasti hrubé motoriky řadíme určitě chůzi do i ze schodů. U dítěte ve třech letech se můžeme setkat se střídáním levé a pravé nohy.

Aleen (2008) uvádí, že dítě se od čtyř let dokáže přizpůsobovat „dopravnímu ruchu“ při jízdě na tříkolce po předem určené čáře a dokáže se vyhýbat překážkám.

V oblasti jemné motoriky je pro nás velmi důležité určení laterality dítěte, kterou bychom měli určit podle Aleena (2008) v pěti letech dítěte. S lateralitou dítěte souvisí i dovednost správného držení tužky. Dítě je schopné držet tužku jen ve třech prstech.

Do stejné oblasti můžeme zařadit i různé hry s kostkami, kdy dítě staví různé komíny, budovy apod. Dítě by ve třech letech mělo dokázat postavit deset kostek (Matějček, 2005).

Jemnou motoriku dítěte by měli rozvíjet i rodiče v domácím prostředí. Dítě se v této oblasti učí v domácím prostředí velmi rychle, protože se učí novým dovednostem prostřednictvím předmětů, které jsou součástí jeho každodenního života. Je velmi podstatné zmínit, že se děti učí nejrychleji pomocí nápodoby. Dle Krejčové et. al. (2015) by dítě mělo zvládat manipulaci se lžičkou a udržet hrníček s tekutinou, aniž by ji rozlilo.

Jemnou motoriku u dítěte rozvíjíme i prostřednictvím výtvarných aktivit. Jelikož dítě nedokáže mnoho svých představ a příběhů vyjádřit pomocí slov, projevuje se tak mnohem více prostřednictvím papíru. S kresbou velmi úzce souvisí koordinace ruky a oka. Aleen (2008) uvádí, že u šestiletého dítěte můžeme pozorovat skoro dokonalou koordinaci oka a ruky, která se projevuje v mnoha dalších aktivitách či sportech.

I když v období předškolního věku dochází k velmi významným posunům a změnám v oblasti hrubé a jemné motoriky, k rozvoji dovednostem v těchto oblastech dochází v průběhu celého života. Jde o celoživotní proces každého jedince a jeho rychlost je velmi individuální.

1.2.3 Kognitivní vývoj

V průběhu předškolních let se dítě v kognitivní oblasti rozvíjí velmi intenzivně. Do oblasti kognitivního vývoje můžeme zařadit problematiku vnímání, paměti, fantazie, myšlení a chápání prostoru a času.

Podle Klenkové (2003) je vnímání velmi důležité, protože díky němu dítě může získávat nové informace o prostředí a o životě kolem něj. Pro předškolní věk je velmi typický egocentrismus, který se projevuje i v této problematice. Krejčová et. al. (2015, s. 25) charakterizuje egocentrismus jako *„jednání i myšlení zaměřené na vlastní osobu“*. Egocentrismus se projevuje ve všech oblastech vývoje dítěte.

S vnímáním dění kolem sebe souvisí i udržení pozornosti. Podle Aleena (2008) se u dítěte postupně prodlužuje doba udržení pozornosti. Zmíněné změny související s udržením pozornosti můžeme pozorovat při řízené činnosti či při volné hře dětí v mateřské škole.

S vnímáním velmi úzce souvisí pojem paměť. Čáp & Mareš (2007, s. 86) definují paměť jako *„soubor procesů, které umožňují osvojení informací, jejich uchování a vybavení“*. První vzpomínky jsou velmi útržkovité, ale postupem času se vzpomínky stávají celistvější a pravdivější. Vágnerová (2005) uvádí, že první osobní vzpomínky se mohou vytvářet mezi třetím a čtvrtým rokem. S vnímáním souvisí i rozvoj fantazie a myšlení. Rozvoj fantazie můžeme jako učitelky v mateřské škole nejvíce pozorovat při volné hře dětí, kdy si dítě samo navrhuje, jak a s čím si bude hrát a jaký bude průběh hry. Myšlení můžeme považovat za nejsložitější proces lidské psychiky z mnoha důvodů, např. že se jedná o celoživotní vývoj.

Dítě se nedokáže správně orientovat v prostoru, jelikož se na objekty kolem sebe dívá svým úhlem pohledu ze své výšky. Z toho důvodu považuje budovy blízko sebe velmi velké a oproti tomu vzdálenější budovy může považovat za mnohem menší. S orientací v prostoru souvisí i orientace v čase. Orientace v čase je závislá na vnímání dění kolem sebe. Vágnerová (2005) uvádí, že pro dítě předškolního věku je charakteristický prezentismus, tzn. že dětské vnímání je zaměřené pouze na aktuální dění kolem něj. Z toho vyplývá, že orientace v prostoru či čase není pro dítě vůbec podstatná.

1.2.4 Vývoj řeči a jazyka

Obecně řeč můžeme charakterizovat jako lidskou vlastnost, při které si všichni ve společnosti vzájemně předávají informace. Období předškolního věku můžeme označit jako velmi klíčové, jelikož v něm probíhá samotné osvojování mluvené řeči.

Vývoj řeči je ovlivňován mnoha faktory, jak vnitřními, tak vnějšími. Mezi tyto faktory Lechta (2003) zařadil myšlení, motoriku, zrak, sluch a sociální prostředí.

Dítě se v mateřské škole učí prostřednictvím hry různé básničky, písničky či říkanky. Tyto hry zařazují učitelky mateřské školy cíleně. *„Tvořivou radost z řeči děti získávají prostřednictvím her s hláskami, jazykovými hrami, pomocí rýmovaček a hravého slabikování“* (Bäcker-Braun, 2014, s. 18). Podle Krejčové et. al. (2015) by dítě předškolního věku mělo umět sdělit básničku samo bez pomoci druhého či převyprávět krátký příběh dle předloženého komiksu.

Pro dítě předškolního věku je velmi důležitá komunikace s lidmi kolem sebe, ať už se jedná o komunikaci, které se dítě aktivně účastní nebo o komunikaci, kde je dítě pouze v roli pozorovatele. Dítě velmi pozorně a rádo poslouchá komunikaci mezi dospělými. Proto je velmi

důležité klást důraz na používání spisovných slov a jejich správných tvarů. Podle Aleena (2008) dítě v tomto období začíná rozlišovat minulý, přítomný a budoucí čas.

U dítěte před nástupem do základní školy můžeme velmi často pozorovat jeho neustálou chuť a nadšení při sdělování různých informací a vlastních zážitků. V mnoha případech si dítě může i určité informace vymýšlet, aby bylo středem pozornosti ve společnosti. Aleen (2008, s. 132) uvádí, že dítě v tomto věku obvykle *„rádo povídá, často ani nezastaví pusu“*.

Problematika jazyk a řeč je ukotvena v RVP PV v oblasti Dítě a jeho psychika. Ve zmíněné oblasti jsou uvedeny a konkrétněji popsány všechny očekávané výstupy, kterých by dítě mělo dosáhnout před nástupem do základní školy (RVP PV, 2021). Pro dosažení všech stanovených dílčích cílů je nutné, aby učitelka mateřské školy s dítětem pracovala a volila aktivity s jasně stanovenými cíli učitele i cíli dítěte. Jak jsme uvedli výše, nejlepší forma učení je prostřednictvím her.

1.2.5 Sociální vývoj

Sociální vývoj dítěte probíhá za pravidelné interakce s ostatními jedinci v sociální skupině. V této práci se budeme věnovat pouze základní sociální skupině, tzn. rodině a střední sociální skupině, tzn. třídě mateřské školy.

Do sociální skupiny patří *„jedinci, kteří se pravidelně stýkají a kteří sami sebe za skupinu považují“* (McGrath, 1984, in Svoboda et. al., 2015, s. 322).

Jak jsme uvedli výše, velmi často můžeme pozorovat u dítěte snahu o bytí středem pozornosti. S tím souvisí i jeho snaha zavděčit se lidem kolem sebe bez ohledu na okolnosti.

Dříve jsme také uvedli, že si dítě může často vymýšlet různé příběhy s cílem upoutat na sebe pozornost a s tím souvisí i jeho velmi křehké kamarádské vztahy. Kamarádské vztahy jsou v tomto věku velmi nestabilní, a proto i maličkosti mohou rozdělit nejlepší kamarády od sebe. Krejčová et. al. (2015) ale tvrdí, že dítě se v tomto věku začíná snažit ovládat svoje chování, ale ne vždy úspěšně.

V této oblasti se zaměřujeme na projevy empatie u dítěte. Tyto projevy můžeme v největší míře pozorovat u dětí, které mají doma staršího či mladšího sourozence nebo u dětí, které navštěvují věkově heterogenní třídy. Podle Aleena (2008) můžeme ve zmíněných věkově heterogenních třídách pozorovat projevující se empatii od starších dětí směrem k mladším. Starší děti se snaží utěšovat mladší děti při špatné náladě a pomáhají jim při složitějších úlohách.

Se sociálním vývojem velmi úzce souvisí problematika sociální zralost, kterou se nejvíce zabývají rodiče či učitelé v období při přestupu dítěte z mateřské do základní školy. Dandová et. al. (2018, s. 71) uvádí, že *„sociální zralostí můžeme nazvat schopnost člověka zapojit se do běžného chodu sociálních skupin“*. To znamená, že dítě je dostatečně sociálně vyspělé na pochopení a přijmutí pravidel dané sociální skupiny, a to vede k pochopení a vžití se do určité sociální role. Dle Dandové et. al. (2018) můžeme za první sociální skupinu považovat rodinu a později kolektiv kamarádů a vrstevníků, se kterými dítě přichází pravidelně do styku a v našem případě i kolektiv v mateřské škole.

Na problematiku sociální zralosti bezprostředně navazuje pojem socializace. Nakonečný (2020, s. 122) ji definuje jako *„dlouhodobý proces individuální zkušenosti usměrňovaného vrůstání člověka do kulturního prostředí, v němž člověk žije“*. Tak jak tato definice zdůrazňuje, socializace je proces, který začíná již v novorozeneckém období, kdy se dítě setkává s matkou a končí smrtí jedince.

Již všechny zmíněné teoretické poznatky týkající se vývoje dítěte považujeme za stěžejní pro pochopení dalších navazujících problematik. Znalost vývoje dítěte ve všech oblastech je pro nás podstatná při zabývání se problematikou věkově heterogenních tříd v mateřské škole, protože hraje důležitou roli při práci s dětmi různého věku. Znalost těchto poznatků je významným předpokladem pro individuální přístup k dětem, k rozvíjení potenciálu každého dítěte, ale i skupiny jako celku.

2 USPOŘÁDÁNÍ DĚTÍ VE TŘÍDÁCH MATEŘSKÉ ŠKOLY PODLE VĚKU

V mateřské škole probíhá předškolní vzdělávání, které je podle RVP PV (2021, s. 49) definováno jako *„vzdělávací proces realizovaný v mateřské škole a řízený učitelem mateřské školy, během něhož si dítě osvojí základy → klíčových kompetencí a → vzdělávací obsah stanovený pro etapu předškolního vzdělávání, v rozsahu, který odpovídá jeho individuálním možnostem.“* Zmiňované předškolní vzdělávání je v RVP definováno obecně bez jakékoliv konkretizace uspořádání dětí ve třídě mateřské školy, které je pro nás v této práci stěžejní.

Dítě je v raném věku závislé jen na rodině a nepociťuje potřebu být obklopeno jinými lidmi. Nástupem dítěte do mateřské školy dochází ke změně a dítě začíná chtít poznávat nové lidi a zjišťuje, že se cítí dobře ve společnosti ostatních lidí. Dítě začíná mít potřebu navazovat nová přátelství. Jak zmiňuje Krejčová et. al. (2015), dítě už od tří let věku je otevřené a společenské a dokáže mezi ostatními dětmi rozlišit ty, které má rád a které ne. U tříletých dětí můžeme pozorovat velkou soupeřivost. Už od čtyřech let dítě dokáže spolupracovat s ostatními dětmi a uzavírat přátelství. O rok starší dítě zvládá přijímat a rozdělovat role ve hře. Všechny zmíněné projevy chování u dětí jsou pro nás zásadní v problematice uspořádání dětí ve třídách mateřských škol.

V mateřských školách se můžeme setkat se dvěma typy uspořádání dětí podle věku, a to s věkově homogenními a věkově heterogenními třídami. Jednotlivým typům uspořádání dětí podle věku se budeme věnovat v následujících podkapitolách.

2.1 Věkově homogenní třídy v mateřské škole

V následující podkapitole se budeme věnovat charakteristice věkově homogenních tříd mateřských škol. I když se téma naší práce týká věkově heterogenních tříd mateřských škol, je důležité zmínit základní poznatky i o věkově homogenních třídách mateřských škol. Pro následné srovnávání považujeme za podstatné popsat i teoretická východiska o vzdělávání dětí ve věkově homogenních třídách.

2.1.1 Charakteristika věkově homogenních tříd v mateřské škole

Následující podkapitolou se pokusíme popsat a vysvětlit pojem věkově homogenní třída a představit, z našeho pohledu, nejvýznamnější přínosy, ale i rizika pro dětí navštěvující daný typ třídy. Koťátková (2014, s. 165) definuje věkově homogenní třídu jako *„stejnorodou*

třídu, do které dochází děti stejného věku". Jedná se o typ třídy, do které jsou děti zařazovány pouze na základě věku, a ne na základě jejich vědomostí, dovedností, schopností a učebních předpokladů. Tento pojem je opakem pojmu věkově heterogenní třída.

Vzdělávání ve věkově homogenní třídě má pro děti mnoho přínosů, ale i rizik. Nejprve představíme přínosy a rizika pro třídy, do kterých docházejí děti mladšího věku.

Za největší přínosy pro dítě jsou považovány přínosy týkající se podpory samostatnosti dítěte (Splavcová & Kropáčková, 2016). Jelikož se dítě nemůže spoléhat na pomoc starších kamarádů, musí se spolehnout pouze na sebe. Pro dítě je velmi důležité zažívat pocity, že „to zvládne sám" a že se může na sebe spolehnout. Za největší rizika pro dítě je považována horší adaptace na nové prostředí. Ve zmíněném riziku se shoduje jak Koťátková (2014), tak i Splavcová & Kropáčková (2016). V obou dílech se uvádí, že pro děti v tomto útlém věku je velmi obtížné si mezi sebou pomáhat a spolupracovat, s tím souvisí i jejich delší setrvávání u individuální hry, a ne příliš časté zapojování do společných aktivit. Adaptace dítěte na nové prostředí je velmi složitý a dlouhodobý proces, a proto je důležité netlačit na jeho urychlení a dát dítěti dostatek času.

Následně představíme přínosy a rizika pro třídy, do kterých docházejí děti staršího věku, tj. děti ve věku před nástupem do základní školy.

Za největší přínosy pro dítě je považován především rozvoj spolupráce. Podle Krejčové et. al. (2015) dítě po dosažení pěti let věku dokáže akceptovat pravidla hry, vyrovnat se s prohrou a uznat výhru kamaráda. S rozvíjející se schopností spolupracovat souvisí i získávání rolí v průběhu her a aktivit. Za největší rizika pro dítě je podle Koťátkové (2014) považována přílišná soupeřivost a snaha vyrovnat se ostatním dětem. S tím může souviset neuspokojení základních lidských potřeb uvedených v Maslowově hierarchii lidských potřeb, např. potřeby sounáležitosti, uznání a seberealizace. Uvádíme, že v homogenní třídě mateřské školy jsou děti věkově na stejné úrovni, ale v jiných oblastech se mohou nacházet na velmi odlišných úrovních. Z toho důvodu můžeme ve třídě zpozorovat různé zesměšňování ze strany schopnějších a bystřejších dětí.

2.2 Věkově heterogenní třídy v mateřské škole

V této podkapitole se budeme věnovat problematice věkově heterogenních tříd v mateřských školách. Prostřednictvím následujících podkapitol představíme definici pojmu věkově heterogenní třída v mateřské škole a popíšeme hlavní principy vzdělávání ve zmíněném uskupení

dětí. Dále se budeme věnovat nejvýznamnějším přínosům, ale i rizikům pro dítě, skupinu a mateřskou školu, ve které vzdělávání probíhá.

2.2.1 Charakteristika věkově heterogenních tříd v mateřské škole

Definicí pojmu věkově heterogenní třída mateřské školy se zabývalo mnoho autorů, mezi které patří i Huľová, Rochovská & Klein (2018, s. 1), kteří definují věkově heterogenní třídu jako: *„smíšenou třídu, do které dochází děti různého věku“*. Z definice vyvozujeme, že při zařazení dítěte do vzdělávání ve věkově heterogenní třídě, nezáleží na dovednostech, vědomostech či schopnostech dítěte. Koťátková (2014) doplňuje definici pojmu o určitý věk a uvádí, že do věkově heterogenní třídy dochází děti ve věku od dvou do sedmi let. My se neztotožňujeme jen s jednou definicí, ale s kombinací obou uvedených. Myslíme si, že by mělo být uvedeno, že věkově heterogenní třída a smíšená třída je synonymum, ale taky klademe důraz na uvedení věku dětí, které mohou docházet do dané třídy.

Další definice, kterou uvádíme, je od Graye (2012). Autor se nevěnuje definici jako takové, ale uvádí svůj názor týkající se vytváření věkově homogenních a věkově heterogenních tříd v mateřské škole. Zastává názor, že bychom měli přestat oddělovat děti podle věku, a to z mnoha důvodů, které se týkají možností a charakteristiky realizovaných aktivit a hledání si svého vzoru. Ve věkově heterogenní třídě má učitelka více možností při výběru různých typů aktivit, které by ve věkově homogenní třídě realizovat nemohla. Velmi důležitou roli hraje kreativita a nápaditost učitelky. Je také důležité zmínit, že učitelka by měla být přesvědčená o tom, že typ třídy, ve které děti vzdělává, má pro děti více přínosů než rizik. Pouze v případě, že je učitelka o tomto přesvědčená, je velká pravděpodobnost, že bude dětem poskytovat co nejširší škálu aktivit.

Věkově heterogenní třídy jsou v posledních letech čím dál tím více populárnější. Havlová (2012) uvádí, že zvýšený zájem o věkově heterogenní skupiny souvisí s reformou celého vzdělávacího systému. Pojem věkově heterogenní třída je ukotven v RVP PV jako jedna z možností organizační formy. Na neustále se zvyšující populárnost vzdělávání ve věkově heterogenních třídách má vliv i zvyšující se nároky na vzdělávání.

Dále Gray (2012) uvádí, že ve věkově heterogenních třídách jsou podporovány kreativní a nesoutěživé formy her, ve kterých děti získávají nové zkušenosti. S autorem souhlasí i Koťátková (2014), která uvádí, že právě přílišná soupeřivost a snaha vyrovnat se ostatním

dětem je považována za největší riziko pro dítě. Z výše uvedeného vyvozujeme, že každý autor na danou problematiku pohlíží z jiného úhlu pohledu a klade důraz na jiné poznatky.

Zařazení dítěte do mateřské školy má pro děti mnoho přínosů, ale i rizik. Je důležité se věnovat nejen přínosům, ale i rizikům, které se mohou zmírnit na přijatelnou mez. Splavcová & Kropáčková (2016) uvádí, že většina přínosů a rizik přímo souvisí s vytvořením potřebného prostředí a nastavením vhodných podmínek pro vzdělávání dětí. Jednotlivé přínosy a rizika představíme v následujících podkapitolách.

2.2.2 Přínosy

Jak jsme uvedli výše, vzdělávání ve věkově heterogenních třídách mateřských škol má mnoho přínosů jak pro dítě, pro skupinu, tak i pro mateřskou školu. My se budeme věnovat konkrétním přínosům, které jsme rozdělili do následujících podkapitol.

2.2.2.1 Přínosy pro dítě

Docházení dítěte do mateřské školy má pro dítě mnoho přínosů. Jako nejobecnější přínosy můžeme uvést změnu prostředí a pravidelný režim. V mateřské škole má dítě k dispozici mnohem více různých typů hraček či didaktických pomůcek než v domácím prostředí a má tak mnohem více příležitostí k poznávání nových věcí a k učení se. Nastavení pravidelného režimu je pro děti taky velmi přínosné. Důraz na pravidelnost režimu klade i Splavcová & Kropáčková (2016), která uvádí, že pravidelnost a stálost patří k nejzákladnějším potřebám. Dodržování denního režimu je pro učitelky v mateřské škole samozřejmost, ale v domácím prostředí na něj může působit mnoho jiných faktorů, které takovou pravidelnost neumožňují.

Přínosům pro dítě ve vzdělávání ve věkově heterogenní třídě se věnovalo mnoho autorů a my představíme některé z nich. Dle Koťátkové (2014) je prostředí dětí různého věku přirozeným obrazem společnosti, ve které se děti postupně rozvíjí. Mladší děti jsou motivovány staršími dětmi, které napodobují v různých činnostech v průběhu celého dne. Z toho vyvozujeme, že opakováním mladším dětem dochází k upevňování znalostí a k myšlenkovému zpřesňování u starších dětí. V praxi se můžeme setkat s tím, že mladší děti budou projevovat zájem o úkoly, které jsou primárně určeny až pro starší děti. Havlová (2012, s. 2) uvádí, že: *„děti se navzájem učí způsobem, který nemohou nahradit ani učitelé, ani rodiče“*. Zmíněné tvrzení vysvětluje tak, že děti jsou si v pocitech, v myšlení, v představách či v řeči mnohem blíž, než k nim mají dospělé osoby, a proto je pro ně mnohem jednodušší předat si jakoukoliv vědomost, dovednost či schopnost.

Další významnou problematikou je adaptace mladších dětí. Splavcová & Kropáčková (2016) uvádí, že trávení času s dětmi různého věku umožňuje dítěti vytvářet nové sociální vztahy nejen s vrstevníky, posilovat sociální roli dítěte a mnohem lépe se tak zařadit do společnosti. Vytváření sociálních vztahů můžeme zařadit mezi základní potřeby dětí předškolního věku. Tuto potřebu specifikuje Krejčová et. al. (2015) jako potřebu společenského uplatnění a společenské hodnoty. Jestli dojde k jejímu uspokojení, dítě si uvědomí vlastní já a vlastní identitu. Zmíněná potřeba se prolíná s přínosy pro skupinu.

2.2.2.2 Přínosy pro skupinu

Obrovský přínos pro skupinu můžeme pozorovat v oblasti kooperace dětí mezi sebou. Děti si vzájemně pomáhají a nejsou tak odkázány pouze na pomoc učitelky. Je kladen důraz na učení pravidel dětí pro spolužití ve společnosti nejen z důvodu poslechnutí autority, ale především z důvodu vyžadování dodržování pravidel staršími dětmi. Dále uvádí, že by naše společnost měla projít určitou změnou, a to především v oblasti trestů a odměn (Havlová, 2012). My se s jejím názorem naprosto ztotožňujeme a vyvozujeme z toho, že by se děti k jistému chování měly motivovat samy. Motivace formou strachu z trestu či snahy dosáhnout odměny není dlouhodobě udržitelná.

Ve věkově heterogenní třídě nejsou děti na stejné věkově úrovni a stejně tak nejsou na stejné intelektuální úrovni. Dle Koťátkové (2014) má společný pobyt dětí různého věku v jedné třídě značné přínosy především v oblasti vzájemného poznávání, prožívání radosti ze společných činností a objevování možností jednotlivých dětí. V každé třídě je vždy nějaké dítě pozadu a jiné zase hodně napřed. V kolektivu dětí různého věku mají děti možnost najít si k sobě kamaráda na stejné úrovni. Tento proces vzdělávání probíhá buď spontánně nebo pod vedením učitelky.

Za další důležitý přínos pro skupinu považujeme vzájemné vytváření svých vzorů. Ve věkově homogenní třídě děti obvykle považují za svůj vzor učitelku, sledují její chování, vzhled a styl komunikace. Krejčová et. al. (2015) uvádí, že ve věkově heterogenní třídě by děti od pěti let měly dokázat rozpoznat vhodné a nevhodné chování a úmyslně projevovat zdvořilé chování. Ve věkově heterogenní třídě mají mladší děti možnost sledovat starší děti v různých situacích, hrách a v komunikaci. Řeč starších dětí je mladším dětem mnohem bližší než řeč dospělých osob. Dospělí lidé totiž mluví na děti v souvětí a často používají složitější slovní vazby a slovní spojení, které děti předškolního věku nemohou pochopit. Z toho vyplývá, že mladší děti mají možnost říct si o pomoc bez ztráty autonomie. Jak jsme

zmínili výše, mladší děti se mnohdy snaží napodobit starší děti. Naopak starší děti se učí prostřednictvím vyučování mladších dětí. Dochází tak tedy ke vzájemnému učení.

2.2.2.3 Přínosy pro mateřskou školu

Nabídka vzdělávání ve věkově heterogenních třídách má přínosy i pro samotnou mateřskou školou. Tyto přínosy rozdělily Splavcová & Kropáčková (2016) do tří kategorií následovně, a to zvyšování se prestiže a kvality mateřské školy, aktivní spolupráce s rodinou a získávání financí.

Jakmile mateřská škola začne nabízet novou službu či rozšiřovat stávající službu, která není v jejím okolí tak častá, zvyšuje se prestiž a kvalita mateřské školy.

V případě, že jsou ve třídě děti mladší tří let, je kladen důraz na spolupráci s rodiči ještě mnohem více než u starších dětí. Důvěrnost spolupráce s rodiči hraje velmi podstatnou roli ve zvyšování prestiže a kvality mateřské školy, kterou jsme zmínili výše.

V případě, že mateřská škola přijímá do věkově heterogenní třídy i dvouleté děti, získává i finanční prostředky ze strany státu a zřizovatele školy, v případě soukromé mateřské školy i ze strany rodičů.

2.2.3 Rizika

Jak jsme uvedli výše, vzdělávání ve věkově heterogenních třídách mateřských škol má mnoho rizik jak pro dítě, pro skupinu dětí i pro mateřskou školu. My se budeme věnovat konkrétním rizikům, které jsme rozdělili do následujících podkapitol.

2.2.3.1 Rizika pro dítě

V článku od Havlové (2012) se objevují názory, že děti přecházející z věkově heterogenní třídy mateřské školy do základní školy nejsou dostatečně připravené. Toto tvrzení nemůžeme ani potvrdit ani vyvrátit, jelikož tvrdíme, že na připravenosti žáka na vstup do základní školy se nejvíce podílí přístup učitele, poskytnuté didaktické materiály a přístup rodičů k těmto povinnostem. Typ třídy, kterou dítě navštěvuje je až druhotný důvod pro dostatečnou či nedostatečnou připravenost dítěte na vstup do základní školy.

Další námi uvedené riziko se týká spíše mladších dětí, konkrétně jejich nezralosti na nástup do mateřské školy. Je důležité uvědomit si, že každé dítě je individuální, tzn. že jedno dítě může být zralé na nástup do mateřské školy ve dvou letech, naopak ale jiné dítě nemusí být

zralé ani ve čtyřech letech. Jak uvádí Splavcová & Kropáčková (2016), hranici pro zralost dítěte na nástup do mateřské školy nelze určit věkem dítěte. Proto by měla být rodina první týdny po nástupu dítěte do mateřské školy připravena na jiná řešení.

Na určení vhodné doby, kdy je dítě připravené na vstup do mateřské školy, má podstatný vliv i pohled rodičů na vzdělávací proces (Cappelloni, 2017). Pro mnohé rodiče je nástup jejich dítěte do mateřské školy první zkušeností od doby, kdy sami mateřskou školu navštěvovali. Proto jsou jejich vzpomínky a zážitky silnější než zájem o moderní typy vzdělávání v mateřských školách.

2.2.3.2 Rizika pro skupinu

Za největší riziko pro skupinu označuje Havlová (2012) nevhodně zvolené složení třídy z hlediska věku. Pokud je ve třídě převaha mladších či starších dětí, je pro pedagoga ještě obtížnější ne-li nemožné připravovat aktivity tak, aby mladší děti chápaly, co se po ni chce, ale přitom aby se starší děti nenudily a zároveň aby byl u každého dítěte rozvíjen jeho potenciál.

Již výše jsme zmiňovali důležitost přesvědčení pedagoga o významnosti vzdělávání ve věkově heterogenní třídě mateřské školy. V případě, že pedagog nemá dostatečné vzdělání v dané problematice nebo není přesvědčený o převažujících se přínosech nad riziky vzdělávání v daném uskupení dětí, může nastat situace, že vzdělávání nebude pro nikoho přínosné.

2.2.3.3 Rizika pro mateřskou školu

Za největší rizika pro mateřskou považujeme snižování prestiže a nedoceňování ze strany společnosti, ale i ze strany samotných pedagogů. Je to způsobeno především tím, že mnoho lidí má zkušenosti se vzděláváním ve věkově homogenní třídě, a proto se ani o vzdělávání ve věkově smíšené třídě nezajímají. Havlová (2012) uvádí, že u mnoha pedagogů převládá zažitá rutina nad aktuálními potřebami dětí. Toto tvrzení by mělo být v dnešní době velmi alarmující, protože právě pedagogové by měli jít příkladem společnosti, měli by mít snahu se sebevzdělávat a zajímat se o aktuální trendy či potřeby dětí, které se mění v souvislosti s proměnami společnosti.

Dalším významným rizikem může být nedostatečné vzdělání pedagoga, které jsme zmínili již v předešlé podkapitole nebo nevhodné prostředí třídy v mateřské škole. Podle Splavcové

& Kropáčkové (2016) se jedná především o nedostatečnou úpravu podmínek vzdělávání. Může s tím souviset i velké množství dětí v jedné třídě.

Mezi rizika pro mateřskou školu jsme zahrnuli i rizika pro pedagoga. Za nejvýznamnější riziko pro pedagoga považujeme náročnost přípravy. Podle Havlové (2012) by měl pedagog postupem času zjistit, že nejlepší formou je „učení prožitkem“ a frontální výuka je neefektivní. Je důležité uvědomit si, že pedagog by neměl dítě do ničeho nutit ani s ním nijak manipulovat, ale jeho úkolem je připravit dítěti vhodné prostředí, dostatek času, pohybu a svobody. Splnění těchto podmínek je zásadní pro další rozvoj samostatnosti dítěte.

3 RODINA A MATEŘSKÁ ŠKOLA

V této kapitole se budeme věnovat pojmům jako je rodina, proměny rodiny a její funkce. Dále přiblížíme vztah rodiny a mateřské školy a konkrétně komunikaci a spolupráci mezi nimi. Této problematice se budeme věnovat, jelikož je rodina základem společnosti a pro dítě představuje první sociální skupinu. Na ni navazuje mateřská škola, do které dítě vstupuje jako do další sociální skupiny. Důležitost vztahu těchto dvou skupin je nezpochybnitelná.

3.1 Rodina

Jak jsme uvedli výše, rodina je základem společnosti a představuje pro dítě první sociální skupinu. Můžeme ji tedy chápat jako malou primární neformální sociální skupinu. Definicí rodiny se zabývalo mnoho odborníků a psychologů. Každý autor uvádí jinou definici, jelikož se zaměřuje na jinou podobu rodiny či jinou funkci.

Následně představíme tři definice pojmu rodina, které se od sebe zásadně liší. První definici uvádíme od Horké a Syslové (2011), která se v definici zaměřuje na vztah rodiny ke společnosti. Horká a Syslová (2011, s. 25) definují rodinu jako *„základ pro vývoj každého jedince a současně jako základní článek struktury lidského společenství“*. Druhou definici uvádíme od Vágnerové (2008), která se v definici zaměřuje spíše na vztah mezi rodinnými příslušníky a jejich vzájemnými funkcemi. Uvádí, že v rodině dítě získává prostřednictvím matky či otce nové informace o světě kolem něj a vzbuzuje v něm pocit bezpečí a jistoty. Nakonečný (2020) definuje rodinu jako určitou formu malé skupiny, pro kterou je charakteristická velmi intenzivní interakce mezi jejími členy, jejich podobné názory a společné cíle. Zjistili jsme tedy, že neexistuje jedna univerzální definice pojmu rodina, ale může jich být nekonečně mnoho. Je to způsobeno především tím, že se každý odborník na daný pojem dívá jinak, z jiného úhlu pohledu a zkoumá její jiné části či funkce.

Rodina si prošla a neustále prochází proměnami, které jsou způsobené především proměnami společnosti, novými zvyky, tradicemi a stylem života. Dříve bylo běžné vícegenerační uspořádání rodiny. V takových rodinách běžně žili společně děti, rodiče i prarodiče. Dnes je mnohem více preferovaná nukleární rodina, kdy žijí spolu jen rodiče a jejich děti. Jako jeden z vlivů na proměnu rodiny uvádí Splavcová & Kropáčková (2016) pozdější odchod prarodičů do důchodu. Jelikož dříve chodili prarodiče do důchodu dříve, mohli se tak vnoučatům více věnovat a starat se o ně v době, kdy rodiče byli v zaměstnání. Vlivů, které působily a neustále působí na proměny rodiny, je mnohem více, ale my jsme uvedli pouze příklad.

V dnešní době se můžeme setkat s několika typy rodin, a to s funkční rodinou, dysfunkční rodinou a afunkční rodinou. Jejich charakteristikami se zabývají Horká & Syslová (2011) a definují je následovně.

Podle Horké & Syslové (2011) nejsou funkční rodiny ničím narušené a je tedy velká pravděpodobnost, že poskytnou dětem vše potřebné pro dobrý vývoj dítěte. V takové rodině by měli rodiče představovat emočně významnou autoritu, vzor, kterému se děti chtějí podobat a s nimiž se identifikují (Vágnerová, 2012). Děti chtějí být přesně takové, jací jsou jejich rodiče. Ztotožnění s rodičem má velmi významný vliv na pocit jistoty a sebehodnocení dítěte.

Dále Horká & Syslová (2011) uvádí další dva typy rodiny, jejichž charakteristika se týká více problémů a komplikací než předešlý typ rodiny. Dysfunkční rodina řeší určité vážnější problémy, které rodiče řeší s odborníky. Tyto problémy ale nemají žádný vliv na vývoj dítěte. Dále afunkční rodina řeší problémy v tak velkém rozsahu, že přestává plnit základní úkoly rodiny a vývoj dítěte je tak v ohrožení. V tomto případě může dojít k tomu, že bude dítě rodičům odebráno a umístěno do náhradní rodinné péče.

Můžeme se setkat s funkční rodinou, která se postupem času rozpadne. Takový rozpad rodiny je pro dítě obrovskou specifickou psychosociální zátěží. Již víme, že je pro dítě předškolního věku charakteristický především egocentrimus. Proto podle Vágnerové (2012) není schopno pochopit příčiny a následky rozvodu rodičů. Dítě si danou situaci vysvětluje podle sebe a důvody rozpadu rodiny vztahuje na sebe. Proto Siegler et. al. (2003) uvádí, že si dítě může myslet, že se nechová tak, jak by se chovat mělo nebo že se rodina rozpadla, protože už ho jeden z rodičů nemá rád. Stejně jako může mít rozpad rodiny mnoho důvodů, tak i dítě jej může vnímat různými způsoby a reagovat na něj individuálně.

Rodina má mnoho velmi důležitých funkcí a úkolů ve společnosti. Výše jsme uvedli, že pojem rodina nemá jednu stanovenou definici, ale každý odborník stanovuje definici podle jednoho poznatku, na který se zaměřuje. Podobně je to i u stanovení hlavních funkcí a úkolů rodiny. Hlavními funkcemi rodiny se zabývalo mnoho odborníků a definice každého z nich se zaměřuje na to, čemu přikládají největší váhu. Následně uvedeme hlavní úkoly a funkce rodiny od různých autorů. Dandová et. al. (2018) definuje hlavní úkol rodiny jako *„průběžnou výchovu dítěte, rodiče by své dítě neměli učit jen pro zápis, ale pro další život“* (Dandová et. al., 2018, s. 37). Dále by se rodina měla snažit o formování vnitřního „já“ dítěte a o jeho začlenění do společnosti. Začleňování do společnosti nazýváme pojmem socializace.

Socializace dítěte je přizpůsobování se určitému prostředí, které ho obklopuje. Tzv. primární socializace se u dítěte projevuje už v jeho raném období. Socializace je proces celoživotního učení a podle Nakonečného (2020) má na ni vliv především získávání nových zkušeností. Dále by se rodina měla snažit uspokojovat základní emocionální potřeby, zajišťovat střechu nad hlavou, ošacení a dostatek kvalitní stravy (Horká & Syslová, 2011). Jak jsme uvedli výše, první definice klade důraz na výchovu dítěte pro jeho další život a celkově na formování osobnosti dítěte. Oproti ní druhá uvedená definice klade důraz na materiální zajištění dítěte.

3.2 Rodiče a mateřská škola

V následující podkapitole se budeme věnovat pojmu rodiče, rodičovství a jeho proměnám. Dále přiblížíme vztah mezi rodičem a mateřskou školou. Na závěr kapitoly uvedeme formy komunikace a spolupráce mezi rodičem a danou institucí.

„Rodiče jsou primárními vychovateli svých dětí, mají na výchovu a vývoj svých dětí největší vliv, rodiče nesou odpovědnost za vzdělávání svých dětí, a proto mají právo spolurozhodovat o jeho naplňování“ (Čapek, 2013, s. 20 podle Krejčová & Kargerová, 2003, s. 149). Z definice vyplývá, že děti jsou až do doby nástupu do mateřské školy vázány jen na rodinu. Vstupem do zmíněné instituce se ale postupně osamostatňují a jejich vazba na rodiče se uvolňuje.

Tak jak si rodina prošla mnoha změnami a proměnami v průběhu desetiletí, tak i rodičovství si prošlo mnoha změnami. Gray (2016) nazval dřívější rodičovství jako hru, ve které rodiče poskytovali dítěti maximální svobodu a všechna rozhodnutí nechávali na něm. Pro tzv. hravé rodiče, jak je autor pojmenoval, byla charakteristická důvěra ve správné rozhodnutí, instinkt a úsudek svého dítěte. Dále zjistil, že v posledních letech je čím dál tím méně důvěřujících rodičů, a naopak mnohem více direktivně ochranářských rodičů. Můžeme jen domýšlet, proč tomu tak v dnešní době je. Bezpochyby na tuto proměnu působí mnoho faktorů týkající se přeměny společnosti, např. přístup k moderním technologiím od raného věku.

Při vstupu dítěte do mateřské školy mají všichni zúčastnění společný cíl, a to vytvořit dítěti podmínky pro co nejjednodušší vstup. Právě proto mnohé mateřské školy nabízejí rodičům různé možnosti, jak dítě připravit na vstup do mateřské školy. Např. mateřská škola nabízí rodičům možnost navštívit s dítětem třídu v letních měsících ještě před nástupem dítěte. Jiné školy nabízí rodičům možnost být spolu s dítětem v dopoledních hodinách ve třídě mateřské školy. Sedláčková et. al. (2012) klade důraz na vstupní rozhovory s rodiči. Tyto rozhovory

probíhají s rodiči v letních měsících a jejich součástí je i vstupní formulář. Uvádí, že je důležité zaměřit se nejen na důležité informace jako jsou identifikační údaje a charakteristika dítěte, ale i na osobní a rodinnou situaci dítěte, na rodinné vztahy a jiné faktory ovlivňující jeho dosavadní vývoj.

Z výše uvedeného vyvozujeme, že se v dnešní době mateřské školy věnují mnohem více problematice týkající se sociální adaptace a nástupu dítěte do mateřské školy, než tomu bylo v dřívějších letech. Předpokládáme, že se na tom podílí i častější zařazování dvouletých dětí do vzdělávání v mateřských školách. Na kladení důrazu na sociální adaptaci dítěte má podle nás vliv i větší popularita věkově heterogenních tříd, kde je sociální adaptace dítěte stěžejní.

3.2.1 Komunikace mezi rodiči a mateřskou školou

Komunikace obecně je velmi podstatná. Vhodná komunikace je základem celého vztahu mezi rodiči a mateřskou školou. Je velmi důležité zaměřovat se na tuto problematiku, jelikož způsob komunikace má velký vliv na celkový vztah a spolupráci mezi rodiči a mateřskou školou. Aby byl vhodně zvolený způsob komunikace a aby byla komunikace přínosná jak pro rodiče, mateřskou školu, i pro dítě, tak je velmi důležitá empatie.

To potvrzuje Krejčová et. al. (2015), která uvádí, že je velmi podstatné uvědomit si, že jsou rodiče také v osobním životě velmi vytížení. Mají starosti v práci i v domácnosti, a proto by si měl učitel vážit každé minuty, kdy je s ním rodič v kontaktu. Myslíme si, že by měla být samozřejmost snažit se vcítit do druhého a pochopit věci z jeho úhlu pohledu, ale je důležité si uvědomit, že důvod komunikace mezi rodičem a učitelem je hlavně dítě a jeho aktuální potřeby. Proto by měla být snaha o komunikaci jak ze strany učitele, tak i ze strany rodiče.

Důraz na důležitost komunikace mezi rodičem a učitelem klade i Čapek (2013), který se opírá o Wolfendaleovou, která uvádí, že v komunikaci by si rodič a učitel měli být rovni, protože nejen učitel, ale i rodič může svými zkušenostmi pozitivně ovlivnit průběh vzdělávání. Rodič může taky svými zkušenostmi ovlivnit vztah učitele k dítěti. Argumentuje tím, že rodiče mají „právo“ být informováni jak o úspěších žáka, o veškerém dění ve škole a o průběhu vzdělávání jejich dítěte (Čapek, 2013 podle Wolfendale in Pol, Rabušicová, 1998). Je důležité zmínit, že nejenom že mají rodiče právo být informováni, ale rodiče mají i povinnost snažit se komunikovat s učitelem a předávat informace, které ulehčí dítěti dosažení stanoveného cíle.

Jak jsme uvedli výše, komunikace mezi rodičem a mateřskou školou je velmi důležitá v průběhu celého vzdělávání dítěte v mateřské škole. Jsou ale chvíle, kdy je ještě zásadnější a ty chvíle jsou především v období sociální adaptace dítěte. Rodiče mají možnost využít různých možností nabízených školou, které mohou dítěti pomoct při adaptaci. Např. rodiče mohou docházet s dítětem do třídy už v letních měsících, aby mělo dítě více času seznámit se s novým prostředím. Dále v jiných školách mohou rodiče trávit dopolední hodiny ve škole s dítětem, aby mělo větší pocit jistoty a bezpečí. Těmto možnostem se budeme více věnovat v následující podkapitole týkající se spolupráce rodiče a mateřské školy.

Než ale rodiče začnou využívat tyto možnosti, je nezbytná komunikace. Rodiče by měli projevit zájem o využití těchto možností. Koťátková (2008) uvádí souvislost mezi informovaností a komunikací. Zdůrazňuje důležitost projevení zájmu rodiče o třídní vzdělávací plán, jelikož na něj může rodič v domácím prostředí navazovat. Pro dítě je velmi obohacující propojit si často teoreticky získané poznatky z prostředí mateřské školy s praktickými ukázkami z domácího prostředí nebo naopak. Taky je pro dítě a jeho utváření osobnosti důležité setkávat se s různými názory na určité problematiky, které dítě učí vytvářet si svůj názor, sdělovat jej a stát si za ním.

3.2.2 Spolupráce mezi rodiči a mateřskou školou

Spolupráci mezi rodinou a mateřskou školou považujeme za jeden z nejdůležitějších předpokladů k bezproblémovému průběhu předškolního vzdělávání. Vzhledem ke komunikačním schopnostem dítěte předškolního věku považujeme tuto spolupráci za nezbytnou.

Spolupráce rodičů a mateřské školy má i právní ukotvení. *„Mateřská škola spolupracuje se zákonnými zástupci dětí a dalšími fyzickými a právnickými osobami s cílem vyvíjet aktivity a organizovat činnosti ve prospěch rozvoje dětí a prohloubení vzdělávacího a výchovného působení mateřské školy, rodiny a společnosti“* (Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, § 1, odst. 1). V zákoně je kladen důraz na vyvíjení jakýchkoliv aktivit ve prospěch rozvoje dětí, a to je pro nás velmi důležité.

Považujeme za podstatné věnovat pozornost i jiným pojmům, které se spoluprací úzce souvisí, a to separace, selektivnost, úkolování a formálnost. Pojmem separace máme namysli, odlišnost rolí učitele a rodiče a jejich zodpovědnost za dítě. Další související pojem uvádíme selektivnost týkající se rodičovské angažovanosti. Posledním souvisejícím pojmem, který uvádíme je úkolování. Ze strany učitelů jsou k rodičům velmi často vznášeny různé prosby,

žádosti či požadavky (Čapek, 2013). Tuto formu spolupráce můžeme zařadit i do podkapitoly týkající se komunikace mezi rodiči a mateřskou školou.

Spolupráce mezi rodiči a mateřskou školou může mít různé podoby. Některé podoby jsou realizované velmi často a jiné jsou velmi neobvyklé až výjimečné. Mezi ty velmi časté podoby spolupráce můžeme zařadit konzultace, které mohou probíhat neplánovaně při předávání či vyzvedávání dítěte z mateřské školy. Další konzultace bývají rodičům nabízeny většinou dvakrát do roka, a to na začátku školního roku a těsně po novém kalendářním roce.

Spolupráce mezi rodiči a mateřskou školou nemusí probíhat jen v přímém kontaktu, ale i nepřímo. Tato nepřímá spolupráce probíhá prostřednictvím přístupu rodičů k úkolům stanoveným učitelem, k vedení dětí ke splnění stanovených požadavků a k opakování vedoucí k dosažení stanoveného cíle. Čapek (2013) uvádí, že na děti jsou kladeny takové nároky, které děti nemohou bez pomoci rodiče úspěšně splnit. Opírá se o výzkumy PISA, které potvrzují, že pravděpodobnost dosažení úspěchu dítěte ve škole je závislé na rodině, ve které dítě vyrůstá. Spolu s Nováčkovou (2008) tvrdí, že mnoho učitelů svádí neúspěch dítěte na rodiče. Zodpovědnost za vzdělávání dítěte má ale pouze učitel a rodič by měl pouze projevovat zájem o nové poznatky, pocity dítěte v průběhu vzdělávání a získané zkušenosti z nového prostředí.

Podle nás není vhodné takto oddělovat zodpovědnost rodiče a zodpovědnost učitele za vzdělávání dítěte. Myslíme si, že cestu k dosažení nejlepších výsledků dítěte by měla doprovázet jak snaha ze strany učitelů, tak i rodičů.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

V teoretické části jsme uvedli a popsali základní teoretické poznatky, jejichž pochopení bylo nezbytné pro realizaci praktické části. Praktická část je zaměřena na zjišťování názorů rodičů na vzdělávání ve věkově heterogenních třídách mateřských škol. Nejprve jsme stanovili hlavní výzkumný cíl, se kterým souvisí stanovení dílčích cílů výzkumu a dílčích výzkumných otázek. Dále jsme charakterizovali výzkumný vzorek a výzkumný nástroj, pomocí kterého jsme získali potřebná data.

4.1 Hlavní výzkumný cíl, dílčí výzkumné cíle, výzkumné otázky

Hlavním výzkumným cílem bylo **zjistit, jaké jsou názory rodičů na vzdělávání ve věkově heterogenních třídách mateřských škol**. Na hlavní výzkumný cíl navazují stanovené dílčí cíle výzkumu.

Dílčí výzkumné cíle:

- Zjistit, jaká je spokojenost rodiče se vzděláváním dítěte ve věkově heterogenní třídě oproti rodiči dítěte ve věkově homogenní třídě mateřské školy.
- Zjistit, jaký má význam počet sourozenců v rodině na názor rodičů na vzdělávání ve věkově heterogenní třídě mateřské školy.
- Zjistit, jaké jsou nejčastěji zpozorované změny v sociálním chování dítěte k ostatním dětem po nástupu do věkově heterogenní třídy z pohledu rodičů.
- Zjistit, jaké jsou nejčastější přínosy pro dítě ve vzdělávání ve věkově heterogenní třídě mateřské školy z pohledu rodičů.
- Zjistit, jaké jsou nejčastější rizika pro dítě ve vzdělávání ve věkově heterogenní třídě mateřské školy z pohledu rodičů.

Dílčí výzkumné otázky:

- Jaká je spokojenost rodiče se vzděláváním dítěte ve věkově heterogenní třídě oproti rodiči dítěte ve věkově homogenní třídě mateřské školy?
- Jaký má význam počet sourozenců v rodině na názor rodičů na vzdělávání ve věkově heterogenní třídě mateřské školy?
- Jaké jsou nejčastěji zpozorované změny v sociálním chování dítěte k ostatním dětem po nástupu do věkově heterogenní třídy z pohledu rodičů?

- Jaké jsou nejčastější přínosy pro dítě ve vzdělávání ve věkově heterogenní třídě mateřské školy z pohledu rodičů?
- Jaké jsou nejčastější rizika pro dítě ve vzdělávání ve věkově heterogenní třídě mateřské školy z pohledu rodičů?

4.2 Výzkumný vzorek

Jako výzkumný vzorek jsme zvolili rodiče, jejichž dítě navštěvuje či navštěvovalo věkově homogenní či věkově heterogenní třídu mateřské školy. Jelikož jsme se snažili dosáhnout co největšího počtu respondentů, snažili jsme se využít různých cest k získání potřebných dat. Rodiče jsme oslovili nejprve prostřednictvím sociálních sítí. Přímý odkaz na dotazník byl poslán na email rodičům, jejichž dítě navštěvuje jednu ze dvou oslovených věkově heterogenních tříd nejmenované mateřské školy ve Zlíně, rodičům, jejichž dítě navštěvuje nejmenovanou Montessori mateřskou školu ve Zlíně, dále rodičům, jejichž dítě pravidelně navštěvuje nejmenované plavecké dětské centrum ve Zlíně a rodičům, jejichž dítě navštěvuje jednu ze tří oslovených věkově homogenních tříd nejmenované mateřské školy v malé obci ve Zlínském kraji. Přímý odkaz na dotazník jsme sdíleli i ve skupině pro rodiče na Facebooku, ve které jsou jen rodiče, jejichž dítě navštěvuje nejmenovanou mateřskou školu ve Zlíně. V tištěné podobě jsme poskytli třicet dotazníků v nejmenované mateřské škole v malé obci ve Zlínském kraji.

Obdrželi jsme celkem 257 dotazníků, ze kterých jsme 15 dotazníků museli vyřadit z důvodu nesplnění kritérií pro výzkum. Administrováno bylo celkem 242 dotazníků. Z toho bylo 224 v elektronické podobě a 18 v tištěné podobě. Návratnost u elektronických dotazníků byla velmi nízká, a to 26,9 %. Oproti tomu byla návratnost u tištěných dotazníků výrazně vyšší, a to 60 %. Předpokládali jsme, že bude návratnost u elektronických dotazníků nižší, proto jsme zpočátku oslovovali mateřské školy s žádostí o poskytnutí dotazníku rodičům v tištěné podobě. Bohužel většina mateřských škol nás odmítla a podle jejich vlastních zkušeností nám doporučili jen zaslat přímý odkaz na dotazník. Sběr dat probíhal v průběhu měsíce února 2022.

Po navrácení dotazníků jsme se mohli více zaměřit na charakteristiku respondentů. Našeho výzkumu se zúčastnily především ženy, konkrétně 205 žen (85 %) a 37 mužů (15 %). Většina respondentů byla ve věku od 20 do 39 let, a to 210 respondentů (87 %). Méně než polovina respondentů, konkrétně 96 respondentů (40 %) uvedlo, že jejich dítě navštěvuje věkově

heterogenní třídu mateřské školy. Odpovědi od uvedených 96 respondentů byly pro nás v mnoha otázkách klíčové.

4.3 Předvýzkum

Předtím než jsme začali sdílet dotazník, oslovili jsme pět párů rodičů a s každým párem jsme se sešli zvlášť. Toto rozhodnutí bylo záměrné, jelikož jsme nechtěli, aby se rodiče vzájemně jakkoliv ovlivňovali či si vysvětlovali nesrozumitelnosti. Dotazníky vyplněné v rámci předvýzkumu nejsou zahrnuty do výzkumu.

S rodiči jsme se setkali osobně a dotazník jim byl poskytnut právě až ve chvíli osobního setkání, abychom viděli jejich první reakce či první námitky a požádali jsme je o vyplnění. Všichni účastníci předvýzkumu jej měli vyplněný do pěti minut. Následně jsme si s každým párem zvlášť prošli celý dotazník od první po poslední otázku. Rodiče měli možnost se v případě nejasností podrobněji dotázat na jednotlivé otázky a sdělit nám, která otázka podle nich není jednoznačná apod.

Nejčastěji se opakovala připomínka, že po několika zodpovězených otázkách se museli vrátit na začátek, kde bylo v závorce vysvětlení pojmů věkově homogenní a věkově heterogenní třída mateřské školy. Dle připomínek jsme dotazník opravili a za každý vyskytující se pojem věkově homogenní či věkově heterogenní třída jsme připsali do závorky vysvětlení. Následně jsme při vyhodnocování dotazníků z předvýzkumu zjistili, že otevřená otázka na věk respondenta není správná volba. Z toho důvodu jsme se rozhodli otevřenou otázku změnit na uzavřenou. Na základě zmíněných podnětů jsme dotazník upravili do finální podoby.

4.4 Výzkumná metoda a výzkumný nástroj

Jelikož se jedná o výzkum kvantitativního charakteru, rozhodli jsme se získat výzkumná data prostřednictvím dotazníkového šetření. Výzkumný nástroj byl tedy dotazník, který je uveden jako příloha č. 1.

Výzkumný nástroj, dotazník, byl rozdělen na 3 části a celkem se skládal z 20-ti otázek, z toho z 5-ti otevřených a 15-ti uzavřených otázek. V úvodu dotazníku byli rodiče informováni o autorovi dotazníku a o jeho účelu. Taky byli obeznámeni a ujištěni, že výsledky budou určeny jen pro výzkumné účely. První část dotazníku se týkala základní charakteristiky respondenta, tedy jeho pohlaví, jeho věk a počet jeho dětí. Druhá část obsahovala otázky týkající se jeho názoru na trávení společného času dítěte s věkově různými dětmi a jeho

rozhodnutí pro volbu mateřské školy. Třetí část dotazníku byla určena jen pro rodiče, jejichž dítě navštěvuje věkově heterogenní třídu mateřské školy. Zajímala nás především míra spokojenosti se vzděláváním ve věkově heterogenní třídě a případně zpozorované změny v sociálním chování dítěte k ostatním dětem po nástupu do mateřské školy. Na závěr rodiče odpovídali na dvě otevřené otázky týkající se konkrétních přínosů a rizik při vzdělávání v kolektivu dětí různého věku.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

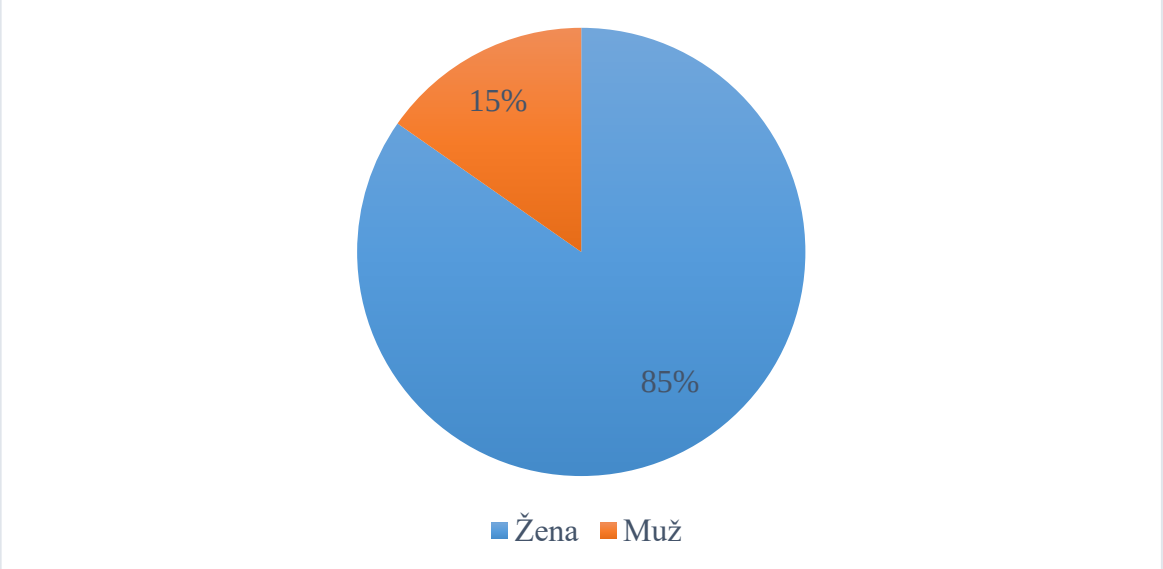
V následující kapitole představíme jednotlivé výsledky z každé otázky dotazníku v rámci výzkumného šetření. Jednotlivé odpovědi znázorníme do tabulek či grafů, aby byly výsledky výzkumu více přehledné.

5.1 Analýza a interpretace získaných dat

V úvodu dotazníku byli rodiče informováni o autorovi dotazníku a o jeho účelu. Taky byli obeznámeni a ujištěni, že výsledky budou určeny jen pro výzkumné účely. První část dotazníku se týkala základní charakteristiky respondenta. Druhá část obsahovala otázky týkající se jeho názoru na trávení společného času dítěte s věkově různými dětmi a jeho rozhodnutí pro volbu mateřské školy. Třetí část dotazníku byla určena jen pro rodiče, jejichž dítě navštěvuje věkově heterogenní třídu mateřské školy. Zajímala nás především míra spokojenosti se vzděláváním ve věkově heterogenní třídě a případně zpozorované změny v sociálním chování dítěte k ostatním dětem po nástupu do mateřské školy. Na závěr rodiče odpovídali na dvě otevřené otázky týkající se konkrétních přínosů a rizik při vzdělávání v kolektivu dětí různého věku.

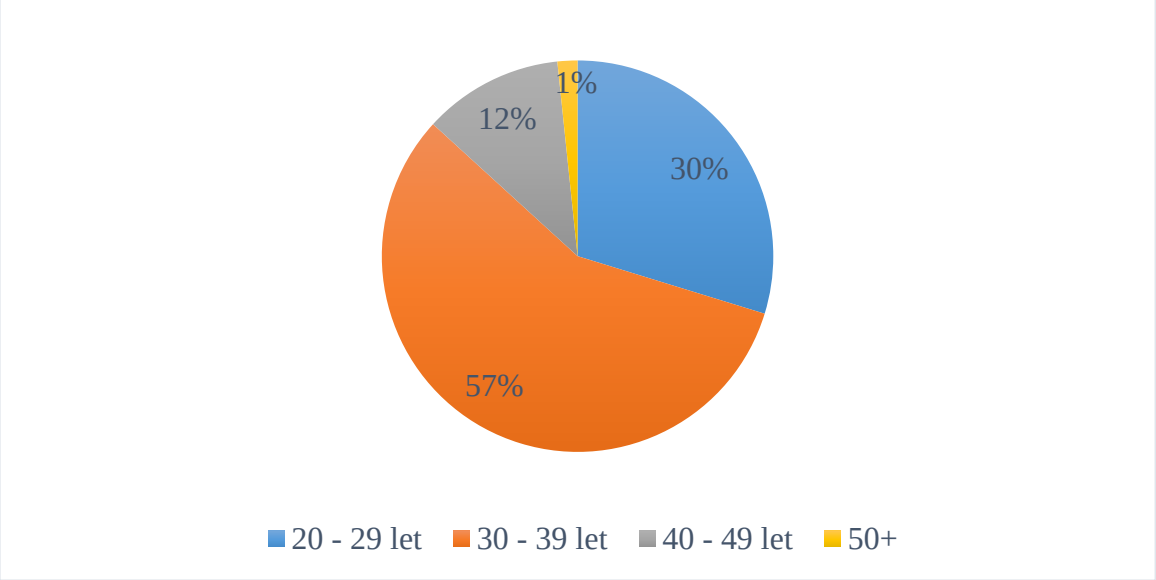
V první otázce nás zajímalo pohlaví respondenta. Jak můžeme vidět v grafu, počet respondentů ženského pohlaví je výrazně vyšší. Celkem se výzkumného šetření zúčastnilo 242 respondentů, z toho bylo 205 (85 %) žen a 37 (15 %) mužů.

Graf 1 – Pohlaví respondentů



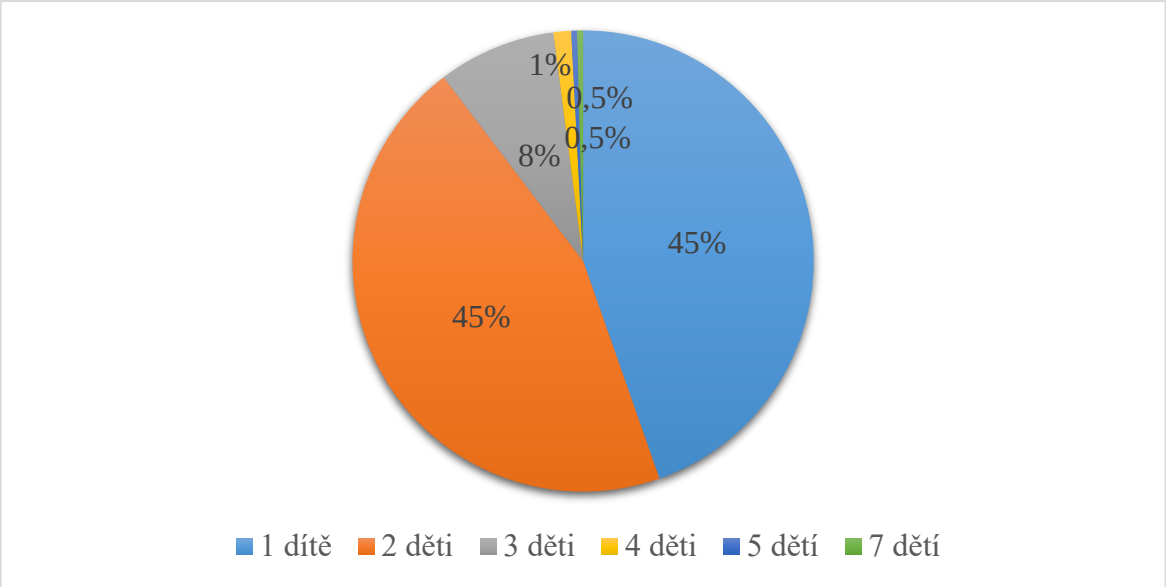
Ve druhé otázce nás zajímal věk respondentů v souvislosti s relevantností názorů respondentů. Uvědomujeme si, že rodiče staršího věku nemusí mít přímou zkušenost se vzděláváním ve věkově heterogenních třídách, ale čerpají ze svých dřívějších zkušeností. Jak můžeme vidět v grafu, nejvíce respondentů, přesně 138 (57 %) respondentů bylo ve věku od 30–39 let. O něco méně, přesně 72 (30 %) respondentů bylo ve věku 20-29 let. Celkem 28 (12 %) respondentů uvedlo, že je starších než 40 let a jen 4 (1 %) respondenti uvedli, že jsou starší než 50 let. S výsledky jsme spokojení, jelikož jsme se snažili oslovovat rodiče mladší než 40 let.

Graf 2 – Věk respondentů



Dále nás zajímal počet dětí respondentů. Odpovědi na tuto otázku pro nás byly velmi významné, jelikož výsledky na tuto otázku jsou součástí odpovědi na dílčí výzkumnou otázku. Nejvíce respondentů, konkrétně 109 (45 %) uvedlo, že má dvě děti. O jednoho respondenta méně, tedy 108 (45 %) uvedlo, že má jedno dítě. Celkem 20 (8 %) respondentů uvedlo, že má tři děti. Dále 5 respondentů uvedlo, že má čtyři a více dětí. Konkrétně, 3 (0 %) respondenti uvedli, že mají čtyři děti. Jen 1 (0,5 %) respondent uvedl, že má pět dětí a 1 (0,5 %) uvedl, že má sedm dětí. Vzhledem k tématu jsme se v rámci výzkumného šetření snažili oslovovat rodiče, kteří mají více než jedno dítě. Kdybychom preferovali, aby měli rodiče více dětí, mohli bychom to zanést do kritérií k vyplnění dotazníku.

Graf 3 – Počet dětí respondentů



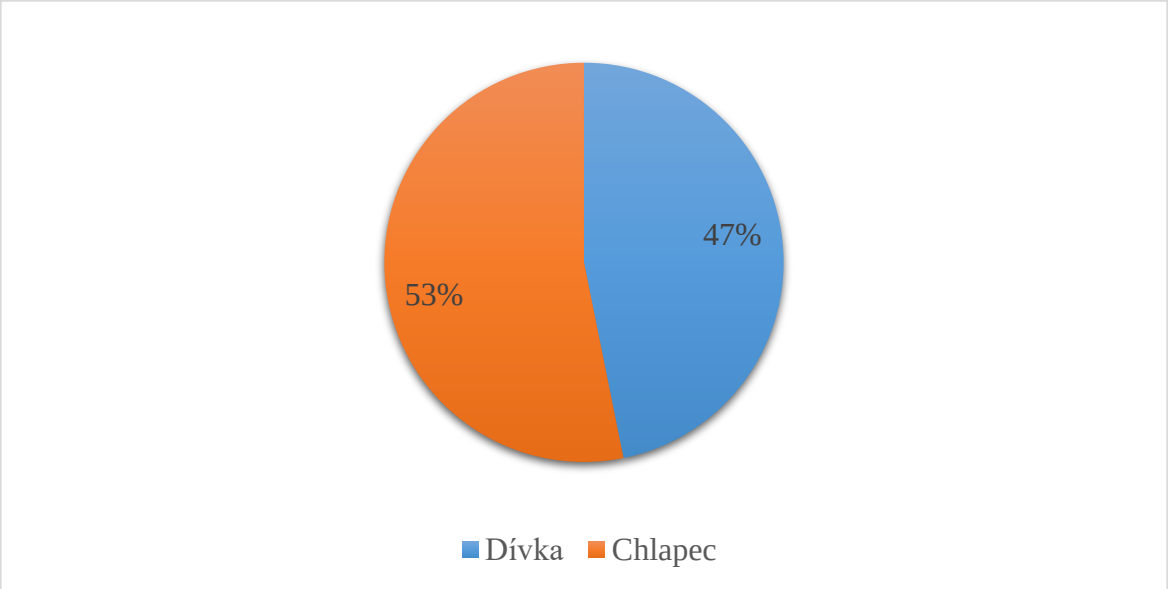
Na výsledky předchozí otázky, ze které jsme zjistili počet dětí respondentů, navazuje následující otázka, pomocí které jsme zjistili věk dětí respondentů. Jak můžeme vidět v následující tabulce, nejvíce respondentů, přesně 63 (15 %) uvedlo, že má jeho dítě tři roky. Celkem 55 (14 %) uvedlo, že má jeho dítě jen jeden rok. O jednoho respondenta méně, konkrétně 54 (13 %) respondentů uvedlo, že má jeho dítě čtyři roky. Celkem 50 (12 %) rodičů uvedlo, že má jeho dítě dva roky. Dále 46 (11 %) rodičů zaznamenalo, že jeho dítě má 5 let a stejný počet respondentů, tedy 46 (11 %) zaznamenalo, že je jeho dítě ve věku od deseti do devatenácti let. O dva rodiče méně, tedy 44 (11 %), uvedlo, že je jejich dítě ve věku od sedmi do devíti let. Třetí nejmenší počet respondentů, konkrétně 21 (5 %) rodičů zaznamenalo, že v době vyplňování dotazníku jejich dítě ještě nemělo ani 12 měsíců. Dále 16 (4 %) rodičů uvedlo, že je jejich dítě šest let staré a 15 (4 %) zaznamenalo, že už jejich dítě dosáhlo zletilosti a má více jak dvacet let. Snažili jsme se oslovovat rodiče, jejichž děti jsou ve věku od dvou do sedmi let.

Tabulka 1 – Věk dětí respondentů

Věk dětí respondentů:	**Absolutní četnost**	**Relativní četnost (v %)**
Do 1 roku	21	5
1 rok	55	14
2 roky	50	12
3 roky	63	15
4 roky	54	13
5 let	46	11
6 let	16	4
7 – 9 let	44	11
10 – 19 let	46	11
20+	15	4

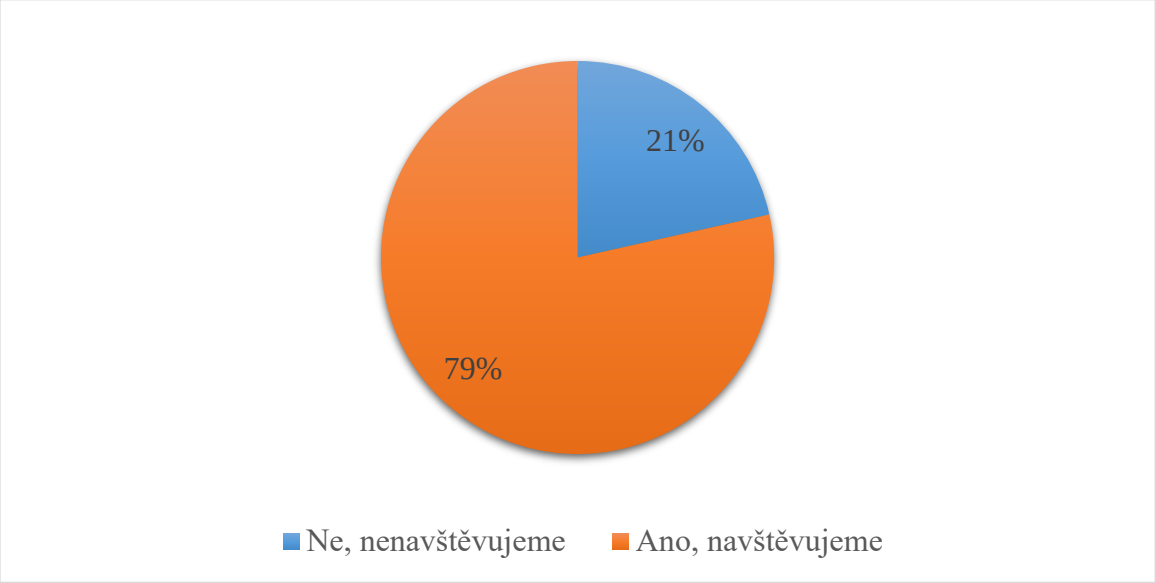
Následující otázka nám pomohla k utvoření charakteristiky dětí respondentů. V grafu je znázorněno, že 218 (53 %) rodičů zaznamenalo, že je alespoň jedno z jejich dětí chlapeckého pohlaví a 192 (47 %) rodičů uvedlo, že je alespoň jedno z jejich dětí dívčího pohlaví.

Graf 4 – Pohlaví dětí respondentů



Následně se zaměříme na druhou část dotazníku, která se týkala názoru rodičů na trávení volného času jejich dítěte s věkově různými dětmi a jejich rozhodnutí pro volbu mateřské školy. Nejprve nás tedy zajímalo, zda rodiče navštěvují se svými dětmi různá volnočasová zařízení, kde dítě přichází do kontaktu s dětmi různého věku. Celkem 190 (79 %) rodičů uvedlo, že ve volném čase navštěvují tato zařízení a 52 (21 %) rodičů uvedlo, že tato volnočasová zařízení nenavštěvují. Jelikož se v naší práci zabýváme důležitostí vztahu a společného trávení volného času dětí různého věku, byla pro nás i tato otázka velmi významná. Vzhledem k tématu práce jsme s odpověďmi u této otázky spokojení, ačkoliv jsme doufali, že procento rodičů, kteří nenavštěvují tato zařízení, bude ještě nižší.

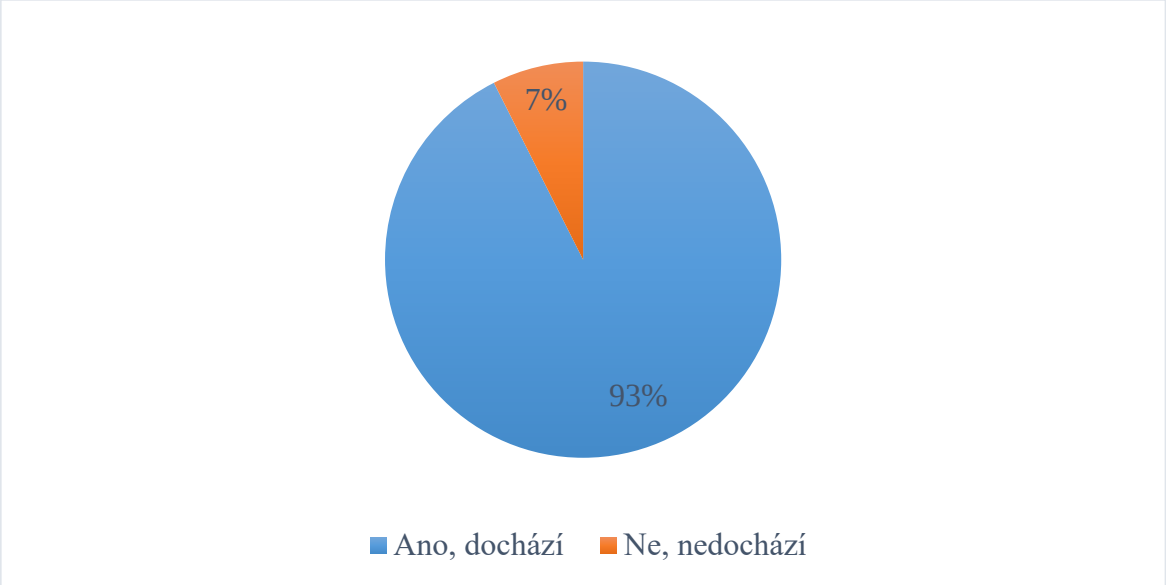
Graf 5 – Navštěvujete s dítětem různá volnočasová zařízení, kde dítě přichází do kontaktu s dětmi různého věku



V předchozí otázce nás především zajímalo, zda rodiče navštěvují s dítětem různá zařízení, kde nejenom že je dítě ve společnosti dětí různého věku, ale věnuje se mu i samotný rodič. Naopak v této otázce nás zajímalo, zda dítě tráví čas s dětmi různého věku kdekoliv mimo tato zařízení a kdekoliv, kde se mu zároveň nevěnuje i rodič. Mysleli jsme tím např. zda dítě dochází do kroužku s jakýmkoliv zaměřením, např. hudebním, tanečním, výtvarným, sportovním apod. Do této otázky jsme zahrnuli i to, zda jsou rodiče v kontaktu s jinými rodiči s věkově rozdílnými dětmi, se kterými se vzájemně doma navštěvují a děti spolu tráví čas bez zásahů rodičů. Také zde můžeme zahrnout sociální kontakt dítěte s bratrancem či

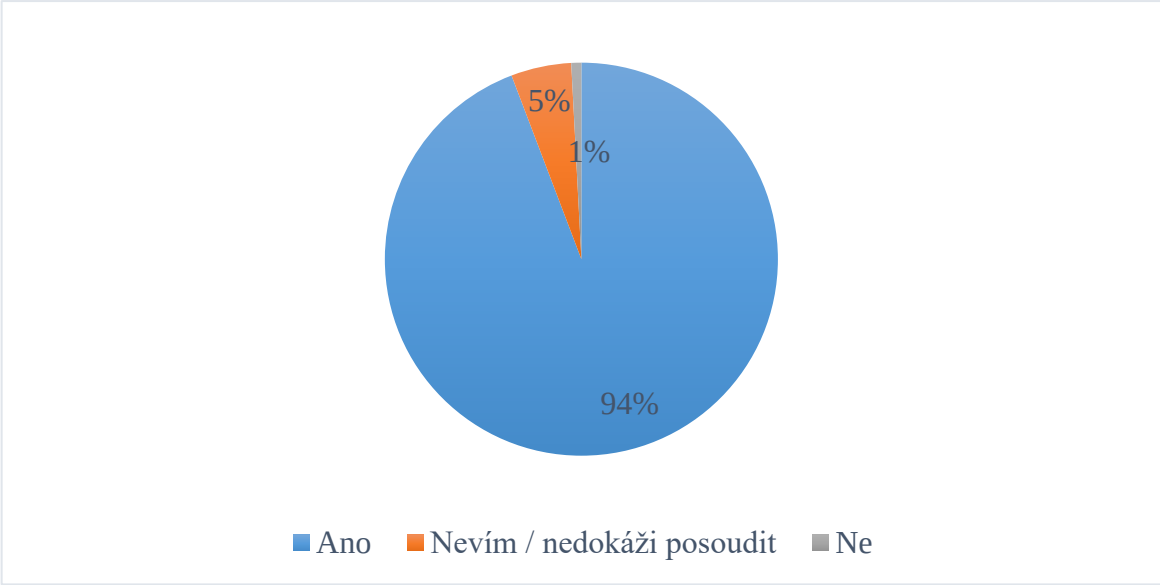
sestřenicí rozdílného věku. Ale samozřejmě sem můžeme zahrnout i styk dítěte s jiným dítětem stejného věku ve výše zmíněných situacích. Celkem 224 (93 %) rodičů uvedlo, že jejich dítě přichází do sociálního styku s dětmi různého či stejného věku mimo volnočasová zařízení. Naopak 18 (7 %) rodičů sdělilo, že jejich dítě do žádného zmíněného styku s dětmi nepřichází. Z výsledků tedy vyplývá, že děti jsou v kontaktu s dětmi různého či stejného věku bez rodičů mnohem častěji než s rodiči.

Graf 6 – Dochází dítě do sociálního styku i mimo volnočasová zařízení s ostatními dětmi



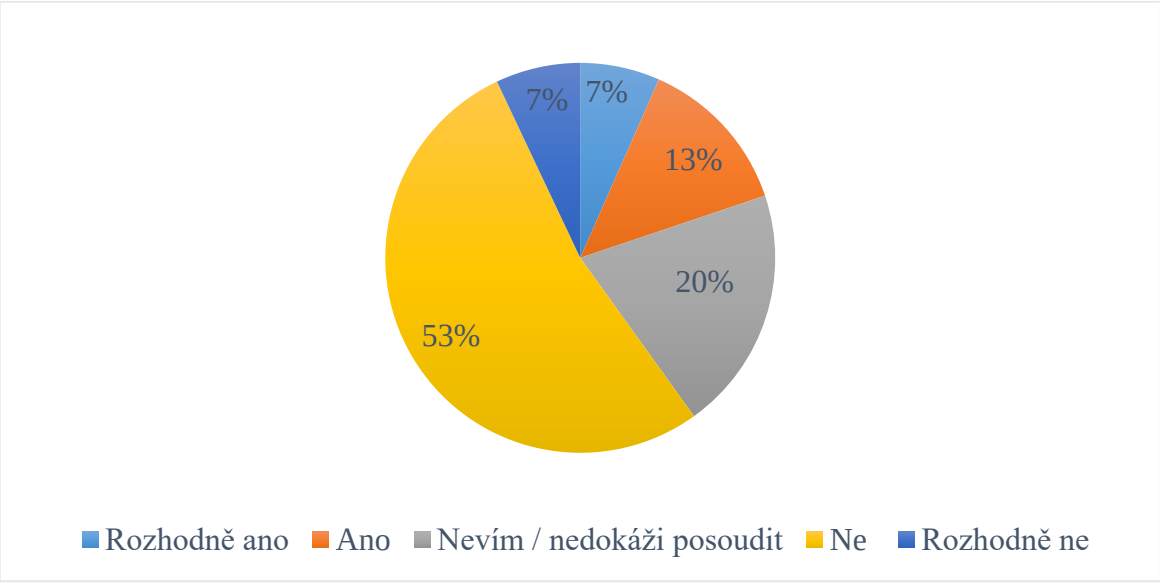
Další otázka navazovala na předchozí dvě výše zmíněné otázky, kde nás zajímalo, zda dítě dochází do sociálního styku s dětmi stejného či různého věku. Následně jsme se zaměřovali na to, zda rodiče vůbec považují styk dítěte s jinými dětmi různého věku za důležitý či ne. Jak můžeme vidět v grafu, 228 (94 %) rodičů uvedlo, že je to pro ně rozhodně důležité, naopak jen 2 (1 %) rodiče uvedli, že nepovažují za důležité, aby jejich dítě bylo v kontaktu s jinými dětmi různého věku. Dále 12 (5 %) rodičů nedokázalo posoudit, z čehož usuzujeme, že jejich dítě je buď v neustálém kontaktu s dětmi různého věku nebo v neustálém kontaktu s dětmi stejného věku, a proto nemohou posoudit danou situaci. Z výsledků tedy vyplývá, že rodiče kladou důraz na to, aby jejich děti trávily čas s dětmi staršími i mladšími.

Graf 7 – Myslíte si, že je pro dítě důležité být v kontaktu s dětmi různého věku



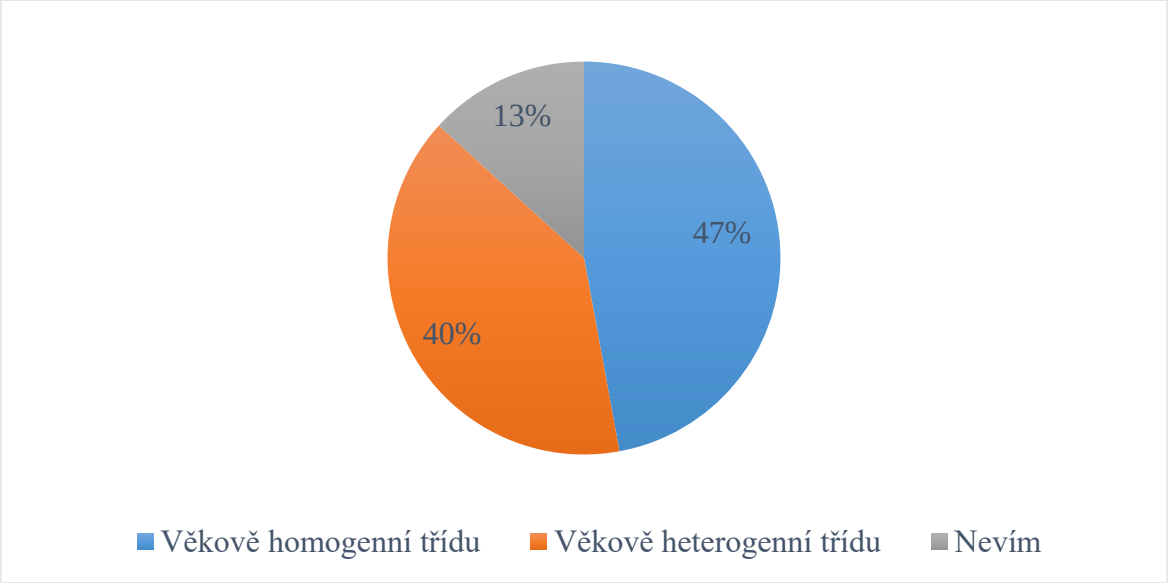
V následující otázce nás zajímalo, zda se rodiče rozhodovali při přihlášení dítěte do mateřské školy na základě typu třídy či ne. Z výsledků vyplývá, že pro 145 (60 %) rodičů nehrál typ třídy žádnou roli, ale naopak pro 48 (20 %) rodičů byl typ třídy rozhodujícím faktorem. Ostatních 49 (20 %) uvedlo, že neví či nedokáží posoudit. Z toho vyvozujeme, že celkem 194 (80 %) rodičů volilo mateřskou školu podle jiných faktorů, než je typ třídy.

Graf 8 – Rozhodovali jste se při přihlášení dítěte do MŠ podle typu třídy – věkově homogenní / heterogenní třída



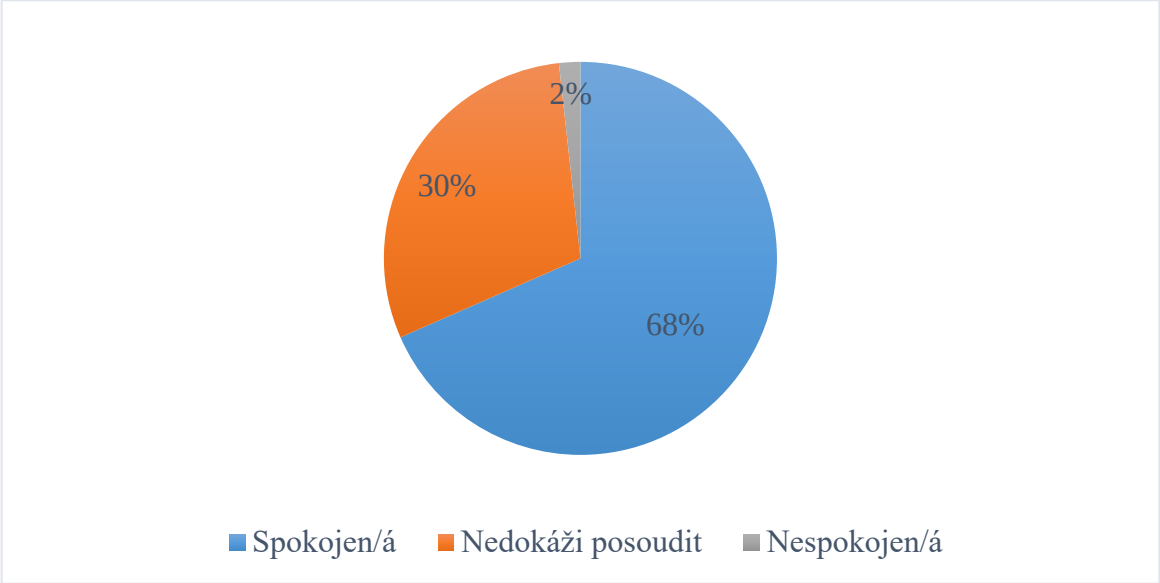
Přesuneme se ke konkrétnějším otázkám týkající se mateřských škol a typů tříd. Pomocí této otázky jsme chtěli zjistit, jaký typ třídy s ohledem na věk dítě navštěvuje. Jak můžeme vidět v grafu, 114 (47 %) rodičů uvedlo, že jejich dítě navštěvuje věkově homogenní třídu, naopak 96 (40 %) rodičů uvedlo, že jejich dítě navštěvuje věkově heterogenní třídu mateřské školy. Velmi překvapujícím výsledkem pro nás byl relativně vysoký počet rodičů, konkrétně 32 (13 %), kteří neví, do jakého typu třídy dochází jejich dítě. Vzhledem k našemu tématu jsme se snažili o dosažení co největšího počtu respondentů, kteří mají dítě ve věkově heterogenní třídě mateřské školy.

Graf 9 – Jaký typ třídy navštěvuje Vaše dítě



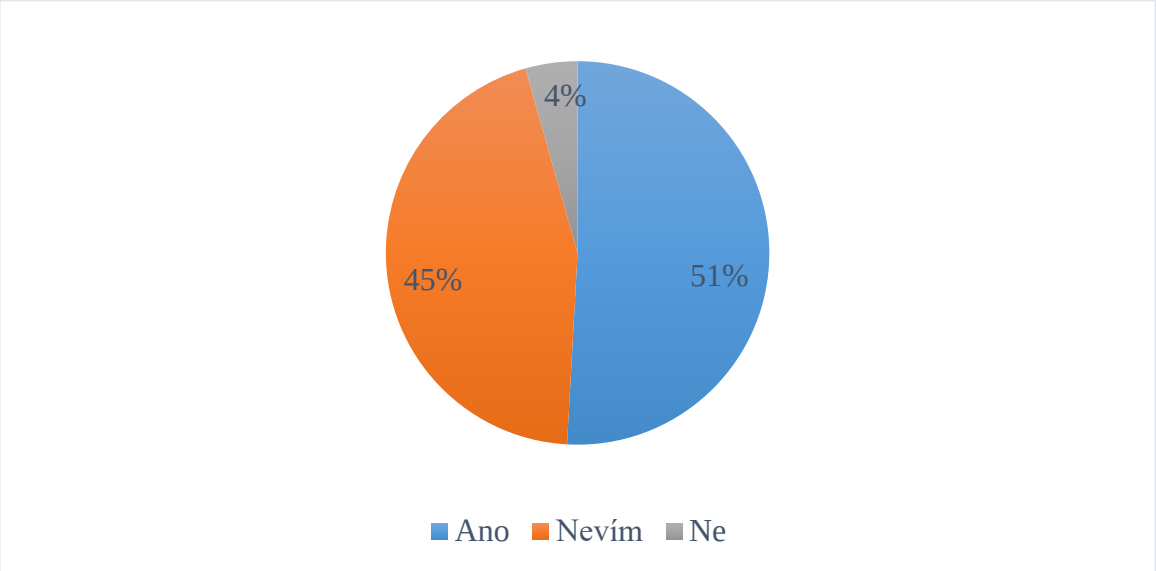
Následující otázka navazovala na předchozí, kde nám 114 (47 %) rodičů uvedlo, že jejich dítě navštěvuje věkově homogenní třídu. Tato otázka byla určena pouze pro tyto rodiče. Zajímalo nás, zda jsou rodiče spokojeni se vzděláváním v daném typu třídu. Jak jsme z dotazníku zjistili, 78 (68 %) rodičů je spokojených a jen 2 (2 %) rodiče jsou nespokojeni se vzděláváním v kolektivu dětí stejného věku. Velmi překvapující pro nás je vysoký počet rodičů, tedy 34 (30 %), kteří nedokázali posoudit, zda jsou spokojeni či ne. Můžeme jen hádat, zda se vůbec nepodílí na rozhodnutích týkající se dítěte a mateřské školy nebo se vůbec nezajímají o prostředí, kde dítě tráví nemalé množství času každý pracovní den. Taky bereme v potaz, že se může jednat o rodiče, kteří jsou rozvedení, a proto nemají dostatečné množství informací, které jsou nezbytné pro vytvoření vlastního názoru.

Graf 10 – V případě, že Vaše dítě dochází do věkově homogenní třídy, jste se vzděláváním



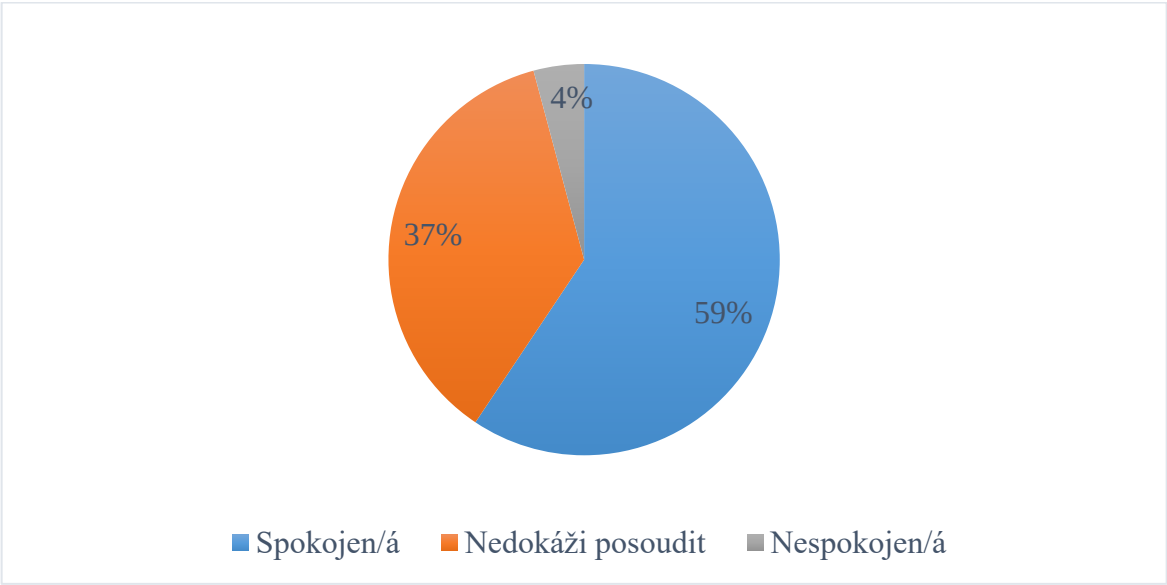
Další otázka byla opět určena jen pro rodiče, kteří uvedli, že jejich dítě navštěvuje věkově homogenní třídu mateřské školy. Jak můžeme vidět v grafu, 58 (51 %) rodičů uvedlo, že pokud by měli možnost, přihlásili by svoje dítě do věkově heterogenní třídy a jen 5 (4 %) rodičů by druhé možnosti nevyužilo a rozhodlo by se stejně jako předtím. Celkem 51 (45 %) rodičů neví, zda by využilo druhé možnosti při rozhodování týkající se zápisu dítěte do mateřské školy. Vzhledem k tomu, že nám z předchozích odpovědí vyplynulo, že je 78 (68 %) rodičů spokojených se vzděláváním ve věkově homogenní třídě, nevíme, proč by tedy 58 (51 %) rodičů využilo druhé šance a přihlásili by své dítě do věkově heterogenní třídy. Na výše uvedené výsledky mohlo působit více faktorů. Můžeme se domnívat, že rodiče jsou sice spokojení se vzděláváním ve věkově homogenní třídě, ale nemají žádnou přímou zkušenost se vzděláváním ve věkově heterogenní třídě, na kterou slyšeli jen dobré recenze, a proto by se rozhodli vyzkoušet i vzdělávání v kolektivu dětí různého věku. Další možností, nad kterou se zamýšlíme je, že rodiče jsou sice spokojení se vzděláváním dítěte ve věkově homogenní třídě, ale v průběhu dalších let dítěti přibyl sourozenec a rodiče zjistili, jaké přínosy a rizika přináší pobyt ve společnosti dětí různého věku. Z toho důvodu by se dnes rozhodli jinak.

Graf 11 – Pokud byste měli možnost, přihlásili byste Vaše dítě do věkově heterogenní třídy mateřské školy



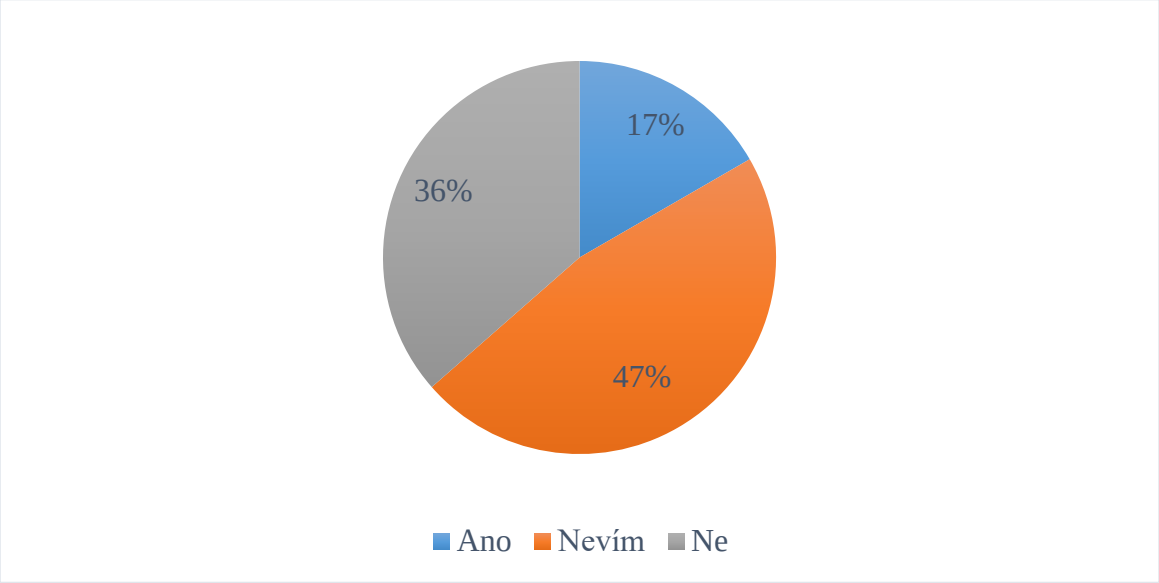
V následující otázce nás zajímalo, zda jsou rodiče spokojení se vzděláváním dítěte ve věkově heterogenní třídě či ne. Jak vidíme, 57 (59 %) rodičů je spokojených se vzděláváním dítěte ve věkově heterogenní třídě mateřské školy a jen 4 (4 %) rodiče nejsou spokojeni. Relativně hodně rodičů, konkrétně 35 (37 %), uvedlo, že nedokáží posoudit, zda jsou spokojení či ne.

Graf 12 – V případě, že Vaše dítě dochází do věkově heterogenní třídy, jste se vzděláváním



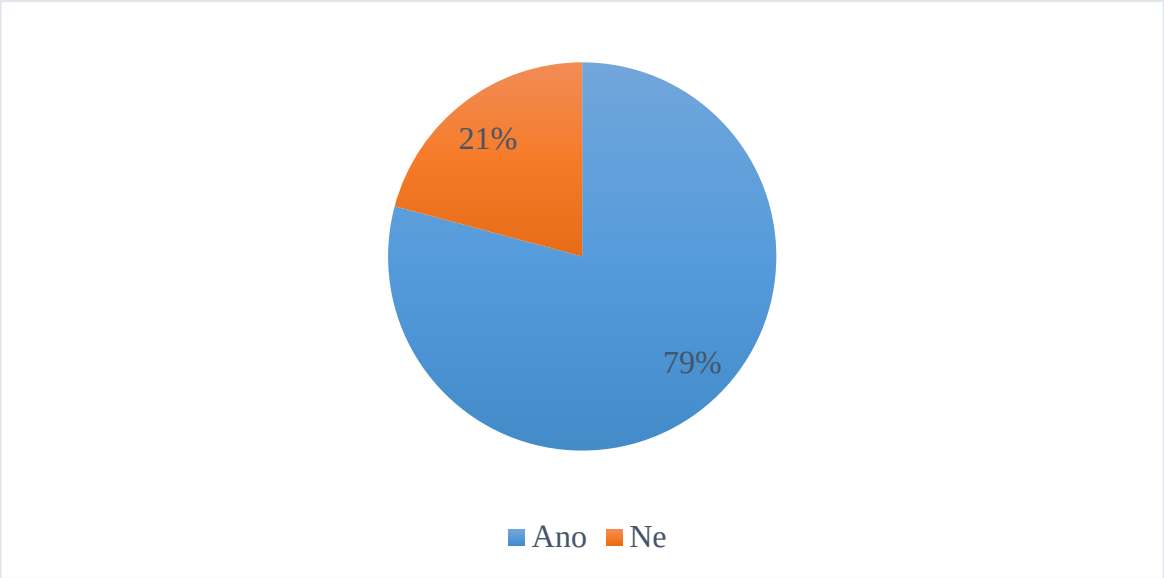
Další otázka navazovala na předchozí a byla opět určena jen pro rodiče, jejichž děti navštěvují věkově heterogenní třídy mateřských škol. Zjišťovali jsme, zda by rodiče využili druhé možnosti pro rozhodnutí týkající se přihlášení dítěte do věkově homogenní třídy mateřské školy. Nejvíce rodičů uvedlo, že neví, zda by druhé možnosti využilo či ne, přesně 45 (47 %) rodičů. O něco méně, konkrétně 35 (36 %) rodičů uvedlo, že i kdyby měli druhou možnost, rozhodli by se stejně, a to pro vzdělávání ve věkově heterogenní třídě. Pokud by 16 (17 %) rodičů mělo další možnost, rozhodli by se pro vzdělávání ve věkově homogenní třídách mateřských škol. Odpovědi u této otázky nám korespondují s odpověďmi z předchozí otázky.

Graf 13 – Pokud byste měli možnost, přihlásili byste Vaše dítě do věkově homogenní třídy mateřské školy



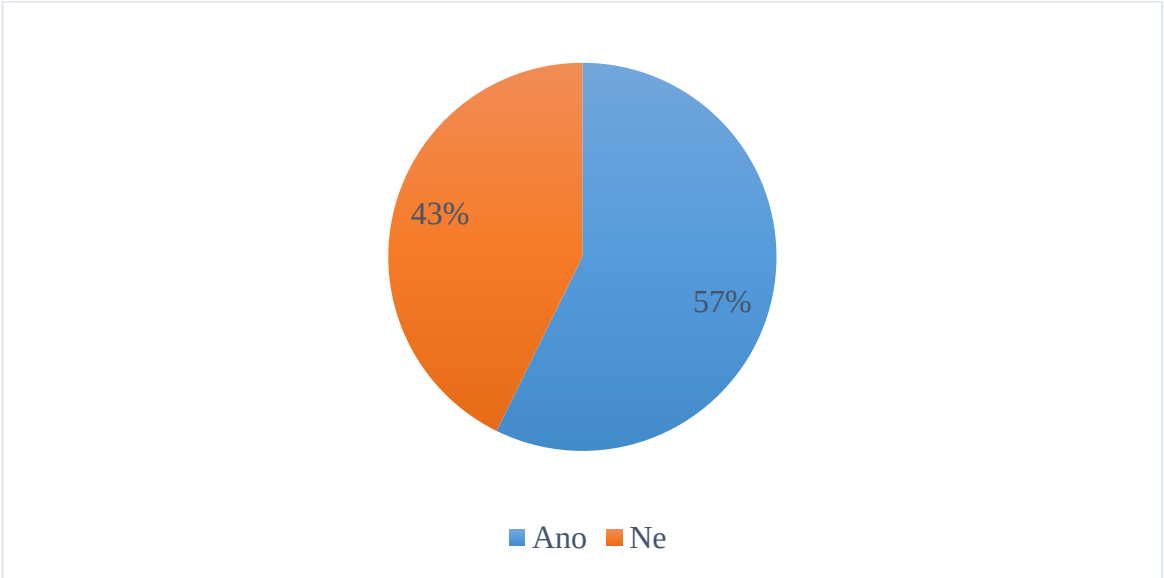
Následující otázkou se dostáváme k druhé části dotazníku, která byla určena jen rodičům, jejichž děti navštěvují věkově heterogenní třídy mateřských škol. Nejprve nás zajímalo, zda rodiče zpozorovali, zda jejich děti doma hovoří o zážitcích s mladšími či staršími dětmi či ne. Celkem 76 (79 %) rodičů uvedlo, že zpozorovalo, že jejich dítě hovoří o zážitcích s mladšími či se staršími dětmi z mateřské školy. O dost méně, konkrétně 20 (21 %) rodičů uvedlo, že jejich dítě doma nehovoří o žádných zážitcích s dětmi různého věku.

Graf 14 – Hovoří doma Vaše dítě o zážitcích s mladšími či staršími dětmi



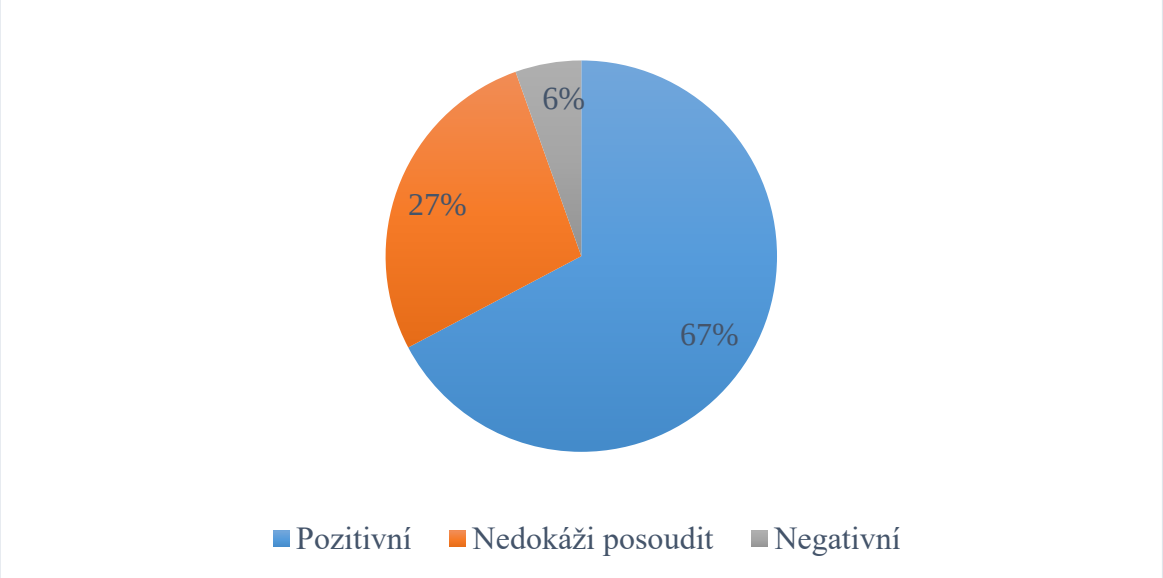
Prostřednictvím následující otázky jsme chtěli zjistit, zda rodiče zpozorovali změny v sociálním chování dítěte k ostatním dětem po nástupu do věkově heterogenní třídy mateřské školy. Celkem 55 (57 %) rodičů uvedlo, že pravidelné trávení času v kolektivu dětí různého věku mělo vliv na změnu sociálního chování dítěte. Naopak 41 (43 %) rodičů uvedlo, že trávení času v kolektivu dětí různého věku nemělo žádný vliv na sociální chování dítěte.

Graf 15 – Pozorovali jste u Vašeho dítěte změny v sociálním chování k ostatním dětem po nástupu do MŠ



Následující otázka navazovala na předchozí otázku, kde jsme zjišťovali, zda mělo na změnu sociálního chování dítěte k ostatním dětem vliv trávení času v kolektivu dětí různého věku. Nejvíce rodičů, konkrétně 37 (67 %) odpovědělo, že zpozorovalo u dítěte pozitivní změny v sociálním chování k ostatním dětem po nástupu do věkově heterogenní třídy mateřské školy. Dále 15 (27 %) rodičů nedokázalo posoudit, zda se jednalo o pozitivní či negativní změny v sociálním chování. Pouze 3 (6 %) rodiče odpověděli, že nástup do věkově heterogenní třídy mělo negativní vliv na změny v sociálním chování dítěte k ostatním dětem.

Graf 16 – V případě, že jste zpozorovali změny v chování u Vašeho dítěte, byly spíše



Tato otázka navazovala na předchozí dvě otázky, jelikož se opět týkala změn v sociálním chování dítěte k ostatním dětem po nástupu do věkově heterogenní třídy mateřské školy. Tato otázka byla určena pro rodiče, kteří zpozorovali změny v sociálním chování dítěte k ostatním dětem. V následující otázce nás zajímaly konkrétní příklady pozitivních či negativních změn u dětí v jejich chování k ostatním dětem. Jak můžeme vidět v tabulce, nejčastější odpovědi, na pozitivní změny v chování se týkají lepší komunikace s ostatními dětmi. Tuto změnu v chování zpozorovalo 11 (30 %) rodičů. Dále rodiče uváděli, že mladší děti viděly vzor ve starších dětech a snažily se starat a pečovat o mladší děti. Tyto změny celkem uvedlo 9 (24 %) rodičů. Dále 6 (16 %) rodičů napsalo, že jejich děti byly po nástupu do věkově heterogenní třídy mateřské školy více odvážnější, průbojnější, samostatnější a

sebevědomější. O něco méně, konkrétně 4 (11 %) rodiče zpozorovali pozitivní změny týkající se sociální adaptace dítěte. Dále 3 (8 %) rodiče uvedli, že po nástupu do věkově heterogenní třídy zpozorovali u svého dítěte schopnost rozdělit se s ostatními dětmi a půjčit jim hračky. Mezi další příklady pozitivních změn uvedli 2 (5 %) rodiče zlepšení chování a získání lepších návyků. Tři rodiče zpozorovali změnu týkající se získání zájmu o více věcí, témat či zájmů, zažití více zážitků a legrace s dětmi různého věku. Následně představíme konkrétní příklady negativních změn v sociálním chování dětí. Jako příklady negativních změn v chování dítěte rodiče uvedli žárlivost, hádky o hračky, zvýšení agresivity, nevhodné vyjadřování, učení neslušných slov a gestikulací a srovnávání se ostatními dětmi.

Tabulka 2 – O jaké konkrétní změny v chování Vašeho dítěte se jednalo

Konkrétní změny v chování dětí	**Pozitivní (P) / Negativní (N)**	**Absolutní četnost**	**Relativní četnost (v %)**
Lepší komunikace s ostatními dětmi	P	11	30
Vzor ve starších dětech a snaha starat se o mladší děti	P	9	24
Více odvahy, lepší průbojnost, samostatnost, pocit sebevědomí	P	6	16
Zlepšení sociální adaptace	P	4	11
Získání schopnosti rozdělit se, půjčit hračky	P	3	8
Zlepšení chování, lepší návyky	P	2	5
Zájem o více věcí, témat či zájmů	P	1	3
Více zážitků a legrace, pocit spokojenosti	P	1	3
Žárlivost, hádky o hračky, zvýšení agresivity	N	1	33
Nevhodné vyjadřování, učení se neslušných slov a gestikulací	N	1	33
Srovnávání se s ostatními dětmi	N	1	33

Následující dvě otázky byly v dotazníku položené otevřeně. Prostřednictvím těchto dvou otázek jsme chtěli zjistit, jaké konkrétní přínosy a rizika považují rodiče ve vzdělávání dětí ve věkově heterogenní třídě mateřské školy. Nejprve představíme výsledky týkající se přínosů pro dítě při vzdělávání ve věkově heterogenní třídě mateřské školy. Nejvíce rodičů, konkrétně 28 (29 %) rodičů uvedlo přínosy týkající se vzájemného učení dětí. O něco méně, přesně 19 (20 %) rodičů považuje za největší přínosy vzdělávání v kolektivu dětí různého věku snahu starších dětí pomáhat mladším dětem. Dále 11 (12 %) rodičů uvedlo, že největší přínos pro děti je osvojení si nových návyků a získání zkušeností. O jednoho rodiče méně, konkrétně 10 (11 %) rodičů uvedlo, že je pro děti vzdělávání ve věkově heterogenní třídě přínosné především ve vzájemném učení se empatii, porozumění, spolupráci, respektu a toleranci. Opět o jednoho rodiče méně, tedy 9 (9 %) rodičů řeklo, že považují za důležité, že jsou mladší děti motivovány a inspirovány staršími dětmi. Ve výsledcích výše jsme představili, že 4 (11 %) rodiče zpozorovali pozitivní změny týkající se sociální adaptace dítěte po nástupu do věkově heterogenní třídy mateřské školy. S tím koresponduje výsledek u této otázky, kde jsme zjistili, že právě sociální adaptaci 7 (7 %) rodičů považuje za největší přínos pro děti. Pro 5 rodičů (5 %) je velmi podstatné, že při vzdělávání dětí ve věkově heterogenní třídě je kladen důraz na přirozená vývojová stádia, která jsme představili v teoretické části této práce. Zmíněné dva přínosy pro děti byly rodiči zmiňovány již v předchozí otázce týkající se zpozorovaných změn v sociálním chování dítěte po nástupu do mateřské školy. Jako dva poslední přínosy pro dítě byla zmíněná lepší komunikace a růst sebedůvěry. Lepší komunikace u dětí byla zmíněná již v předchozí otázce, kde byla uváděna jako nejčastější pozitivní změna v chování dítěte.

Tabulka 3 – V čem je podle Vás pro dítě přínosné vzdělávání v kolektivu dětí různého věku

Konkrétní přínosy pro dítě při vzdělávání v kolektivu dětí různého věku	**Absolutní četnost**	**Relativní četnost (v %)**
Děti se od sebe navzájem učí	28	29
Starší děti pomáhají mladším	19	20
Osvojení si nových návyků, získání zkušeností	11	12
Děti se učí vzájemné empatii, porozumění, spolupráci, respektu a toleranci	10	11
Mladší děti jsou více motivovány a inspirovány staršími	9	9
Sociální adaptace	7	7
Jsou akceptovány přirozená vývojová specifika	5	5
Lepší komunikace	4	4
Růst sebedůvěry	3	3

Prostřednictvím následující otázky jsme chtěli zjistit, jaká konkrétní rizika z pohledu rodičů přináší vzdělávání v kolektivu dětí různého věku. Odpovědi se počtem respondentů od sebe nijak závratně nelišily, mezi jednotlivými odpověďmi byl rozdíl dvou až pěti respondentů. Jako nejčastější rizika byla zmiňována šikana, utlačování a ubližování mladším dětem. Tyto rizika uvedlo celkem 22 (23 %) rodičů. Podle 18 (19 %) rodičů se mladší děti učí vulgární slova a nevhodné chování od starších dětí. Podle 16 (17 %) rodičů se rizika vzdělávání v kolektivu dětí různého věku dotýkají především starších dětí, u kterých není dostatečně rozvíjen jejich potenciál kvůli časovým a organizačním možnostem učitelky. Naopak 14 (15 %) rodičů zmiňuje, že rizika se dotýkají především mladších dětí, které nemusí chápat, co se po nich v dané aktivitě vyžaduje. Jedná se především o aktivity, kde mladší děti spolupracují se staršími. Tak jak jsme zmínili výše, že 18 (19 %) rodičů uvedlo, že největší rizika se dotýkají

mladších dětí kvůli opakování chování po starších dětech, tak naopak 10 (10 %) rodičů uvedlo, že se největší rizika dotýkají starších dětí kvůli opakování nedostatků mladších dětí, např. šišlání. Dalším zmíněným rizikem 9 (9 %) rodiči je náročná příprava pedagoga. Mezi dvě nejméně uváděná rizika byla zařazena citlivost dítěte na rozdíly mezi dětmi a dřívější zrání dítěte. Citlivost dítěte na změny mezi dětmi uvedli 4 (4 %) rodiče a dřívější zrání dítěte jen 3 (3 %) rodiče.

Tabulka 4 - V čem vidíte možná rizika při vzdělávání v kolektivu dětí různého věku

Konkrétní rizika pro dítě při vzdělávání v kolektivu dětí různého věku	**Absolutní četnost**	**Relativní četnost (v %)**
Šikana, utlačování a ubližování mladším dětem	22	23
Učení vulgárních slov a nevhodného chování od starších dětí	18	19
Nedostatek času rozvíjet potenciál starších dětí	16	17
Mladší děti nemusí chápat, co se po nich ve hře se staršími dětmi požaduje	14	15
Starší děti opakují nedostatky mladších dětí, např. šišlání	10	10
Náročná příprava pedagoga	9	9
Citlivé dítě špatně snáší rozdíly mezi dětmi	4	4
Dřívější zrání dítěte	3	3

6 SHRNUTÍ VÝZKUMU

V následující kapitole se budeme věnovat výzkumným otázkám, které jsme představili v úvodu praktické části. Pomocí získaných dat prostřednictvím dotazníku jsme na stanovené výzkumné otázky odpověděli následovně.

Jaká je spokojenost rodiče se vzděláváním dítěte ve věkově heterogenní třídě oproti rodiči dítěte ve věkově homogenní třídě mateřské školy?

Z výzkumného šetření vyplývá, že více rodičů je spokojených se vzděláváním ve věkově homogenních třídách mateřských škol. Spokojených rodičů se vzděláváním ve věkově homogenní třídě je o 21 (9 %) více než spokojených rodičů se vzděláváním ve věkově heterogenní třídě mateřské školy. I rodičů nespokojených se vzděláváním ve věkově homogenní třídě je méně, konkrétně o 2 (2 %) méně než rodičů nespokojených se vzděláváním ve věkově heterogenní třídě mateřské školy.

Tabulka 5 – Výzkumná otázka č. 1 – míra spokojenosti rodiče se vzděláváním v daném typu třídy

Typ třídy	Celkově navštěvuje	Spokojen/á	Nedokáži posoudit	Nespokojen/á
Věkově homogenní třída	114 (47 %)	78 (68 %)	34 (30 %)	2 (2 %)
Věkově heterogenní třída	96 (40 %)	57 (59 %)	35 (37 %)	4 (4 %)

Se spokojeností rodiče se vzděláváním ve věkově homogenní či věkově heterogenní třídě úzce souvisí, zda by se v případě dalšího rozhodování rozhodli stejně nebo by zvolili jiný typ třídy. Z výzkumného šetření vyplývá, že více jak polovina, přesně 58 (51 %) rodičů, jejichž dítě navštěvuje věkově homogenní třídu by se příště rozhodlo pro vzdělávání ve věkově heterogenní třídě. Jen o pár rodičů méně, tedy 51 (45 %) rodičů, neví, zda by se rozhodlo znovu pro vzdělávání ve věkově homogenní třídě nebo ne. Rodičů, jejichž děti navštěvují věkově heterogenní třídy, a kteří by v případě rozhodování zvolili vzdělávání ve věkově homogenní třídě, je podstatně méně. Pouze 16 (17 %) rodičů by svoje rozhodnutí změnilo a

zapsalo dítě do věkově homogenní třídy mateřské školy. Z toho vyplývá, že mnohem více rodičů, jejichž děti navštěvují věkově homogenní třidu, by se aktuálně rozhodlo pro vzdělávání dítěte ve věkově heterogenní třídě a jen zlomek rodičů, jejichž děti navštěvují věkově heterogenní třídu, by se aktuálně rozhodlo pro vzdělávání ve věkově homogenní třídě mateřské školy.

Tabulka 6 – Výzkumná otázka č. 1 – využití možnosti zapsání dítěte do jiného typu třídy

Respondenti	**Ano, využili by možnosti zapsání dítěte do jiného typu třídy v MŠ**	**Neví, zda by využili možnosti zapsání dítěte do jiného typu třídy v MŠ**	**Ne, nevyužili by možnosti zapsání dítěte do jiného typu třídy v MŠ**
Rodiče dětí ve věkově homogenní třídě MŠ	58 (51 %)	51 (45 %)	5 (4 %)
Rodiče dětí ve věkově heterogenní třídě MŠ	16 (17 %)	45 (47 %)	35 (36 %)

Jaký má význam počet sourozenců v rodině na názor rodičů na vzdělávání ve věkově heterogenní třídě mateřské školy?

Z výzkumného šetření vyplynulo, že rodiče, kteří mají více dětí mají kladnější vztah ke vzdělávání ve věkově heterogenní třídě v mateřské škole než ke vzdělávání ve věkově homogenní třídě mateřské školy. Konkrétně 34 (60 %) rodičů prostřednictvím dotazníkového šetření uvedlo, že jsou spokojeni se vzděláváním ve věkově heterogenní třídě mateřské školy a zároveň mají 2 a více dětí. Z toho vyvozujeme, že počet dětí v rodině má zásadní roli v přístupu a ve vytvoření názoru na vzdělávání ve věkově heterogenní třídě mateřské školy. To potvrdil i výzkum provedený v roce 2018, který zjistil, že rodiče kladou důraz na to, že sourozenci mohou být spolu i mimo rodinné prostředí (Huľová, Z., Rochovská, I., & Klein, V., 2018).

Jaké jsou nejčastěji zpozorované změny v sociálním chování dítěte k ostatním dětem po nástupu do věkově heterogenní třídy z pohledu rodičů?

Abychom mohli komplexně odpovědět na následující výzkumnou otázku, bylo nezbytné zjistit, zda rodiče vůbec zpozorovali nějaké změny v chování dítěte k ostatním dětem po nástupu do MŠ. Celkem 55 (57 %) rodičů uvedlo, že pravidelné trávení času v kolektivu dětí různého věku mělo vliv na změnu chování dětí k ostatním dětem. Naopak 41 (43 %) rodičů uvedlo, že trávení času v kolektivu dětí různého věku nemělo žádný vliv na chování dětí k ostatním dětem.

Na zjištěné informace prostřednictvím dotazníkového šetření navazují další informace týkající se charakteristiky již zmíněných změn. Nejvíce rodičů, konkrétně 37 (67 %) odpovědělo, že zpozorovalo u dítěte pozitivní změny chování k ostatním dětem po nástupu do věkově heterogenní třídy mateřské školy. Dále 15 (27 %) rodičů nedokázalo posoudit, zda se jednalo o změny v chování pozitivní nebo negativní. Pouze 3 (6 %) rodiče odpověděli, že nástup do věkově heterogenní třídy mělo negativní vliv na změny chování dítěte k ostatním dětem.

Z výzkumného šetření vyplývá, že více rodičů zpozorovalo u svého dítěte změny v sociálním chování dítěte k ostatním dětem po nástupu do věkově heterogenní třídy mateřské školy a že se jednalo především o změny pozitivního charakteru. Konkrétní příklady změn v chování uvádíme v tabulce č. 2 v kapitole týkající se výsledků výzkumu. Nejčastěji zpozorovaná pozitivní změna se týkala lepší komunikace s ostatními dětmi, a naopak nejčastěji zpozorovaní negativní změna se týkala žárlivosti, hádek o hračky, zvýšené agresivity, učení nevhodného vyjadřování, neslušných slov a gestikulace a srovnávání se s ostatními dětmi.

Jaké jsou nejčastější přínosy pro dítě ve vzdělávání ve věkově heterogenní třídě mateřské školy z pohledu rodičů?

Konkrétní přínosy pro dítě ve vzdělávání ve věkově heterogenní třídě mateřské školy jsme zjišťovali pomocí jedné otevřené otázky prostřednictvím dotazníkového šetření.

Nejvíce rodičů, konkrétně 28 (29 %) rodičů uvedlo přínosy týkající se vzájemného učení dětí. O něco méně, přesně 19 (20 %) rodičů považuje za největší přínosy vzdělávání v kolektivu dětí různého věku snahu starších dětí pomáhat mladším dětem. Dále 11 (12 %) rodičů uvedlo, že největší přínos pro děti je osvojení si nových návyků a získání zkušeností. O jednoho rodiče méně, konkrétně 10 (11 %) rodičů uvedlo, že je pro děti vzdělávání ve věkově

heterogenní třídě přínosné především ve vzájemném učení se empatii, porozumění, spolupráci, respektu a toleranci. Opět o jednoho rodiče méně, tedy 9 (9 %) rodičů sdělilo, že považují za důležité, že jsou mladší děti motivovány a inspirovány staršími dětmi. V kapitole týkající se výsledků výzkumu jsme uvedli, že 4 (11 %) rodiče zpozorovali pozitivní změny týkající se sociální adaptace dítěte po nástupu do věkově heterogenní třídy mateřské školy. S tím koresponduje výsledek u klíčové otázky, kde jsme zjistili, že právě sociální adaptaci 7 (7 %) rodičů považuje za největší přínos pro děti. Pro 5 rodičů (5 %) je velmi podstatné, že při vzdělávání dětí ve věkově heterogenní třídě je kladen důraz na přirozená vývojová stádia. Jako dva poslední přínosy pro dítě byla zmíněná lepší komunikace a růst sebedůvěry.

Jaké jsou nejčastější rizika pro dítě ve vzdělávání ve věkově heterogenní třídě mateřské školy z pohledu rodičů?

Konkrétní rizika pro dítě ve vzdělávání ve věkově heterogenní třídě mateřské školy jsme zjišťovali pomocí jedné otevřené otázky prostřednictvím dotazníkového šetření.

Jako nejčastější rizika byla zmiňována šikana, utlačování a ubližování mladším dětem. Tyto rizika uvedlo celkem 22 (23 %) rodičů. Podle 18 (19 %) rodičů se mladší děti učí vulgární slova a nevhodné chování od starších dětí. Podle 16 (17 %) rodičů se rizika vzdělávání v kolektivu dětí různého věku dotýkají především starších dětí, u kterých není dostatečně rozvíjen jejich potenciál kvůli časovým a organizačním možnostem učitelky. Naopak 14 (15 %) rodičů zmiňuje, že rizika se dotýkají především mladších dětí, které nemusí chápat, co se po nich v dané aktivitě vyžaduje. Tak jak jsme zmínili výše, že 18 (19 %) rodičů uvedlo, že největší rizika se dotýkají mladších dětí kvůli opakování chování po starších dětech, tak naopak 10 (10 %) rodičů uvedlo, že se největší rizika dotýkají starších dětí kvůli opakování nedostatků mladších dětí, např. šišlání. Dalším zmíněným rizikem 9 (9 %) rodiči je náročná příprava pedagoga. Mezi dvě nejméně uváděná rizika byla zařazena citlivost dítěte na rozdíly mezi dětmi a dřívější zrání dítěte. Citlivost dítěte na změny mezi dětmi uvedli 4 (4 %) rodiče a dřívější zrání dítěte jen 3 (3 %) rodiče.

6.1 Diskuze

Pro srovnání výsledků našeho výzkumu jsme si vybrali výzkum, který provedla Huľová, Rochovská & Klein. Výzkum byl realizován v roce 2018 a nese název *The Issue of Age Homogeneity in Groups from the Kindergarten Teacher's Perspective*.

Výsledky našeho výzkumného šetření jsme porovnali se zmíněným výzkumem a stanovili jsme dva body, ve kterých se výsledky výzkumů shodují a jeden bod, ve kterých si odporují.

Z našeho výzkumného šetření vyplynulo, že více jak 65 % rodičů uvedlo přínosy týkající se mladších dětí učit se od starších dětí. Huľová, Rochovská & Klein (2018) uvádí taky jako nejčastější výhodu pro mladší děti učit se od starších. Další bod, ve kterém jsme se s autory výzkumu shodli, se týká významu počtu sourozenců v rodině na názor rodičů na vzdělávání ve věkově heterogenní třídě mateřské školy. Z výsledků našeho výzkumu vyplynulo, že 60 % rodičů s více než jedním dítětem uvedlo kladný vztah ke vzdělávání ve věkově heterogenní třídě mateřské školy. Huľová, Rochovská & Klein (2018) uvádí, že rodiče kladou důraz na to, že mohou být sourozenci spolu i mimo rodinné prostředí.

Stanovili jsme jeden bod, ve kterém si výsledky výzkumů odporují. Z výsledků našeho výzkumného šeření vyplynulo, že pouze 19 % rodičů uvedlo nevýhodu mladších dětí učení nevhodného chování od starších dětí. Huľová, Rochovská & Klein (2018) ale zjistili, že většina rodičů považuje za největší nevýhodu učení nežádoucích způsobů chování.

6.2 Limity výzkumu

Tato práce je z pohledu časové náročnosti výsledkem krátkodobého výzkumu. Proto se musíme věnovat i limitům výzkumu. Nejvýraznějším limitem je především nezkušenost začínajícího výzkumníka. Dalším z limitů by mohlo být to, že se odkaz na dotazník dostal i k lidem, kteří nesplňovali námi stanovené kritérium. Podmínkou bylo, že respondenti mají být jen rodiče, jejichž děti navštěvují či v poslední době navštěvovali mateřskou školu. Z výsledků výzkumu jsme zjistili, že se k dotazníku dostali i lidé, jejichž děti už jsou plnoleté. Dalším limitem by mohlo být to, že jsme získali data prostřednictvím dotazníku v elektronické i v tištěné podobě. V dalším výzkumu bychom se určitě mnohem více zaměřili na kontrolu šíření odkazu na dotazník po sociálních sítích. Taky bychom se příště rozhodli pro získání dat prostřednictvím dotazníku jen v elektronické podobě nebo jen v tištěné podobě.

7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Na základě výzkumného šetření jsme zjistili, že 70 (28 %) rodičů vůbec nenavštěvuje ve volném čase různá zařízení či centra, kde by dítě přišlo do kontaktu s dětmi různého věku. S tím souvisí i fakt, že 14 (6 %) rodičů uvedlo, že vůbec nepovažují za důležité, aby jejich dítě pravidelně přicházelo do kontaktu s dětmi různého věku. Jak se nám ukázalo, výzkumného šetření se zúčastnilo 170 (70 %) respondentů starších třiceti let. Vzdělávání ve věkově heterogenních třídách je čím dál tím více populárnější až v posledních letech. Z toho důvodu vyvozujeme, že jsou rodiče málo informováni o možnostech trávení volného času v místech, kde dítě přijde do kontaktu s ostatními dětmi různého věku. Myslíme si, že prvotní informace o možnostech návštěv dětských center či skupin by měla přijít od dětského lékaře. Stejně tak si myslíme, že by dětští lékaři měli rodičům představit různé typy mateřských škol, případně jim i doporučit, který typ vzdělávání by byl pro dítě nejpřínosnější s přihlédnutím k individuálním případům.

Jak jsme z výzkumu zjistili, pro 145 (60 %) rodičů nebylo věkové složení třídy vůbec podstatné. Celkem 49 (20 %) respondentů uvedlo, že neví, jestli při rozhodování kladli důraz na věkové složení třídy či ne. Otázkou do dalšího výzkumu by pro nás určitě bylo, zda rodiče neměli informace o jiných typech třídy s ohledem na věkové uspořádání nebo se o tuto problematiku vůbec nechtěli zajímat a zvolili pro ně nejdostupnější možnost. Opět si myslíme, že je zde problém v nedostatečné informovanosti rodičů v dané problematice. Můžeme se zamyslet nad tím, zda by byla pro dítě přínosná častější docházka do dětské skupiny či centra, kde by dítě bylo v kolektivu věkově různých dětí. Věříme, že prostřednictvím této zkušenosti by se rodič dozvěděl mnohem více informací o vzdělávání ve věkově heterogenní třídě a následně by se mohl relevantněji rozhodnout, kam své dítě přihlásí.

Bylo pro nás celkem překvapující, když jsme zjistili, že 15 (27 %) rodičů uvedlo, že nedokáží posoudit, zda u svého dítěte zpozorovali nějaké změny v chování po nástupu do věkově heterogenní třídy mateřské školy. Myslíme si, že by se rodiče měli mnohem více zajímat o dětské projevy především v období, které je pro dítě velmi náročné. Mohli by si tak včas všimnout, že vzdělávání v daném věkovém seskupení není pro dítě ideální, a proto by mohli dále hledat a zkoušet i jiné možnosti. Velkou roli zde hrají i učitelky, které by se měly více zaměřovat na chování dítěte k ostatním dětem ve skupině při nástupu do mateřské školy a následně s nějakým časovým odstupem. Výsledky pozorování by měly vždy sdělovat rodičům a mohli by si tak vyměnit vzájemné zkušenosti a postřehy.

ZÁVĚR

Bakalářská práce byla zaměřena na názory rodičů na vzdělávání ve věkově heterogenních třídách mateřských škol ve Zlínském kraji.

V teoretické části bakalářské práce jsme v první kapitole přiblížili vývoj dítěte se zaměřením na socializaci. Dále jsme popsali teoretická východiska týkající se vzdělávání dětí ve věkově homogenních i věkově heterogenních třídách mateřských škol. Ve třetí kapitole teoretické části jsme se zabývali problematikou rodiny a školy a vztahem mezi nimi, se kterým souvisí i spolupráce, na kterou navazuje i komunikace mezi nimi.

V praktické části jsme si stanovili jako hlavní cíl zjistit názory rodičů na vzdělávání ve věkově heterogenních třídách mateřských škol. Jednalo se o kvantitativní výzkum, kterého se zúčastnilo 242 respondentů, tedy rodičů, jejichž dítě navštěvuje věkově homogenní či věkově heterogenní třídu mateřské školy ve Zlínském kraji. Jednalo o dostupný výběr, jelikož jsme oslovili několik mateřských škol, dětské centrum a následně jsme využili i sociální sítě.

Abychom získali odpověď na stanovenou hlavní výzkumnou otázku a dílčí výzkumné otázky, vytvořili jsme dotazník, prostřednictvím kterého jsme získali potřebná data. Získaná data jsme představili ve formě grafů a tabulek. Zjistili jsme, že více rodičů je spokojených se vzděláváním ve věkově homogenních třídách MŠ, ale naopak by jich mnohem více využilo možnosti zapsat dítě do věkově heterogenních tříd MŠ. Dále jsme zjistili, že počet sourozenců v rodině je významných faktorem pro utváření názoru rodičů na vzdělávání ve věkově heterogenních třídách. Následně jsme představili konkrétní změny v sociálním chování dítěte k ostatním dětem po nástupu do věkově heterogenní třídy MŠ a konkrétní přínosy a rizika vzdělávání dětí ve věkově heterogenních třídách MŠ z pohledu rodičů.

I přes některé nedostatky nebo limity výzkumu se nám podařilo odpovědět na hlavní i dílčí výzkumné otázky. Z toho vyplývá, že se nám podařilo naplnit cíle teoretické i výzkumné části.

Vytvořili jsme si určitý obraz o názorech rodičů, které panují ve společnosti, týkající se jak už obecně předškolního vzdělávání, tak i konkrétních zkušeností z jejich života. Doufáme, že v budoucnu bude tato problematika zkoumána i kvalitativním způsobem, abychom získali konkrétnější a podrobnější informace. Věříme, že tato práce bude přínosná i pro ostatní, kteří se zabývají touto problematikou spojenou s předškolním vzděláváním, která je ve společnosti rok od roku populárnější.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Aleen, K. (2008). *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál.
2. Bäcker-Braun, K. (2014). *Rozvoj inteligence u dětí od 3 do 6 let*. Praha: Grada.
3. Bednářová, J. & Šmardová, V. (2011). *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Press.
4. Cappelloni, N. (2017). *Kindergarten readiness*. California: Press.
5. Čáp, J. & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
6. Čáp, J. & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
7. Dandová, E. et. al. (2018). *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Raabe.
8. Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
9. Hainstock, E. (2013). *Metoda Montessori a jak ji učit doma*. Praha: Pragma.
10. Havlová, J. (2012). Poradce ředitelky mateřské školy. *Výhody, či nevýhody věkově smíšených skupin?, 2 (1),* 20-22. Praha: Forum
11. Huľová, Z., Rochovská, I., & Klein, V. (2018). The Issue of Age Homogeneity in Groups from the Kindergarten Teacher's Perspective. *The New Educational Review, 53*(3), 203-215. doi: 10.15804/tner.2018.53.3.17
12. Klenková, J. (2003). *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství.
13. Koťátková, S. (2008). *Dítě a mateřská škola.* Praha: Grada
14. Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet.* Praha: Grada.
15. Krejčová, V. et. al. (2015). *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál.
16. Lechta, V. (2003). *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál.
17. Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada.
18. MŠMT (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z https://www.msmt.cz/vzdelavani/stredni-vzdelavani/ramcove-vzdelavaci-programy.

19. Nakonečný, M. (2003). *Úvod do psychologie*. Praha: Academia.
20. Nakonečný, M. (2020). *Sociální psychologie*. Praha: Triton.
21. Nováčková, J. (2008). *Respektovat a být respektován.* Kroměříž: Spirála.
22. Plháková, A. (2003). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
23. Průcha, J. et. al. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
24. Siegel, R. et. al. (2003). *How children develop*. New York: Worth.
25. Sedláčková, H. et. al. (2012). *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání.* Praha: Wolters Kluwer.
26. Splavcová, H. & Kropáčková, J. (2016). *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ.* Praha: Portál.
27. Svoboda, M. et. al. (2015). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.
28. Šmelová, E. (2008). *Ohlédnutí do historie předškolní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
29. Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
30. Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání.* Praha: Karolinum.
31. § 1, odst. 1. Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. (2005). *Zákony pro lidi.cz*. Dostupné z: https://www.zakonypro-lidi.cz/cs/2005-14.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod. A podobně.

Et. al. A kolektiv.

Např. Například.

Obr. Obrázek

PhDr. Doktor filosofie.

S. Strana.

Tj. To je.

Tzn. To znamená.

Tzv. Takzvaně.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1 – Maslowova pyramida potřeb 12

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 – Pohlaví respondentů 39
Graf 2 – Věk respondentů.....40
Graf 3 – Počet dětí respondentů.....41
Graf 4 – Pohlaví dětí respondentů 42
Graf 5 – Navštěvujete s dítětem různá volnočasová zařízení, kde dítě přichází do kontaktu s dětmi různého věku.....43
Graf 6 – Dochází dítě do sociálního styku i mimo volnočasová zařízení s ostatními dětmi.....44
Graf 7 – Myslíte si, že je pro dítě důležité být v kontaktu s dětmi různého věku 45
Graf 8 – Rozhodovali jste se při přihlášení dítěte do MŠ podle typu třídy – věkově homogenní / heterogenní třída.....45
Graf 9 – Jaký typ třídy navštěvuje Vaše dítě 46
Graf 10 – V případě, že Vaše dítě dochází do věkově homogenní třídy, jste se vzděláváním.....47
Graf 11 – Pokud byste měli možnost, přihlásili byste Vaše dítě do věkově heterogenní třídy mateřské školy 48
Graf 12 – V případě, že Vaše dítě dochází do věkově heterogenní třídy, jste se vzděláváním.....48
Graf 13 – Pokud byste měli možnost, přihlásili byste Vaše dítě do věkově homogenní třídy mateřské školy 49
Graf 14 – Hovoří doma Vaše dítě o zážitcích s mladšími či staršími dětmi.....50
Graf 15 – Pozorovali jste u Vašeho dítěte změny v sociálním chování k ostatním dětem po nástupu do MŠ.....50
Graf 16 – V případě, že jste zpozorovali změny v chování u Vašeho dítěte, byly spíše 51

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – Věk dětí respondentů 42
Tabulka 2 – O jaké konkrétní změny v chování Vašeho dítěte se jednalo 52
Tabulka 3 – V čem je podle Vás pro dítě přínosné vzdělávání v kolektivu dětí různého věku 54
Tabulka 4 - V čem vidíte možná rizika při vzdělávání v kolektivu dětí různého věku 55
Tabulka 5 – Výzkumná otázka č. 1 – míra spokojenosti rodiče se vzděláváním v daném typu třídy 56
Tabulka 6 – Výzkumná otázka č. 1 – využití možnosti zapsání dítěte do jiného typu třídy 57

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 – Dotazník pro rodiče

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO RODIČE

Názory rodičů na vzdělávání ve věkově heterogenních třídách mateřských škol

(věkově heterogenní třídy = ve třídě mohou být děti ve věku od 2 do 6 let)

(věkově homogenní třídy = ve třídě jsou jen děti stejného věku)

Vážení rodiče,

jmenuji se Michaela Mikulková a jsem studentkou třetího ročníku Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Chtěla bych se na Vás obrátit s prosbou o vyplnění mého dotazníku k mé bakalářské práci. Dotazník se zabývá názory rodičů, jejichž děti dochází do věkově homogenní či věkově heterogenní třídy mateřské školy. Dotazníkové šetření je anonymní a výsledky dotazníku budou využity pouze pro účely k mé bakalářské práci.

Předem Vám děkuji za Vaši ochotu a čas.

Mikulková Michaela

1.Vaše pohlaví: *(vyberte jednu možnost)*

- Žena
- Muž

2.Váš věk: *(vyberte jednu možnost)*

- 20-29 let
- 30-39 let
- 40-49 let
- 50+

3.Počet Vašich dětí: *(napište jedno nebo více slov)*

- _____

4.Věk Vašich dětí: *(napište jedno nebo více slov)*

- _____

5.Pohlaví Vašich dětí: *(vyberte jednu nebo více odpovědí)*

- Dívka
- Chlapec

6. Navštěvujete s dítětem různá volnočasová zařízení, kde dítě přichází do kontaktu s dětmi různého věku? *(vyberte jednu možnost)*

- Ano
- Ne

7.Dochází dítě do sociálního styku i mimo volnočasová zařízení s ostatními dětmi? *(vyberte jednu možnost)*

- Ano
- Ne

8.Myslíte si, že je pro dítě důležité být v kontaktu s dětmi různého věku? *(vyberte jednu možnost)*

- Ano
- Ne
- Nedokáži posoudit

9.Rozhodovali jste se při přihlášení dítěte do MŠ podle typu třídy – věkově homogenní / heterogenní třída? *(vyberte jednu možnost)*

- Rozhodně ano
- Ano
- Nevím / nedokáži posoudit
- Ne
- Rozhodně ne

10.Jaký typ třídy navštěvuje Vaše dítě? *(vyberte jednu možnost)*

- Věkově homogenní třídu (děti stejného věku)
- Věkově heterogenní třídu (děti různého věku)
- Nevím

Vyplňte jen v případě, že Vaše dítě dochází do věkově homogenní třídy.

11.V případě, že Vaše dítě dochází do věkově homogenní třídy, jste se vzděláváním: *(vyberte jednu možnost)*

- Spokojen/á
- Nespokojen/á
- Nedokáži posoudit

12.Pokud byste měli možnost, přihlásili byste Vaše dítě do věkově heterogenní třídy mateřské školy: *(vyberte jednu možnost)*

- Ano
- Ne
- Nevím

Vyplňte jen v případě, že Vaše dítě dochází do věkově heterogenní třídy.

13.V případě, že Vaše dítě dochází do věkově heterogenní třídy, jste se vzděláváním: *(vyberte jednu možnost)*

- Spokojen/á
- Nespokojen/á
- Nedokáži posoudit

14.Pokud byste měli možnost, přihlásili byste dítě do věkově homogenní třídy mateřské školy? *(vyberte jednu možnost)*

- Ano
- Ne
- Nevím

Pokud Vaše dítě dochází do věkově homogenní třídy nebo nevíte, kam dochází, ukončete prosím dotazník kliknutím na tlačítko ´odeslat´ níže a moc Vám děkuji za Váš čas 😊

Pokračujte pouze v případě, pokud Vaše dítě dochází do věkově heterogenní třídy.

15.Hovoří doma Vaše dítě o zážitcích s mladšími či staršími dětmi? *(vyberte jednu možnost)*

- Ano
- Ne

16.Pozorovali jste u svého dítěte změny v sociálním chování k ostatním dětem po nástupu do MŠ? *(vyberte jednu možnost)*

- Ano
- Ne

Vyplňte pouze v případě, že jste u svého dítěte zpozorovali jakékoliv změny chování po nástupu do MŠ.

17.V případě, že jste zpozorovali změny v chování u dítěte, byly spíše: *(vyberte jednu možnost)*

- Pozitivní
- Negativní
- Nedokáži posoudit

Vyplňte pouze v případě, že jste u svého dítěte zpozorovali jakékoliv změny chování po nástupu do MŠ.

18.O jaké konkrétní změny v chování Vašeho dítěte se jednalo?

- _____

19.V čem je podle Vás pro dítě přínosné vzdělávání v kolektivu dětí různého věku?

- _____

20.V čem vidíte možná rizika při vzdělávání v kolektivu dětí různého věku?

- _____

Moc Vám děkuji za Váš čas 😊