

Názory zkušených ředitelů na výhody a nevýhody heterogenních tříd v mateřských školách

Bc. Zuzana Sedlačíková

Diplomová práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Zuzana Sedlačíková
Osobní číslo:	H22779
Studijní program:	N0111A190015 Předškolní pedagogika
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Názory zkušených ředitelů na výhody a nevýhody heterogenních tříd v mateřských školách

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti věkově homogenních a heterogenních tříd v mateřské škole.

Vymezení teoretických východisek týkající se homogenních a heterogenních tříd v mateřské škole.

Příprava metodologie empirické části, stanovení cílů a otázek ke zpracování výzkumu.

Realizace kvalitativně zaměřeného výzkumu prostřednictvím polostrukturovaného interview s řediteli mateřských škol.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

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

Seznam doporučené literatury:

- Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Grada.
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Grada.
- Průcha, J., & Koťátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika: Učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Portál.
- Sykes, G., & Teszeneyi, E. (Eds.). (2018). *Young Children and their Communities*. Routledge.
- Syslová, Z., Najvarová, V., Nováková, E., Václavková, K., & Pospíchalová, A. (2022). *Věkově heterogenní třídy v mateřské škole*. Portál.

Vedoucí diplomové práce: **doc. Mgr. Petr Najvar, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **22. ledna 2024**
Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 22. ledna 2024

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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 diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou 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 – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně

.....

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 nevydělčně 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

Diplomová práce se zabývá názory zkušených ředitelů na výhody a nevýhody heterogenních tříd v mateřských školách. Práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část je zaměřena na proměny v čase od 50. let po současnost, dále jsou zde popsány alternativní mateřské školy - Waldorfská, Montessori, Daltonská, Začít spolu a Zdravá mateřská škola, a to jako inspirace věkově heterogenních tříd. Poslední část se zabývá výhodami a nevýhodami věkově homogenních a věkově heterogenních tříd. Praktická část je zaměřena na kvalitativní výzkum, kdy byly data získána pomocí polostrukturovaného interview. Součástí toho je i předvýzkumné šetření, které mělo ukázat na další možnosti zaměření se ve výzkumné oblasti. Hlavním cílem předvýzkumu i výzkumu bylo objasnit důvody rozhodnutí zkušených ředitelek ke změně z věkově homogenních tříd na věkově heterogenní.

Klíčová slova: věkově homogenní třídy, věkově heterogenní třídy, alternativní mateřské školy, zkušenost, zkušený ředitel

ABSTRACT

This diploma thesis explores the views of experienced principals on the advantages and disadvantages of heterogeneous classes in kindergartens. The thesis is divided into a theoretical and a practical part. The theoretical part focuses on the changes over time from the 1950s to the present day and also describes alternative kindergartens - Waldorf, Montessori, Dalton, Start Together and Healthy Kindergarten, as inspiration for age heterogeneous classes. The last section looks at the advantages and disadvantages of age homogeneous and age heterogeneous classes. The practical part focuses on qualitative research where data was collected through semi-structured interviews. This also includes a pre-research survey to indicate further possibilities of focus in the research area. The main aim of the pre-research and research was to clarify the reasons for the decision of experienced principals to change from age homogeneous to age heterogeneous classes.

Keywords: age homogeneous classes, age heterogeneous classes, alternative kindergartens, experience, experienced principal

Touto cestou bych chtěla poděkovat především panu doc. Mgr. Petru Najvarovi, Ph.D. za jeho obětavost, vstřícnost, laskavost a trpělivost při poskytování cenných rad po celou dobu psaní mé diplomové práce, čehož si nesmírně vážím. Srdečné poděkování patří celé mojí rodině, která pro mě byla po celou dobu studia velkou oporou. Na závěr bych také ráda poděkovala ředitelkám mateřských škol za jejich ochotu a chuť spolupracovat při poskytování rozhovoru pro tento výzkum.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 PROMĚNY V ČASE OD 50. LET 20. STOL. PO SOUČASNOST	12
1.1 OBDOBÍ 50. LET 20. STOLETÍ	13
1.2 OBDOBÍ 60. LET 20. STOLETÍ	14
1.3 OBDOBÍ 70. LET 20. STOLETÍ	15
1.4 OBDOBÍ 80. LET 20. STOLETÍ	16
1.5 OBDOBÍ 90. LET 20. STOLETÍ PO SOUČASNOST	17
2 ALTERNATIVNÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY JAKO INSPIRACE.....	20
2.1 WALDORFSKÁ MATEŘSKÁ ŠKOLA.....	21
2.2 MATEŘSKÁ ŠKOLA M. MONTESSORI	23
2.3 DALTONSKÁ MATEŘSKÁ ŠKOLA	25
2.4 MATEŘSKÁ ŠKOLA ZAČÍT SPOLU (STEP BY STEP).....	26
2.5 ZDRAVÁ MATEŘSKÁ ŠKOLA.....	28
3 VĚKOVĚ HOMOGENNÍ TŘÍDY A VĚKOVĚ HETEROGENNÍ TŘÍDY	30
3.1 VĚKOVĚ HOMOGENNÍ TŘÍDY A JEJICH VÝHODY	34
3.2 VĚKOVĚ HOMOGENNÍ TŘÍDY A JEJICH NEVÝHODY	34
3.3 VĚKOVĚ HETEROGENNÍ TŘÍDY A JEJICH VÝHODY	35
3.4 VĚKOVĚ HETEROGENNÍ TŘÍDY A JEJICH NEVÝHODY	38
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	39
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	40
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	40
4.2 VÝZKUMNÝ VZOREK	42
4.3 VÝZKUMNÁ METODA	42
4.4 SBĚR A ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	43
5 PŘEDSTAVENÍ DAT ZÍSKANÝCH V PŘEDVÝZKUMU.....	45
5.1 PROBLÉM 90. LET	45
5.2 MOŽNOST ZMĚNY	45
5.3 VÝHODY VĚKOVĚ HETEROGENNÍ TŘÍDY	46
5.4 NEVÝHODY VĚKOVĚ HETEROGENNÍ TŘÍDY	47
5.5 PRÁCE VE VĚKOVĚ HETEROGENNÍ TŘÍDĚ	47
5.6 ZÁVĚR PŘEDVÝZKUMU	48
6 PŘEDSTAVENÍ DAT V HLAVNÍ ČÁSTI VÝZKUMU.....	49

6.1	ZMĚNY V ČASOVÉ OSE.....	49
6.2	VYTVORENÍ VĚKOVĚ HETEROGENNÍCH TŘÍD	50
6.3	POSTOJ RODIČŮ K VĚKOVĚ HETEROGENNÍM TŘÍDÁM.....	52
6.4	PŘIZPŮSOBENÍ SE UČITELEK VĚKOVĚ HETEROGENNÍM TŘÍDÁM	53
6.5	VÝHODY VĚKOVĚ HETEROGENNÍCH TŘÍD	55
6.6	NEVÝHODY VĚKOVĚ HETEROGENNÍCH TŘÍD	56
6.7	PŘÍPRAVA DĚTÍ S POVINNOU PŘEDŠKOLNÍ DOCHÁZKOU	57
6.8	VLIV VĚKOVĚ HETEROGENNÍ TŘÍDY NA ODKLAD ŠKOLNÍ DOCHÁZKY	59
6.9	SPOLUPRÁCE SE ZÁKLADNÍ ŠKOLOU	60
7	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ.....	62
8	SHRNUTÍ DISKUZE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	64
	ZÁVĚR	66
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	67
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	69
	SEZNAM TABULEK.....	70

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá názory zkušených ředitelů na výhody a nevýhody heterogenních tříd v mateřských školách. V současné době se na téma výhody a nevýhody věkově heterogenních tříd v mateřských školách hodně diskutuje, a proto jsem se touto problematikou rozhodla zabývat a vybrané téma si sama zvolila. K tématu mě vedly okolnosti, kdy jsem se z pozice ředitelky začala zajímat o nastavení vyhovujících podmínek pro naši 8třídní mateřskou školu. Osobní zkušenost s věkově heterogenní skupinou dětí při práci v jednotřídní mateřské škole a věkově homogenní skupinou dětí na 8třídní mateřské škole ve mně vzbuzuje pocit nejistoty vhodně nastavených podmínek a potřebu se dál o dané téma zajímat.

Teoretická část pojednává o historii v čase od 50. let 20. století po současnost, kde je popsán průběh změn týkajících se zájmu o výchovu a vzdělávání dítěte. Vlivem změn a nových výzev v 90. letech podporující věkově heterogenní třídy je tato část zaměřena také na alternativní mateřské školy, které se u nás začaly prosazovat a běžné mateřské školy se jimi často inspirovaly. Poslední část je věnována především výhodám a nevýhodám jak věkově homogenních tříd, tak věkově heterogenních tříd.

Praktická část je zaměřena na samotný výzkum, kterému předcházeli předvýzkum. Jejich hlavním cílem bylo objasnit důvody rozhodnutí zkušených ředitelek ke změně z věkově homogenních tříd na věkově heterogenní. Tato část pojednává o zkušenostech ředitelek, které si samotnou změnou z věkově homogenních tříd na věkově heterogenní třídy prošly, a to buď vlastní volbou, nebo nedobrovolně. Jsou zde popsány jak výhody věkově heterogenních tříd z pohledu zkušených ředitelek, tak jejich negativa. Součástí toho je tato část zaměřená také na to, jak vnímají práci ve věkově heterogenní třídě učitelky z pohledu zkušené ředitelky. Poslední část je věnována dětem s povinnou předškolní docházkou s posouzením vlivu věkově heterogenních tříd na jejich vzdělávání.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PROMĚNY V ČASE OD 50. LET 20. STOL. PO SOUČASNOST

Jak popisuje Průcha a Kořátková (2013), třídy s dětmi různého věku v mateřských školách není aktuální informací jen za poslední roky. Počáteční fáze nastala v druhé polovině 19. století, kdy bylo v mateřských školách do třídy zařazeno s různým předškolním věkem až sto dětí. Důležitou roli ve složení skupiny dětí různého věku má pochopení pedagogiky Marie Montessori a ostatních alternativních směrů, které se formovaly v prvních třiceti letech 20. století.

Průcha a Kořátková (2013) zdůrazňují, že do běžných mateřských škol se už během první poloviny 20. století navrhovala skupina dětí věkově homogenních, která se ovšem ve větší míře realizovala až od padesátých let. Z důvodu směru sovětské pedagogiky a jednotné školy nebylo možné alternativní mateřské školy využít, proto v mateřských školách probíhalo tvrdé členění dle věku. Pouze jednotřídní mateřské školy zůstaly věkově různorodé a ty byly spíše na vsi.

I když se v mateřských školách domáhalo ideologického naléhání k vymezení lidských hodnot, lze předvídat, že převládal vrozený a zdravý způsob vzdělávání a výchovy. Postupem času se začalo projevovat, že více důsledných a vzdělaných pedagogů i v době komunismu, si upravilo své postupy a metody výchovy k uplatnění lidského a humanistického postoje ve vzdělávání v mateřských školách. (Opravilová, 2016)

Jak uvádí Opravilová (2016), z hlediska historie jsou děti v předškolním věku označovány jako milé, přesto nespolehlivé osobnosti, s kterými se hlavně bavíme, hýčkáme je a dáváme jim lásku. Nemůžeme ale opomíjet, že je to taky doba morálního učení k ideálu společnosti.

Krejčová et al. (2015) popisují, že zásadním posláním k rozvoji vývoje dítěte slouží zásady humanizace a demokratizace školy jako hlavní pilíř transformace předškolního vzdělávání. „Humanismus svou vírou ve schopnosti dítěte, možnosti jeho rozvoje a seberozvoje představuje optimistickou výchovnou pozici. Na místo školy direktivní, manipulativní a autoritativní prosazuje model školy osobnostně rozvíjející, založené na komunikativním přístupu a spolupráci.“ (Spilková, 2005, s. 34 in Krejčová et al., 2015, s. 14)

Krejčová et al. (2015) uvádí, že vlivem reorganizace našeho školství v souvislosti s humanizací a demokratizací školy byl vydán školský zákon (2004), v němž jsou

ukotveny dva stupně kurikula. Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny v rovině státní a v rovině školní. Jako státní kurikulum v předškolním vzdělávání vzniká *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (RVP PV), který naplňuje individuální přístup ve vzdělávání vycházející ze zkušeností nejen ze zahraničí, ale i z výsledků a znalostí předškolního vzdělávání v období po sametové revoluci. Na základě principů plynoucích z *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* vytváří každá škola individuálně svůj školní vzdělávací program – školní kurikulum, dle kterého naplňuje ve své každodenní činnosti předškolní výchovu a vzdělávání.

Jak uvádí Průcha a Kořátková (2013) v současnosti na základě průzkumů existují mateřské školy, které mají věkové uspořádání dětí, jak homogenní, tak heterogenní ve stejném poměru. Určité mateřské školy využívají i možnosti, kdy z dětí ve věku 3-5 let udělají třídu heterogenní a z dětí ve věku 5-6 let třídu věkově homogenní, tedy třídu předškoláků. V průběhu rozhodnutí věkového složení usuzují mateřské školy z toho, kolik je dětí v daném věku přihlášených.

1.1 Období 50. let 20. století

Zapletalová a Stodůlková (2023) uvádí, že všechna školská zařízení, včetně soukromých, církevních a nadačních školek byla v 50. letech zestátněna. Celkové provozní náklady přebíral stát a mateřská škola začala být považována za první článek školské soustavy. Smyslem mateřských škol není jen pedagogická výchova a vzdělávání, ale i sociální a národohospodářský vliv směrem k jednotlivým rodinám. Začíná rozmach mateřských škol, z důvodu extenzivního zaměstnávání obou rodičů. Mělo se za to, že mateřské školy se stanou pro rodiče ideálem ke vzdělávání jejich dětí včetně učení se primárním hygienickým návykům. K obsahu teorie a praxe v předškolním vzdělávání začínají mít vliv i knihy sovětských pedagogů, které se začínají předkládat do češtiny.

V této době vlivem rozdělení světa na východní a západní část dochází k vymezení kontaktu s expandujícími alternativními proudy v západní části světa. Jsou zakládány *Prozatímní osnovy* mateřských škol oddělující potřeby dětí dle jejich věku, což mělo za následek třídění dětí do věkově homogenních tříd – zpočátku pouze na děti mladší a starší (Syslová et al., 2022).

Vydáním publikace *Pedagogika předškolního věku* z roku 1957 jsou mateřské školy odkázány na důsledné dodržování pravidel při výchově dětí, a to „všeestranně rozvinuté,

uvědomělé a nadšené budovatele socialismu a obránce vlasti a světového míru.“ (Opravilová, 2016, s. 35)

V období 50. let ukotvují zákony školní vzdělávání, jako neodmyslitelný ideologický celek působením na vědomí a postoj nového pokolení. Hrubé vysvětlování marxistických tvrzení je vnášeno i do pedagogických věd (Šmelová & Rýdl in Šmelová et al., 2012).

1.2 Období 60. let 20. století

Množství návrhů pro činnosti s dětmi bylo vytvořeno v návodu *Rok v mateřské škole* roku 1960, který navazoval na *Pokusné osnovy pro mateřské školy* z roku 1958. V tomto návodu se inspirovaly učitelky i po roce 1989. Nově byly publikovány *Osnovy výchovné práce pro mateřské školy* v roce 1960, které určily cíle a obsah vzdělávací činnosti s volností pro své plány s příležitostmi uznávat rozdíly věku u dětí. (Šmelová, 2008)

Rýdl a Šmelová (2012) uvádí, že učitelka předem určené úkoly měla s dětmi naplňovat během celého dne. Mezi danými úkoly učitelka dohlížela na vzájemnou provázanost. Ve výchovných složkách byl rozpracován výchovný obsah. Na předním místě stála především mravní výchova. Hlavní roli hrála kolektivní výchova, přestože musela učitelka sledovat u dětí jejich individuální specifika a vést je k rozvoji jejich přirozených zájmů a schopností. Učitelky se tak snažily o dosažení výsledků s jednotným průměrem. V souvislosti s podmínkami mateřské školy měly učitelky možnost si jednotlivý den jakkoliv upravit, protože jim to osnovy umožňovaly, přesto však změny dne dodržovaly přesně na základě daných osnov.

Jak uvádí Šmelová (2008) předškolní výchovu určoval věk dítěte od narození po nástup do základní školy. Za velmi špatné byla považována návaznost výchovy v jeslích a jejich přechod do mateřských škol. Bylo potřeba tak vytvořit pro předškolní výchovu jednotný systém, který řídil vzdělávací činnost v jeslích a v mateřských školách v součinnosti pedagogů s pediatry. Roku 1963 byly publikovány *Osnovy výchovné práce pro jesle a mateřské školy*, jejichž základ byl v osnovách z roku 1958 a 1960. Stejně i jako dříve zůstaly cíle náročné a obsah byl rozdělen podle věku dětí na dvě kategorie.

Podle Šmelové (2008) byl důraz kladen na věk a jednotlivé potřeby dětí, avšak pro jiný postoj k dětem bránilo mnoho vytyčených plánů. Tyto osnovy byly ukončeny rokem 1967 a v tomto roce vznikl také nový název program, který měl nastavit rozdíl mezi mateřskou a základní školou, neboť osnovy platily především pro základní školu.

V tomto roce začal platit také *Program výchovné práce v jeslích a mateřských školách*. Vymezený pro děti narozené až po vstup do základní školy, který byl rozdělen na dvě věkové kategorie nula až tři a tři až šest let. Tento program byl pro učitelky natolik svazující, že jim neumožňoval pracovat tvořivě. Zároveň byla vydaná *Metodika výchovné práce v jeslích a mateřských školách* rozdělena podle věku dětí na jesle a mateřskou školu. Všechny činnosti probíhaly spíše organizovaně, a to i včetně hry, při které měly mít děti dostatek volnosti (Šmelová, 2008).

Jak uvádí Syslová et al. (2022) vzhledem k tomu, že za velmi důležité se považovalo srovnání dětí podle výkonu, využívala se spíše frontální výuka, která byla pro učitelky jednodušší na organizaci. Heterogenní třídy se tak vyskytovaly spíše v jednotřídních mateřských školách z důvodu menšího počtu dětí a nedostatku pedagogů pro to, aby mohly být vytvořeny třídy homogenní.

V 60. letech začínají být součástí předškolního vzdělávání i jesle, které spadají pod gesci ministerstva zdravotnictví. Rozmach vzniku předškolních zařízení má silně vzestupnou tendenci. Dále začínají vznikat tzv. „sezónní útulky“ k zajištění péče o děti ze zemědělských a lesnických regionů. Politika ve vzdělávání vychází ze sovětských zkušeností, kdy se upřednostňuje blaho společnosti nad porozuměním individuálního rozvoje dítěte. Síla státu je nadřazena rodinám, které se musí podříditi rozvoji společnosti (Zapletalová & Stodůlková, 2023).

1.3 Období 70. let 20. století

Šmelová (2008) uvádí, že do roku 1975 měl být vytvořen nový plán pro předškolní výchovu, který by obsahově navazoval na základní školu. V roce 1973-74 nově naplánované osnovy sloužily jako experiment, na který navazovalo v roce 1974-75 další prověření. Konkrétní vymezené úkoly byly v roce 1976 v dokumentu *Další rozvoj československé vzdělávací soustavy*, který kladl důraz na zpracování nového plánu s vymezenými cíli.

Jak popisuje Šmelová (2008), roku 1978 byl publikován *Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy* a zároveň také metodika, která byla rozdělena na práci v jeslích a mateřské škole. Vše zde bylo zpracováno na základě rozdělení výchovy a věku dětí. Tento program určoval normu, která byla závazná.

Šmelová (2008) zdůrazňuje, že mezi nejzákladnější patřila hra, dále to bylo učení, také práce a v neposlední řadě zábava a slavnost. Hra patřila mezi hlavní aktivitu u dětí v předškolním věku a měla sloužit, jako způsob vzdělávání. Učení bylo považováno za hlavní bod. Bylo vedeno hromadně, řízeně a organizovaně. Pro mravní rozvíjení dětí měla sloužit v malé míře práce. Na celkové působení vztahů se podílely zábavy a slavnosti. Pro dané složky výchovy byl krok za krokem vytvořen návod. Režim dne byl striktní a děti tak neměly dostatek příležitostí pro hry dle své volby. Dopolední činnosti v mateřské škole většinou vypadaly jako výuka ve škole. Na zájmy a potřeby dětí se zapomínalo. Ve třídě bylo běžně i přes třicet dětí.

Vlivem normalizačního režimu a neustálou nezbytností zaměstnávání dalších žen rostl i počet předškolních zařízení. Předškolní vzdělávání a výchova byla lhostejná k vytváření prostředí pro řádný vývoj každého dítěte dle jeho potřeb, a to na úkor jednoty s ideologickými cíli socialistické společnosti. (Šmelová & Rýdl in Šmelová et al., 2012)

Jak uvádí Šmelová a Rýdl (in Šmelová et al., 2012) hlavním zadáním bylo zpracování nové koncepce s účelem naplnění kontinuity školního vzdělávání. Na základě vyhodnocení dané koncepce bylo nutné posílit ideově-výchovný vliv předškolních zařízení a vyzdvihovat charakteristické vlastnosti k potřebám budování vyspělé socialistické společnosti. Vyústěním bylo v roce 1978 vydání zákona o školských zařízeních, který dovoluje zřizovat jesle, mateřské školy a různé dětské útulky nejen státu, ale i podnikům a družstevním organizacím. Tím dochází k naplňování vize úplného pokrytí účasti dětí v mateřských školách, kde je řádně zajištěn a kontrolován rozvoj dětí v duchu socialistických idejí a hodnot, čímž dochází k potlačování nekontrolovatelné výchovy dětí v rodinách.

1.4 Období 80. let 20. století

Roku 1984 byl publikován *Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy*, ke kterému byl ještě do roku 1988 přidán metodický návod. Nastalo rozvolnění režimu dne, které se mělo v mateřských školách podílet na zlepšení psychohygienických podmínek. Tento plán byl však pro učitelky mateřských škol velkou zátěží. Množstvím zadaných úkolů byly děti přehlčovány a radost i hra vymizely. Z praxe vyplynulo, že takto propracovaný plán je naopak svazující, nerespektuje podmínky školy a neposkytuje volnost, které by vedly k činnostem vzhledem k zájmům a potřebám dětí. Na základě

daného plánu nechtěly učitelky pracovat, a proto roku 1990 tento plán zanikl (Šmelová, 2008).

Za zmínku stojí, že v tomto období tvoří téměř polovinu předškolních zařízení mateřské školy jednotřídní, které však byly spíše na vesnicích a tvořily třídy věkově smíšené. Avšak třídy věkově smíšené nebyly jen v mateřských školách jednotřídních, ale také vícetřídních. V jednotřídní mateřské škole byla práce složitější. Mateřská škola musela na vesnicích reprezentovat socialistickou školskou soustavu před rodiči i veřejností. Svou pedagogickou prací a přístupem si musely učitelky vybudovat u veřejnosti důvěru (Bělinová et al., 1986).

Práce a činnosti v předškolním vzdělávání jsou normativně a závazně vydávány v různých osnovách, programech a metodických příručkách. Náplní posledního „Programu“ vydaného v roce 1984 bylo velké množství úkolů, které děti nestačily plnit. Děti ve věku 5-6 let byly podrobeny během dopolední výuky 2 x 30 minutovému zaměstnání s menší přestávkou na odpočinek k zajištění mravního rozmachu k socialistické společnosti. Docházelo ke stresovým situacím, a to jak ze strany dětí, tak učitelek. Zahájené činnosti se nedokončovaly a často byly děti přetěžovány. Na individuální rozvoj dítěte a jeho potřeby nezbýval čas (Zapletalová & Stodůlková, 2023).

Jak uvádí Syslová et al. (2022) roku 1989, vlivem společenských změn došlo k mnoha změnám.

1.5 Období 90. let 20. století po současnost

Syslová et al. (2022) popisují 90. léta ve vztahu k předškolnímu vzdělávání jako dobu nových výzev. Opravilová (2016 in Syslová et al., 2022) uvádí, že tlaku na změny se dočkaly homogenní třídy a s tím související programy a frontální výuka. Podle Syslové et al. (2022) se začal řešit nový postup, jak pokračovat v práci dál. Byl projevován zájem o alternativní školy, a to pomocí navázání kontaktů zpět se západním světem. Mohly tak být založeny nejen školy veřejné, ale také soukromé nebo církevní. Vzdělávací program a s ním související i věkové uspořádání dětí bylo v kompetenci ředitelů mateřských škol. Inspiraci mnozí hledali i v alternativních možnostech.

Období po sametové revoluci přináší volnost projevu a hledání nových trendů, a to i v oblasti předškolního vzdělávání. Hlad po nových výzvách nedává dlouho čekat a velmi brzy přichází ohlasy. Navracejí se a obnovují prvotní pedagogické alternativní

programy se zapojením výzev a poznatků ze zahraničí, z čehož vznikají první české vzdělávací projekty. Neomezený prostor nových výzev, poznatků a záměrů do zpracování programu předškolního vzdělávání nese s sebou i potenciální hrozby. Přílišná touha se zařazením do vzdělávacích programů a jejich bližší neznalost spojená s důkladným probádáním významu se pak stávají nicotnými bez efektivních účinků (Opravilová, 2016).

Rýdl a Šmelová (2012) píše ve své knize, že období od roku 1989 až 2001 může být v pedagogické koncepci nazváno dobou bádání a experimentů. V jednotlivých oblastech České republiky se začaly zakládat v půlce 90. let školy veřejné, církevní, soukromé a následně také mateřská a rodinná centra prosazující Montessori program, který se řídil mottem: „Pomoz mi, abych to udělal sám“ (Rýdl & Šmelová 2012, s. 98).

Učitelky se začaly inspirovat alternativními programy a daly se do tvoření svých plánů poskytujících vzdělání (Šmelová, 2008).

V posledním období jsou v České republice i jiné pedagogické programy, které ale do organizace ani struktury nezasahují. Populárním programem byl program *Začít spolu* a po něm se následně skupina mateřských škol přihlásila k programu *Mateřská škola podporující zdraví*, vedoucí ke zdravému životnímu stylu. V současnosti má také účinnost i *Asociace lesních mateřských škol* (Rýdl & Šmelová, 2012, s. 99).

Přestože nebyla pozornost věnována přípravě projektů, začaly mateřské školy experimentovat a tvořit si své vlastní vzdělávací programy. Při transformaci předškolní výchovy byly evidovány tři odlišné cesty mateřských škol. Jednu část zaujímaly učitelky, které se inspirovaly spíše v zahraničí, věnovaly se předškolnímu vzdělávání zajímavější se o alternativní programy a zařazení jejich částí do své školy. Druhá část učitelek měla zájem se od závazného programu výchovné práce osvobodit. Třetí, i když menší část zaujímaly učitelky, u kterých se pedagogická práce zaměřovala na činnosti spojené s přáním dítěte. Ovšem později se to projevilo jako nemožné, neboť k vedení a radám je potřeba dospělého. Rozdělování dětí do tříd přísně podle věku přestalo, protože mateřské školy začaly umožňovat volnější program (Rýdl & Šmelová, 2012).

Národní program rozvoje vzdělávání v ČR neboli tzv. Bílá kniha byla schválena roku 2001 a „představuje systémový projekt spojující východiska, záměry a rozvojové programy české vzdělávací soustavy“ (Jůva, 2003, s. 82 in Syslová et al., 2022, s. 16).

Syslová et al. (2022) uvádí, že se zde začalo mluvit o rámcových vzdělávacích programech předškolního vzdělávání a jejich tvorbě. Nebylo to jednoduché a trvalo velmi

dlouho, než se došlo k vytvoření *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání*. Prvně tomu bylo tak, že tvoření kurikula začalo v českém školství od samých počátků předškolního vzdělávání a ne opačně.

Syslová et al. (2022) zdůrazňují, že roku 2004 byl schválen *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)*, kde byla uvedena možnost rozdělit děti věkově, jak do tříd homogenních, tak heterogenních. V současné době je stále možné zavádět obě možnosti tříd, což je uvedeno i v poslední platné verzi RVP PV z roku 2021. V souvislosti s vyhláškou č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání a složení tříd na základě věku v mateřských školách rozhoduje ředitel.

Šprachtová (2015) ve svém článku uvádí, že již roku 1990 realizovali ve své mateřské škole heterogenní třídy na základě dostupných informací získaných úzce po revoluci prostřednictvím přednášek doc. Evy Opravilové o různých pedagogických směrech ve světě týkajících se přístupu a výchovných stylů. „Zjistila jsem, že ve spoustě zemí, například ve skandinávských státech nebo v Německu, jsou heterogenní skupiny naprostou samozřejmostí“ (Šprachtová, 2015, s. 8).

Z důvodu lepší připravenosti dětí na školu ze znevýhodněného socioekonomického prostředí, se počátkem školního roku 2017/2018 stalo předškolní vzdělávání v České republice pro všechny děti ve věku od 5 let povinné se snahou zlepšit tak naděje na úspěch ve škole (Simonová et al., 2017).

2 ALTERNATIVNÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY JAKO INSPIRACE

Průcha a Kořátková (2013) považují alternativní školy za možnost výběru odlišného směru vzdělávání pro rodinu i děti od běžného vzdělávání určeného *Rámcovým vzdělávacím programem*. Mateřské školy s alternativním programem bývají uváděny i ty, které mají zřizovatele ne jen obce a města, ale i jiné subjekty, ať už právnické nebo fyzické. To znamená, že v praxi mohou být zřizovány i firemní, církevní či soukromé školy, které se můžou opírat o RVP PV a být zařazeny do sítě mateřských škol. ŠVP si každá mateřská škola alternativního typu vytváří sama, přičemž vychází z RVP PV a do svého programu začleňují svá specifika. Za alternativní školy se považují, ale i takové školy, které se neopírají o RVP PV a do sítě mateřských škol tak nejsou zařazeny. Tyto alternativní školy se začaly vyskytovat na počátku 20. století, související s reformní pedagogikou, která vycházela z „uznání dítěte a jeho práv na rozvoj podle jeho vnitřních sil a potřeb“ (Průcha & Kořátková, 2013, s. 120).

Vzdělávání v alternativních školách je možností pro ty, kteří mají zájem o jinou formu vzdělávání. Alternativní školy mají jiné formy organizace, obsah i metody vzdělávání. Zařazování prvků alternativního vzdělávání jsou přijímány i v běžných školách. Mezi charakteristické vlastnosti patří:

- 1) Mezi školou a rodinou je blízká kooperace.
- 2) K tomu, aby získávaly děti odpovědnost za svůj výběr, jsou pobízeny k možnosti samostatného rozhodování při výběru činností.
- 3) U dětí není eliminována vášeň po neustálém zkoumání, jsou přesvědčeny o vzdělávání.
- 4) Vztah mezi učitelem a dítětem je na dobré úrovni.
- 5) Interiér je vhodně zařízený tak, aby byl dostatečně vyhovující dětem.
- 6) Probíhá slovní hodnocení u dětí (Stodůlková & Zapletalová, 2011).

Jak uvádí ve své knize Průcha a Kořátková (2013), tak veškeré alternativní programy se do našeho školství začlenily až po roce 1990 a mají možnost vznikat neustále další. Po tomto roce nám tyto alternativní programy poskytly mateřská škola *Montessori*, *daltonský plán* a mateřská škola *Waldorfská*. V průběhu poloviny 90. let se dostávaly do popředí také další novodobé alternativní programy, jako např. *Zdravé mateřské školy* a *Začít spolu*.

Syslová et al. (2022) zdůrazňují, že vzhledem k blízkosti přirozenému prostředí, veškeré alternativní programy preferují v mateřských školách smíšené třídy.

2.1 Waldorfská mateřská škola

Podle Průchy a Koťátkové (2013) se tento typ mateřských škol v České republice prosadil jako první. Poprvé se u nás objevuje v roce 1991, kdy bylo zřízeno pár pilotních zařízení a postupně jich přibývalo. První učitelky začaly být připravovány na různých školeních v zahraničí. V těchto třídách se uplatňuje spíše věkově smíšené složení dětí. České sdružení pro waldorfskou pedagogiku poskytuje učitelům těchto mateřských škol v rámci spolupráce s Mezinárodním sdružením pro waldorfskou pedagogiku vzdělání formou dlouhodobých vzdělávacích aktivit.

Smolková (2007) uvádí, že přesné vymezení pro naplnění oblastí programu waldorfské mateřské školy vychází z *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* a vymezuje jednotlivé oblasti:

- 1) Oblast *Dítě a jeho tělo* popisuje, že důraz Waldorfské pedagogiky spočívá v každodenních činnostech, kdy má být vyjádřena volným pohybem dítěte jeho individualita odrážející současný životní stav. Veškerý pohyb dětí, ať už v rámci ranních her nebo pobytu venku v dopoledních, či odpoledních hodinách by neměl být dospělou osobou řízen, ale pouze z bezpečnostních důvodů usměrňován. Do činností zaměřených na sebeobsluhu je zařazen důkladný úklid po hře, přípravování svačinek včetně mazání chleba a úklid nádobí po svačině, který je spojen s mytím i utíráním ve spolupráci s učitelkou. Pravidlem je zde pečení chleba, při kterém se mají děti naučit vážit, přidat různé ingredience a vše spojit pomocí zamíchání. Tím vzniká u dětí prožitek z vytvoření celku. Na rozdělování částí, krájením a tříděním ovoce, je zase zaměřena výroba müsli. Tyto činnosti by měly být daným rituálem a mít v částech dne určitou pravidelnost. Také pravidelné činnosti spojené s ročním obdobím dávají dětem prožitek.
- 2) V oblasti *Dítě a jeho psychika* je Waldorfská pedagogika zaměřena především na vytvoření prostředí plné lásky a pocitu bezpečí, kde se cítí děti při přijímání dospělými osobami spokojeně. Činnosti s dětmi jsou zaměřeny nejen na poslouchání textu, ale především na prožitek z mluvených slov. Prvních sedm let života dítěte je zaměřeno na nápodobu toho, s čím se potká. Při poznávání u dětí jde o kvalitu poznatků, nikoliv o kvantitu nebo vybírání daného tématu.

- 3) Oblast *Dítě a ten Druhý* rozvíjí děti v předškolním věku v různých činnostech, které jsou spojeny s emocemi a sociální oblastí při kontaktu s dospělými osobami.
- 4) Oblast *Dítě a společnost* je založena na vytváření prostředí pro sdružování lidí různých kultur a vyznání. Základem je snaha pochopit historii obyvatelstva z různých koutů světa a vytváření tlaku na všechny, k hledání obrazů jevů a dějů v kterékoliv kultuře.
- 5) V oblasti *Dítě a svět* jsou děti vedeny k uvědomění si života souvisejícího s řádem přírody, a pokud byl řád člověkem narušen, vnímat tento problém řešit.

Smolková (2007) dále popisuje, jak jednotlivé měsíce prožívají v mateřské škole. V měsíci září jsou *Michaelské slavnosti*, kdy je svatý Michael považován za určitý symbol vedoucí ke statečnosti v boji s různými překážkami. V tomto měsíci se sklízí úroda a poukazuje se na význam podzimního času. Měsíc říjen je zaměřen na vrcholící část podzimu, menší práce v tomto období souvisejí s významem a prožíváním klidu ze zvládnutých obav. V listopadu se soustředí na slavnosti svatého Martina, který je spojen se vzájemnou pomocí a úctou. Činnosti se vlivem krácení dne soustřeďují do blízkosti lidí v kruhu, vedoucímu k vzájemnému prožitku. Prosinec je časem adventu a Vánoc. Člověk by se měl zklidnit, zamyslet a najít pochopení pro druhého. K měsíci lednu patří slavnost Tří králů, kterou končí vánoční období. Nový rok je symbolem nových výzev a odhodlání. V měsíci únoru zima vrcholí. Je to také čas masopustu. Měsíc březen je spojen s příchodem jara, různorodou prací, tvořením a částečným přesunutím činností z mateřské školy na pobyt ven. V dubnu prožíváme Velikonoce, jejichž symbolem je zajíc, vejce a proutí. V přírodě nastávají změny v podobě rozkvětu. Měsíc květen je spojen s oslavou svátku Dne matek a jsou také otevírány studánky. V červnu dochází ke sbírání léčivých bylin a oslavám svátku svatého Jana, který má souvislost se změnami jak v přírodě, tak uvnitř člověka.

Průcha a Kořátková (2013) uvádí, že mezi její základy desatera patří:

- 1) Antroposofie (duchovní věda) není vnímána jako náboženství, ale jako cesta poznání, která je postupně začleňována do různých metod pedagogické činnosti, a to jak k práci k dětem a rodičům, tak i k vnitřnímu chodu organizace.
- 2) Prožitek z činnosti je základem učení.
- 3) Při celkové úpravě vnitřního uspořádání školy i jejího okolí by měl být brán zřetel na určité podmínky, jako např. sklon pravých úhlů nahrazován tvary šestiúhelníku, půlkruhu a lichoběžníku. Měly by být použity pastelové barvy a přírodní materiály.

- 4) Děti jsou k činnostem vedeny nápodobou v průběhu celého dne. Učitelka děti motivuje svou činností a vzbuzuje u nich zvědavost a chuť se do činnosti také zapojit.
- 5) Při pracích ve skupinách se využívají také modelíny, barvy a jsou vedeny k poznání jejich funkcí, kdy se děti zapojují na základě zvědavosti při pozorování učitelky.
- 6) Pohádky jsou využívány v delších úsecích a jsou zaměřeny na dětské emoce, kdy jsou děti prostřednictvím postav seznamovány s chováním.
- 7) Důležitou roli zaujímá volná hra, v níž je vše necháno na dětech a jejich fantazii. Do hry se nijak nezasahuje, není nijak hodnocena.
- 8) Den má nějaký řád, který nám určuje, aby bylo vše vyvážené, aktivity během týdne jsou obměňovány a během školního roku jdeme napříč jednotlivým ročním obdobím, křesťanskými svátky, tradicemi, apod.
- 9) K nárokům života i školy patří, že k tomu děti získají zdraví a síly, neboť nemají školní režim, ale mají dostatečné množství různých podnětů a her.
- 10) Veškerá práce učitele by měla u dětí směřovat k rozvoji na základě individuálního přístupu. Jít dětem vždy příkladem a mít s rodinami dětí dobré vztahy.

2.2 Mateřská škola M. Montessori

Tato mateřská škola vycházela především ze záměru italské lékařky Marie Montessori, zabývající se výrobou pomůcek pro děti s postižením. Ověření své metody aplikovala při své práci v předškolním zařízení. Pro zřízení mateřských škol Marie Montessori, se stala hlavní oporou její kniha *Metoda vědecké pedagogiky*, ve které podala své výsledky studie. Zabývala se přípravou didaktických pomůcek a jejich ověřením pomocí výzkumů. Aby byla její pedagogika přijata, začala ve 30. letech vydávat knihy zaměřené na tuto teorii. Mezinárodní odezva byla velmi pozitivní a na základě toho se začaly zřizovat předškolní zařízení celosvětově. Na konci třicátých let byly v Itálii i po celé Evropě daná zařízení z důvodu odporu fašismu zavřena, avšak s ukončením druhé světové války byl její úmysl opět celosvětově oživen (Průcha & Kořátková, 2013).

Jak uvádí Krejčová et al. (2015) pomůcky pro děti jsou umístěny v dostupných policích umístěných do různých koutů po třídě, které slouží ke vzdělávání dětí dle jejich věku, kdy každý kout má nějaké specifické téma. K daným činnostem slouží dětem kobereček, který jim vymezuje prostor pro jejich soukromí a zároveň tak vybízí dítě k jeho pořádku a úklidu pomůcek po dokončení činností. Každá pomůcka je ve třídě jen jedna

a v případě, že se dítě rozhodne činnost na koberečku přerušit, musí druhé dítě počkat, až dítě danou činnost dokončí, což učí být děti trpělivé a tolerantní. Děti se učí pracovat se sebekontrolou, kdy pracují s uvědomováním si vlastních chyb, hledáním jiných možností a k vzájemnému respektu daných pravidel ve třídě.

Slabá (2020) uvádí, že rozdíl ve vzdělání v mateřské škole *Montessori* je především v přístupu učitele. Děti mají volný pohyb a možnost výběru pomůcek, za což si také zodpovídají. U učitelů musí být dobrá znalost vývojové psychologie, aby dokázali k dětem přistupovat individuálně a uměli jim přizpůsobit k tomu pomůcky i prostředí. Je zde podporován všestranný rozvoj dětí.

Montessori (2018) uvádí, že Maria Montessori zdůrazňovala, že pro děti je velmi důležité prostředí, které jej ovlivňuje a mělo by být přizpůsobeno k potřebám dítěte. Věk dítěte do 6 let považovala za jeden z nejdůležitějších, kdy dochází k rozvoji charakterových vlastností, z kterého vyrůstá dospělý člověk a taktéž je ovlivněna jeho duše.

Jak uvádí Rochovská et al. (2019) mezi dětmi je vzájemná spolupráce. Když mladší děti potřebují, tak požádají starší o pomoc. Starší děti jsou k mladším sdílné jak ve znalostech, tak v dovednostech. U dětí dochází mezi sebou k minimálnímu vzájemnému soutěžení nebo rivalitě.

Průcha a Košťátková (2013) uvádí, že mezi její základy desatera patří:

- 1) Prostor, které bylo prověřeno výzkumem, má sloužit pro učení na základě svých možností svobodně od potřeb ostatních.
- 2) Třída je tematicky laděná např. pro běžný život, různé materiály z oblasti jazyka nebo smyslů aj.
- 3) Jedinečné didaktické pomůcky, které slouží k analytickému myšlení, pomocí vlastní nápravy své chyby.
- 4) Oblast matematická sloužící k rozvoji myšlení v této oblasti, která vede od konkrétního k abstraktnímu.
- 5) Hmatové pomůcky ve tvaru abecedy vedoucí k rozvoji čtení i psaní a dále ke komunikaci a pojmenování činností i veškerého dění kolem sebe.

- 6) Veškeré tvořivé činnosti zaměřené na výtvarné, hudební nebo dramatické umění, prostřednictvím pomůcek, kterými děti vytváří vlastní smysl pro iniciativu a vnímavost.
- 7) Materiály a pomůcky pro nácvik životních dovedností souvisejících se sebeobsluhou, pohybem, prostředím a jeho uspořádáním a dále sociálními vztahy a jejich vývojem.
- 8) Uspořádání dětí v těchto třídách je spíše věkově heterogenní, neboť v tomto složení to dětem více prospívá, protože se mezi sebou učí vzájemnému napodobování, což vede k jejich celkovému zdokonalování. Neznamena to však, že by neměly prostor pro sebe, protože všechny z dětí mají možnost vykonávat své činnosti na vyhrazeném místě, např. oddělené kobercem.
- 9) Využití všech smyslů při práci se zvířaty, starání se o rostliny a celkový rozvoj dětí při pobytu venku.
- 10) Dítě je vedeno učitelkou, která ho vede k samostatnosti, ale připravuje pro něj podnětné prostředí k jeho rozvoji. Při pozorování dítěte zjišťuje jeho zájmy a dané prostředí přizpůsobí.

2.3 Daltonská mateřská škola

Průcha a Kořátková (2013) uvádí, že Jako základ tohoto výchovně vzdělávacího plánu byla vydaná kniha *Výchova podle daltonského plánu* Helenou Parkhurstovou, která byla zakladatelkou tohoto typu škol. V mateřských školách s daltonským plánem jsou děti rozděleny do věkově smíšených tříd. Často se stává, že jsou mateřské školy spojeny se školami základními. V Nizozemí bývají děti těchto mateřských škol dovršením 4 let věku zařazeny stejně jako do ZŠ 1. a 2. třídy. Vzdělání učitelek probíhá formou seminářů organizovaných Asociací českých daltonských škol.

Mezi její základy desatera patří:

- 1) Předškolní vzdělávání je zaměřeno na rozmanité učení bez pevných pravidel, zaměřeno na individuální postoj dětí na základě poznávání jednotlivých principů.
- 2) Podstatou jsou centra aktivit a hra s dostatkem pomůcek vedoucí k samostatnosti. Program na den nebo týden určuje daltonská tabule, která je považována za vynikající pomůcku s podnětem k samostatnosti.

- 3) Ráno si po společné diskuzi mohou děti určit vždy jednu z činností, které jsou předloženy na tabuli.
- 4) Práce ve skupině probíhá na základě vytvořených center aktivit, kde se děti učí vzájemné spolupráci.
- 5) Kooperativní skupiny, které pracují buď ve skupinkách se stejným zadáním, což je paralelní postup. Nebo jsou rozděleny do skupinek s rozdílným zadáním, tady se jedná o komplementární postup.
- 6) Mezi dětmi je nezbytná spolupráce, která je vede k tzv. pozitivní závislosti, neboť všichni si nesou v konečném důsledku zodpovědnost sami za sebe.
- 7) Skupinky dětí učitelka sestaví tak, aby dobře spolupracovaly a měly dostatečný prostor pro svůj názor a růst sebevědomí, čemuž by měla přispět tím, že nebude zasahovat do jejich činností, ale bude je pouze pozorovat.
- 8) Pro lepší uchování v paměti dnů v týdnu jsou pro děti zajímavě rozděleny dny podle různých barev, které s sebou nesou.
- 9) Celkové spolupráci, komunikaci a jejímu zhodnocení směřuje daný úkol, který je zadán učitelem.
- 10) Pro děti sestavuje učitelka program tak, aby byly vedeny k samostatnosti (Průcha & Kořátková, 2013).

2.4 Mateřská škola Začít spolu (Step by Step)

Průcha a Kořátková (2013) uvádí, že pomocí nadace *Open Society Fund* po roce 1990 pronikla myšlenka tohoto programu i do České republiky, která vybuodovala prostředí a podílela se na vzdělávání učitelek mateřských škol, které se chtěly k tomuto programu zapojit. Tento program byl v České republice pro mateřské školy roku 1994 akreditován. V zemích EU program Začít spolu vyhovuje daným nárokům na vzdělání. Děti jsou většinou rozděleny do věkově smíšených tříd a přirozená integrace probíhá u dětí se speciálními potřebami. Na 2. místě se v České republice z realizovaných alternativních záměrů pro mateřské školy umístil právě program Začít spolu.

Podle Gardošové et al. (2003) k největšímu rozvoji u dítěte dochází, jeli do činností a hry dáno plné nasazení. Hra je považována za nejlepší učební nástroj. Základním pilířem úspěchu ve vzdělávání je to, co dítě v mateřské škole prožívá, a jak se cítí. Pro zdravý

rozvoj a správný efekt učení je důležité, aby se dítě cítilo dobře a bezpečně. K tomu, aby se dítě mohlo projevovat jako samostatná a výjimečná osobnost, musí být učitel pro dítě kamarádem s pochopením a vedením na cestě k poznání. Každé dítě by mělo mít možnost pracovat a zdokonalovat se vlastním tempem a v rámci svých možností. Pouze pedagog cílevědomý a tvůrčího myšlení, který má svůj vlastní obraz o světě, může své vlastnosti předávat dětem a být pro ně vzorem.

Program *Začít spolu* je navrhován cíleně k potřebám a osobnostnímu rozvoji každého dítěte. Děti jsou vedeny k samostatnosti a vlastní odpovědnosti. Použitím řádně připravených činností a center aktivit je cíleno na rozvoj individuálních schopností, znalostí i dovedností dítěte. Je kladen i požadavek na aktivní součinnost rodiny. Činnosti zaměřené na centra aktivit mají navazovat na ranní úkol. Na centrum, které si dítě vybere, dá svoji značku a začne provádět danou činnost. Vzhledem k tomu, že má každé dítě možnost výběru daných činností, zavazuje se také k tomu, že činnost dokončí a pomůcky uklidí. Poté se sejdou společně v kruhu, kde mají možnost se vyjádřit k daným činnostem a společně si vše zhodnotí. Dětem je do předškolního zařízení umožněn snadnější přestup pomocí rodičů, kteří můžou jít do třídy s dítětem a přispět tak k lepší adaptaci (Gardošová et al., 2003).

Průcha a Kořátková (2013) uvádí, že mezi její základy desatera patří:

- 1) V souvislosti s tématem a jeho obsahem jsou připraveny pro děti činnosti, které podporují jejich spolupráci, společnou komunikaci, myšlení, jak vyřešit daný problém a to vše na základě předem připravených center aktivit, kdy je třída a její prostor uzpůsoben požadavkům.
- 2) Tato centra se specializují např. na pokusy a objevy, ateliér, domácnost, dramatické hry atd. Centra aktivit mají být přizpůsobena také v prostředí venku.
- 3) V každém centru může provádět činnost buď dítě samotně nebo ve spolupráci ostatních dětí, kde je předem určený počet. Činnost v určitém centru si dítě vybírá samo a označí si ji prostřednictvím své značky.
- 4) Tato centra slouží učitelce také pro realizaci projektu.
- 5) Celkově mohou pomoci tyto programy ke kognitivnímu rozvíjení např. v matematice a logice, rozvoji jazyka a souvislosti mluveného a psaného jazyka atd.

- 6) Programy jsou důležité pro posílení veškerého rozvoje dítěte, a to např. dovedností, sociálních vztahů, pohybového aparátu, atd.
- 7) Dítě má možnost samovolně zkoumat centra aktivit, které jsou mu blízké, jak venku, tak při různých exkurzích, prostřednictvím programů.
- 8) V programu Začít spolu jsou zpracované veškeré kritéria a kompletní evaluační a autoevaluační proces.
- 9) Učitelka má vždy činnosti předem naplánované a připravené. V případě, že dítě učitelku nepotřebuje, tak učitelka zůstává v pozici sledovatele. Její vztah je spíše přátelský, ale v situacích, které to vyžadují, používá také příkazů a přísnosti.
- 10) Aby mohly pro děti vznikat individuální plány, je zapotřebí, aby se učitelka při sledování činností zabývala jejich chybami i řešením problémů, neboť to je základ.

2.5 Zdravá mateřská škola

Oprailová (2016) uvádí, že rokem 1995 se projekt *Zdravá mateřská škola* stal pro předškolní vzdělávání jako první, který přispěl k podpoře zdraví. Podnět čerpal ze zahraničí, kde byl projekt zaměřen pro základní školy. Přenést projekt i do mateřských škol byl ovlivněn touhou učitelek vyzkoušet uvedený program a vznikla tak *Zdravá mateřská škola*. Úpravou a doplněním postupně vznikl program *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*, který vycházel z kladného hodnocení a potvrzení praxe. Projekt se zabývá u dětí předškolního věku zdravým životním stylem, kdy je to velmi důležité, protože děti si na dané návyky přivyknou zcela rychle a nenásilně, většinou se zárukou celoživotní jistoty. Pro vytvoření podmínek v mateřské škole je předem stanovený cíl, který se na tom podílí. (Havlinová, 2000 in Oprailová, 2016) Na tento projekt se v České republice mateřské školy zaměřují nejvíce.

Podle Průchy a Kořátkové (2013) mezi její základy desatera patří:

- 1) Oblasti jako je environmentální, sociálně kulturní, interpersonální, psychologická a biologická patří mezi pět oblastí založených na přirozenosti života a jeho procesech, ve kterých je obsažen vzdělávací obsah.
- 2) Metody a vzdělávací činnosti by měly být pro děti nastaveny tak, aby byl zachován individualizovaný přístup, kdy je jednotlivé dítě vnímáno jako osobnost, kterou je potřeba rozvíjet, na čemž se podílí jednotlivé vnitřní a vnější faktory.

- 3) Spontánní hra je velmi důležitá k sebezvývoji, přičemž je založena na pohodě a přirozenosti a zároveň může naplňovat i dílčí vzdělávací cíle.
- 4) Zdravá životospráva, dostatečné množství pohybu a dodržování režimu je základem pro ochranu a posílení organismu.
- 5) Pozitivní klima školy a třídy přispívá k podpoře psychického zdraví.
- 6) Prožitkové učení je použito ve všech oblastech vzdělávání, které jsou jasně formulované a děti se tak aktivně zapojují.
- 7) Na veškeré dění v mateřské škole a komunikaci s rodiči je zaměřena pozornost s cílem kvality života.
- 8) K poznávání životních podmínek u dětí vede spolupráce školy s rodinami, kdy jsou všichni motivováni ke zdravému životnímu stylu.
- 9) K jednoduchému přechodu dětí z mateřské školy do školy základní bez nějaké psychické újmy, přispívá mezi jednotlivými školami vzájemná spolupráce.
- 10) Ke kvalitě školy přispívají učitelky svým zapojením do autoevaluačních procesů. Aby byl tento program naplněn, je zapotřebí používat náležité metody.

3 VĚKOVĚ HOMOGENNÍ TŘÍDY A VĚKOVĚ HETEROGENNÍ TŘÍDY

V současné době je aktuální diskuzní téma na věkové uspořádání dětí názorově odlišné.

Pacholík (2019) uvádí, že do věkově homogenní třídy se rozdělují děti na základě jejich věku a to zpravidla od 3-4 let, 4-5 let a děti 5-7 let. I mezi těmito dětmi jsou rozdíly a je třeba na ně myslet, avšak nejsou tak velké jako ve třídě věkově smíšené. V případě, že učitelé věnují pozornost třídám stejného věkového složení, je pro ně příprava didaktických činností méně náročná. Šprachtová in Pacholík (2019) zdůrazňuje, že věkově homogenní třídy nevytváří dětem přirozené prostředí a poukazuje na to, že v životě lidí jde o neobvyklý stav v jejich běžném sociálním prostředí.

Pacholík (2019) zdůrazňuje, že adaptace u dětí může probíhat jinak ve třídě věkově homogenních a jinak ve třídách věkově heterogenních. Fáze adaptace, v níž jsou důležité odlišnosti, hraje podstatnou roli. Z některého hlediska se mohou obě třídy shodovat a někdy naopak je efektivnější třída věkově heterogenní a jindy zase věkově homogenní.

Bečvářová (2010) ve své knize uvádí, že především v heterogenních třídách je důležité při vzdělávání dětí naplánovat a pobízet aktivity v rozsáhlejší míře tak, aby zohledňovaly potřeby a také schopnosti konkrétního dítěte. Nejedná se pouze o rozdílnost se zřetelem k věku dětí, ale též jejich schopnostem a učebním předpokladům.

Průcha a Kořátková (2013) zdůrazňují, že rozhodnutí, jaké věkové uspořádání ve třídách bude, plně záleží na dané mateřské škole. Uvádí však, že v heterogenních třídách je plno pozitivních věcí pro všechnu věkovou kategorii, kdy dochází k napodobení sourozeneckých vztahů. Naopak třídy homogenní jsou pro učitelku méně náročné na přípravu, ale mohou vést k nedostatečnému individuálnímu vzdělávání.

Kořátková (2014) zdůrazňuje, že při práci učitelek v homogenní třídě je třeba klást důraz na promyšlenou činnost s dětmi k dosažení cíle především při práci ve skupinách např. prostřednictvím projektů tak, aby si každé dítě našlo to, co je mu blízké. Důležité je, aby nedocházelo k přípravě činností a srovnávání výsledků na základě věku pro všechny děti stejně. Frontální metoda se dostává do pozadí také v základních školách. Bez ohledu na zdravotní stav, sociální podmínky nebo kulturní příslušnost jsou děti umístěny do kterékoli z tříd.

Jak uvádí Syslová et al. (2022) heterogenní třídy čerpaly inspiraci z běžného prostředí a života v něm a jsou tak spojovány s přirozeným prostředím, kdežto homogenní třídy ve školách jsou naopak spojovány s uměle vytvořeným prostředím. Naopak v životě fungujeme spíše v heterogenním uskupení.

Smíšená třída vytváří pro děti podnětné prostředí, kde získávají prostřednictvím starších spoustu zkušeností a získávají tak povědomí o tom, že každý člověk je odlišný svými schopnostmi a dovednostmi a součinnost s ostatními je pro život nezbytná (Luňáková 2008, in Syslová et al., 2022).

Při práci s dětmi by se mělo pracovat na základě individualizace, která by měla vycházet z požadavků RVP PV. Práci v homogenní třídě tak může považovat učitel za jednodušší v případě, že individualizaci nedodrží z důvodu chápání třídy jako celku (Syslová et al., 2022).

Trelová (2004 in Syslová et al., 2022) sdílí názor, že práce v heterogenní třídě je obtížnější, přesto pro ni rozmanitější. Práce plná jednotvárnosti se může stát pro učitele spíše třída homogenní, neboť můžou delší čas učit věkově stejné děti a k tomu využívat shodné činnosti i materiály.

Jak heterogenní, tak homogenní třídy jsou často naplněny do nejvyššího možného počtu dětí, což umožňuje přijímat i děti nižšího věku a na učitelky jsou tak vyvíjeny větší požadavky. Právě z tohoto důvodu je individuální práce s dětmi náročnější (Luňáková, 2008 in Syslová et al., 2022).

Syslová et al. (2022) uvádí, že vzhledem k jednodušší úpravě plánu pro celou třídu a menšímu času stráveného na přípravě, vnímají učitelé za výhodnější třídy homogenní ve srovnání s heterogenními. Totéž platí i pro homogenní třídy spojené s jejich vybavením. Vybavit třídy heterogenní je mnohem náročnější, protože jsou zde děti na různé úrovni vývoje. Naopak dětem v homogenních třídách se může zdát, že jsou v těchto třídách daným vybavením omezeny, ale můžou toho mít zase více.

Pro lepší přizpůsobení mladších dětí se zdají být vyhovující třídy heterogenní, které můžou přispívat při vzdělávání vrstevníků. Mladším dětem se tak snaží pomoci i poradit děti starší, které většinou zaujmou pozici pedagoga (Syslová et al., 2022).

Vzhledem k tomu, že heterogenní uspořádání tříd v mateřské škole není povinné, ani jeho zavedení není navrhováno, je k zamyšlení, proč toto uspořádání zavádět,

i když vnímáme, že pro socioemoční a kognitivní rozvoj, či individualizaci by to bylo vhodné (Syslová et al., 2021).

Z důvodu profesního rozvoje poskytujícího schopnosti, znalosti a způsob dosažení cíle, jak dělat s dětmi ve vzájemném působení, využívají učitelé v mateřských školách natáčení videa, která jim slouží ve spolupráci s koučem ke zpětné vazbě vycházející z programu *My Teaching Partner* (MTP). Tento program měl poukázat ve výzkumu na to, zda je nebo není v heterogenních třídách v USA účinný (Ansari & Pianta, 2018 in Syslová, et al., 2021).

Jak popisují Ansari & Pianta (2018 in Syslová et al., 2021) při srovnávání dětí na základě přestupu z homogenních tříd do heterogenních, naopak dopadly hůře ve čtení a předmatematické gramotnosti dětí, které přestoupily z třídy homogenní do heterogenní. Nevelký vývoj se projevil v matematice a čtení u starších dětí v případě, že bylo v heterogenní třídě zařazeno více dětí mladších. Oproti dětem, které byly v heterogenní třídě ponechány, se dostalo lepšího úspěchu dětem, které byly v mateřské škole druhý rok přeřazeny do třídy, v níž převažoval větší počet dětí ve stejné věkové kategorii.

Z důvodu náklonnosti učitelů k mladším dětem může být jejich příprava činností nedostačující k potřebám dětí dle jejich věku. Na základě toho se autorky domnívají, že se starším dětem dostává horších výsledků v heterogenních třídách. Pro práci v heterogenních třídách by se učitelé měli více vzdělávat a věnovat se kvalitnější přípravě. Větší důraz je nutné klást i při rozdělování dětí do tříd (Ansari & Pianta, 2018 in Syslová et al., 2021).

Jak uvádí Havlová (2012) pedagog začal směřovat k názoru, že v heterogenní třídě musí uplatňovat spíše učení prožitkem než využívání frontální výuky, která se jeví jako nevhodná. Proto se začal měnit u učitele nejen postup stylu práce, ale dětem v heterogenní třídě je poskytnut i vyšší osobnostní rozvoj.

Podle Havlové (2012) je nutné mít na zřeteli, že nemůže být samozřejmostí považovat prostředí v heterogenní třídě za prospěšné. V případě, že je ve třídě složení dětí, kde převažuje jedna věková kategorie, může být třída ohrožena. Mladší děti zatěžuje vytvořené prostředí, které není dostatečně promyšleno a naopak věkově starším dětem se v takovém prostředí, nedostává dostatek podporujících aktivit.

Vzhledem k tomu, že nemají učitelé ani rodiče o práci v heterogenní třídě představu, opakovaně dochází k tomu, že jsou upřednostňovány třídy homogenní a to především na základě vlastních zkušeností z dob jejich přítomnosti v mateřské škole (Havlová, 2012).

Šprachtová (2015) ve svém článku popisuje, jak byla při zavedení heterogenních tříd učitelkami po roce před vystoupením na besídce přemlouvána, aby to vrátila zpět na věkově stejné rozdělení dětí ve třídách, neboť se domnívaly, že děti nic neumí. Sama vnímá, že práce ve třídě věkově stejně zařazených dětí je snadnější. Přesto na základě svých pedagogických zkušeností si stojí za sociálním učením v mateřské škole. K rozvoji sociálních schopností mají děti v předškolním věku dispozice. V heterogenním prostředí se vyvíjely děti již dříve, kdy spolu žilo více rodin pohromadě.

Pomocí výzkumu bylo zjištěno, že u dotazovaných učitelů, kteří se neohlíží na to, v jaké třídě vyučují, upřednostňují spíše třídy rozdělené podle věku, neboť se domnívali, že u dětí ve třídách věkově homogenních dochází k lepšímu kognitivnímu vývoji. Dotazovaní učitelé, kteří vyučují děti ve věkově smíšených třídách, poukazují na to, že ve třídách rozdělených podle věku může u dětí docházet k větší soutěživosti. Mnohými učiteli jsou třídy rozděleny podle věku specifikovány jako nežádoucí, právě z důvodu soutěživosti a srovnávání dětí. Bylo také potvrzeno, že třídy rozdělené podle věku upřednostňují více dotazovaní učitelé mladšího věku než starší (Hul'ová et al., 2018).

Z důvodu slabší sociální soudržnosti, která je dána změnou rolí a globalizací, můžou věkově smíšené třídy dětem nahrazovat roli rodin z dřívějších dob a poskytovat emocionální a sociální vazby (Sykes & Teszenyi, 2018).

Sociální učení dle Bandury, (1977) a sociálně konstruktivistické dle Vygotského, (1978) zájmy k výuce učení mají svůj původ ve věkově heterogenních skupinách. Rozvoj je podpořen interakcí a kladnou spoluprací s vyspělejšími vrstevníky. Děti mladšího věku se účastní plnění složitějších úkolů a mají tak možnost získat růst především oblasti sociální, emocionální a kognitivní (Sykes & Teszenyi, 2018).

Vzájemné vzdělávání při společné hře dětí rozdílného věku se mladší děti učí od starších novým dovednostem, a naopak starší si ukotvují své učení a rozvíjí své vlastní chápání. Svými znalostmi pomáhají starší mladším, aniž by je uplatňovaly při své hře (Sykes & Teszenyi, 2018).

Rochovská et al. (2019) ve svém výzkumu zjistili, že učitelky mateřských škol spíše preferují třídy věkově smíšené, kde podle nich dochází k většímu rozvoji v oblasti sociální

a emocionální. Naopak učitelky, které pracují ve třídách s dětmi stejného věku, považují třídy věkově smíšené za nedodatečné prostředí ke kognitivnímu rozvoji z důvodu snížené možnosti vzájemného soutěžení. Věkově smíšené třídy upřednostňují spíše učitelky s delší praxí.

3.1 Věkově homogenní třídy a jejich výhody

Podle Kořátkové (2014) se za pozitivní považuje, že ve třídě nejstarších dětí se mohou ve hře střídat. V souvislosti s jejich zájmy a dovednostmi se střídá také jejich kamarádství. Tyto děti dosahují maxima při spolupráci i symbolické hře a začíná se u nich projevovat zájem o stolní hry a hry s pravidly. Výhodou homogenních tříd je, že tyto hry nejsou rušeny dětmi mladšími, které k tomu nejsou ještě dostatečně vyzrálé.

Prostřednictvím dotazníků bylo zjištěno, že učitelkám vyhovuje více práce v homogenní třídě, protože mají na činnosti daleko více času, neboť můžou pracovat všichni zároveň (Křižková, 2019 in Syslová et al., 2022).

Psycholožka Halíková in Kramulová (2015) zdůrazňuje, že práce s předškoláky se dá sice ve smíšené třídě zvládnout, i když je pro učitelky mnohem obtížnější na organizaci, přesto se však domnívá, že by měli být předškoláci odděleni samostatně z důvodu lepší časové připravenosti na školu. Za složitější ale může být považována tato realizace v menších mateřských školách.

3.2 Věkově homogenní třídy a jejich nevýhody

Průcha a Kořátková (2013) rozdělili při popisování nevýhod homogenních tříd děti do tří věkových skupin. První skupina dětí ve věku tří až čtyřletých snáší pobyt v mateřské škole bez matky hůře a v případě delšího pobytu doma se při návratu do mateřské školy opět obtížně přizpůsobují. Celkově je tím však narušena i nálada mezi ostatními dětmi. V případě oblékání, svlékání, hygieny, stolování a jiných činnostech sebeobsluhy nemají děti chuť spolupracovat, jsou více podrážděné a paní učitelce i dětem to zabere více času. Děti nemají chuť pokračovat v ostatních činnostech a pobyt v mateřské škole po celý den se stává náročný jak pro ně, tak pro práci učitelky.

Druhou skupinu dětí popisují ve věku čtyř až pěti let, kdy děti už přechod od matky do mateřské školy snáší podstatně lépe, avšak u těchto dětí bohužel nedochází k posunu při hře, neboť nemají možnost inspirace od starších dětí, a tak se jejich hra mnohdy často opakuje. V případě sporu mezi dětmi může stále převládat přecitlivělé jednání. Učitelka

v takové třídě využívá spíše frontální činnosti, kdy pracují všechny děti stejně, avšak i u dětí stejného věku jsou rozdíly, které musí brát učitelka v potaz a činnosti tomu přizpůsobit.

Poslední skupinou jsou děti ve věku pěti až šesti let, které jsou už učitelkami považovány za nezávislé s vlastním rozumem. Bohužel i v této věkové skupině se většinou předpokládá u dětí stejný výkon, což vede k jejich soutěživosti a soupeření, které mohou slabší jedinci s horším výsledkem vnímat u učitelky, jako projev nezájmu. Učitelka má nějakou svoji představu, výsledky může srovnávat a svým jednáním se nemusí slabšími dětmi plnohodnotně zabývat. Ve skupině takovýchto dětí může docházet k posměchu a odtazení. V homogenní třídě se tímto můžou trápit po celou dobu.

Koťátková (2014) popisuje ve své knize nejmladší věk dětí pro učitelku v homogenní třídě, jako velmi náročné období. Celková adaptace je náročnější. Sebeobsluha vzbuzuje u dětí nedostatek prostoru pro jiné činnosti, které by dělaly raději, neboť je pro ně zdoluhavá. Vzhledem k tomu, že děti v tomto věku jsou fixované na rodinu, je tato situace náročná jak pro děti, tak pro učitelku. Děti potřebují zajistit kontakt s lidmi na základě citu. U dětí, jež se nemohou zapojit mezi jiné děti, si můžeme ve věkově homogenních třídách všimnout při hře jednotvárnosti. U dětí, které se samy nedokáží začlenit mezi své vrstevníky, musí zasáhnout učitelka, která ho k někomu přiřadí a tím mu pomůže. Kdyby však byly tyto děti zařazeny do věkově smíšené třídy, bylo by to pro ně jednodušší, protože by si vybraly kamarády mladší. Homogenní třídy vedou u nejstarších dětí k většímu soutěžení a soupeření mezi sebou navzájem.

Kramulová (2015) uvádí, že by se měl každý podívat na začátku školního roku do třídy nejmladších dětí, aby si všichni uvědomili, jak práce v takové třídě není určité méně náročná. Když ráno maminky odchází, tak děti usedavě pláčou, nejsou schopné se samy obout, obléknout či vysmrkat.

3.3 Věkově heterogenní třídy a jejich výhody

Průcha a Koťátková (2013) vyjadřují svůj názor na výhodu heterogenní třídy u dětí ve věku 3-6 let, jako místo pro přirozenost připomínající prostředí mezi sourozenci. Starší děti jsou pro mladší motivací, kdy mladší děti starší napodobují a snaží se jim vyrovnat. (např. zvládat sebeobsluhu i vyjadřovat) Pouhé sledování starších dětí v průběhu jejich hry má následně vliv i na úroveň a rozvoj hry u dětí věkově mladších. Mladší děti vlivem sledování starších mohou při hře napodobovat části spolupráce, podřízení se spoluhráčům

nebo převládajícím pozicím organizátorů, výběr témat i jejich zhotovení, složitější konstruování a výsledný obraz konstrukce. Při pozorování starších dětí a jejich postupu při nedorozumění berou na vědomí, že konkrétní chování má vlastní důsledky.

Podle Průchy a Kořátkové (2013) starší děti mohou mladším dětem při učení přispět vysvětlováním postupů, pomocí a zapojením do vlastní herní skupiny. Starší děti se zdokonalují ve vyjadřování, chápání postupného řešení od nejjednoduššího ke složitějšímu, a celkově je to směřuje při pomoci k ohleduplnosti a celkovému prosociálnímu chování. Jsou rádi, když je mladší děti obdivují a při pomáhání paní učitelce pociťují svou významnost. Naopak starší děti, které z jakýchkoliv důvodů nedokáží zapadnout mezi své vrstevníky, si mohou najít kamarády mladší a nebudou se tak cítit oddělené a nepřijaté.

Kořátková (2014) se domnívá, že je soužití mezi dětmi ve smíšené skupině prospěšnější pro všestranný rozvoj a přesněji vyjadřuje společnost. Starším dětem se mladší rychleji vyrovnávají. Jejich snaha je svými dovednostmi být zařazen při společných hrách i do role, která není podstatná. Za velmi kladné hodnocení považují mladší děti účast při hrách u dětí starších, kde je můžou pozorovat, ale samotnou hru si i vyzkoušet. Celková adaptace u mladších dětí vlivem dětí starších probíhá daleko lépe. Při pohledu na starší děti, které určité činnosti při sebeobsluze běžně vykonávají, jim najednou připadají jako naprostá samozřejmost. Slovní zásoba a lepší výslovnost v rozumové oblasti je taktéž podpořena působením starších dětí.

Kořátková (2014) zdůrazňuje, že paní učitelka starší děti při pomoci odmění pochvalou a starší děti tak pociťují pro mladší děti i učitelku svoji významnou roli. Námětové hry mladších dětí bývají velmi podobné těm starším. Jsou pouze upraveny do lehčí podoby. Jestliže jsou staršími dětmi zařazeni i do nevýznamných rolí, přesto mají radost. Starší děti se snaží mladším vysvětlovat, kdy musí najít ta správná slova pro snadnější chápání a ve věkově heterogenní skupině tak dochází ke společnému učení. Činnosti i metody musí mít učitelka pro děti ve věkově smíšené třídě dostatečně naplánované tak, aby byly zohledněny individuální potřeby všech. Učitelka si nechá od dětí pomoci nebo je nechá pracovat samostatně, což znamená, že jim při plnění úkolu důvěřuje a vede je k možnosti cítit veškerou zodpovědnost.

Syslová et al. (2022) považují i do dalších let vliv heterogenních tříd za výhodné, protože se mladší děti znají se staršími z mateřské školy a později se potkají na základní škole, což může pomoci prvňáčkům se snadnějším přestupem na základní školu.

Jak uvádí Syslová et al. (2022) heterogenní třída může mít pozitivní vliv především také na děti, které nemají žádného sourozence, neboť s neustálým nástupem nových dětí, si tak můžou v těchto třídách vyzkoušet různé role od nejmladšího až po nejstaršího.

U dětí z heterogenních tříd je větší míra sociálních dovedností, které dokáží na základě přirozenosti využít také každý den v životě, což vyplývá z dotazníku pro učitelky a rodiče. Mezi dětmi je větší spolupráce, tolerance, jsou více empatické, mladším dětem jsou oporou, vztah mezi dětmi je rovnocenný a situace, kdy vyvstane nějaký spor, dokáží samy vyřešit (Křížková, 2019, s. 57 in Syslová et al., 2022).

Na základě dotazníků určených učitelkám mateřských škol vyplývá, že učitelka v heterogenní třídě má na předškoláky z důvodu jejich menšího počtu více času. Zná děti od samého počátku nástupu do mateřské školy, a proto ví, co je u dítěte potřeba neustále zdokonalovat a to nejen před nástupem do školy (Křížková 2019 in Syslová et al., 2022).

„Čím větší je věkový rozdíl mezi dětmi, tím bohatší a pestřejší jsou kontakty mezi nimi, tím více sociálních rolí a strategií si děti mohou osvojit, tím více příležitostí mají k přirozené nápodobě, k rozvoji jazyka a komunikace“ (Havlíková et al., 2000, s. 42 in Syslová et al., 2021).

U mladších dětí dochází ve smíšené třídě vlivem blízkosti starších k lepší nápodobě při vyjadřování než prostřednictvím dospělého, a tím dochází u řeči k většímu rozvoji, což by mohly dosvědčit i učitelky pracující v daných třídách (Havlová, 2012).

Havlová (2012) popisuje situaci, kdy za ní chodí každé dítě individuálně, chce jí neustále něco sdělit a opakuje slovní spojení „když“ pořád dokola, tak při počtu ostatních dětí později ztrácí trpělivost. Dítě starší si na mladšího při vyslechnutí udělá čas, mladší dítě z něj není tolik nervózní jako z dospělého a dokonce i méně používá slovního spojení „když“.

Glavina a Višnjić Jevtić (2010 in Višnjić Jevtić & Glavina 2014) ve svém výzkumu poukazují na to, že sociální kompetentnost je u dětí ve věkově smíšené třídě proti třídě s věkově stejnou kategorií dětí daleko lepší. Děti ve věkově smíšené třídě mají větší možnost si vzájemně pomáhat, což vede k růstu sociálních kompetencí. Autoři potvrzují, že na základě důkazů je prokázán ve věkově heterogenních třídách intenzivnější sociální rozvoj jednotlivých dětí. Petrović-Sočo (2007, s. 95 in Višnjić Jevtić & Glavina, 2014) klade důraz na věkově heterogenní skupiny, kdy jsou u dětí rozvíjeny dovednosti a znalosti

vzájemnou podporou, kdy mladší děti opakují, co vidí u starších a starší děti vyžadují výpomoc od mladších při svých aktivitách.

3.4 Věkově heterogenní třídy a jejich nevýhody

Syslová et al. (2022) uvádí, že nemilé může být pro starší děti nadměrné využívání mladšími. Ze své praxe uvádí příklad Laurincová (2004 in Syslová et al., 2022), že při sebeobsluze, či oblékání mohou mladší děti starší často využívat a nemají pak chuť se to učit samy. Starší děti tak z toho mohou být často znechucené a to nejen z dopomáhání, ale také neustálého čekání na mladší děti.

Část starších dětí může naopak svojí přehnanou aktivitou vzbuzovat u mladších dětí nelibost (Syslová et al., 2022). Podle Havlínové (2008 in Syslová et al., 2022) se jako složitější jeví vybavenost tříd, neboť je potřeba zajistit dětem dostatek prostoru pro různorodost hraček a pomůcek. Také nábytek je potřeba rozlišit vzhledem k velikosti dětí. To vše může být po stránce finanční obtížnější.

Pincová uvádí (2004, in Syslová et al., 2022), že tak, aby byly činnosti jednoduché pro mladší, ale zároveň atraktivní pro starší děti, se může jevit příprava společných činností jako složitější. Týká se to také volby divadelního vystoupení, písniček a beletrie. Křížková (2019 in Syslová et al., 2022) zdůrazňuje, že z výsledků na základě dotazníků určených učitelkám vyplývá, že při práci s předškoláky je potřeba ostatní děti zaujmout další vhodnou činností.

Starší děti je potřeba především před nástupem do školy rozvíjet ve schopnostech, jak pracovat systematicky, tak v soustředění se na činnost, kdy je ovšem mohou mladší děti rušit (Kramulová, 2015 in Syslová et al., 2022).

V případě, že se rodiče nechtějí podílet na přípravě svého dítěte na školu, ale od učitelů v mateřské škole to ve velké míře vyžadují, uspořádání dětí ve věkově smíšených třídách se jeví jako nežádoucí (Kramulová, 2015).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Ve své diplomové práci se zabývám názory zkušených ředitelů na výhody a nevýhody heterogenních tříd v mateřských školách. Zajímá mě, jakou zkušenost mají s přechodem z věkově homogenních tříd na věkově heterogenní, s přístupem rodičů, učitelek a přípravou dětí s povinnou předškolní docházkou. V čem spatřují jejich pozitiva, ale také negativa.

Pro svou diplomovou práci jsem zvolila kvalitativní výzkumný design. V této kapitole jsou blíže popsány zvolené výzkumné cíle a výzkumné otázky. Dále je zde popsán výzkumný vzorek a použitá výzkumná metoda. Na začátku byl nejprve proveden na dané téma předvýzkum s ředitelkou ze Zlínského kraje a na základě předvýzkumu, kde mě zaujala věta: *Je pravda, že ve třídě nemám takový prostor na procvičování s předškoláky, takže to řešíme tak, že mají vždycky odpoledne chvíli 30 minut, kdy se jedna učitelka věnuje jen této skupince dětí a co je potřeba, tak s nimi docvičuje.*

Následně jsem se ve výzkumné části zaměřila také na děti s povinnou předškolní docházkou, kde jsem si stanovila na toto téma dílčí výzkumný cíl a dílčí výzkumnou otázku. Výzkumná část probíhala u dalších dvou ředitelek ve Zlínském kraji a jedné ředitelky v Jihomoravském kraji. Všechny paní ředitelky byly sdílné a neměly problém na dané téma mluvit.

4.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Pro **předvýzkum** diplomové práce byly zvoleny výzkumné cíle a z nich vyplývající výzkumné otázky.

HLAVNÍM VÝZKUMÝM CÍLEM je objasnit důvody rozhodnutí zkušené ředitelky ke změně z věkově homogenních tříd na věkově heterogenní.

DÍLČÍ CÍLE VÝZKUMU

- 1) Zjistit, jaký přínos má podle zkušené ředitelky věkově heterogenní třída.
- 2) Analyzovat podle zkušené ředitelky negativa věkově heterogenní třídy.
- 3) Popsat vnímání učitelek při práci ve věkově heterogenní třídě z pohledu zkušené ředitelky.

HLAVNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA:

Jaké důvody vedly zkušenou ředitelku k přechodu z věkově homogenních tříd na věkově heterogenní?

DÍLČÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY

- 1) Jaký přínos má podle zkušené ředitelky věkově heterogenní třída?
- 2) Jaká negativa má podle zkušené ředitelky věkově heterogenní třída?
- 3) Jak vnímají práci ve věkově heterogenní třídě učitelky z pohledu zkušené ředitelky?

Na základě **předvýzkumu** byly pro **výzkum** diplomové práce zvoleny výzkumné cíle a z nich vyplývající výzkumné otázky.

HLAVNÍM VÝZKUMNÝM CÍLEM je objasnit důvody rozhodnutí zkušených ředitelek ke změně z věkově homogenních tříd na věkově heterogenní.

DÍLČÍ CÍLE VÝZKUMU

- 1) Zjistit, jaký přínos má podle zkušených ředitelek věkově heterogenní třída.
- 2) Analyzovat podle zkušených ředitelek negativa věkově heterogenní třídy.
- 3) Popsat vnímání učitelek při práci ve věkově heterogenní třídě z pohledu zkušených ředitelek.
- 4) Zjistit, jaký vliv má podle zkušených ředitelek věkově heterogenní třída na vzdělávání dětí s povinnou předškolní docházkou.

HLAVNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA:

Jaké důvody vedly zkušené ředitelky k přechodu z věkově homogenních tříd na věkově heterogenní?

DÍLČÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY

- 1) Jaký přínos má podle zkušených ředitelek věkově heterogenní třída?
- 2) Jaká negativa má podle zkušených ředitelek věkově heterogenní třída?

- 3) Jak vnímají práci ve věkově heterogenní třídě učitelky z pohledu zkušených ředitelek?
- 4) Jak ovlivňuje podle zkušených ředitelek věkově heterogenní třída vzdělávání dětí s povinnou předškolní docházkou?

4.2 Výzkumný vzorek

Pro mou výzkumnou práci byli jako základní vzorek zvoleni zkušené ředitelky mateřských škol. Z důvodu toho, že participantky byly pouze ženy, budu nadále užívat termín ředitelka. Výrazem zkušené ředitelky definuji ředitelky, které pracují ve funkci v průměru 29 let. Mají za sebou mnohaleté zkušenosti v řízení mateřských škol jak v homogenních třídách, tak ve třídách heterogenních. Z důvodu zachování anonymity, vystupují participantky pod danými pseudonymy.

Tabulka 1 *Charakteristika výzkumného vzorku*

PARTICIPANT	DÉLKA PRAXE	PEDAGOGICKÉ VZDĚLÁNÍ	UMÍSTĚNÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY
ZDENKA	32 let	vysokoškolské	okrajová městská část
HEDVIKA	34 let	středoškolské	město
BARBORA	17 let	vysokoškolské	město
URŠULA	34 let	vysokoškolské	město

4.3 Výzkumná metoda

V diplomové práci bylo pro výzkum použito polostrukturované interview se zkušenými ředitelkami mateřských škol na předem dané téma. Jak uvádí Miovský (2006) u polostrukturovaného interview je potřeba vynaložit větší úsilí při jeho přípravě. Na začátku je vytvořeno dané schéma s určitým okruhem otázek, které jsou kladeny participantkám a pro tazatele jsou zavazující.

Vzhledem k formulovaným cílům jsem záměrně zvolila pro tento výzkum polostrukturované interview, které nese jiný typ dat, neboť se domnívám, že dotazníky by tato data zkreslily.

V polostrukturovaném interview jsem se zaměřila na tyto oblasti:

Tabulka 2 *Oblasti polostrukturovaného interview*

Co zaujalo ředitelky na věkově heterogenních třídách
Přizpůsobení se okolí věkově heterogenním třídám
Co je potřeba zajistit pro vytvoření věkově heterogenních tříd
Výhody a nevýhody věkově heterogenních tříd
Připravenost dětí z věkově heterogenních tříd na vstup do základní školy

4.4 Sběr a způsob zpracování dat

Pro výzkum současně s předvýzkumem se na diplomové práci podílely 4 participantky. Každá z nich má mnohaleté zkušenosti s řízením, ale také s věkovým uspořádáním dětí jak v homogenních třídách, tak ve třídách heterogenních. Participantky jsem si vybírala sama pomocí webových stránek mateřských škol, kde jsem měla možnost se dočíst bližší informace. Tato volba nebyla úplně jednoduchá, najít participantky s takovou praxí v souvislosti s přechodem z věkově homogenních tříd na třídy věkově heterogenní. S jednotlivou participantkou jsem se nejprve spojila telefonicky a následně jsme si domluvily osobní schůzku k tomu určenou. Rozhovory probíhaly od druhé poloviny měsíce ledna do začátku měsíce února. Pro svůj výzkum jsem si nejprve zvolila předvýzkumnou část, která probíhala u participantky ve dvoutřídní mateřské škole Zlínského kraje. Paní ředitelka si prošla změnou, kdy z věkově homogenních tříd, vytvořila třídy věkově heterogenní. Předvýzkum byl realizován prostřednictvím polostrukturovaného interview, na základě něhož jsem navázala taktéž polostrukturovaným rozhovorem na část

výzkumnou. Celý rozhovor byl se souhlasem nahráván pomocí diktafonu a poté přepsán do textové podoby. Následně bylo použito otevřené kódování. „*Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje.*“ (Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 211) K vytvořeným daným kódům byly přiřazeny kategorie a subkategorie.

V předvýzkumu bylo vytvořeno pět níže uvedených kategorií a součástí toho vznikly i dvě subkategorie.

5 PŘEDSTAVENÍ DAT ZÍSKANÝCH V PŘEDVÝZKUMU

V této části představujeme data, která byla získána od participantky podle postupu, který je popsán v kapitole č. 4.

Tabulka 3 *Výsledné kategorie a subkategorie předvýzkumu*

Problém 90. let	
Možnost změny	
Výhody heterogenní třídy	<ul style="list-style-type: none"> • Soužití dětí mladších a starších • Hlavní roli nemá jen učitelka
Nevýhody věkově heterogenní třídy	
Práce ve věkově heterogenní třídě	

5.1 Problém 90. let

Podkapitola nazvaná Problém 90. let je zaměřena na vynucené okolnosti, které souvisely s úbytkem dětí, rušením mateřských škol a zaváděním jednotřídních mateřských škol.

Z výpovědi paní ředitelky vyplynulo, že heterogenní třída vznikla na základě vynucených okolností. Jak uvádí paní ředitelka Zdenka: *Bylo to tím, že v 90. letech nastal velký úbytek dětí. Úplně všeobecně se začalo rodit minimum dětí a začaly se rušit školky a třídy. Tím, jak ubylo hrozně moc dětí, tak některé školky se zrušily úplně nebo se na školkách rušily celé třídy. Takže se vlastně jedna třída zrušila a z původní dvoutřídky, byla jednotřídní mateřská škola. To znamenalo, že přirozeně byla heterogenní.*

5.2 Možnost změny

Podkapitola nazvaná Možnost změny se zabývá potřebou navýšení kapacity a možností návratu zpět na věkově homogenní třídy.

Paní ředitelka Zdenka situaci popisuje následovně: *Potom začal obrat, kdy se rodilo čím dál více dětí a najednou bylo potřeba zvýšit tu kapacitu, takže se vrátila tato původně dvoutrídni mateřská škola stavebně zpět na tu kapacitu. [...] Šlo to udělat tak, že se mohly vrátit klidně zpět dvě homogenní třídy, tak jako to bylo dřív mladší a starší děti, ale za tu dobu jsem si na tu práci tak zvykla, že mně to přišlo oboustranně výhodné, jak pro učitelky, přestože je to náročnější, tak výhodnější a pro děti přirozenější. [...] Já jsem po 5 letech a možná i dřív byla v tom tak zajatá, že už jsem nikdy ani neuvažovala, že bych to vrátila zpět, jak to bylo dřív.*

5.3 Výhody věkově heterogenní třídy

Podkapitola Výhody věkově heterogenní třídy popisuje, jak je to výhodné pro všechny, do popředí vymezuje vzor starších dětí, jednoduchost v realizaci a především učení nápodobou.

Paní ředitelka Zdenka uvádí: *Teorie, příprava a plánování je sice náročnější, ale potom ta realizace už je jednodušší, protože daleko míň vysvětlujeme. Je zde přirozené spontánní učení, učení nápodobou. Když začneme dělat něco se skupinkou starších dětí, tak ty malé děti to hned zaujme, oni to vidí a snaží se to opakovat po těch starších. Když děláme třeba pravidla, tak se to malé děti učí, ale když přijdou do třídy, kde už je skupina starších dětí, které ty pravidla znají a ví, že se dodržují, tak oni se jim přizpůsobují. Přijde mně to takové přirozené, protože v rodině taky máme děti různých věkových kategorií. [...] Např. jen při jednoduché větě, když chceme uklidit hračky na své místo, tak řekne učitelka uklízíme a najednou vidíme, jak ty děti se rychle zapojují a ty hračky jsou všechny v mžiku uklizené, protože ty mladší děti se zapojují mezi ty starší a ty starší děti to zase uklidí i za ty mladší. Ovšem, když učitelka řekne mladším dětem: "Uklízíme!", tak musí chodit neustále mezi nimi, ukazovat a vysvětlovat.*

V souvislosti s touto podkapitolou se řešila i vzniklá subkategorie: **Soužití dětí mladších a starších.**

Zde se ukazuje zajímavý pohled na domněnky o šikaně. K zamyšlení je názor paní ředitelky Zdenky: *Když jsou od začátku vedeni, že ti starší musí ochraňovat a pomáhat těm mladším a ti mladší k nim zase vzhlíží, protože oni jsou ti, co už ví, tak tady je minimum šikany, minimum násilí. [...] A když je to tak od začátku, tak ty starší děti jsou naučené mladším dětem neubližovat. Opravdu za ty roky to přechází z generace na generaci a je to v tomto lepší.*

Další vzniklou subkategorii v této podkapitole s názvem: **Hlavní roli nemá jen učitelka** popisuje situace, které mohou být pro učitelku ve věkově heterogenní třídě odlehčující z důvodu pomoci starších dětí. Jak popisuje paní ředitelka Zdenka: *Když je skupinka mladších 3-4 letých dětí, tak je všechna tíha na učitelce, protože je vzorem pro děti a má takovou tu stěžejní roli. Kdežto v heterogenní třídě jsou i starší děti jako předškoláci a ty malé děti se v nich vidí, takže jsou vzorem i starší děti, protože každý z nich řekne něco jiného a každý z nich umí něco jiného. U mladších dětí musí učitelka pořád něco vysvětlovat, např. pojd' se podívat, musí tomu věnovat ten čas a o to miň jí zůstává na tu individuální činnost. Kdežto v heterogenní třídě může učitelka říct: Běž se podívat za Pepíčkem a Jiříčkem a dobře se dívej, jak oni to dělají.*

5.4 Nevýhody věkově heterogenní třídy

Podkapitola s názvem Nevýhody věkově heterogenní třídy zahrnuje problematiku jako náročnost, složitost přípravy, vyžadování jiného přístupu, a také nutnost větší motivace. Zajímavý je také pohled na přípravu předškoláků.

Paní ředitelka Zdenka upřesňuje: *Musíme tu svoji vzdělávací činnost tak přehodnotit, že vlastně to musí být pro všechny děti. Aby to zaujalo všechny tak, aby ti malí netrpěli, že něčemu nerozumí, mají složitější úkoly a ty starší děti, aby to zase bavilo. [...] To jsou ty originality toho věku a musíme k nim jinak přistupovat. V tom je to složitější. Teorie, příprava a plánování je takové náročnější, ale potom ta realizace už je jednodušší, protože daleko miň vysvětlujeme. [...] Musíme pořád myslet na to, že čím mladší dítě, tím více ho musíme motivovat. [...] Je pravda, že ve třídě nemám takový prostor na procvičování s předškoláky, takže to řešíme tak, že mají vždycky odpoledne chvíli 30 minut, kdy se jedna učitelka věnuje jen této skupince dětí a co je potřeba, tak s nimi docvičuje.*

5.5 Práce ve věkově heterogenní třídě

Podkapitola s názvem Práce ve věkově heterogenní třídě se zabývá výběrem učitelek, jejich nezájmem a negativním postojem z důvodu zvyku na homogenní třídy.

Jak paní ředitelka Zdenka potvrzuje: *Stalo se, že mi řekla mladá paní učitelka ne, já jsem prostě zvyklá na ty stejné ročníky a o práci v heterogenní třídě neměla zájem. [...] Když k nám přijdou holky ze školy, které jsou zvyklé nějak pracovat, tak si musí na to taky zvyknout, protože i na školách jsou spíše zvyklé na homogenní skupiny, a tak se i učí,*

takže to jim může dělat problémy. A potom, když je někdo dlouho zvyklí dlouhodobě pracovat v homogenní skupině, tak taky to může být pro něj těžké. Ale někdo to nechce ani zkusit, jak se to dozví, tak řekne, já půjdu radši někde jinde a zkusím štěstí, protože tady toto mi nepřipadá, že bych v tom viděla nějakou výhodu. Vnímám, že z toho mají učitelky spíše obavu.

5.6 Závěr předvýzkumu

Cílem předvýzkumné části bylo objasnit důvody rozhodnutí zkušené ředitelky ke změně z věkově homogenních tříd na věkově heterogenní.

Hlavní výzkumná otázka zněla: **Jaké důvody vedly zkušenou ředitelku k přechodu z věkově homogenních tříd na věkově heterogenní?** Z výzkumného šetření vyplývá, že ředitelka byla nucena tuto změnu podstoupit, protože ji k tomu vedly okolnosti týkající se úbytku dětí a rušení tříd.

Dílčí výzkumná otázka: **Jaký přínos má podle zkušené ředitelky věkově heterogenní třída?** Z realizovaného interview s paní ředitelkou se ukázalo, že je výhodná jak pro učitelku, tak pro děti, přičemž ji navíc považuje za podnětnou a obohacující pro různé věkové kategorie dětí předškolního věku.

Dílčí výzkumná otázka: **Jaká negativa má podle zkušené ředitelky věkově heterogenní třída?** Z výzkumného šetření je patrné, že než si učitelka zvykne na práci s dětmi různého věku, je příprava náročná a vyžaduje jiný přístup, jak v přípravě činností, tak pomůcek a samotného přístupu k dětem. Důraz je kladen na vzbuzení zájmu při činnostech u starších i mladších dětí.

Dílčí výzkumná otázka: **Jak vnímají práci ve věkově heterogenní třídě učitelky z pohledu zkušené ředitelky?** Z výsledků výzkumného šetření se ukázalo, že nové učitelky, které se ucházely o pracovní místo, projevíly nezájem a zaujaly spíše negativní postoj. Naopak učitelky, které s danou skupinou dětí různého věku už pracují, tak jsou spokojené a ředitelka by nic neměnila.

6 PŘEDSTAVENÍ DAT V HLAVNÍ ČÁSTI VÝZKUMU

V této kapitole výzkumné části jsou prezentovány autentické výroky ředitelek, které se vyjadřují k vybraným tématům a jsou řazeny tak, aby tvořily výkladovou linii. Zde je představeno devět kategorií a součástí toho vznikly i dvě subkategorie.

Tabulka 4 *Výsledné kategorie a subkategorie výzkumu*

Změny v časové ose
Vytvoření věkově heterogenních tříd
• Vybavení tříd
Postoj rodičům k věkově heterogenním třídám
Přizpůsobení se učitelek věkově heterogenním třídám
• Doporučení pro praxi
Výhody věkově heterogenních tříd
Nevýhody věkově heterogenních tříd
Příprava dětí s povinnou předškolní docházkou
Vliv věkově smíšené třídy na odklad školní docházky
Spolupráce se základní školou

6.1 Změny v časové ose

Podkapitola si nese název Změny v časové ose z důvodu mnoha změn, ať už vlivem rušení mateřských škol a sloučením do jedné mateřské školy nebo vznikem příspěvkových organizací, kdy se mnohé mateřské školy slučovaly pod jedno ředitelství, aniž by docházelo k jejich rušení.

Paní ředitelka Hedvika se k situaci vyjadřuje následovně: *Nějak po revoluci se začaly školky rušit a zůstaly z pěti tříd ve městě jen dvě [...]. V roce 2003 byly zřizovány příspěvkové organizace [...] a tím vzniklo to, že hlavní depo bylo na náměstí a toto bylo odloučené pracoviště. „Nakonec se zrušila i mateřská škola na náměstí a tady zbyla tato školka, kde byly posbírané všechny děti z těch ostatních. [...]. Takže z pěti školek zůstala jedna.*

Podobně se vyjadřuje i paní ředitelka Uršula, která ovšem nezažila rušení mateřských škol, ale z důvodu vzniku příspěvkových organizací v roce 2003 se všechny okolní mateřské školy ve městě sloučily pod jednu mateřskou školu.

Popisuje, že: *V roce 2003 se rozhodlo, že devět školek se bude slučovat pod jedno ředitelství [...] a v tom roce 2003 jsem převzala všechny školky, které normálně fungovaly jako samostatné ředitelství, ale tehdy to bylo pod školským úřadem [...] a v roce 2003 to šlo do právních subjektivit, a bylo to sloučené v jeden velký komplex.*

6.2 Vytvoření věkově heterogenních tříd

Tato podkapitola je zaměřena na situace a potřeby, které vedly ředitelky k tomu, aby vytvořily třídy věkově heterogenní.

Jak popisuje situaci paní ředitelka Hedvika: *To bylo po revoluci, kdy se začaly doporučovat smíšené třídy. To jsme tenkrát měli inspekci, a jak chodili, tak to všude doporučovali.*

Naopak paní ředitelka Barbora se domnívá, že pro děti je věkově heterogenní třída tou nejlepší možností.

Jak potvrzuje její výrok: *Jednoznačně považuji přirozené prostředí pro děti za jednu z nejzásadnějších a nejdůležitějších věcí a věková homogenita dětské skupiny není přirozená, protože v celé lidské společnosti se opravdu stýkají generace napříč a lidi jsou různí povahově, věkově, pohlavně, i prostě co se týká celkového nadání, co se týká případně různých postižení a jiných individuálních charakteristik, takže podle mě přirozené prostředí dětské je takové, aby bylo co nejpestřejší a nejvariabilnější. Tak, aby se opravdu děti učily žít a komunikovat v přirozeném prostředí.*

Paní ředitelka Uršula se v mateřské škole věnuje zavedení alternativních programů, jako je například Zdravá mateřská škola, kdy situaci popisuje následovně: *S příchodem*

nové vedoucí učitelky a s příchodem její nové vize se udělala Zdravá mateřská škola, což byla podmínka vytvořit smíšené třídy.

Třídy vybudované podle Montessori pedagogiky popisuje jako vstřícný krok ke škole, kdy byl ze strany ředitele zájem o vytvoření základní školy podle Montessori pedagogiky.

Paní ředitelka Uršula vysvětluje: *Základní škola chtěla udělat třídy Montessori podle pedagogiky Montessori s tím, aby v základní škole byla návaznost už z mateřské školy, tak jsme se tehdy s panem ředitelem domluvili na spolupráci. [...] Pokud jsme, ale chtěli v těchto třídách udělat třídy s prvky Montessori, tak tam je to pro věkovou skupinu od 3 do 7 let, takže i v těchto třídách jsme z těch homogenních tříd šli do heterogenních.*

Jako zajímavou třídu, kde jsou všichni zaměřeni více na ekologii, uvádí vytvoření Přírodovědné třídy: *Zase je to podle vize [...]. Je tam, krásné prostředí, je to přímo u lesa [...]. Takže je to znovu heterogenní třída.*

Křesťanskou mateřskou školu paní ředitelka Uršula převzala po předchozí paní ředitelce a nechala ji i nadále v jejím programu pokračovat s tím, že upřesňuje: *Tam je taky heterogenní třída, ale zase kvůli tomu, že ta křesťanská víra si říká o pomoc bližnímu a starej se o malé a podobně.*

Naopak v případě ostatních smíšených tříd to bylo spíše z organizačního hlediska, kdy paní ředitelka Uršula potvrzuje: *Protože jsme ty děti už neměli kam dát, tak je to heterogenní, ale jenom protože si o to říká ten stav, ale není to záměr, je to jenom, protože tak vychází počty dětí.*

V souvislosti s touto podkapitolou se řešila i vzniklá subkategorie: **Vybavení tříd.**

K tomu, aby věkově heterogenní třídy dětem vyhovovaly i po stránce materiální, bylo potřeba zajistit různé velikosti nábytku, dostatečné množství pomůcek a hraček dle jejich věku. Především ve třídě zaměřenou na Montessori pedagogiku ji bylo potřeba vybavit Montessori pomůckami a ve třídě přírodovědné různými zvířaty, mikroskopy, lupami a ponky. Na tom, že je nutné zajistit různé velikosti nábytku, se shodují všechny ředitelky.

Paní ředitelka Hedvika uvádí: *Bylo nutné vybavit třídy nábytkem o různé velikosti.* Totéž potvrzuje i paní ředitelka Barbora: *To řešíme vždycky v září, až si paní učitelky*

udělají nějaký zasedací pořádek [...]. Vždycky na konci září hlásí, máme stolečky v pořádku, potřebujeme dokoupit nebo máme sklad, kde se vyměňují. Takže, aby opravdu měly děcka výškově nastavitelný nábytek.

Paní ředitelka Barbora měla problém, že když nastoupila do mateřské školy jako ředitelka, tak byly třídy homogenní a veškeré pomůcky byly k dispozici nejvíce v jedné třídě a to ve třídě předškoláků.

K tomu dodává: *To byla trošku taková elitní třída, kam se soustřeďovali pomůcky, takže chvilku to vybavení trvalo. [...]. Protože tím, že tam pracovala bývalá paní ředitelka a k tomu dvě paní učitelky, které v té třídě působily a měly ty předškoláky, tak právě tam se centralizovaly všechny kvalitnější pomůcky a vybavení. [...]. Dnes už si myslím, že máme dobře vybaveno a je to právě hodně tím, že každé prázdniny a každé Vánoce se to snažíme doladovat, aby ty třídy měly ve všem smyslu vybavení jak pro ty mladší, tak pro ty starší.*

Paní ředitelka Uršula se k tomu vyjadřuje tak, že nábytek neměla problém vždy přestěhovat podle potřeb, ale vybavit nábytkem a pomůckami třídu Montessori už bylo náročnější.

Totéž uvádí při vybavení pomůckami i u třídy přírodovědné: *Když jsou ty třídy smíšené, tak jsme si nábytek různě popřesunovali, to nebyl problém, ale ve třídě Montessori měli vyloženě jiné pomůcky, tam se musel pořídit i nábytek, tam se muselo všechno. [...]* „Přírodovědnou třídu jsme se domluvili, že vybavíme i těmi možnostmi, takže tam mají i zvířata, mají tam ponky, je tam velká terasa, takže hned z té třídy, která sice není krytá, jdou ven a na tomto venkovním prostranství od jara do podzimu svačí, prostě se snaží být blíž přírodě. Dělají různé pokusy, mají tam lupy, mikroskopy a víc chodí ven.

6.3 Postoj rodičů k věkově heterogenním třídám

Tato podkapitola se zabývá názory rodičů na věkově smíšené třídy. V některých případech to bylo zcela bezproblémové přijetí, jinde naopak přesvědčování rodičů s každoročním obhajováním a velký zájem projevíli rodiče o alternativní programy, kde smíšené třídy přijali jako samozřejmost.

Paní ředitelka Hedvika si nepamatuje, že by s tím měl někdo z rodičů nějaký problém, to potvrzuje i její výrok: *„Tady to v tu dobu téma rodiči vůbec nebylo nějak vnímáno.“*

Opačnou zkušenost má paní ředitelka Barbora, která si věkově smíšené třídy musí neustále u rodičů obhajovat. K celé situaci se vyjadřuje následovně: *Rodiče preferovali výchovu a vzdělávání výkonnostního typu, tak se s tím museli nějakým způsobem vyrovnat a museli to postupem času přijmout. [...]. Museli jsme je přesvědčovat některé o tom, že opravdu není správné, aby určitá skupinka dětí některé aktivity provozovala nebo se jich účastnila a jiná skupina ne, že v podstatě je to diskriminace. [...]. Nejvíce to řeší rodiče, kteří jsou zvyklí u dětí na výkonnostní činnosti sportovní a mají pocit, že se budou muset přizpůsobovat dětem, které mají adaptační problémy. [...]. Myslí si, že ty jejich děti, které jsou zvyklé na dlouhé vycházky, na tu fyzickou zátěž, že tím budou trpět. [...]. A to obhajujeme opravdu každoročně na zahajovací rodičovské schůzce, kterou máme vždycky v červnu pro rodiče nových dětí.*

Paní ředitelka Uršula s rodiči s ohledem na věkově smíšené třídy žádný problém neměla, ale vzhledem k tomu, že má možnost výběru alternativních tříd, tak potvrzuje: *O Montessori máme obrovský zájem, máme i kritéria přijímání dětí, protože tam ten zájem je velký. [...]. Někteří rodiče ani neví, co je Montessori, ale zní to prostě vzletně, tak tam to dítě přihlásí, protože ho tam chtějí. [...]. Někteří si zase myslí, že pokud má dítě nějaké poruchy chování a jednání a něco neumí nebo nemají zavedené dodržování pravidel, takže v Montessori se všechno napraví.*

6.4 Přizpůsobení se učitelk věkově heterogenním třídám

Z předchozí podkapitoly je zřejmé, že ne všichni rodiče souhlasí se zavedením věkově heterogenních tříd a stejně tomu bylo i učitelk. Některé paní učitelky bohužel k mladším dětem nemají vztah, proto u nich zavedení věkově heterogenních tříd vyvolávalo značné problémy se přizpůsobit. Naopak tomu bylo ve třídách s alternativním programem, kde nebyl problém učitelky sehnat.

Paní ředitelka Hedvika problém s učitelkami ve smyslu přizpůsobení se věkově heterogenním třídám nezažila až na jednu paní učitelku, která neměla vztah k malým dětem, zmiňuje: *Paní učitelka nebyla na malé děti, protože dělala v předškolní třídě a jednou byla ve smíšené třídě na zástup, kdy prohlásila, že tam by teda dělat nemohla, protože na to nemá nervy.*

Stejnou situaci zažila i paní ředitelka Barbora, když se rozhodla, že z věkově homogenních tříd, vytvoří třídy věkově heterogenní.

Tento fakt můžeme zaznamenat z výroku paní ředitelky: *Byly to dvě paní učitelky, které se tomu přizpůsobily, jak jsem to nastavila, ale vnitřně se s tím asi nikdy neztotožnily. [...]. Bylo to náročné pro paní učitelky, protože se přizpůsobovaly něčemu, co pro ně nebylo. [...]. Obě paní učitelky byly typově i povahově spíš ke starším dětem, takže tam chyběl mateřský přístup, který je u těch mladších jednoznačně nezastupitelný a nenahraditelný. [...]. Přístupovaly k dětem s určitou mírou nároků a ti malošci opravdu ty nároky nesplňovali. [...]. Nepomohly dítěti ani s adaptací, protože měly starost samy se sebou si na ty situace zvyknout. [...]. Takže ty začátky byly pro ty dvě paní učitelky i děti velice těžké. Musela jsem k nim zařazovat děti, které byly zdatnější a psychicky odolnější.*

Naopak zavedení alternativních programů a s tím související věkově heterogenní třídy neznamenal pro učitelky žádný problém, což dokládá paní ředitelka Uršula: *Měla jsem vytipované paní učitelky, o kterých jsem věděla, že to budou dělat rády, takže to bylo nenásilné [...]. Prvky Montessori vždycky dávaly do práce.*

Také u ostatních učitelek nezažila paní ředitelka Uršula nějaký problém. Jak uvádí: *Víceméně se to všem nějak vysvětlilo a teď, když přijímáme učitelky, tak těm holkám je asi úplně jedno, kde budou pracovat, hlavně, že mají práci.*

Sama je ale jednoznačně přesvědčena, že pro začínající učitelky je rozhodně lepší pracovat ve třídě věkově homogenní k čemuž dodává: *Osobně mám pocit, že pro ty začínající učitelky je lepší, když mají homogenní třídy než heterogenní, protože ony ještě nedokáží jaksi poznat tu úroveň dětí, kam až má přijít. Z vlastní zkušenosti popisuje: Pro ně je strašně těžké přizpůsobit si přípravu a činnosti věkové skupině.*

Některé paní učitelky, ale pracují v heterogenní třídě raději, protože měly možnost si vyzkoušet práci i ve třídě homogenní.

Jak potvrzuje její výrok, který jí dokonce často uvádí samy učitelky: *Když už to znáš, když už víš, tak to je lehčí.* Paní ředitelka Uršula dodává: *Většinou to, ale řeknou ty zkušené, které už pracují dlouhodobě s těmi smíšenými třídami a asi už mají takové ty instinkty a zkušenost, protože jim se ta práce osvědčila.*

V souvislosti s touto podkapitolou se řešila i vzniklá subkategorie: **Doporučení pro praxi.**

Paní ředitelky se domnívají, že učitelky se neumí v heterogenních třídách dostatečně přizpůsobit dětem s různou věkovou skupinou.

Paní ředitelka Uršula uvádí: *Když jsem začínala, tak jsme měli plán výchovné práce nebo tak nějak se ta knížka jmenovala a tam byly přesně rozdělené věkové skupiny, a co děti v tom věku zvládnou. Doporučuji, pokud si to ještě někde někdo najde, ať podle toho pracuje, protože tam to bylo hodně dobře udělané a ty začínající učitelky to vedlo. Ted' už je nic nevede a ne každá to má v sobě, že se dokáže dětem přizpůsobit.*

Stejnou situaci uvádí i paní ředitelka Hedvika: *Tenkrát byl program výchovné práce a ten byl perfektně udělaný, kdyby odtud vypadly ty socialistické slovíčka, tak by se podle toho dalo dělat ještě dnes. Také by se dalo určitě dělat i z těch metodik, ale to RVP, to prostě bylo něco, co vyletělo a všichni jsme z toho byli nešťastní a jsme nešťastní.*

Tento pohled na vzdělávání, kdy učitelé mají děti vyučovat dle stanovených jasných pravidel, lze považovat spíše za názor konzervativnějších pedagogů, kteří neumí nebo nevidí, jak využít možnosti benefitů rámcového vzdělávacího programu. Velmi zajímavé by bylo v této věci znát názor učitele, který považuje volnost v práci pedagoga bez celoplošně nastavených pravidel za výhodu a vyšší kvalitu vzdělávání ve prospěch dětí.

6.5 Výhody věkově heterogenních tříd

Tato podkapitola pojednává o výhodách ve věkově heterogenních třídách a jak je z předchozí podkapitoly zřejmé, práce s dětmi v těchto třídách je pro některé učitelky radostí, ale pro jiné naopak nešťastnou volbou paní ředitelky. U výhod ve věkově heterogenní třídě vyzdvihují všechny ředitelky především pomoc starších dětí.

Jak uvádí paní ředitelka Hedvika: *Starší děti pomáhají mladším při oblékání, při uklízení hraček.*

Totéž potvrzuje svým výrokem i paní ředitelka Barbora: *Ti starší vás podpoří v té péči o malošky [...]. Můžete s nimi počítat, že je máte na své straně. Jako uvedení příkladu dokládá výrok: Mohl bys jít prosím tě zkontrolovat ten záchod po těch maloškách, jestli ho spláchli? Můžeš se podívat, jestli si ty ručenky opravdu umývá? Dítě se rozvíjí v přirozeném prostředí sociálních a komunikačních kompetencí, které jsou za mě nejdůležitější v předškolním vzdělávání.*

S pomocí starších dětí souhlasí i paní ředitelka Uršula, kdy uvádí: *Obměňuje se kolektiv, odchází velcí, přichází malí a ti malí zjistí, že to co do nich bylo vloženo téma*

staršíma, že jim pomáhali, tak už ví, že až oni budou větší, tak budou pomáhat těm malým. Ty sociální vazby a ty sociální vztahy jsou lepší.

Paní ředitelka Hedvika za jistou výhodu považuje rychlejší chápání starších dětí, což dokládá i její výrok: *Ti starší rychleji chápou, co po nich učitelka chce, a když ti mají to ještě nepobírají, tak ti starší za nimi jdou a navedou je. Nabádají ty menší děti, co by měly dělat, protože oni by si hráli pořád.*

Totéž potvrzuje i výrok paní ředitelky Barbory: *Ti malošci mají táhlo, mají ty vzory v těch velkých kamarádech.*

Paní ředitelka Uršula poukazuje na jednu z důležitých věcí v heterogenní třídě: *Není tam taková ta soutěživost a rivalita jako u těch předškoláků v homogenní třídě co mají fakt takový ten „drive“, a když je jich tam víc takových, tak ta rivalita už je tam velká.*

Jako k pozitivní výhodě se vyjadřuje také v sourozeneckých vztazích, i když někdy na přání rodičů jsou děti rozděleny do jiných tříd. Jak uvádí: *Pro sourozence je dobré, že mohou být spolu, naopak někdy si rodiče nepřejí, aby byli sourozenci spolu.*

6.6 Nevýhody věkově heterogenních tříd

Podkapitola nazvaná Nevýhody věkově heterogenních tříd se zabývá problematikou náročnější organizace, složitější přípravou pro učitelky, rizikem konfliktních situací a špatným působením mladších dětí na starší.

Paní ředitelka Hedvika uvádí: *Vždycky se najde jedinec, takový ochranář, ale zas až moc. Dále popisuje situaci, kdy mladší dítě z důvodu nedorozumění ubližuje staršímu, aniž by to bylo záměrně: Například jsem se setkala, že si rodiče stěžují, protože někteří mladší štípou ty starší, protože se nemůžu domluvit.*

Více se k tomu vyjadřuje paní ředitelka Barbora, která zmiňuje náročnou organizaci: *Je to vysoká organizační náročnost i personální a samozřejmě je tam ohrožena individualizace toho přístupu k jednotlivým dětem [...]. Ta efektivita je tím pádem samozřejmě tak trochu nižší.*

Stejně se k tomu vyjadřuje i paní ředitelka Uršula, která daný výrok potvrzuje slovy: *Je to na tu organizaci těžší a pro učitelku je to složitě. Paní ředitelka je jednoznačně přesvědčena, že pro učitelku je práce ve věkově heterogenní třídě těžší, což potvrzuje i její výrok: Já si stojím za tím, že pro učitelku práce v heterogenní třídě je těžší.*

Paní ředitelka Hedvika dále popisuje situaci ve věkově heterogenních třídách jako nevhodné prostředí pro děti s povinnou předškolní docházkou a považuje to za velké negativum, kdy vysvětluje: *Někdo má slabší povahu a nechá se stáhnout, začne znovu žvatlat a šíšlat, protože se přizpůsobuje těm malým dětem.*

Jako náročné chvílky vnímá paní ředitelka Barbora v oblasti bezpečnosti, kdy je velmi náročné tomu zabránit například při odchodu dětí na pobyt venku v době převlékání v šatnách.

Celou situaci popisuje: *Když třeba dochází ke konfliktům mezi dětma, k nějakým kolizním situacím, tak pokud tam ten dospělák není, tak tam je vždycky určité riziko, že děti to samy bez pomoci nebo podpory nezvládnou. To řešíme každodenně v šatnách.*

Další negativum, které spatřuje paní ředitelka Hedvika i Barbora, spočívá v přijímání dětí dvouletých, kde obě vidí v heterogenních třídách velký věkový rozptyl.

Jak potvrzuje výrok paní ředitelky Hedviky: *Velkou nevýhodu spatřuji v zařazení dvouletých dětí do školky. Zatím to není vůbec uzákoněno, ale bere se to jako automaticky. Podobně se vyjadřuje i paní ředitelka Barbora: Ta heterogenní třída může být heterogenní taky jenom do určité míry [...]. Ten rozptyl od dvou let do sedmi je hodně velký. Protože ta skupina je akce neschopná.*

6.7 Příprava dětí s povinnou předškolní docházkou

Tato podkapitola se zabývá dětmi s povinnou předškolní docházkou, s názory rodičů, učitelek a ředitelky na oddělování předškoláků zvlášť do třídy.

Tuto problematiku popisuje především paní ředitelka Hedvika, která nebyla v jednoduché situaci: *Když začali do školky chodit ti dvouletí, tak aby ti předškoláci už měli svoje zázemí, tak jsme ty třídy udělali pro ně zvlášť. Společně se zástupkyně jsme zjistily, že je potřeba, aby ty děti byly samostatně, i kvůli řeči. Předškolní dítě už mluvilo pěkně, ale tím že tam bylo to malé ve třídě, tak zase začalo šíšlat nebo něco takového.*

Paní ředitelka, ale neměla podporu v rodičích, neboť jim vyhovovali třídy smíšené z důvodu vzájemné pomoci mezi sebou s vyzvedáváním dětí. Jak potvrzuje její výrok: *Bylo hodně náročné to ustát. [...]. To, že byly děti dohromady, vyhovovalo především rodičům.*

V prvním roce se oddělení předškoláků vlivem rodičů nekonalo a pochopení rodičů k zavedení předškoláků samostatně do tříd se dostalo až na základě podpory **České školní inspekce**, která to doporučila: *Když tu byla inspekce, tak se divila, že to tu ještě tak*

nemáme, když máme tolik tříd a vyjádřila se tak, že to doporučuje. Potom už to rodiče pochopili a nebyl problém.

Podpory se ale rovněž nedostalo paní ředitelce i její zástupkyni u učitelek, které nechtěly předškolní děti ze svých tříd oddělit, neboť v nich měly oporu a pomoc při práci s dětmi mladšími.

Paní ředitelka Hedvika upřesňuje: *Některým učitelkám se nelíbilo, že jim beru ty předškoláky, protože oni jim vlastně byli nápomocní u těch malých v mnoha věcech, takže to jsme teda byly i v konfliktu. A některé byly celkem hodně ostré, i když nakonec jsme si to vyříkaly, ale nelíbilo se jim to.*

Nakonec celou situaci potvrzuje výrokem: *Když byli ti předškoláci předtím ve třídě smíšené a teď jsou zvlášť, tak je vidět, že tam nastal obrovský pokrok. Ale je důležité nezbavit je dětství, to v žádném případě. Děti mají právo si hrát a vykřičet se.*

Opačný názor vyjadřuje paní ředitelka Barbora, která se domnívá, že je pro předškoláky přínosnější třída věkově heterogenní, kdy uvádí: *Předškoláky v žádném případě ne zvlášť, protože to je úplně kontraproduktivní.*

Vyjádření paní ředitelky Barbory zní jasně: *Naše děti jsou na školu jednoznačně připraveny.*

Paní ředitelka Uršula děti oddělila zvlášť, stejně jako paní ředitelka Hedvika, ale bylo to z důvodu větších aktivit, kdy předškoláky vytahovali na dané činnosti z heterogenních tříd v průběhu dne a rušili tím ostatní děti a situace popisuje následovně: *Pro ty předškoláky máme strašně moc aktivit, chodí na různé výukové programy a problém byl potom v tom, když jsme je vytahovali ze tříd a narušili tím práci ostatních. To se nám úplně nelíbilo.*

Za náročnější považuje městské rodiče, kteří chtějí, aby mateřská škola připravila jejich dítě do školy co nejlíp: *Rodiče jsou ve městě náročnější z důvodu větších možností kultury, sportu a různých nadstandardních aktivit, proto chtějí, aby jejich děti byly na školu skutečně připravené [...]. Z naší strany to nejde na výkon, ale jde o ten dobrý pocit, že budou děti skutečně ve škole připraveny.*

Paní ředitelka Uršula se snaží při přípravě dětí na vstup do základní školy zapojit i rodiče, jak potvrzuje ve svém výroku: *Nabízíme rodičům odpolední edukačky s dětmi, ale je to o penězích, stojí to dost peněz a hlavně o tom čase rodičů.*

Zakládá si také na tom, aby děti ze všech odloučených pracovišť, odcházely do školy stejně připravené.

Situaci popisuje následovně: *Dřív byly školy podle spádovosti, ale teď si rodiče školy vybírají sami, takže z každé školky chodí různě do těch škol a všechny školky chtějí, aby byly děti připravené stejně, aby se ve škole neřeklo, z této školky nám chodí děti, absolutně nepřipravené, to bychom nikdo nechtěli. Jsme subjekt a chceme, aby ta úroveň byla stejná.*

6.8 Vliv věkově heterogenní třídy na odklad školní docházky

Tato podkapitola pojednává o tom, jaký vliv má věkově heterogenní třída na odklad školní docházky. Je, ale potřeba si uvědomit, že poslední slovo v rozhodnutí o odkladu školní docházky má samotný rodič. Paní ředitelka Hedvika zažila, kdy bylo vlivem smíšené třídy odkladů hodně, protože jak je zřejmé z předchozí podkapitoly, tak některé děti byly natolik ovlivněny mladšími, že u nich často později nastala špatná výslovnost a taky to bylo tím, že se jim paní učitelka nemohla dostatečně věnovat. Některé děti odklad podle ředitelek potřebují, ale rodič s tím vysloveně nesouhlasí a jiné naopak jsou na školu zralé a připravené a rodič se rozhodne, že mu dá odklad. V současné době se odklady školní docházky často řeší zařazováním dětí do přípravných tříd na základních školách.

Paní ředitelka Hedvika uvádí: *I když dítě bylo zralé, rodič rozhodl, že do školy ještě prostě nepůjde. To jsem nesla těžce, protože to dítě tu zbytečně strádalo. Pak to bylo zase tak, že ti kteří ten odklad potřebovali, tak je naopak ti rodiče dali do školy.*

Paní ředitelka Hedvika má i tu zkušenost, že jednou nastala situace, kdy jí chtěli ze školy dítě vrátit zpět do mateřské školy z důvodu nevyzrálosti.

Celou situaci před samotným rozhodnutím maminky na vstup dítěte do školy paní ředitelka často řešila, avšak neúspěšně: *Ze školy mi volali, že mi toho kluka vrátí a já říkám, no to nevrátíte. Já jsem maminku několikrát žádala a doporučovala jí, aby šla s klukem do poradny, protože byl srpnový a potřeboval to. Maminka na to kašlala, tak jsem řekla, nezlobte se paní učitelky, jednak nemám ani místo a jednak nebudu brát někoho, kdo to prostě neakceptoval.*

Paní ředitelka Barbora se vyjadřuje: *Záleží to na rodičích. Občas se rozhodují pro ty přípravné ročníky.*

Paní ředitelka Uršula zastává názor, že smíšené třídy s alternativním programem nijak neovlivnily odklad školní docházky.

Jak potvrzuje její výrok: *Žádný dopad na odklad školní docházky to nemělo.*

6.9 Spolupráce se základní školou

Podkapitola Spolupráce se základní školou popisuje vztah a vzájemnou spolupráci mezi mateřskou školou a základní školou a navazuje tak na předchozí podkapitulu o odkladech školní docházky. Odráží se zde i vyjádření školy k přípravě dětí s povinnou předškolní docházkou.

Paní ředitelka Hedvika předškolní děti oddělila do třídy zvlášť, a jak uvádí: *Škola nám za to i děkovala. Musím říct, že to ve škole velice kvitovali, že je vidět, jak jsou ty děti na vstup do školy víc připravené.*

Ke spolupráci se základní školou se rovněž vyjadřuje i paní ředitelka Barbora, která klade důraz na možnost postupu z jejich mateřské školy, do základní školy s programem Montessori, umístěné v blízkosti mateřské školy, kde je složení tříd věkově heterogenní.

Jak potvrzuje ve svém výroku: *Máme tady Montessori základku, kde jsou ty trojroční a ty děti od nás můžou jít zase do té heterogenní, konkrétně tady ta možnost je. Ta Montessori škola zajišťuje tu heterogenost v atraktivní formě vzdělávání.*

To, že by se setkala, ale s názorem školy, aby oddělili předškoláky zvlášť, zkušenost nemá: *Paní ředitelka ze základky nikdy žádnou připomínku v tomhle směru neměla. Ale takovéto úvahy bychom rychle ukončili, protože si myslím, že to není v její kompetenci tohle řešit.*

Paní ředitelka Uršula neměla problém vytvořit třídy Montessori, avšak považovala za důležité, aby to pokračovalo i ve škole: *Je pravda, že učitelky už to chtěly dřív, ale já jsem zase viděla, že pokud tam nebude návaznost na základní školu, tak to podle mě úplně nemělo smysl.*

Za nějaký čas se na paní ředitelku obrátil ředitel základní školy s možností o propojení Montessori pedagogiky jak v mateřské škole, tak ve škole základní.

Paní ředitelka Uršula uvádí: *Ta iniciativa asi byla úplně od ředitele, ale my jsme s učitelkami s těmi prvky už tak trochu pracovali, takže věděl, že se na nás může obrátit, protože tomu budeme nakloněni.*

Celkovou zkušenost má paní ředitelka Uršula se základními školami velmi pozitivní, jak potvrzuje ve svém výroku: *My s těma řediteli celkem úzce spolupracujeme, pochválí, že přijdou děti připravené. Ale že by nám někdo řekl, že děti nejsou připravené, tak to nikdy nezaznělo.*

7 SHRnutí VÝSLEDKŮ

Cílem výzkumné části bylo objasnit důvody rozhodnutí zkušených ředitelk ke změně z věkově homogenních tříd na věkově heterogenní.

Hlavní výzkumná otázka zněla: **Jaké důvody vedly zkušené ředitelky k přechodu z věkově homogenních tříd na věkově heterogenní?** Z výzkumného šetření vyplývá, že každá ředitelka měla jiný důvod. V jednom případě to bylo na základě doporučení České školní inspekce v době po revoluci, další důvody jiné paní ředitelky byly zavedení heterogenních tříd jako součást přirozeného prostředí a poslední paní ředitelka vybudovala heterogenní třídy z důvodu zavedení alternativních programů jako například třídy podle Montessori pedagogiky, Zdravou mateřskou školu, Přírodovědnou třídu a ostatní třídy byly vytvořeny pouze z organizačních důvodů.

Dílčí výzkumná otázka: **Jaký přínos má podle zkušených ředitelk věkově heterogenní třída?** Z realizovaného interview s ředitelkami se ukázalo, že starší děti jsou pro mladší děti vzorem a velkou pomocí, což se odráží na lepších sociálních vztazích a posilování daných klíčových kompetencí.

Dílčí výzkumná otázka: **Jaká negativa má podle zkušených ředitelk věkově heterogenní třída?** Z výzkumného šetření je patrné, že pro učitelku je práce ve věkově heterogenní třídě náročnější na organizaci a rozlišení úrovně dětí, což může vést k ohrožení individuálního přístupu učitelky k dětem. Jedna ředitelka uvádí, že rizikovou skupinu tvoří děti s povinnou předškolní docházkou, kdy vlivem mladších dětí často dochází ke špatné výslovnosti.

Dílčí výzkumná otázka: **Jak vnímají práci ve věkově heterogenní třídě učitelky z pohledu zkušených ředitelk?** Z výsledků výzkumného šetření se ukázalo, že ve většině případů neměly učitelky žádný problém, ať už to bylo ve třídách běžného typu mateřských škol nebo s alternativním programem, ale v některých případech nebylo pro učitelky jednoduché se přizpůsobit heterogenním třídám, a přestože to respektují, nikdy se s tím neztotožnily.

Dílčí výzkumná otázka: **Jak ovlivňuje podle zkušených ředitelek věkově heterogenní třída vzdělávání dětí s povinnou předškolní docházkou?** Z výzkumného šetření vyplývá, že dvě ředitelky spíše upřednostňují oddělení dětí s povinnou předškolní docházkou zvláště, a to z důvodu lepší připravenosti na základní školu nebo z organizačních důvodů, kdy docházelo k narušování činností ostatních dětí při odchodu předškoláků na nadstandardní aktivity. Jedna ředitelka zastává názor, že smíšená třída je pro děti tou nejlepší možností, kdy nastává u předškoláků k dosažení nejdůležitějších klíčových kompetencí.

8 SHRNUÍ DISKUZE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Výsledky z výzkumu mohou pomoci ředitelkám mateřských škol při rozhodování, zda je pro jejich podmínky lepší zvolit třídy věkově homogenní, či raději věkově heterogenní. Na základě výsledků výzkumu jsem měla možnost si udělat na tuto problematiku ucelený náhled. Já sama vnímám, že pro děti ve věku od 3-5 let je přínosnější věkově heterogenní třída, ať už pro lepší adaptaci dětí, tak i z pohledu možnosti věkově rozdílných sourozenců být spolu ve třídě. Dalším pozitivem je nižší počet přijatých nových dětí na začátku školního roku do věkově heterogenní třídy a snaha o eliminování období pláče, neboť ve věkově homogenní třídě pro děti 3leté nástup do mateřské školy vnímám za daleko náročnější a to nejen pro děti, ale také pro učitelky. Věkově heterogenní třídu pro děti ve věku od 3-5 let dále považuji za prospěšnější, a to nejen z důvodu možnosti vzhlížení mladších dětí ke starším, ale také k vedení vzájemné pomoci, ohleduplnosti a respektování mezi dětmi.

Přestože některé mladé učitelky nemají velký zájem pracovat ve věkově heterogenních třídách z důvodu větší náročnosti jak na přípravu, tak na organizaci, často se pak postupem času a vlivem praxe některé shodují, že věkově heterogenní třída se pro tyto děti i učitelky stává přínosnější. To potvrzuje také ve svém výzkumu Hul'ová et al. (2018), kdy uvádí, že třídy rozdělené podle věku upřednostňují více dotazovaní učitelé mladšího věku než starší.

Naopak děti ve věku dvou let bych zařadila samostatně do věkově homogenní třídy s menším počtem dětí a s možností pravidelného vstupu rodičů do tříd se svými dětmi pro jejich lepší adaptaci. Stejný názor uvádí i některé ředitelky mateřských škol a také Syslová (2022) potvrzuje, že pokud jsou učitelky spolu současně pouze při pobytu venku, tak se odborníky doporučuje zakládat spíše třídy menší uzpůsobené dětem v dané věkové kategorii.

Děti s povinnou předškolní docházkou bych taktéž zařadila, stejně jako ve výzkumném šetření dvě paní ředitelky, do věkově homogenní třídy, protože se domnívám, že tyto děti nebo děti s odkladem školní docházky potřebují jiný přístup, a to při současném počtu naplnění tříd v mateřských školách nedokáže učitelka s ohledem na individualizaci dostatečně zvládnout.

Jak uvádí Ansariová (2017 in Syslová et al., 2021) děti z věkově heterogenních tříd vykazovaly podstatně slabších úspěchů proti dětem ze tříd věkově homogenních, jak ve

čtení, tak v oblasti předmatematické gramotnosti, kdy tomu učitelé nevěnovali tolik času. Toto tvrzení se shoduje s mým výsledkem výzkumu u dvou ředitelek ve třídách dětí s povinnou předškolní docházkou, kdy poukazují na lepší připravenost těchto dětí z věkově homogenních tříd.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsem se zabývala názory zkušených ředitelů na výhody a nevýhody heterogenních tříd, kde jsem se zajímala o to, proč se ředitelky rozhodly projít změnou a z věkově homogenních tříd vytvořily třídy věkově heterogenní. V teoretické části jsem se zaměřila na historii v čase od 50. let 20. stol. po současnost, kde je jasně ukázáno, že tyto situace se řešily podle Průchy a Kořátkové (2013) už od 2. pol. 19. stol., kdy bylo do tříd v mateřských školách zařazeno až 100 dětí různého věku.

Později se začalo řešit, přibližně kolem 50. let 20. stol., rozdělení dětí do tříd dle jejich věku a byly vytvořeny dané věkové kategorie. Po roce 1989 nastala možnost zavedení alternativních programů, které s sebou ale nesly názor, že vzdělávání dětí v těchto třídách bude probíhat ve věkově smíšeném složení. V současné době se toto téma hodně probírá a je na ředitelkách mateřských škol, v jakých podmínkách budou děti v prostředí mateřské školy vzdělávány, a to ať už věkově homogenních, věkově heterogenních, či ve spolupráci s alternativním programem.

Praktická část se zabývala samotnými názory ředitelky, kdy byl použit kvalitativní výzkum prostřednictvím polostrukturovaného interview. Byly osloveny paní ředitelky, jež si samotnou změnou z věkově homogenních tříd do věkově heterogenních tříd prošly a mají tak spoustu různých zkušeností, o které neměly problém se podělit. Rozhovor probíhal podle předem domluvených osobních schůzek se souhlasem nahrávání na diktafon. Tyto rozhovory byly poté přepsány do textové podoby a pomocí otevřeného kódování bylo vytvořeno několik kódů a k nim přiřazeny vzniklé kategorie.

Součástí výzkumné části proběhl předvýzkum, který měl pomoci o rozšíření pohledu, na co se později v oblasti výzkumu dále zaměřit. Všechny cíle byly pomocí rozhovoru dostatečně naplněny.

Zvolení daného tématu bylo pro mě velmi přínosné a obohacující z pohledu zkušených ředitelky mateřských škol. Bylo zajímavé slyšet jejich názory a zkušenosti nejen z oblasti pozitiv a negativ věkově heterogenních tříd, ale také z pohledu přizpůsobení se rodičů, učitelů nebo dopadem na děti s povinnou předškolní docházkou.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Bečvářová, Z. (2010). *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. Portál.
- Bělinová, L. et al. (1986). *Metodika výchovné práce v jeslích a mateřských školách*. Státní pedagogické nakladatelství Praha.
- Gardošová, J., (ed.) & Dujková, L. et al. (2003). *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Step by step. Portál.
- Havlová, J. (2012). Výhody, či nevýhody věkově smíšených skupin? *Poradce ředitelky mateřské školy*, 2(1), 20-22.
- Hul'ová, Z., Rochovská I., & Klein, V. (2018). The Issue of Age Homogeneity in Groups from the Kindergarten Teacher's Perspective. *The New Educational Review*, 53(9), 203-2015. <https://doi.org/10.15804/tner.2018.53.3.17>
- Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Grada.
- Kramulová, D. (2015). Heterogenní třídy: pro a proti. *Informatorium 3-8*, (4).
- Krejčová, V., Kargerová, J., & Syslová, Z. (2015). *Individualizace v mateřské škole*. Portál.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada.
- Montessori, M. (2018). *Absorbující mysl: vývoj a výchova dětí od narození do šesti let*. Portál.
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Grada.
- Pacholík, V. (2019, 11. listopadu). *The proces of adapting the children to kindergarten in age homogeneous and heterogeneous classes*. ICERI2019, Seville, Spain.
- Průcha, J., & Koťátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika: Učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Portál.
- Rochovska, I., Hul'ová, Z., Klein, V., & Gašparová, M. (2019). The opinions of pre-primary education teachers on the advantages and disadvantages of heterogeneous age groups. *Problems of education in the 21 st century*, 77(3), 424-436. <https://doi.org/10.33225/pec/19.77.424>

- Rýdl, K., & Šmelová, E. (2012). *Vývoj institucí pro předškolní výchovu (1869-2011)*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Simonová, J., Potužníková, E., & Straková J. (2017). Poslání a aktuální problémy předškolního vzdělávání – postoje a názory ředitelky mateřských škol. *Orbis Scholae*, 11(1), 71-91. <https://doi.org/10.14712/23363177.2017.18>
- Slabá, H. (2020). Na montessori školce není nic tajemného. *Informatorium 3-8*, 9(11).
- Smolková, T. (2007). *Dítě v úctě přijmout: ...Vzdělávací program waldorfské mateřské školy*. Maitrea.
- Stodůlková, E. & Zapletalová, E. (2011). *Pedagogika pro střední školy*. Machart.
- Sykes, G., & Teszeneyi, E. (Eds.). (2018). *Young Children and their Communities*. Routledge.
- Syslová, Z. (2022). Adaptace dětí do heterogenních tříd probíhá rychleji. *Informatorium 3-8*, 7(9).
- Syslová, Z., Najvarová, V., Nováková, E., Václavková, K., & Pospíchalová, A. (2022). *Věkově heterogenní třídy v mateřské škole*. Portál.
- Syslová, Z., Nováková, E. & Najvarová, V. (2021). Vliv věkového uspořádání tříd na edukaci v mateřských školách. *Studia paedagogica*, 26(3), 109-130. <https://doi.org/10.5817/SP2021-3-5>
- Šmelová, E. (2008). *Ohlédnutí do historie předškolní výchovy*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Šmelová, E., Petrová, A. & Suralová, E. et al. (2012). *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Šprachtová, L. (2015). Věkově smíšené třídy dětem svědčí. *Informatorium 3-8*, 3(3)
- Švaříček, R., & Šedřová K. et al. (2007) *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Višnjic Jevtić, A., & Glavina, E. (2014). Differences in childrens play in homogeneous and heterogeneous classes in a kindergarten. *Croatian Journal of Education*, 16(1), 69-79. <http://doi.org/10.15516/cje.v16i0.1024>
- Zapletalová, E., & Stodůlková E. (2023). *Průvodce předškolní pedagogikou*. Machart.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program
ZŠ	Základní škola
EU	Evropská unie
USA	Spojené státy americké
apod.	A podobně
atd.	A tak dále

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 <i>Charakteristika výzkumného vzorku</i>	42
Tabulka 2 <i>Oblasti polostrukturovaného interview</i>	43
Tabulka 3 <i>Výsledné kategorie a subkategorie předvýzkumu</i>	45
Tabulka 4 <i>Výsledné kategorie a subkategorie výzkumu</i>	49