

# Pohled učitelek mateřské školy na homogenní a heterogenní třídy

Bc. Dominika Snášelová

---

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: **Dominika Snášelová**  
Osobní číslo: **H220431**  
Studijní program: **N0111A190015 Předškolní pedagogika**  
Forma studia: **Kombinovaná**  
Téma práce: **Pohled učitelek mateřské školy na homogenní a heterogenní třídy**

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury na téma věkového uspořádání tříd.  
Vymezení terminologie a teoretických východisek k tématu věkového uspořádání tříd v mateřské škole.  
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.  
Realizace kvalitativního výzkumu formou rozhovorů s učitelkami mateřských škol.  
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.  
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi v mateřských školách.

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

**Seznam doporučené literatury:**

- Oprailová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Grada.
- Svobodová, E., & Vítečková, M. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Portál.
- Syslová, Z., Burkovičová, R., Kropáčková, J., Šilhánová, K., & Štěpánková, L. (2019). *Didaktika mateřské školy*. Wolters Kluwer.
- Syslová, Z., Najvarová, V., Nováková, E., Pospíchalová, A., & Václavková, K. (2022). *Věkově heterogenní třídy v mateřské škole*. Portál.
- Váňová Krejčová, V., Poche Kargerová, J., & Syslová, Z. (2015). *Individualizace 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 <sup>1)</sup>;
- 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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užit 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 15. 4. 2024

.....

*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 nevydělečně 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 vzdělávacímu 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). Odpirá-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 přihlédá k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá pohledem učitelek mateřské školy na věkově homogenní a heterogenní skupiny. Práce se skládá z teoretické části, jejíž východiska seznamují čtenáře se současným předškolním vzděláváním v provázanosti s legislativními dokumenty, osobností předškolního pedagoga a jeho profesními kompetencemi a v neposlední řadě s charakteristikou homogenních a heterogenních skupin. Cílem empirické části bylo pomocí polostrukturovaného interview zmapovat aktuální postoj a názory učitelek na vzdělávání v homogenních a heterogenních třídách, kde jsme zjistili přínosy a rizika pro skupinu i pedagogy samotné.

Klíčová slova: heterogenní třídy, homogenní třídy, předškolní věk, mateřská škola, učitel v mateřské škole

## **ABSTRACT**

The diploma thesis deals with the view of kindergarten teachers on homogeneous and heterogeneous groups. The thesis consists of a theoretical part, the starting points of which introduce the reader to contemporary preschool education in connection with legislative documents, the personality of the preschool teacher and his professional competences, and last but not least, the characteristics of homogeneous and heterogeneous groups. The aim of the empirical part was to use a semi-structured interview to map the current attitude and opinions of female teachers on education in homogeneous and heterogeneous classes, where we found benefits and risks for the group and the pedagogues themselves.

Keywords: heterogeneous classes, homogeneous classes, preschool age, kindergarten, teacher in kindergarten

Děkuji panu doc. Mgr. Petru Najvarovi, Ph.D. za jeho čas, trpělivost a poskytnuté cenné rady. Dále bych ráda poděkovala i respondentkám, které byly ochotny přispět svými zkušenostmi do výzkumné části diplomové práce.

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

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 SOUČASNÉ PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	<b>12</b>
1.1    LEGISLATIVNÍ DOKUMENTY PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	13
1.1.1    Školský zákon .....	13
1.1.2    Povinné předškolní vzdělávání .....	13
1.2    KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	14
1.2.1    Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání .....	14
1.3    ROLE MATEŘSKÉ ŠKOLY V ŽIVOTĚ DÍTĚTE .....	14
1.4    DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....	15
1.4.1    Kognitivní procesy .....	16
1.4.2    Tělesný a motorický vývoj.....	17
1.4.3    Osobnost dítěte a jeho sebepojetí.....	18
<b>2 PADAGOG V MATEŘSKÉ ŠKOLE</b> .....	<b>20</b>
2.1    ROLE UČITELE V MATEŘSKÉ ŠKOLE .....	22
2.2    PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY .....	24
<b>3 HOMOGENNÍ A HETEROGENNÍ SKUPINY V MATEŘSKÉ ŠKOLE</b> .....	<b>27</b>
3.1    HOMOGENNÍ TŘÍDA MATEŘSKÉ ŠKOLY .....	28
3.1.1    Homogenní třída s dětmi od 3 do 4 let.....	29
3.1.2    Homogenní třída s dětmi od 4 do 5 let.....	29
3.1.3    Homogenní třída s dětmi předškolního věku od 5 do 6 let.....	30
3.2    HETEROGENNÍ TŘÍDA MATEŘSKÉ ŠKOLY .....	30
3.2.1    Přínosy heterogenní třídy .....	31
3.2.2    Rizika heterogenní třídy.....	32
3.3    SPOLEČNÁ VÝCHODISKA HOMOGENNÍCH A HETEROGENNÍCH TŘÍD.....	33
<b>4 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI</b> .....	<b>35</b>
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>36</b>
<b>5 METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>37</b>
5.1    VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	37
5.2    METODA VÝZKUMU.....	37
5.3    VÝZKUMNÝ VZOREK .....	38
5.4    PŘEDVÝZKUM .....	40
5.5    SBĚR A ANALÝZA DAT .....	42
<b>6 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ</b> .....	<b>43</b>
6.1    PREZENTACE DAT .....	43



6.2	VZDĚLÁVÁNÍ JAKO KLÍČ K ÚSPĚCHU .....	44
6.2.1	Smyčka času v plánování .....	44
6.2.2	Každá mince má dvě strany .....	45
6.3	ODEMYKÁNÍ DĚTSKÉHO POTENCIÁLU.....	46
6.3.1	Správný zámek a klíč .....	46
6.3.2	Učitelka jako anděl bez křídel.....	47
6.4	DÍTĚ V HLAVNÍ ROLI.....	48
6.4.1	Horská dráha emocí.....	48
6.4.2	Truhla plná pokladů .....	50
6.4.3	Společnými silami to jde lépe? .....	52
6.4.4	Předškolák jako samostatná jednotka.....	53
6.4.5	Zrcadlo budoucnosti.....	54
6.5	MOJE VOLBA .....	55
<b>7</b>	<b>SHRNUTÍ VÝZKUMNÝCH ŠETŘENÍ.....</b>	<b>56</b>
<b>8</b>	<b>DISKUZE .....</b>	<b>61</b>
8.1	LIMITY VÝZKUMU .....	63
8.2	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	63
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>67</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>68</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>72</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>73</b>
	<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>74</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>75</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>76</b>

## ÚVOD

Každý z nás si na mateřskou školu jistě vzpomíná. Někdo v dobrém a jiní mají vzpomínky raději v šedé mlze.

Aktuálních témat z odvětví předškolní pedagogiky je dnes opravdu mnoho. Z mého pohledu však patří k jednomu z nejzajímavějších právě věkové uspořádání tříd mateřských škol, k jehož posunu došlo po roce 1989. Zmínky o tomto tématu uvádí již Paiget, Bandura i Vygotskij, kteří podtrhují vliv prostředí na rozvoj dítěte s ohledem na kognitivní i sociální aspekt. Z českého prostředí se jim aktuálně zabývá např. Zora Syslová, která působí na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně a poslední vydaná publikace spolu s dalšími autory je zaměřena na vliv heterogenního uspořádání v mateřských školách. Téma nachází své uplatnění i u zahraničních autorů např. Arya Ansari, Ertürk-Karaové, nebo Magnussona & Bäckmana.

S postupem času se setkáváme s velkými mezníky v oblasti předškolního vzdělávání. Do popředí vstupuje jeho význam a důležitost pro vývoj dítěte, alternativní směry a individuální vzdělávání, dále např. ukotvení povinného posledního ročníku pro děti od pěti let nebo možnost vzdělávat děti mladších 3 let.

Námětem pro sepsání diplomové práce na zvolené téma byla zejména osobní zkušenost v homogenní i heterogenní skupině dětí a můj dřívější skeptický postoj na vzdělávání ve smíšených třídách. Dále to byla i zvědavost. Každý pedagog či učitelky mateřské školy mívají odlišné pohledy na vzdělávání. Zajímaly mě tedy názory a postoje vybraných učitelek, které v minulosti působily v heterogenní třídě a v současné době pracují ve třídě homogenního typu.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Hlavním cílem teoretické části bylo přiblížit současné pojetí a význam předškolního vzdělávání s ohledem na psychický i sociální vývoj dítěte, osobnost pedagoga a možnosti věkového uspořádání tříd v mateřské škole, jejich přínosy i možná rizika.

Praktická část má kvalitativní charakter. Mapuje názory a postoje vybraných učitelek mateřské školy na homogenní a heterogenní třídy, které byly zjišťovány formou polostrukturovaného interview. Cílem bylo zjistit, v čem učitelky spatřují možná rizika a přínosy daného typu tříd. Důležité je také zmínit, že všechny oslovené učitelky mají již dlouholetou praxi ve svém oboru.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 SOUČASNÉ PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Za základy v péči a vzdělávání o ty nejmenší vděčíme Janu Amosovi Komenskému a dílu *Informatorium školy mateřské*, kde zachycuje myšlenku o důležitosti vzdělávat děti od nejtútlejšího věku. Opravilová & Uhlířová (2021) uvádějí, že dílo bylo stavebním kamenem pro rozvoj předškolního vzdělávání a jeho váha se uchovala dodnes zejména díky respektování přirozeného a svobodného vývoje dítěte.

Opravilová (2016) nahlíží na výchovu malých dětí jako na nedílnou součást života již po dlouhá staletí. Avšak její cíle, metody i formy se neustále mění a přizpůsobují aktuálnímu společenskému kontextu. Složitým procesem pro oblast výchovy dítěte bylo především získávání a bádání po nových poznacích.

Předškolní vzdělávání v České republice je klasifikováno dle systému ISCED (International Classification od Education), které rozděluje jednotlivé stupně vzdělávání dle jejich obsahové obtížnosti. Pro vzdělávání dětí v mateřské škole se užívá označení ISCED 0, též pojímané jako „vzdělávání v raném dětství“, jehož úkolem je rozvíjet dítě ve všech oblastech vývoje, tedy kognitivním, emocionálním i společenském, a připravovat je na primární stupeň vzdělávání (Klasifikace vzdělání (CZ-ISCED 2011)). Školský zákon stanovuje věkové rozmezí tohoto vzdělávání, a to pro děti od 2 do 6 let (školský zákon, 561/2004 Sb.).

Opravilová (2016, s. 14) popisuje předškolní vzdělávání v pojetí pedagogické teorie jako souhrn organizovaných procesů, které působí na dítě s cílem jej motivovat, podporovat a připravit jej pro získání tzv. „kompetence budoucího školáka“.

Mezi nejdůležitější roli předškolního vzdělávání patří *doplňovat a podporovat rodinnou výchovu*, zprostředkovávat podnětné prostředí formou různorodých aktivit vedoucích k učení, rozvoji osobnosti dítěte a napomáhat mu s přípravou na společenský i běžný život (MŠMT, 2021).

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (MŠMT, 2021) spatřuje prioritu předškolního vzdělávání v budování předpokladů pro získání pozitivního vztahu k dalšímu vzdělávání s ohledem na individuální možnosti a schopnosti dítěte.

Jak konstatují Šmelová & Prášilová (2018), předškolní vzdělávání je tedy důležitou a nezbytnou součástí běžného každodenního života dítěte a má svá specifika, díky nimž se

odlišuje od dalších stupňů vzdělávání. Petrová in Berčíková et al. (2014, s. 32) je považuje za „základní kámen celoživotního vzdělávání jedince“.

## **1.1 Legislativní dokumenty předškolního vzdělávání**

### **1.1.1 Školský zákon**

Předškolní vzdělávání je ukotveno v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon). Školský zákon je rozdělen do dvaceti částí. Pro naše účely využijeme pouze jeho vybrané kapitoly.

První část školského zákona, § 4, vymezuje současnou podobu rámcových vzdělávacích programů pro všechny stupně vzdělávací soustavy a pod § 5 najdeme školní vzdělávací programy.

Druhá část tohoto zákona se věnuje předškolnímu vzdělávání. Pod § 33 - § 35 najdeme cíle, organizaci i povinnost předškolního vzdělávání včetně způsobu jeho plnění a v neposlední řadě i individuální vzdělávání dítěte. Dále také § 164 - § 168, jež ukládají práva a povinnosti ředitele školy (zákon č. 561/2004 Sb.).

Další legislativní rámec vymezující předškolní vzdělávání stanovuje provázející vyhláška č. 14/2005 Sb., vyhláška o předškolním vzdělávání. Najdeme zde podmínky provozu mateřské školy, její organizaci, úplatu i rozsah předškolního vzdělávání, přerušeni nebo omezení provozu, stravování... (vyhláška č. 14/2005 Sb.).

### **1.1.2 Povinné předškolní vzdělávání**

S novelou školského zákona č. 178/2016 Sb. došlo k zavedení povinného předškolního vzdělávání pro děti, které dosáhnou pátého roku věku k následujícímu školnímu roku. Ustanovení vešlo v platnost od školního roku 2017/2018.

Rodiče pětiletých dětí jsou tak povinni zapsat je do mateřské školy (pokud ji již nenavštěvují), popřípadě mají možnost využít i jiné formy plnění tohoto nařízení. Jednou z nabízených možností je individuální vzdělávání po dohodě s ředitelem školy, ve které je dítě zapsáno, dále mají možnost plnit poslední povinný ročník v přípravné třídě běžné i speciální základní školy či školy mimo území České republiky.

Jedinou výjimku této novelizace představuje skupina dětí s hlubokým mentálním postižením, na něž se povinnost povinného předškolního vzdělávání nevztahuje (zákon č. 561/2004 Sb.).

## 1.2 Kurikulární dokumenty předškolního vzdělávání

Pojem kurikulum se u nás začalo objevovat koncem 20. století a bylo chápáno jako souhrn cílů a obsahů školního vzdělávání. Dále Opravilová (2016) uvádí, že může představovat vizi, jak budeme při plánování výchovně-vzdělávacího procesu postupovat, jaké využijeme konkrétní metody či pomůcky. V pedagogice pak zastupuje cíle, obsah, metody, plány, formy a hodnocení výsledků ve vzdělávacím prostředí školy.

Šafránková (2019) popisuje kurikulum v **užším** pojetí jako plán, který slouží k dosažení stanovených strategií a cílů vzdělávání. V **širším** pojetí znamená souhrn všech činitelů, které se podílejí na procesu výuky. Řadí zde sociální prostředí a klima, vlastnosti i zkušenosti daného jedince.

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (MŠMT, 2021) vymezuje kurikulární systém České Republiky na dvě úrovně. **Státní úroveň** představuje Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy. Dokumenty **školní úrovně** jsou tvořeny školními vzdělávacími programy.

### 1.2.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Klíčovým dokumentem předškolního vzdělávání je *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, který vymezuje konkrétní cíle, formy i povinný obsah vzdělávání. Každá MŠ je povinna dle struktury RVP PV sestavit vlastní školní vzdělávací program (MŠMT, 2021). Opravilová (2016) dodává, že i přes pevně stanovenou strukturu respektuje ŠVP rozdíly jednotlivých škol a přizpůsobuje se konkrétním podmínkám (kapacita, personální zajištění a vybavení).

Výše jsme se mohli dočíst, že předškolní vzdělávání má svá specifika, jejichž pomocí se odlišuje od ostatních stupňů vzdělávání. RVP PV je tedy uzpůsoben tak, aby respektoval vývojové rozdíly a individuální možnosti dětí, zajišťoval kvalitu poskytovaného výchovně-vzdělávacího procesu s ohledem na aplikované metody i formy a byl oporou pro sestavování evaluačních kritérií školy.

## 1.3 Role mateřské školy v životě dítěte

Syslová & Štěpánková (2019) zmiňují fakt, že mateřská škola je pro dítě mnohdy prvotní vzdělávací institucí, ve které se setkává se sociální interakcí s neznámými lidmi, kde zažívá pocity emoční nestability a zároveň do ní vstupuje se svými osobitými rysy. Mertin &

Gillernová (2015) dodávají, že její prostředí je tvořeno rozmanitou sítí sociálních vztahů, jejímž základem je vzájemná interakce mezi učitelkou a dítětem.

Klíčový bod pro roli mateřské školy v životě dítěte spatřuje Tomášková (2015) v úzké spolupráci s rodinou, v níž rodiče zastávají hlavní pozici ve výchově. Cílem této spolupráce by mělo být nalézání vhodného přístupu k dítěti ve všech směrech a respektování jeho individuálních potřeb.

Mateřská škola ovšem neplní pouze funkci socializační, ale snaží o příznivý rozvoj celé osobnosti dítěte a měla by směřovat k naplňování cílů, které Syslová (2013) vymezuje jako „čtyři pilíře“ vzdělávání dle tzv. Delorsova modelu. Cíle jsou následující:

1. **Učit se poznávat** – MŠ by měla vytvářet příležitosti k podpoře zvědavosti pomocí bádání a experimentů, poskytovat dostatek prostoru pro vyjádření vlastního názoru, vést děti k napomáhání a učit je vzájemnému naslouchání.
2. **Učit se jednat** - jeden z nejdůležitějších pilířů. Cílem je zaměřit pozornost zejména na praktické aktivity, pomocí nichž si děti osvojují životní dovednosti.
3. **Učit se žít společně** – vést děti k toleranci a soužití ve společnosti lidí např. s odlišnou barvou pleti, náboženstvím nebo kulturními zvyky.
4. **Učit se být** – směřovat k odpovědnosti za své jednání a posilovat zdravé sebevědomí dítěte.

Z pohledu Kořátkové (2014) se současná mateřská škola přizpůsobuje požadavkům dítěte a svou ergonomicky bohatou dispozicí tvoří ideální místo pro získání potřebného bezpečí. Dítě má pocit, že se pohybuje ve světě, který je mu přizpůsoben „na míru“.

## 1.4 Dítě předškolního věku

Vágnerová (2012) předškolní období vymezuje věkem batolete a ukončuje věkem předškoláka. Trvá tedy poměrně dlouhou dobu, zpravidla je to od 3 do 6 (7) let. Stejně věkové rozmezí uvádí mnoho autorů. K jednomu z nich patří i Kořátková (2014), která dodává, že zde dítě zahajuje proces spojený s formováním osobnosti a je tak středem zájmu pro mnohé pedagogické, psychologické i lékařské disciplíny.

Dítě v předškolním období prochází velkými změnami v rolích, postavením ve společnosti a prohlubuje vztah s vrstevníky. Především je pro tohle období typická snaha si dokázat

vlastní hodnotu, Vágnerová & Lisá (2021) je označují „**obdobím iniciativy**“ a Suchánková (2014) je nazývá obdobím **hry**.

Hra je přirozenou součástí života dítěte, s jejíž pomocí si naplňuje potřebu seberealizace, poznává stránky osobnosti, seznamuje se s okolním světem, zkoumá, objevuje a uspokojuje své potřeby. Suchánková (2014) dále zmiňuje, že hry v předškolním věku mají rozmanitý charakter i význam, který nachází své uplatnění zejména v učebním procesu a při spontánních hrách, kde dochází k propojení prožitku se zapamatováním. Aspekty neboli funkce hry nám pak mohou sloužit k diagnostikování vyskytujících se problémů nebo je můžeme aplikovat jako relaxační prvek či formu terapie. Příznivý vliv spatřujeme také v oblasti rozvoje kognitivních funkcí.

#### 1.4.1 Kognitivní procesy

Jucovičová & Žáčková (2014) uvádějí, že prostřednictvím kognitivních procesů získáváme schopnost učení, poznáváme nejenom svět kolem nás, ale i vlastní já. Důležitými faktory, které osvojování kognitivních funkcí ovlivňují, jsou dědičnost a sociální prostředí. Dosažená úroveň kognitivních procesů na konci předškolního vzdělávání je jedním z ukazatelů, zda je dítě dostatečně připraveno na zahájení povinné školní docházky.

Základ pro osvojení kognitivních procesů tvoří dle Šmelové et al. (2012) **vnímání**, jehož prostřednictvím přichází dítě do kontaktu s okolním světem a jeho rozvoj je závislý na celkovém zrání centrální nervové soustavy. Vágnerová (2016, s. 63) na něj nahlíží jako na „individuálně charakteristický způsob porozumění realitě“. U předškoláků dochází ke změně v pojetí vnímání od celostního na diferencované, lépe začínají vnímat či rozlišovat zvuky, tvary, barvy nebo menší detaily na obrázku. Dochází také ke zvýšení přesnosti pro oblast zraku a sluchu, kdy jsou děti schopny vyčlenit a spojit informace do celku (analyticko-syntetické vnímání).

Váňová Krejčová et al. (2015, s. 28) uvádějí, že proces **myšlení** v předškolním období prochází různými fázemi. Mezi jeho typické znaky řadíme egocentrismus (dítě vnímá svět pouze „vlastními očima“), personifikaci (oživování předmětů, např. „kde bydlí mašinka“), antropomorfismus (lidské vlastnosti přiřazuje neživým předmětům), fenomenismus (vnímání na základě důležitých znaků z pohledu dítě) či magičnost, která pro ně představuje „schopnost“ ovlivnit svět svými přáními nebo slovy.

Dle Piageta (1970) dítě vstupuje do fáze názorného a intuitivního myšlení, začíná tedy uvažovat v celistvých pojmech a vzrůstá zájem o spojitosti týkající se okolního světa



(Petrová in Berčíková et al., 2014). Vágnerová & Lisá (2021) uvádějí, že myšlení je však stále ovlivněno emocemi a je založeno na tužbách a přáních, které dítě považuje za skutečnost.

S postupným zráním myšlení dochází i k vývoji **řeči** a schopnosti ji využívat. V knize od Vágnerové & Lisé (2021) se dočteme, že nejčastěji zmiňovaným termínem v oblasti rozvoje řeči mnoha autory je pojem „egocentrická řeč“, kdy dítě komentuje veškeré prováděné činnosti, od her až k běžným věcem, jako např. úklid hraček. Následně dochází k její internalizaci. Petrová in Berčíková et al. (2014) se domnívá, že díky podnětnému prostředí v rodině i mateřské škole a narůstající intelektové úrovni se u dítěte na konci předškolního období zdokonaluje obsahová stránka řeči, gramatika, stavba vět a slovní zásoba zahrnuje okolo 3000 – 6000 slov. Suchánková (2014, s. 40) dodává, že celková úroveň komunikace je na vyšší úrovni a můžeme ji rozvíjet pomocí „sluchových a rytmických her, artikulačních a řečových her a her se slovy a slovními hádankami“.

Na konci předškolního období dochází k flexibilitě **pozornosti**, která se s věkem a přibývajícím zkušenostmi stále zdokonaluje. Vágnerová & Lisá (2021) zmiňují, že dítě je schopno se záměrně soustředit na danou činnost a přizpůsobovat svou pozornost aktuálnímu dění. Jucovičová & Žáčková (2014) souhlasí, a navíc dodávají, že u předškoláků převládá krátkodobá **paměť**, která je spojena s koncentrací pozornosti, jež se naplno projevuje až v mladším školním věku.

Většina autorů se shoduje na faktu, že děti v mateřské škole neumí do jisté míry odlišit realitu od fantazie. Petrová in Berčíková et al. (2014) uvádí, že pomocí **fantazijních představ** si dítě zobrazuje přání, potřeby a citové prožitky. Často těmto představám podléhají pohádky, které umožňují rozvíjet představivost a mnohdy odrážejí realitu okolního světa. Dalším charakteristickým znakem projevu dětské fantazie je „bájná lhavost“, kterou autorky Jucovičová & Žáčková (2014) popisují jako běžnou součást vývoje dítěte, jež se s přibývajícím věkem vytrácí.

#### 1.4.2 Tělesný a motorický vývoj

Bednářová & Šmardová (2022) poukazují na důležitost motorického i tělesného vývoje v oblasti jemné i hrubé motoriky až po celkový fyzický pohyb. Všechny tyto faktory ovlivňují kognitivní schopnosti dítěte v jejich osvojování.

V průběhu a zejména pak ke konci předškolního období se u dítěte mění tělesná konstrukce. Thorová (2015) tohle období nazývá *stadiem první vytáhlosti*, díky nárůstu výšky cca 7 cm

za rok, prodlužujícím se končetinám a zvyšování podílu svalové hmoty. Langmeier & Krejčířová (2006) uvádějí, že dochází k větší koordinaci pohybů a potřeby fyzické aktivity (oblast hrubé motoriky). Dítě je schopno rychleji běhat, přeskakovat překážky, zvládá chůzi po žebříku, hází i chytá míč. Váňová Krejčová et al. (2015) dodává, že dítě si zaváže tkaničku, samo si namaže chleba, zvládá jíst příborem, plazí se po bříše, skáče snožmo či střídá pohyb v reakci na signály. Dále autoři podotýkají, že fyzická obratnost se pozitivně odráží zejména v sebeobslužných a hygienických činnostech, které dítě zvládá téměř samo nebo s menší dopomocí.

Petrová in Berčíková et al. (2014) poznamenává, že oblast jemné motoriky se uplatňuje především v činnostech jako je stolování, hygiena, manipulace s předměty, oblékání nebo aktivity kreativního charakteru (malování, modelování). Jako podstatný milník v neposlední řadě uvádí i oblast laterality (preference pravé nebo levé ruky), k jejímuž vyhranění dochází ke konci předškolního období. V publikaci od Bednářové & Šmardové (2022, s. 58-60) najdeme sadu aktivit, při kterých můžeme jemnou motoriku rozvíjet, např. motání klubíček vlny, obtiskování rukou, hry s kostkami a stavebnicemi, puzzle, listování v knize, zapínání knoflíků, cvičení s prsty s říkankami, grafomotorická cvičení spojená s uvolňovacími cviky a nácvikem správného úchopu tužky, aj.

Důležitý aspekt zdůrazňují výše uvedené autorky Bednářová & Šmardová (2022), a to ten, aby v praxi docházelo k respektování přirozeného vývoje, dítě by se nemělo do aktivit nutit, mohlo by tak dojít k odrazení od činností, ale naopak by dítě mělo být podporováno a motivováno s cílem vytvoření zdravého a pozitivního návyku k pohybu. Petrová in Berčíková et al. (2014) doplňuje, že fyzická aktivita má příznivý vliv i na duševní vývoj dítěte.

### **1.4.3 Osobnost dítěte a jeho sebepojetí**

Kolem třetího roku se u dítěte začínají vytvářet první autobiografické vzpomínky, Vágnerová & Lisá (2021) tento proces označují jako „trvalost vlastní existence“. Děti o sobě postupně začínají smýšlet, do popředí vstupuje ostych, uvědomování si odpovědnosti za své chování a sebehodnotící emoce. Ty jsou ve většině případů pozitivní a děti někdy mívají sklon k přeceňování či vytahování. Autorky jej zobrazují na příkladu, kdy si chlapec dokazuje sílu („podívej se, jak jsem silný...“ „mohu zvednout židli“) a vlastní iniciativu, která reflektuje jeho kvality. Stále tedy převažuje egocentrické myšlení.

Jako běžný projev uvádějí u dětí v mateřské škole Vágnerová & Lisá (2021) sklony k majetnictví a ochraně vlastních věcí (hraček). S postupným zráním osobnosti a větší mírou sociálního porozumění však tyto tendence mizí a děti jsou okolo pátého roku schopny se začít dělit.

Osobnost dítěte je úzce spjata s vývojem identity. Klíčové sociální role, jež se podílejí na její tvorbě a dítě s nimi bezmezně přichází do kontaktu, vymezuje Vágnerová (2012, s. 225) na role „vrstevníka, kamaráda a dítěte v mateřské škole“. Další klíč k úspěšnému ztotožnění a přijetí role připisují autorky Vágnerová & Lisá (2021) kolektivu vrstevníků v MŠ a přítomnosti obou rodičů v domácím prostředí, kde je děti přirozeně napodobují a přebírají hodnoty vedoucí k uvědomění si genderové identity (role). Jucovičová & Žáčková (2014) dodávají, že v prostředí mateřské školy se pak tyto rozdíly odrážejí při volbě hraček a her, kde dochází k jejich diferenciaci a navíc se objevuje se potřeba kooperativní hry.

Šmelová et al., (2012) v samotném závěru podotýká důležitost podpory dítěte ze strany rodičů při samostatném rozhodování či projevu zájmu o zapojení do činností, čímž dojde k podpoře iniciativy dítěte, které tak bude později schopno přijímat a vyrovnávat se se zodpovědností za své jednání.

## 2 PADAGOG V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Typologií lidského temperamentu se zabývalo již mnoho autorů. Cakirpaloglu (2012) uvádí, že k nejznámějším vůbec patří první dělení dle řeckého lékaře a filozofa Hippokrata (kolem 460-377 př. n. l.), v jehož rozdělení nacházíme přirovnání k tekutinám lidského těla. **Sangvinik** (krev) se vyznačuje svými veselými a společenskými vlastnostmi. Jeho protikladem je **melancholik** (černá žluč), ten bývá často zarmoucený a bez nálady. Pro **cholera** (žlutá žluč) je typická jeho výbušnost a sklon ke konfliktním situacím. **Flegmatik** (hlen) má velmi klidnou povahu a na své okolí působí spíše uzavřeně.

Svobodová & Vítěčková (2017) považují osobnostní rysy učitele (osobnosti) za jeden z podstatných předpokladů pro výkon tohoto povolání. Představují učitelku jako empatickou a hodnou „bytost“. Lukášová (2015, s. 52) charakterizuje empatii jako „předpoklad pro vcítění se a porozumění jinakosti druhých i pravdivé reflexe vlastní vnitřní antipatie, jež se tímto postupem může stát předmětem vlastního ovlivňování“. Dále by učitelka měla ráda komunikovat s dětmi i okolím, ocenit snahu a být oporou v nesnázích i při nastolování pravidel. S obdobným názorem se setkáváme i ve výsledcích výzkumného šetření „*Proč se chci stát učitelkou v mateřské škole?*“, kde autoři Wiegerová & Gavora (2014) dokládají jako jeden z aspektů vedoucích k volbě povolání u studentek bakalářského studia oboru Učitelství pro mateřské školy na jedné z moravských univerzit právě empatii, ohleduplnost, trpělivost a nápomocnost. Můžeme tedy říci, že výše zmiňované vlastnosti temperamentu se jeví jako vhodnější pro práci učitele.

Holeček (2014, s. 13) popisuje osobnost učitele v pěti klíčových oblastech vyznačujících se motivací k vykonávání profese, charakterem a temperamentem učitele, seberegulačními a dynamickými vlastnostmi a jeho specifickými dovednostmi.

### 1. *Motivace k učitelskému povolání*

Motivační hodnota v práci učitele je tvořena odměnou – touhou po sebeúctě a seberealizaci prostřednictvím uspokojování vyšších potřeb dle Maslowovy pyramidy potřeb. Další významné činitele tvoří touha po moci a slovním ocenění, kterému se však dnes ze strany veřejnosti, zejména rodičů, skoro nedostává (Holeček, 2014).

### 2. *Charakterově-volní vlastnosti*

Učitel by měl být ve svém oboru profesionálem. Měl by se vyznačovat trpělivostí, vytrvalostí, přátelskostí, přirozenou autoritou a otevřeností, díky které si u žáků získá

náklonnost a respekt, což vede k pozitivnímu průběhu vzdělávacího procesu, na kterém se z velké části podílejí i kvalitní vztahy s rodiči a žáky (Holeček, 2014).

### 3. *Seberegulační vlastnosti*

Odrážejí v první řadě vztah učitele k sobě samému ve vzájemné provázanosti profesních a etických předpokladů. Zahrnují např. oblast sebeuvědomění, sebekritiky, sebehodnocení, sebezpojetí a svědomí (Holeček, 2014).

### 4. *Dynamické vlastnosti, temperament*

Lidským temperamentem se zabýval např. Hippokrates (viz výše) či Jung, který osobnost rozdělil na dva typy: extravert (velmi komunikativní, přátelsky a společensky založen) a introvert (spolehlivý, společnost příliš nevyhledává). Ideální představu učitelovy osobnosti ztělesňuje mix vlastností z každé jedné typologie (Holeček, 2014).

### 5. *Výkonové vlastnosti, speciální schopnosti a dovednosti učitele*

Tvoří soubor všeho, co se od dobrého pedagoga očekává. Tedy jistou míru inteligence, orientace ve světě digitálních technologií, empatii, schopnost organizace či sebereflexe (Holeček, 2014).

Průcha et al., (2009, s. 326) charakterizuje učitele takto: „...jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pracovník vykonávající učitelské povolání...spoluvytváří edukační realitu, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení a jeho výsledky.“

Svobodová & Vítěčková (2017) ve své knize podotýkají, že se v prostředí mateřské školy častěji setkáváme spíše s učitelkou nežli s učitelem. Průcha et al., (2009) dodává, že je to způsobeno *feminizací školství*. Učitelka by tedy měla být jistou „odbornicí“ orientovanou na vývoj předškolního dítěte a vybavena určitými předpoklady pro výkon tohoto povolání, jelikož se stává pro dítě vzorem a je jeho velkou oporou v neznámém prostředí. Svobodová & Vítěčková (2017) mezi hlavní rysy charakterizující osobnost předškolního pedagoga zařazují zejména empatii, spolupráci a pomoc druhým.

Dle Opravilové (2016) vystihují učitelku v mateřské škole nejen dovednosti z oblasti výtvarného, hudebního a dramatického zaměření, ale celkový pohled na její osobnost. Klíč k utváření samostatného dítěte, které bude schopno svobodně rozhodovat o svých činech a bude přebírat odpovědnost za své jednání, spočívá v respektování a podpoře individuálních

potřeb, ocenění píle a snahy a vytváření příležitostí pro jeho seberozvoj. Tohle vše by mělo být předností každé správné učitelky.

Pedagog je pro dítě přirozenou autoritou, od které přebírá hodnoty a způsoby chování (Mertin & Gillernová, 2015). Opravilová (2016, s. 15) souhlasí a uvádí, že učitel mateřské školy by měl být „představitelem hodnot lidskosti a demokracie“, protože dítě se bezprostředně učí tomu, co vidí kolem sebe.

Legislativní ukotvení profese učitele nejen mateřské školy najdeme v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Jsou zde uvedeny předpoklady a požadavky týkající se profese učitele. Zákon udává, že každý pedagogický pracovník, který chce vykonávat přímou pedagogickou činnost, se musí prokázat těmito požadavky: *trestní bezúhonnost, znalost českého jazyka, svéprávnost, kvalifikace v oboru pro výkon pedagogické činnosti a zdravotní způsobilost*. Odbornou způsobilost učitele mateřské školy vymezuje § 6 výše zmíněného zákona (zákon č. 563/2004 Sb.).

Pedagogové by si měli i nadále prohlubovat své znalosti, rozšiřovat schopnosti a kvalifikaci. Tuto povinnost ukládá vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků (vyhláška č. 317/2005 Sb.). Dále kapitola 7.6 Personální a pedagogické zajištění z RVP PV (MŠMT, 2021).

## 2.1 Role učitele v mateřské škole

Syslová (2013) popisuje, že postupem času prošla role učitelky mateřské školy velkými změnami. Pojem učitel se začal používat od roku 1934 ve spojení s výnosem ministerstva školství a národní osvěty. Dříve byly ženy pracující v mateřských školách či opatrovnách nazývány pěstounkami. Jejich úkol byl spíše pečovatelský se zaměřením na zdravotní stránku dítěte.

Na přelomu 19. a 20. století přinesl pedocentrismus nový pohled na výchovu. Nejen že se tento směr stal základním kamenem pro pedagogické „reformní“ hnutí, ale dodnes se uchovala i část jeho myšlenky - vychovávat dítě přirozeně a s respektem. Současný pohled na učitele je vnímán jako na nositele hodnot, které předává dětem, a je považován za základního činitele vzdělávacího procesu (Syslová, 2013).

Mertin & Gillernová (2015) vnímají postavení pedagoga v podobě role „socializátora“, který napomáhá dítěti se začleněním do společnosti. Dále zmiňují, že tato role patří mezi jedno z nejaktuálnějších pojetí.

Syslová (2017, s. 82) ji pak uvádí jako *socioprofesionální roli*, kterou rozdělila do 7 kategorií vycházejících z modelu dle Vašutové (2004, s. 81):

1. *Role socializační a kultivační* – zodpovědný přístup ke své profesi, předávání hodnot, aktivní zapojení pedagoga do dalšího vzdělávání.
2. *Role angažované osobnosti* – učitel i na veřejnosti vystupuje v roli profesionála, účastní se kulturních i odborně zaměřených akcí.
3. *Role diagnostická a evaluační* – rozpoznání potřeb dítěte formou diagnostiky, realizování evaluace v návaznosti na vzdělávací nabídku a sebereflexe.
4. *Role projektanta* – schopnost učitele vycházet z individuálních potřeb dítěte s nabídkou aktivit, během kterých bude docházet k naplňování stanovených cílů.
5. *Role facilitátora* – učitel v této roli zprostředkovává dítěti pomocí řízených i spontánních činností možnosti k řešení problému a je pouze jeho průvodcem.
6. *Role konzultanta* – spočívá v komunikaci se všemi aktéry podílejícími se na vzdělávacím procesu.
7. *Role administrátora* – je spojena s vypracováním povinné dokumentace, evaluace a také diagnostické činnosti.

Dále rozdělila role učitele mateřské školy např. i Tomanová a Šmelová (2004, s. 123–125 in Šmelová & Prášilová, 2018, s. 48) na role „komunikátora, učitele, vůdce, manažera, obhájce a poradce“.

Jak jsme se mohli dočíst výše, učitel dle Průchy et al., (2009) ztělesňuje hlavního představitele a realizátora vzdělávacího procesu. Jeho role je spojována také s funkcemi mateřské školy, jež plní nezastupitelné místo v životě dítěte. Šmelová (2006, s. 19 in Šmelová & Prášilová, 2018, s. 47) dělí funkce na:

- *pečovatelskou funkci* - představuje zajištění odborné péče o dítě,
- *socializační* - váže se na budování sociálních vztahů s druhými lidmi, dítě si vytváří a získává základy společenského chování a morálních hodnot, navazuje na rodinnou výchovu,



- *osobnostně rozvojovou* – podporuje všestranný rozvoj dítěte a smysl pro učení, připravuje je pro další stupeň vzdělávání,
- *kulturační funkce* - jak již vyplývá z názvu, seznamuje dítě s kulturním bohatstvím prostřednictvím výstav, ukázek žánrové literatury, návštěv divadla či muzeí,
- *personalizační* – přispívá k rozvoji samostatnosti dítěte.

## 2.2 Profesionální kompetence učitele mateřské školy

Šmelová & Prášilová (2018) ve své publikaci poukazují, že kompetence úzce souvisejí s výše zmiňovanou rolí učitele a funkcemi mateřské školy. Díky neustálým proměnám a požadavkům společnosti však označují jejich osvojování za celoživotní proces.

Průcha et al. (2009) definuje, že kompetence z pedagogického hlediska tvoří komplex využitelných schopností i dovedností ve spojitosti s řešením vybraných úkolů zahrnujících sféru profesního i osobního života.

„Kompetence učitele mateřské školy tvoří soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro výkon profese.“ (Šmelová & Prášilová, 2018, s. 50).

Termín kompetence můžeme chápat ve dvou rovinách - obecné a odborné.

Kompetenci v obecné rovině rozumíme jako moci o něčem rozhodovat (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 25 in Svobodová & Vítečková, 2017, s. 27).

V odborné rovině se poté jeví jako „soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a nástrojů, které jednotlivec využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a životních situací, jež mu umožňují osobní rozvoj.“ (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 27 in Svobodová & Vítečková, 2017, s. 27).

Než se přesuneme k samotnému rozdělení kompetencí, Berčíková et al., (2014) poukazuje na fakt, že profesionální kompetence učitele nevymezuje žádný legislativní rámec a setkáváme se s mnoha podobami jejich klasifikace.

Svobodová & Vítečková (2017, s. 28) popisují, že by každá učitelka či učitel mateřské školy měli být vybaveni určitými profesionálními kompetencemi, jejichž definice se jeví jako velmi obtížná. Z nejznámějších autorek, které se tomuto tématu věnovaly, byla Vašutová (2004, s. 92), která je definovala „jako otevřený, rozvoje schopný systém profesionálních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese“.



Svobodová & Vítečková (2017) je ve své publikaci *Osobnost předškolního pedagoga* vycházejí z dělení dle Vašutové (2007, s. 35-37) člení do 7 kompetencí (viz níže), a ke každé z nich se vážou doplňující otázky týkající sebereflexe, aby si pedagog byl schopen ověřit, zda vybranou dovedností či postojem disponuje.

**Kompetence předmětová** je tvořena jistou mírou znalostí z vybraného oboru. Váže se na ni úroveň dosaženého vzdělání, buďto středoškolského, nebo vysokoškolského, a tomu odpovídající schopnost přednést získané poznatky do vzdělávacího procesu. Pro učitelku v mateřské škole pak tato kompetence představuje komplexní a mnohostranný „balíček“ dovedností a znalostí, které by měla ovládat. Samozřejmostí je znalost mateřského jazyka. Mezi předpoklady pro výkon profese řadíme kreativitu, tvořivost či schopnost děti zaujmout. Z nabízených oblastí, které by měly odrážet náplň dne v mateřské škole, je to oblast hudební, výtvarná, dramatická, tělesná, environmentální, kulturně-historická a přírodovědná (Svobodová & Vítečková, 2017).

Každý učitel by měl promyšleně připravovat výchovně vzdělávací obsah, který bude odrážet individuální možnosti dítěte. Volit pestré pomůcky, metody i formy vyučovacího procesu. Pokud tomu tak činí, jedná se o využití **kompetence didaktické a psychodidaktické** (Svobodová & Vítečková, 2017).

**Pedagogickou kompetenci** můžeme chápat jako aplikování získaných poznatků do praxe prostřednictvím nabídky pestrých činností zaměřených na individuální rozvoj dítěte. Učitel v mateřské škole by se měl snažit děti zaujmout, vytvářet i podporovat pozitivní atmosféru ve třídě a zprostředkovávat dostatek prostoru pro prožitkové učení, díky kterému buduje základy pro reálný život (Svobodová & Vítečková, 2017).

**Kompetence diagnostické a intervenční** nacházejí své uplatnění při práci s dětmi se specifickými poruchami učení či dětmi nadanými. V mateřské škole se využívají zejména ve formě pedagogické diagnostiky, která slouží učiteli ke zjištění současných potřeb dítěte nebo včasnému odhalení vzniku případných problémů. Učitel by měl brát v potaz tyto individuální potřeby každého dítěte a umět s nimi pracovat tak, aby docházelo během nabízených činností k jejich naplnění (Svobodová & Vítečková, 2017).

**Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní** se zabývá sítí sociálních vztahů, které se vyskytují v dětském kolektivu. Pedagog vyznačující se touto kompetencí je schopen respektovat a komunikovat s dětmi „jako se sobě rovnými“ partnery, chápe jejich prožitky,

naslouchá jim a snaží se vytvářet pozitivní klima, které přispívá k emoční pohodě celé skupiny (Svobodová & Vítečková, 2017).

Základ **kompetence manažerské a normativní** představují v prvé řadě dovednosti ředitele školy. Ten se prokazuje dostatečnou znalostí v legislativním rámci, podporuje své zaměstnance a jejich profesní růst. Snaží se o budování dobrého image školy, zvyšuje prestiž a úroveň poskytovaného vzdělávání. Dále je schopen rozvíjet a vytvářet podmínky pro spolupráci i komunikaci mezi všemi zúčastněnými aktéry vzdělávacího procesu – dětmi, rodiči a zaměstnanci školy (Svobodová & Vítečková, 2017). Syslová (2013) uvádí tuto oblast i pro učitele mateřských škol, kteří mají disponovat základní orientací v legislativě, administrativě zahrnující vše kolem výchovně - vzdělávacího procesu i třídní dokumentaci a být schopni práce v týmu.

**Kompetence profesně a osobnostně kultivující** odráží osobnost pedagoga. Učitel má zájem i nadále prohlubovat a rozšiřovat své znalosti, rozvíjí se jak v profesním, tak i osobním životě. Pracuje s otázkami z oblasti sebereflexe a snaží se předcházet syndromu vyhoření (Svobodová & Vítečková, 2017).

### 3 HOMOGENNÍ A HETEROGENNÍ SKUPINY V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Historický exkurz homogenních a heterogenních tříd se prolíná s vývojem předškolního vzdělávání u nás. Mišurcová (1983 in Syslová, 2022) uvádí, že prvotní podobu zajišťující péči o děti představovala opatrovna v Praze na Hrádku r. 1832 (Jan Vlastimír Svoboda), kde spatřujeme rozdělení dětí do jednotlivých skupin dle věku s náměty herními i vyučovacími. Dále podotýká významný spis *Školka*, jehož autorem je Svoboda, který u nás zásadně ovlivnil rozmach předškolních zařízení. Mateřská škola v Praze v roce 1869 byla první veřejnou institucí určenou dětem do šesti let. Mišurcová (1981 in Syslová, 2022) dokládá ze spisu tehdejší školy sv. Jakuba (1871) zmínky o heterogenní skupině a zajištění péče o děti v podobě ženy, nikoliv muže.

Počátkem 20. století zaznamenáváme stále převahu smíšených tříd s velkým počtem dětí. Do popředí vstupuje pedagogický směr reformismus, jak píše Pavlovská et al. (2012 in Syslová 2022), kterou doplňuje Jůva (2003 in Syslová 2022), a jako jeden ze zásadních požadavků toho směru udává snahu o větší propojení vzdělávání, rodiny, školy a života a požadavek na snížení počtu dětí ve třídě. Setkáváme se také s alternativními směry vzdělávání a v neposlední řadě došlo ke sjednocení názvu na mateřské školy pro instituce, jež zajišťovaly péči o děti. Na historii obou typů tříd se podíváme níže (viz kapitola 3.1 Homogenní třída mateřské školy, 3.2 Heterogenní třída mateřské školy).

V současné době Kořátková (2014) označuje soužití v mateřské škole pro děti jako velmi obohacující zkušenost. Děti se zde seznamují s novým prostředím, navazují první přátelství, naučí se vzájemnému respektu a komunikaci. Pobyt v dětské skupině se tedy jeví jako vhodný pro formování osobnosti dítěte a podporuje jeho snahu se úspěšně začlenit do společnosti vrstevníků.

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (MŠMT, 2021) vkládá plně do kompetence ředitelů jednotlivých mateřských škol, jaké věkové uspořádání tříd si zvolí. Zda využijí možnost smíšených či věkově rozdělených skupin. S touto podobou, jak uvádí ve svých publikacích mnoho autorů, např. Kořátková (2014), Opravilová (2016) nebo Syslová (2022), se setkáváme až po roce 1990. Do té doby převažovaly třídy pouze homogenního charakteru.

### 3.1 Homogenní třída mateřské školy

Historický kontext homogenních tříd nacházel výrazné uplatnění zejména před rokem 1990. Syslová (2022) ve své publikaci *Věkové heterogenní třídy* píše o první podobě homogenních skupin z roku 1953, kde došlo k rozdělení vzdělávacího obsahu na věkové skupiny a vznikly Prozatímní osnovy mateřské školy. Dále autorka poznamenává, že uspořádání vzdělávacího obsahu se odlišovalo od jeho současné podoby. Metodiky nerespektovaly individuální možnosti dítěte, ale byly pojímány jako „úkoly a činnosti“ pro učitelku i jednotlivé věkové kategorie dětí a převažovala frontální výuka. Postupem času docházelo k hledání nových způsobů práce.

Průcha et al. (2013, s. 92) charakterizuje homogenní třídu jako „třídu, do níž jsou žáci zařazováni na základě určitého kritéria výběru, zpravidla podle schopností, inteligenční úrovně, učebního tempa nebo učebních výsledků...“.

V našem textu budeme vycházet z definice dle Kořátkové (2014), která ji pojímá jako třídu věkově stejnorodou. Děti jsou zde zařazovány na základě jednoho kritéria – věku.

Jako jeden z přínosů homogenních tříd zmiňuje Smolíková (2006, s. 9. in Syslová & Štěpánková, 2019) oproti heterogenním třídám velkou neměnnost dětského kolektivu, což vede k prohlubování a vytváření pevných vztahů mezi dětmi.

Váňová Krejčová et al. (2015) pak nacházejí pozitivum ve zdokonalování sebeobslužných činností (podpoře samostatnosti), a to zejména v situacích, kdy je dítě odkázáno pouze samo na sebe.

Dále bychom mohli poukázat na výhodu jazykových a řečových dovedností, které ve svém šetření dokládá Lapáčková (2014 in Syslová 2022) a uvádí, že jsou oproti dětem ze smíšených skupin značně lepší zejména v oblasti vyjadřovacích schopností.

Za největší označované riziko věkově stejnorodých tříd je spoustou autorů, např. Kořátková (2014) i Splavcová & Kropáčková (2016), uváděna delší adaptace na nové prostředí. Jedná se totiž o dlouhý a nejen pro dítě emočně náročný proces. Kořátková (2014) dále uvádí, že učitelka představuje zvláště na začátku docházky pro dítě průvodce neznámým prostředím, pomáhá mu se začleňováním mezi vrstevníky, a tak se u dítěte naplno neprojevuje vlastní iniciativa o vyhledání činností.

Pokud dle Kořátkové (2014) dojde ze strany učitelky k předpokladu obdobného očekávaného výsledku u všech dětí z důvodu stejné věkové úrovně, pak další případné riziko

představuje i plánování a organizování činností. Učitelka by tedy měla být schopna zařadit diferencované aktivity, které zohledňují individuální schopnosti jednotlivých dětí bez ohledu na věk.

### **3.1.1 Homogenní třída s dětmi od 3 do 4 let**

Třída nejmenších a nově příchozích dětí je řečištěm emoční nestability a adaptační proces vnímají Splavcová & Kropáčková (2016) jako stěžejní bod nástupu do mateřské školy. Koťátková (2014) se s výrokem ztotožňuje a upozorňuje, že emoční projevy se mohou v některých případech projevit i po delší odmlce pobytu v mateřské škole a ne jen začátkem školního roku. Dále také podotýká, že adaptace je psychickou zátěží i pro samotnou učitelku.

Jako velmi obtížná se dle Koťátkové (2014) ukazuje oblast sebeobsluhy (stolování, oblékání, hygiena), která pro děti představuje zátěž v podobě nedostatečně rozvinuté jemné motoriky a ztraceného času, který by chtěly využít efektivněji.

Vzhledem k možnosti zařazovat do výchovně vzdělávacího procesu děti již od 2 let narůstá i potřeba připravenosti prostředí mateřské školy a personálního zajištění v podobě souběžného působení dvou pedagogů. Splavcová & Kropáčková (2016) vyzdvihují požadavky týkající se bezpečnosti dětí, potřeby ergonomického nábytku, hraček odpovídajících věku dětí (kočárky, auta, obrázkové knížky, zvukové hračky, jednoduché stavebnice apod.) a dostatečného prostoru pro volný pohyb, který je bezprostředně součástí vývoje.

### **3.1.2 Homogenní třída s dětmi od 4 do 5 let**

Třída tohoto věku bývá označována jako třída středních dětí. Koťátková (2014) uvádí, že se setkáváme s emoční stabilitou při kontaktu s cizím prostředím, komunikační schopnosti jsou na lepší úrovni a začínáme děti považovat za komunikační partnery. Postupem času děti také dokážou jasněji formulovat svá přání a potřeby.

Do popředí zájmu vstupují námětové hry, díky kterým děti reflektují zážitky z reálného života. Suchánková (2014) také zmiňuje, že si děti začínají všimnout detailů, které přidružují do hry (např. při hře s panenkou už vědí, že potřebují veškeré vybavení – lahvičku, oblečení, kočárek, dudlík...). Mezi nejčastější námětové hry potom autorka řadí hry: „Na obchod, kuchaře či rodinu“.

### 3.1.3 Homogenní třída s dětmi předškolního věku od 5 do 6 let

Přínosem třídy dětí čistě předškolního věku je dle Kořátkové (2014) možnost samostatně zrealizované hry, kterou nenaruší ty menší. U nejstarších dětí se objevuje potřeba kooperativní a námětové hry, při níž, jak uvádí Suchánková (2014), se rozvíjí spolupráce, vstřícnost, trpělivost, rozdělní jednotlivých rolí. Děti jsou tak odkázány na vzájemnou domluvu např. při hledání řešení situací.

Kořátková (2014) však upozorňuje, že se mnohdy vyskytuje soupeřivost a rivalita právě při realizaci her. Šprachtová (2015) to připisuje tomu, že se děti snaží o prosazení svého názoru i místa ve skupině.

Homogenní třídy pro děti, jež zahájí následující rok plnění povinné školní docházky, mají samy o sobě z pohledu veřejnosti větší váhu při vzdělávání. Dokládá to i výsledek výzkumného šetření od Srbové (2011 in Syslová, 2022), kdy rodiče zastávají názor kvalitnější přípravy na základní školu. Obdobnou zkušenost má i Šprachtová (2015), která v rozhovoru uvedla, že by mohl vyvstat požadavek ze strany zákonných zástupců na vyčlenění těchto dětí z heterogenních tříd na jejich následné zařazení do skupiny s vrstevníky stejného věku.

## 3.2 Heterogenní třída mateřské školy

Kořeny tříd heterogenního charakteru sahají do období konstruktivistických teorií Piageta a Vygotského. Heterogenita byla považována za přirozenou součást života a vedla k všestrannému rozvoji dítěte. Syslová (2022) ve své publikaci však dokládá kritiku heterogenních tříd na tehdejší území našeho státu. Bylo na ni nahlíženo jako na „nutnou součást organizace“, která byla zřizována v jednotřídních mateřských školách, dalším důvodem byl nedostatečný počet učitelů a převaha vysokého počtu dětí ve třídách. Do popředí zájmu začala heterogenita vstupovat až na přelomu 20. a 21. století, a to díky požadavku na vytvoření Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a vlivu alternativních směrů v českých mateřských školách, jejichž myšlenkou byl přirozený vývoj dítěte ve věkově smíšených skupinách.

Při definici pojmu heterogenní třídy se setkáváme se širokým spektrem jeho vymezení. Kořátková (2014) nahlíží na smíšenou třídu jako na „zrcadlo rozmanitosti ve společnosti“, kde mají děti příležitost komunikovat, spolupracovat, učit se vzájemnému soužití a toleranci, přebírat hodnoty a dovednosti od vrstevníků.

Rathbon (1993, s. 64 in Syslová, 2022, s. 10) ji charakterizuje jako „třídu, ve které jsou děti různého věku a stupně vývoje společně“. S obdobným názorem se ztotožňují i autoři Hul'ová et al. (2018, s. 204), kteří ji ve svém výzkumném šetření vymezují takto: „ve věkově heterogenních třídách jsou děti různého věku“.

V zahraničí se pak setkáváme s pojmy *mixed-age* (věkově smíšená), *multi-age* (více věková) nebo *nongraded-classroom* (netříděná třída). Výše uvedené definice se však shodují na tom, že je dodrženo „pravidlo“ zařazení dětí nejméně dvou věkových skupin s cílem efektivního rozvoje učení (Syslová, 2022, s. 12).

V případě zřízení tohoto typu třídy Kořátková (2014) podotýká, že by měla být dodržována jistá pravidla, která respektují např. soužití sourozenců v jedné třídě, vyváženost pohlaví a věkového uspořádání třídy, měl by se brát zřetel na práci s dětmi s odkladem povinné školní docházky a v neposlední řadě také zařazení dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

### 3.2.1 Přínosy heterogenní třídy

Splavcová & Kropáčková (2016) označují samotnou docházku do mateřské školy pro dítě jako velmi obohacující zkušenost. V důsledku toho si dítě pomocí rituálů osvojí pravidelnost režimu, což vede k jeho psychické pohodě a přichází do kontaktu s jiným, doposud neznámým prostředím a lidmi. Mertin & Gillernová (2015) dodávají, že díky rozmanitému sociálnímu prostředí, kterým mateřská škola disponuje, je dítě schopno rychleji navazovat vztahy s vrstevníky. Ty jsou však do jisté míry povrchní a netrávají příliš dlouho. Mají však své nezastupitelné místo v rozvoji citového pojetí i sociálních dovedností.

Příznivý vliv heterogenního uspořádání třídy vnímá Kořátková (2014) s ohledem na adaptaci dětí v novém prostředí. Dochází zde k projevům empatie ze strany starších dětí, které jsou pro nově příchozí psychickou oporou a napomáhají jim den v MŠ lépe zvládnout. Zároveň dochází k prohlubování vztahů ve skupině a toleranci. Mertin & Gillernová (2015) neopomíjejí však ani důležitost přítomnosti pedagoga, bez jehož pomoci by dítě socializační část nezvládlo.

Velké pozitivum spatřuje mnoho autorů, např. Havlová (2012) a Kořátková (2014), v příležitostech učení nápodobou a v situacích, kdy se děti od sebe učí navzájem. Výše jsme se mohli dočíst, že dítě vyrůstá a přebírá hodnoty a způsoby chování z prostředí, ve kterém se pohybuje. Je tedy přirozené, že menší děti uplatňují zejména učení nápodobou od těch starších. Mají příležitost vidět, jak probíhá organizace her, mohou se do ní být včleněni, jsou více motivovány a vnímají i jejich přístup při řešení určitých situací. Dále Kořátková (2014)

zmiňuje, že starší děti vstupují do role poradce, který ukazuje menším dětem směr, pomáhá jim při hrách či ostatních činnostech. Havlová (2012) dodává, že prostřednictvím toho dochází k naplnění potřeby sebejistoty a rozvoji vzájemné komunikace, zlepšuje se mluvní projev a slovní zásoba.

S totožným názorem přichází i Šprachtová (2015), která vyzdvihuje příznivý vliv pro oblast sociálních vztahů a také váhy autority starších dětí, kterou děti mnohem lépe přijímají. Dále zmiňuje i pestré a rozmanité prostředí vybavenosti pomůckami i hračkami pro všechny věkové kategorie, které přispívají k uspokojení aktuálních potřeb dítěte.

Okutanová et. al. (2014) ve svém výzkumu poukazuje na fakt, že prostřednictvím smíšených tříd, které jsou pro děti zdrojem bohatého stimulu, mají možnost si najít osobitý styl učení, který odpovídá jejich aktuální úrovni.

Havlová (2012) konstatuje, že heterogenní třída je i pro učitelku velkou výhodou a dle jejího názoru nedochází k jednotvárným činnostem a objevuje se více příležitostí pro využití kooperativního učení, jež by v mateřských školách mělo převažovat.

### **3.2.2 Rizika heterogenní třídy**

Havlová (2012) v článku zmiňuje, že heterogenní třída je pro učitelku sice výhodou, avšak Kořátková (2014) uvádí, že jsou na pedagogy kladeny mnohem vyšší nároky při sestavování a volbě činností než u homogenních skupin. Nabídka by měla být vhodná pro všechny věkové kategorie a měla by zahrnovat organizační formy skupinové, individualizované a diferencované práce. Dále by učitelka měla volit takové aktivity, které povedou k zažití pocitu úspěchu a zejména pak u starších dětí k naplnění touhy po uznání.

Téměř totožný výsledek, který spatřuje negativum heterogenní třídy v náročnosti přípravy učitele, ukazují i výzkumná šetření od Luňákové (2008); Sajbotové (2016) a Svobodové (2011) in Syslová (2021). Havlová (2012) pak poukazuje, že náročnost přípravy pedagoga ovlivňuje zejména věková nevyváženost skupiny, která se může odrazit i na klimatu třídy, nedostatečný přehled o věku dětí a také odmítavý přístup učitele k tomuto uspořádání.

Šprachtová (2015) vnímá jako možné riziko nátlak na separaci předškoláků v návaznosti na zavedení povinného posledního ročníku pro předškolní vzdělávání. I přesto ale stojí za názorem, že není třeba děti ze skupiny vyčleňovat a podotýká, že činnosti mohou být prováděny i odděleně na skupiny dle věkového rozmezí dané třídy.



V přínosech heterogenních tříd zmiňuje Koťátková (2014) lepší adaptaci nově příchozích dětí. Splavcová & Kropáčková (2016) však upozorňují, že vzhledem k možnosti přijímat do mateřské školy děti od 2 let záleží pak na jejich samotné „zralosti“ pro vstup do nového prostředí, které ovlivňuje i škola svou vybaveností.

Obecně se pak setkáváme s negativním názorem, kdy jsou starší děti pojímány jako „pomocná síla“ na práci s těmi menšími. Šprachtová (2015) se tento názor snaží vyvracet a dodává, že takové případy se objevují pouze tehdy, když učitelka neumí využít přínosů věkově smíšené skupiny.

### 3.3 Společná východiska homogenních a heterogenních tříd

Pro oba typy věkového uspořádání tříd je společné, že současná mateřská škola by měla reflektovat potřeby dítěte a uplatňovat přístup individualizace. Hartl & Hartlová (2015, s. 116) uvádějí individualizaci v kontextu vzdělávání jako „přizpůsobení vyučování individuálním zvláštnostem žáků“. Jak poznamenává Váňová Krejčová et al. (2015), cílem je tedy vytváření příležitostí v rámci vzdělávání k dosažení maximálního osobního úspěchu dítěte. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (MŠMT, 2021, s. 7) vytyčuje jako jeden z nejdůležitějších úkolů předškolního vzdělávání „vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že za všech okolností budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí...“. V praxi se poté individualizace dle Krejčové, Kargerové (2003, s. 27 in Váňová Krejčová et al., 2015, s. 19) uplatňuje tehdy, pokud chceme, aby dítě ve vzdělávání aplikovalo naučené dovednosti v nadcházejícím učení, prosazovalo své přednosti, zažívalo pocity úspěchu ve vzdělávání, rozvíjelo osobnost a její silné stránky, naučilo se toleranci, respektu a sebedůvěře.

Dle *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* (MŠMT, 2021) platí „zásadní pravidlo“, kdy učitelka volí činnosti přiměřené věku odpovídající individuálním schopnostem dětí, využívá pestré didaktické pomůcky a organizační formy s cílem všestranného rozvoje dětí, vyhodnocuje vlastní práci i činnost dětí pomocí pedagogické diagnostiky.

Snaží se respektovat a reagovat na přání a potřeby všech aktérů vzdělávacího procesu (dětí, rodičů, kolegů), o vytvoření kladného pouta mezi rodiči a mateřskou školou, poskytuje rodičům možnost o nahlédnutí a zapojení se do života mateřské školy, pravidelně je informuje o průběhu dne ve třídě a pokrocích dítěte.

Dále směřuje výchovně-vzdělávací proces tak, aby se děti cítily bezpečně a v psychické pohodě, podporuje a vytváří příležitosti k rozvoji zdravého sebevědomí dítěte, komunikace, navázání přátelství a také zprostředkovává dostatek podnětů k získání radostného prožitku z učení. S téměř totožným názorem souhlasí ve své publikaci i Kořátková (2014), která navíc dodává dodržení zásad rovnosti, tedy respektovat kulturní, rasové, sociální a zdravotní odlišnosti dítěte.

Smolíková (2006, s. 9. in Syslová & Štěpánková, 2019) doporučuje, aby třídní učitelky dovedly třídu až na konec předškolního vzdělávání. Hlavní přínosy spatřuje především v dobré znalosti vztahů v kolektivu. Učitelky tedy mají dostatečný přehled o schopnostech i dovednostech celku, a jsou tak schopny lépe volit a plánovat vzdělávací nabídku, která bude odrážet individuální potřeby dětí.

V neposlední řadě by při práci s dětmi neměly učitelky opomíjet ani oblast hodnocení, která je pro děti zpětnou vazbou. Syslová & Štěpánková (2019) odkazují na možnosti využití formativního, tedy průběžného hodnocení, jež by se pro dítě mělo stát díky popisnému jazyku motivujícím činitelem. Setkat se s ním můžeme buď v podobě pozitivně (*např. „hračky jsou uklizeny na svém místě – panenky jsou v kočárku, auta v polici...“*), nebo negativně (*např. „vidím, že všechny hračky ještě nejsou uklizeny...“*) zaměřeného výroku. Pro oba výroky je však společné, že pomáhají dítěti s přijetím vlastní odpovědnosti, v rozhodování a také podporují jeho samostatnost.

## 4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

V první kapitole teoretické části jsme se mohli seznámit se stručnou podobou současného pojetí předškolního vzdělávání a přidruženými legislativními dokumenty. Byla zde zahrnuta i role mateřské školy, která prostřednictvím socializace i potřeby kontaktu s vrstevníky zastává v životě dítěte nezastupitelné místo. Nesmíme opomenout ani vývojovou a osobnostní charakteristiku dítěte navštěvujícího předškolní zařízení, které je vymezeno věkovou hranicí od 3 do 6 let, a někteří autoři ji pojmenovávají „věkem mateřské školy.“

Další část práce se soustředí na osobnostní rysy a vhodné předpoklady pro práci pedagoga v mateřské škole. Ten je pro dítě velkou oporou i vzorem. Měl by se tedy vyznačovat empatií, tolerancí a trpělivostí. Je zde vymezena také jeho role, která prošla od pečovatelského ke vzdělávacímu a socializačnímu postavení. Poslední podkapitola se věnuje profesním kompetencím, které nám mohou sloužit jako případné vodítko pro hodnocení kritérií profese.

Třetí kapitola nese označení Homogenní a heterogenní třídy mateřských škol. Zabývá se jak teoretickými, tak i historickými východisky jednotlivých typů věkového uspořádání a dále jejich výhodami i možnými riziky. Závěr kapitoly tvoří společná stanoviska, která by měla být dodržována ve všech mateřských školách bez ohledu na věkové pojetí tříd.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Empirická část diplomové práce je kvalitativního rázu a hlavní využitou metodou bylo polostrukturované interview. Cílem práce je seznámit čtenáře s postojem a názory učitelek mateřské školy na vzdělávání v homogenních a heterogenních třídách, jejich přínosy a riziky pro dítě i pedagoga. V neposlední řadě byla získaná data zanalyzována pomocí otevřeného kódování a interpretována.

### 5.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo přiblížit **postoje a názory učitelek mateřských škol na věkově homogenní a heterogenní skupiny**. Dílčí výzkumné cíle navazují na stanovený hlavní výzkumný cíl.

#### Dílčí výzkumné cíle:

- Zmapovat aktuální postoje učitelek na homogenní a heterogenní skupiny.
- Odhalit, v čem učitelky spatřují přínosy i rizika z pohledu dítěte v homogenních a heterogenních třídách.
- Identifikovat klíčové rozdíly týkajících se organizačního hlediska u obou věkových skupin.

#### Dílčí výzkumné otázky:

- Jakému typu tříd jsou oslovené učitelky mateřské školy nakloněny?
- Jaký názor zastávají učitelky z pohledu přínosu i rizik pro dítě v homogenní třídě?
- Jaký názor zastávají učitelky z pohledu přínosu i rizik pro dítě v heterogenní třídě?
- Jaké spatřují učitelky přínosy a nedostatky ve třídách homogenního a heterogenního typu pro práci učitelky v oblasti vzdělávání?

### 5.2 Metoda výzkumu

Empirická část diplomové práce je kvalitativního charakteru s využitím polostrukturovaného interview, jehož cílem je dle Švaříčka & Šed'ové (2014) dosáhnout rozsáhlejších a podrobnějších dat zkoumaného jevu. Dále oba autoři zmiňují fakt, že kvalitativní metoda přináší badatelům komplexní pohled respondentů na danou problematiku a za jeho hlavní metody uvádějí využití rozhovorů či pozorování.

Gavora (2010) poukazuje během rozhovorů na důležitost uvolněné atmosféry a příjemného prostředí. Z tohoto důvodu byla před zahájením interview k tzv. „prolomení ledů“ využita přirozená konverzace s respondentkami, jež se týkala i pedagogického odvětví, která díky tomu přešla až do samotného rozhovoru.

Polostrukturované interview bylo sestaveno v podobě 6 otázek (viz příloha 1), k nimž se pojily doplňkové podotázky pro případné ujasnění tématu. Otázky byly soustředěny na přínosy i rizika, které přináší vzdělávání z pohledu dítěte i učitelky v heterogenních i homogenních skupinách. Rozhovor byl realizován za účelem zmapování aktuálních názorů učitelek na oba typy věkového uspořádání tříd.

### 5.3 Výzkumný vzorek

Pro výběr vzorku byla zvolena dvě kritéria. První kritérium výzkumu bylo oslovit učitelky z mateřské školy homogenního charakteru, které měly pro adekvátní získání výzkumných dat v minulosti zkušenost s prací v heterogenních třídách, aby se s námi mohly podělit o své názory a zkušenosti, což se ve své podstatě stalo druhým kritériem výzkumného šetření. Následovala osobní setkání s oslovenými učitelkami, kde jim byly nastíněny cíle a záměr výzkumu.

Výzkumný vzorek tvoří celkem 6 učitelek mateřské školy, která se nachází v Moravskoslezském kraji. Zvolená mateřská škola je státní školou a nachází se ve městě. Třídy jsou tvořeny pouze na bázi homogenního charakteru a jsou rozděleny do čtyř věkových kategorií. První třída je složená z dětí ve věku od 2 do 3 let. Druhou a třetí třídu tvoří děti ve věku 3-5 a 4-5 let a poslední třída se skládá z dětí předškolního věku, tedy 5-7 let. V předchozích letech byla ovšem i zde z organizačních důvodů nejednou zřízena heterogenní třída.

Věkové rozmezí respondentek se pohybuje mezi 35 až 63 lety a téměř všechny dříve působily v MŠ pouze s heterogenními třídami. Díky věkové rozmanitosti a tedy i rozdílné délce praxe výzkumného vzorku se nám podařilo získat rozsáhlé poznatky týkající se tématu této práce. Oslovené učitelky mají plnou kvalifikaci pro výkon svého povolání, buď středoškolské vzdělání v oboru předškolní pedagogiky, nebo vysokoškolská studia. Pro zachování dohodnuté anonymity budeme v textu používat označení UMŠ (učitelka mateřské školy) v kombinaci s číselným znakem, tedy UMŠ1 – UMŠ6.

Pro vytvoření lepší představy o učitelkách si je v několika slovech popíšeme. Popis se odvíjí od jejich výpovědi před začátkem rozhovoru, který v převážné většině napomohl k navození uvolněné a nenucené atmosféry.

**UMŠ1** - První učitelka, se kterou byl realizován rozhovor, má 35 let a působí v oboru z vybraného vzorku nejkratší dobu (11 let praxe). Před nástupem do mateřské školy působila jako vychovatelka ve školní družině. V současné době je třídní učitelkou v předškolní třídě.

**UMŠ2** – Délka praxe druhé učitelky je 40 let, takže bychom ji mohli zařadit mezi učitelky s dostatečnými zkušenostmi a pevnými názory. Práce s dětmi pro ni byla nadšením již v mladistvém věku. Po celou dobu praxe působí v mateřské škole. Momentálně je třídní učitelkou u nejmenších dětí.

**UMŠ3** – Třetí oslovená učitelka má 63 let, takže její zkušenosti odpovídají i délce praxe, která v letošním roce činí 45 let. Práci s dětmi chtěla dělat vždy, a proto si vybrala obor odpovídající kvalifikaci.

**UMŠ4** – Další učitelka, která se rozhovoru zúčastnila, je ve věku 43 let a v oboru působí 21. rokem. Do mateřské školy homogenního charakteru nastoupila po mateřské dovolené. Do té doby působila na pozici třídní učitelky v heterogenní třídě. Aktuálně je třídní učitelkou u středních dětí.

**UMŠ5** – Učitelka působí v oboru již 21 let. Před nástupem do mateřské školy působila v pedagogickém odvětví na základní škole. Práce ji však příliš nenaplňovala, a tak se rozhodla za účelem splnění kvalifikace učitelky v mateřské škole dostudovat předškolní pedagogiku. Studium probíhalo již při výkonu práce v mateřské škole.

**UMŠ6** – Poslední oslovená učitelka, stejně tak jako UMŠ3, je již důchodového věku (63 let). Práci začala vykonávat ihned po střední škole. První mateřská škola, kde se seznámila s reálnou podobou práce učitelky, byla MŠ na vesnici s jednotřídním uspořádáním. Poté nastoupila do aktuální mateřské školy.

Pro přehlednost zobrazujeme data shrnutá do tabulky.

Tabulka 1 *Stručný přehled o respondentkách*

Učitelky	Věk	Délka praxe	Třídní učitelka
UMŠ1	35	11 let	Třída dětí 5-7 let
UMŠ2	58	40 let	Třída dětí 2-3 roky
UMŠ3	63	45 let	Třída dětí 4-5 let
UMŠ4	43	21 let	Třída dětí 3-5 let
UMŠ5	42	21 let	Třída dětí 4-5 let
UMŠ6	63	46 let	Třída dětí 5-7 let

Zdroj: vlastní tvorba

## 5.4 Předvýzkum

Před samotným zahájením výzkumu byl v prosinci 2023 realizován předvýzkum, jehož cílem bylo ověřit, zda pomocí zvolené sady otázek získáme dostatečné odpovědi či odhalíme možné nedostatky a nesrozumitelnosti, kterým bychom se při rozhovorech chtěli vyhnout.

V rámci předvýzkumu byly osloveny dvě učitelky v podobném věkovém rozmezí jako výše uvedené respondentky. Dále splňovaly kritérium, které je tvořeno osobní zkušenosti s prací v homogenní i heterogenní třídě. Před začátkem byly obě respondentky obeznámeny s účely interview a v obou případech došlo k podepsání informovaného souhlasu.

Prostředí, v němž se rozhovory odehrály, představovalo neutrální půdu. Bylo tedy realizováno mimo pracoviště mateřské školy. Výběr prostředí byl záměrně ponechán v rukou respondentek, aby se v průběhu interview cítily příjemně.

Při rozhovorech jsme pozorovali, jak učitelky reagují na pokládané otázky, jejich mimiku i řeč těla. Délka rozhovorů se pohybovala okolo 20 minut. Učitelky porozuměly téměř všem kladeným otázkám a adekvátně na ně odpovídaly.

Nyní si uvedeme stručnou charakteristiku a vybrané odpovědi respondentek, které se staly pro náš předvýzkum klíčové. Uvedené zkratky - T=tazatel, R=respondentka.

### **Respondentka č. 1, věk 37 let**

V mateřské škole, která se nachází ve městě, působí již desátým rokem. Práci učitelky začala vykonávat později, dříve působila jako asistentka v MŠ. Nyní je třídní učitelkou v heterogenní třídě od 3 do 6 let.



T: Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

R: „... mám vystudovaný pajdák, předškolní pedagogiku... dodělávala jsem si ho ale později...“

T: Dokázala byste poradit rodičům, kteří se rozhodují, jakou mateřskou školu si mají vybrat pro své dítě s ohledem na homogenní a heterogenní usprádaní?

R: „...samozřejmě tu naši [smích]... no já bych jim asi doporučila tu smíšenou, je to určitě lepší...“

### **Respondentka č. 2, věk 63 let**

Před dvěma lety ukončila svou celoživotní dráhu učitelky v mateřské škole. Po dobu praxe pracovala na pozici ředitelky i třídní učitelky mateřské školy. Před svým odchodem působila ve třídě dětí předškolního věku.

T: Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

R: „... je jedno jestli mám střední nebo vysokou školu... pro mě bylo důležité, když jsem vybírala tu učitelku, aby měla potenciál a vztah k té práci... jinak mám střední pedagogickou...“

T: Dokázala byste poradit rodičům, kteří se rozhodují, jakou mateřskou školu si mají vybrat pro své dítě s ohledem na homogenní a heterogenní usprádaní?

R: „Rodiče spíš řeší tu školku..., kde se nachází, kolik je tam tříd, jak je vybavená. Úplně neřeší, jestli jsou tam děti věkově stejně, nebo nejsou.... někteří nemají rádi takové ty velké panelákové školky, někdo hledá malé školky... jiní zase vyhledávají třeba ty smíšené, když chtějí dát sourozence spolu. Spíše bych se tak všestranně o všem pobavila, co ty rodiče preferují...“

Na otázku č. 1 *Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?* jsme u respondentky č. 1 nevypozorovali žádný ostych nebo dotčení, které by mohlo vyvstat, reagovala přirozeně. Oproti tomu respondentka č. 2 ihned změnila výraz a její mimika odpovídala následné odpovědi. Tato výše uvedená odpověď pro nás byla impulsem, k tomu, abychom téma v rozhovoru nerozvíjeli, protože by pro některou z respondentek tato otázka mohla představovat citlivé téma a mohla by negativně ovlivnit průběh rozhovoru.

Stejně tak tomu bylo i u otázky č. 2 *Dokázala byste poradit rodičům, kteří se rozhodují, jakou mateřskou školu si mají vybrat pro své dítě s ohledem na homogenní a heterogenní*

*uspřádání?*, kdy respondentka č. 1 v první řadě preferovala svou kmenovou mateřskou školu a respondentka č. 2 vyzdvihla opačné body, které jsou pro výběr mateřské školy v převážné většině pro rodiče klíčové.

Na základě výsledků a zpětné vazby po ukončení rozhovorů s respondentkami došlo tedy k úpravě formulací u některých otázek a dvě byly z finální podoby sady otázek zcela vyškrtnuty.

## 5.5 Sběr a analýza dat

Využitou metodou pro získání potřebných dat, jejímž cílem bylo přiblížit aktuální postoj učitelek ke vzdělávání v homogenních a heterogenních třídách mateřských škol v provázanosti s přínosy i riziky pro oba typy, bylo polostrukturované interview, které probíhalo od ledna do února 2024 a to dvěma způsoby. Rozhovory byly realizovány jak na půdě, tak i mimo půdu mateřské školy po skončení nebo před začátkem pracovní doby učitelek. Při výběru prostředí vždy záleželo na učitelkách, která z nabízených možností jim byla bližší, abychom zajistili pohodu a uvolněnou atmosféru po dobu rozhovoru.

Před začátkem interview jsme opět, tentokrát už podrobněji, obeznámili respondentky s tématem a cílem rozhovoru. Dalším krokem pak bylo předložení a podepsání informovaného souhlasu s nahráváním po celou dobu rozhovoru a využitím výsledků pro účely práce se zachováním anonymity. Dále souhlas zahrnoval body týkající se odmítnutí odpovědi na jakoukoliv otázku či možnosti rozhovor kdykoliv ukončit (viz příloha 2). V závěru rozhovoru došlo k vřelému poděkování respondentkám za jejich čas, spolupráci a ochotu se podílet na výzkumném šetření.

Výzkumný nástroj, polostrukturované interview, bylo sestaveno v podobě hlavních i doplňujících otázek. Délka rozhovoru se vždy lišila od výpovědi respondentek. Nejčastější časová relace byla mezi 20 – 30 minutami. Interview bylo nahráváno na diktafon a následně přepsáno do písemné podoby.

Zjištěná data byla přenesena do transkriptu a následně kódována v měsíci březnu 2024. Díky kódům, které byly v textu zachyceny, došlo k pojmenování hlavních kategorií, k nimž byly následně přiřazeny subkategorie spadající pod konkrétní téma. Následující kapitola je tvořena výsledky z rozhovorů, kde jsou zachyceny autentické odpovědi jednotlivých učitelek.

## 6 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Následující kapitola seznamuje s jednotlivými výsledky výzkumného šetření, jež vznikly na základě polostrukturovaných interview a následné transkripce dat.

### 6.1 Prezentace dat

Pomocí vytvořených kódů vzešly z rozhovorů 4 hlavní kategorie týkající se prostředí a života v mateřské škole. Následně jsou ke každé kategorii přidruženy navazující subkategorie, které jsou popsány níže. Pro každou subkategorii byly vybrány odpovědi, jež se vyznačují jasným a pevným názorem či postojem respondentky ke kladené otázce. Pro lepší představu o výsledcích přinášíme jejich grafické zobrazení.



Zdroj: vlastní tvorba

Graf 1 Kategorie a subkategorie

## 6.2 Vzdělávání jako klíč k úspěchu

První kategorie našeho výzkumného šetření nese název **Vzdělávání jako klíč k úspěchu**. Stěžejním bodem této kapitoly je důležitost přípravy a organizace vzdělávacího procesu. Vážou se zde i dvě subkategorie s názvy **Smyčka času v plánování** a **Každá mince má dvě strany**. První subkategorie zahrnuje poznatky o náročnosti časové přípravy učitelek v heterogenní třídě a zároveň vnáší pohled respondentek na přípravu práce s homogenní skupinou. Druhá subkategorie pak seznamuje s organizací vzdělávání, kde dle výpovědi respondentek dochází k diferenciaci aktivit.

### 6.2.1 Smyčka času v plánování

První a stěžejní část subkapitoly se soustředí na plánování vzdělávacích činností v heterogenní třídě, kde je na ni nahlíženo jako na komplikovanější, zvláště z důvodu volby činností pro různorodé věkové kategorie ve třídě, a to dle výpovědi UMŠ3: *„Tak úplně jako první bych řekla, že je to určitě náročné. Náročnější než teda v jiných třídách. Jak na organizaci, tak na výchovu, protože opravdu se musíš přizpůsobit těm věkovým skupinám...“* Téměř totožný pohled vyplývá i z výroku UMŠ5: *„... pro učitelku je to náročnější na přípravu, ty to musíš mít víc jako promyšlené...takže určitě nad tou přípravou jsem musela více přemýšlet.“*

Další zmíněnou překážkou, kterou učitelky označily za klíčovou je pak zejména rozdělení a naplnění cílů u všech dětí v rámci sestavování týdenních plánů, na což poukazuje i UMŠ1: *„...i do plánu pro mladší děti jsou takové ty jednodušší úkoly, tam jsem se opravdu na nějaké to plnění cílů, jako u těch předškoláků, tolik nezaměřovala. Jako je to náročné na ty přípravy zvláště ze začátku.“*

Na základě uvedených odpovědí se UMŠ2 a UMŠ4 shodují na tom, že homogenní třída je snazší pro práci učitelky. Ať už s ohledem na organizaci činností, tak jejich samotnou přípravu v týdenních plánech. UMŠ2 k tomu uvádí: *„Určitě, jako mně vyhovuje více ta homogenní třída, protože se připravím na ty děti tak, že je opravdu беру podle věku a podle toho si volím i ty metody a činnosti. A i časově je to jednodušší.“* UMŠ4 vypověděla: *„Tak ty přípravy jsou už jednotné, takže to je samozřejmě snazší a pro mě určitě lepší než v té smíšené třídě... Lépe se mi i organizují činnosti, protože máš všechny děti stejné.“*

Po přečtení obou pohledů na organizaci a přípravu vzdělávacích aktivit v heterogenní a homogenní třídě jsou názory jednotné. Téměř všechny učitelky se shodly, že největší úskalí

v heterogenní třídě pro ně představuje čas strávený nad sestavováním vzdělávací nabídky a také volba činností pro všechny věkové kategorie. Ovšem při práci s homogenní skupinou některé učitelky, jak ukazují výpovědi, zapominají, že i zde je potřeba na děti nahlížet jako na individuální jedince a nebrat je pouze na základě společného kritéria - věku, protože by tak mohlo dojít k mylnému plnění očekávaných cílů jak ze strany dítěte, tak ze strany učitelky.

### 6.2.2 Každá mince má dvě strany

Jako nezbytnou součást, obzvláště při práci s heterogenní skupinou, vnímají učitelky v diferenciaci úkolů při vzdělávání, UMŠ5 uvádí: „...musíš mít ty činnosti rozdělené tak, aby ti malí nebyli jen do počtu a věnovat se těm velkým, nebo opačně...když přišla kolegyně, tak ta, co měla ranní, pracovala s těma předškolákama. Měli jsme na ně zvlášť činnosti. Takové ty pracovní listy nebo matematické představy, až když tam nebyli ti malí, no, to by se asi jinak nedalo. Ti malí tam jsou někdy do počtu, to co si budu...“

Obdobnou podobu rozdělení úkolů shledáváme u pěti oslovených respondentek, např. UMŠ4: „...třeba ve výtvarce na ty starší a ti mladší teda měli něco lehčího. Na řízenou činnost jsme si s kolegyní ty děti rozdělovaly, jedna vždy byla s těma staršíma, aby se mohla věnovat více té přípravě na školu a druhá byla s menšíma.“ UMŠ6 souhlasí a dodává: „... musíte si připravit jak pro ty mladší děti, tak pro ty starší děti, ty aktivity. Musí se to rozčlenit, těm se musí dát trošičku náročnější věci, i co se týče vlastně v těch skupinách.“

Nicméně UMŠ2 poukazuje, že ne vždy je organizační možnost si děti na skupiny rozdělit a pracovat s nimi odděleně: „No když jsem pracovala v té heterogenní třídě, tak ty metody nebyly nebo ta práce nebyla taková, že jsme si mohly s kolegyní tu třídu rozdělit, že jedna učitelka pracovala s těmi mladšími a druhá pracovala s těmi staršími... dříve to bylo prostě tak, že tam byla jen ta jedna učitelka.“ Dále učitelka poznamenává, že i v takovémto případě musí v přípravě i při realizaci aktivit zohlednit úkoly pro děti dle všech věkových kategorií, ze kterých je třída sestavena: „... takže sis to musela zorganizovat tak, abys opravdu zaujala ty malé i ty velké... a prostě zaměstnávaly jsme ty děti najednou. Nebylo to až tak skupinově jak je to teďka třeba. Musela jsem se připravit na tu hodinu tak, abych zaujala celou třídu a to bylo dost náročné. Menší děti nevydrží tu pozornost až tak, jako ty starší...“

Jak jsme se mohli dočíst v první subkategorii *Smyčka času v plánování*, učitelky sice vnímají práci s homogenní skupinou jako méně náročnou, avšak i zde musí při rozdělení úkolů dojít k zohlednění vývojové úrovně jednotlivce, uvádí tak UMŠ1: „...jakože člověk tam stejně

*musí zohledňovat tu úroveň, nemůžu se spolehnout na to, že jsou všichni stejně věkově...člověk by si to tak mohl udělat, ale už by to potom nebylo o těch dětech, že jo, musíš to vždycky prostě přizpůsobit....“*

Diferenciace úkolů dle výpovědi uvedených učitelek má v obou typech tříd svůj smysl a řád. Východisko tedy představuje, aby si každé dítě v průběhu nabízených činností osvojilo znalosti odpovídající věku a žádná věková skupina nebyla upozaděna.

### 6.3 Odemykání dětského potenciálu

Druhá kategorie s názvem **Odemykání dětského potenciálu**, poukazuje na rozlišnosti mezi jednotlivými dětmi. Následují dvě subkategorie – **Správný zámek a klíč** - vyzdvihuje uplatnění individuálního přístupu k dítěti. A druhá subkategorie - **Učitelka jako anděl bez křídel** - představuje dle výpovědí respondentek jednu z hlavních a nezastupitelných rolí v prostředí mateřské školy a pro samotné dítě je záchranným a styčným bodem.

#### 6.3.1 Správný zámek a klíč

Pomyslný mezník, jež uplatňují učitelky při vzdělávání dětí bez ohledu na zvolený typ třídy, tvoří individuální přístup k dítěti skrze využití diagnostických podkladů. Zmínky o tomto tématu nacházíme ve výpovědích u UMŠ4: *„Jako za mě je i důležité, aby každé to dítě si něco odneslo, takže určitě přistupovat individuálně, každý jsme jiný. Když vím, co mu nejde, tak se na to více zaměřím... jo, využívám i diagnostiku...“* Dále u UMŠ5: *„...samozřejmě vycházím i z diagnostiky, kde je třeba, dětem pomůžu, třeba v průběhu ranních her nebo i při řízených činnostech. Je to důležité, aby se každý rozvíjel svým tempem.“* Z odpovědí je patrné, že obě uvedené učitelky pracují s diagnostikou a snaží se přistupovat ke každému dítěti dle aktuálních potřeb v průběhu celého dne.

Dále si z výpovědi UMŠ2 i UMŠ4 můžeme povšimnout zmíněného pozitiva stálosti třídní učitelky působící ve třídě, které nachází v dobré znalosti kolektivu, přičemž může snadněji uplatňovat rozdílný přístup ve vzdělávání. UMŠ2: *„Vím, na co se u každého zaměřit, ty děti už fakt znám, tím, že je mám třetím rokem.“* UMŠ4 uvádí: *„...ale tak mám i celkem přehled, ty děti už za tu dobu znám...“*

U výpovědi UMŠ1 tak jako u předchozích učitelek dochází k aplikaci individuálního přístupu. Avšak v rozhovoru poukazuje i na riziko, se kterým se během své praxe setkala. Uvádí, že i přes snahu o uplatnění onoho přístupu se mnoho učitelek snaží docílit toho, aby děti za každou cenu dosáhly určitého stupně úrovně odpovídajícímu jejich věku:

*„...samozřejmě jim pomoci, ale nikoho netlačit. Prostě ten individuální přístup je za mě klíčový a přijde mi špatně, když ty se snažíš o něco, věnuješ se té diagnostice, snažíš se ho podpořit v tom přirozeném vývoji a potom vidíš, jak jsou ty děti do něčeho tlačené, protože už by to přece měly umět.“*

Najít správný klíč ke vhodnému zámku spočívá tedy v rozdílném přístupu ke všem dětem bez ohledu na věk. Individuální přístup dle výpovědí respondentek tvoří základní pilíř pro přirozený rozvoj osobnosti dítěte, respektuje přání i potřeby jednotlivců vážící se na vzdělávací prostředí.

### **6.3.2 Učitelka jako anděl bez křídel**

Tato subkategorie vyzdvihuje na základě odpovědí respondentek přednosti a charakterové vlastnosti učitelky mateřské školy, které se neodmyslitelně vážou k předchozí subkategorii o uplatnění individuálního přístupu.

UMŠ5 mluví o učitelce jako o člověku, který je pro dítě v mateřské škole oporou a napomáhá mu k přirozenému vývoji: *„Vždy ale záleží na učitelce, jak si tu třídu vede... v podstatě jim předává i kus sebe, dělá jim takovou tu druhou maminku [pousmátí]. Měla by být pro děti kamarádkou, mít samozřejmě nějaké hranice, důslednost...ale zároveň jim chce pomoci a poradit. S tím se člověk musí narodit. To se nedá naučit tak jako v jiné práci, to prostě musí mít už v sobě.“*

UMŠ6 vyzdvihuje zejména kvality učitelky, které jsou dle jejích slov pro tuto profesi klíčové: *„No to především záleží na učitelce. Jaké ona má kvality...no kvality...určitě by tu práci měla dělat ráda, mělo by ji to bavit a naplňovat... měla by hlavně být taky vzorem pro ty děti a být tolerantní, že, protože ty děti jsou pokaždé jiné.“*

UMŠ2 pak ve své výpovědi poukazuje na zodpovědnost spojenou s touto profesí a do popředí zájmu staví především charakterové vlastnosti: *„Tak v první řadě bych chtěla říct, že práce učitelky je poslání... protože ona předává dětem ty informace, vzdělání. V podstatě ovlivňuje tu jejich budoucnost... měla by ty děti nadchnout k těm činnostem, ke hře a být empatická, aby se dokázala vcítit do té momentální situace dětí.... měla by je brát jako sobě rovné.“* Téměř s identickou myšlenkou – pohledem - se setkáváme i u UMŠ4: *„... měla by zanechat v dětech hezkou vzpomínku, aby na ni rády vzpomínaly, až budou velcí. Měla by být takový ten poradce... prostě nabídnout a rozvíjet všechny stránky...., a taky jde o to, aby každému dítěti umožnila zažít ten svůj úspěch a radost.“*

Dále ve své výpovědi UMŠ2 upozorňuje na potřebu přirozeného respektu, který by měla každá učitelka vyzařovat, aby byla schopna třídu, ale i samotné dítě navést na správnou cestu: „...určitě by měla mít přirozenou autoritu, s tím souvisí i ty pravidla pro děti, jak jsem říkala...měla jsem kolegyni, co tu autoritu neměla a ty děti ji neposlouchaly, nevěděla si s nima rady...“

Role a přítomnost učitelky ve třídě se dle výpovědí respondentek pak jeví jako nalezení posledního chybějícího dílu skládačky, který ovlivňuje rozvoj osobnosti dítěte v mateřské škole.

## 6.4 Dítě v hlavní roli

Třetí kategorie **Dítě v hlavní roli** srovnává život dítěte v mateřské škole od samého začátku až po ukončení předškolního vzdělávání jak v heterogenní, tak i v homogenní třídě. Z rozhovorů a následných transkriptů vzešlo 5 subkategorií. První s názvem **Horská dráha emocí** napovídá, že jsou zde zahrnuty především začátky příchodu dítěte do nového prostředí, na něž se postupně adaptuje. Navazuje na ni druhá subkategorie **Truhla plná pokladů**, která popisuje vztahy mezi dětmi ve třídách s ohledem na společnou hru. **Společnými silami to jde lépe?** tvoří třetí subkategorii, která poukazuje na stinné i světlé stránky pomoci starších dětí v heterogenních třídách. Předposlední subkategorie, **Předškolák jako samostatná jednotka**, promítá názory respondentek na vzdělávání dětí, jež v následujícím školním roce zahájí povinnou školní docházku. Poslední pátou subkategorii tvoří **Zrcadlo budoucnosti**, které odráží pozitivní aspekt u dětí z heterogenních skupin.

### 6.4.1 Horská dráha emocí

S příchodem nových dětí do prostředí mateřské školy, zejména pak těch tříletých, nastává i emocionální zlom. Ne všechny děti se zvládnou novému a doposud pro ně neznámému prostředí snadno a rychle přizpůsobit.

Ve výpovědi oslovených respondentek jsou zřetelné náznaky týkající se výhod spojených s adaptací pro heterogenní skupinu, kde zachycujeme dvě hlavní pozitiva. První je v podobě rychlejší adaptace a druhé pozitivum tvoří starší sourozenci ve třídě.

Primární přínos tedy učitelky spatřují v pestrosti dětského kolektivu a adaptace jim přijde snazší a mnohdy i rychlejší právě díky starším dětem, které jim pomáhají celkový proces lépe zvládnout. Shodu nachází např. u UMŠ3 „...tak celkově mi přišlo, že to začlenění bylo



*mnohem snadnější, že ty starší děti se jich hned na začátku ujaly a „staraly se o ně“: i UMŠ5, která uvádí: „Tím že tam byli ti středňáci a předškoláci a ti už byli zajetí, takže nám pomáhaly s těma malýma dětma. Takže na adaptaci si myslím, že pro ty děti je lepší ta smíšená třída.“*

Další výhodu, která z rozhovorů vzešla a zazněla bezmála v každé výpovědi, tvoří jednoznačně přítomnost staršího sourozence v jedné třídě. UMŠ1 vyznívala, že přítomnost blízké osoby je pro dítě stěžejním bodem v průběhu adaptace: „... ta adaptace, třeba s těma sourozcema... ty děti to zvládly úplně v pohodě, žádné slzičky.“ UMŠ5 souhlasí: „... v té smíšené třídě mi přišla pro ty malé děti lepší, protože oni prostě, buď tam měly sourozence, tak moc neplakaly.“ UMŠ6 argumentuje: „...když nastoupí, třeba s tím sourozcem, tak tam ta adaptace probíhá rychleji...“

Homogenní třída nejmenších dětí byla učitelkami označována za rizikovou, a to z toho důvodu, že se zde nachází pouze jedna věková skupina, což se pro děti stává jistou nevýhodou. Dochází zde k tzv. „řetězovým reakcím“, kdy dítě vidí někoho plakat a emoce si automaticky přivlastňuje.

Zřejmé je to u odpovědi UMŠ4: „... tady je náročný ten začátek, když máš třídu jen těch maláčků, tak je to opravdu těžké. Budu upřímná [smích]... někdy to prostě ta učitelka všechno nestíhá, když ti přijde do třídy najednou 10 plačících dětí, tak prostě není v jejich silách, aby utěšila všechny najednou...“ Nadále zmiňuje fakt, že délku adaptace na nové prostředí ovlivňuje i budování imunitního systému, který mají děti doposud velmi oslabený: „A taky když třeba ty děti první rok jsou často nemocné a jsou dlouho doma, a potom se vrátí do školy, tak zase brečí a většinou s sebou stáhnou i ty děti, které si už třeba na tu školku zvykly. Takže ten první rok je opravdu, co se týče adaptace, náročný.“

V tomto smyslu zastává stejný názor i UMŠ6: „Tam je největší problém u těch dětí tříletých, když vlastně nastoupí a jsou tam všichni ti malí spolu...tam ta adaptace probíhá pomaleji, déle to tam trvá...“ Mimoto však zdůrazňuje, že na průběhu adaptace se z velké části svou přítomností podílí zvláště třídní učitelka: „... ta učitelka vlastně si je tak bych řekla namotivuje, vtáhne... přizpůsobí jim ty činnosti, že opravdu jo, zabaví je. Všechno je jim přizpůsobeno i ty hračky, třída, ty aktivity a činnosti...“

S odlišným pohledem na proces začleňování se setkáváme u UMŠ2, která konstatuje, že na adaptaci se podílí více faktorů, a to, do jaké třídy dítě nastoupí, nehraje z jejího pohledu až tak důležitou roli: „Já bych řekla, že ta adaptace, je taková složitá. Protože některé ty děti

*prostě potřebují více toho času a některé méně. Jiné zase potřebují takovou tu oporu v učitelce nebo objetí.... Je to asi stejné.“*

UMŠ1 poukazuje na obdobný faktor, který nachází v opoře předmětu z domova, k němuž mají děti citovou vazbu: „... jakože měli jsme jednu holčičku, co si nosila takovou tu klasickou látkovou plínku a říkala jí „plínečka“, tak s ní spala, chodila s ní jako fakt dlouho i na svačinu... a byla taková klidnější, když ji měla u sebe.“

Posledním bodem této kapitoly je zachycení odpovědí učitelek, kde takřka všechny uvedly, že pláč nebo zvýšené citové rozpoložení dětí se neprojevuje po celou dobu dne stráveného v mateřské škole. Nejvypjatější situace z pohledu učitelek nastává zejména ráno po příchodu třídy, kdy se dítě loučí s matkou (rodiči), při změně prostředí, např. vycházka, pobyt na školní zahradě nebo po příchodu další osoby. UMŠ5 uvádí: „Ano, ty rána jsou asi nejtěžší, protože se ty děti loučí s maminkou... jdou do té nové třídy, kde třeba už některé ty děti pláčou, je to pro ně nové, bojí se... ale po zabavení se za chvíli většinou zklidní.“ UMŠ3 poukazuje právě na změnu prostředí: „...vzpomínám si, že když se řeklo, že budem uklízet a půjdeme ven, tak ten chlapeček zalezl pod stůl a nechtěl jít [smích] ... ale nakonec se k nám připojil...nic jiného mu stejně nezbylo.“

Subkategorie dle výsledků, které jsme výše uvedli, nese bezpochyby odpovídající označení. Některé děti adaptaci zvládají rychleji, jiné zase pomaleji. Potvrzují to i zkušenosti oslovených učitelek. Nástup do neznámého prostředí je tak pro dítě složitým a individuálním procesem. Úkolem učitelky by tedy mělo být tuto situaci dítěti co nejvíce usnadnit, což se nám prokázalo i při rozhovorech.

#### **6.4.2 Truhla plná pokladů**

Druhá subkategorie zachycuje pohled učitelek na dětskou hru a především pak vrstevnické vztahy v homogenní a heterogenní třídě. Potřeba vrstevníků tvoří nedílnou součást pro naplnění a uspokojení potřeb dítěte. I přesto, že se jedná o práci s dětmi nízkého věku, tak ani zde se dle výpovědí respondentek nevyhneme menším náznakům agrese či prozíravému a vypočítavému projevu chování.

V mnoha případech došlo u respondentek k porovnávání obou typů tříd jak s ohledem na vzájemnou soudržnost a vztahy v kolektivu, tak na společnou hru.

UMŠ1 uvádí: „... jako třeba letos, když tam máme ty předškoláky a ty odkladáky, tak je to prostě těžké... dohadují se, něco pořad řeším, jo...“ K porovnání přinášíme pohled téže

učitelky na kolektivní vztahy v heterogenní třídě: „... nestávalo se, že by se ty děti až tak bily nebo někoho vyčleňovaly... prostě mi to přišlo asi takové přirozenější...“

Naprostou identickou zkušenost dokládá i UMŠ2: „...u těch starších dětí je více takového toho dohadování mezi sebou, jak si každý chce prosadit to svoje.... přišlo mi, že v té smíšené to tak moc nebylo, protože těch starších dětí tam nebylo tolik...“ Zároveň však učitelka podotýká, že se jedná o běžný projev chování v kolektivu, který dětem může mnohdy pomoci „... to prostě k tomu patří, že se ty děti občas nedohodnou... ale aspoň se naučí, že musí někdy ustoupit z toho svého...“

UMŠ5 zmiňuje, že ve smíšené třídě zaznamenala menší procento výskytu nežádoucích projevů chování mezi dětmi: „... že tam nebyly takové ty souboje mezi těma dětma... ale přišlo mi, že třeba neřešily takové ty malichernosti ti starší, že spíš ustupovali...“

UMŠ4 dále poukazuje na výhodu vztahů ve smíšených třídách, se kterou se ve výjimečných případech setkává i dnes: „... když máme třeba prázdniny a jsou ty děti spojené, tak je to úplně něco jiného... přijde mi to takové klidnější, že ty starší děti berou ohled na ty malé...“

Hra je považována za nejpřirozenější činnost dítěte, a tak reflektujeme její výskyt v obou typech věkového uspořádání. Pro každý stupeň vývoje má však svá specifika, která můžeme najít u výpovědi UMŠ2, která poukazuje na bohaté prostředí smíšené třídy, které je přínosem především pro nově příchozí děti: „... ty děti si spolu na začátku moc nahrají, jako ti malí... takže je asi v tomto lepší ta smíšená třída, že ty starší děti vezmou mezi sebe, ukážou jim tu třídu... potom až ten další rok je to lepší, že ty děti začínají s nějakým hledáním toho partáka ke hře.“

UMŠ6 i UMŠ2 poukazují na pečovatelské projevy starších dětí, především tedy dívek, které častěji nováčky zapojují do hry: UMŠ2: „... holčičky si vzaly ty menší a chodily s nima, hráli si spolu... třeba i na zahradě. Takže holčičky ty menší děti přijaly lépe. Měly je jako svoje „miminko“. UMŠ6: „...někdo má rád i ty menší děti, hraje si s nimi, dělá jim jakoby tu maminku, některé ty holčičky jsou takové, že mají prostě tady tento vztah k těm dětem...“

Odlisný názor uvádí UMŠ3, která označuje za jasný přínos v jednotnosti věku: „Myslím si, že i pro tu hru a vztahy je to lepší.... v tom kolektivu si více rozumí a mají více stejných zájmů... když třeba byly ty děti zvláště namíchané, tak potom to v těch hrách bylo znát...“

UMŠ5 totožně souhlasí: „... hlavně pro ty děti, že tady mají více kamarádů stejného věku než v té smíšené... protože pak k sobě bude mít třeba jen ty starší nebo naopak. Jsou třeba i děti, které si s těmi mladšími hrát nechtějí...“

Z názorů učitelek je zřetelné, že heterogenní třídu označují za nedostatečné prostředí ke společnému soužití dětí, ale pouze v případech, kdy dochází k nevyváženému věkovému složení, které hraje podstatnou roli.

Výsledky vzešlé z odpovědí respondentek naznačují, že rozmanitost věkového složení u heterogenních tříd nachází oproti homogenním třídám svá pozitiva při uplatnění her, kdy starší děti jsou dětem rovnocennými herními partnery, a tak dochází k přirozenějšímu průběhu hry. S totožnými odpověďmi jsme se setkaly také v otázce vrstevnických vztahů v kolektivu, kde je vyzdvihována větší pohoda a klidná atmosféra.

### 6.4.3 Společnými silami to jde lépe?

Ačkoli by se mohlo zdát, že přes výše zmiňovanou pomoc při adaptaci ze strany starších dětí bude jejich pomocná ruka vždy výhodou, není tomu tak. Z rozhovorů vyvstaly dva názory týkající se smíšených skupin a je patrné, že docházelo i k negativním situacím, se kterými se učitelky střetávaly.

Pokud bychom se nad vyskytující se negativní situaci zamysleli, dala by se označit jako vnímané riziko, ke kterému může u heterogenních tříd docházet. Dokazují to argumenty UMŠ2, která uvádí: „...*jak se říká, že ti velcí pomůžou těm malým, tak to není...jeden rok jsem ale zažila třídu, kde ty starší děti byly opravdu otrávené z toho... a vyloženě jim nechtěly pomáhat, když jsme je o to třeba poprosily...*“ UMŠ3 pak poznamenává: „...*ale potom jsem zase někdy vycítila, že ti velcí prostě nechtěli... že je to otravovalo...*“ Avšak i přes tento odmítavý postoj ze strany dětí dále dodává, že se nikdy nejednalo o chování celé skupiny: „...*ale bylo to o jedincích, ne o celé třídě, to zase říct nemůžu...*“

Do střetu pak přicházíme s odlišným názorem, který naopak popisuje starší děti jako „pomocníky“. Přínos je vnímán ve formě vrstevnické podpory menších dětí, kteří v novém prostředí tápou. UMŠ6: „*Je tam vzájemná pomoc těch starších dětí... je tam taková ta soudržnost, že oni pomáhají, ta tolerance...*“ Ovšem jistá výhoda je spatřována i pro samotnou učitelku, UMŠ1 zmiňuje: „...*ale ty starší prostě těm mladším pomáhaly úplně se vším...i se jim člověk nemusel tolik věnovat, mi prostě přišlo... ty mladší to od těch starších jakoby odkoukaly...*“

Narazili jsme na dvě protichůdné zkušenosti zahrnující přístup v pomoci mezi vrstevníky v heterogenní skupině. Dle výpovědi UMŠ4 však záleží na formě požadavků, které jsou na starší děti kladeny: „...*myslím, že tam záleží i hodně na té učitelce, jak to nastaví...*“

Mohli bychom tedy vyhodnotit, že větší váhu nese v tomto případě pozitivní přístup k nabízené pomoci ze strany starších dětí, pokud jsou ochotny se z vlastní iniciativy zapojit. Jak již bylo zmíněno na začátku, riziko se vždy vyskytovalo ojediněle.

#### 6.4.4 Předškolák jako samostatná jednotka

Na otázku týkající se školní připravenosti předškolních dětí měly respondentky velmi obdobné názory. Většina z nich se shodla na tom, že práce v homogenní třídě s předškolními dětmi je organizačně náročnější než práce v heterogenní třídě.

Jako jeden z hlavních důvodů uvádějí UMŠ4 i UMŠ5 velký počet dětí ve třídách. UMŠ4: *„Třeba když bylo 5 předškoláků, tak se s nima pracovalo lépe než s plnou třídou čistě předškoláků. Měla jsem větší přehled o tom, co kdo umí a neumí než v tom velkém počtu.“*

Stejný názor má také UMŠ5: *„... když to vezmu zpětně, opravdu jsme tam měli méně těch dětí... měli jsme třeba 6 předškoláků, tak jsem přesně věděla, jak na tom jsou... je to opravdu rozdíl, teď máme třeba těch 20 předškoláků, tak je to takové náročnější i na tu pozornost... přijde mi fakt, že jsem měla větší přehled o těch dětech.“* I přes zmíněnou překážku tvořenou počtem dětí v předškolní třídě vidí učitelka větší potenciál a smysl v tomto uspořádání a dodává: *„...ale já bych se asi více přikláníla k té čistě předškolní třídě. Jsou tam třeba i ty odkladové děti, tak ten zbytek je jakoby táhne, jdou společně.... pro ty předškoláky je lepší, že jsou spolu, mají takový ten rytmus nebo vzor.“*

Dále učitelky poukazují na nutnost oddělené práce s touto věkovou skupinou v heterogenních třídách. UMŠ3 argumentuje: *„Školní připravenost bych řekla, že patří opravdu jenom pro ty velké děti.... určitě je lepší si ty děti rozdělit na skupiny, kdy se pracuje opravdu pouze s těma staršíma.“* UMŠ2 vnímá i jisté snižování kvality vzdělávání, pokud se práce skupinově nerozdělí: *„... důležitý je prostor pro práci s těmi staršími v samostatné skupině. Podle mě oni s těma malýma šly spíš dolů.“* Tentýž postoj zaujímá i UMŠ1: *„S předškoláky jsme pracovali zvlášť, jak jsem říkala, ta druhá kolegyně si vzala ty mladší a ta druhá zůstala... takže já jak kdyby i ráno jsem si vyhrazovala nějaké dny v týdnu a pracovala jsem hodně individuálně s nima.“* Z uvedených výpovědí je patrné, že oddělená práce se staršími dětmi je pro učitelku i děti přínosem.

Avšak rozhodující postoj na úroveň dosaženého vzdělání u předškolních dětí má dle výpovědi UMŠ4 především učitelka a její organizovanost práce: *„...no u těch předškoláků jedou všichni stejně, celá ta třída, ale nemyslím si, že by byly více připravené na školu. Zase*

*záleží, jak si tu práci přizpůsobí a rozvrhne ta učitelka, protože to co děláš s dětmi ve třídě, kde jich je 20, děláš i s dětmi, kde jich je 7, takže připravíš všechny.“*

Srovnatelnou odpověď nacházíme i u UMŠ6: *„Záleží to opravdu na té dobré organizaci, na tom propojení i na spolupráci učitelek a určitě bych neřekla, že ty děti z heterogenní nebo homogenní třídy jsou lépe připraveny na školu... záleží opravdu na učitelce... jaké jim připraví činnosti, jak ty děti vede a jak jim zadává ty úkoly.“*

Názory na vzdělávání dětí, jež zahájí v příštím školním roce plnění povinné školní docházky, mají téměř totožný charakter. Z uvedených výpovědí můžeme říct, že vzdělávání předškoláků podle respondentek představuje obzvláště v homogenních třídách organizační zátěž v podobě velkého počtu dětí ve třídě. Preferován je oddělený přístup k této skupině v případech heterogenních tříd. Společným a posledním bodem pak pro oba typy tříd představuje i míra odpovědnosti třídní učitelky za dosažené vzdělání u předškolních dětí.

#### **6.4.5 Zrcadlo budoucnosti**

Odpovědi respondentek v poslední subkategorii **Zrcadlo budoucnosti** zmiňují přínos heterogenní třídy v lepší připravenosti dětí na běžný život.

UMŠ1 i UMŠ3 se shodují na obdobném výroku, že věková rozmanitost třídy je pro děti obohacující zkušeností. UMŠ1: *„No myslím si, že ty děti jsou takové vstřícnější, dříve pochopí, že musí nějak ustoupit nebo pomoci no...“* UMŠ3 pak uvádí: *... pro život je to ale zase fajn, protože se dříve naučí, že někde musí ustoupit a někde zase slevit nebo někomu pomoci... Je to takové to zrcadlo budoucnosti.“*

UMŠ2 v tomto ohledu přirovnává smíšenou třídu k interakci různých lidí, kteří na sebe vzájemně působí: *„...ovlivňují se navzájem... dovedou třeba pomoci těm mladším...vidíš ty vlastnosti těch dětí, kteří pomůžou, tak budou třeba pomáhat celý život...musí se spolu domluvit.“*

Život nenabízí pouze střet s lidmi stejného věku, ale představuje pestrou škálu možností a situací, které mohou dětem vstoupit do cesty. Díky společnému soužití v heterogenní skupině si děti ve své podstatě staví pevné základy „společenského kodexu“, který může ovlivnit jejich budoucí úspěšné uplatnění v reálném životě.

## 6.5 Moje volba

Poslední kategorie, jež vznikla na základě výpovědi respondentek, nese název **Moje volba**. Jak již vyplývá z názvu, tato kategorie přibližuje odpovědi téměř všech šesti oslovených respondentek na závěrečnou otázku rozhovoru: „*Kdybyste si mohla od nového školního roku vybrat třídu, ve které budete učit, jaká by to byla?*“.

UMŠ1 : „*Pro mě je nejdůležitější s téma dětma zůstat do konce, už je znám, vím, co potřebuji, mám je zažité, takže za mě, jestli to bude smíšená nebo homogenní třída je jedno. Myslím si, že ta učitelka by si prostě měla jít s téma dětma.*“

UMŠ3: „*Za tu éru praxe, když jsem vlastně přešla já z té heterogenní tady, kde to bylo jinak, tak jsem si říkala, no bylo to lepší tam... ale když jsem se potom tady zapracovala, tak se mi lépe pracovalo s téma věkově stejnýma.... vůbec vlastně teď nedokážu říct, že bych se raději přikláněla k tomu nebo k tomu, protože každá ta třída má svoje plus i minus... Naštěstí já už si příští rok vybírat nebudu [smích].*“

UMŠ4: „*Já už jsem si jakoby zvykla na tu rozdělenou, takže...jako asi bych se nebránila ani té heterogenní. Protože tady jsou pro mě ti maláčci jako nejtěžší, ale pak zas už je taková větší pohoda v těch dalších odděleních... tak tím, že už jsem zaběhlá v tomhle, tak já už bych dala přednost té homogenní.*“

UMŠ5 : „*Každá ta třída má svoje, ono taky záleží, jaké je složení té třídy..., ale asi bych se přiklonila k té třídě homogenní. Vidím v tom takový ten větší potenciál.*“

UMŠ6 : „*No já bych určitě šla do té homogenní, to už bude moje poslední třída (smích.... ale nebráním se ani tomu, že kdyby se vyskytla tady tato nutnost, tak bych šla do té třídy smíšené.*“

UMŠ2 : „*... určitě bych volila tu homogenní. Více mi vyhovuje, když jsou děti věkově stejně, ale ta smíšená taky nebyla zase tak špatná... no, ta naše práce je opravdu náročná, chodím sice domů unavená, ale i tak bych jinou dělat nechtěla, vždycky to byla moje volba.*“

Výše uvedené odpovědi nejsou záměrně propojeny ani komentovány tak, jako předchozí subkategorie. Důvodem bylo podtržení pohledu na volbu tříd. Můžeme si však povšimnout, že i přestože se v některých případech (např. UMŠ2, UMŠ5, UMŠ6) odpovědi pro vybranou skupinu jednoznačně vytyčovaly jasnou volbou, většina učitelek zároveň uvedla, že každá třída má své světlé i stinné stránky a možnost volby by se vůbec nemusela zdát tak jednoduchá, jak vypadá.

## 7 SHRUTÍ VÝZKUMNÝCH ŠETŘENÍ

Výsledky výzkumného šetření byly založeny na základě polostrukturovaného interview, které bylo přepsáno do podoby transkripce, a následně jsme pomocí otevřeného kódování získali adekvátní množství dat, jež se stalo podkladem pro zodpovězení na stanovené výzkumné otázky.

### **Jakému typu tříd jsou oslovené učitelky mateřské školy nakloněny?**

Jednoznačnou odpověď na tuto otázku bychom hledali jen těžko. Výsledky výzkumného šetření ve čtvrté kategorii s názvem *Moje volba* prokázaly, že učitelky sice spatřují jisté výhody pro práci, které převažují v homogenním uspořádání, avšak zároveň uvedly, že i práci s heterogenní skupinou vnímají jako přínosnou a do budoucna by se nejspíš nebránily do tohoto typu třídy vrátit. Důvodem bude patrně i dlouholetá praxe v oboru, kdy učitelky dokázaly najít a vyzdvihnout klady u každé skupiny.

Faktory, jež vyvstaly z rozhovorů a mohly by případnou volbu ovlivnit, tvoří:

- **složení třídy s ohledem na věkovou vyváženost,**

Odpovědi respondentek označily nevyváženost věkového rozmezí třídy jako zásadní problém, se kterým se v průběhu své praxe setkaly. Poukazovaly na složitosti volby metod i cílů.

- **zachování stálosti třídní učitelky,**

Druhým zmiňovaným bodem byla pozice třídní učitelky, jež by měla celou třídu doprovodit k ukončení předškolního vzdělávání. Pokud by se tato možnost naskytla, vybrané učitelky bez ohledu o jakou třídu by jednalo, zvolily tuto možnost.

- **současná pozice,**

Některé respondentky uvedly, že by se raději přiklonily k homogenní třídě, a to pouze na z důvodu současného působení v tomto typu uspořádání, který již mají „zajetý“.

### **Jaký názor zastávají učitelky z pohledu přínosů i rizik pro dítě v homogenních a heterogenních třídách?**

Shrnutí přínosů i rizik pro dítě nám přináší zajímavé zjištění. Přestože učitelky pracují v homogenních třídách, shodly se na tom, že věková rozmanitost kolektivu přináší větší míru pozitiv než rizik, se kterými by se dítě v rámci vzdělávacího procesu mohlo setkat.



Mnohočetnou shodu pro oblast přínosů smíšených tříd, kterou učitelky v rámci výzkumného šetření uvedly, najdeme zejména v procesu adaptace na prostředí mateřské školy, a to díky příchodu dítěte do již emočně stabilního kolektivu či opory staršího sourozence, což homogenní třída na začátku postrádá. Ovšem i zde nesmíme zapomenout, že každé dítě má svá specifika, a tak může tento proces lépe zvládnout i ve třídě s vrstevníky stejného věku.

Věková rozmanitost kolektivu se podle respondentek pozitivně odráží i na dětských hrách a pohodových vztazích ve třídě. Učitelky uvedly, že straší děti, zvláště pak dívky, mají tendence zapojit do svých her ty nejmenší, což má příznivý vliv na jejich vývoj. V homogenní třídě dítě na začátku herního partnera postrádá a je odkázáno pouze na učitelku nebo samo na sebe. Protikladem jsou odpovědi dvou učitelek, které připisují větší hodnotu třídám, kde jsou zařazeny děti jednotného věku. Z odpovědí je patrné, že přínos tvoří zejména vrstevnická opora a touha po totožných zájmech. Vzájemné vztahy ve třídě učitelky popsaly velmi pozitivně, obzvláště pro heterogenní třídy, kde dochází dle jejich zkušeností k menšímu výskytu konfliktů a panuje zde klidnější atmosféra. S negativní stránkou smíšených tříd se se setkaly téměř všechny učitelky, a to v podobě neochoty k pomoci od starších dětí vůči mladším vrstevníkům. Zároveň však uvedly, že se vždy jednalo pouze o jedince.

Poslední pilíř výhod smíšených tříd tvoří dle učitelek příležitost k získání příznivých charakterových vlastností, jež děti využijí po zbytek svého života. V odpovědích zaznělo, že děti mají příležitost k vzájemnému učení, mnohem dříve pochopí rozdílné potřeby lidí a naučí se toleranci a kompromisu.

### **Jaké spatřují učitelky přínosy a nedostatky ve třídách homogenního a heterogenního typu pro práci učitelky?**

Pomyslnou miskou vah v jednoznačnosti odpovědí respondentek na otázku přínosů a rizik při práci učitelky bychom mohli, jak vyplývá z výše uvedených odpovědí, přehledně najít. Dále, jsme se setkali i s názory na náplň práce, které byly pro oba typy tříd společné.

Z výše uvedených výsledků vyplývá, že oslovené učitelky spatřují ve větší míře spíše nedostatky než přínosy v homogenní třídě. Pozitivní stránku učitelky vnímají v jednodušší organizovanosti a plánování, zejména pak při sestavování týdenních plánů, kde dochází k volbě jednoho společného cíle. Další potenciální výhodu shledávají respondentky v práci s celou skupinou, tedy ve využití frontální výuky, kterou respondentky aplikují na denní

bázi. Oproti tomu v heterogenní třídě se učitelky shodly, že zásadním bodem, který jim ztěžoval práci, byla věková rozmanitost kolektivu, která kladla nejen vyšší nároky na přípravu, ale především na realizaci řízených činností. Stěžejní zde bylo i sestavení cílů i činností tak, aby se rozvíjelo každé dítě a nikdo nebyl pouze „do počtu“.

Četnou shodu negativ v odpovědích nacházíme při práci s předškolní dětemi v homogenní třídě. Respondentky dle svých slov nemají až takový přehled o aktuální úrovni dětí, a to i přesto, že využívají diagnostická data o dítěti. Důvodem je velkým počet dětí ve třídě. Jako největší pozitivum pro heterogenní třídu z pohledu práce učitelky se tedy jeví diferenciací vzdělávání při práci s menší skupinou nejen budoucích školáků, kde z výpovědí můžeme doložit zejména větší časovou dotaci, jež je pro práci s předškoláky zásadní.

Povšimnout si také můžeme zmínky o řešení opakovaných konfliktů mezi staršími dětmi, ke kterým v heterogenní třídě až tolik nedochází, a učitelka tak nemusí příliš zasahovat do činností dětí. Dále bychom ve srovnání se smíšenou třídou z uvedených výpovědí respondentek za negativum mohli považovat i třídu nejmenších dětí, kde je složitý proces adaptace i pro samotnou učitelku, protože nedokáže utěšit všechny děti najednou.

Velkým potenciálem, na němž se učitelky účastnící se interview shodly a prokázal se jako klíčový, je uplatnění individuálního přístupu a charakterové vlastnosti učitelky. Respondentky uvedly, že pro jejich práci, bez ohledu na typ třídy, je přínosná práce s diagnostickými záznamy o jednotlivých dětech, které jim pomáhají při plánování aktivit. Výpovědi učitelek dále dokládají, že pokud má docházet k efektivnímu vzdělávání dětí, je rozhodující i přístup a vlastnosti třídní učitelky, která s dětmi tráví většinu dne. Za hodnotné vlastnosti respondentky považují: empatii, toleranci, trpělivost a přirozenou autoritu.

Výsledky výzkumného šetření jasně prokazují, že učitelky vnímají znatelný potenciál pro vzdělávání v heterogenních třídách. Homogenní třída s sebou nese jistá rizika, která by eventuálně mohla ovlivnit kvalitu poskytovaného vzdělávání.

Pro orientační přehled přinášíme shrnutí výsledků v tabulkách 2 a 3.

Tabulka 2 Homogenní třída

	<b>PŘÍNOSY</b>	<b>RIZIKA</b>
<b>Dítě</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stálost kolektivu</li> <li>• vzájemná opora a zájmy u vrstevníků stejného věku</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• náročnější a zdlouhavý proces adaptace ve třídě nejmenších dětí</li> <li>• na začátku schází herní partner</li> <li>• neshody ve třídě předškolních dětí</li> </ul>
<b>Učitelka</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• časově i organizačně méně náročná příprava vzdělávacích aktivit</li> <li>• využití frontální výuky</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• velký počet předškolních dětí ve třídě</li> <li>• sklony k zapomínání na individuální rozdíly při řízených aktivitách „všechny děti dokážou to stejné = stejná věková úroveň“</li> <li>• častější konflikty mezi dětmi -&gt; potřeba zásahu učitelky</li> <li>• náročná adaptace ve třídě nejmenších dětí</li> </ul>

Zdroj: vlastní tvorba

Tabulka 3 *Heterogenní třída*

	<b>PŘÍNOSY</b>	<b>RIZIKA</b>
<b>Dítě</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rychlejší adaptace -&gt; kolektiv starších dětí</li> <li>• zapojení nově příchozích do her starších vrstevníků</li> <li>• vzájemná pomoc mezi dětmi</li> <li>• pestrý kolektiv vrstevníků</li> <li>• rychlejší osvojení vlastností pro běžný život</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nestálost kolektivu</li> <li>• věková nevyváženost -&gt; absence vrstevníků stejného věku</li> <li>• přílišné zapojení starších dětí k pomoci -&gt; nechtějí se účastnit</li> </ul>
<b>Učitelka</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• možnost vzdělávat předškolní děti v menší skupině -&gt; lepší přehled o dětech</li> <li>• pomoc starších dětí mladším</li> <li>• propracovanější přístup k dětem dle jednotlivých věkových kategorií – práce s diagnostickými záznamy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• komplikovanější plánování a sestavování cílů v rámci týdenní přípravy -&gt; věková rozmanitost</li> <li>• větší potřeba diferenciací vzdělávání</li> </ul>

Zdroj: vlastní tvorba

## 8 DISKUZE

Výsledky výzkumu prokazatelně reflektují na teoretické poznatky, jež byly v práci zahrnuty. Největší riziko při práci s heterogenní skupinou vnímají respondentky v organizační náročnosti výuky, načež tuto skutečnost potvrzují i myšlenky Havlové (2012) a Kořátkové (2014), jež se shodují, že samotná příprava vzdělávací nabídky s ohledem na věkovou rozmanitost, z níž je třída složena, tvoří pro učitelku jistá úskalí. Nejčastěji zmiňovaným přínosem heterogenních tříd oproti homogenním třídám bylo i dřívější osvojení sociálních návyků a tedy i snazší navázání vztahů mezi vrstevníky, což prokazuje i myšlenka Šprachtové (2015), která uvádí, že prostřednictvím vlivu starších dětí dochází k samovolnému vzniku přátelství a také uspokojení aktuálních potřeb dítěte díky pestré nabídce hraček a her.

Pro srovnání, dokládáme i zahraniční studie, jež se zabývaly obdobnými tématy. I přesto, že jsme u níže vybraných výzkumů našli shodu s některými odpověďmi, je důležité zmínit, že každý výzkum má svá specifika v podobě vzorku oslovených respondentů, volby designu výzkumu, volby kritérií, společenských či kulturních rozdílů.

Turecká studie *Primary and Kindergarten Teachers Options on Mixed Age Grouping Education*, kde autorka Ertürk-Karaová (2018) pomocí dotazníkového šetření zkoumala připravenost na práci se smíšenou skupinou u učitelů 10 mateřských škol a 10 základních škol prvního stupně, shledáváme shodu s názory v přínosech bohatého a rozmanitého prostředí pro příznivý vývoj dětí, a zejména pak v organizační náročnosti celkového pojetí práce učitelky.

Ve druhé studii ze švédského prostředí *Teaching and learning in age-homogeneous groups versus mixed-age groups in teh preschool – the Swedish example* nacházíme rozpor a zároveň shodu s našimi výsledky. Respondentky uvedly, že zejména pro děti předškolního věku je efektivnější oddělené vzdělávání a přítomnost menších dětí působí spíše negativně, načež autoři Magnusson & Bäckman dokládají na základě rozhovorů s učitelkami mateřských škol, které uvedly, že učení starších dětí není nijak ovlivněno mladšími vrstevníky a navíc vyzdvihují možnost vzájemného učení nápodobou mezi dětmi, kterou vnímají i respondentky podílející se na výzkumu.

Mimo jiné se během výzkumného šetření ukázalo, že homogenní třída oproti heterogenní třídě představuje pro dítě riziko v procesu adaptace, na něž upozorňují i autorky Splavcová & Kropáčková (2016), které označují třídu nově příchozích tříletých dětí jako emočně

nestabilní. Dítě přichází do kontaktu s novými lidmi i prostředím, což je pro ně značně stresujícím zážitkem.

Homogenní třída našla ve srovnání s heterogenní třídou podstatně méně přínosů, jak pro učitelku a její práci, tak i pro dítě samotné (podrobněji viz tabulky 2 a 3). Pozitivum je pak představeno v minimální proměně dětského kolektivu, který má příznivý vliv na budování vztahů mezi vrstevníky, a také nachází své uplatnění pro učitelku při práci se stálou skupinou. Na tuto skutečnost poukazuje i Smolíková (2006, s. 9. in Syslová & Štěpánková, 2019), která vnímaným přínosem označuje pevné vztahy díky neměnnosti kolektivu, což nám potvrdily výsledky respondentek.

V neposlední řadě se pro oba typy tříd prokázalo, že nezastupitelnou roli má i třídní učitelka. Dle výpovědí respondentek ideální učitelka v mateřské škole disponuje tedy mírou empatie, tolerance, je vzorem a má přirozenou autoritu. Svobodová & Vítečková (2017) poukazují rovněž na projevy empatie, vzoru a pomoci druhým, stejně tak jako výzkumná studie *Dobrý učitel očima studentů Pedagogické fakulty MU*, kterou realizovala Létalová (2017) s cílem zjistit, jakými kvalitami by z pohledu studentek bakalářského studia prvního ročníku měl dobrý učitel disponovat. Výzkum byl sestaven pomocí kvalitativní metody s využitím obsahové analýzy studentských výpovědí a zúčastnilo se ho 538 respondentů. Nejčastěji zmiňovanou vlastností byla autorita (56%), která našla své uplatnění na prvním místě. Dále studenti považují za podstatnou vlastnost empatii, trpělivost a toleranci, na které se shodly i učitelky, které se zúčastnily výzkumného šetření.

Podobnost výsledků nám zprostředkovává i druhá výzkumná studie *Qualities of Ideal Teacher Educators*, kde Tunca et. al. (2015), která pomocí tematického psaní a interview s 214 učiteli dokládá, že učitelka by měla být společenská, usměvavá, tolerantní, empatická, skromná, trpělivá a měla by svou práci milovat.

Tato práce prostřednictvím doložených dat nastínila jasná rizika i přínosy pro oba typy věkového uspořádání v mateřských školách, které nevnímají pouze výše uvedené respondentky, ale téma nachází celosvětové uplatnění. Otázkami tedy zůstává, **co by mělo v budoucnu vést pro snadnější přístup k práci s heterogenní skupinou v mateřské škole a proč učitelky označují přípravu za náročnou i z časového hlediska**. Dvě otázky, jež z výsledku vyvstaly, vedou k zamýšlení nad další diskuzí a mohly by být podnětem pro nové výzkumy. Jako jistá možnost by se nabízelo i efektivní prohlubování dosavadních znalostí učitelek mateřských škol, např. pomocí seminářů, praktických ukázek či případného zákonného ukotvení povinnosti vysokoškolského vzdělání. Tuto skutečnost nacházíme i ve

výzkumu *Kvalita reflexe v profesním myšlení učitelek mateřské školy* od Syslové & Hornáčkové (2014), který prokazuje, že učitelky s vysokoškolským vzděláním dokážou do výuky lépe implementovat oblasti z RVP a oproti středoškolsky vzdělaným učitelkám se ve větší míře soustřeďují na promyšlenost nabídky jako propojeného celku zaměřeného na všestranný rozvoj osobnosti dítěte, což by mohlo vést ke zkvalitnění práce s heterogenní skupinou.

Avšak jak bylo výše zmíněno, každý výzkum má svá specifika, která svou jedinečností a autenticitou představují unikát a v důsledku nemůžou být doložená data přenesena na všechny učitele mateřských škol.

## 8.1 Limity výzkumu

V průběhu výzkumného šetření se objevilo několik limitů, se kterými se níže seznámíme.

Pro výzkumnou část této práce byly osloveny respondentky pouze z jedné mateřské školy a limitujícím prvkem se tedy ukázal nejen malý počet oslovených respondentů, ale také zužující objektivnost na dané téma.

Následujícím limitem lze považovat i pracovní vztah mezi výzkumníkem a respondentkami, kdy mohlo v průběhu rozhovoru docházet k subjektivnímu ovlivnění na zkoumané téma. Dále byl výzkum ovlivněn i prvotní zkušeností s rozhovory ze strany některých respondentek pro účely výzkumného šetření, kdy se vyskytovala lehká nervozita. Zároveň se však úroveň kolegiálního vztahu stala pro výzkum i silnou stránkou, díky které byly respondentky ochotny poskytnout osobité a podrobné odpovědi na pokládané otázky.

Vzhledem k využití polostrukturovaného interview by bylo do budoucna vhodné zvážení i další metody např. focus group, která by obohatila výsledky výzkumu a poskytla širší spektrum pohledu na vybrané téma.

## 8.2 Doporučení pro praxi

Výsledky výzkumného šetření, jež vznikly na podkladě interview, by mohly být přínosem pro samotné mateřské školy s ohledem na využití zmíněných pozitiv i problematiky, stejně jako navedení na případnou cestu k tomu, čeho se při práci vyvarovat, nebo se identifikovat s těmito riziky a prověřit, zda se nevyskytují i na jejich pracovišti. Je však třeba brát odpovědi s jistým nadhledem, protože každý pedagog bude na dané téma nahlížet z vlastní perspektivy. V druhé řadě by pak přínos mohla ocenit i laická veřejnost, obzvláště rodiče

dětí, kteří přemýšlejí nad výběrem mateřské školy. Především výsledky shrnuté v tabulkách 2 a 3 by jim pro svou přehlednost mohly sloužit jako ukazatel toho, k jakému typu věkového uspořádání tříd se přiklonit.

Na základě výsledků výzkumu se z pohledu oslovených učitelek jeví jako velmi obtížná samotná příprava na výuku, ale i její realizace v heterogenní třídě. S ohledem na volbu metod a sestavování cílů vnímáme jako vhodné vytvořit soubor postupů či metodiku jak pracovat s touto skupinou. Přínosem by také mohlo být obohacení nabídky v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se zaměřením na tuto problematiku. Co se týče organizace při diferenciaci činností, ta pak závisí především na spolupráci a konkrétní domluvě mezi kolegyňami působícími ve třídě. Tudíž by doporučení pro praxi mělo směřovat spíše na kompetence ředitelky mateřských škol, které by při volbě třídních učitelek měly zohledňovat i jejich vzájemné sympatie. Vždyť právě ony jsou srdcem třídy a svou přítomností vytvářejí celkovou atmosféru.

Vzhledem k volbě výzkumného vzorku, který tvořilo 6 učitelek z jedné mateřské školy, je následující doporučení k promyšlenější přípravě nad obsahem vzdělávací nabídky určeno učitelkám homogenních tříd, které označují nabídku činností, sestavení plánu i organizaci aktivit jako „jednodušší“. Avšak i zde je potřeba zejména při realizaci řízených činností neopomíjet individuální rozdíly mezi dětmi, a to i přesto, že jsou na stejné věkové úrovni. K identifikování podrobnějších odlišností je možno využít diagnostické záznamy o dětech, které si třídní učitelky svědomitě vedou a vycházejí z těchto podkladů především v rámci nabídky ranních her a činností. Poukázáním na možné vyskytující se riziko spojené s řízenými činnostmi může jako přínos pro práci shledat kterákoliv mateřská škola homogenního charakteru.

Výše uvedené a shrnuté výsledky výzkumu prokázaly, že každá třída představuje pro učitelky i jistá úskalí, a z tohoto důvodu přinášíme „DESATERO aneb na co nezapomenout při práci s dětmi“ které by mělo být nápomocno jak učitelům z homogenních, tak i z heterogenních tříd při sestavování týdenního plánu, aby docházelo k efektivnímu vzdělávání s ohledem na individuální potřeby dítěte (viz obr. 1). Nejdůležitější roli v obou třídách hraje věk dítěte, který byl respondentkami mnohdy upozadován, a tudíž docházelo k občasnému opomíjení individuálních potřeb dítěte a odlišeného pracovního tempa. Z tohoto důvodu je zásadní správně navrhnout týdenní plán, na který je potřeba si vyhradit dostatečné množství času s ohledem na náročnost volby cílů pro všechny věkové kategorie. Dále je podstatné děti motivovat a povzbudit k vlastním i nabízeným činnostem, které by



měly být sestaveny tak, aby si každé dítě bylo schopno zažít úspěch ze zvládnuté aktivity a odpovídaly jeho aktuální úrovni. Učitelky by při práci s dětmi neměly zapomínat na jednoduchý jazyk při popisu aktivit i komunikaci, kterému porozumí celá skupina. Přehlížena by neměla být ani reflexe činností, která je pro děti i učitelku zpětnou vazbou. Poslední dva body, které jsou v desateru zahrnuty, se týkají učitelky samotné. Aby docházelo k produktivnímu vzdělávání, musí být nabídka činností a aktivit přizpůsobována aktuálním trendům pro práci s dětmi, k čemuž může sloužit další vzdělávání, prohlubování a obohacování dosavadních znalostí učitelek. V neposlední řadě je klíčové, aby učitelka nezapomínala na oblast sebereflexe a předcházela tak vzniku stresových situací, které jsou s touto profesí propojeny.

Obrázek 1 Desatero aneb na co nezapomenout při práci s dětmi



## ZÁVĚR

Mateřská škola bývá veřejností občas chápána spíše jako „hlídací centrum“ a mnohdy je opomíjeno její důležité a zásadní postavení ve vzdělávacím systému a zejména pak v životě dítěte. Teoretická část práce si tedy kladla za cíl přiblížit nynější legislativní ukotvení a poukázat na „poslání“ mateřské školy, které se neodmyslitelně váže k životu dítěte. Dále byla pozornost věnována neméně důležitému tématu a to osobnosti předškolního pedagoga, který dotváří celkovou atmosféru ve třídě (škole) a je pro dítě vzorem. Byly zachyceny jeho charakteristické rysy, jimiž by měl disponovat a role, kterou v průběhu vzdělávání zaujímá. Následně bylo popsáno historické vymezení homogenních a heterogenních tříd, jejich výhody či rizika, která se pojí k tomuto věkovému uspořádání. Poslední podkapitola teoretické části předložila podstatná fakta, která by měly učitelky v mateřských školách respektovat a aplikovat do vzdělávacího procesu.

Pomocí empirické části byly zmapovány postoje a názory učitelek mateřské školy na homogenní a heterogenní vzdělávání. Díky autentickému vyprávění z profesního života, které byly respondentky ochotny poskytnout, získala zachycená data z interview jedinečný pohled, který se stal odpovědí na stanovené výzkumné otázky a podhaluje stinné i světlé stránky tohoto tématu. Výsledky přinesly překvapující zjištění. Respondentky, které v současné době působí v mateřské škole s homogenními třídami, však během rozhovoru ukázaly, že v heterogenní třídě i přes náročnost příprav a realizaci výuky spatřují větší potenciál, i když od tohoto typu uspořádání upustily. Jelikož se na základě výsledků prokázalo, že i věkové uspořádání tříd má svůj rub a líc, bylo sestaveno „DESATERO aneb na co nezapomenout při práci s dětmi“, které by mohlo učitelům pomoci nejen při sestavování týdenních plánů, ale i k celkovému pohledu na vzdělávání v mateřské škole.

Realizace výzkumu byla z mého pohledu v neposlední řadě přínosem i pro samotné učitelky. Jak již bylo výše uvedeno, odpovědi na kladené otázky byly opravdu autentické a mnohdy je doprovázelo emoční zabarvení, které podtrhlo kontext celé situace. Obzvláště pak u učitelek na sklonku profesní kariéry, jež měly jedinečnou šanci se ohlédnout za celou svou pedagogickou kariérou.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2022). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let* (ilustroval Richard ŠMARDA). Computer Press.
- Berčíková, A., Šmelová, E., & Provázková Stolinská, D. (2014). *Učitel - aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Grada.
- Český statistický úřad. (aktuálně 2024). *Klasifikace vzdělání (CZ-ISCED 2011)*. Statistický metainformační systém (czso.cz)
- Ertürk-Kara, H. G. (2018). Primary and kindergarten teachers' opinions on mixed age grouping education. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11 (2), 279–295.  
<https://doi.org/10.30831/akukeg.355337>
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.
- Havlová, J. (2012). Poradce ředitelky mateřské školy. *Výhody, či nevýhody věkově smíšených skupin?*, 2 (1), 20-22. Praha: Forum.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník*. Portál.
- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Grada.
- 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(3), 203-215.  
<https://doi: 10.15804/tner.2018.53.3.17>
- Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2014). *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Grada
- Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Grada.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Grada.
- Letálová, J. (2017). Dobrý učitel očima studentů Pedagogické fakulty MU. *Komenský*, 142(2), 22-26. [https://mileno.9e.cz/wp-content/uploads/komensky\\_142\\_02\\_tisk.pdf?fbclid=IwAR0evBiqPvu8VQNIxemQAITmfk4kVQu1P9jK28h59GRD66bC\\_k5VyNCet0E](https://mileno.9e.cz/wp-content/uploads/komensky_142_02_tisk.pdf?fbclid=IwAR0evBiqPvu8VQNIxemQAITmfk4kVQu1P9jK28h59GRD66bC_k5VyNCet0E)
- Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

- Magnusson, L. O., & Bäckman, K. (2022). Teaching and learning in age-homogeneous groups versus mixed-age groups in the preschool – the Swedish example. *Cogent Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2109802>
- Mertin, V., & Gillernová, I. (Eds.). (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Portál.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>
- Okutan, S., Tepeli, K., Tugrul, B., & Gunes, G. (2014). Preschool education in mixed-versus single-age groups: Effects on developmental characteristics of young children. In M. Yasar, J. Galbraith, & O. Ozkan (Eds.), *Contemporary perspectives and research on early childhood education* (s. 373–383). Cambridge Scholars Publishing.
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Grada.
- Opravilová, E., & Uhlířová, J. (2021). *Příběhy české mateřské školy: vývoj a proměny předškolní výchovy*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Splavcová, H., & Kropáčková, J. (2016). *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. Portál.
- Suchánková, E. (2014). *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Portál.
- Svobodová, E., & Vítěčková, M. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Portál.
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Grada.
- Syslová, Z. & Hornáčková, V. (2014). Kvalita reflexe v profesním myšlení učitelk mateřských škol. *Pedagogická orientace*, 24(4), 535-561. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/280779961\\_Kvalita\\_reflexe\\_v\\_profesnim\\_mysleni\\_ucitelek\\_materskych\\_skol](https://www.researchgate.net/publication/280779961_Kvalita_reflexe_v_profesnim_mysleni_ucitelek_materskych_skol)
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Masarykova univerzita.
- Syslová, Z., & Štěpánková, L. (2019). *Třídní projekty v mateřské škole*. Portál.
- Syslová, Z., Nováková, E., & Najvarová, V., (2021). Vliv věkového uspořádání tříd na edukaci v mateřských školách. *Studia pedagogica*. 26(3), 110-129. doi: <https://dio.org./10.5871/SP2021-3-5>

- Syslová, Z. (2022). *Věkově heterogenní třídy v mateřské škole*. Portál.
- Šafránková, D., (2019). *Pedagogika: 2., aktualizované a rozšířené vydání*. Grada.
- Šmelová, E., Petrová, A., & Suralová, E. (2012). *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Šmelová, E., & Prášilová, M. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Portál.
- Šprachtová, L. (2015). Věkově smíšené třídy dětem svědčí. *Informatorium 3-8*, 3. Dostupné z: <https://nakladatelstvi.portal.cz/casopisy/informatorium-3-8/96711/vekove-smisene-tridy-detem-svedci>
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Vyd. 2). Portál.
- Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Portál.
- Tunca, N., Şahin, S. A., Aytunga, O. Ğ. U. Z., & Güner, H. Ö. B. (April, 2015). Qualities of ideal teacher educators. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2). <https://www.tojqi.net./index.php/journal/article/view/112/98>
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Karolinum.
- Vágnerová, M. (2016). *Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- Váňová Krejčová, V., Poche Kargerová, J., & Syslová, Z. (2015). *Individualizace v mateřské škole*. Portál.
- Vyhláška č. 14/2005 Sb., Vyhláška o předškolním vzdělávání* (2024). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-14>
- Vyhláška č. 317/2005 Sb., Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků* (2024). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-317>
- Wiegerová, A., & Gavora, P. (2014). Proč se chci stát učitelkou v mateřské škole?: pohled kvalitativního výzkumu. *Pedagogická orientace: vědecký časopis České pedagogické společnosti*, 24(4), 510-534, <https://doi:10.5817/PedOr2014-4-510>.

*Zákon č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), (2024). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>*

*Zákon č. 563/2004 Sb., Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (2024). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs-2004-563>*

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

aj.	a jiné
et. al.	a kolektiv
MŠ	Mateřská škola
obr.	obrázek
např.	například
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
s.	strana
ŠVP	Školní vzdělávací program
tzv.	takzvaně



## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 <i>Desatero aneb na co nezapomenout při práci s dětmi</i> .....	66
---	----

## SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 <i>Kategorie a subkategorie</i> .....	43
--	----

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 <i>Stručný přehled o respondentkách</i> .....	40
Tabulka 2 <i>Homogenní třída</i> .....	59
Tabulka 3 <i>Heterogenní třída</i> .....	60

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Sada otázek k rozhovoru

Příloha P II: Informovaný souhlas

## PŘÍLOHA P I: SADA OTÁZEK K ROZHOVORU

Sada otázek, které byly v rozhovoru použity:

1. Jaký je váš věk, a jak dlouho pracujete v profesním oboru?
  - a. Kolik let působíte v této MŠ na pozici učitelky?
2. Pracovala jste někdy ve třídě heterogenní typu?
  - a. Jednalo se o MŠ, kde byly pouze třídy heterogenní?
3. Jak vnímáte vzdělávání v heterogenní třídě z pohledu učitelky?
  - a. Z organizačního hlediska, volby metod a cílů, sestavování týdenních plánů, časové dotace, režimu dne...
  - b. Jaké vnímáte přínosy v heterogenní třídě?

Adaptace dětí, vztahy mezi vrstevníky, klima třídy, školní připravenost...

- c. Jaké vnímáte nedostatky v heterogenní třídě?

Adaptace dětí, vztahy mezi vrstevníky, klima třídy, školní připravenost...

4. V současné době pracujete v MŠ homogenní typu na pozici učitelky, vnímáte nějaké zásadní rozdíly ve vzdělávání mezi typy tříd?
  - a. Z organizačního hlediska, volby metod a cílů, časové dotace, režimu dne...
  - b. Jaké vnímáte přínosy v homogenní třídě?

Adaptace dětí, vztahy mezi vrstevníky, klima třídy, školní připravenost...

- c. Jaké vnímáte nedostatky v homogenní třídě?

Adaptace dětí, vztahy mezi vrstevníky, klima třídy, školní připravenost...

5. Jaká by podle vás měla být učitelka v mateřské škole?
  - a. Jsou nějaké povahové a charakterové vlastnosti, které by měla učitelka mít?
  - b. Co pro vás znamená být učitelkou?
6. Pokud byste se si mohla vybrat, ve které třídě budete od nového školního roku učit, která by to byla?
  - a. Proč jste se rozhodla pro tento druh třídy?

## **PŘÍLOHA P II: INFORMOVANÝ SOUHLAS**

Informovaný souhlas o poskytnutí rozhovoru pro využití diplomové práce s názvem *Pohled učitelek mateřské školy na homogenní a heterogenní třídy*

- Byl/a jsem informován/a o záměru rozhovoru, kterým je sběr dat pro výzkumnou část diplomové práce studentky Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, Bc. Dominiky Snášelové, s názvem *Pohled učitelek mateřské školy na homogenní a heterogenní třídy*.
- Byl/a jsem obeznámen/a s průběhem celého rozhovoru a také s možností zdržet se odpovědi na jakoukoliv otázku či rozhovor kdykoliv ukončit.
- Dále souhlasím se zvukovým pořízením rozhovoru, který nebude užíván k jiným účelům, než je záměr diplomové práce. Záznam nebude poskytnut třetí straně a po transkripci dojde k jeho smazání.
- Souhlasím s uvedením citace rozhovorů v diplomové práci a mimo jiné i s jeho následným zveřejněním v diplomové práci na internetu.
- Bylo mi sděleno, že na základě dohodnuté anonymity nebude nikde zveřejněno mé jméno ani osobní údaje, na jejichž základě bych mohl/a být identifikován/a.

Podpisem potvrzuji, že jsem si přečetl/a výše uvedené body, se kterými souhlasím.

Datum:

Podpis respondenta:

Podpis výzkumníka: