

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

katedra pedagogiky a psychologie

**Význam věkově heterogenních tříd v mateřské škole
pro rozvoj dítěte**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Jitka Luňáková

Vedoucí diplomové práce

Mgr. Eva Svobodová

České Budějovice

2008

Děkuji vedoucí práce Mgr. Evě Svobodové za metodické vedení, cenné připomínky, poskytnutí užitečných rad a objektivních postřehů během tvorby této práce. Dále bych chtěla poděkovat Mgr. Haně Švejdové za inspiraci, cennou reflexi a povzbuzení při tvorbě.

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou práci vypracovala samostatně a veškerou literaturu jsem uvedla v seznamu použité a citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích, dne 16.3. 2008

Jitka Luňáková

ANOTACE:

Bakalářská práce je v teoretické i praktické úrovni cíleně směřována k obhajobě významu heterogenních tříd v mateřské škole pro rozvoj dítěte, a to v souvislosti se změnami společnosti, proměnou rodinné výchovy a současným pojetím vzdělávání. Mapuje názory na věkově heterogenní třídy v literatuře, alternativních programech, zpracovává názory rodičů i pedagogů s cílem doložit teoreticky i prakticky opodstatněnost věkově heterogenních tříd v současné mateřské škole.

ANNOTATION:

The bachelor's work tends to vindicate the meaning of heterogeneous classes in a nursery school for the process of the child's development, in a theoretical as well as in a practical point of view. It cooperates with changes of society, the transformation of the family upbringing and with the contemporary concept of education. It maps the ideas on classes with the age structure got from the literature and alternative programmes. This work also covers the opinions of parents and pedagogues with the aim of proving theoretically and practically the necessity of heterogenous classes in a contemporary nursery school.

Obsah

Úvod.....	3
1. Maternská škola dříve a dnes.....	5
1.1 Změny ve společnosti	5
1.2 Pojetí pedagogiky 19. a 20. století.	9
1.3 Rámcový vzdělávací program.....	12
2. Socializační funkce materské školy.....	18
2.1 Vymezení klíčových pojmů	20
2.2 Charakteristika osobnosti předškolního dítěte	28
2.3 Vznik heterogenních tříd jako přirozených podmínek socializace.	28
2.4 Alternativní programy	31
2.5 Další poznatky o heterogenních třídách	35
3. Práce v heterogenní třídě v materské škole v praxi	39
3.1 Hlavní principy předškolního vzdělávání	39
3.2 Opodstatněnost heterogenních tříd v MŠ	42
3.3 Rizika heterogenní třídy v MŠ	44
4. Výzkum	51
4.1 Názor rodičů na heterogenní třídy MŠ	42
4.2 Názor učitelek na heterogenní třídy MŠ	44
4.3 Závěry výzkumu.	57
5. Závěr	58
6. Seznam literatury	63
7. Přílohy	65

Úvod:

Současný svět výrazně ovlivňuje utváření lidských osobností, tedy i utváření osobností dnešních dětí. Do našich životů výrazně zasáhl vědecký a technický pokrok, média, tržní hospodářství, proměnil se hodnotový systém lidí, změnil se jejich způsob života. Ve společnosti se stále častěji setkáváme s úspěchaností, lhostejností, konformitou, zacílením na výkon a zisk, dochází ke vzájemnému odcizení lidí, elektronická komunikace supluje komunikaci člověka s člověkem, lidé mají strach z neúspěchu, život se pro mnoho lidí stává honbou za něčím vnějším a pomíjivým.

To výrazně ovlivňuje i současnou rodinu. Mladí lidé dávají často přednost kariéře před rodinou, výrazně se zvýšil věk rodičů prvního i dalšího dítěte, poklesla porodnost, mnoho dětí žije v rodinách se staršími rodiči a bez sourozenců. Děti dnes nemají mnoho příležitostí potkat se s přirozeně heterogenní skupinou - vytratily se společné hry dětí v přirozených dětských skupinách (doma není příliš sourozenců, není dnes bezpečné nechat dítě venku). Rodičům chybí čas na hru s dětmi

a společnou komunikaci. Děti jsou převážně na různé kroužky, doma jsou často „odkládány“ k televizi nebo počítači.

Současná mateřská škola, jako důležitá socializační instituce pro dítě, má mimořádný prostor a příležitost regulovat některé negativní dopady společnosti, nabídnout dětem společnost vrstevníků, ale i čas pro společné sdílení různých činností, pro vytváření žádoucí hierarchie lidských hodnot. Osobnostní a prosociální pojetí předškolního vzdělávání, které je zakotvené v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, podporuje kromě učení dítěte ve smyslu kognitivním a dovednostním také rozvoj jeho samostatnosti a poznávání pozitivních lidských hodnot, na kterých by měla být postavena demokratická společnost.

Jednou z možných cest, jak přirozeně přenést model současného pojetí vzdělávání do praxe, je zřizování věkově heterogenních tříd, kde se spolu potkávají v jedné třídě děti několika věkových skupin (převážně děti od 3 do 7 let), děti na různých vývojových stupních, děti se specifickými a individuálně odlišnými potřebami.

Zmapování této cesty v souvislosti s některými historickými, teoretickými i praktickými zkušenostmi je obsahem mé bakalářské práce.

Jako učitelka mateřské školy jsem měla příležitost pracovat s homogenní i heterogenní skupinou dětí v mateřské škole. V období před rokem 1989 byly všechny městské mateřské školy věkově homogenní a pracovaly podle jednotných osnov. Homogenní skupina zaručovala jednotnost, převládaly metody didaktické, činnosti frontální, učitelka byla v roli autority, kterou musí dítě poslouchat. Po roce 1989 v důsledku demokratických změn ve společnosti začaly v mateřských školách vznikat třídy věkově heterogenní, které více vyhovovaly novým záměrům a cílům osobnostně sociálního pojetí předškolního vzdělávání.

Při volbě tématu své bakalářské práce mě ovlivnila především moje vlastní zkušenost s heterogenní třídou a do jisté míry i současné tendence některých mateřských škol vracet se opět zpátky ke třídám věkově homogenním. Chtěla bych svou práci směřovat k podpoření vzniku dalších heterogenních tříd v procesu předškolního vzdělávání a na úrovni praktické i teoretické analyzovat, jaký je jejich přínos i případná rizika pro dosahování kvalitních vzdělávacích výsledků .

1. Mateřská škola dříve a dnes (před rokem 1989 a po roce 1989)

1.1 Změny ve společnosti – od totalitního systému k demokracii

V roce 1989 se zhroutil dosavadní socialistický politický systém a změny, které ve společnosti nastaly, zasáhly všechny oblasti života nově se rodící společnosti. Přerod socialistické společnosti ve společnost fungující na demokratických principech byl velmi bolestný a v podstatě dodneška si vybírá svoji daň.

Socialistická společnost vybudovala v průběhu své čtyřicetileté vlády významnou síť předškolních institucí, kde se shromáždila většina populace, kterou bylo možno formovat. Cíl vzdělávání byl dán potřebami a záměry společnosti, dohled nad výchovou a vzděláváním dětí umožňoval závazný, jednotný, centrálně stanovený program pro předškolní vzdělávání. Cíl předškolní výchovy byl spatřován v přípravě dětí na školu. Převažovala frontální práce ve věkově homogenních skupinách, které se dají nejen snadněji organizovat, ale kde je v souvislosti se zaměřením na výkon dětí přehlednější srovnatelnost výkonu dětí (žádoucí je děti „zestejnit“, je potlačována dětská přirozenost a individualita). Skrytým cílem je přizpůsobivost a snadná ovladatelnost dětí – budoucích občanů socialistické společnosti.

Změny ve společnosti po roce 1989 - celková humanizace a demokratizace společnosti - si vyžádaly celkovou vnitřní reformu školství, která navazuje na tradice, kvalitu předškolního vzdělávání, reformní pedagogiku a splňuje požadavky na současné vzdělávání.

Bezprostředně po revoluci v roce 1989 byly chaotické a neúspěšné pokusy shodnout se na transformačním postupu. Dosavadní principy předškolního vzdělávání, jejich organizace i obsah byly kritizovány a odmítány, nové principy nebyly vymezené. Mateřské školy dostaly tzv. volnost. Jenže když lidé, dlouho limitovaní striktními společenskými normami, dostanou najednou svobodu a volnost, jako by si s ní ejhle nevěděli rady. A tak přesně vypadala situace v mnohých mateřských školách, jako by chyběl návod, co a jak dělat. Postupně většina mateřských škol dospěla k názoru, že cesta naprosté volnosti bez jasně vymezených pravidel není cestou ideální a že i demokracie má svoje pravidla. Začala fáze hledání v reformní pedagogice, zahraničních předškolních pedagogikách, např. Waldorfské pedagogice, pedagogice Marie Montessoriové atd.

Transformační snahy se setkaly s aktuální potřebou podpořit předškolní vzdělávání legislativně – vymezit nové pojetí předškolního vzdělávání realizovaného na půdě mateřské

školy, definovat cíle, vymežit obsah předškolního vzdělávání. Změny probíhaly v souladu s návrhem Národního programu vzdělávání a připravovaným školským zákonem, kde předškolní vzdělávání představuje počáteční stádium celoživotního vzdělávání. Na proměny školství a vzdělávání měly významný vliv vývojové tendence a nové celosvětové fenomény civilizace.

(E.Oprailová, 2003)

Do vzdělání a výchovy se dostaly nové principy demokratické společnosti:

- demokratizace - vzdělávání dostupné všem, demokratické fungování škol, výchova k demokracii
- liberalizace – svoboda vzdělávací nabídky, vznik nestátních škol, zrušení „jednotné školy“, svoboda učitele
- humanizace - „polidštění“ výuky, změny v přístupu k žákům, výchova jako pomoc, respektování práv, individuality, akceptování reformních koncepcí

Vzhledem k tomu, že se nacházíme (v pojetí dějin) teprve na začátku znovu obnovené demokracie, ještě stále, ať chceme, nebo nechceme, nás ovlivňuje minulá doba – doba socialistická, totalitní. Pozůstatky jsou stále zřejmé, a to především v chování i v myšlení lidí, v tendenci poměřovat všechny stejným metrem atd. A tak se vlastně nacházíme v podivném mezičase, který se promítá do života celé společnosti a v neposledním i do výchovy našich dětí.

Některé negativní rysy v současné společnosti :

A) společnost je zaměřena na produktivnost – společnost, ve které jde především o výsledek, ten, kdo podává vyšší výkon, je více ceněn, potřeba uspět, být co nejlepší za každou cenu, hledat ty nejjednodušší cesty, jak dosáhnout úspěchu bez velké námahy. To vede ke strachu z neúspěchu, k získávání výsledku bez ohledu na druhé, k podvodům.

B) společnost je konzumní - život směřuje k tomu, abychom něco měli, vlastnili. Stává se „honbou“ za materiálními statky, které spojují s lidským štěstím. Rodiče spojují štěstí svých dětí s nákupem té nejlepší hračky. Materiální hodnoty se stávají smyslem a cílem života, nejsme schopni vnímat a prožívat každodenní maličkosti.

C) společnost je výrazně medializovaná - na život a myšlení lidí mají stále větší vliv sdělovací prostředky, lidé jsou téměř zaplaveni netříděnými informacemi. Multimédia mají negativní dopad především na děti, pokud jsou vystaveny sledování pořadů bez výběru a bez časového omezení. Ovlivňují jejich názory, zájmy, způsob chování, hodnoty. Je prokázán negativní vliv častého sledování televizních pořadů na pozornost dětí, na řeč a jejich hodnotovou orientaci.

D) ve společnosti dochází k poklesu porodnosti - tržní hospodářství mění ve svém důsledku hodnotové orientace lidí, upřednostňuje ekonomickou kariéru, vydobytí si dobré životní úrovně

a s tím souvisí současný trvalý pokles porodnosti. Důsledky tohoto poklesu se promítají do oblasti společenské, ekonomické i sociální. Rodiče si své děti pořizují až v pozdějším věku. Objevují se některé manželské páry bezdětné a stále častěji manželství s jedním dítětem. Tyto děti vyrůstají bez sourozenců ve specifických podmínkách, nemají přirozené prostředí v rodině k sociálním kontaktům se sourozenci.

(Z.Hellus,2004; J.Pelikán, 1997)

E) svoboda a demokracie je často zaměňována za agresí, vulgárnost, neúctu

- svoboda a volnost člověka by měla mít svá pravidla a končí tam, kde začíná ubližovat někomu jinému (a to platí jak při výchově předškolního dítěte, tak pro chování a jednání našich státníků atd.). Je patrné, že myšlení lidí nelze změnit ze dne na den, že naše země má značný handicap v tom, že na cestu k demokratické společnosti se vydala se značným zpožděním. Přesto jsme přesvědčeni, že navzdory všem počátečním chybám a překážkám jednou naše budoucí generace bude žít v demokratické zemi, která má svá pravidla i prostor pro uplatnění člověka coby individuality.

Vše výše uvedené se samozřejmě promítá i do života současné mateřské školy:

- je třeba si uvědomit věkové složení učitelek mateřských škol: většina z nich zažila dobu socialistickou a v souvislosti s proměnami společnosti učitelky nejen přijímaly změny v pojetí vzdělávání, ale samy procházely řadou změn, samy se v nově rodící společnosti zabydlovaly lidsky i profesionálně. Proto dodnes v řadě mateřských škol bojují ředitelky s neochotou některých učitelek přijmout změny v souvislosti s novým pojetím vzdělávání, těžko se eliminují lety zakořeněné zvyky a přístupy.

- zásadním způsobem se proměnila pedagogická komunikace v mateřských školách, kde je dítě přijímáno (nebo lépe řečeno mělo by být přijímáno) jako partner, jako osobnost, která se na svůj život nepřipravuje, ale která už svůj život žije. Učitelka dnes není tím, kdo vše řídí, organizuje a ví nejlépe, ale je tím, kdo vytváří podmínky pro to, aby všichni věděli a uměli (adekvátně svým možnostem), aby se všichni potkávali s žádoucími lidskými hodnotami (tzn. chovali se k sobě jako lidé) a aby každý ze zúčastněných měl prostor pro svůj názor, nápad, sebeuplatnění a samostatné rozhodování.
- mateřské školy dnes mají prostor pro svobodnou volbu vlastní vzdělávací nabídky, svobodu ve výběru pomůcek, vybavení, organizaci života školy atd., ale současně také mnohem větší zodpovědnost za kvalitu vzdělávacího procesu, který se na půdě školy uskutečňuje.
- mateřské školy mají dostatečný prostor reagovat na negativní rysy současné společnosti (které se samozřejmě promítají i do rodinné výchovy). Nelze ignorovat rodinnou výchovu ani to, co se ve společnosti děje a čeho jsou děti přítomné. Lze ale nabídnout dětem jiný model, jiné hodnoty, než je zaměření na produkt, materiální hodnoty, povrchní přístup k životu, pouze vlastní ego bez ohledu na ostatní.

Dítě ve věku tří let přichází do mateřské školy, která díky tomu, že zde často dítě tráví průměrně 8 hodin denně, musí přispět a minimalizovat dopad negativních společenských rysů na chování, jednání dětí a jejich prostřednictvím ovlivňovat postoje rodičů.

Dítě se ve společnosti druhých dětí učí přijímat normy společensky žádoucího chování ve skupině, je tu prostor pro rozvoj prosociálních vlastností – spolupráce, kooperace, přátelství, pomoci druhému, schopnosti empatie a posilování prosociálního chování. Jedním z cílů mateřských škol je vytvořit co nejlepší podmínky pro posilování prosociálního chování, protože v podstatě v mateřské škole se dítě poprvé v životě setkává se svými vrstevníky a v podstatě se od nich už neodloučí. Záleží na mateřské škole, nakolik podnětné a bohaté sociální prostředí pro posilování prosociálního chování dětí vytvoří, a jednou z cest je rozhodně zřízení heterogenních (věkově smíšených) tříd, v nichž jsou pohromadě děti od 3 do 6 let.

1.2 Pojetí pedagogiky 19. a 20. století /s přesahem do 21. století/

„Výchova dítěte není něco, co se musí dítěti vštěpovat zvnějšku, ale spočívá v rozvíjení darů, které si každá lidská bytost přináší s sebou při narození“ (J.Dewey).

Po staletí se děti rozvíjely doma v přirozených podmínkách a v přirozeně vzniklých skupinách, dozrávaly svým vlastním tempem až do věku spojeného již s určitými povinnostmi.

Vznik předškolních institucí na přelomu 18. a 19. století souvisí s potřebou postarat se o děti odložené a sirotky. Začaly tedy vznikat sociálně pečovatelské instituce – opatrovny, dětské zahrádky a mateřské školy pracujících matek. Vedle původní funkce pečovatelské se postupem času do popředí dostává i funkce výchovná ve smyslu záměrného ovlivňování vývoje dětí. Brzy se ukázalo, že institucionální výchovou je možné usměrňovat dětské chování, rozšiřovat znalosti dítěte a urychlovat jeho cestu k dospělosti. Soustředění velkého počtu dětí v jedné třídě však vedlo k potlačování individuality, potřeb a zájmu dětí. Byl kladen důraz

na poslušnost a pokoru, činnosti byly povinné pro všechny a měly většinou podobu ručních prací. Zásadním mezníkem byl školský zákon z roku 1869 o povinné školní docházce a povinnosti obcí zřizovat školy. Vznikajícím mateřským školám ukládal povinnost připravovat děti na školu formou hry, pracovních činností, pozorování.

(Z.Bečvářová, 2003)

Pedagogika 19. století - v naší praxi - bohužel leckde přežívající dodnes - stavěla na pojetí dítěte coby tvora nedokonalého, kterého je nutno výchovou změnit k ideálnímu obrazu dospělého

a naplnit ho výdobytky lidské kultury rozškátulkované striktně do jednotlivých oborů, předmětů. Dítě bylo vnímáno jako objekt výchovy a vzdělávání.

Pedagogika 20. století - přinesla především posun v pohledu na dítě. Dítě bylo přijato jako bytost jiná než dospělý, ale ne bez vlastní hodnoty a začalo být vnímáno nikoliv jako objekt, ale jako subjekt výchovy a vzdělávání. Pedagogika 20.století podtrhuje individualitu dítěte a do výchovy a vzdělávání začíná zahrnovat nejen hotové produkty, ale taky činnost a tvořivost jedince, vedle složky racionální i emocionální, vedle vědy také umění, vedle morálního kodexu současně konkrétní sociální dovednosti. Nové pojetí výchovy dítěte se začalo odvíjet z myšlenek Rousseaua, Pestalozziho, Frobela a Tolstého koncem 19. století a hlavně ve 20. a 30. letech 20. století a je nazýváno reformní pedagogikou nebo též pedagogikou dítěte. Cílem nového pojetí vzdělávání není jen osvojování vědomostí, ale rozvíjení duševních schopností, důraz je kladen i na požadavek celistvosti vyučování a vzdělávání dítěte prostřednictvím jeho vlastní činnosti, součástí nového pojetí se stává i hnutí usilující o uměleckou výchovu dětí.

Stručně řečeno charakteristickým rysem pedagogiky 20. století je vnímání dítěte jako partnera a snaha vychovat a vzdělávat celé dítě, tj. rozvíjet všechny stránky jeho osobnosti současně, propojeně, globálně. Nové pojetí pedagogiky kritizovalo tradiční školství, způsob učení a autoritativní způsob výuky. Nová škola prosazuje humanizaci pedagogického procesu, nový přístup k dítěti jako subjektu, partnerský přístup. Vznikají alternativní pedagogiky – waldorfská, montessoriovská.

V praxi to znamená, že škola už by neměla být chrámem poznání, ale dílnou poznání. Samozřejmě to předpokládá kvalitativní změny v přípravě učitele, znalost konstrukčních technik (tj. postupů, které jsou založené na řešení problémů a tvořivém myšlení), projektivních metod (to jsou tzv. problémové metody - postavené na principu koncentrace, soustředění látky kolem společného jádra) i aktivních vyučovacích technik (tj. takové, které vedou žáky k rozvoji samostatnosti, tvořivosti a podněcují zájem o učení). Současně to předpokládá popření striktních hranic mezi jednotlivými předměty (obory, výchovami) nebo alespoň jejich spolupráci a prolínání.

Moje současná zkušenost coby učitelky mateřské školy i coby maminky dětí školou povinných je bohužel taková, že naše tradiční škola stojí leckde stále na principech školy 19. stol. (stále dominují verbální metody a mechanická reprodukce poznatků, jednostranná interakce od učitele k žákovi, absence tvořivosti, dluhy ve vztazích učitel – žák, nepropojenost a „škatulkování“ poznatků i dovedností).

Přesto se ztotožňujeme s tím, že postupně vznikající nový model *osobnostního pojetí* předškolní výchovy, který navazuje na dobré zkušenosti a tradice, se dostává různou mírou do praxe současných mateřských škol.

Přináší změny:

- a) ve vztahu k dítěti - které chápe jako osobnost jedinečnou, která má právo být sama sebou, dítě přijímá jako partnera, iniciátora vzdělávání s důvěrou v jeho vlastní schopnosti.
- b) ve vztahu k rodině - mateřská škola uznává dominantní roli rodiny v rozvoji dítěte a preferuje otevřenost a spolupráci s rodinou.

V osobnostně orientovaném modelu je mateřská škola chápána jako přirozený přechod od bezstarostného dětství k systematickému vzdělávání, příprava na školu je vnímána v souvislosti s přípravou na celoživotní vzdělávání, probíhá každodenně a je součástí každodenních běžných situací.

Významnými činnostmi a přístupy pro přirozený rozvoj dítěte jsou:

tvořivá hra - vede k rozvoji a seberealizaci dítěte a má velký diagnostický význam, dítě je spolutvůrcem vlastního rozvoje.

situační učení – poskytování příležitosti, aby zkoušelo, hledalo, objevovalo, získávalo vědomosti, dovednosti, zkušenosti i zážitky.

individualizace vzdělávání - předpokládá tvořivý přístup učitelky ve vyhledávání obsahu, metod i organizace práce.

Významnými organizačními formami pro přirozený vývoj dítěte ve smyslu posilování prosociálního chování jsou:

- variabilní režim dne
- dostatečný prostor pro volnou hru
- společné činnosti posilující kooperaci dětí na místo kompetice (soutěživosti)
- využívání situačního učení
- zřizování heterogenních tříd

1.3 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Do roku 1989 pracovaly mateřské školy podle Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy z roku 1984. Předkládal základní povinnou normu pro předškolní vzdělávání, byl strukturovaný podle výchovných složek, podle věku dětí a podrobně rozpracovaný do úkolů, které měly často i doporučený obsah k naplnění. Program již obsahoval některé nové prvky psychohygieny: nevyžadoval striktní rozvrhy hodin a respektoval více přirozené potřeby dítěte – spontánní hru, individuální přístup, zabýval se problémem nepřiměřené zátěže dětí, přirozené motivace. Cíl předškolní výchovy byl dán potřebami a záměry společnosti, výchova směřovala především k formování dítěte jako občana socialistického státu a byla velmi silně orientována na přípravu dětí do školy. Současně byly až do roku 1988 vydávány metodické příručky jako nabídkové inspirativní materiály. Nejvíce obtíží bylo s plánováním výchovně–vzdělávací práce, proto byly nabídnuty Časově–tematické plány, které znamenaly krok zpět, staly se závazným a kontrolovaným podkladem výchovné práce.

V následujícím období, po roce 1989, nemělo předškolní vzdělávání závazný vzdělávací program. Hledal se program, který by navázal na tradice předškolního vzdělávání a splňoval nové požadavky na vzdělávání v demokratické společnosti v souvislosti s požadavky

Evropské unie. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání vznikl dlouho, postupně se vyvíjel, měnil svou podobu. Důležité je i to, že vznikl jako první vzdělávací program, teprve na jeho základě se začaly vytvářet programy pro další stupně škol. Poprvé v historii se tak začalo české školství stavět od základů a nikoliv od vyšších pater, jimž se patra nižší a základy přizpůsobovaly. V letech 1998 – 1999 se s návrhem Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání seznámila odborná veřejnost. Druhá přepracovaná podoba RVP vznikla v roce 2004 a stala se základním pedagogickým dokumentem pro oblast předškolního vzdělávání, který je od září 2006 dokumentem závazným pro všechny institucionální mateřské školy.

(E.Oprailová, 2003)

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je základním východiskem pro vypracování školních vzdělávacích programů a jako všeobecný vzdělávací základ by měl zajistit srovnatelný pedagogický výsledek vzdělávacích programů poskytovaných jednotlivými školami.

Rámcový program klade důraz na všechno, co je přirozené: odbourává umělé modely, podporuje individualitu, respektuje zvláštnosti a potřeby dítěte. Vychází z předpokladu, že pro dítě je důležité nejen kognitivní učení, ale současně i učení sociální, nejen se naučit, ale zároveň se v procesu učení potkávat s žádoucími lidskými hodnotami, tzn. cítit se dobře, spokojeně, svobodně, mít prostor pro samostatné ovlivnění věcí příštích, a to s využitím metod odpovídajících jeho věkovým i vývojovým zvláštnostem.

Rámcový program je základním legislativním programem pro předškolní vzdělávání, který vymezuje jasné mantinely pro současné vzdělávání dětí v mateřských školách.

Jasně vymezuje:

A) Obecné cíle předškolního vzdělávání - v návaznosti na obecné cíle vzdělávání formulované ve školském zákoně jsou hlavními cíli předškolního vzdělávání.

Tyto cíle jsou univerzální, přirozené a všudypřítomné :

Rozvíjení dítěte a jeho schopnosti učení.

Osvojení si základů hodnot, na nichž je postavena naše společnost.

Získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.

Tyto cíle nabízejí jasný směr, jakým by se vzdělávání uskutečňované v konkrétní škole a konkrétní třídě mělo ubírat, a současně nám nabízejí prostor pro okamžitou evaluaci, zdali vzdělávací proces probíhá plnohodnotně a nesoustřeďuje se pouze na kognitivní učení.

Přeformulujeme-li si obecné cíle do otázek, můžeme si je položit v kterémkoliv okamžiku v průběhu dne v mateřské škole (ať už při řízené činnosti, tak při svačině, oblékání v šatně atd.):

- Co se děti právě teď učí, získávají pozitivní vztah k učení a poznávání?
- S jakými hodnotami se právě teď setkávají, jsou tyto hodnoty žádoucí? Nakolik posilují prosociální chování a jednání dětí?
- Jaký prostor mají právě teď děti pro samostatnost, mají možnost ovlivnit situaci, ve které se nacházejí, k jakým postojům do budoucna směřujeme?

B) Klíčové kompetence, které korespondují s cílovými kategoriemi a vycházejí z předpokladu naplněného obsahu předškolního vzdělávání. Jsou vyjádřené ve formě výstupů jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj jedince a konkretizované ve vymezení dílčích kompetencí. Jejich dosažení je dlouhodobý proces, který v předškolním věku teprve začíná, pokračuje ve vzdělávání základním, středním a pokračuje až do dospělosti, proces, který určuje mantinely pro celoživotní vzdělávání dětí, jejich další osobní a občanský život. K vytváření základů klíčových kompetencí směřuje vzdělávací obsah, aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.

Pro etapu předškolního vzdělávání jsou za klíčové považovány tyto kompetence:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence činnostní a občanské

Míra získávání kompetencí vyjadřuje kvalitu předškolního vzdělávání a současně nabízí konkrétní vymezení, kam směřovat, oč usilovat. Je třeba připomenout, že každé dítě směřuje k získávání kompetencí individuálně na základě svých schopností a možností, každé urazí jiný kus cesty. Současně ale velkou roli hraje sociální klima ve skupině, vzájemné vztahy mezi dětmi a učitelkami i dětmi navzájem. Bohaté sociální prostředí s prostorem pro prosociální chování a činnosti se významnou mírou podílí na osvojování si výše uvedených kompetencí.

Opět se dostáváme ke konstatování, že heterogenní třídy v mateřské škole nabízejí bohatým a pestrým sociálním prostředím přirozenou cestu k získávání klíčových kompetencí.

C) Vzdělávací obsah, který je formulován v podobě učiva (vzdělávací nabídky) a očekávaných výstupů. Tvoří vnitřně propojený celek, učivo je vyjádřeno v podobě činností, popř. příležitostí. Vzdělávací obsah je uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí: biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální.

Jednotlivé oblasti zahrnují :

- základní charakteristiku každé z těchto oblastí
- vzdělávací, dílčí cíle (záměry) specifické pro jednotlivou oblast
- vzdělávací nabídku
- očekávané výstupy, které dítě vzděláváním získá
- hlavní rizika, která ohrožují úspěch vzdělávacích záměrů pedagoga

D) Podmínky předškolního vzdělávání, které příznivě ovlivňují kvalitu poskytovaného vzdělávání – podmínky věcné, životospráva, psychosociální podmínky, organizace, řízení mateřské školy, personální a pedagogické zajištění, spoluúčast rodičů

E) Vzdělávání dětí mimořádně nadaných a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

F) Autoevaluace mateřské školy a hodnocení dětí

G) Povinnosti předškolního pedagoga

H) Zásady pro zpracování školního vzdělávacího programu

(RVP, 2004)

Co přinesl Rámcový vzdělávací program oproti minulému Programu výchovné práce, v čem je jiný :

- Rámcový vzdělávací program oproti Programu výchovné práce není program, podle kterého lze pracovat přímo s dětmi a odškrtnávat naplněné úkoly, ale předpokládá vytvoření vlastního školního programu podle specifických podmínek školy. Umožňuje pedagogům vytvářet společně s dětmi svůj vlastní vzdělávací program, ale zároveň klade vyšší nároky na odpovědnost a odbornost pedagogů (projektovat, hodnotit, evaluovat, analyzovat).

- Přinesl změnu v cílech vzdělávání, které nejsou zaměřené jen na získávání množství poznatků a dovedností a na přípravu dítěte do školy, ale zaměřují se na komplexní rozvoj osobnosti, tedy nejen na kognitivní učení, učení se dovednostem, ale i na osobnostní rozvoj, sociální učení, osvojení si základů hodnot, na nichž by měl být postaven život v demokratické společnosti, na získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.
- Jednotnost ve vzdělávání se proměnila v rozmanitost, tvořivost, pestrost, alternativnost, individuálnost, cílem není, aby všechny mateřské školy byly stejně vybavené, stejně naprogramované, cílem není „zestejnit“ všechny děti, ale naopak umožnit jim vyvíjet se na základě jejich individuálních potřeb a možností.
- Pedagog neformuje dítě, ale dítě se stává činitelem vlastního vzdělávání, pedagog je v roli jistého facilitátora, pozorovatele, vytváří podmínky pro vzdělávání a respektuje vývojové i individuální zvláštnosti dítěte.
- Poznatky, které dítě získává, nejsou rozškátkované podle výchovných složek, ale dítě je získává v přirozených souvislostech propojeně, čemuž odpovídá i plánování činností prostřednictvím integrovaných celků, jejichž východiskem je propojující téma či námět, a život v mateřské škole se tak víceméně odehrává v příbězích, kde je prostor nejen pro poznatkové, dovednostní, ale i sociální a prožitkové učení.
- Frontální výuka, slovní poučování dětí s důrazem na tzv. zaměstnání, je nahrazeno učením v přirozených podmínkách, situacích v průběhu celého dne, kde základním prvkem je zážitek a prožitek dítěte, na jehož základě získává dítě určitý poznatek, dovednost, zkušenost.

2. Socializační funkce mateřské školy

V souvislosti s předcházející kapitolou se dostávám ke klíčové otázce, a sice jaké poslání či funkci naplňuje současná mateřská škola v souvislosti s novým pojetím vzdělávání v naší zemi. Hned v úvodu bychom rády podotkly, že každá etapa vývoje dítěte má své charakteristiky, úkoly a určitá úskalí, každá je specificky důležitá, nedá se přeskočit, protože je v podstatě přípravou pro dobré prožívání té následující.

Na sklonku kojeneckého věku se ve vývoji dítěte rozhoduje o důvěře nebo nedůvěře v lidi. V batolecím věku se rozvíjí slovy Z. Matějčka tzv. *rodinná identita*, dítě si vytváří pojem domova reprezentovaný nejprve maminkou, ale záhy i dalšími blízkými rodinnými

příslušníky a poté i určitým životním prostorem, kde dítě se svými lidmi žije. Rodinná identita se s postupujícím věkem rozšiřuje na blízké i vzdálenější okolí.

Teprve kolem 3. roku nastává další fáze v životě dítěte, kterou dr. Matějček označuje fází *uvolnění z rodinného kruhu*. Dítě překračuje hranice rodiny, kde dominovala intenzivní závislost na mamince, doprovázena strachem z cizích lidí a nezájmem o spolupobývání s nimi. Do popředí se dostává enormní potřeba dětské společnosti, potřeba kontaktu s vrstevníky.

Na začátku předškolního věku, tedy mezi 3. a 4. rokem, dítě prahne po společnosti a kontaktu s druhými dětmi, byť je to zpočátku kontakt velmi úsporný, doprovázený pozorováním, přihlížením, paralelní hrou vedle sebe či dílčí nápodobou. Dítě tedy překračuje společenské hranice rodiny, jeho společenský obzor se rozšiřuje, do jeho života vstupují druhé děti. Je to přírodní nutnost a životní perspektiva, protože právě z vrstevnické generace si dítě jednou bude vybírat své přátele, partnery ap.

V tomto okamžiku se na scéně objevuje **mateřská škola** jakožto instituce nikoliv jen výchovně-vzdělávací a sociální, ale především jako první, velmi podstatná instituce socializační se svým specifickým posláním. Specifickým právě tím, že je prvním institucionálním socializačním prostředím, do něhož dítě přichází, získává zde první sociální zkušenosti, dovednosti v kontaktu především s ostatními dětmi, ale i dospělými lidmi, kteří nejsou rodinnými příslušníky. Tady se pokládají dost podstatné základní stavební kameny ve smyslu zkušeností, které dítě získá. Ty se výrazně promítají do seberegulačních mechanismů dítěte (sebepoznání, sebepojetí, sebevědomí, sebehodnocení, seberealizace), ale i do vztahu dítěte k ostatním lidem ve smyslu žádoucích lidských hodnot (vnímání druhých, pochopení, porozumění, tolerance, empatie, schopnost spolupráce, schopnost pomoci druhému a současně schopnost o pomoc požádat atd.) (Z. Matějček, 2005)

Je nasnadě, že právě **socializační funkce současné mateřské školy je nezanedbatelná a patří k prioritnímu poslání mateřské školy**. Dítě se setkává s ostatními dětmi, veškeré činnosti se odehrávají ve společnosti ostatních dětí, dítě postupně vrůstá do skupiny a učí se najít mezi ostatními své místo. Současně je mu ostatními dětmi poskytována důležitá zpětná vazba, na niž jedinec reaguje a která výrazně ovlivňuje jeho schopnost žít mezi ostatními

lidmi. Má-li určité společenství lidí společně fungovat a žít, musí existovat jasná pravidla. Mají-li fungovat pravidla, musí jim člověk rozumět.

To znamená, že už v mateřské škole si děti společně s pedagogy vytvářejí pravidla soužití, jejichž dodržování je závazné pro všechny zúčastněné. Vše v mateřské škole se odehrává za přítomnosti profesionálně vybavených pedagogů, jejichž cílem je jednak monitorovat, vnímat, vyhodnocovat průběh i kvalitu probíhající socializace, ale současně pomoci vytvářet vhodné podmínky pro socializaci svěřených dětí na základě znalosti vývojových i individuálních zvláštností, potřeb a možností dětí. Kvalita osobnosti pedagoga (lidská i profesionální) má současně obrovský vliv na kvalitu probíhající socializace i na její výsledky.

2.1 Vymezení klíčových pojmů - socializace, sociální učení, prosociálnost

a) socializace

„Termínem socializace označujeme proces utváření a vývoje osobnosti působením sociálních vlivů a jejich vlastních aktivit, kterými na tyto sociální vlivy odpovídá: vyrovnává se s nimi, podléhá jim či je tvořivě zvládá.“ (Z.Hellus, str. 172, 2003).

Člověk je definován jako společenská bytost. V průběhu života na něj působí různé sociální vlivy, např. :

- druzí lidé – jedinci, s nimiž se setkává, ztotožňuje, srovnává, lidé, na kterých je závislý, se kterými spolupracuje
- sociální skupiny – do kterých patří a zaujímá v nich určité postavení, vyznačují se atmosférou, podnětností působení, vzájemností
- společenské, hospodářské, politické a kulturní poměry – ovlivňují hodnotovou orientaci člověka, normy, kterými se řídí, jeho přesvědčení a víru, kterou zastává

Osobnost se v průběhu socializace začleňuje do mezilidských vztahů, společensko-kulturních poměrů, respektuje dané normy, hodnoty, zvyklosti.

Podle času, kdy socializace probíhá, ji můžeme rozdělit:

- primární socializace – probíhá v rodině a končí individualizací jednotlivce, normy, které během této socializace dítě získá, jsou trvalé
- sekundární socializace – připravuje dítě na jeho roli ve společnosti a probíhá zejména ve škole v kontaktu s vrstevníky

- terciální socializace se uskutečňuje v dospělosti a označuje přejímání, které se uskutečňuje v interakci se sociálním okolím

Cílem socializace je socializovaná bytost, která si osvojila společenské hodnoty, normy a sociální role.

b) sociální učení

Psychologické mechanismy socializace nazýváme sociální učení. Učení je trvalá změna chování, k učení dochází již u plodu – tedy v prenatálním období života jedince. Podle výroku L.S.Vygotského „*učení začíná posléze razit cestu vývoji*“.

Učení tedy probíhá po celou dobu vývoje dítěte a pokračuje dále i v dospělosti, prostupuje celým vývojem dítěte a jeho socializaci a vývoj posunuje :

- a) učení klasickým podmiňováním– emocionálně vegetativní učení
- b) učení instrumentální je spojeno s aktivním úsilím
- c) učení senzomotorické, jímž zvládáme koordinaci vjemů s pohyby
- d) učení verbální, zvládání a porozumění slovům
- e) učení pojmové, na tom je založeno veškeré vzdělávání
- f) učení řešením problémů, učení objevováním, posiluje rozvoj poznávacích procesů
- g) učení sociální – probíhá při vzájemném styku mezi lidmi, dítě získává schopnost s druhými dětmi vycházet, začleňovat se, předcházet konfliktům a konflikty řešit, uplatňovat se, spolupracovat.

Rozlišujeme různé mechanismy sociálního učení:

Nápodobou a ztotožňováním – dítě si osvojuje formy chování, postoje, vlastnosti především nápodobou. Napodobuje osoby, které jsou v blízkém okolí, ke kterým má citový vztah, které mu imponují.

Působením příkladů, vzorů, ideálů – podmínkou socializace je pro dítě citově významný člověk (v mateřské škole třeba učitelka nebo starší kamarád), který svým chováním, svými vlastnostmi dítěti imponuje a kterého třeba i nevědomě napodobuje. Vzorem pro dítě může být i postava z pohádky, příběhu, filmu atd.

Poučováním, informováním – nejobvyklejší způsob informování dětí o tom, co je správné, společensky žádoucí, nebo naopak, co je nevhodné. Nežádoucí (zejména pak pro předškolní dítě) je verbální poučování, které bývá málo účinné, především pak pokud není spojováno

s praktickými činnostmi, bezprostředním zážitkem či zkušeností dítěte, nebo pokud není dítěti jasný smysl a nerozumí mu.

Interiorizace a exteriorizace – při vzdělávání dítěte se snažíme, aby žádoucí požadavky na chování dítě přijalo za své, aby se s nimi ztotožnilo (interiorizace). Opět platí, že pouze tehdy, když dítě požadavkům rozumí, je schopné je přijmout a respektovat. Pokud dítě v souladu s požadavky jedná, žádá, aby se tak chovalo také jeho okolí, což souvisí především s vývojem morálního chování (exteriorizace).

Socializace navozovaná očekáváním – to, co u dítěte předpokládáme, se promítá do našich projevů, které si neuvědomujeme. Tyto vlivy pomáhají vzniku, vývoji a uchování toho, co bylo předpokládáno.

Socializace získáváním zkušeností v komplexních životních situacích – socializaci vyvolávají životní situace, do kterých se dítě dostává. Na základě nich vznikají tak jeho postoje a vlastnosti, které ovlivňují chování a jednání jedince celoživotně. (Z.Helus, 2003)

c) prosociální chování

Výsledkem sociálního učení je **prosociální chování**, které se vyznačuje skutky a činy vykonanými ve prospěch druhého, bez očekávané materiální i sociální odměny.

K tomu, aby mohlo předškolní dítě prosociálně jednat, potřebuje především:

- znát normy a pravidla soužití
- mít prosociální vzory ve svém okolí
- být schopné morálního úsudku – dokázat rozeznat, co je a není správné
- dosáhnout určité úrovně empatie - porozumět pocitům jiných lidí, respektovat potřeby druhých, což souvisí s dosažením určité úrovně kognitivních kompetencí
- uvědomovat si vlastní potřeby a ovládat svou agresivitu
- žít v relativně bezpečném a jistém prostředí – nejisté a ohrožené děti se chovají asociálně.

Základy prosociálního chování se vytvářejí již v předškolním období, kdy se dítě po odpoutání z rodinného kruhu ocitá v novém sociálním prostředí a do jeho života vstupují jiné děti. Aniž bychom jakkoliv podceňovali vliv rodinného prostředí a výchovy, každá maminka potvrdí, že zhruba kolem 4. roku začne každé zdravé dítě vyhledávat kontakt s vrstevníky. Tuto potřebu sociálních kontaktů nemůže bohužel dnešní rodina (s jedním,

dvěma, maximálně třemi dětmi) dítěti plnohodnotně uspokojit. Doba, podmínky i příležitosti k vytváření přirozených dětských skupin se změnily.

Na obhajobu tvrzení uvádíme několik argumentů:

- zmenšil se počet dětí v rodině , tři děti jsou dnes takřka výjimkou
- problematická je možnost volného pohybu dítěte venku, přibylo aut i méně ohleduplných řidičů, stejně jako různých delikventů na ulicích
- vědecko-technický pokrok obohatil domácnosti o televizory, videa, počítače, počítačové hry, které se mnohde stávají lákavou náhražkou mezilidského kontaktu
- prostředí anonymních sídlišť a maximální pracovní vyčerpání jejich obyvatel omezuje komunikaci lidí i dětí navzájem
- změnila se i situace na vesnicích, kdy mladí lidé odcházejí do města za pracovní příležitostí a zbývající děti přicházejí o možnost kontaktu v rámci skupiny, party, jako tomu bylo dříve ap.

Prosociální vlastnosti - spolupráce, kamarádství, přátelství, empatie, tolerance, projevy vzájemné sympatie atd. jsou rozvíjeny až ve vzájemné interakci s druhými dětmi, kdy si děti společně hrají, společně sdílejí různé činnosti, pozorují, napodobují, komunikují, společně něco sdílejí, řeší atd.

V mateřské škole se v kontaktu s dětmi rozvíjí sociální hra, která je pro dítě nejdůležitější činností a prostředkem k učení, poznávání. **Sociální hra** ovlivňuje dítě jak v oblasti kognitivní, tak i sociální. Děti v závislosti na svém vývoji stále více vyhledávají partnera pro hru, společně se domlouvají na námětu a pravidlech hry, učí se naslouchat druhému, vyjádřit svou myšlenku, názor, reagovat na názor či nápad druhého.

Věk dítěte ovlivňuje i charakter jeho hry:

Před 3. rokem si dítě hraje nejčastěji **samostatně**, a má-li možnost, pozoruje hru druhých, napodobuje jejich chování a způsob hry.

Po 3. roce děti vyhledávají blízkost vrstevníka, hrají si zpravidla vedle sebe, ale nezávisle na sobě, objevuje se tzv. **paralelní hra**. V mateřské škole děti často vyhledávají blízkost druhého hrajícího si dítěte, každý si sice hraje sám, ale hra je přerušována pozorováním hry druhého dítěte.

Po 4. roce života dítěte se zpravidla objevuje **sdružující hra**, kde se již dvě a více dětí domluví na jednom námětu, děti si hrají „na něco“, co společně zažily, viděly nebo slyšely, ale každý si tento námět zpracovává sám, v průběhu hry se děti příliš nedomlouvají.

Kooperativní hra se rozvíjí v závislosti s rozvinutou schopností dítěte komunikovat a porozumět druhému. Děti jsou stále více schopné spolupracovat – podřídit se i organizovat hru, dítě prožívá roli podřízenou i dominantní, sděluje své názory, naslouchá druhému, argumentuje, doplňuje. Spolupráce se objevuje nejdříve u dětí, které mají již určitou zkušenost z kontaktu se sourozenci doma nebo s vrstevníky jinde. Spolupráce je dovednost, kterou se musí děti (a v podstatě i mnozí dospělí) nejprve učít.

(S.Kořátková, 2005)

V souvislosti s výše uvedeným vývojem hry je potřeba opět zmínit vliv a význam heterogenní dětské skupiny ve třídě mateřské školy. Ve smíšené třídě se v podstatě objevují všechna vývojová stadia dětské hry současně. Tím vzniká podnětné prostředí pro všechny zúčastněné děti s ohledem na rychlost jejich vývoje i individuální dozrávání. V homogenní skupině 3-4letých dětí se stěží objeví příležitost a podmínky ke sdružující či kooperativní hře, takže i kdyby některé dítě či děti dozrály rychleji, nenajde pro hru partnera.

V heterogenní třídě tyto podmínky vytvořené jsou. I 4leté dítě má příležitost zapojit se do sdružené nebo kooperativní hry, pokud je na to dostatečně vyzrálé, a naopak i 5leté dítě s menší sociální zkušeností (popř. jinými individuálními potřebami a zvláštnostmi) má příležitost si hrát samo a pozorovat současně hru ostatních. V rámci volné hry si dítě samo na základě své potřeby rozhoduje o tom, jak si chce hrát a s kým. Vliv heterogenních skupin na vývoj dětské hry je nesporný, děti mají mnohem více příležitosti k pozorování, nápodobě, přijímání pestřejších a různorodějších rolí ve hře na základě bohatých sociálních kontaktů budovaných přirozeně na vzájemné ohleduplnosti, toleranci, uvědomování si, že nejsme všichni stejní. A koneckonců řada her se bez partnerů hrát nedá ani nebaví, takže chce-li si 6letý Filip hrát na loď a ve školce jsou zatím jen dva 4letí kluci, pozve je do hry a zcela přirozeně respektuje jejich možnosti. Naopak 4leté děti dostávají příležitost k elementární kooperativní hře. Neobejdou se bez pomoci Filipa a naopak Filip potřebuje pro hru partnery.

Shodujeme se s názory mnohých pedagogů (Frobel, Montessoriová, Steiner apod.), že učitel by neměl žádné stadium uměle urychlovat, ale na dané úrovni kvalitně rozvíjet a vytvářet pro tento rozvoj podmínky. Tedy i podmínky pro dostatečný prostor na volnou hru dětí s respektováním individuality každého dítěte.

Naše zkušenost je taková, že v heterogenní skupině je prostor pro volnou hru přirozeně díky složení dětí mnohem bohatší, aniž by byl vývoj jednotlivých dětí jakkoliv uměle urychlován, ale naopak umožňuje dítěti hrát si tak, jak to odpovídá jeho vývojovému stadiu.



obr. 1 - Spolupráce dětí ve dvojici – stavba společného domečku

2.2 Charakteristika osobnosti předškolního dítěte

Předškolní věk je ohraničen výraznými vývojovými mezníky. Tím prvním je **sebeuvědomování**, kdy si dítě ve spojení s rozvojem volných vlastností i prvních sociálních zkušeností postupně vytváří pojetí vlastního " já " proti okolnímu světu. Je to období prvního vzdoru, které děti prožívají různě intenzivně, což je ovlivněno nejen jejich temperamentem, stupněm psychického vývoje, ale stejně tak výchovným stylem a sociálním klimatem jak v rodině, tak i v mateřské škole. Je nasnadě, že do popředí aktuálně vstupuje úzká spolupráce rodiny a mateřské školy. Obrovskou předností je každodenní přímý kontakt rodičů s učitelkami a naopak.

Vzhledem k tomu, že současně s procesem sebeuvědomování probíhá vývoj neuropsychických struktur osobnosti, činnost korových oblastí mozku nabývá převahy nad podkorovými (což se v praxi odráží ve vědomé regulaci projevů zejména pohybových), je možné se 4letým dítětem začít se *záměrným* objevováním a poznáváním sebe a okolního světa. Smyslem je sebepoznání, vyzkoušení si, co moje tělo umí a může, co dovede, co je mi

příjemné a nepříjemné, jak funguje moje tělo v prostoru, jak reaguje na přítomnost ostatních. Vzhledem k tomu, že kolem

4. roku dochází i k prudkému rozvoji jemné motoriky a zručnosti, ustupuje batolecí baculatost, prohlubuje se kinestetické vnímání jemnějších pohybových podnětů, roste hmatová citlivost na dotykové podněty.

Druhým mezníkem ohraničujícím předškolní věk je **vstup dítěte do základní školy**. Období mezi 3. a 6. rokem se vyznačuje obrovskou intenzitou vývoje dítěte, je považováno za kritické období v emocionálním vývoji dítěte, nazýváno věkem hry a právem označováno jako senzitivní etapa v rozvoji řeči a pojmového myšlení.

Zároveň každý rok vývoje v rámci předškolního období přináší viditelné změny v chování dětí. Děti tří, čtyř, pěti a šestileté se od sebe liší. Zatímco 3 - 4leté dítě je velmi expanzivní a obrácené navenek, což provázejí místy až splašené a zbrklé výpady vůči prostředí, 5leté dítě je zdrženlivější, ustaluje se frekvence zlosti a hněvu a dítě projevuje ke svému prostředí přátelské důvěrné vztahy. U 6letého dítěte prudce narůstá aktivita ve všech směrech, dítě reaguje celým svým akčním systémem, užívá tělo, gesta i řeč, aby dalo výraz svým citům a myšlenkám, které se v něm utvářejí.

(Z. Matějček, 2005)

Osobnost předškolního dítěte má tedy své odlišnosti, individuální zvláštnosti, do značné míry určené **specifickými vývojovými zvláštnostmi předškolního věku**, z nichž nelze opomenout následující kategorie:

- poznávací procesy - myšlení je nepřesné, prelogické a má své typické znaky: egocentrismus (tendence zkreslovat poznatky), fenomenismus (svět je takový, jak vypadá), magičnost (vysvětlovat si děje ve světě fantazi), absolutismus (poznání je trvalé, platné).
- enormní potřeba volného přirozeného pohybu - ve spojení s pohybem se dítě zbavuje zábran a přes tělový zážitek a pohyb vede cesta jak k sebepoznávání, tak k poznání obecnému. Dostatek pohybu je pro zdravý vývoj dítěte nepostradatelný. Dlouhodoběji sedět či setrávat v jedné poloze jde proti přirozenosti předškolního dítěte.
- sebepojetí dítěte – dítě si uvědomuje svou jedinečnost, odlišnost od ostatních. Sebehodnocení je závislé na názoru jiných osob. Názor dospělých osob přejímá naprosto nekriticky. O sobě dítě také uvažuje, ale je ovlivněno především egocentrismem a magičností uvažování.

- iniciativa dítěte - nejvýznamnější je hra, je pro dítě nejpřirozenější formou poznávání, získávání zkušeností. Potřeba seberealizace vede dítě k výběru takových aktivit, které jsou pozitivně hodnoceny. Význam mají názory dospělých, jejich uznání vzbuzuje pocit úspěšnosti, sebeúcty, sebejistoty.
- morální uvažování – dochází k upevňování norem a na konci předškolního období ke zvnitřnění některých norem a ztotožnění s nimi. Vnější regulace se stává vnitřní regulací, dítě je schopné pociťovat vinu za své nežádoucí chování.
- prosociální chování – jeho rozvíjení je podmíněno přítomností ostatních dětí a je závislé na schopnosti empatie, kontrole agresivity, dosažené úrovni kognitivních kompetencí.
- vázanost na rodinu – dítě se odpoutává z rodinného prostředí a je schopné navazovat vztahy s lidmi mimo rodinu.
- získávání rolí ve skupině – dítě se postupně dokáže prosadit, spolupracovat.

(M.Vágnerová, 2000)

Osobnost předškolního dítěte je sice vymezena specifickými vývojovými zvláštnostmi, ale nelze opomenout ani individuální zvláštnosti a potřeby jednotlivých dětí, jejich temperament i další vlastnosti osobnosti.

2.3 Vznik heterogenních tříd jako přirozených podmínek pro socializaci dítěte a podporu prosociálního chování

Mateřské školy neměly možnost čtyřicet let rozhodovat o věkovém složení třídy. Školství bylo centrálně řízeno a všechny třídy, kromě jednotřídních škol na venkově, byly třídy věkově homogenní. Jednotné osnovy určovaly rozsah vědomostí a dovedností dětí a členily je podle věkových kategorií. Podle stejného vzoru byly děti rozdělovány do tříd, což v mnohém připomíná školský systém. Ten především vyhovoval sociocentrickému zaměření tehdejší koncepce předškolní výchovy, která měla „formovat“ dítě jako objekt výchovy a přizpůsobit ho požadavkům společnosti. Taková byla situace u nás a v dalších zemích, které převzaly sovětský model předškolních institucí až do roku 1989.

Po roce 1989 si nové požadavky na předškolní vzdělávání vyžádaly změnu organizace předškolního vzdělávání: uvolnit režim dne, uplatňovat skupinové a individuální činnosti, vytvořit prostor pro prožitkové učení, integrovat děti se speciálními potřebami, **zřizovat věkově heterogenní třídy.**

Heterogenní třídy byly pro zajímavost prosazovány v České republice už před rokem 1948, o jejich smysluplnosti svědčí i zkušenosti ze zahraničí – především ze Skandinávie, stejně jako zkušenosti z českých mateřských škol, které již dlouhodoběji pracují s heterogenními skupinami, ale i zkušenosti alternativních škol, které se zaměřují a kladou důraz na sociální učení.

Pro mateřské školy je závazným kurikulárním dokumentem **Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání** a ten o věkovém složení tříd mateřské školy říká:

„Mateřské školy se organizačně dělí na třídy, do kterých mohou být zařazovány děti stejného či různého věku a vytvářet třídy věkově heterogenní či homogenní.“

Záleží tedy jen na rozhodnutí učitelek, ředitelky, ale také rodičů a zřizovatele, pro jakou alternativu věkového složení tříd se rozhodnou.

Na základě výše uvedeného v kapitole 1 i 2 vyplývá, že **heterogenní třídy v mateřské škole vytvářejí přirozené prostředí pro socializaci předškolního dítěte:**

- **přirozeně** doplňují rodinnou výchovu s menším počtem dětí i absenci přirozených dětských skupin a nabízejí bezpečné prostředí pro setkávání dětí s vrstevníky.
- nabízejí přirozené podmínky nejen pro učení kognitivní, ale především pro sociální učení, získávání žádoucích lidských hodnot (tolerance, empatie, vnímavost, odpovědnost, spolupráce atd.) a v neposledním prostoru pro samostatnost dětí, čímž je směřováno k naplňování obecných cílů rámcového programu.
- bohaté sociální klima vytváří optimální podmínky pro vzájemnou spolupráci, pomoc i odpovědnost dětí nejen za sebe, ale i za druhého. Starší děti jsou samostatnější, pomáhají mladším, mají pocit důležitosti a odpovědnosti, jsou pro ně vzorem jednání a chování. Mladší děti napodobují starší děti, učí se od nich, což přispívá k socializačnímu zrání dětí.
- umožňují přirozené podmínky pro všechny druhy učení (viz kpt. 2.1 b), současně zde vzniká přirozený prostor pro nápodobu, ztotožnění se vzory, získávání zkušeností v bohatších běžných sociálních situacích (zodpovědnost za mladšího kamaráda, vnímání vzájemných odlišností, řešení konfliktních situací, komunikační dovednosti ve smyslu zkusit se domluvit, vysvětlit, poradit, uvědomění, že každý člověk umí něco lépe a v něčem má rezervy, vnímání individuálních potřeb lidí, schopnost ustoupit i

prosadit svůj názor, posilování trpělivosti, rozvíjení sounáležitosti i vzájemnosti skupiny atd.).

- nabízejí příležitost pro individuální tempo vývoje i individuální potřeby a zvláštnosti dětí, děti mají příležitost začlenit se do takové skupinky dětí, s níž si rozumí a která odpovídá aktuálnímu stádiu vývoje.
- jsou výzvou pro pestřejší nabídku činností s různým stupněm náročnosti, kde děti dostávají příležitost nikoliv na základě svého věku, ale svých aktuálních možností i schopností (činnosti nejsou vymezené kritériem pro mladší, střední a starší děti, tzn. že vývoj dítěte není uměle ani urychlován, ani zpomalován, ale respektuje individualitu každého jednotlivého dítěte).



obr. 2 – Pomoc mladšímu kamarádovi po obědě

2.4 Alternativní programy, jejich charakteristika v souvislosti s prostorem a podporováním heterogenních dětských skupin

V České republice po čtyřicetiletém období jednotné školy opět ožívají alternativy z období reformní pedagogiky a vznikají alternativy nové. Mají společné myšlenky, které je spojují – demokracie, humanismus, rovnoprávnost.

Alternativním vzděláváním v současné době označujeme takové vzdělávání, které je odlišné od tradičního vzdělávání státem. Alternativní školy jsou charakteristické nějakou pedagogickou specifičností, bez ohledu na zřizovatele. Svůj program - kurikulum mají Waldorfská pedagogika, systém M. Montessoriové, program Začít spolu a program Zdravá mateřská škola.

Alternativní vzdělávací instituce se dají rozdělit do tří hlavních skupin – klasické reformní školy, církevní školy, moderní alternativní školy.

a) klasické reformní školy

Představují významnou skupinu. Vznikaly pod vlivem reformní pedagogiky, která se rozvíjela od počátku 20. století, zvláště ve 20. a 30. letech.

Nejznámějším typem reformní školy u nás je **Waldorfská škola**. Zakladatelem školy byl rakouský filosof a pedagog Rudolf Steiner (1861- 1925). Vytvořil filosoficko-pedagogickou soustavu o výchově člověka nazvanou antroposofie. První škola byla otevřena v obci Waldorf u Stuttgartu v roce 1919. Postupně se rozšiřovala v Německu i v jiných zemích Evropy, v USA, Kanadě, v Austrálii. V České republice jsou waldorfské školy státem uznávané experimentální školy.

Kritika těchto škol je především zaměřena na dogmatickou výchovu a vzdělání, které vnucují žákům určitý styl, světový názor. Oceňovány jsou pozitivní vlastnosti v integraci učiva, ve spolupráci s rodiči, v roli učitele, na kterého je kladena velká odpovědnost.

Výchova a vzdělávání ve waldorfské škole má podněcovat a rozvíjet aktivitu dítěte, jeho zájmy a probíhat v duchu náboženské morálky. Obsah vzdělávání je rozdělen do určitých bloků, tzv. epoch, ve kterých se zabývají stále stejnými činnostmi, učitelé plánují program společně s žáky a rodiči. Jsou uplatňovány principy harmonické spolupráce a partnerství mezi dětmi, **heterogenost skupin** jde tedy naproti naplňování základních principů této školy.

Montessoriovská škola je pojmenována podle Marie Montessoriové (1879 – 1952), italské lékařky a pedagožky. Základním smyslem montessoriovské koncepce je takové prostředí, které umožňuje přirozený vývoj dítěte. Potřeba učit se se vyvíjí v tzv. senzitivních fázích. Vzdělávání je individualizované a velký význam má předem připravené prostředí a speciální pomůcky ke cvičení smyslů, rozvoje řeči, matematických schopností aj. Učitel

ustupuje do pozadí, rozhodující je vnitřní tvořivost dítěte. Velký význam je kladen na tzv. kosmickou výchovu, která seznamuje žáky s vazbami člověka na přírodní prostředí. Využívá projektové vyučování. Nejvíce se montessoriovské školy rozšířily po Německu a Nizozemsku. Také v České republice existují školy základní i mateřské, které využívají prvky této pedagogiky.

Rovněž Montessori hnutí podporuje heterogenost skupin dětí:

„Pedagogika je v současné době nejrozsáhlejší, alternativní program ve světě. Má několik klíčových principů, které jsou typické a nezaměnitelné. K významným prvkům Montessori pedagogiky patří princip věkové heterogenity, tzn. spojování dětí různých věkových skupin do jedné třídy. Optimální je spojování tří věkových kategorií do jedné skupiny. To je dnes zcela běžné v některých mateřských školách, ale v Montessori pedagogice se tento jev objevuje i na školách základních a středních. Takové prostředí vytváří optimální podmínky pro vzájemnou spolupráci a učení. Přibližuje institucionální vzdělávání přirozenému prostředí v rodině.“

(J. Brunclíková, Propagační materiál - Stoleté výročí)

Zakladatelem Jenské školy je německý pedagog Peter Petersen (1884 – 1952). Vedl pokusnou školu při univerzitě v Jeně, stala se známou jako tzv. **jenský plán**. Jde především o vytvoření volného, podnětného prostředí. Nejvíce škol je v Nizozemsku.

Základním rysem jenského plánu je sdružování žáků do heterogenních skupin, např. v jedné skupině jsou děti ve věku od 6 do 9 let. Pracuje se podle týdenních pracovních plánů, kde se vyváženě střídají různé činnosti a situace.

Daltonská škola je nazývána podle experimentální školy v Daltonu, ve státě Massachusetts, v USA. Založila ji v roce 1919 učitelka Helen Parkhurstová (1887 – 1973), která úzce spolupracovala s M. Montessoriovou. Ve své knize Education on the Dalton Plan (1923) popsala teoretické základy své reformní školy.

Uplatňuje ve své škole princip svobody žáka a jeho vlastní odpovědnosti. Každý žák má svůj program práce na měsíc, postupuje svým tempem, zodpovídá za úspěch svého učení. Zdůrazňuje spolupráci, osobní zkušenost a samostatnou činnost žáka a střídání skupinového a frontálního učení.

Heterogenní složení skupiny není překážkou naplňování principů daltonské školy, naopak nabízí dětem vzájemnou konfrontaci a prostor pro zajímavou spolupráci v rámci skupinového vyučování. Koncepce je někdy kritizována pro uvolněnou strukturu, která způsobuje nedostatečné opakování látky, nesystematické získávání poznatků, především

spoléhání se na žákovu aktivitu. Daltonské školy se rozšířily z USA do Anglie, Nizozemí. V České republice je jedna základní škola v Brně.

b) moderní alternativní školy

Do tohoto pojmu zahrnujeme všechny současné typy alternativních škol, které nevycházejí přímo z koncepce reformní pedagogiky.

Opírají se většinou o určité ideologie, filosofie, podporují „antiautorativní výchovu“, důsledné respektování práv dítěte. Některé prvky jsou přejímány z reformní pedagogiky.

Od září 1994 je v naší zemi naplňován projekt **Začít spolu** s mezinárodním názvem Step by step, nejdříve v mateřských školách a později i na obou stupních základních škol.

V současné době pracuje podle tohoto programu 61 mateřských škol, 44 škol základních, je zajištěno vzdělávání pedagogů na středních a vysokých školách.

Ve třídách vytvářejí děti společně s učitelkou tzv. třídní úmluvu – pravidla společného soužití.

Projekt **Začít spolu** zdůrazňuje individuální přístup k dítěti, partnerství školy, integraci dětí se speciálními potřebami, charakteristické je podnětné prostředí třídy, která je členěná do koutků, tzv. center aktivit, která jsou různě zaměřená a vybavená tak, aby podněcovala děti k učení. Výuka se orientuje na kooperativní učení, projektové vyučování, integrovanou tematickou výuku. I tento projekt je nastaven tak, že umožňuje integraci a spolupráci dětí s individuálně různými potřebami i různého věku. Heterogenní skupina dětí vytváří bohatší sociální strukturu pro kooperativní i projektové integrované učení.

Projekt **Zdravá mateřská škola** vznikl jako programový materiál pro českou školu. Filosofickým základem, ze kterého vychází kurikulum podpory zdraví, je holistické pojetí zdraví. Zdraví vychází z celistvé struktury lidské bytosti (organismus, psychika, osobnost) a jejího prostředí.

Zásady podpory zdraví ve škole – podmínky formálního kurikula:

- a) pohoda prostředí – učitelka podporující zdraví, věkově smíšené třídy, zdravá výživa, rytmický řád života a dne, tělesná pohoda a volný pohyb, spontánní hra, bezpečné sociální prostředí
- b) otevřené partnerství – partnerské vztahy s rodiči, spolupráce mateřské školy a základní školy, začlenění mateřské školy do života obce

Do projektu je zapojeno asi 100 mateřských škol, které jsou zařazené do sítě mateřských škol podporujících zdraví.

Projekt zdravá mateřská škola **doporučuje věkově smíšenou skupinu dětí v mateřské škole, kde jsou děti od tří do šesti let.** Je to skupina která se přibližuje struktuře velké rodiny a je nejpřirozenější pro sociální učení dětí. Větší věkový rozdíl umožňuje bohatší kontakty, více sociálních rolí a více příležitostí k přirozené nápodobě a rozvoji jazyka

(J.Průcha, 2004)

2.5 Další poznatky a zkušenosti s heterogenními třídami z odborné literatury a praxe učitelek mateřských škol

Věkově smíšenou skupinu v mateřské škole zmiňuje Soňa Kořátková v knize **Hra v mateřské škole:**

„ ... Volná hra ve věkově smíšené skupině je pro všechny děti jednoznačně přínosná. Starší děti si užívají obdiv mladších, mohou jim dávat příležitost zapojit se do nejrůznějších pomáhajících činností a méně významných rolí a ti je přesto dokáží přijmout a vydržet v nich, protože si naplňují touhu a zájem být na blízku starším dětem. Měli bychom ale sledovat, aby ve smíšené skupině byl dostatek starších dětí /jak dívek, tak chlapců/, aby vznikala kooperativní hra a tyto děti, které jsou pro ni zralé, mohly využívat její přínos ... “

O tom, že je věkově smíšená skupina dětí důležitá také pro metodu kooperativního učení, píše H.Kasíková v podnětné knize **Učíme se spolupráci spoluprací.**

Kooperativní učení využívá spolupráce dětí pro rozvoj jejich potencialit a ovlivňuje oblast sociální, když děti spolupracují ve skupinách, učí se řešit problémy, komunikovat s druhým, ovlivňuje osobnost dítěte - sebeuvědomění, sebeocenění, osobní odpovědnost i oblast řízeného chování. Skupinové učení nemusí být kooperativní učení.

Co dělá ze skupinového uspořádání skutečně kooperativní učení?

Základním požadavkem na kooperativní skupinu je **její heterogenita**, pokud jsou ve skupině děti různého věku, rozdílných schopností, pokud děti pracují v malých skupinách, tváří v tvář a mohou komunikovat verbálně i neverbálně.



obr. 4 – Kooperativní činnosti v heterogenní třídě - práce na opravě „děravé střechy“

Kooperativní učení je jedním ze způsobů učení podporujících prosociální chování dětí a je velmi vhodným způsobem učení, který můžeme využívat v mateřské škole, především ve třídách heterogenních.

O svých zkušenostech s třídami heterogenními píše učitelky mateřských škol v časopise Informatorium 3 - 8, vybraly jsme některé názory:

3/2004 E. Pincová - Heterogenní třídy v MŠ ano, či ne?

„V letošním roce pracujeme na naší sedmitřídní MŠ v heterogenních třídách s dětmi od 3 do 7 let. Po půlroční práci v takto utvořené věkové skupině shledáváme výhody i nevýhody. Je to novinka i pro rodiče, nad níž se někteří pozastaví, ale jiní /zejména rodiče předškoláků/ s ní vůbec nesouhlasí. Výhodu heterogenních tříd spatřujeme v možnosti každodenně vést děti ke vzájemné pomoci – starší děti pomohou mladším zejména v adaptaci na nové prostředí a na zcela jiný denní režim. Mladší dítě se snaží napodobit a zvládnout běžné činnosti a dovednosti, které starší kamarád dokáže. Bohužel je však přirozené, že napodobuje i ty nesprávné činnosti a špatné návyky. Tempo malých dětí brzdí činnosti starších dětí, které jsou samostatné při většině činností ...“

Zkušenosti učitelek se smíšenou skupinou jsou krátkodobé, možná časem přijdou v této školce na metody, způsoby práce, organizace, které by vyhovovaly heterogenní skupině dětí.

Zkušenosti z MŠ Radost Orlová z práce s heterogenní skupinou:

4/2004 B. Trelová – ohlasy, názory

„... mně osobně trvalo dva roky, než jsem tento způsob práce přijala za vlastní. Než jsem přišla na to, jaké upřednostňovat metody a proč a s jakými se musím definitivně rozloučit.

Totéž platí i o dětech, než se dokázaly sžít s novými pravidly a naučily se je respektovat.“

Článek pokračuje popisem metod práce se smíšenou skupinou, které se osvědčily, jsou to spíše skupinové formy činností, kooperativní hry, kde není již místo pro soutěživost a výkonnost. Článek je ukončen radou:

„... nevzdávejte se, práce s dětmi různě starými je sice náročná, ale je pestřejší, bohatší. Alespoň já už bych dneska neměnila.“

Pokusím-li se tedy o závěrečné shrnutí kapitol 2.4 a 2.5, dobírám se k tomu, že zřizování heterogenních tříd v mateřských školách není nic nového pod sluncem. Zkušenosti s přínosem heterogenních skupin pro rozvoj dítěte jsou historicky i praxí ověřené.

Přesto se objevují i odpůrci heterogenních tříd, např. doc. Matějček, významný český dětský psycholog, byl zásadně proti spojování dětí do heterogenních skupin, a to především proto, že ctil specifickou jednotlivých vývojových stadií i potřeby dětí v daném vývojovém stadiu. Jeho názory jsou tedy významnou výzvou zamýšlet se a vyhodnocovat ne toliko klady, ale i zápory tohoto seskupení a současně tak vyhodnocovat, za jakých podmínek jsou heterogenní třídy pro děti přínosné ve smyslu jejich vývoje a naopak.

3. Práce v heterogenní třídě v MŠ v praxi

3.1 Hlavní principy předškolního vzdělávání a heterogenní třídy v mateřské škole

Existují tři hlavní názory na pojetí dítěte:

Empirismus - na dítě je nahlíženo jako na „prázdnou nádobu, kterou je potřeba naplnit“. (Scheffer, 1967). Dospělý má rozpoznat vědomosti, dovednosti, které dítě nezná, a dítěti potřebné zkušenosti zprostředkovat. Toto pojetí výchovy bylo aktuální především v šedesátých letech.

Na opačném konci stojí **nativismus**, který původně vychází z učení J.J. Rousseaua a říká, že děti mají již dopředu naprogramovaný vývoj. Je zdůrazňována úcta k dítěti, k jeho osobnosti, dospělí pouze nabízejí dětem pomoc, ale nesmí ji vnucovat.

Oba tyto směry částečně ovlivnily současný přístup k dítěti. Názor, který stojí uprostřed a je méně extrémní než empirismus a nativismus, je pohled **interakcionistický**. Na dospělého se nahlíží jako na prostředníka, s jehož pomocí se dítě rozvíjí. Základem tohoto stylu je reciprocita (vzájemnost): jednou je dominantní dítě a podruhé dospělý. Výsledkem je proměna pedagogické komunikace ve smyslu komunikace učitel a žák (autoritativní či liberální styl vedení se proměňuje v demokratický, komunikace se stává partnerskou). Významně se posunuje role učitele: učitel není tím, kdo všechno řídí a ví nejlépe, ale dostává se do role facilitátora, pozorovatele, partnera, který nemusí všechno vědět a znát nejlépe, ale pomáhá vytvářet podmínky k tomu, aby se všichni dozvěděli, znali. Aby společně sdíleli různé činnosti, ty jim zprostředkovávaly různé prožitky a zážitky, na jejichž základě všichni adekvátně svým možnostem a schopnostem získávají poznatky, dovednosti i zkušenosti.

Interakcionistický pohled na dítě je v souladu s pojetím dítěte v základním dokumentu pro předškolní vzdělávání, stejně jako postavení a role současného předškolního pedagoga. Cílem není „zestejnit“ děti a poměřovat jejich výsledky dle normovaných tabulek, ale naopak vycházet vstříc individualitě každého dítěte a nabízet mu bohaté a inspirativní vzdělávací prostředí, které respektuje individuální rozdíly mezi dětmi i individuální možnosti a potřeby každého jednotlivého dítěte.

V takovém prostředí má šanci k rozvoji a individuálnímu posunu každé dítě. Už to samo o sobě nebrání ani v nejmenším vzniku heterogenních tříd, kde se setkávají děti mladší i starší a každému z nich je nabídnuta příležitost k individuálnímu, ale současně i přirozenému sociálnímu rozvoji. Zároveň jsou vytvořené podmínky pro setkávání se s důležitými lidskými hodnotami, jako je tolerance, empatie, ohleduplnost, vnímání a respektování druhého, vzájemná pomoc a spolupráce atd.

(T.Bruceová, 1997)

Rámcový program pro předškolní vzdělávání staví na principech nového pojetí předškolního vzdělávání, které jsou založené na vědeckém zkoumání a tradiční předškolní výchově:

- **Dětství není jen pouhou přípravou** na dospělost, je to fáze života důležitá sama o sobě (a to v kterémkoliv věku). Bruner formuloval svoji teorii o spirále kurikula (1977), která je i dnes stále užitečná: „*Učení by nás nemělo jen někam přivádět, ale mělo by nám umožňovat, abychom dál pokračovali snadněji.*“ Mateřská škola by měla tedy dítěti zprostředkovávat získávání znalostí, dovedností, zkušeností, které připravují dítě nejen na vstup do školy, ale mají přesah do dalšího života dítěte i mimo mateřskou či základní školu, přinášejí do budoucna základy dalšího vědění a nové zkušenosti. Čím bohatší je sociální prostředí, tím bohatší budou i zkušenosti a poznatky dětí nejen ze sociální oblasti, ale i v oblasti kognitivní, dovednostní, citové.
- **Dítě se vyvíjí jako celek,** důležitou roli hraje celostní učení a prostředí, v němž probíhá. Učení není rozškátulkováno, vše spolu navzájem souvisí, různé oblasti musí být navzájem propojené a nelze se jim učit odděleně. Současně s učením v užším slova smyslu (tedy učení se konkrétním dovednostem a poznatkům) probíhá učení v širším slova smyslu (dítě se učí tím a tomu, co se kolem něj děje). V procesu učení by měly být uspokojovány potřeby i zájmy dítěte a zároveň podporovány pozitivní vztahy k sobě samému, k lidem kolem sebe i k životu ve všech jeho formách.

Heterogenní třídy vytvářejí zajímavé prostředí pro celostní učení dítěte včetně prostoru pro přirozený rozvoj osobnostní a sociální. Současně nabízejí podmínky k nabídce zajímavějších, bohatších i přirozenějších prosociálních činností, díky nimž jsou vyváženěji naplňovány všechny 3 základní cílové kategorie vymezené rámcovým programem pro předškolní vzdělávání. Zdali těchto podmínek učitelka v mateřské

škole využije k nabídce vyvážených a aktivních činností podporujících prosociální rozvoj dítěte, záleží už pouze na ní (o tom podrobněji v kapitole Osobnost učitelky v heterogenní třídě).

- **Výchovu a vzdělání je třeba začít od toho, co už dítě umí, a obrovskou roli hraje prožitek dítěte.** Jak prožitek z volné hry, tak z řízené činnosti, tak prožitek získaný v kterémkoliv okamžiku v průběhu dne v mateřské škole. Učitelka je průvodcem dítěte v cestě za vzděláváním, pomáhá dítěti samostatně myslet, získávat zkušenosti pomocí přímých autentických prožitků. Současně je vzorem k napodobování i velmi podstatným člověkem, který i do budoucna ovlivní nejen vztah dítěte ke vzdělávání, ale i k chování k ostatním lidem, včetně lidí s určitými odlišnostmi. Současně je dítě s dobrým vzorem a pomocí učitelky či staršího dítěte schopné vyvíjet činnost na vyšší úrovni a přejímat i žádoucí chování a jednání vůči ostatním lidem. Opět nás to přivádí k zamyšlení nad smysluplností heterogenních tříd, kde jsou přítomné děti mladší, starší a kvalitní osobnost učitelky (učitelek). Jakási hierarchie vzorů chování a jednání, ale současně i činností, která zprostředkovává být odlišný (ale pozitivní) prožitek všem zúčastněným, je cestou ke kvalitnímu a přirozenému vzdělávání předškolních dětí.
- **Pro dítě jsou nejdůležitější lidé,** se kterými vstupuje nejčastěji do kontaktu. Ti mohou nejvýrazněji ovlivnit uspokojování nejen základních fyziologických potřeb, ale zejména pak důležité potřeby bezpečí, jistoty, uznání, lásky i sebepřijetí. Vedle rodinných příslušníků jsou to učitelky a skupina dětí, s nimiž se dítě denně setkává a tráví poměrně velkou část dne. Učitelka zprostředkovává dítěti pozitivní emoční uspokojení z partnerského vztahu s dospělým a zároveň sociální kontakty s dětmi. Podíváme-li se na to očima pedagoga pracujícího v heterogenní třídě mateřské školy, opět mi z toho vyplývá přednost heterogenní skupiny dětí. Taková skupina totiž nikdy nezačne od začátku. Její jádro žije stále. Má jasná pravidla, jsou vytvořené vztahy, je tam jisto a bezpečno, takže nově přichozí děti jsou v podstatě „novými přírůstky do velké rodiny“, kde se na ně těší a kde jim ti, kteří už to tam znají, pomohou „se zabydlet“. Zároveň vztahy dětí, které již mateřskou školu navštěvují, k sobě navzájem i paní učitelce nabízejí nově přichozím dětem zkušenost, že je ve školce dobře a bezpečno.

3.2 Opodstatněnost heterogenních tříd v mateřské škole

O smysluplnosti i opodstatněnosti heterogenních tříd v mateřské škole, kde jsou v jedné třídě společně děti různého věku (prakticky často 3-7leté), není důvod pochybovat, což vyplývá ze všech výše uvedených kapitol.

Shrňme-li stručně, pak heterogenní třídy:

- vycházejí obecně z pedagogiky 20. století a nového pojetí dítěte.
- podporují naplňování Rámcového programu pro předškolní vzdělávání po všech stránkách (cíli počínaje, výrazně obohacují naplňování obsahu předškolního vzdělávání v přirozenějších podmínkách, až po kvalitu a rozsah získaných kompetencí každého jednotlivého dítěte).
- dávají dětem více příležitostí k přirozenému a celostnímu učení, vytvářejí podmínky pro kooperativní učení, jehož základní podmínkou je kooperativní skupina. Základním požadavkem na kooperativní skupinu jsou děti různého věku, rozdílných schopností. Kooperativní skupina umožňuje, že děti mohou komunikovat verbálně i neverbálně, jsou na sobě vzájemně závislé, výsledek je společné dílo všech, ale každý má svou odpovědnost, uplatnit se může malý, velký.
- nabízejí větší množství sociálních rolí, více příležitostí ke komunikaci, k nápodobě, osvojení si většího množství strategií chování, kontaktů (dítě se učí navazovat kontakty, učí se, jak se ovládat, ovládat svou agresi, nacházet svou identitu, podřídit i vést skupinu, sdělit přání, spolupracovat, kooperovat, empatovat atd.).
- hry i činnosti v heterogenní třídě jsou přirozenější, tvořivější, zajímavější, s prostorem pro přirozené rozvíjení prosociálního chování a jednání, pro vyjadřování vlastních názorů, přání, rozhodnutí i postojů.
- nově přichozí děti obvykle snadněji zapadnou do zažitých pravidel, režimu, lépe se orientují, nacházejí vzory k nápodobě atd.

- je vytvořené přirozené prostředí k vnímání a přihlížení k individuálním potřebám a možnostem jednotlivých dětí (a tím je potažmo získána i cenná zkušenost do dalšího života, že lidé nejsou stejní ani stejně schopní, že každý umí něco lépe a hůř, že každému se daří něco jiného, že není jediná správná cesta a že bez pomoci a spolupráce s ostatními se vlastně člověk v životě neobejde).



obr. 3 – Volná hra, společná komunikace dětí v heterogenní skupině

3.3 Rizika heterogenní třídy v mateřské škole

„V průběhu ranních her se postupně schází 26 dětí. Z toho 6 dětí je ve věku 5-7 let (jedno dítě s odkladem školní docházky), 8 dětí ve věku 4 – 5 let, 12 dětí ve věku 3 – 4 roky. Přibývá hluku, celý prostor je zastavěn různými stavbami. U stolečku skupina dětí maluje čepice a rukavice, Anička s Tomášem a Járrou dolepují zasněžené město, vedle 4 holčičky stříhají sněhové vločky. Už je přece třeba vyměnit nástěnky v šatně a co na ně rychle dát? Kdo vystříhne nejvíc vloček, kdo bude dnes nejšikovnější? 2 předškolní děti staví puzzle a potřebují radu učitelky. 3letá Leonka pláče, protože přišla do školky po nemoci. Honzík volá ze záchodu vytrvale hotovo. Mezi kluky u autodráhy vzniká konflikt, Jára vztekle kope do stavby, Martin strká do Járy. 3letá Anetka rozlila lepidlo na obrázek 6leté Aničce, mezitím Elišce utekl

z klece křeček. Na židli sedí Emma, která ustrašeně pozoruje dění ve třídě - ještě nedostala odvalu jít si hrát mezi děti. Přichází do třídy maminka Tomáše s penězi na divadlo. Paní kuchařka už delší dobu čeká na docházku. Rodiče Matyáška odcházejí a Matyáš se rozběhl za nimi. Emma začíná plakat, k ní se přidává Anička. Začíná svačina, část dětí ještě uklízí hračky, malým je třeba pomoci v umývárně, protože Pavlík strčil prst do kohoutku a je nebezpečí, že někdo uklouzne. Ze třídy je slyšet křik, Pepa má mokré kalhoty. Tomáš se nabídl, že s ním zajde do šatny se převléknout, ale mezi tím u vozíku vylil Matyáš mléko a chleba mu sklouznul z tácku na zem ...

Končí svačina a děti se připravují na společnou činnost. Některé děti ještě dojídají, starší děti si přinášejí židle a hrají si na to, že jezdí na koni. Filip padá ze židle. Kdo bude dneska při hraní šikovný a nebude se loudat, dostane bonbon od Markétky, která ráno přišla do školky s košíčkem sladkostí. Učitelka utírá stoly, pomáhá malým dětem uklidit nádobí, Emmě nejde zastavit v umývárně voda, v prostoru stojí vozík s nádobím od svačiny a překáží dětem přinášejícím si židle. Konečně s vypětím všech učitelčiny sil jsou všechny děti pohromadě a začíná společná hra. Děti se pomalu říkadlem svolávají do kruhu. Následuje rytmické ranní pozdravení a poté komunitní kruh, kde se každý jednotlivě vyjadřuje k tomu, kde a jak strávil víkend. Mezitím se několik dětí povaluje na koberci, Pavlík tahá kytku, až se převrátí květináč, Matěj s Honzíkem odbíhají k autíčkům. Následuje zmrzlá honička, kdy děti zpozorní a s chutí si ji na 2 skupiny zahrají. Společně prostřednictvím říkadla vyháníme zimu. Děti vybírají obrázky se znaky zimního ročního období, každý obrázek popíše a zavírají je do kufru. Následuje diskuze, proč už chceme jaro a ne zimu, na co se těšíme atd. Vítek se brání, že ještě žádná zima nebyla, že jsme nebyli ani bobovat a že zimu vyhnat nechce. Je napomenut, aby poslouchal, o čem si povídáme. Skupina mladších holčiček začíná věnovat pozornost obsahu svých kapes a sponkám na hlavě. 6letá Anetka upravuje mladším holčičkám vlasy a připíná sponky. Učitelka ji vyzývá, aby si sedla zpět na své místo ...

Z výše uvedené ukázky hned vyplývá několik výrazných rizik, která lze zobecnit:

Vysoký počet dětí ve třídě. Do praxe mateřských škol se vrací znovu tendence naplnit třídy mateřských škol na maximum, tolik, co jen hygienické normy dovolí. Řada mateřských škol byla uzavřena, zlikvidována, popř. využita k jiným účelům. Přibylo dětí i legislativních dokumentů, např. vyplácení mateřské dovolené v souvislosti s její délkou atd., což do budoucna nejen zvýší poptávku po umístění dítěte do mateřské školy, ale v praxi se promítne i ve snižování věku dítěte v době nástupu do mateřské školy. Při velkém počtu dětí (čímž myslím každé dítě nad 20) je ve třídě poměrně velký hluk, chybí často prostor, ale především

podmínky na individualizaci vzdělávání i individuální přístup k dětem. Zrovna tak vytvoření vstřícného kamarádského ovzduší je téměř nemožné. Učitelka neví, kam dřív skočit, nemůže reagovat na zájmy, potřeby všech dětí. Najednou se heterogenní skupina stává překážkou naplňování vzdělávacích cílů v souvislosti s respektováním osobnosti dítěte a jeho možností i potřeb.

Převládající skupina nejmladších dětí (dětí 3-4letých). Ty samozřejmě potřebují více péče, pomoci, pozornosti i přítomnosti učitelky. Malé děti jsou často velmi fixované na fyzickou blízkost učitelky, pokud je nablízku, jsou v pohodě, jakmile se vzdálí, je problém. V tomto případě jde více o pečovatelskou práci učitelky, ostatní děti „jdou trochu stranou“, není na ně čas, život v mateřské škole se víc přizpůsobuje mladším dětem, prostor pro nabídku náročnějších a zajímavějších činností se obtížně vytváří, a tak starší děti trpělivě čekají, až mladší přestane plakat, na chvíli se zaměstná hrou a budou mít paní učitelku taky pro sebe. To samozřejmě poněkud ohrožuje vztahy ve třídě, vztahy k mladším dětem, obtížněji se vytvářejí podmínky pro spolupráci, kooperativní činnosti, pro posilování prosociálního chování. Rovnoměrnější zastoupení všech věkových skupin je dobrým předpokladem pro kvalitnější vzdělávání dětí v heterogenní skupině.

Nabídka množství činností, jejichž organizační zvládnutí není v silách učitelky. Nejen děti, ale i každá učitelka má svoje možnosti, má jen dvě ruce, dvě nohy, jednu hlavu. Záleží samozřejmě na osobnosti učitelky, jejím temperamentu, jejích organizačních schopnostech, schopnostech pedagogické komunikace, schopnosti rozdělit pozornost, ale i na míře únosnosti psychické zátěže.

Učitelka zodpovídá především za bezpečnost dětí. Měla by tedy objektivně vyhodnotit své možnosti při práci s konkrétní dětskou skupinou v konkrétních podmínkách a zvážit, co zvládne. Přikláníme se k tomu, že méně je někdy více v souvislosti s klidnou a pohodovou atmosférou i pozitivním sociálním klimatem. Nelze dělat všechno současně zejména v tom případě, kde je třeba učitelčiny dopomoci, viz předchozí ukázka – příchod dítěte po nemoci, nezvládnutá adaptace dítěte na prostředí, malování, stříhání, křeček v prostoru, náročnější stavba atd. Lze se domluvit – křečka si půjčíte do bludiště, až děti domalují, stříhat budeme za chvíli, až domalujeme atd. V centru pozornosti by měla být pohoda dětí, není nejšťastnější poskytovat dětem ten vzor chování, kdy klidně vystříhují s děvčátky vložky, zatímco někdo pláče nebo se pere u stavby. Má-li někdo problém či starost, neměli bychom k tomu zůstat lhostejní a myslet jen na sebe a popř. vložku, kterou si chci vzít dnes domů.

Produkty na úkor podporování prosociálního chování, zaměření na výkon, produkt, soutěživost atd. (viz ukázka). To je další výrazné riziko pro práci v heterogenní skupině, ale současně i aktuální problém v mateřské škole obecně.

Život v mateřské škole není o kvantitě činností a produktů při nich vznikajících, ale o vzájemném soužití, komunikaci, hře, při nichž se dítě rozvíjí, ale zároveň je posilováno prosociální chování dítěte k ostatním. Děti by měly už v mateřské škole postupně získávat zkušenost, že život není o soutěži kdo více a lépe, život není ani o chrlení výrobků, výkresů, produktů určených k vystavení, vyfocení atd. Naopak* získat zkušenost, že je důležité všimnout si lidí i věcí okolo, hrát si a pracovat v klidu a pohodě, mít prostor a podmínky k dokončení práce, zkušenost, že někdy je třeba počkat, protože nejsem na světě sám, pomoci někomu vyřešit problém, s nímž už si vím rady atd.

Nejsou dostatečně vytvořena pravidla soužití, nebo jsou vytvořena, ale v praxi nefungují. Vytvoření pravidel společně s dětmi a jejich dodržování v praxi je jedním z pilířů při práci s dětmi obecně, ať už je skupina homogenní či heterogenní, ať už se jedná o školu mateřskou či jinou. V heterogenní skupině je funkčnost a srozumitelnost pravidel a jejich dodržování velmi zásadní pro vzájemné soužití i fungování dětí. Současný trend je takový, že v každé třídě jsou sice vyvěšena výtvarně zajímavě zpracovaná pravidla, ale zdaleka ne všude je taková pozornost věnována jejich dodržování. Jasná pravidla, jimž rozumíme a na jejichž vytváření jsme se společně podíleli, jsou oporou pro život dětské skupiny. Kdyby se např. respektovalo pravidlo, že nejde všechno najednou, že je potřeba se domluvit, že starší či zkušenější děti pomohou s úklidem po svačině, že jsou zodpovědné za utření stolečků či zastavení vody, že nejde o to, kdo něčeho udělá víc, ale o to, aby si děti vzájemně pomohly atd., pak by se předešlo mnohým stresovým situacím a každopádně přispělo i k rozvoji samostatnosti a zodpovědnosti dětí za to, jak nám ve školce bude. A taky by se nemuselo tolik čekat a udělat si např. bouli při pádu ze židle, taky by paní učitelka začínala společnou hru v pohodě atd. atd.

Upřednostňování vnější motivace dítěte nad motivací vnitřní je jedním z dalších rizik, které se často objevuje při práci v heterogenní skupině. Dětem je nabídnutá odměna za to, že se nebudou loudat a zlobit, místo toho, aby měly příležitost získat zkušenost, že loudáním a zlobením šidí samy sebe o čas, který se dá strávit příjemnou činností. Škoda, že dnes už si oblíbenou honičku nezahrajeme, protože nám díky loudání nezbyl na ni čas, neboť odcházíme

do kina. Škoda, že místo toho, abychom prozkoumali, jestli dokážeme vyzrát na zimu, musíme ošetřit Filipovu bouli na čele. Byla jsem zvědavá, zdali si dokážete se zimou poradit, ale bohužel, snad někdy příště. Vnější motivace je nahrazena motivací vnitřní, je dobré se neloudat a neztrácet čas zlobením, protože o něco zajímavého přijdeme.

Nevhodné metody práce velmi úzce souvisí s předchozím kritériem. Nabízí-li učitelka při společné hře heterogenní skupiny převážně činnosti pasivní, statické, verbální, frontální a jiné, které jsou v rozporu s výše uvedenými vývojovými zvláštnostmi předškolního dítěte i pojetím současného předškolního vzdělávání, potom není divu, že se společná hra poněkud míjí účinkem. Děti nejen že nejsou vnitřně motivovány k vytvoření podmínek pro společnou činnost, ale současně ztrácejí o činnost zájem. Prostor v lepším případě dostávají jen některé děti starší, jsou přeceňovány možnosti dětí mladších. O společném sdílení, hledání, zkoumání či zážitku ani nemluvě. Je potřeba zvažovat vhodnost použitých metod práce nejen pro předškolní věk obecně, ale i s ohledem na konkrétní složení skupiny. Specifickou formou vzdělávání je **didakticky zacílená činnost**, která využívá prožitkového a interaktivního učení, je založena na aktivní účasti dítěte. Nemluvit jen o tom, ale zahrát si na to. Účinnými metodami pro efektivní vzdělávání předškolních dětí jsou námětová hra, pohybová hra, pantomima, narativní pantomima, pokusy, otázky, spojení slova s pohybem, spojení slova s akcí, interakční hry, kterými můžeme rozvíjet a kultivovat osobnost dítěte, protože jsou postavené na spolupráci a posilování prosociálního chování ve dvojicích, ve skupině atd. Všechny tyto metody nabízejí prostor pro seberealizaci dítěte tříletého i šestiletého. Samozřejmě že vedle společné řízené hry je v současné mateřské škole vytvořen prostor pro hry a činnosti individuální a skupinové, kdy lze konkrétní činnost nabídnout dětem starším či zkušenějším a dětem mladším zrovna jako jednotlivému dítěti. Společná hra heterogenní skupiny by měla respektovat rozmanité věkové složení dětí a měla by mít jasně vymezený pedagogický záměr, tzn. proč je nabízena všem dětem, k čemu směřuje, co rozvíjí, co je cílem zařazování společných činností v heterogenní třídě. Je-li záměrem sdílet určitou část dne společně s cílem získání společného zážitku, zkušenosti adekvátně možnostem jednotlivých věkových skupin, s cílem posilování prosociálního chování a rozvíjení vzájemné spolupráce dětí, pak je potřeba volit takové metody a metodické postupy, aby oslovily všechny zúčastněné děti. Na učitelce pak záleží, zda nabídne starším dětem ještě pokračování činnosti či doplňující činnosti.

Podceňování dětí starších a přeceňování možností dětí mladších úzce souvisí s předchozími riziky práce v heterogenní skupině. Dá se mu předejít nejen znalostí vývojové psychologie a rozdílných potřeb dítěte tříletého a šestiletého, ale současně i nepřekračováním počtů dětí ve třídě, uplatňováním vhodných metod práce, vyváženou nabídkou činností společných, skupinových i individuálních, ale i promyšlenou organizací práce, dostatečným prostorem pro zařazování prosociálních činností a využitím celého dne v mateřské škole ke vzdělávání dětí (tedy nejen v rámci řízených činností).

Předsudky, že děti z heterogenních tříd jsou hůř připravené na školu, jsou rovněž rizikem pro existenci heterogenních tříd, což se objevilo i v níže uvedeném vyhodnocení dotazníků. V současném pojetí předškolního vzdělávání se hovoří o vytváření vztahu dítěte k celoživotnímu vzdělávání a současně o přesahu výsledků předškolního vzdělávání nejen v souvislosti se vstupem dítěte do základní školy, ale i v souvislosti s jeho dalším životem. Jak již bylo řečeno, dítě se na život nepřipravuje, dítě již svůj život žije. Příprava na vstup do základní školy stejně jako vztah ke vzdělávání obecně není omezena jen na kognitivní poznatky a konkrétní dovednosti (držení tužky, stříhání, kreslení, rozlišování geometrických tvarů, znalost zvířat a rostlin apod.), ale i na dovednosti sociální, komunikační, na rozvíjení tvořivého myšlení, vlastní aktivity, samostatnosti, zodpovědnosti, empatie atd. A této přípravě jde zřizování heterogenních tříd naproti (samozřejmě při eliminaci všech výše uvedených rizik).

4. Výzkum

4.1 Názor rodičů na heterogenní třídy (zpracování dotazníku pro rodiče)

Použily jsme k výzkumu jednoduchý dotazník, který byl kvantitativně zpracován.

Celkově bylo rozdáno 70 dotazníků rodičům různých mateřských škol ze dvou krajů, Plzeňského a Českobudějovického.

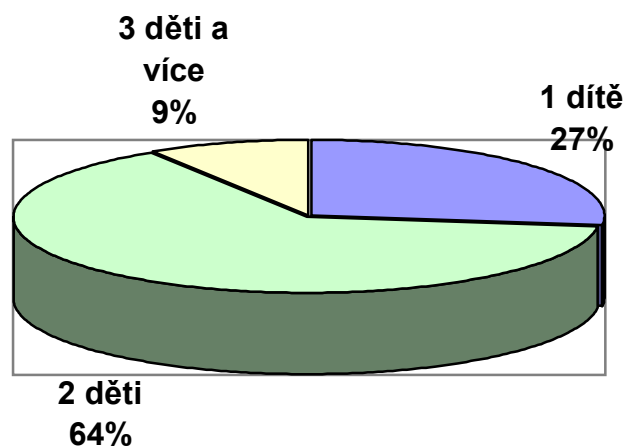
V dotazníku bylo rodičům položeno celkem 5 otázek – 4 otázky uzavřené, 1 otázka otevřená, ve které rodiče vyjadřovali svůj názor na třídy věkově heterogenní.

Počet respondentů : 50

Vzdělání rodičů : vyučený – 14 %, středoškolské vzdělání – 56 %, vysokoškolské – 30 %.

Hypotéza I

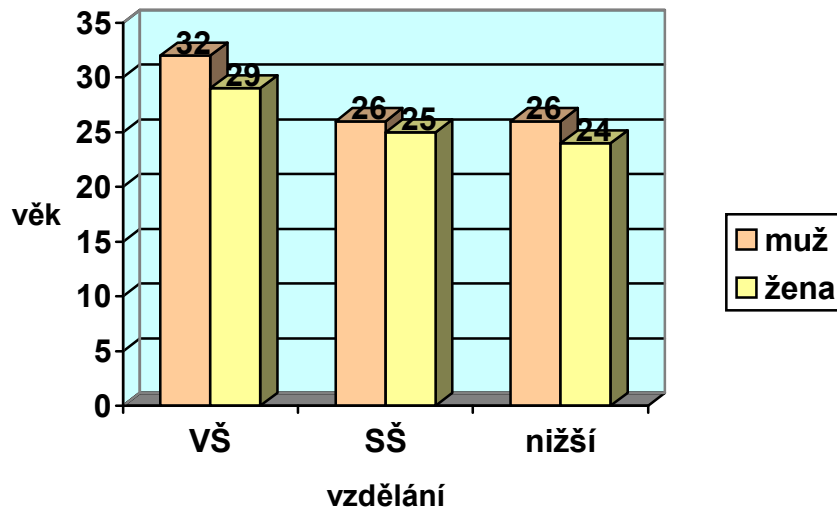
V současné době žije mnoho dětí v rodinách bez sourozenců – obr. 5



Celkem 27 % dětí ze zkoumaného vzorku žije v současné době v rodinách bez sourozenců, jako jedináčci, ve specifických podmínkách, kde nemají tolik příležitostí k sociálním kontaktům.

Hypotéza II

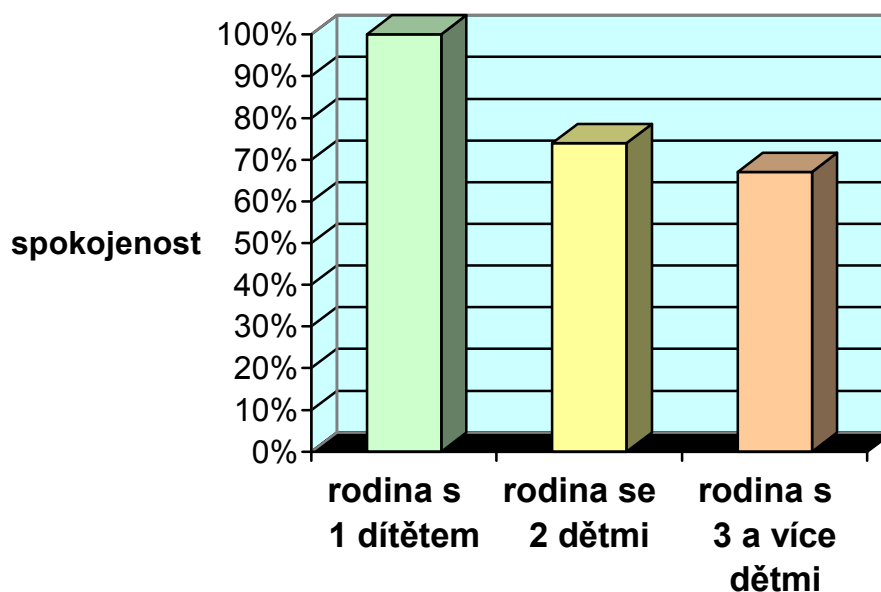
Rodiče s vyšším vzděláním mají první dítě v pozdějším věku – obr. 6



Tržní hospodářství mění ve svém důsledku hodnotovou orientaci lidí k ekonomické kariéře, vydobytí si dobré životní úrovně a došlo k zásadnímu posunutí věkové hranice rodičů /především vysokoškoláků/, kteří si pořizují první dítě až v pozdějším věku.

Hypotéza III

Rodiče s jedním dítětem mají jednoznačně pozitivní názor na heterogenní třídy v mateřské škole – obr.7



Rodiče vyjádřili převážně pozitivní názor na heterogenní třídy v mateřské škole – celkem 80 % všech respondentů. 100 % zastoupení pozitivních odpovědí bylo ve skupině rodičů s jedním dítětem. Tito rodiče mají intenzivnější potřebu umožnit svým dětem bohatší sociální kontakt s dětmi různého věku.

4.2 Názory učitelek mateřských škol na heterogenní třídy (výsledky dotazníku)

Celkově bylo rozdáno 70 dotazníků učitelkám různých mateřských škol také ze dvou krajů, Plzeňského a Českobudějovického.

Celkový počet zpracovávaných dotazníků: 50

Průměrný věk učitelek: 40 let

Vzdělání učitelek: vysokoškolské – 10 %, středoškolské – 90 %

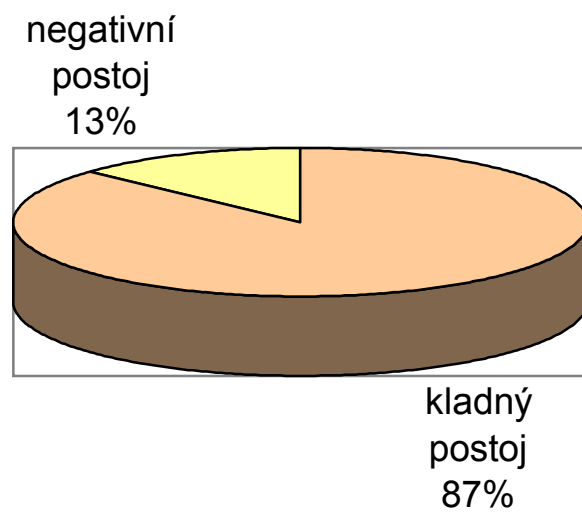
Průměrný počet dětí ve třídě : 25 dětí

Učitelkám MŠ bylo položeno 9 otázek, z toho dvě otázky otevřené k vyjádření názoru na výhody a rizika heterogenní skupiny v mateřské škole.

Všechny otázky z dotazníku byly zpracované kvantitativně.

Hypotéza IV

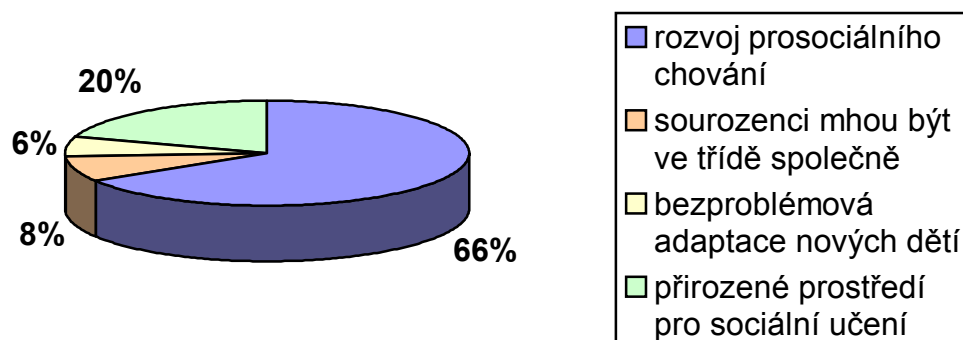
Učitelky mateřské školy vidí heterogenní skupinu jako přínosnou pro rozvoj dítěte – obr. 8



Učitelky mateřské školy považují třídu věkově heterogenní za přínosnou pro dítě. Negativní postoj vyjádřilo pouze 13 % dotazovaných, kladný postoj 87 %.

Hypotéza V

Přínos heterogenní skupiny vidí učitelky mateřské školy především v rozvoji prosociálního chování dítěte – obr. 9

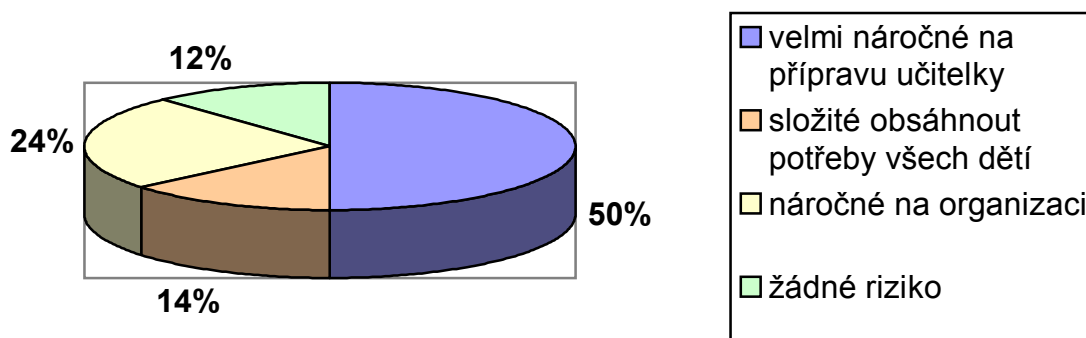


Potvrdila se hypotéza, že heterogenní skupina je především příležitostí k rozvoji prosociálního chování dětí – 66 % a přirozeného sociálního učení - 20 % .

Jako výhodu věkově smíšené skupiny uvádějí učitelky mateřské školy možnost umístit sourozence společně do jedné třídy – 8 % a snadnější adaptaci nových dětí do prostředí, kde jsou starší děti – 6 % dotázaných.

Hypotéza VI

Riziko práce učitelky mateřské školy v heterogenní třídě je především v náročnosti na přípravu učitelky – obr. 10



50% dotázaných pedagogů uvedlo jako největší riziko práce v heterogenní třídě náročnost na přípravu učitelky, která musí myslet na děti tří věkových skupin při plánování záměrů pedagogické práce, při volbě výchovných a vzdělávacích metod, při volbě organizace, akceptovat potřeby, zájmy i možnosti dětí různého věku, které jsou odlišné nejen individuálně, ale také specificky věkově.

12% pedagogů nevidí riziko práce s věkově smíšenou skupinou žádné (což jim trochu závidíme).

4.3 Závěry výzkumu

Co z vyhodnocení výše uvedených dotazníků (kpt.3.3 a 3.4) vyplývá:

- Heterogenní skupiny v mateřské škole jsou odbornou i rodičovskou veřejností shledány smysluplnými pro zdravý a plnohodnotný vývoj dítěte.
- Současné pojetí vzdělávání pomalu, ale jistě, prorůstá do života i praxe ve smyslu uvědomování si, že vzdělaný člověk není jen ten, kdo ví a zná, ale i člověk, který ví, jak se chovat k ostatním lidem, který si ví rady v běžných životních situacích, který je vybavený nejen kognitivně, ale i sociálně, který umí komunikovat, kooperovat, respektovat možnosti své i možnosti ostatních atd.

- Vytvoření heterogenní skupiny nestačí, značnou roli hraje osobnost učitelky, její teoretické pedagogické vzdělání, ale zejména pak organizační schopnosti, schopnost rozdělit pozornost, vnímat potřeby i zájmy dětí různého věku, schopnost nabízet takové činnosti, které dávají příležitost všem zúčastněným dětem a současně nabízejí prostor pro rozvíjení prosociálního chování.
- Uskutečňování kvalitního předškolního vzdělávání klade v současné době na pedagoga v mateřské škole mimořádné nároky - znamená to především na sobě stále pracovat, učit se, seznamovat se s novými poznatky, vyměňovat si zkušenosti, ale taky přistupovat ke své práci tvořivě, aktivně, samostatně a s osobní odpovědností. Učitelka by měla zvládat sociální dovednosti vztahující se ke své osobě – být autentická, schopná sebereflexe, přiměřeně projevovat emoce a také zvládat dovednosti týkající se mezilidských vztahů – komunikativní dovednosti, empatie, akceptování druhých, tolerování odlišných názorů.
- Nic nebrání vytváření heterogenních skupin v našich mateřských školách, samozřejmě za předpokladu, že jsou vytvořené patřičné podmínky – viz kpt. 3.2.2 s vymezenými riziky.

5. Závěr

A) Co vyplynulo z výzkumu:

Hypotéza I - V současné době žije mnoho dětí v rodinách bez sourozenců.

Výzkumem se potvrdila hypotéza, že mnoho dětí žije v rodinách bez sourozenců

27 % ve zkoumaném vzorku. Rodina, ve které dítě žije jako jedináček, má některé specifické zvláštnosti. *Sociologickým výzkumem jedináčků se více zabýval Z. Hellus ve své publikaci Dítě v osobnostním pojetí, str. 70, 2004.* Pozitiva i negativa jedináčkovství jsou předmětem diskusí a ani výzkumy nehovoří jednoznačně.

Hypotéza II - Rodiče s vyšším vzděláním mají první dítě v pozdějším věku.

Potvrdilo se, že rodiče v současné době mají první dítě až v pozdějším věku. Je to spojeno s plánováním rodičů – plánují nejdříve vzdělání, kariéru, dobrý příjem. Narození dítěte je často odkládáno až po dosažení řady cílů. *Z.Hellus* používá pojem: *proplánované, opečované a urychlované dětství* a píše i o riziku s tímto trendem spojeném.

Hypotéza III - Rodiče, kteří mají jen jedno dítě, jsou přesvědčeni, že heterogenní skupina je přínosná pro dítě.

Názor rodičů na heterogenní třídy byl překvapivě velmi pozitivní, rodiče v 80 % vyjádřili svůj pozitivní postoj, přičemž rodiče s jedním dítětem až ve 100 %.

Některé názory rodičů:

„... heterogenní třída děti obohacuje, mají možnost být užitečné, potřebné druhým; děti mají dostatek prostoru pro rozvoj předškoláckých dovedností, vždy záleží na osobnosti učitelek, které jsou u nás ve třídě skvělé; mladší se učí od starších, starší se starají o mladší a pomáhají jim, je to prospěšné pro obě strany; líbí se nám to, děti mohou být spolu v jedné třídě, považují to za přínosné jak pro děti, tak pro rodiče; vhodné a přínosné pro děti v dalších stupních vzdělávání, po příchodu do školy se nebojí starších dětí; myslím, že je to lepší, pokud má dítě odklad školní docházky, tak není osamocené, zůstává v kolektivu, který zná, má tam kamarády...“

Zajímavé je, že rodiče pozitivně hodnotí heterogenní třídu i s přesahem do dalšího stupně vzdělávání. Děti, které půjdou do základní školy, se budou lépe adaptovat na prostředí, kde mají bývalé kamarády ze své třídy.

Čeho se rodiče ve smíšených třídách obávají:

„... pokud je ve třídě 25 dětí, je to už příliš a smíšená skupina začne být minusem, učitelka se věnuje především předškolákům a nemůže uspokojovat vzdělávací potřeby mladších dětí; je to náročnější pro učitelku z hlediska společné činnosti; brzdí to možná předškoláky, ale záleží na učitelce, organizaci času a činnostech; děti si spíše rozumí se svými stejně starými vrstevníky; starší děti si na mladší víc dovolí, naučí je nevybíravá slova; starší musí stejně jako mladší po obědě spát, na což nejsou zvyklé...“

Z toho vyplývá závěr pro učitelky mateřské školy – je důležité s rodiči na téma heterogenních tříd hovořit, objasnit podmínky, způsob práce, používané metody.

Hypotéza IV - Učitelky mateřské školy vidí heterogenní skupinu jako přínosnou pro rozvoj dítěte.

Většina učitelek se vyjádřila pro heterogenní třídy - 87 % všech dotázaných.

V dotazníku vyjadřovaly učitelky svůj názor, jaký je přínos věkově heterogenních tříd pro děti v mateřské škole, nejčastěji se objevovaly tyto myšlenky:

„... přirozené sociální prostředí a prostor pro rozvoj prosociálního chování; mladší děti se učí od starších nenásilně; větší odpovědnost starších dětí ve vztahu k mladším; přátelské a vsříčné vztahy mezi dětmi, ohleduplnost, spolupráce, respektování; rychlejší a nenásilný rozvoj dětí; sourozenci mohou být společně v jedné třídě; bezproblémová adaptace nových dětí; prostředí podobné rodině, děti se učí nápodobou, vzájemně si pomáhají; pestřejší hry, rozvoj vědomostí, slovní zásoby ...“

Hypotéza V - Přínos heterogenní skupiny vidí učitelky mateřské školy především v rozvoji prosociálního chování dítěte.

Prosociální rozvoj dítěte vidí 66 % dotázaných učitelek jako významný přínos heterogenní skupiny. Učitelky se shodují s rodiči v názoru, že možnost sourozenců být společně v jedné třídě je výhodná.

Hypotéza VI - Riziko práce učitelky mateřské školy v heterogenní třídě je především v náročnosti na přípravu učitelky.

Učitelky mateřské školy vidí riziko práce učitelky v heterogenní třídě především v přípravě – dobře si práci promyslet, zvolit vhodné metody, organizaci (myslet na malé i velké) a obsáhnout všechny jejich individuální, věkové i specifické potřeby.

B) Co vyplynulo z teoretického bádání – ze studia pedagogiky, alternativních programů, současné literatury, kurikulárních dokumentů aj.

Jaká je teda opodstatněnost heterogenních tříd v mateřských školách?

- Podporují naplňování Rámcového programu pro předškolní vzdělávání.
- Vytvářejí podmínky pro kooperativní učení.
- Nabízejí větší množství sociálních rolí, více příležitostí ke komunikaci, k nápodobě, osvojení si většího množství strategií chování, kontaktů.
- Hry i činnosti v heterogenní třídě jsou přirozenější, tvořivější, s prostorem pro přirozené rozvíjení prosociálního chování a jednání.
- Snazší adaptace nového dítěte.
- Cenná zkušenost do dalšího života, že lidé nejsou stejní ani stejně schopní.

Jaké jsou nevýhody, možná rizika heterogenních tříd?

- Vysoký počet dětí ve třídě - při velkém počtu dětí (každé dítě nad 20) je ve třídě hluk, chybí často prostor a podmínky na individualizaci vzdělávání.
- Převládající skupina nejmladších dětí (dětí 3-4letých).
- Nabídka množství činností, jejichž organizační zvládnutí není v silách učitelky.
- Produkty na úkor podporování prosociálního chování, zaměření na výkon, produkt, soutěživost.
- Nejsou dostatečně vytvořena pravidla soužití.
- Upřednostňování vnější motivace dítěte nad motivací vnitřní.
- Nevhodné metody práce.
- Podceňování dětí starších a přeceňování možností dětí mladších.
- Předsudky, že děti z heterogenních tříd jsou hůř připravené na školu .

Záměrem mé bakalářské práce bylo na základě osobních poznatků a zkušeností, studia odborné literatury i alternativních programů a také na základě výzkumu potvrdit opodstatněnost a přínos heterogenních tříd v mateřské škole pro rozvoj předškolního dítěte. V souvislosti s tím si pojmenovat zároveň nejen přednosti, ale i možná rizika, která s sebou věkově smíšená skupina přináší.

Aktuálním východiskem se pro mě stalo pojetí předškolního vzdělávání v současné mateřské škole, vycházející ze závazného legislativního dokumentu, jímž je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Podle něj mají dnes všechny mateřské školy příležitost jít svou vlastní cestou. Striktní jednotnost ve vzdělávání s důrazem na kognitivní poznání a výkon se proměnila v demokratický přístup ke vzdělávání v duchu současného pojetí pedagogiky s akcentem na celou osobnost dítěte, na jeho potřeby, možnosti, zájmy, ale i prosociální chování a samostatnost.

Mateřské školy dostaly svobodu při volbě konkrétního obsahu vzdělávání dětí probíhajícího v konkrétních podmínkách, ale současně s tím i mnohem větší zodpovědnost za úroveň vzdělávacího procesu. Stejně tak tomu je i v souvislosti s rozhodnutím, zda v mateřské škole budou děti rozdělené do heterogenních či homogenních skupin. Rámcový program jasně vymezuje dílčí i klíčové kompetence, k jejichž získání by mělo předškolní vzdělávání směřovat, ale nenařizuje ani heterogenní ani homogenní rozdělení dětí. Je na zvážení každé jednotlivé školy, jaký model zvolí.

Ve své bakalářské práci jsem se pokusila z mnoha úhlů pohledu potvrdit hypotézu, že vytváření heterogenních skupin je přirozenou a smysluplnou cestou k naplňování cílů současného předškolního vzdělávání, podpořenou nejen rámcovým programem, ale cestou ověřenou praxí, teorií i vývojem pedagogiky. Není to cesta nejsnadnější, ale dává příležitost všem dětem i pedagogům k dosahování kvalitních vzdělávacích výsledků. Je to cesta, pro niž je potřeba vytvořit podmínky, které zabraňují vzniku rizikových faktorů (viz kpt.3.2.). Přesto si tvrdím v závěru konstatovat, že vytváření heterogenních skupin (tříd) v mateřské škole je na základě všeho výše uvedeného cestou dobrou a přínosnou především pro dítě a jeho další život.

Mým záměrem bylo vytvořit práci, která bude jakousi výzvou a inspirací pro další učitele. Třeba bude někoho inspirovat k zamyšlení, k pokračování v načatém tématu, jeho obohacení, rozšíření a doplnění. A třeba se tak budeme společně podílet na tom, že si i další pedagogové uvědomí, **že vytváření heterogenních skupin v mateřských školách je navzdory náročnosti přínosné a nestane se, že by se mateřské školy postupně všude vrátily k „pohodlnějším a snadněji ovladatelným“ skupinám homogenním.**

6. Seznam použité a citované literatury:

1. BEČVÁŘOVÁ, Z.: *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha, Portál 2003.
2. BRUCEOVÁ, T.: *Předškolní výchova*. Praha, Portál 1996.
3. CAIATIOVÁ, M., DELAČOVÁ, S., MÜLLEROVÁ, A.: *Volná hra*. Praha, Portál 1994.
4. HELUS, Z.: *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha 2004, Portál.
5. KASÍKOVÁ, H.: *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno, Aisis 2005.
6. KASÍKOVÁ, H.: *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha, Portál 1997.
7. KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B.: *Předškolní a primární pedagogika*. Praha, Portál 2001.
8. KOŤÁTKOVÁ, S.: *Hra v mateřské škole*. Praha, Grada 2006.
9. MERTIN, M., GILLNEROVÁ, I.: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha, Portál 2003.
10. MATĚJČEK, Z.: *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha, Grada 2006.
11. OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V.: *Rok v mateřské škole*. Praha, Portál 2003.
12. PELIKÁN, J.: *Výchova pro život*. Praha, ISV – nakladatelství 1997.
13. PRŮCHA, J.: *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha, Portál 2004.
14. SOMR, M.: *Úvod do metodologie a metod výzkumu*. České Budějovice, 2006.
15. SVOBODOVÁ, E.: *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha, Raabe 2007.
16. SVOBODOVÁ, E.: *Obsah a formy předškolního vzdělávání*. České Budějovice, Jihočeská univerzita 2007.
17. VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie*. Praha, Portál 2000.

Dokumenty:

- AUTORSKÝ KOLEKTIV: *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha, VÚP 2004.
- GILLNEROVÁ, I.: *Rozvíjení sociálních dovedností dětí*. Praha, Raabe 2000.

Odborné časopisy:

Informatorium 3-8. Praha, Portál č.- 3/2004, č. - 4/2004.

Internetové stránky:

www.montessoric.cz/clanky,

6. Přílohy

Dotazník pro učitelky mateřské školy

Jmenuji se Jitka Luňáková a studuji třetím rokem na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích obor učitelství pro mateřské školy.

V letošním školním roce končím studium a pro svou bakalářskou práci jsem si vybrala téma: Význam věkově heterogenních /smíšených/ tříd pro rozvoj dítěte.

Veškeré údaje tohoto dotazníku budou použity pro účely osobního výzkumného projektu bakalářské práce. Vaše odpovědi запиšte, nebo zakroužkujte správnou.

Děkuji předem za upřímnost a otevřenost.

1. Kolik je Vám let?

2. Jaké je Vaše vzdělání?

3. Kolik let praxe máte v oboru?

4. Kolik tříd je ve Vaší mateřské škole věkově heterogenních /smíšených/?

5. Jaký je Váš názor na heterogenní třídy v mateřské škole?

6. Jaká rizika, podle Vašeho názoru, přináší heterogenní skupina?
 - a- pro dítě
 - b- pro učitelku

7. Kolik máte zapsáno dětí ve třídě?

8. Kolik je z toho „jedináčků“?

Dotazník pro rodiče

Jmenuji se Jitka Luňáková a studuji třetím rokem na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích obor učitelství pro mateřské školy.

V letošním školním roce končím studium a pro svou bakalářskou práci jsem si vybrala téma: Význam věkově heterogenních /smíšených/ tříd pro rozvoj dítěte.

Tento dotazník je anonymní a veškeré údaje budou použity pro účely osobního výzkumného projektu bakalářské práce.

Děkuji předem za vyplnění dotazníku.

1. Kolik je Vám let?

2. Jaké je Vaše vzdělání?

3. Kolik máte dětí?

4. V kolika letech jste měli první dítě?

manžel

manželka

5. Chodí Vaše dítě do třídy věkově heterogenní /kde jsou děti různého věku/?

a- ano

b- ne

6. Jaký je Váš názor na třídy věkově smíšené?

