

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Hana Šmolíková

**Vliv homogenně a heterogenně uspořádaných tříd na
připravenost dítěte pro vstup do 1. třídy základní
školy**

**The influence of homogeneously and heterogeneously
organised classes on the preparedness of a child for the
commencement of the first year of primary education**

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala především vedoucí práce Mgr. Tereze Komárkové, Ph.D. za ochotu, inspiraci a cenné rady, kterými mi pomáhala v průběhu celého procesu psaní závěrečné práce.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 22. 07. 2024

Klíčová slova

Věkově homogenní třída, věkově heterogenní třída, předškolní věk, mateřská škola, školní zralost, diagnostika školní zralosti.

Key words

Age homogeneous class, age heterogeneous class, preschool age, kindergarten, school maturity, diagnosis of school maturity.

Abstrakt

Diplomová práce má za cíl zjistit, jaký vliv má věkové rozdělení tříd v mateřské škole na připravenost dítěte na vstup do 1. třídy základní školy. Teoretická část nejprve čtenáře seznamuje s charakteristikou vývoje dítěte předškolního věku. Zde je podrobně popsáno devět oblastí, které jsou klíčové pro nástup do základní školy. Dále se teoretická část věnuje školní zralosti, její diagnostice a v neposlední řadě se zabývá charakteristikou věkově heterogenně a homogenně uspořádaných tříd. Na konci teoretické části je stručný popis dalších výzkumných šetření, která se také zabývají školní připraveností ve věkově homogenní a heterogenní třídě.

Empirická část přináší vyhodnocení dat, která jsou získána pomocí vlastní diagnostiky školní zralosti a rozhovorů s pedagogy mateřských škol. Cílem výzkumného šetření je zjistit, zda jsou lépe do 1. třídy připraveny děti z věkově heterogenních, či homogenních tříd mateřských škol.

Abstract

The aim of this thesis is to find out what influence the age distribution of classes in kindergarten has investigate on the readiness of a children to enter the first grade of primary school. The theoretical part firstly introduces the reader to the characteristics of preschool child development. Here are described nine areas that are crucial for entry into primary school. Next, the theoretical part discusses school maturity, its diagnosis and, last but not least, the characteristics of age heterogeneous and homogeneous classrooms. At the end of the theoretical section, there is a brief description of other research investigations that also deal with school readiness in age homogeneous and heterogeneous classrooms.

The empirical section presents an evaluation of the data, which are obtained through self-diagnosis of school maturity and interviews with kindergarten teachers. The aim of the research is to find out whether children from age heterogeneous or homogeneous kindergarten classes are better prepared for first grade.

Obsah

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1. CHARAKTERISTIKA VÝVOJE DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	10
1.1 MOTORIKA.....	11
1.2 GRAFOMOTORIKA A KRESBA.....	12
1.3 ZÁKLADNÍ MATEMATICKÉ PŘEDSTAVY.....	14
1.4 VÝVOJ KOGNITIVNÍCH FUNKCÍ.....	15
1.4.1 Myšlení.....	15
1.4.2 Řeč.....	16
1.4.3 Paměť.....	18
1.4.4 Vnímání.....	18
1.4.5 Sluchové vnímání.....	19
1.4.6 Zrakové vnímání.....	20
1.4.7 Vnímání času.....	21
2. ŠKOLNÍ ZPŮSOBILOST.....	22
2.1 POSUZOVÁNÍ ŠKOLNÍ ZPŮSOBILOSTI.....	22
2.1.1 Tělesný (somatický) vývoj a zdravotní stav.....	23
2.1.2 Poznávací (kognitivní) funkce.....	23
2.1.3 Práceschopnost (pracovní předpoklady, návyky).....	24
2.1.4 Osobnost (emocionálně-sociální zralost).....	24
2.2 DIAGNOSTIKA ŠKOLNÍ ZPŮSOBILOSTI.....	25
3. VĚKOVÉ USPOŘÁDÁNÍ TŘÍD V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	27
3.1 VĚKOVĚ HETEROGENNÍ TŘÍDA.....	27
3.2 VĚKOVĚ HOMOGENNÍ TŘÍDA.....	32
4. VÝZKUMY ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOSTI.....	35
PRAKTICKÁ ČÁST.....	36
1. CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	36
1.1 Hypotéza.....	36
1.2 Výzkumné otázky.....	36
2. VÝZKUMNÉ METODY.....	37
3. VÝZKUMNÝ VZOREK.....	39
4. VÝSLEDKY TESTOVÁNÍ ŠKOLNÍ ZRALOSTI.....	40
4.1 ŘEČOVÁ OBLAST.....	40

<i>Nadřazená slova</i>	40
<i>Spontánní vyprávění podle obrázku</i>	41
<i>Celkové hodnocení řečové oblasti</i>	42
4.2. VNÍMÁNÍ ČASU.....	42
<i>Pojmy před tím, potom, nyní</i>	42
<i>Posloupnost děje</i>	43
<i>Celkové hodnocení vnímání času</i>	44
4.3. ZÁKLADNÍ MATEMATICKÉ PŘEDSTAVY.....	45
<i>Řazení prvků podle velikosti</i>	45
<i>Pojmy méně, více, stejně, žádné</i>	46
<i>Celkové hodnocení základních matematických představ</i>	47
4.4. ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ.....	47
<i>Chybějící části v obrázku</i>	47
<i>Zraková paměť</i>	48
<i>Celkové hodnocení zrakového vnímání</i>	50
4.5. SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ.....	50
<i>Počáteční a poslední písmeno ve slově</i>	51
CELKOVÉ HODNOCENÍ SLUCHOVÉHO VNÍMÁNÍ.....	52
4.6. VNÍMÁNÍ PROSTORU.....	52
4.7. HRUBÁ MOTORIKA.....	53
4.8. JEMNÁ MOTORIKA.....	55
4.9. GRAFOMOTORIKA.....	56
4.10. CÍTOVÁ A SOCIÁLNÍ ZRALOST.....	57
CELKOVÉ HODNOCENÍ TESTOVÁNÍ ŠKOLNÍ ZRALOSTI.....	58
5. INTERVIEW S PEDAGOGY.....	59
5.1. OTÁZKY, KTERÉ MĚL VÝZKUMNÍK PŘIPRAVENÉ.....	59
<i>1. Jak se Vám pracuje ve Vaší mateřské škole?</i>	59
<i>2. Berete věkové rozdělení ve Vaší škole jako pozitivum, nebo s tím bojujete?</i>	59
<i>3. Jaké jsou podle Vás výhody věkového složení Vaší třídy?</i>	60
<i>4. Jaké nevýhody podle Vás přináší věkové složení Vaší třídy?</i>	60
<i>5. Jakým způsobem připravujete děti, které budou příští školní rok začínat základní školu?</i>	61
<i>6. Kolik času strávíte u dětí s přípravou na základní školu?</i>	62
5.2. ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	63
DISKUSE VÝSLEDKŮ.....	65
ZÁVĚR.....	66
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	68
SEZNAM TABULEK.....	71
SEZNAM GRAFŮ.....	71

Úvod

Přípravenost dítěte na vstup do první třídy základní školy představuje klíčový faktor, který ovlivňuje jeho budoucí úspěchy ve školní docházce i celkový osobnostní rozvoj. Mateřské školy hrají v tomto procesu zásadní roli a jejich přístup k organizaci tříd může výrazně ovlivnit, jak dobře jsou děti na tento přechod připraveny. Mateřské školy lze rozdělit na věkově homogenní, kde jsou děti stejného věku, a věkově heterogenní, kde jsou děti různého věku. Oba přístupy mají své specifické výhody a nevýhody, které mohou různě ovlivňovat připravenost dětí na školní docházku.

V minulosti, zejména před rokem 1989, byly v České republice převážně využívány věkově homogenní třídy. S příchodem demokratických změn ve vzdělávacím systému se začaly prosazovat i věkově heterogenní třídy. Tento posun vyvolal u rodičů i pedagogů debaty o tom, které uspořádání třídy je pro děti vhodnější. Rodiče ani pedagogové nejsou ve svých názorech jednotní, a tak mají obě varianty své zastánce i odpůrce. Každé uspořádání třídy nabízí výhody, ale zároveň i rizika.

Jako pedagog v mateřské škole jsem se často setkávala s diskuzemi o školní připravenosti dětí v různých typech tříd. V praxi pozoruji, že někteří pedagogové nejsou jednoznačně rozhodnutí, které uspořádání tříd je pro ně nejvhodnější. Také rodiče často tápou při výběru mateřské školy pro své dítě. Osobně nemám jasné stanovisko, který z těchto dvou přístupů je lepší, což mě vedlo k hlubšímu zkoumání této problematiky a výběru tématu pro svou diplomovou práci

Teoretická část diplomové práce si klade za cíl poskytnout čtenáři ucelený přehled o problematice školní zralosti a připravenosti ve věkově heterogenní a homogenní třídě. Nejprve se soustředí na vývoj dětí předškolního věku, jelikož pro hodnocení školní zralosti je důležité znát, které dovednosti by dítě mělo v daném věku ovládat a jak ho ve vývoji podpořit. Podrobný popis je zaměřený zejména na oblasti, které jsou důležité pro úspěšný vstup do základní školy.

Teoretická část se dále věnuje školní připravenosti a popisuje, které vývojové úrovně by mělo dítě dosáhnout, než nastoupí do základní školy. V teoretické části najdeme také metody diagnostiky školní zralosti, což je pro pedagoga velmi důležité ke zjištění aktuální úrovně připravenosti dítěte.

Rovněž čtenář v teoretické části nalezne popis věkově heterogenní a homogenní třídy, aby před výzkumným šetřením získal jasnou představu o rozdílech mezi těmito uspořádáními. Na závěr teoretické části se diplomová práce stručně věnuje dalším výzkumům, které se zabývají problematikou školní zralosti ve věkově heterogenní a homogenní třídě.

Praktická část diplomové práce se snaží odpovědět na otázku, která věková skupina je lépe připravená na vstup do základní školy. Data jsou získávána prostřednictvím vlastního testování školní zralosti a pomocí rozhovorů s pedagogy. Cílem praktické části je potvrdit, nebo vyvrátit stanovenou hypotézu a odpovědět na výzkumné otázky. Tato práce tedy nejen analyzuje rozdíly v připravenosti dětí z různých typů tříd, ale také poskytuje rodičům či pedagogům informace vhodné při výběru mateřské školy.

Teoretická část

1. Charakteristika vývoje dítěte předškolního věku

V odborné literatuře se nachází hned několik definic předškolního věku. Například Vágnerová ve své knize popisuje, že: „Předškolní období trvá od 3 do 6-7 let. Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale sociálně, nástupem do školy.“ (Vágnerová, 2012, s. 177). Také Plevová definuje předškolní věk od doby, kdy dítě nastoupí do mateřské školy: „Předškolní období má dvě rozmezí, která jsou dána novým sociálním zařazením dítěte. Na samém začátku, mezi třetím a čtvrtým rokem, je to vstup do mateřské školy a na konci, po dovršení šestého roku, nástup do základní školy.“ (Plevová, 2003, s. 68). Z těchto definic je zřejmé, že konec vývojové fáze předškolního věku není určen pevně stanoveným fyzickým věkem dítěte. Místo toho je konec této fáze definován sociálně, a to ve chvíli, kdy dítě nastupuje do základní školy. To znamená, že předškolní věk končí v okamžiku, kdy dítě začne plnit povinnou školní docházku, což obvykle bývá ve věku šesti let, ale může se to lišit v závislosti na individuálním vývoji dítěte a případných odkladech školní docházky.

Každé dítě se rozvíjí svým tempem a pedagog by měl poznat bez ohledu na věk, zda je dítě připraveno na vstup do základní školy. Proto je pro pedagoga důležité znát charakteristiku jednotlivých vývojových oblastí v předškolním věku. V tomto časově rozsáhlém období nastává plno změn. Od prvních návštěv mateřské školy až po nástup do základní školy se dítě vyvíjí a mění. Jucovičová a Žáčková uvádí, že se v tomto období: „rozvíjí řeč, myšlení, paměť a pozornost, dále i percepční funkce (smyslové vnímání), motorické a grafomotorické schopnosti a schopnost motorické a senzomotorické koordinace“ (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 10). Autorky nezapomněly zmínit také změny v emoční a sociální oblasti.

Tato kapitola se zabývá charakteristikou vývoje v předškolním věku, a to zejména v oblasti kognitivních funkcí, motoriky a základních matematických představ.

1.1 Motorika

V předškolním věku nastává výrazný rozvoj motorických schopností, a to v návaznosti na tělesný vývoj a dozrávání centrální nervové soustavy. Motorika představuje celkovou schopnost organismu vykonávat pohyby a je klíčová pro vývoj dítěte. Slouží jako primární nástroj v procesu poznávání světa a napomáhá rozvoji kognitivních funkcí. Motorika se dělí na hrubou, prováděnou za pomoci velkých svalových skupin, a jemnou, kterou vykonává drobné svalstvo. Dětské pohyby se stávají v tomto období přesnějšími, rozmanitějšími a lépe koordinovanými (Zelinková, 2007).

Zelinková (2007) ve své knize popisuje, že po třetím roce věku dítěte se tempo hrubé motoriky zpomaluje. Dítě již ovládá základní pohybové schopnosti, jako je lezení, stání, chůze, běh a skákání. V tomto období se pohybový aparát zejména posiluje, což přináší pokrok v koordinaci, přesnosti a plynulosti pohybů. Zda je hrubá motorika na vysoké úrovni, lze poznat například v jízdě na koloběžce či kole nebo při lyžování a bruslení. Podle Bednářové a Šmardové (2007) dítě pozorujeme během běžných činností, například při venkovních hrách, běhání, skákání a dalších přirozených pohybů. Cíleně také vybíráme určité aktivity, při kterých dítě vybudíme k provedení dané činnosti. Během pozorování se zaměřujeme na koordinaci pohybů, provedení, rychlost a smělost, s níž se do aktivity zapojuje. Během předškolního období se dítě postupně učí například skákat sounož, chůzi po schodech a střídání nohou, stoj na jedné noze se zavřenými očima, poskoky na jedné noze nebo přechod přes kladinu.

Nepřetržitý vývoj přináší pokroky i v oblasti jemné motoriky, která zahrnuje práci s drobnými předměty, dovednost prstů, rukou a mluvidel. Úroveň jemné motoriky často koreluje s kvalitou hrubé motoriky, jelikož rozvoj probíhá od velkých pohybů k jemnějším. Zelinková (2007) do oblasti jemné motoriky zahrnuje také oční pohyby, grafomotoriku a motoriku artikulačních orgánů. Dle Bednářové a Šmardové (2007) by dítě mělo zvládnout navlékat korálky, stříhat, otevírat dlaně postupně po jednom prstu, dotknout se bříškem každého prstu na ruce bříška palce nebo poznat hmatem geometrické tvary.

S rostoucí zručností se u předškolních dětí zvyšuje soběstačnost. Zvládne se samo najíst, svléknout a obléknout se, obout boty, snaží se zavázat si tkaničky a po toaletě si umí umýt ruce. Také schopnost tělesných aktivit a obratnost výrazně přispívají k tomu, že se děti snáze zapojují do společných činností s ostatními. Právě nízká úroveň schopnosti pohybu a

obratnosti může vést k tomu, že dítě má tendenci vyhýbat se určitým činnostem. Pokud se dítě cítí neobratné, nejisté nebo bojácné při nějaké činnosti, pravděpodobně se jí bude vyhýbat, ať už jde o aktivity zahrnující hrubou či jemnou motoriku nebo grafomotoriku (Bednářová, Šmardová, 2007).

1.2 Grafomotorika a kresba

Vývoj grafomotoriky v předškolním období je zásadní pro budoucí schopnost dítěte psát a provádět různé jemné motorické úkony. Průcha ve svém slovníku popisuje pojem grafomotorika jako: „proces psychických činností, které jedinec vykonává při psaní. Psaní není jen záležitostí psacích pohybů ruky (u postižených osob též nohy, úst), ale je řízeno psychikou. Grafomotorika tedy může být nápomocna při diagnostice psychických stavů (únavy, strachu), procesů a vlastností, při diagnostice poruch a nemocí.“ (Průcha a kol., 2003, s. 69). Je to komplexní proces, který zahrnuje nejen zlepšení techniky kreslení, ale také rozvoj motorických a kognitivních dovedností, které jsou klíčové pro budoucí úspěch ve škole. Úroveň grafomotoriky velmi závisí na vývoji jemné i hrubé motoriky. Proto je nezbytné brát v úvahu věk dítěte a postupně zvyšovat obtížnost grafomotorických prvků podle jeho motorických schopností. Grafomotoriku lze podpořit různými říkadly, jelikož vývoj jemné motoriky a řeči je propojen (Kutálková, 2014).

Tříleté dítě již ovládá pohyby rukou natolik, že dokáže napodobit různé směry čar. Proto by si dítě již kolem tří let mělo osvojit špetkovitý úchop, kdy tužka leží na posledním článku prostředníku a je přidržována bříškem palce a ukazováku. Je nezbytné, aby ostatní svaly ruky zůstaly uvolněné, protože to usnadňuje pohyb tužky v různých směrech. Dítě by nemělo na tužku příliš tlačit, ani ji svírat příliš pevně nebo křečovitě. Při přechodu do školy je klíčové, aby děti měly pevně zakořeněné správné držení tužky, jelikož se špatné návyky s rostoucím věkem obtížně mění. Děti by se také v mateřské měly naučit správně sedět u pracovního stolu, což je základem pro soustředění a prevenci únavy. Důležité je, aby mělo dítě obě chodidla pevně na zemi, kolena ve 90úhlu, opíralo se celými zády a pracovalo při správné výšce stolu (Kutálková, 2014).

Mezi základní tvary, které by dítě mělo v posledním roce v mateřské škole umět, patří kruh, ovál, oblouček, osmička, vodorovná, šikmá a svislá čára, vlnovky a spirály. Zásadní je

také kresba ostrých úhlů, například střech domů, čtverců, obdélníku, trojúhelníků či zubů pilky. Obkreslování vzorců přesně odhaluje schopnosti dítěte rozlišovat tvary, směry čar a velikost prvků (Kutálková, 2014).

Příprava na psaní začíná v mateřské škole prostřednictvím uvolňovacích cviků, které jsou krátké, časté a opakované, což vede k automatizaci pohybu a uvolnění ruky. Tyto cviky je možné zapojit do herních aktivit i plánovaných úkolů. Každý nový tvar se nejdříve zkouší společně jen prstem do vzduchu, pak dítě tvar obkresluje a nakonec jej zkusí samo bez předlohy. Začíná vždy velkým formátem papíru, který se postupně zmenšujeme podle úspěchu dítěte (Otevřelová, 2016).

Kresba patří mezi nejpřirozenější projevy dítěte a umožňuje nám rozpoznat jeho grafomotorické schopnosti, způsob držení tužky, preferenci ruky (laterality) a vizuomotorické dovednosti. Také může naznačit možnou lehkou dysfunkci nebo určité psychické vlastnosti. Kresba oblíbených motivů, jako jsou postava, auto, slunce, domeček či květina, se v pedagogice využívá jako diagnostická technika (Otevřelová, 2016).

Schopnost dítěte vyjádřit kresbou svou představu roste s věkem. Jeho kresby již více odpovídají předem stanovené představě, jsou detailnější a ukazují na lepší motorickou koordinaci. V předškolním věku dítě rádo kreslí jednoduché „hlavonožce“, zahrnující hlavu, oči, ústa a ruce i nohy připojené přímo k hlavě. Končetiny mohou být jen čarami a proporce jsou často náhodné. Šestileté dítě, připravené na školu, již kreslí vyspělejší a detailnější postavy s přesnějšími proporcemi. Kresby ukazují lepší motorickou koordinaci a zahrnují hlavu, trup, ústa, oči, nos, vlasy a dvojdimenzionální končetiny s prsty namísto pouhých čar (Otevřelová, 2016).

Kreslení u dětí slouží také jako forma komunikace a způsob navázání pozitivního kontaktu s dospělými. Dítě vnímá kreslení jako hru a zároveň je to pro něj nejpřirozenější způsob, jak se vyjádřit. „Dítě kreslí stejně samozřejmě, jako my dospělí mluvíme. Dítě mnohdy kresbou poví mnohem víc, než by dovedlo nebo než by se odvážilo říci slovy.“ (Říčan, 2004, s. 129). Komunikace pomocí kresby je ideální pro málomluvné děti. Učitel nebo rodič může prostřednictvím kresby odhalit problémy či obavy dítěte. Díky kresbě mohou rodiče s dítětem hovořit o jeho pocitech a pomoci mu lépe pochopit jeho myšlenky. Tato metoda se používá v arteterapii, kde kresba slouží jako léčebný prostředek zaměřený na vyjádření pocitů, nikoliv na dokonalost díla (Plevová, 2003).

1.3 Základní matematické představy

Základním předpokladem pro správné pochopení početních představ je porozumění pokynům, což zahrnuje začlenění konkrétních slov do slovní zásoby dítěte a schopnost identifikovat jejich význam. Přesné zvládnutí všech – i těch nejjednodušších – matematických operací závisí na důkladném pochopení zadaného úkolu. Před začátkem školní docházky je proto nezbytné zjistit, zda dítě dobře chápe slovní instrukce a umí rychle i přesně určit a porovnat množství předmětů. Musí se naučit správně reagovat na výrazy jako přidat, odebrat, více nebo méně, protože brzy bude čelit složitějším operacím jako sčítání, odčítání a slovní úlohy (Kutálková, 2014).

Matematické výkony dětí částečně závisejí na jejich rozumových schopnostech, avšak dobré intelektuální předpoklady automaticky nezaručují úspěch v matematice. Lze však tvrdit, že matematika podporuje rozvoj myšlení. Vývoj matematických schopností a dovedností u dětí úzce souvisí s úrovní jejich motorických dovedností. Pohybové dovednosti výrazně přispívají k poznávání světa, jelikož manipulace s předměty umožňuje dítěti lépe vnímat jejich velikost, hmotnost, tvar a množství. Rozvoj motoriky je spojen i s dobrým prostorovým vnímáním, což je klíčové jak pro geometrii, tak pro aritmetiku (Bednářová, Šmardová, 2007).

Před nástupem do školy je důležité, aby si dítě osvojilo pojem číslo. Nestací, aby pouze mechanicky vyjmenovalo čísla jako básničku. Je třeba ověřit, zda chápe, že každé číslo označuje určité množství. I když dítě napočítá do sta, neznamená to, že má skutečnou představu o množství. Děti často ještě plně nerozumí významu jednotlivých čísel a kvůli tomu mohou některá čísla přeskakovat nebo vynechávat. Ke konci předškolního věku začínají chápat, že: „počítat znamená přiřazovat prvky číselné řady k jednotlivým objektům. Musí ovšem správně koordinovat ukazování předmětů a odříkávání čísel. Takto dovedou spočítat několik věcí, ale činní tak spíše mechanicky, bez ohledu na pravidla počítání, která zatím nepovažují za závazná.“ (Vágnerová, 2012, s. 197).

Základní matematické představy zahrnují třídění a seskupování, porovnávání, řazení a rozpoznávání množství. Porovnáváním si děti osvojují pojmy jako stejně, méně a více. Také se učí poznat a rozlišit geometrické tvary jako čtverec, obdélník, trojúhelník a kruh, případně i prostorové tvary, mezi které patří kvádr, krychle, koule a jehlan. Dále se děti v předškolním věku učí třídít předměty do skupinek podle různých kritérií, zpočátku podle jednoho, později podle dvou nebo tří kritérií. Dokáží porovnávat a řadit předměty podle druhu předmětu,

barvy, velikosti a dalších vlastností. Zvládnou seřadit předměty podle velikosti, kdy podle Otevřelové (2016) by mělo pětileté dítě seřadit až pět prvků. Prvky řadí od nejmenšího k největšímu a také podle stupňování málo, méně, nejméně i velký, větší, největší.

1.4 Vývoj kognitivních funkcí

Do kognitivních procesů lze zahrnout vnímání, pozornost, paměť, představivost a fantazii, myšlení a řeč i schopnost kognitivního učení (Hartl, 2004). Prostřednictvím kognitivních procesů se člověk učí poznávat svět a sebe sama. Vývoj kognitivních schopností je ovlivněn dědičností, ale zároveň i působením vlivů sociálního prostředí, což znamená především vlivy výchovy a učení. Tyto schopnosti úzce souvisejí se školní zralostí a připraveností. Před vstupem dítěte na základní školu je potřeba dojít k takovému rozvoji kognitivních schopností, aby bylo dítě schopno se učit a aby mělo vytvořené předpoklady pro učení se čtení a psaní (Jucovičová, Žáčková, 2014). Další podkapitoly rozeberou jednotlivé složky poznávacích procesů. Konkrétně se jedná o myšlení, řeč, paměť, vnímání a pozornost.

1.4.1 Myšlení

V předškolním věku dochází k intenzivnímu vývoji myšlení dítěte. Jean Piaget pojmenoval období od 4 do 7–8 let jako období předoperačního myšlení. V této věkové skupině se začíná rozvíjet schopnost abstraktního myšlení, kritického myšlení, řešení problémů a dítě je schopno jednodušších logických operací. Dokáže vytvořit první předpočetní a početní představy, avšak nejedná se o vyšší úroveň matematických schopností, jako například sčítání a odčítání, ale typické bývá pouze vyjmenování číselné řady. To samé můžeme vidět během vnímání času. Přestože dítě umí vyjmenovat dny v týdnu, měsíce i roční období, vnímá spíše aktuální dění, jelikož vnímání budoucího a minulého dění má ještě omezené (Vágnerová, 2008).

V předškolním věku děti disponují zejména myšlením názorným, které je spjaté s konkrétními věcmi, situacemi a činnostmi. Vnímají okolní svět skrze sebe, a to znamená, že co oni sami nevidí, to pro ně neexistuje, protože pro pochopení potřebují dostatek smyslových

údajů. V této věkové skupině mají děti tendenci k egocentrismu, což podle Šulové znamená, že: „chybí odlišení mezi psychologickou realitou dítěte a objektivním světem reality. Dítě je středem vlastního světa představ a myšlenek a jen s obtížemi zaujímá hledisko jiné osoby. Je přesvědčeno, že i ostatní sdílejí jeho úhel nazírání. Právě kontakt s vrstevníky umožňuje postupnou korekci tohoto zkreslení.“ (Mertin, Gillernová, 2010, s. 15). Teprve kolem šestého nebo sedmého roku si dokáže dítě uvědomovat, že existují i jiné perspektivy než jeho vlastní. Proto se postupně začne decentrovat, což znamená, že opouští svůj původní absolutistický pohled na svět a učí se brát v úvahu více úhlů pohledu.

Předškolní období je charakteristické pro velký rozvoj procesů srovnávání, analýzy, syntézy a dalších myšlenkových operací. Děti se často ptají „Proč?“, „Jak?“, „Na co?“, a proto jsou pro ně nejlepším průvodcem dospělí, kteří jim dokážou odpovědět a uspokojit jejich zvědavost. Tyto myšlenkové operace pomáhají chápat souvislosti věcí a jevů a správně je třídit. Díky tomuto procesu se stávají dětské pojmy přesnější a správnější (Kuric, 1964).

Ne vždy dítě v předškolním věku mluví pravdu. Výmysly a bájná tvrzení dítěte do 6 let, kdy si samo neuvědomuje, že jde o smyšlenku, jsou označovány jako konfabulace (Hartl, 2004). Děti v této věkové fázi často přisuzují neživým objektům lidské vlastnosti a chování, což se nazývá antropomorfizace a animismus. Jejich myšlení je silně ovlivněno fantazií a citovými potřebami, a to vede k bohatým a pestrým představám. Fantazijní představy jsou pro předškolní děti nezbytné, jelikož jim umožňují vyrovnat se s realitou, kterou často nechápou nebo je pro ně emočně náročná. Přesné vnímání skutečnosti je pro ně složité, a proto si ji někdy přizpůsobují tak, aby byla srozumitelnější a přijatelnější. A tak je důležité za to děti netrestat, protože pro ně není snadné rozlišit mezi realitou a fantazií. Dospělí by měli fungovat jako průvodci, kteří jim pomohou pochopit a oddělit reálný svět od světa fantazie (Mertin, Gillernová, 2010).

1.4.2 Řeč

S vývojem myšlení souvisí také vývoj řeči, jelikož: „s rozvojem myšlení se rozvíjejí slovní zásoba a řeč a s rozvojem slovní zásoby se opět rozvíjí i myšlení. Úroveň řeči pak odráží úroveň myšlení.“ (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 15). V předškolním věku začínají děti aktivně rozvíjet svou schopnost komunikovat s okolím prostřednictvím slov a vět. Dochází

k rychlému rozvoji slovní zásoby, gramatických schopností a schopnosti porozumět složitějším větám (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Schopnost samostatného vyjadřování je přímo závislá na tom, jak se dospělí věnovali dítěti, jelikož v tomto věkovém období se jazykový projev rozvíjí zejména prostřednictvím interakce s dospělými nebo staršími dětmi. Proto v mateřské škole existují velké rozdíly mezi předškolními dětmi – některé umí vyprávět jednoduchou pohádku, zatímco jiné mají problémy s popisem svých nedávných aktivit. Některé děti komunikují bez obtíží, ale jiným komunikace s dospělými způsobuje stres. Dítě má vrozené schopnosti, které mu poskytla příroda, a záleží na rodině, zda je dokáže maximálně využít (Kutálková, 2010).

Pro kvalitní rozvoj řeči hraje důležitou roli vhodný mluvní vzor. Ať už se jedná o učitele nebo rodiče, měl by dobře artikulovat, mít správnou výslovnost a být srozumitelný. Je to nezbytné pro bezchybnou výslovnost a případné odbourání vad ve výslovnosti. Kutálková (2011) uvádí, že řeč předškolních dětí se postupně zpřesňuje a ve čtyřech letech by dítě mělo správně vyslovovat všechny hlásky kromě L, R a Ř. Fyziologická dyslálie se může objevit až do pěti let věku dítěte, případně prodloužená fyziologická dyslálie až do sedmi let. Pokud přetrvávají v rozsáhlejší míře i po tomto věku, mohou naznačovat opoždění ve vývoji řeči nebo intelektu a je již nepravděpodobné, že by se výslovnost upravila spontánně. Proto je důležité se vadám řeči věnovat ještě před vstupem do školy. Nejvhodnější řešení lze vidět v mateřské škole, avšak učitelky mateřských škol mají poskytovat pouze prevenci poruch řeči a odstraňování tzv. prostých dyslálií. Kutálková ve své knize vysvětluje, že: „všechny ostatní poruchy včetně nápadnějších nebo mnohočetných poruch výslovnosti patří do péče logopeda se státní zkouškou z logopedie.“ (Kutálková, 2011, s. 32).

Děti v předškolním období začínají také využívat řeč k regulaci chování. Tato egocentrická řeč je: „řečí pro sebe, ta posluchače nehledá a nepotřebuje. Je zkratkovitá, dítě si povídá pro sebe, přesněji řečeno bez ohledu na jiné, a proto nemusí říkat všechno. Je sice sociálně stimulována, ale její zaměření sociální není.“ (Vágnerová, 2012, s. 216). Jedná se o monolog, kdy dítě komentuje to, co právě dělá, a tím vyjadřuje své pocity. Tato řeč se později mění na vnitřní řeč, která není verbálně vyjádřena (Vágnerová, 2012).

Dle Škodové a Jedličky (2003) správný vývoj řeči vyžaduje splnění několika nezbytných podmínek, mezi které patří nepoškozená centrální nervová soustava, normální úroveň intelektových schopností a smyslového vnímání, vrozená schopnost pro jazyk a adekvátní sociální prostředí, ve kterém dítě vyrůstá.

1.4.3 Paměť

V souvislosti s dozríváním centrální nervové soustavy dochází u dětí v předškolním věku k velkému rozvoji paměti. Vágnerová (2008) uvádí, že rozvoj paměťových a učebních schopností je závislý na úrovni kognitivních schopností dítěte, jeho zkušenostech a zrání mozkových struktur. Stále převládá intuitivní zapamatování bez použití paměťových strategií, jako jsou asociace nebo logické vyvozování. První projevy úmyslné paměti se objevují až na konci předškolního věku, ale celkově je paměť v tomto věkovém období označována jako útržková, nesystematická. Lze ji výrazně posílit básničkami, písničkami, kde je důležitá rytmizace, nebo hrami zaměřenými na paměťový trénink, například pexesem. V praxi lze rozpoznat, které děti pocházejí ze stimulovaného prostředí (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Děti si lépe zapamatují a vybavují věci na základě barvy, tvaru, polohy, zvuku atd. To však neznamená, že by předškolní děti neměly schopnost logické paměti. Vnitřní logické souvislosti, které nelze vnímat smysly, jim často unikají, a proto se při zapamatování opírají o vnější znaky. Z tohoto důvodu si materiál, kterému rozumí, osvojují rychleji a snadněji než ten, který je pro ně nepochopitelný. Logickou paměť dítěte je třeba rozvíjet vhodnými metodami a činnostmi. K zapamatování by měly být předkládány materiály, které jsou jasné, srozumitelné a přiměřené jejich chápání. Je důležité nezanedbávat vysvětlení i těch nejjednodušších věcí, veršů a pohádek (Wedlichová, 2010).

Schopnost zapamatování je úzce spojena s pozorností. Ve své publikaci popisují Jucovičová a Žáčková, že: „čím kvalitnější a zaměřenější je schopnost koncentrace pozornosti, tím je dítě více schopno si zapamatovat nové informace, a naopak, pokud se dítě nedokáže po určitou dobu soustředit, nedojde k zapamatování nových informací.“ (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 17). Před nástupem do školy by dítě mělo být schopno udržet pozornost po dobu deseti až patnácti minut. Koncentrace pozornosti ovlivňuje především krátkodobou paměť, která hraje klíčovou roli při zapamatování.

1.4.4 Vnímání

Dle Hartla je vnímání: „proces, jímž jedinec prostřednictvím smyslů a s nimi souvisejících nervových center získává informace o okolních objektech, kvalitách a vztazích,

těž o vlastním vnitřním světě. Na procesu se podílejí faktory fyziologické, psychické i sociální.“ (Hartl, 2004, str. 292). V předškolním období je dítě velmi zvědavé, soustředěnější, všímá si více detailů a začíná rozlišovat podobnosti a rozdíly. Vnímání je propojeno s celkovým vývojem dítěte, jeho motorickými schopnostmi a zkušenostmi. Čím více dítě o věcech ví, tím lépe je vnímá a rozlišuje. Přesnější vnímání přináší nové vědomosti. Rozvoj smyslového vnímání je zásadní pro učení se psát, číst a počítat (Jucovičová, Žáčková, 2014).

1.4.5 Sluchové vnímání

V předškolním věku se odehrává významný rozvoj sluchové analýzy, syntézy a diferenciací. Schopnost sluchového vnímání je také důležitá během nácvičování čtení a psaní v první třídě. Do té doby se dítě v mateřské škole učí dělit slova na slabiky s pomocí tleskání či se snaží rozpoznat, zda se jedná o dvě slova stejná, nebo ne (Zelinková, 2007). V tomto věkovém období také zvládá sluchem rozpoznat některé hlásky a odpovědět na otázku „Co slyšíš na začátku slova?“. Lépe identifikuje začátky než konce slov a souhlásky než samohlásky. Naopak má potíže se slovy obsahující shluky souhlásek (Jucovičová, Žáčková, 2014).

To, co se často zdá jako neposlušnost, může být neschopnost rozlišit zvukové figury od pozadí nebo příliš mnoho zvukových podnětů. Čím je pozadí hlučnější a plné různých zvuků, tím těžší je pro dítě zaměřit se na konkrétní sluchové podněty. Kvůli oslabenému vnímání figury a pozadí se může obtížně soustředit na mluvené slovo, snadno se nechat vyrušit jinými nepodstatnými zvukovými podněty nebo hůře zachytit instrukce a pokyny (Bednářová, Šmardová, 2007).

Rozvoj sluchového vnímání úzce souvisí s reakcí na rytmus a hudbu. Dítě se tak učí rozpoznávat různé rytmické vzory a melodie, což přispívá k jeho celkovému hudebnímu rozvoji a zlepšuje jeho sluchovou citlivost. V mateřské škole lze podpořit vnímání rytmu pomocí jednoduchých tanců, písniček, vytleskáváním krátkých slov nebo hrou na Orffovy nástroje (Jucovičová, Žáčková, 2014).

V předškolním věku se zlepšuje sluchová paměť, která umožňuje zapamatovat si slyšené informace, například věty nebo řady slov. To je klíčové pro učení se nových slov a rozšiřování slovní zásoby. Dle Otevřelové (2016) by mělo pětileté dítě zvládnout převyprávět

větu o pěti slovech ve správném pořadí a také zopakovat v přesném pořadí minimálně čtyři slova, která spolu nijak nesouvisí. Na procvičování sluchové paměti jsou vhodná říkadla, básničky nebo texty na školní besídku.

1.4.6 Zrakové vnímání

Zrak slouží zejména jako nástroj komunikace s lidmi a umožňuje poznávání okolního světa. Úroveň zrakové percepce je velmi zásadní pro budoucí čtenářskou dovednost a správné psaní písmen. Jelikož v lidském vývoji vnímání celku předchází vnímání jeho částí, je tedy pro předškolní věk typické, že dítě vnímá spíše celek než jednotlivé detaily. Proto ho zaujmou zejména nápadné vlastnosti nebo potřeby, které naplní jeho aktuální potřeby (Zelinková, 2007).

Oslabené zrakové vnímání negativně ovlivňuje poznávání světa a způsob myšlení. Později, ve školním věku, může vést k záměně písmen, která se liší detailem nebo polohou, k záměně číslic a matematických operátorů, k pomalému osvojování a zapamatování si písmen, k pomalejšímu a chybnému čtení ve srovnání s vrstevníky a k obtížím v aritmetice i geometrii (Bednářová, Šmardová, 2007).

Až v předškolním věku dítě lépe rozpoznává a uvědomuje si polohu předmětů v prostoru. Zvládá jak malé prostory, například obrázek s bludištěm, tak i větší prostory, jako je orientace v budově nebo cesta domů ze školy (Jucovičová, Žáčková, 2014). Nejprve dokáže rozlišovat, co je nahoře a co dole, a až později začíná chápat rozdíl mezi pravou a levou stranou. Toto vnímání polohy je také ovlivněno zkušenostmi dítěte. Dítě pozorováním zjišťuje, že některé předměty mají specifickou polohu, například strom má kmen dole a korunu nahoře nebo že při chůzi jsou nohy dole a hlava nahoře (Bednářová, Šmardová, 2007).

Nelze opomenout ani procvičování zrakového rozlišování, jelikož umožňuje dětem rozpoznávat rozdíly na obrázcích a postupně i na písmenkách, ve slovech, číslech a číslicích. Předpokládá se, že se dítě zvládne zaměřit na dva i více předmětů najednou se záměrným a funkčním přenosem pozornosti. Předškolní děti dokážou srovnávat a třídit předměty na stejné a různé a tyto rozdíly pojmenovat (Otevřelová, 2016).

Dle Bednářové a Šmardové (2007) by dítě mělo na konci předškolního věku zvládnout například pojmenovat odstíny barev, vyhledat tvar na pozadí, vyhledat dva shodné obrázky

v řadě, složit tvar z několika částí podle předlohy, ze šesti obrázků si tři zapamatovat, odlišit obrázek lišící se vertikální polohou či detailem, vyhledat daný první objekt ve skupině zleva doprava a další aktivity, během kterých se zjistí úroveň zrakového vnímání. Vývoj této percepční funkce pomáhají rozvíjet například stavebnice, puzzle, pexeso, skládky a papírové metody, malování nebo aktivity s obrázky zaměřené na hledání rozdílů či sledování a pojmenovávání předmětů na obrázku.

1.4.7 Vnímání času

Předškolní děti žijí převážně v přítomnosti a naopak minulost a obzvláště budoucnost jsou pro něj těžko představitelné. Přemýšlení o budoucích událostech je složitější než o minulosti, jelikož dítě potřebuje nejen zkušenosti s různými situacemi, ale také schopnost si představit, jak tyto situace mohou probíhat. Když se věnují nějaké události nebo činnosti, soustředí se na ni naplno a nevěnují pozornost tomu, co bude následovat nebo co musí udělat později (Bednářová, Šmardová, 2007).

Děti si postupně osvojují posloupnost a pravidelnost událostí. Střídání ročních období, denní cyklus od rána do noci, to vše se opakuje s pravidelností, kterou se děti učí chápat. Posloupnost událostí, jako je vstávání, snídání, mytí, cesta do školky a hraní, jim pomáhá osvojit si pojmy ráno, dopoledne, odpoledne, večer či noc. Postupně se učí rozlišovat také výrazy včera, dnes i zítra a začínají se orientovat ve dnech v týdnu (Otevřelová, 2016). Dle Vágnerové (2012) rovněž zvládnou vyjmenovat delší časové úseky, jako jsou měsíce nebo roční období, a mají základní představu o jejich obsahu. Nicméně tyto pojmy zatím v dětském myšlení nehrají klíčovou roli a v jejich úvahách se nevyskytují.

Vnímání časových úseků je pro děti velmi subjektivní. Čas se jim může zdát delší nebo kratší v závislosti na jejich zájmu nebo aktivitě. Například čekání na něco, co chtějí, může působit jako nekonečné. Předškolní děti často měří čas podle výrazných událostí, jako jsou narozeniny, svátky nebo návštěvy (Bednářová, Šmardová, 2007).

2. Školní způsobilost

Mnozí pedagogičtí autoři rozlišují pojmy školní zralost a školní připravenost. Základní rozdíl tkví v tom, že školní zralost je determinována biologickým vývojem, zatímco školní připravenost se definuje jako soubor kompetencí, které závisejí na prostředí a učení (Vágnerová, 2008).

Školní zralost se vyznačuje dosažením určité úrovně vývoje centrální nervové soustavy. „To nemá nic společného s mírou inteligence, ta je dána od přírody. Pomalé vyžívání může znamenat jen to, že dítě je biologicky trochu mladší, než odpovídá datu v rodném listu. Zrání nervové soustavy je individuální záležitost a porovnávání s vrstevníky připadá v úvahu nejdřív ve druhé polovině druhé třídy.“ (Kutálková, 2014, s. 138). Centrální nervová soustava je klíčová pro schopnost dětí odolávat stresu, soustředit se a udržovat emoční stabilitu. Děti, které nejsou dostatečně emocionálně vyspělé, mohou pociťovat nadměrný tlak spojený s rolí školáka a hůře se adaptují na školní režim. Na začátku může být u dětí s pozvolným vývojem nervové soustavy mnoho chyb připomínajících dyslexii, jelikož nervová soustava ovlivňuje lateralizaci, motorickou a senzomotorickou koordinaci i zrakovou a sluchovou percepci (Zelinková, 2007).

Školní připravenost zahrnuje kompetence získané učením a vlivem okolního prostředí, a to v oblastech kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické. Školní připravenost se zaměřuje na předškolní přípravu a rozvíjí se především v mateřské škole (Bednářová, Šmardová, 2015).

2.1 Posuzování školní způsobilosti

Jedním z hlavních kritérií pro vstup na základní školu je věk. Zápisu se musí zúčastnit děti, které do začátku školního roku dosáhnou šesti let, tedy narozené nejpozději do 31. srpna. Čím blíže je dítě tomuto datu narozené, tím pečlivější by mělo být zvážení jeho školní způsobilosti (Kutálková, 2014).

Podle Bednářové a Šmardové (2015) zahrnuje posuzování školní způsobilosti následující oblasti.

2.1.1 Tělesný (somatický) vývoj a zdravotní stav

Hodnocení tělesného vývoje a zdravotního stavu provádí praktický lékař, eventuálně další odborníci, kteří se starají o zdravotní stav dítěte. Tělesná zralost není hlavním indikátorem školní způsobilosti a nemůže být jednoznačně prioritní, ale je důležité ji zohlednit. Dítě by mělo mít fyzické dispozice a růst odpovídající věku šesti let. S menšími tělesnými rozměry lze předpokládat sníženou odolnost vůči fyzické i psychické zátěži, obzvláště když je dítě obklopeno staršími a fyzicky vyspělejšími spolužáky. Děti s menším tělesným rámcem mohou zažívat pocit slabosti, méněcennosti a častěji se mohou stávat terčem posměchu a vyvyšování ze strany větších nebo agresivnějších vrstevníků. Dle Jucovičové a Žáčkové (2014) jsou tito jedinci ohroženi manipulací až šikanou ze strany silnějších. Adaptaci na školu může také komplikovat častá nemocnost. Pokud se chronická a často se opakující onemocnění objevují již na začátku školní docházky, může to mít negativní dopad na budování nových vztahů a přátelství. Potřeba doplňovat si školní látku a opakovaně obnovovat své místo v kolektivu vrstevníků dítěte vysiluje.

2.1.2 Poznávací (kognitivní) funkce

Pro úspěšné ovládnutí základních dovedností, jako je čtení, psaní a počítání, je klíčová úroveň rozumových schopností a rovnoměrný vývoj v jednotlivých oblastech. Petrová popisuje, že kognitivní způsobilost dítěte pro vstup do školy je ovlivněna: „jednak vrozenými dispozicemi, dále se podílí celkový dosavadní průběh vývoje dítěte, a zvláště pak rodinné prostředí a výchova“ (Petrová, 2003, str. 88). U dětí, jejichž rodina neposkytovala podněty pro kognitivní rozvoj, lze částečně kompenzovat nedostatek stimulačního sociálního prostředí prostřednictvím tzv. přípravných tříd. Zde se děti připravují na vstup do školy prostřednictvím získávání klíčových znalostí a dovedností s cílem zlepšit jejich možnosti úspěšně se vyrovnat s požadavky školního vzdělávání.

Dle Bednářové a Šmardové (2015) jsou do skupiny kognitivních předpokladů zařazeny následující schopnosti: řeč, vizuomotorika, grafomotorika, sluchové vnímání,

zrakové vnímání, vnímání prostoru, vnímání času a základní matematické představy. Některé děti jsou schopné vynikat v rozumových schopnostech, avšak mohou být opožděné v jedné oblasti. Za těchto okolností je před nástupem do školy klíčové podněcovat dítě k činnostem, které posílí rozvoj této konkrétní oblasti. V předškolním věku je důležité počítat i s dětmi, které vynikají v rozumových schopnostech a předčí svůj věk. Mimořádné nadání může být důvodem ke zvážení zahájení školní docházky před dosažením šesti let, ale toto rozhodnutí by mělo být pečlivě promyšleno.

2.1.3 Práceschopnost (pracovní předpoklady, návyky)

Když dítě projevuje zájem o učení a touhu po poznávání, disponuje dobrými předpoklady pro plné využití svých mentálních předpokladů, dílčích schopností a dovedností během výuky. Mezi další klíčové kvality, které je nutné v předškolním věku rozvíjet, patří schopnost záměrné koncentrace pozornosti a vůle k dokončení úkolů. Některé děti mají tendenci být přelétavé a nestálé ve svých činnostech, což může být výzvou zejména ve školním prostředí, kde je vyžadována vytrvalost a schopnost odolat rušivým vlivům. Při nástupu do školy by dítě mělo být schopno samostatnosti a ta by se měla projevit při vypracování úkolů, v případě změny aktivity či během orientování se v pomůckách. Důležitá dovednost je také dodržování pravidel a zvládání svých povinností. Schopnost pracovat závisí především na vývoji centrální nervové soustavy, ale je také ovlivněna osobností a výchovou, kterou dítě dosud podstoupilo (Bednářová, Šmardová, 2015).

2.1.4 Osobnost (emocionálně-sociální zralost)

Emoční a sociální zralost zahrnuje schopnost emocionální stability, sebeovládání a odolnost vůči frustraci a neúspěchům. Nástup na základní školu je pro dítě povinnost a je k tomu částečně tlačeno, ale i přesto by měl u dítěte převládat pozitivní přístup k učení, učitelům a ke spolužákům. Pro rozvoj sociálních dovedností je potřeba dětem umožnit interakci s ostatními dětmi a povzbuzovat je k budování přátelských vztahů, jelikož dovednost komunikovat se svými vrstevníky a respektovat pravidla společného soužití je velmi důležitá pro adaptaci na nové prostředí (Bednářová, Šmardová, 2015). Sociální zralost také znamená,

že se dítě musí naučit upřednostnit společné cíle před svými osobními potřebami a být schopno zvládat školní nároky i hodnocení a srovnávání výkonů učitelem. „Dobrého učitele poznáme především podle schopnosti úspěšně pracovat i s problematickým žákem, umět ho povzbudit a vést k radosti z poznání a pokroku.“ (Petrová, 2003, s. 92).

2.2 Diagnostika školní způsobilosti

Obecný pojem pedagogická diagnostika je v Pedagogickém slovníku popsán jako: „Vědecká disciplína zabývající se otázkami diagnostikování subjektů v edukačním prostředí (převážně ve škol. prostředí). Formuluje teorii pedagogického diagnostikování, metody diagnostikování a také způsoby interpretace pedagogických diagnóz. Podle některých odborníků (např. v USA) je součástí pedagogické evaluace, podle jiných je to samostatná disciplína.“ (Průcha a kol., 2003, s. 154). Diagnostikou se také zabývá Kucharská, podle které: „diagnostikou rozumíme zjištění stavu, posouzení, hodnocení, zahrnuje posloupnost činností vedoucí k diagnóze.“ (Kucharská, 2010, s. 79). Diagnostiku může provádět každý, kdo se diagnostikovaným dítětem zabývá, přičemž vychází ze svých znalostí a specializace. Rodiče jsou obvykle první, kdo provádí tzv. laickou diagnostiku, při níž sledují chování a vývoj svého dítěte. Později se do diagnostiky zapojují také odborníci jako pedagogové, speciální pedagogové, sociální pracovníci, lékaři či vedoucí zájmových oddílů a kroužků (Zelinková, 2007).

Tato diplomová práce se zabývá diagnostikou školní zralosti, která představuje klíčový nástroj pro posouzení připravenosti dítěte na vstup do základní školy. Tento proces zahrnuje zhodnocení široké škály schopností a dovedností, které jsou nezbytné pro úspěšné zvládnutí školních nároků. Diagnostika školní zralosti umožňuje identifikovat nejen oblasti, ve kterých dítě exceluje, ale také ty, kde může potřebovat další podporu a rozvoj. Jejím cílem není pouze odhalit potenciální problémy, ale také poskytnout komplexní pohled na celkový vývoj dítěte (Kucharská, 2010). Je to komplexní proces, který se zaměřuje nejen na vědomosti, dovednosti, návyky, ale i na emocionální a sociální úroveň dítěte. Výsledkem tohoto procesu je diagnóza, která obsahuje souhrnné posouzení stavu dítěte. Je důležitá pro

komunikaci mezi odborníky a ovlivňuje plánování dalších kroků v rozvoji dítěte (Zelinková, 2007).

Dle Vágnerové a Klégrové (2008) zahrnuje hodnocení školní zralosti screening dílčích aspektů školní zralosti a podrobnější vyšetření školní zralosti. Screeningové vyšetření školní zralosti před nástupem do školy má preventivní význam, jelikož pomáhá identifikovat děti, které by mohly mít problémy se školními nároky. Pro posouzení školní zralosti pomocí screeningu se využívá Jiráskův Orientační test školní zralosti, který se skládá z kresby mužské postavy, napodobení psacího písma a obkreslení obrazce z puntíků. Pokud dítě nedosáhne dobrého výsledku v testových úlohách, je nutné provést podrobnější vyšetření. Tímto se vyloučí náhodné vlivy a specifikují se oblasti, ve kterých dítě nedosahuje požadované úrovně schopností a dovedností. Detailnější vyšetření školní zralosti, které se uskuteční na žádost rodičů, může být navrženo odborníkem, pediatrem nebo pedagogem v mateřské škole.

Pedagogická diagnostika využívá řadu metod z psychologie, které upravuje pro své účely. Patří sem například pozorování, rozhovor, anamnéza, dotazníky a testy. Výsledky diagnostiky lze zaznamenávat do individuálních záznamových karet či archů pro každé dítě nebo do jednoho společného sešitu pro celou třídu. Doporučuje se také průběžně sbírat typické ukázky dětských prací do tzv. portfolia, které umožňuje sledovat jejich vývoj (Mertin, Gillernová, 2010).

3. Věkové uspořádání tříd v mateřské škole

3.1 Věkově heterogenní třída

Pedagogický slovník definuje heterogenní třídu takto: „Třída složená ze žáků stejného věku bez ohledu na jejich schopnosti a učební předpoklady, tedy nediferencovaná.“ (Průcha a kol., 2003, s. 73). Definice v pedagogickém slovníku popisuje heterogenní třídu v souvislosti s výkonem, ale tato diplomová práce se zabývá věkově heterogenní třídou v mateřské škole. V takovéto třídě se nacházejí děti ve věku od 3 do 6 let (případně od 2 do 7 let věku dítěte).

Věkově heterogenní třídy znázorňují přirozené prostředí člověka. Podle Kořátkové: „věkově smíšené třídy lépe zrcadlí společnost jako takovou a děti se v ní jako v obecněji pojaté společnosti mohou mnohostranněji rozvíjet.“ (Kořátková, 2008, s. 164). V této skupině děti nezastávají jen jednu roli, ale mohou si osvojit několik sociálních rolí a strategií. V průběhu docházky do mateřské školy mají děti možnost být v pozici staršího, mladšího i stejně starého, což umožňuje se jednou podřídit, někdy zase přizpůsobit, prosadit nebo někoho vést. Zejména děti, jež nemají sourozence, zde mohou získat sociální zkušenosti a zážitky, které nenacházejí v rodině. Ve věkově heterogenní třídě můžeme také mluvit o přínosu v podobě přijímání dětí do tříd na základě potřeb dítěte a rodiny. Lze přijmout do stejné třídy děti, které se mimoškolně setkávají, nebo sourozence. Zejména sourozenec může velmi pomoci s adaptací do nového prostředí a dodá mladšímu dítěti jistotu a oporu (Kořátková, 2008).

Takto věkově uspořádaná třída má prospěšný vliv na adaptaci mladších dětí. Věkově heterogenní mateřská škola se vyhne třídě plně tříletých dětí a naopak zde nové děti vstupují do zaběhlého kolektivu. Mladší děti sledují chování starších dětí a nacházejí vzory k nápodobě. Pohodlněji zapadnou do režimu a snáze se orientují. Zejména na začátku školního roku mohou být starší děti pedagogovi velmi nápomocny, neboť pomáhají mladším dětem v sebeobslužných návycích i dovednostech a v upevňování hygienických návyků. Klidnější průběh adaptace poskytne pedagogovi více času na individuální přístup k nově přichozímu dítěti. Společné soužití pomáhá také ke kvalitnější adaptaci u starších dětí. Ti stydlivější, kteří z jakýchkoliv důvodů nezapadají mezi své vrstevníky, mohou ve věkově

heterogenní třídě najít kamaráda mezi mladšími dětmi. Díky tomu se necítí žádné dítě osamoceno a najde si své místo v kolektivu. Rýdl ve své knize uvádí, že: „Děti mají velmi vyvinutý cit, kterým poznají, kam se mají zařadit. Je pro ně velice důležité, aby byly přijaty do správné skupiny.“ (Rýdl, 1999, s. 18).

Mladší děti si díky vzájemné komunikaci se staršími dětmi rychleji rozvíjejí slovní zásobu a jsou motivovány ke kvalitnější výslovnosti než ve věkově homogenní třídě. K tomuto tématu se vyjadřuje také kniha Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori od Karla Rýdla: „Protože si jsou děti ve svém myšlení, v pocitech, řeči a představách mnohem blíže než dospělí, mohou si předávat poznatky a zkušenosti znatelně jednodušeji.“ (Rýdl, 1999, s. 17). Mladší děti mají mnohdy problém s řečí dospělých, která často obsahuje delší věty či výrazy, kterým děti nerozumí, anebo dospělí mluví moc rychle. Proto je přirozená nápodoba starších dětí velkým přínosem ve věkově smíšených skupinách. V rámci řečového projevu se posouvají dále také starší děti. Pokud jsou vyzvány mladšími dětmi, aby jim pomohly něco vysvětlit, jsou nuceny své znalosti jinak strukturovat. Hledají příhodná slova nebo pozměňují informace tak, aby jim mladší dítě lépe porozumělo. Podle Kořátkové (2008) má vysvětlování pro starší děti význam aktivního myšlenkového zpřesňování. Dítě si upevňuje poznané skutečnosti, uvědomuje si vzájemné souvislosti a zkvalitňuje si řečový projev.

Starším dětem poskytuje věkově heterogenní uspořádání několik výhod. Například cítí pocit odpovědnosti a zvyšuje se jim sebevědomí, jelikož je jejich chování ve třídě oproti menším dětem vyzrálejší. Starší děti si velmi dobře uvědomují svou roli zkušenějšího, a proto se snaží být vždy o krok dále než mladší děti. Stávají se díky tomu cílevědomější, samostatnější a rádi pomáhají při práci mladším dětem. Vzhledem k tomu, že starší děti působí ve třídě jako vzor, učí se převzít míru zodpovědnosti za své chování a postoje. Je pro ně důležité rozpoznat, kdy je potřeba přibrzdit a brát ohledy na mladší děti. Touto zkušeností se učí vzájemnému respektu a empatii (Havlová, 2012).

V tomto typu uspořádání tříd je zajisté velkou předností vzájemné učení. Jak zmiňuje Kořátková ve své knize „Mladší děti se ‚dotahují‘ na děti starší. Snaží se obstát v jejich očích, být pro některé své dovednosti vybrány do společenské hry, i když třeba jen do méně důležitých rolí. Většina mladších dětí oceňuje, že se dostává do herního procesu starších dětí, jiné se mohou inspirovat tím, že pozorují vyzrálejší hru a zkoušejí ji.“ (Kořátková, 2008, s. 164). Během pozorování starších dětí při činnostech je u mladších dětí povzbuzován první

zájem o budoucí úkoly. To může urychlit proces učení. Avšak nejde pouze o pokus a omyl, ale děti se učí nápodobou. Mladší děti mohou od starších odkoukat různé dovednosti a návyky, díky kterým mohou být schopny správně reagovat v různých situacích. Nejen „správné“ chování, ale i chyby a nevhodné chování poskytne mladším dětem pozitivní lekci. Mladší děti mohou u starších dětí vidět, jak se prosazuje vlastní nápad, jak se řeší nedorozumění nebo jak se chová v dominantní roli. Takové vzájemné učení nemůže nahradit ani pedagog, ani rodič (Kofátková 2008).

Vzájemnému učení se věnoval i ruský vývojový psycholog Lev Vygotsky, jenž ve 30. letech 20. století vyvinul koncept nazvaný „zóna nejbližšího vývoje“. Jedná se o oblast činností, které dítě zvládne s pomocí zdatnějších osob, avšak samostatně nebo s dětmi na stejné úrovni by to nezvládlo. Pedagog by měl proto během pedagogické přípravy využít, že děti jsou samy sobě nejpřirozenějšími vzory a učí se od sebe navzájem. V tomto případě je frontální výuka neefektivní a naopak se v prostředí smíšených skupin více hodí využití kooperativního učení. Tato výuková metoda vede ke spolupráci, a ne k tomu, aby děti pracovaly odděleně. V kooperativní skupině jsou děti na sobě vzájemně závislé. Cílem je vytvořit něco společného, kdy každý má na díle svou odpovědnost. V kooperativní skupině se mohou uplatnit děti různého věku i rozdílných schopností. Vzájemná pomoc je ve věkově heterogenní třídě považována jako velké pozitivum, avšak nelze opomenout riziko, kdy mohou být starší děti přetěžovány pomocí mladším dětem. Starší děti pocítují u pomoci mladším dětem vlastní důležitost anebo činnost berou jako povinnost. U mladších dětí je možné riziko očekávání, že jim vždy někdo pomůže. Tomuto problému má předcházet pedagog přizpůsobením pedagogické činnosti a promyšleným prostředím, které poskytuje dostatečně stimulující činnosti pro starší děti a nepřetěžuje mladší děti (Havlová, 2012).

Jeden z nejvíce diskutovaných problémů bývá nevyhovující příprava nejstarších dětí na školní docházku. Odpůrci věkově heterogenních tříd mají obavy z nedostatečné výzvy pro starší děti a tvrdí, že se nemohou rozvíjet stejně jako ve věkově homogenní třídě. Zde záleží na každé mateřské škole, jelikož se jedná o problém, který lze vyřešit mnoha způsoby. Ve věkově heterogenních třídách se věnují pouze starším dětem například o poledním klidu, když menší děti odpočívají anebo mají starší děti v odpoledních hodinách speciální kroužky zaměřené na přípravu do základní školy. V některých případech bývají na jedné směně dva pedagogové a díky tomu se jeden pedagog může soustředit pouze na starší děti. Podle Havlové není tolik důležité, aby děti před nástupem do základní školy uměly sedět, stříhat papír a držet tužku, ale preferuje se větší rozvoj samostatného myšlení, schopnost řešit

problém, umět se ptát a umět se správně vyjádřit. To vše by měla věkově heterogenní třída podporovat (Havlová, 2012).

Ve věkově heterogenní třídě je pro pedagoga náročná zejména příprava řízených činností, jelikož ji musí přizpůsobit pro dvě a více věkových kategorií. Kořátková ve své knize popisuje, že je potřeba používat diferencované, individualizované či skupinové metody práce a respektovat dětské individuality u všech dětí bez rozdílu (Kořátková, 2008). Činnost nemá vést k soutěživosti či soupeřivosti, čímž se pedagog vyhne vzájemnému srovnávání. Co se týká poznatkové oblasti, dle Kupcové (2004) se lépe pracuje s věkově homogenní skupinou. Pedagog snáze vysvětluje jevy a děje našeho okolí dětem na stejné intelektuální úrovni, jelikož stejně staré děti podobně reagují a prožívají problémy na základě svých dosavadních zkušeností. Bohužel ve věkově heterogenní třídě nemůže pedagog jít v určitém tématu do hloubky. Naopak je nucen nabízet „zlatou střední cestu“, aby byla činnost přínosná a zajímavá pro všechny ve skupině. Každá věková kategorie má jiné potřeby. Například se jedná o vycházky, kdy starší děti zvládnou ujít více než mladší děti, anebo se jedná o výběr pohybových aktivit, kdy mladší děti preferují spíše klidnější aktivity a naopak starší děti potřebují více pohybu. Proto je nutné, aby byl pedagog empatický, přizpůsobivý, schopný v organizování a znal dobře složení dané skupiny. Také se ve věkově heterogenní třídě nesmí zapomínat na práci s odlišnou samostatností dětí a rozdílnou mírou dopomoci ze strany pedagoga (Kupcová, 2004).

Havlová uvádí za největší riziko ve věkově heterogenní třídě pedagoga, který: „není vnitřně přesvědčen o smyslu práce ve věkově smíšené skupině, není vzdělán v metodice práce s takovou skupinou, ale je nucen s takovou skupinou pracovat.“ (Havlová, 2012, s. 22). U takového pedagoga je velké riziko, že věkově heterogenní skupinu nezvládne a třída nebude fungovat. Havlová také upozorňuje na riziko v souvislosti se složením třídní skupiny. Převaha mladších nebo starších dětí představuje nevhodné věkové složení, které může ohrožovat pozitivní klima ve třídě i chování dětí. Vytvořit třídní skupinu není lehký úkol, jenž má na starosti vedení mateřské školy. Ve věkově heterogenní třídě musí být výběr dětí velmi pečlivý a je potřeba se snažit o co nejrovnoměrnější zastoupení dětí různých věkových skupin. Nelze zapomenout ani na rovnoměrné zastoupení obou pohlaví (Havlová, 2012).

Organizace v takto uspořádané skupině není jednoduchá a vedení mateřské školy se musí potýkat se spoustou překážek. Týká se to například obtížnější organizace během dobrovolných zájmových aktivit. Mateřské školy mohou do svého denního programu zařadit

plavání, hudební výchovu, dramatickou výchovu a spoustu dalších zajímavých kroužků. Avšak tyto aktivity jsou často určeny jen pro starší děti, a to vyžaduje od pedagoga zajištění doprovodu dětí. Tento pedagog pak chybí ve třídě a je potřeba upravovat směny nebo rozdělit třídu do zbývajících. V heterogenní třídě je nutné dbát i na materiální vybavení, které se musí přizpůsobit různým věkovým skupinám. Jedná se například o rozdílně vysoký nábytek, uspořádání prostoru anebo dostatečný výběr hraček a her pro každou věkovou skupinu. Nedomyšleně připravené prostředí může způsobit přetěžování mladších dětí z důvodu složitosti pomůcek. Naopak pro starší děti mohou být připravené především pomůcky nepodnětné, což zpomaluje rozvoj dítěte (Havlová, 2012).

3.2 Věkově homogenní třída

Homogenní třída je popsána v pedagogickém slovníku jako: „třída, do níž jsou žáci zařazováni na základě určitého společného kritéria výběru, zprav. podle schopností, inteligenční úrovně, učebního tempa nebo učebních výsledků (prospěchu).“ (Průcha a kol., 2003, s. 75). Tato diplomová práce se zabývá věkově homogenními třídami, což znamená rozdělování dětí do tříd podle stejného věku. Nejčastěji se v mateřských školách zakládají třídy s věkem dětí 3-4 roky, 4-5 let a 5-6 let (případně od 2 do 7 let věku dítěte). Ve věkově homogenní třídě nebývá věkový rozdíl mezi dětmi větší než 365 dní.

Pedagogům v homogenních třídách usnadňují pedagogickou přípravu velmi pravděpodobně podobné zkušenosti a znalosti dětí v jedné třídě. Díky tomu není potřeba vytvářet více stupňů obtížnosti pro různé věkové skupiny. Avšak je nutné si uvědomit, že i v homogenních třídách nalezneme mezi dětmi výrazné rozdíly. Proto Koťátková (2008) varuje před frontálními metodami. Naopak mateřská škola by měla: „vytvořit pozitivní a maximálně zájmově a obtížně pestrý základ pro podchycení všech dětských předpokladů.“ (Koťátková, 2008, s. 166). Koťátková také zmiňuje, že je důležité pečlivě připravovat skupinovou práci ve vzdělávacím procesu a komplexnějším plánováním naplňovat cíle, aby nedošlo: „ke sklouznutí k takovým postupům, kde jsou stejné nabídky připraveny pro všechny děti, protože přece jsou stejně staré a jejich výsledky by měly být stejně kvalitní. Neměly by zde zakotvit povrchní metody kolektivní práce a představa učitelky, jak má vypadat kvalita výsledku ještě předtím, než je činnost započata, a to jenom proto, že jsou zde stejně staré, tudíž blízce srovnatelné děti.“ (Koťátková, 2008, s. 166). Přestože se jedná o vrstevníky, kteří by měli mít stejné zájmy a potřeby, nemělo by se zapomínat na individualitu každého dítěte.

Tyto třídy mají další výhodu oproti heterogenním celkům ve vybavování prostředí. Stejná věková kategorie umožňuje výškově sjednocený nábytek. Také v jedné věkové kategorii je snazší vytvořit větší pestrost hraček, her a pomůcek než v heterogenní třídě, kde musí být třída uspořádaná pro děti od 3 do 6 let.

Nejvíce přínosů je nejčastěji zmiňováno ve třídě nejstarších dětí, jelikož věkově homogenní třídy umožňují cíleně a hlouběji se zaměřit na předškolní přípravu a vzdělávání dětí chystajících se na nástup do základní školy. Učitelky by se měly soustředit na rozvoj grafomotoriky a matematické i čtenářské pregramotnosti. Starší děti již také vyhledávají složitější hry s pravidly a v homogenní třídě je u toho neruší mladší děti, které se teprve učí

stanovená pravidla dodržovat. Kořátková (2008) spatřuje přínos ve třídě plné vrstevníků, kde se nachází více možností pro kooperaci. Lze měnit děti ve skupině podle dovedností i zájmů, a střídát tak herní partnery, což umožňuje poznat více přístupů ve hře.

Podíváme-li se na věkově homogenní třídy z hlediska vedení školy, velkou výhodou oproti věkově heterogenním třídám lze vidět v rozdělení tříd. Děti jsou do tříd striktně přiřazeny dle věku, a to velmi usnadňuje práci při sestavování skupin do jednotlivých tříd.

Jedno z nejčastěji v literatuře zmiňovaných úskalí věkově homogenních tříd je adaptace, a to konkrétněji u skupiny věkově nejmladších dětí. Třída plná tří až čtyřletých dětí si hůře zvyká na nové prostředí, jelikož nemohou sledovat a napodobovat chování starších dětí, jako je to ve věkově heterogenní třídě. Zejména na začátku školního roku dochází ve třídě s nejmladšími dětmi k intenzivním projevům, jde především o projevy smutku a pláče. Kořátková se touto problematikou zabývá ve své knize: „Více než dvacet dětí stejného věku často produkuje a násobí věkově specifické chování charakterizující určitou vývojovou etapu. Nejvíce je to patrné ve třídě s nejmladšími dětmi. Posilují se zde některé projevy plně patřící k tomuto věku, ale při větším množství jsou pro děti i učitelku zatěžující. Samozřejmě nás napadne, že takovým obdobím bude začátek školního roku, ale jsou to i opakované adaptační problémy, které následují po nepřítomnosti v mateřské škole.“ (Kořátková, 2008, s.165). U nejmladších dětí je typické, že po delší absenci v mateřské škole se mohou intenzivní projevy dlouhodobě opakovat. To velmi sťažuje práci pedagogů.

Věkově homogenně uspořádané třídy přispívají u nejmladších dětí ke stereotypu ve hře. Jelikož nejmladším dětem chybí přirozená inspirace od starších dětí, nemají motivaci se posunout ve hře na další úroveň. Vzhledem k tomu, že tříleté děti nedokážou často vyjádřit své potřeby, přání a emoce, převažuje v tomto věku nejčastěji samostatná hra. Některé děti mají problém si najít mezi svými vrstevníky partnera na hraní, a proto zde chybí rozvoj partnerství a kooperace. Hlavním iniciátorem změn se tedy stává pedagog, avšak změna by měla přicházet z vlastní aktivity dítěte, nikoliv zvenku (Kořátková, 2008).

Ve třídě nejmladších dětí je pro pedagogy také časově zatěžující samoobsluha dětí. Chybí zde přirozená inspirace od starších dětí, a tak jim oblékání, stolování nebo hygiena zabírá mnohem více času než ve věkově heterogenní třídě. Absence staršího a zkušenějšího dítěte jako pomocníka se u nejmladších dětí projevuje i ve skupinové práci. Pedagog by měl během přípravy počítat s tím, že se bude muset věnovat pouze určité skupince, a proto je potřeba vymyslet program také pro ostatní děti. Ať už se jedná o stavbu ze stavebnice anebo

omalovánky, díky zadanému úkolu se může pedagog vyhnout například hádkám o hračku či ubližování.

Naopak u nejstarších dětí lze pozorovat větší soupeřivost a soutěživost. Také jsou všichni na podobné úrovni vývoje, nicméně oproti mladším dětem se v tomto věku dítě snaží vyniknout nad ostatními. Některé starší děti zlehčují způsob hry a dávají najevo, že se nudí. S těmito všemi skutečnostmi by měl pedagog počítat a snažit se tomu předcházet.

4. Výzkumy školní připravenosti

Tématem školní připravenosti se zabývá několik výzkumů. Například výzkum Ansariové a Purtellové (2018) vyzdvihuje věkově heterogenní třídy, jelikož podle údajů získaných z výzkumu dosahují děti ve věkově smíšené skupině lepších výsledků zejména v oblasti předmatematické gramotnosti a čtení. Avšak tento výzkum také ukazuje, že je pro věkově heterogenní třídu důležité věkové rozdělení. Pokud je ve věkově heterogenní třídě větší počet mladších dětí, tak starší děti dosahují pomalejšího vývoje a mohou mít potíže při vstupu do základní školy. Výzkum dále naznačuje, že některé slabší výkony věkově heterogenní třídy mohou být způsobeny nedostatečnou přípravou pedagogů. Někteří pedagogové nezvládnou připravit svou práci pro několik věkových kategorií najednou. Spíše se zaměřují na mladší děti, a díky tomu se starší děti vyvíjejí pomaleji. Na závěr výzkumu autorky zdůrazňují důležitost vzdělávání pedagogů pro tuto věkovou skupinu. Ansariová (2017) a starší studie Masona a Burnse (1996) rovněž poukazují na to, že pedagogové často přizpůsobují výuku mladším dětem, což vede k horším výsledkům starších dětí ve věkově heterogenních třídách.

Ale existují i výzkumy, které vyzdvihují přínosy věkově heterogenní třídy. Okutanová a spol. (2014) zjistili, že děti v těchto třídách mohou díky bohatým stimulům najít vhodný způsob učení odpovídající jejich úrovni. Zahraniční výzkumy také uvádějí, že děti ve věkově heterogenních třídách mají lepší socioemoční rozvoj a že toto prostředí napomáhá rychlejší a úspěšnější adaptaci.

Praktická část

Praktická část této diplomové práce je věnována výzkumu, který se zaměřuje na zjištění, zda jsou lépe připravené na první třídu základní školy děti z věkově heterogenních, nebo homogenních tříd mateřských škol. Tato část popisuje výzkumné cíle a otázky, charakteristiku výzkumného vzorku, použité metody a průběh sběru a analýzy dat.

1. Cíle a výzkumné otázky

Cílem této diplomové práce je odhalit, jak ovlivňují rozdíly mezi věkově heterogenními a homogenními třídami mateřských škol připravenost dětí na vstup do první třídy základní školy. Výzkumné šetření má za úkol zjistit, zda jsou na vstup do základní školy lépe připraveny děti z věkově homogenních, nebo heterogenních tříd mateřských škol. V neposlední řadě tato diplomová práce zkoumá názory pedagogů na výhody a nevýhody věkově heterogenních a homogenních tříd, jaké metody používají a jaká je jejich frekvence práce s předškolními dětmi v posledním roce před nástupem do základní školy.

1.1. Hypotéza

Děti, které navštěvují v mateřské škole věkově homogenní třídu, jsou lépe připraveny na nástup do první třídy základní školy než děti z věkově heterogenních tříd.

Na základě výsledků výzkumu bude tato hypotéza potvrzena, či vyvrácena.

1.2. Výzkumné otázky

Výzkumné šetření má za cíl odpovědět na tyto výzkumné otázky:

1. Jaké klady a zápory vidí pedagogové mateřských škol ve věkově heterogenním a homogenním uspořádání tříd?
2. Mají pedagogové mateřských škol ve věkově homogenní třídě odlišný přístup k práci s předškolními dětmi než ve věkově heterogenní třídě?
3. Mají pedagogové mateřských škol čas a možnost se každý den individuálně zabývat přípravou předškolních dětí na nástup do první třídy?

2. Výzkumné metody

Pro tento výzkum je zvolen kvantitativní přístup. Pedagogický slovník definuje kvantitativní výzkum jako metodu, která se zaměřuje na sběr a analýzu číselných údajů. Tato metoda je často používána ve vědách, kde se data sbírají pomocí dotazníků, testů nebo statistických metod a jsou analyzována kvantitativními technikami (Průcha, 2009). Hlavními výzkumnými metodami jsou vlastní testy školní zralosti a interview s pedagogy v mateřské škole.

Testování je: „Jedna z mnoha metod pedagogické i psychologické diagnostiky. Spočívá v zadávání pečlivě vybraných a na dostatečném vzorku osob odzkoušených testových úloh. Provádí se za standardních podmínek (stejně úlohy, stejné pokyny, stejné časové limity apod.). Odpovědi jedinců se vyhodnotí podle předepsaných pravidel, interpretují se s oporou o příslušné normy (v případě projektivních technik s oporou o klinické zkušenosti odborníka). Výsledkem testování je diagnostický závěr o testované proměnné u daného jedince nebo u souboru jedinců.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 250). Test školní zralosti pro výzkum této diplomové práce byl prováděn s každým dítětem jednotlivě od počátečního seznámení až po jeho návrat do kolektivu. Všechny testy probíhaly v běžném prostředí pro děti, tedy ve školní třídě. Účast byla dobrovolná a nebyl stanoven žádný časový limit pro splnění testu. Testové úkoly jsou zaměřeny na tyto oblasti:

1. Oblast řeči
2. Vnímání času
3. Matematické představy

4. Zrakové vnímání
5. Sluchové vnímání
6. Vnímání prostoru
7. Hrubá motorika
8. Jemná motorika
9. Grafomotorika
10. Citová a sociální zralost

Ke každé oblasti byl zadán alespoň jeden úkol. Testování trvalo přibližně 15 minut u každého dítěte a vždy probíhalo za přítomnosti pedagoga. Výsledky testování jsou graficky znázorněny s uvedením procentuálního rozložení.

Před testováním školní zralosti proběhl předvýzkum. Výzkumník vybral 2 děti stejného věku jako výzkumný vzorek a provedl s nimi kompletní testování školní zralosti. Testování bylo následně upraveno, protože výzkumník zjistil, že zahrnul příliš mnoho úkolů a celé testování trvalo přibližně půl hodiny. To bylo příliš dlouhé na udržení pozornosti dětí a také časově náročné pro výzkumníka.

V další části výzkumného šetření bylo provedeno polostrukturované interview s pedagogy v mateřské škole. „Interview je metoda shromažďování dat o pedagogické realitě, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta“ (Chráska, 2016, s. 176). V polostrukturovaném interview jsou sice předem stanoveny základní otázky, avšak tazatel má možnost improvizovat a reagovat na konkrétní situace. Otázky jsou zaměřené na práci s předškolními dětmi a na výhody či nevýhody věkově heterogenního a homogenního uspořádání tříd. Hlavním záměrem rozhovoru je získat odpovědi na výzkumné otázky této diplomové práce. Každý pedagog byl dotazován individuálně po dobu přibližně 10 minut a celé interview bylo se souhlasem pedagogů nahráváno na diktafon a následně přepsáno. Pro přepis dat byl použit selektivní protokol, což znamená, že byly zahrnuty pouze ty informace, které jsou relevantní pro zodpovězení výzkumných otázek.

Testování a rozhovory se organizovaly během osobních schůzek s pedagogy, kde byli seznámeni s výzkumem a stanovil se čas a místo pro testování i interview.

3. Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek zahrnuje jednu věkově heterogenní mateřskou školu a dvě věkově homogenní mateřské školy. Všechny mateřské školy se nacházejí v Praze. Z věkově heterogenní školy bylo vybráno 48 dětí ze 6 tříd a stejný počet dětí, tedy 48, byl testován i ve dvou věkově homogenních školách dohromady. Výzkum je zaměřený pouze na děti, které měly v následujícím školním roce nastoupit do základní školy.

Jednalo se o dostupný výběr výzkumného vzorku, jelikož v té době výzkumník pracoval jako pedagog ve věkově heterogenní mateřské škole, ve které byl výzkum prováděn. Avšak působil v samostatném oddělení se dvěma třídami, takže většina dětí s výzkumníkem neměla zkušenost a šlo o jejich první setkání. Tato situace usnadnila časové plánování, protože kolegové byli velmi přívětiví a ochotní pomoci. Situace také představovala významnou výhodu během interview s pedagogy, neboť díky přátelským vztahům mezi kolegy probíhalo interview v příjemné atmosféře. Proto se pedagogové nebáli být upřímní a sdělit cokoli. Naopak obě věkově homogenní mateřské školy byly pro výzkumníka neznámým prostředím. Z toho důvodu se před samotným výzkumem provedla pilotáž, během které se výzkumník setkal s pedagogy, společně probírali průběh výzkumného šetření a výzkumník se lépe seznámil s prostředím, kde bude pracovat.

Poměr pohlaví dětí ve věkově smíšených i homogenních třídách byl mírně nevyvážený – s převahou chlapců v obou skupinách. Ve věkově smíšené třídě bylo 22 dívek a 26 chlapců, zatímco v homogenní třídě bylo 23 dívek a 25 chlapců. Toto rozdělení nebylo úmyslné.

Výzkumný vzorek pro interview byl vybrán ze stejných mateřských škol, které byly zapojeny do testování školní zralosti. Čtyři pedagogové pocházeli z věkově heterogenní třídy a čtyři z věkově homogenní třídy. Všichni dotazovaní jsou ženy s více než pětiletou praxí.

4. Výsledky testování školní zralosti

4.1. Řečová oblast

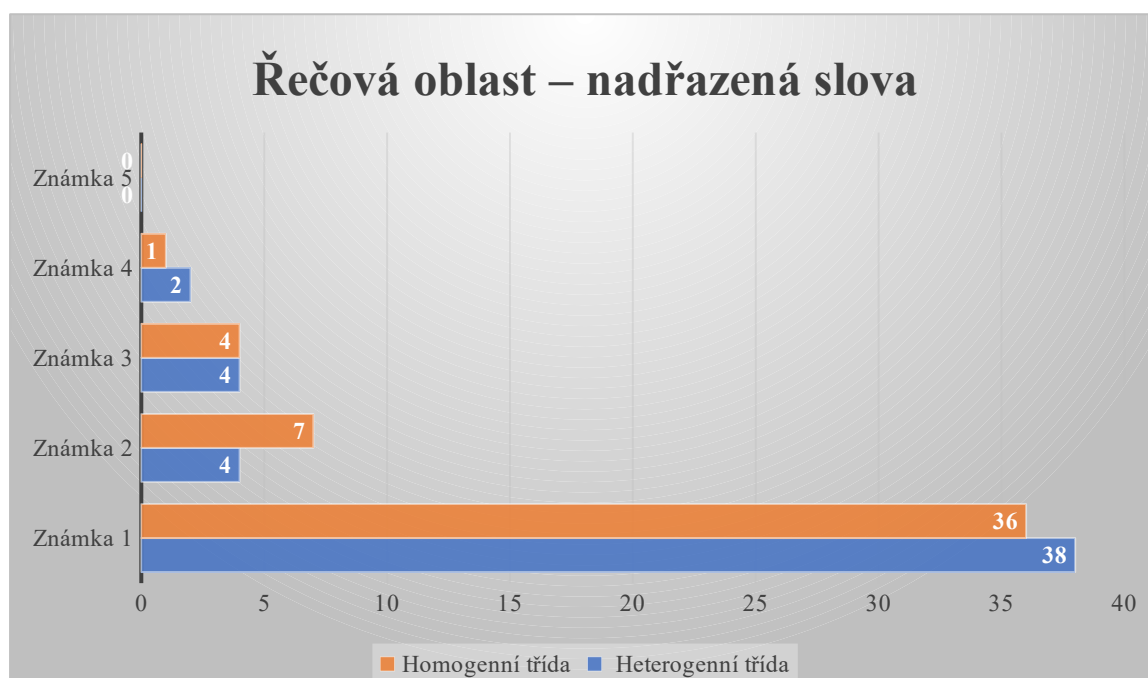
Nadřazená slova

První úkol bylo tvoření nadřazených slov. Dětem byly vždy předloženy čtyři obrázky, které měly pojmenovat a vytvořit k nim nadřazené slovo. Tato nadřazená slova, která měly děti poznat, byly ovoce, zelenina, oblečení, nábytek a zvířata. Obrázky, které byly dětem předloženy, jsou uvedeny v tabulce č. 1.

Nadřazené slovo	Obrázek č. 1	Obrázek č. 2	Obrázek č. 3	Obrázek č. 4
Ovoce	Jablko	Třešeň	Banán	Jahoda
Zelenina	Rajče	Okurka	Paprika	Mrkev
Oblečení	Kalhoty	Tričko	Čepice	Bunda
Nábytek	Postel	Stůl	Židle	Skříň
Zvířata	Kočka	Pes	Papoušek	Myš

Tabulka č. 1 – Nadřazená slova

Hodnocení:



Graf č. 1: Řečová oblast – nadřazená slova

Aritmetický průměr:

Homogenní třída – 1,375

Heterogenní třída – 1,396

Úkol byl hodnocen snížením známky za každý nesprávný nebo neuhádnutý pojem. Pokud děti nebyly schopny pojmenovat obrázek, ale znaly nadřazený pojem, jejich známka se nezhoršila. Tento úkol byl jedním z nejlépe hodnocených. Nejméně dětí správně identifikovalo pojem „nábytek“ a také jim dělal potíže pojem „oblečení“. Naopak pojem „ovoce“ zvládly všechny děti. Dle aritmetického průměru splnily tento úkol lépe děti z věkově homogenní třídy.

Spontánní vyprávění podle obrázku

Následujícím úkolem v této kategorii bylo, aby dítě spontánně vyprávělo, co vidí na obrázku. Hodnotilo se, kolik objektů dítě správně pojmenovalo a zda používalo celé věty. Hodnocení bylo založeno na subjektivní normě výzkumníka. Obrázek byl převzat z knihy „Diagnostika dítěte předškolního věku“ od Bednářové a Šmardové (2007). Obrázek je vložen do přílohy č. 1.

Hodnocení



Graf č. 2: Řečová oblast – spontánní vyprávění podle obrázku

Aritmetický průměr:

Homogenní třída – 1,771

Heterogenní třída – 1,583

V tomto úkolu měly děti největší potíže s vymyšlením sloves. Často pojmenovaly pouze osoby a předměty, aniž by popisovaly, co se na obrázku děje. Vyšší známku získaly, pokud použily čísla a uvedly, kolik je na obrázku například koček nebo ptáků. Lépe si v tomto úkolu vedly děti z věkově heterogenní třídy.

Celkové hodnocení řečové oblasti:

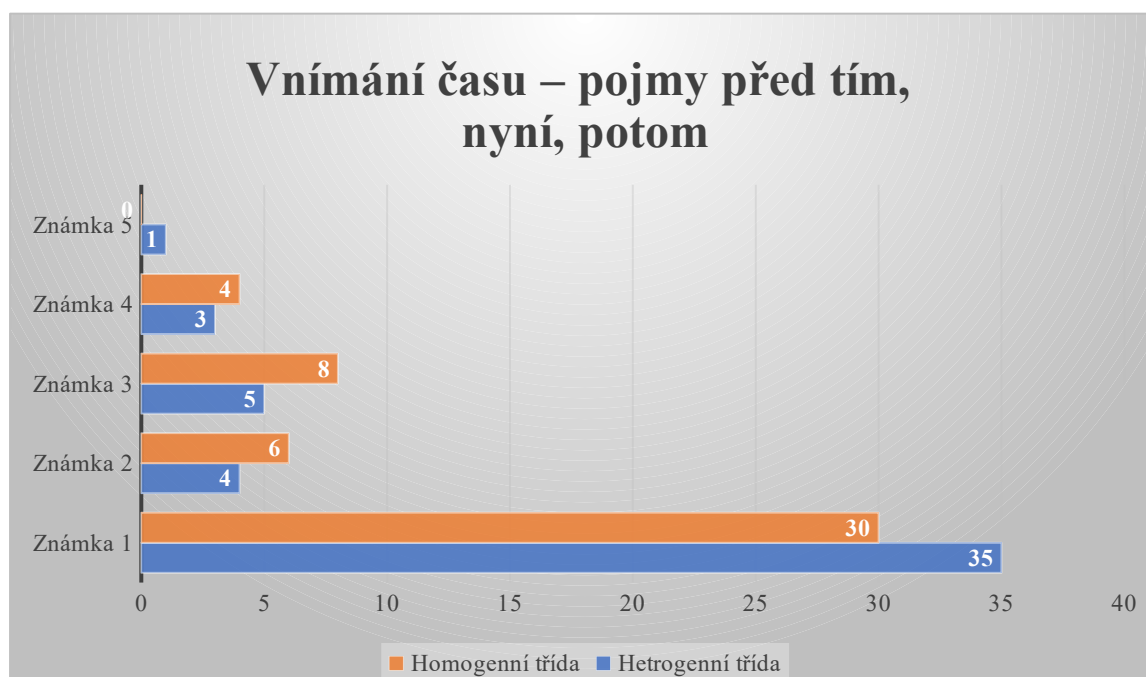
Děti z věkově heterogenní třídy s celkovým průměrem 1,490 byly v řečové oblasti úspěšnější než děti z věkově homogenní třídy, jejichž průměr byl 1,573.

4.2. Vnímání času

Pojmy před tím, potom, nyní

Pro úspěšný přechod do základní školy je důležité, aby děti rozuměly pojmům týkajícím se času. V této oblasti bylo zkoumáno, zda děti správně chápou pojmy jako před tím, potom a nyní. Byly jim kladeny otázky obsahující tyto pojmy a jejich úkolem bylo na ně správně odpovědět. Otázky zněly takto: Co děláš před tím, než se jdeš najíst? Co děláš potom, co maminka přečte pohádku na dobrou noc? Co uděláš před tím, než přejdeš silnici? Co děláš potom, když si tě maminka vyzvedne ve školce?

Hodnocení



Graf č. 3: Vnímání času – pojmy před tím, nyní, potom

Aritmetický průměr:

Homogenní třída – 1,708

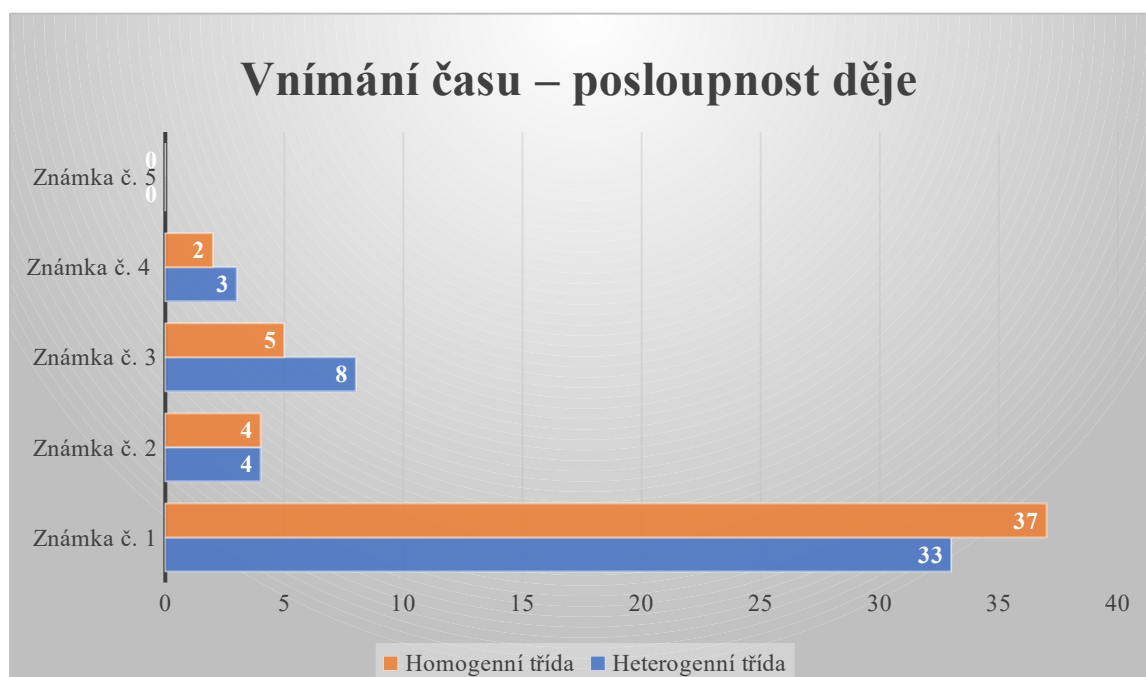
Heterogenní třída – 1,563

V tomto úkolu děti nejčastěji chybovaly při použití pojmu „nyní“. Naopak nejlépe zvládaly pojem „před tím“. Aritmetický průměr ukázal, že děti z věkově heterogenní třídy dosáhly lepších výsledků.

Posloupnost děje

V dalším úkolu měly děti seřadit obrázky podle správné posloupnosti děje. Byly jim předloženy tři různé sekvence, každá rozdělená do tří obrázků. První sekvence zobrazovala růst květiny. Druhá znázorňovala postupnou stavbu domu. Třetí sekvence ukazovala stárnutí člověka – od miminka přes dívku až po babičku. Obrázky byly použity z knihy „Diagnostika dítěte předškolního věku“ od Bednářové a Šmardové (2007) a jsou vloženy do přílohy č. 2.

Hodnocení



Graf č.4: Vnímání času – posloupnost děje

Aritmetický průměr:

Homogenní třída – 1,417

Heterogenní třída – 1,604

Hodnocení úkolu bylo stanoveno podle subjektivního posouzení výzkumníka. Získání známky 1 znamenalo správné seřazení všech tří sekvencí obrázků podle správné posloupnosti děje. Známkou 2 dostal žák, který správně seřadil alespoň dvě ze tří sekvencí obrázků. Známkou 3 získal za správné seřazení alespoň jedné sekvence. Známkou 4 byla udělena za projevení pokusu a porozumění úkolu, přestože žák nezvládl seřadit žádnou sekvenci. Známkou 5 byla udělena, pokud žák nezvládl seřadit žádnou sekvenci a nevykázal žádné porozumění úkolu. Výsledek v aritmetickém průměru ukázal, že věkově homogenní třída dosáhla lepšího výkonu.

Celkové hodnocení vnímání času:

V oblasti vnímání času byly děti z věkově homogenní třídy úspěšnější, přestože rozdíl byl velmi malý. Jejich aritmetický průměr dohromady činil 1,560, zatímco děti z věkově heterogenní třídy dosáhly aritmetického průměru dohromady 1,584.

4.3. Základní matematické představy

Řazení prvků podle velikosti

Základní matematické dovednosti byly testovány úkolem, v němž měly děti seřadit pět prvků podle velikosti. Přesněji šlo o pět aut odlišné velikosti. Po seřazení bylo dítě vyzváno, aby použilo slova „největší“ i „nejmenší“ a ukázalo na odpovídající obrázek. Obrázky sestavil výzkumník a jsou vloženy do přílohy č. 3.

Hodnocení



Graf č. 5: Základní matematické představy – řazení prvků podle velikosti

Aritmetický průměr:

Homogenní třída – 1,125

Heterogenní třída – 1,188

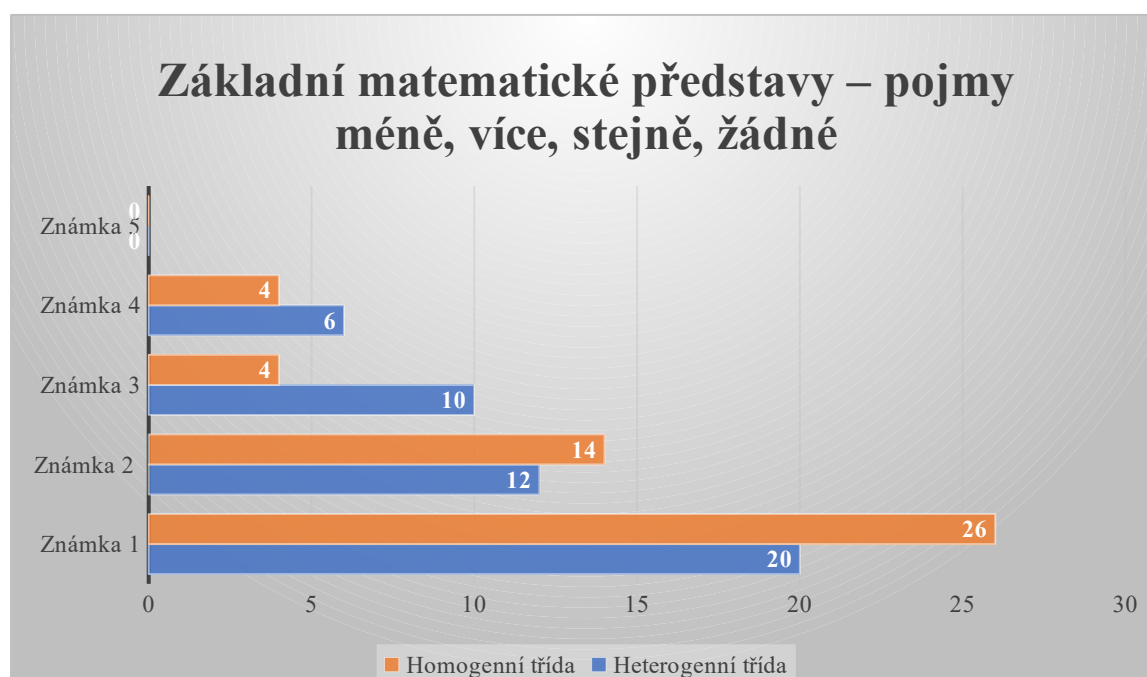
Děti zvládly seřadit prvky podle velikosti velmi dobře. Všechny děti správně seřadily nejmenší a největší obrázek. Pokud dostaly horší známku, bylo to obvykle kvůli zaměnění obrázků mezi nejmenším a největším. V odpovědi na otázku, které auto je nejmenší a které auto je největší, odpověděly všechny děti správně. Podle aritmetického průměru se lépe dařilo

dětem z věkově homogenní třídy. Většina dětí úkol zvládla bez obtíží, což vedlo k vysokému počtu hodnocení 1. Aritmetický průměr u obou skupin byl proto velmi podobný.

Pojmy méně, více, stejně, žádné

Během tohoto úkolu děti pracovaly s víčky od PET lahví, které měly stejnou velikost a barvu, aby pro ně byla situace lépe přehledná a soustředily se pouze na počet. Před sebou na lavici měly dvě řady, každá s pěti víčky, a v krabici byla další víčka. Prvním úkolem bylo spočítat, kolik víček je na lavici. Poté mělo dítě přidat nebo ubrat víčka tak, aby jedna řada měla o dvě víčka více než druhá. Druhým úkolem bylo upravit řady tak, aby v jedné bylo o čtyři víčka méně než v té druhé. Děti měly tyto úkoly komentovat a vždy ukázat na správnou řadu. Dalším úkolem bylo udělat obě řady stejně dlouhé. Posledním úkolem bylo vrátit takový počet víček zpět do krabice, aby na lavici nezůstalo žádné víčko.

Hodnocení



Graf č. 6: Základní matematické představy – pojmy méně, více, stejně, žádné

Aritmetický průměr:

Homogenní třída – 1,708

Heterogenní třída – 2,042

Tento úkol byl pro děti náročnější, což se projevilo nižším počtem známky 1. Děti musely splnit pět dílčích úkolů a pokud některý z nich nezvládly, známka se o stupeň zhoršila. Největší potíže měly s pojmem „méně“. Naopak, všechny správně pochopily, že při použití pojmu „žádné“ musejí vrátit všechna víčka zpět do krabice. Aritmetický průměr ukázal, že děti z věkově homogenní třídy dosáhly lepších výsledků.

Celkové hodnocení základních matematických představ

Aritmetický průměr z obou úkolů ukazuje, že v oblasti základních matematických představ jsou úspěšnější děti z věkově homogenní třídy, které dosáhly průměru 1,416. Děti z věkově heterogenní třídy zvládly úkoly s průměrem 1,615.

4.4. Zrakové vnímání

Chybějící části v obrázku

V této části testování školní zralosti děti poprvé použily pracovní list. Jejich úkolem bylo doplnit chybějící části obrázku. První obrázek v řadě sloužil jako vzor, podle kterého dále pokračovaly. Obrázky zobrazovaly geometrické tvary rozdělené několika čarami. Na dalších obrázcích některé čáry chyběly a děti je měly doplnit. Pracovní list byl použit z knihy „Diagnostika dítěte předškolního věku“ od Bednářové a Šmardové (2007) a je vložen do přílohy č. 4.

Hodnocení



Graf č. 7: Zrakové vnímání – chybějící části v obrázku

Aritmetický průměr:

Homogenní třída – 2,042

Heterogenní třída – 2,188

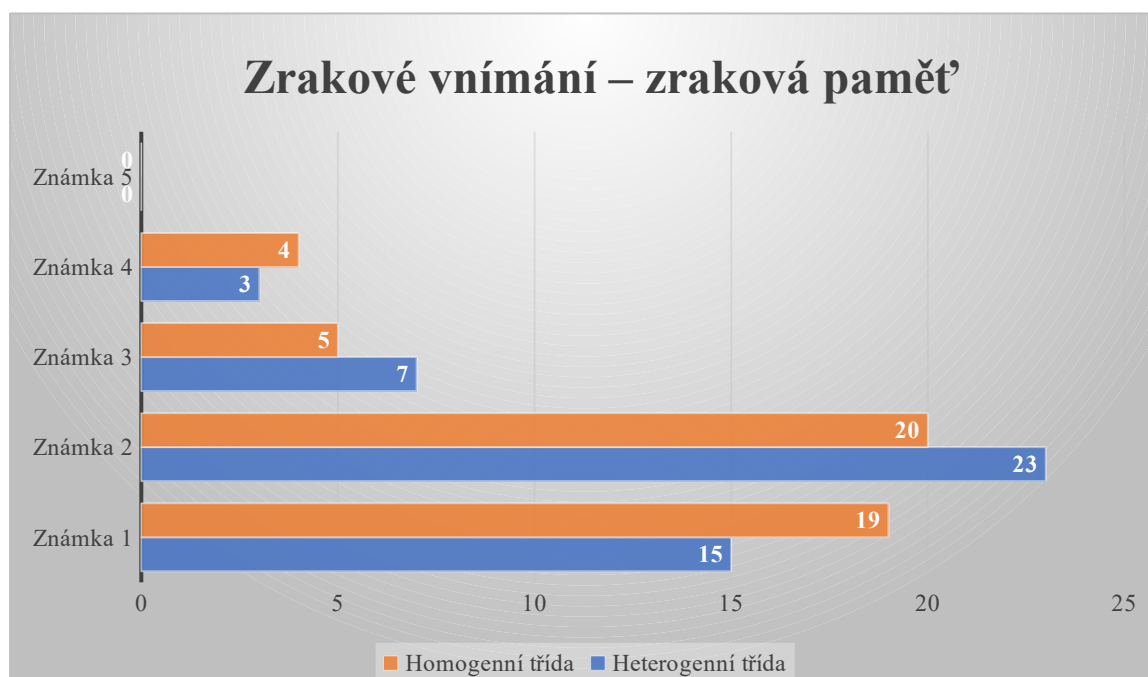
Pracovní list byl pro děti obtížnější, jelikož mnoho dětí se nedostalo na známku 1. Stačil v řádku jeden špatný obrázek a již byla známka o stupeň horší. Aby se úkol lépe hodnotil, byly použity z pracovního listu jen čtyři řádky. Za každý špatný řádek byla známka o jeden stupeň menší. Z aritmetického průměru je jasné, že tento pracovní list zvládly lépe děti z věkově homogenní třídy.

Zraková paměť

V tomto úkolu byl opět použit vzor z knihy „Diagnostika dítěte předškolního věku“ od Bednářové a Šmardové (2007) a je vložen do přílohy č. 5. Výzkumník nejprve před

testováním školní zralosti vystříhl obrázky ze spodní části listu. Děti byla ukázána zbývající část listu na 10 vteřin s pokynem, aby si zapamatovalo co nejvíce obrázků. Poté byl list zakryt a děti byly předloženy pouze vystřižené obrázky, kterých bylo více než těch ukázaných. Úkolem dítěte bylo vybrat jen ty obrázky, které mu před tím výzkumník ukázal.

Hodnocení



Graf č.8: Zrakové vnímání – zraková paměť

Aritmetický průměr:

Homogenní třída – 1,875

Heterogenní třída – 1,958

V tomto úkolu se posuzovalo, zda dítě dokáže správně vybrat všech 5 obrázků, které si mělo zapamatovat. Pokud dítě nevybralo nějaký obrázek, snížilo se jeho hodnocení o jeden stupeň. Stejně tak se hodnocení snížilo o jeden stupeň, pokud dítě zvolilo obrázek, který mu předtím nebyl ukázan. Podle výsledku aritmetického průměru lépe tento úkol zvládaly děti z tříd s věkově homogenním složením.

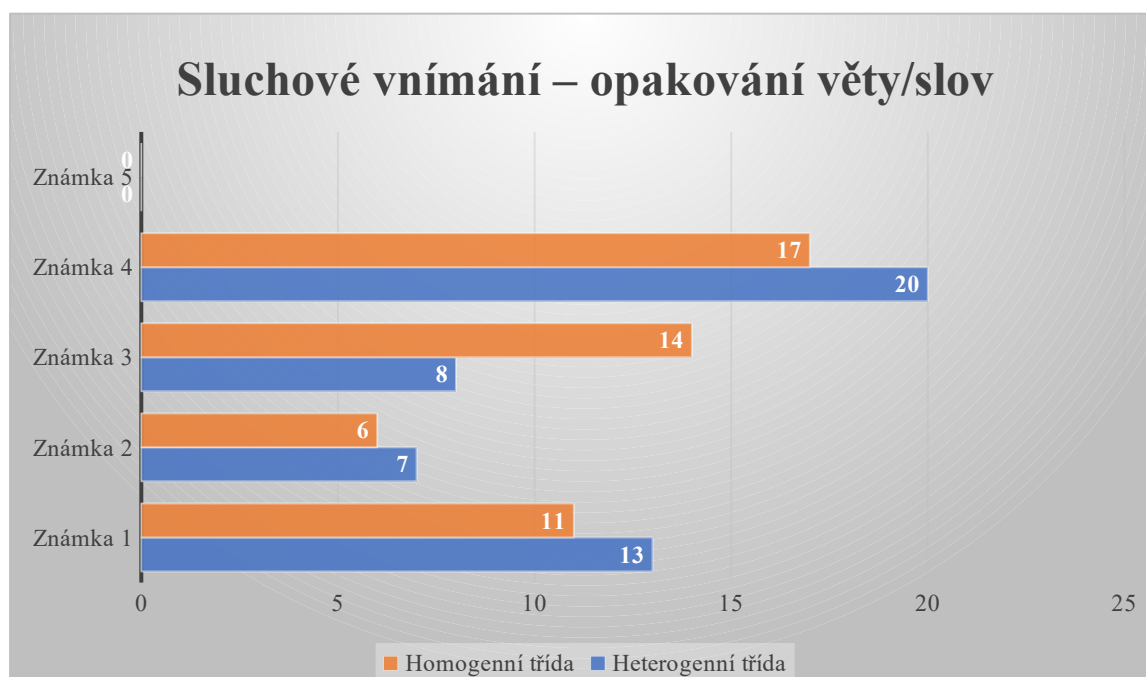
Celkové hodnocení zrakového vnímání

V celkovém testování zrakového vnímání se ukázalo, že děti z věkově homogenní třídy dosáhly průměrného výsledku 1,959. Naopak, ve třídě s věkově smíšenými žáky byl průměrný výsledek 2,073.

4.5. Sluchové vnímání

V prvním úkolu z oblasti sluchového vnímání se zkoumala sluchová paměť. Výzkumník přednesl větu složenou z několika slov a dítě mělo tuto větu zopakovat. Výzkumná věta zní takto: „Včera večer Honza jedl rajčatovou polévku.“ Druhý úkol spočíval v opakování pěti nesouvisejících slov, která výzkumník řekl za sebou, a dítě mělo tato slova opětovně vyslovit. Výzkumník použil k testování slova: „slunce, dědeček, pes, hřiště a talíř.“

Hodnocení



Graf č. 9: Sluchové vnímání – opakování věty/slov

Aritmetický průměr:

Homogenní třída – 2,771

Heterogenní třída – 2,729

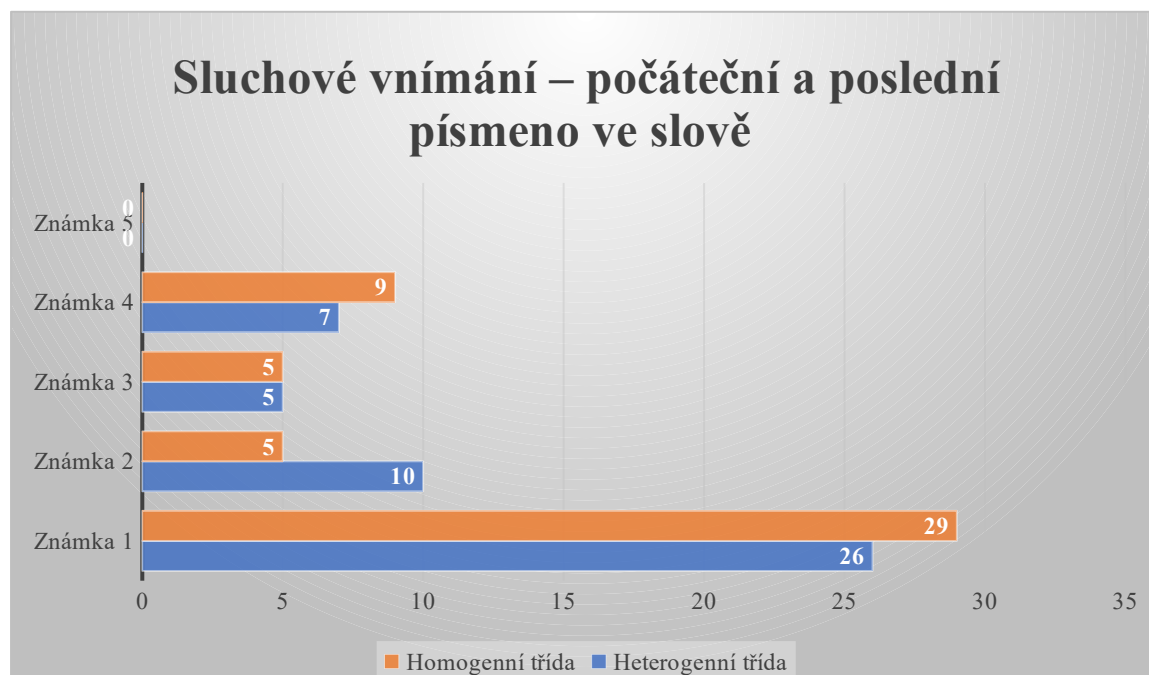
Pouze velmi malý počet dětí splnil tento úkol bezchybně. Při opakování věty často vynechávaly slovo „rajčatovou“, a také mnohokrát zopakovaly jen první tři slova a zbytek věty si nepamatovaly. Je možné, že ve snaze si vše zapamatovat, věnovaly přílišnou pozornost úvodu věty. Naopak při opakování slov děti častěji začínaly od konce seznamu. Slovo „dědeček“ bylo vynecháno nejčastěji.

Úkol se hodnotil následovně: Známka 1 – správné zopakování celé věty a všech pěti slov. Známka 2 – malé chyby jako vynechání jednoho slova nebo zopakování čtyř slov. Známka 3 – zvládnutí poloviny věty a správné vyslovení tří slov. Známka 4 – zopakování jen části věty (např. první tři slova) a jedno nebo dvě slova správně. Známka 5 – zopakování jen jednoho nebo žádného slova správně ve větě a žádné slovo nebylo vysloveno.

Počáteční a poslední písmeno ve slově

V druhém úkolu v oblasti sluchového vnímání mělo dítě identifikovat u slov buď počáteční nebo poslední písmeno. U slov „voda, dům, myš a okno“ mělo říct první písmeno, zatímco u slov „míč, učitel, mrak a kořen“ mělo sdělit poslední písmeno.

Hodnocení



Graf č. 10: Sluchové vnímání – počáteční a poslední písmeno ve slově

Aritmetický průměr:

Homogenní třída – 1,875

Heterogenní třída – 1,854

Výsledky byly hodnoceny s poklesem o jeden stupeň za každé dvě chyby. Tento úkol obdržel průměrné hodnocení. Častěji se děti mýlily při určování posledního písmena než při určování počátečního písmena, kde dosahovaly lepších výsledků. Vyšší aritmetický průměr byl zaznamenán ve věkově heterogenní třídě, přestože rozdíly nebyly výrazné.

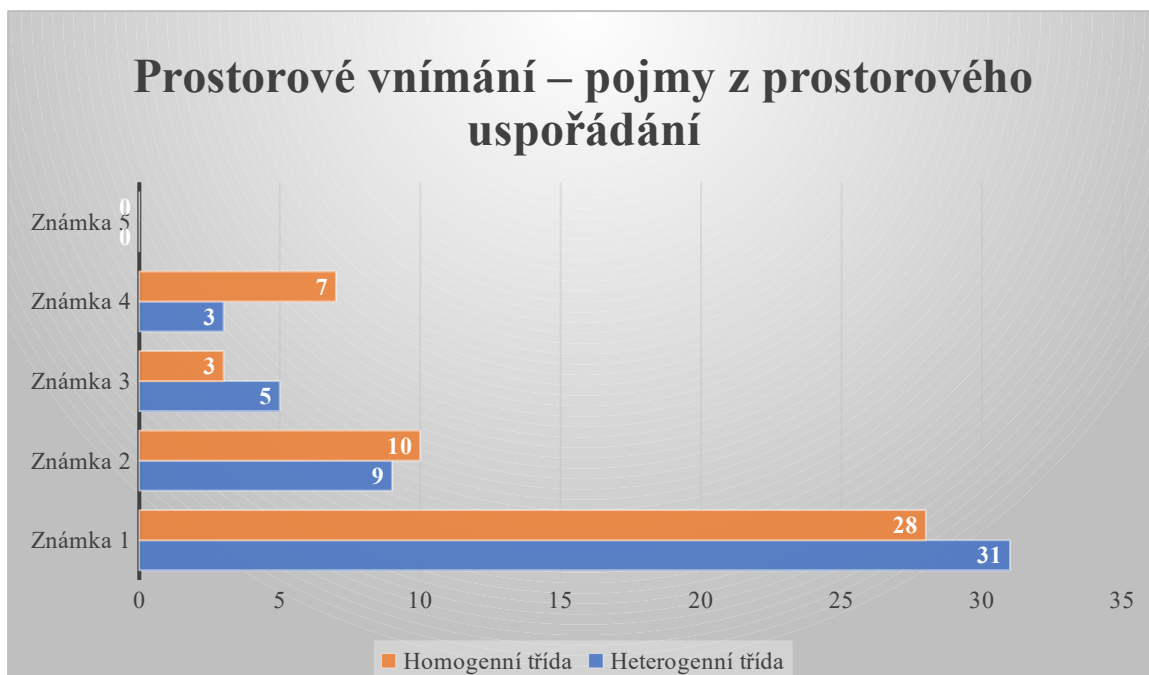
Celkové hodnocení sluchového vnímání

Testování sluchového vnímání lépe dopadlo pro děti z věkově heterogenní třídy, které dosáhly celkového průměru 2,292. Naopak děti z věkově homogenní třídy měly průměr 2,323.

4.6. Vnímání prostoru

V této oblasti byly děti testovány na pojmy „za“, „před“, „mezi“, „první“, „poslední“, „předposlední“ a „uprostřed“. Test probíhal s pomocí obrázku z knihy „Diagnostika dítěte předškolního věku“ od Bednářové a Šmardové (2007), který je uveden v příloze č. 6. Na obrázku děti viděly zvířata ve frontě a odpovídaly na otázky jako například: Kolikátý v řadě stojí pes? Kdo je uprostřed? Kdo stojí mezi psem a kočkou? Kdo stojí před kočkou? Tyto otázky měly zjistit, zda dítě správně používá pojmy z prostorového uspořádání a rozumí jejich významu.

Hodnocení



Graf č. 11: Prostorové vnímání – pojmy z prostorového uspořádání

Aritmetický průměr:

Homogenní třída – 1,771

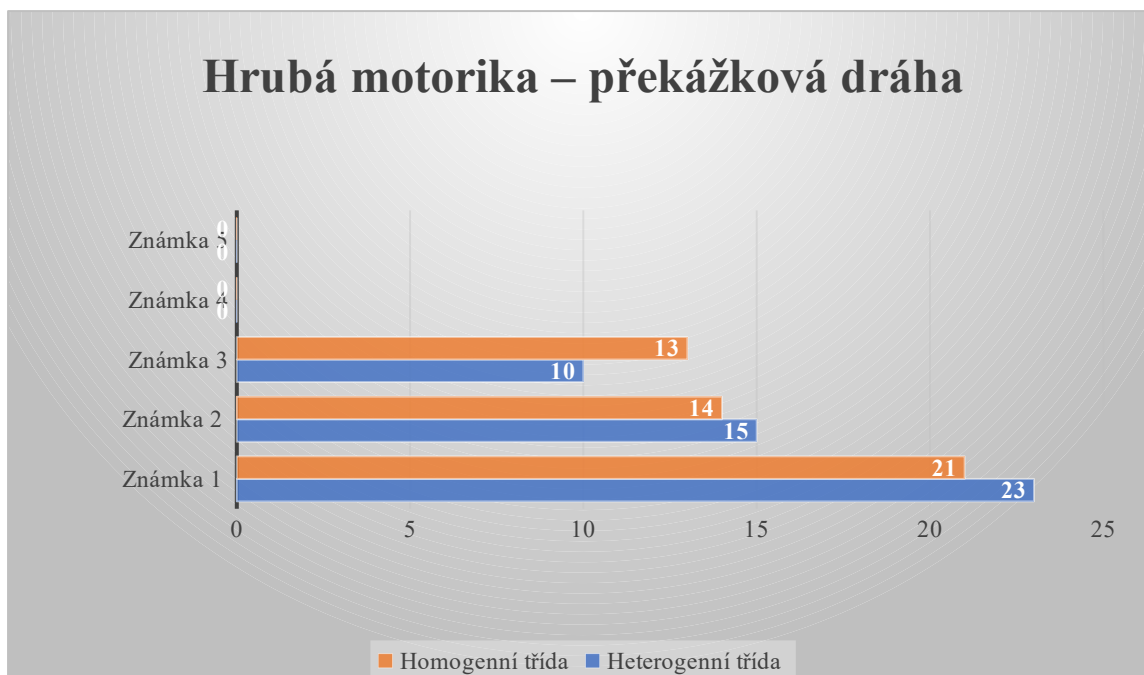
Heterogenní třída – 1,583

Dětem bylo položeno celkem 7 otázek a každé dvě nesprávné odpovědi snižovaly hodnocení o jeden stupeň. Děti měly největší potíže s pojmem „předposlední“, který většina z nich nepoužila správně. Naopak pojmy „první“ a „poslední“ zvládly téměř všechny děti. Lepší výsledky měly děti z věkově heterogenní třídy.

4.7. Hrubá motorika

Pro testování této oblasti byla připravena krátká překážková dráha, která měla ověřit schopnost dítěte přejít přes lavičku, skákat na jedné noze, skákat snožmo a plazit se. Dráha byla pro všechny děti stejná a do této části testování se děti zapojovaly s velkým nadšením. Před začátkem testování výzkumník všechny cviky názorně ukázal.

Hodnocení



Graf č. 12: Hrubá motorika – překážková dráha

Aritmetický průměr:

Homogenní třída – 1,833

Heterogenní třída – 1,729

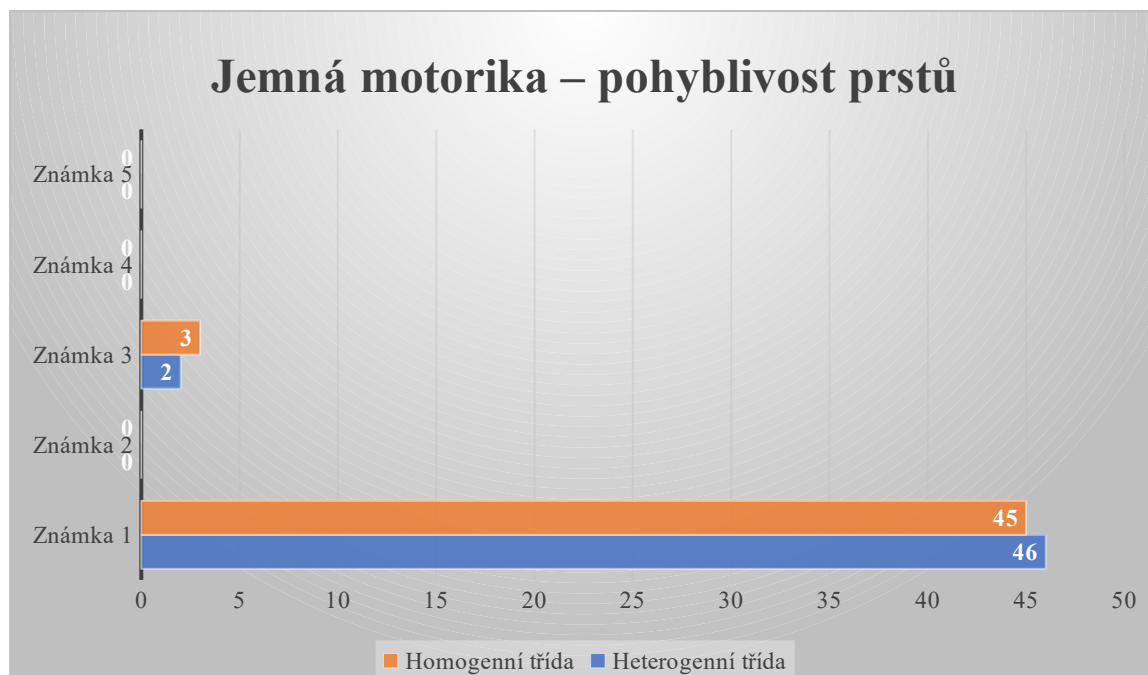
Překážková dráha se skládala ze čtyř částí a za každou nesprávně provedenou část se snížila známka o jeden stupeň. Známkování dopadlo velmi dobře, jelikož nejnižší udělená známka byla 3. Hodnotilo se provedení jednotlivých částí a celková koordinace pohybů. Nejlépe dětem šlo přejít přes lavičku, to zvládly všechny bez výjimky. Naopak plazení se bylo pro děti velmi těžké. Při plazení měly děti za úkol současně posunout pravou ruku a levou nohu dopředu a poté to zopakovat s levou rukou a pravou nohou. Aritmetický průměr ukázal, že děti z věkově heterogenní třídy mají v oblasti hrubé motoriky lepší výsledky.

4.8. Jemná motorika

Při testování jemné motoriky měly děti předvést, jak precizně ovládají své prsty. První úkol spočíval v postupném otevírání a zavírání dlaní po jednom prstu. Druhý úkol zahrnoval

dotýkání se bříškem palce každého dalšího prstu. Oba úkoly byly provedeny jak na pravé, tak i na levé ruce. Výzkumník dětem ukázal postup a poté je nechal, aby úkoly zopakovaly samy.

Hodnocení



Graf č. 13: Jemná motorika – pohyblivost prstů

Aritmetický průměr:

Homogenní třída – 1,125

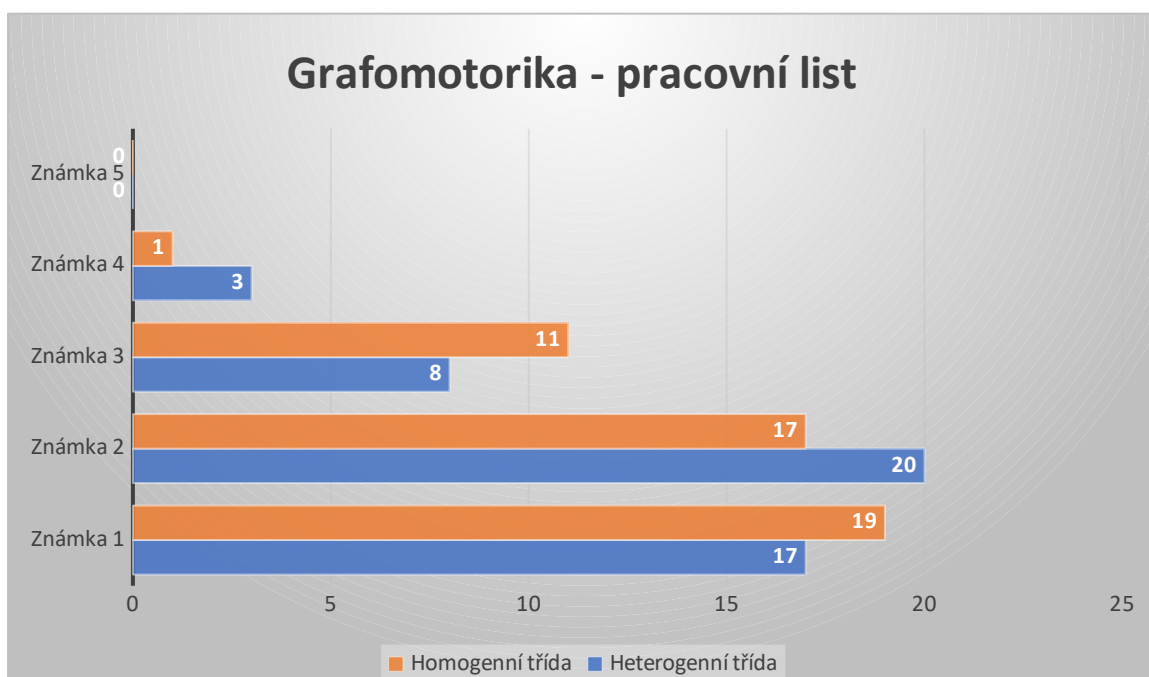
Heterogenní třída – 1,083

Jemná motorika byla v testování hodnocena jako velmi úspěšná. Pouze 5 dětí mělo obtíže s koordinací prstů na své nedominantní ruce, zatímco zbylé děti tento úkol zvládly bez problémů. Podle aritmetického průměru dosáhly v oblasti jemné motoriky lepších výsledků děti z věkově heterogenní třídy.

4.9. Grafomotorika

Pro testování školní zralosti v grafomotorice byl výzkumníkem vytvořen pracovní list s grafomotorickými prvky. Pracovní list se skládá ze šesti řádků, které měly děti dokončit. Děti měly za úkol dokreslit horní a dolní smyčku, vlnovku, spirálu, „zuby“ a geometrické tvary jako trojúhelník, kruh a čtverec. Čas na dokončení pracovního listu nebyl omezen. V příloze č. 7 je zobrazen vzor pracovního listu.

Hodnocení



Graf č. 14: Grafomotorika – pracovní list

Aritmetický průměr:

Homogenní třída – 1,875

Heterogenní třída – 1,938

Podle aritmetického průměru bylo plnění tohoto úkolu náročné. Největší výzvou pro děti byla smyčka, ať už horní nebo dolní. Naopak geometrické tvary děti zvládly dobře. Hodnocení zahrnovalo subjektivní posouzení kvality provedení prvků, ale i držení tužky, uvolnění ruky a plynulost tahů. Děti z věkově homogenní třídy podle aritmetického průměru dosáhly lepších výsledků při zpracování tohoto pracovního listu než děti z věkově heterogenní třídy.

4.10. Citová a sociální zralost

V této oblasti testování se výzkumník zaměřil na schopnost dětí zvládat nové situace. Také sledoval schopnost poslouchat a dodržovat pokyny dospělých. Dále se hodnotily komunikační dovednosti, včetně schopnosti dětí slovně vyjádřit své potřeby a pocity. V neposlední řadě se zkoumalo porozumění a používání základních pravidel konverzace, jako je střídání se v mluvení a naslouchání.

Hodnocení



Graf č. 15: Citová a sociální zralost

Aritmetický průměr:

Homogenní třída – 1,065

Heterogenní třída – 1,042

Tato oblast testování dopadla nejlépe. V obou typech tříd byly děti ochotné spolupracovat a nevyskytly se problémy. Pouze tři děti ze všech testovaných byly na začátku ostýchavé a nechtěly odpovídat, ale výzkumník je dokázal povzbudit a nakonec celý výzkum zvládly. Všechny děti pochopily zadání, až na jedno dítě, kterému muselo být zadání vysvětleno několikrát kvůli častému neporozumění některým pojmům.

Celkové hodnocení testování školní zralosti

Výsledky výzkumu ukazují, že děti z věkově heterogenních tříd dosahovaly lepších výsledků v několika oblastech ve srovnání s dětmi z věkově homogenních tříd. Konkrétně se děti z věkově heterogenních tříd lépe prosadily v řečové oblasti, sluchovém vnímání, vnímání prostoru, hrubé i jemné motorice a také v citové a sociální zralosti. Naopak děti z věkově homogenních tříd byly úspěšnější ve vnímání času, základních matematických představách, zrakovém vnímání a grafomotorice. Přesto však tyto čtyři oblasti nestačily na šest, ve kterých byly úspěšnější děti z věkově heterogenních tříd. Výsledky byly velmi těsné.

5. Interview s pedagogy

Další část výzkumného šetření zahrnuje interview s pedagogy, jehož cílem je získat odpovědi na výzkumné otázky této diplomové práce. Rozhovor byl polostrukturovaný. Výzkumník měl připravené otázky, ale také se doptával na nejasnosti nebo zajímavé detaily. Každý pedagog byl dotazován individuálně po dobu přibližně 10 minut. Se souhlasem pedagogů bylo celé interview nahráváno na diktafon a následně přepsáno. Pro přepis dat byl použit selektivní protokol, což znamená, že byly zahrnuty pouze relevantní informace pro zodpovězení výzkumných otázek.

5.1. Otázky, které měl výzkumník připravené

1. Jak se Vám pracuje ve Vaší mateřské škole?

Tato otázka byla zvolena jako úvodní, aby pomohla odstranit případný stres nebo nervozitu u pedagogů. Všichni pedagogové, kteří se rozhovoru zúčastnili, uvedli, že jsou ve své mateřské škole spokojeni. Někteří z nich zmínili, že jim prostředí školy vyhovuje nejen profesně, ale i osobně. Všichni pedagogové stručně popsali, co se jim na jejich mateřské škole líbí. Jeden z pedagogů poznamenal, že v jeho mateřské škole vládne přátelská a kolegiální atmosféra, což mu umožňuje plně se soustředit na práci s dětmi. Další pedagog zdůraznil, že se cítí podporován jak vedením školy, tak svými kolegy, což považuje za klíčové pro svůj profesní růst a osobní pohodu. Od jednoho pedagoga bylo také zmíněno, že jeho mateřská škola disponuje dobře vybavenými prostory a dostatkem pomůcek pro rozvoj dítěte a hry, což významně přispívá k lepší kvalitě vzdělávání.

2. Berete věkové rozdělení ve Vaší škole jako pozitivum, nebo s tím bojujete?

Pouze jeden z pedagogů z věkově homogenní třídy vyjádřil, že by práce ve věkově heterogenní třídě pro něj nebyla problém, ba ho dokonce láká. Tento pedagog má zkušenosti jak s věkově homogenními, tak s věkově heterogenními třídami a uvědomuje si, že smíšená třída usnadňuje adaptaci dětí a zjednodušuje práci pedagoga. Vzhledem k tomu, že už několikrát měl plnou třídu tříletých dětí, vnímá práci ve věkově homogenní třídě jako

náročnější. Avšak pro tuto věkovou skupinu se rozhodl kvůli vhodné lokalitě a je velmi spokojený s prostředím a kolektivem v mateřské škole.

Všichni ostatní pedagogové byli s věkovým uspořádáním ve své třídě spokojeni a uvedli, že by nechtěli pracovat v jiném typu věkové skupiny. Byli si vědomi některých negativních aspektů věkového rozložení své třídy, ale kladné stránky pro ně převládaly.

3. Jaké jsou podle Vás výhody věkového složení Vaší třídy?

Pedagogové z věkově homogenní třídy považovali za největší výhodu snadnější přípravu výuky. Shodli se, že je jednodušší připravovat aktivity pro jednu věkovou skupinu než pro tři nebo čtyři různé ročníky. I když si jsou vědomi, že děti stejného věku nemusí být na stejné úrovni zralosti, rozdílů jsou menší než ve věkově heterogenní třídě. Domnívají se, že děti stejného věku a s podobnými schopnostmi a zkušenostmi mohou lépe spolupracovat na společných úkolech a projektech. Všichni pedagogové ze třídy stejného věku se také shodli, že velkou výhodou tohoto věkového složení je snadnější adaptace ve třídách se staršími dětmi. Třída plná pětiletých a šestiletých dětí zvládne začátek školního roku v mateřské škole mnohem lépe než třída, kde se pracuje s mladšími dětmi.

Na druhou stranu, pedagogové z věkově heterogenní třídy vyzdvihli přínosy učení se od starších dětí. Starší děti mohou pomáhat mladším, čímž rozvíjejí svou empatii a komunikační schopnosti. Věkově smíšené skupiny umožňují různé úrovně učení a podporují spolupráci i vzájemný respekt mezi dětmi. Jeden z pedagogů uvedl, že ve věkově homogenní třídě je větší pravděpodobnost, že se bude pracovat s průměrem. Pedagogové ve věkově heterogenní třídě mají totiž možnost lépe reagovat na individuální potřeby každého dítěte a nabízet podporu nebo výzvy přizpůsobené jejich schopnostem a zájmům.

4. Jaké nevýhody podle Vás přináší věkové složení Vaší třídy?

Jeden z pedagogů z věkově homogenní třídy uvedl, že se mu zdá jeho práce trochu stereotypní, jelikož již několik let stále dokola začíná s nejmladšími dětmi a provází je až do jejich odchodu na základní školu. Poté celý proces opět opakuje. Ve věkově heterogenní třídě je naopak každý rok jiné složení. Někdy se povede, že převažují starší děti a někdy naopak mladší. Další dva pedagogové z věkově homogenní skupiny zmínili, že v tomto věkovém rozložení často dochází k velkému srovnávání dětí, protože všechny spadají do podobného

věkového rozpětí a měly by tedy mít srovnatelné úrovně dovedností. V odpovědích se také objevilo stanovisko, že ve věkově homogenní třídě je obtížné organizovat týmovou spolupráci. Důvodem je, že skupina může postrádat různorodost názorů a schopností, což může ztížit efektivní komunikaci a spolupráci mezi dětmi. Všichni pedagogové se také shodli na tom, že první rok je nejvíce náročný a obtížný. Na druhou stranu, poslední rok před nástupem do školy si pedagogové velmi užívají a považují ho za odměnu za jejich práci.

Pedagogové z věkově heterogenní třídy vidí nevýhody v různém tempu učení, protože děti mají rozdílné úrovně dovedností a schopností. To znamená, že některé děti potřebují více času, aby pochopily novou látku. Tento faktor si žádá důkladné plánování a přizpůsobení výuky tak, aby vyhovovala různým úrovním dětí. Jeden z pedagogů také poukázal na to, že sociální dynamika ve třídě může být složitá. Mladší děti mohou pociťovat tlak nebo se cítit nedostatečné, když se nemohou vyrovnat se staršími dětmi, zatímco starší děti mohou být frustrovány pomalejším tempem učení mladších.

5. Jakým způsobem připravujete děti, které budou příští školní rok začínat základní školu?

Všichni pedagogové z věkově homogenní třídy se v rozhovorech shodli na tom, že kladou velký důraz na přípravu dětí na přechod do základní školy. Zaměřují se na rozvoj znalostí a dovedností, které jsou potřebné pro hladký vstup do školního prostředí. Další pedagogové se shodli, že klíčové je naučit děti samostatnosti, schopnosti komunikace a spolupráce. Jeden z pedagogů zmínil, že v posledním roce před odchodem do školy klade důraz na složitější úkoly, aby děti byly dobře připravené na nové výzvy, které je čekají už od září. Tři pedagogové z tohoto věkového rozložení uvedli, že od začátku školního roku už neřeší adaptaci, ale soustředí se přímo na přípravu na základní školu. Jako pomůcky využívají pracovní sešity určené pro daný věk, ale jinak nedělají nic specifického. Zaměřují se zejména na náročnější úkoly.

Pedagogové z věkově heterogenní třídy rovněž kladou důraz na přípravu dětí na základní školu, aby zajistili co nejplynulejší přechod. Jeden z pedagogů zmínil, že se snaží intenzivně pracovat s nejstaršími dětmi, ale často se musí přizpůsobit potřebám mladších dětí. Všichni pedagogové z interview mají pravidelně vyhrazený čas na práci s nejstaršími dětmi. Například tři pedagogové využívají ve své třídě program „Metoda dobrého startu“, kde jeden pedagog pracuje se staršími dětmi na rozvoji rytmizace, sluchového vnímání, grafomotoriky a

slovní zásoby. V další věkově heterogenní třídě je domluveno, že jeden pedagog vezme mladší děti na delší vycházku jeden den v týdnu, zatímco druhý pedagog se věnuje starším dětem a pracuje s nimi na pracovních listech. V jiné věkově heterogenní třídě pedagog pracuje s mladší studentkou, která má zkrácený úvazek, takže se jejich pracovní doba příliš nepřekrývá. Jednou týdně proto zkušenější pedagog pouští mladším dětem pohádky na CD přehrávači, zatímco se věnuje starším dětem a společně vyplňují pracovní listy.

6. Kolik času strávíte u dětí s přípravou na základní školu?

Pedagogové z věkově homogenní třídy začínají pečlivěji připravovat děti na základní školu už od září. I když první týden nebo dva věnují opětovnému začlenění dětí do školního režimu, už na konci měsíce se zaměřují na podmínky pro přijetí na základní školu. Všichni pedagogové z těchto tříd se shodují, že se každý den snaží pracovat na úkolech nebo pracovních listech zaměřených na oblasti důležité pro vstup do základní školy. Někdy to probíhá dopoledne, jindy odpoledne, ale vždy usilují o to, aby každé dítě alespoň jednou denně pracovalo na listu nebo samostatném úkolu, přičemž každá aktivita trvá přibližně 10 minut. Díky tomu, že děti jsou ve stejném věku a mají podobné schopnosti, pracují také často ve skupinách, kde pedagog vysvětlí zadání a pak individuálně kontroluje práci každého dítěte. Jeden z pedagogů uvedl, že kromě pracovních listů pro předškolní děti pracuje stejně jako v předchozích letech, pouze přidává obtížnější úkoly. Nemůže tedy přesně určit, kolik času věnuje přípravě na základní školu, protože všechno, co během posledního roku dělá, je součástí této přípravy. Jiný pedagog měl podobný názor a řekl, že neodděluje běžnou práci s dětmi od přípravy na základní školu.

Pedagogové z věkově heterogenní třídy odpovídali odlišněji než jejich kolegové, jelikož oni rozlišují svoji práci s dětmi na klasickou řízenou činnost a specifickou přípravu starších dětí na základní školu. Pro starší děti mají vyhrazený speciální čas, který si předem plánují. Například jeden pedagog využívá dobu odpočinku, kdy mladší děti relaxují, a během tohoto času pracuje každý den se staršími dětmi přibližně 10 až 15 minut. Další tři pedagogové uvedli, že mají čas pro nejstarší děti, když se překrývají s jiným pedagogem. V tomto čase se jeden pedagog věnuje pouze mladším dětem a druhý pedagog pracuje pouze s nejstaršími dětmi. Tento čas obvykle trvá přibližně 45 minut. Zbytek dne není věnován výhradně nejstarším dětem, ale pracují společně s ostatními. I když se pedagogové snaží

zadávat starším dětem obtížnější úkoly, nepočítají to jako přímou přípravu na vstup do základní školy.

5.2. Závěr praktické části

Praktická část této diplomové práce se zaměřila na sběr dat o školní zralosti dětí z věkově homogenních a heterogenních tříd. Hlavními metodami výzkumu byly vlastní testy školní zralosti a rozhovory s pedagogy v mateřské škole.

Testování školní zralosti se soustředilo celkem na deset klíčových oblastí dětského vývoje, které přispívají ke snadnějšímu vstupu na základní školu. Děti byly testovány v oblasti řeči, vnímání času, matematických představách, zrakovém vnímání, sluchovém vnímání, vnímání prostoru, hrubé a jemné motorice, grafomotorice a citové i sociální zralosti.

Získaná data ukázala, že děti z věkově heterogenních tříd zvládly lépe více oblastí než děti z věkově homogenních tříd. Celkové výsledky však byly velmi vyrovnané a ani jedna z věkových skupin výrazně nepřevyšovala tu druhou. Děti z věkově heterogenní třídy lépe zvládly oblast řeči, sluchové vnímání, vnímání prostoru, hrubou i jemnou motoriku a citovou i sociální oblast. Zbylé čtyři oblasti zvládly lépe děti z věkově homogenní třídy. Byly úspěšnější v základních matematických představách, zrakovém vnímání, vnímání času a grafomotorice.

Ve všech věkových skupinách se žádná z testovaných oblastí neukázala jako výrazně slabá, což naznačuje, že obě věková rozdělení se důsledně zaměřují na všechny oblasti, které jsou důležité pro úspěšný vstup do základní školy. V každé třídě se vyskytují děti, které mají slabší výkon v některých oblastech, avšak žádná z tříd nemá oblast, kde by většina dětí selhávala.

Z výsledků také nelze jednoznačně určit, zda některé věkové rozdělení vyniká například v kognitivních dovednostech nebo v motorice. Důvodem je, že žádná z věkových skupin nepřevyšuje ostatní ve všech kognitivních dovednostech nebo ve všech motorických schopnostech. Například zatímco věkově heterogenní třída byla lepší v hrubé i jemné motorice, věkově homogenní třída měla převahu v grafomotorice, která se v některých pedagogických studiích považuje za součást jemné motoriky. Stejně tak si obě věkové skupiny rozdělily úspěchy v kognitivních oblastech.

Praktická část se také zaměřila na interview s pedagogy. Rozhovory měly přispět k lepšímu pochopení výsledků z testování školní zralosti. Rozhovory poskytly názory na

věkové rozdělení tříd a odpovědi na to, jak se v těchto třídách připravují děti na vstup do základní školy.

Výsledky ukázaly, že sami pedagogové vnímají, že obě věková rozdělení mají výhody, ale i nevýhody. Pedagogové z věkově homogenních tříd vyzdvihovali ve své třídě snazší přípravu výuky a menší rozdíly ve zralosti dětí. Naopak pedagogové z věkově heterogenních tříd oceňovali snadnější adaptaci mladších dětí na nové prostředí a rozvoj komunikačních dovedností díky starším dětem. Ty navíc u sebe rozvíjely empatii a učily se pomáhat a respektovat mladší děti.

Jako hlavní nevýhodu u věkově homogenních tříd viděli pedagogové první školní rok, kdy je třída plná tříletých dětí. Další nevýhodou, kterou pedagogové z věkově homogenních tříd zmínili, bylo srovnávání dětí a obtížnější organizace skupinové práce. Také pedagogové z věkově heterogenní třídy viděli nevýhody ve své třídě, a to v odlišném tempu rozvoje dětí a v sociální dynamice. Mladší děti mohou pocítovat tlak a starší děti mohou být frustrovány pomalejším tempem učení mladších.

Všichni dotazovaní pedagogové kladli velký důraz na přípravu dětí na základní školu. U všech pedagogů se objevovala práce s pracovními sešity a vytváření dedikovaných těžších úkolů. Většina respondentů z věkově heterogenní třídy využívá program „Metoda dobrého startu“, zaměřený pouze na starší děti. Největší rozdíl najdeme v časové organizaci. Pedagogové z věkově homogenních tříd se snažili pracovat na přípravných úkolech denně a neviděli rozdíl mezi běžnou prací s dětmi a přípravou na základní školu. Pedagogové z věkově heterogenních tříd měli specifické časy vyhrazené pro přípravu starších dětí. Museli děti rozdělit mezi pedagogy nebo zaměstnat mladší, aby se pak mohli soustředit pouze na starší děti a připravit je na vstup do základní školy.

Diskuse výsledků

V rámci tohoto výzkumu dosáhly třídy s věkově heterogenním i homogenním složením velmi podobných výsledků. Je možné, že k této shodě přispěl také měsíc, ve kterém bylo šetření prováděno. Vzhledem k tomu, že se výzkum realizoval v květnu a červnu, jsou děti v tomto období obvykle dobře připraveny na přechod do základní školy. Bylo by zajímavé provést podobný výzkum například v říjnu, abychom zjistili, zda se budou výsledky mezi oběma věkovými skupinami nadále podobat. Celkově děti zvládly úkoly velmi dobře, a proto by příště mohlo být vhodné zvolit náročnější zadání. Rozšíření rozsahu úkolů by také mohlo přispět k větším rozdílům v dosažených výsledcích.

Pro zajištění větší reprezentativnosti vzorku dat by bylo přínosné zahrnout do dalšího výzkumu více škol, ideálně i z oblastí mimo Prahu. Rozsáhlejší výzkumný vzorek by umožnil lépe identifikovat, v jakých oblastech dosahují jednotlivé věkové skupiny horších nebo lepších výsledků.

Data získaná z tohoto výzkumu se také shodují s výsledky předchozích studií. Například souhlasí s výzkumným šetřením Ansariové a Purtellové (2018), které ukazují, že děti ve věkově heterogenních třídách dosahují lepších výsledků v oblasti sociálních dovedností. Naopak výzkum diplomové práce neprokázal, že děti z věkově smíšených tříd mají lepší výsledky v matematických dovednostech. V tomto případě se totiž prokázalo, že děti ve věkově homogenních třídách vykazovaly lepší výkony v matematických dovednostech.

Rozhovory s pedagogy potvrdily, že adaptace ve věkově heterogenních třídách probíhá snáze. Tento výzkum rovněž souhlasí se závěry předchozích studií, které zdůrazňují význam kvalitní přípravy pedagogů. Je důležité, aby byl pedagog v souladu se svou věkovou skupinou a měl zájem rozvíjet její přednosti, zatímco by měl předvídat případné nedostatky.

Závěr

Diplomová práce se zaměřila na vliv věkového uspořádání tříd v mateřských školách na připravenost dětí pro vstup do základní školy. S rostoucím zájmem o věkově heterogenní třídy se stále častěji diskutuje, jaký typ uspořádání má lepší vliv na školní připravenost dětí. Názory rodičů, pedagogů a výsledky dat nejsou v souladu, což zdůrazňuje potřebu dalšího zkoumání. Dle studie je největší pozitivum věkově heterogenní třídy lepší rozvoj emocionální a sociální zralosti. Přispívá tomu mezigenerační spolupráce a snaha starších dětí postarat se o ty mladší. Naopak ve věkově homogenní třídě můžeme vyzdvihnout snazší pedagogickou přípravu.

Cílem této diplomové práce bylo ověřit hypotézu, že děti, které navštěvují věkově homogenní třídy, jsou lépe připraveny na nástup do první třídy základní školy než děti z věkově heterogenních tříd.

Teoretická část se zaměřila na podrobný přehled o vývoji předškolních dětí a o školní zralosti. Nejprve byl detailně popsán vývoj dítěte předškolního věku. Aby bylo možné správně sestavit test školní zralosti a porozumět jeho výsledkům, je nezbytné znát schopnosti, které dítě v daném věku ovládá. Dále se teoretická část věnovala školní způsobilosti a diagnostice školní zralosti. Také tato část popsala rozdíly mezi věkově homogenními a heterogenními třídami. Na závěr poskytla přehled některých výzkumných šetření, jejichž výsledky posloužily k porovnání dat z výzkumu.

Praktická část práce se zabývala metodami použitými během výzkumu, postupem výzkumu a analýzou získaných dat. Výzkum zahrnoval testování školní zralosti, které si výzkumník sám připravil, a interview s pedagogy. Získaná data ukázala, že děti z věkově heterogenních tříd byly o něco lépe připravené na vstup do základní školy, čímž byla hypotéza vyvrácena. Děti z heterogenních tříd vynikaly v oblastech, jako je řeč, sluchové vnímání, prostorové vnímání, hrubá a jemná motorika i citová a sociální zralost. Naopak děti z věkově homogenních tříd byly úspěšnější ve vnímání času, základních matematických představách, zrakovém vnímání a grafomotorice.

Rozdíly v aritmetickém průměru mezi všemi oblastmi byly velmi malé, což ukazuje, že děti z obou typů tříd jsou na podobné úrovni školní připravenosti. Rozhovory s pedagogy odhalily, že učitelé pracují s předškolními dětmi velmi podobně, a to s tím rozdílem, že ve věkově heterogenních třídách je více času věnováno individuální práci s nejstaršími dětmi. Naopak pedagogové z věkově homogenní třídy nerozdělují práci na přípravu na vstup do základní školy, jelikož nemusejí svoji práci přizpůsobovat mladším dětem. Z tohoto důvodu pedagogové z věkově homogenních tříd, kteří se zúčastnili výzkumu, nepoužívají programy nebo metody pro přípravu předškoláků. Pouze ve třídách se smíšeným věkovým složením se vyskytuje program Metoda dobrého staru, který je určený jen pro nejstarší děti. Avšak dále způsob přípravy mají obě skupiny velmi podobný. Používají zejména pracovní listy a dávají starším dětem těžší úkoly, aby jejich vývoj šel kupředu.

Celkově lze říci, že těsné výsledky výzkumu této diplomové práce naznačují, že ačkoli existují určité výhody a nevýhody obou typů uspořádání tříd, děti z věkově heterogenních tříd mohou být na vstup do základní školy připraveny stejně dobře jako děti z věkově homogenních tříd. Důležitá je kvalita práce pedagoga a jeho schopnost připravit práci pro několik věkových kategorií.

Tato práce může sloužit jako zdroj informací pro určení, které věkové uspořádání tříd je výhodnější. Pedagogové ji mohou využít při rozhodování o tom, jaký typ třídy lépe vyhovuje jejich vzdělávacím přístupům a potřebám dětí. Rodičům může pomoci při výběru vhodné mateřské školy pro jejich dítě a poskytnout jim informace o rozdílech mezi věkově homogenními a heterogenními třídami.

Seznam použité literatury

ANSARI, Arya, PURTELL, Kelly. Continuity and changes in classroom age composition and achievement in Head Start. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2018, , s. 86–95. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.07.002>

ANSARI, Arya. Multigrade kindergarten classrooms and children's academic achievement, executive function, and socioemotional development. *Infant & Child Development*, 2017, s. 2–19. <http://doi.org/10.1002/icd.2036>

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta. Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. *Dětská naučná edice. Předškoláci*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1829-0.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta. Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy. 2. vydání. *Moderní metodika pro rodiče a učitele. Předškoláci*. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0793-9.

HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-803-1.

HAVLOVÁ, Jana. Výhody, či nevýhody věkově smíšených skupin. *Poradce ředitelky mateřské školy*, 2012, s. 20-22. ISSN 1804-9745.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-271-9225-0.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4750-7.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Dítě a mateřská škola: dítě v rodinném prostředí, rodiče a mateřská škola, předškolní vzdělávání, školní programy. *Pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.

KUPCOVÁ, Martina. *Metodický portál RVP. Smíšené skupiny*. 2004. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/8/SMISENE-SKUPINY.html/>

KURIC, Josef. *Vývojová psychologie: Učebnice pro pedagogické instituty*. 2. nezm. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1964.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4856-6.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. *Pro rodiče*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3080-6.

MASON, DeWayne, A., BURNS, Robert, B. “Simply no worse and simply no better” may simply be wrong: A critique of Veenman's conclusion about multigrade classes. *Review of Educational Research*, 1996, 307–322. <https://doi.org/10.3102/00346543066003307>

MERTIN, Václav, GILLERNOVÁ, Ilona (ed.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.

OKUTAN, Sermin., TEPELI, Kezban, TUGRUL, Belma, GUNES, Gokhan. Preschool education in mixed- versus single-age groups: Effects on developmental characteristics of young children. In M. Yasar, J. Galbraith, & O. Ozkan (Eds.). *Contemporary perspectives and research on early childhood education*, 2014, s. 373–383. Cambridge Scholars Publishing.

OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1092-4.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4., aktualizované vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: Učební pomůcka pro veřejnost*. 1. vyd. Praha: Public History, 1999. 63 s. ISBN 80-902193-7-3.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 2., přepracované vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.

SVOBODOVÁ, Eva et al. *Vzdělávání v mateřské škole*. Praha: Portál, 2010. 168 s. ISBN 978-80-7367-774-9.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, BINAROVÁ, Ivana, HOLÁSKOVÁ, Kamila, PETROVÁ, Alena, PLEVOVÁ, Irena, PUGNEROVÁ, Michaela. *Přehled vývojové psychologie*. Dotisk 2., nezměn. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-0629-2.

ŠKODOVÁ, Eva a JEDLIČKA, Ivan. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.

ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola: Teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. 168 s. ISBN 80-244-0945-8.

ŠULOVÁ, Lenka. Raný psychický vývoj dítěte. 2. vyd. *Učební texty Univerzity Karlovy v Praze*, 4. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1820-3.

ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

TRTÍLKOVÁ, Hana. Homogenní versus smíšené třídy. *Dostupné z <http://www.ucitelskenoviny.cz>*, 2014.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vyd, rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8

VÁGNEROVÁ, Marie, KLÉGROVÁ, Jarmila. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1538-7.

WEDLICOVÁ, Iva. *Vývojová psychologie*. Univerzita JE Purkyně, 2010. ISBN 978-80-7414-320-5

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 2. vyd. *Pedagogická praxe*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-326-0.

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – Nadřazená slova

Seznam grafů

Graf č. 1: Řečová oblast – nadřazená slova

Graf č. 2: Řečová oblast – spontánní vyprávění podle obrázku

Graf č. 3: Vnímání času – pojmy před tím, nyní, potom

Graf č.4: Vnímání času – posloupnost děje

Graf č. 5: Základní matematické představy – řazení prvků podle velikosti

Graf č. 6: Základní matematické představy – pojmy méně, více, stejně, žádné

Graf č. 7: Zrakové vnímání – chybějící části v obrázku

Graf č.8: Zrakové vnímání – zraková paměť

Graf č. 9: Sluchové vnímání – opakování věty/slov

Graf č. 10: Sluchové vnímání – počáteční a poslední písmeno ve slově

Graf č. 11: Prostorové vnímání – pojmy z prostorového uspořádání

Graf č. 12: Hrubá motorika – překážková dráha

Graf č. 13: Jemná motorika – pohyblivost prstů

Graf č. 14: Grafomotorika – pracovní list

Graf č. 15: Citová a sociální zralost

Přílohy

Příloha č. 1 – Spontánní vyprávění podle obrázku

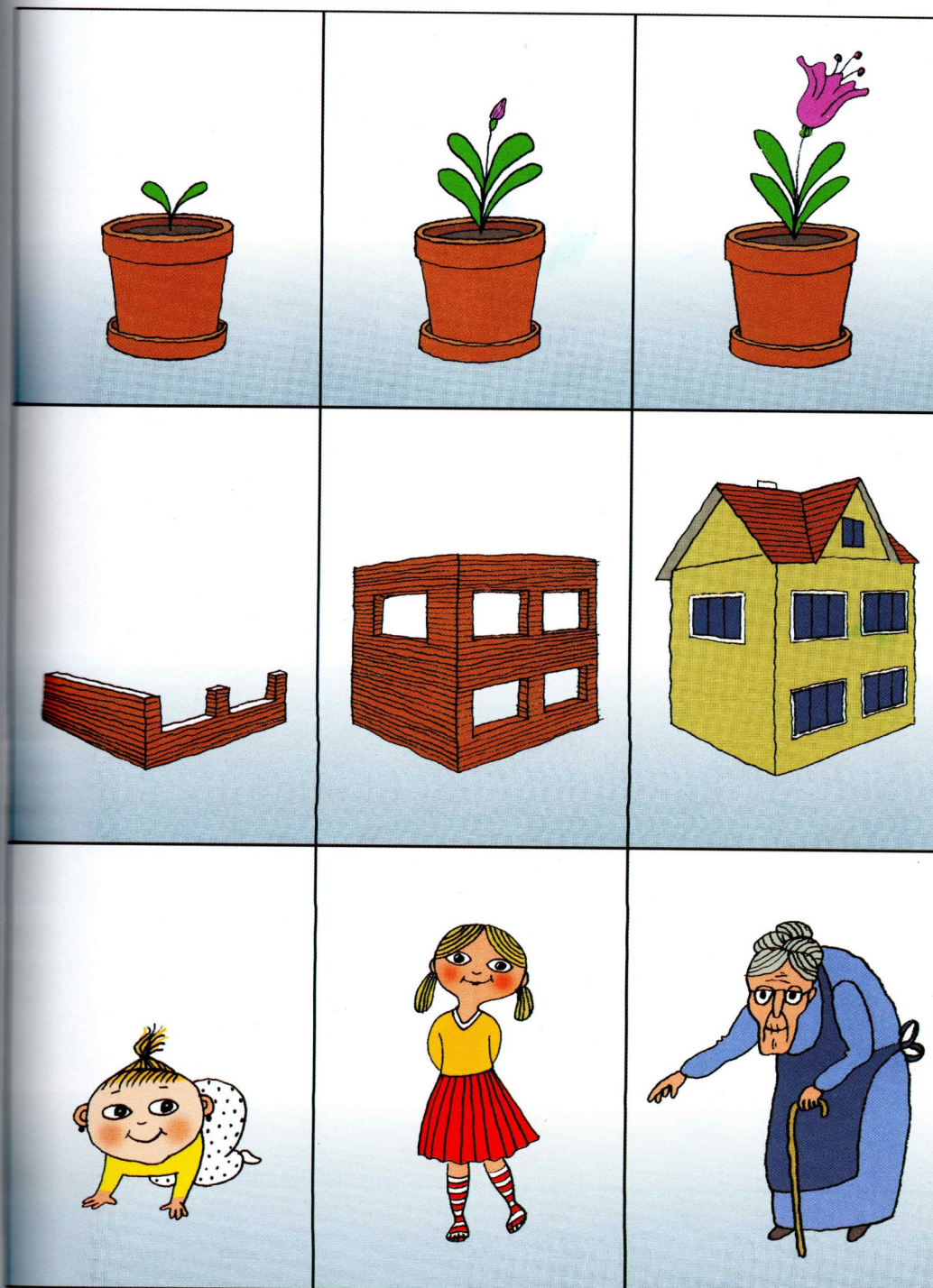
Příloha Ř18: Spontánně vypráví podle obrázku



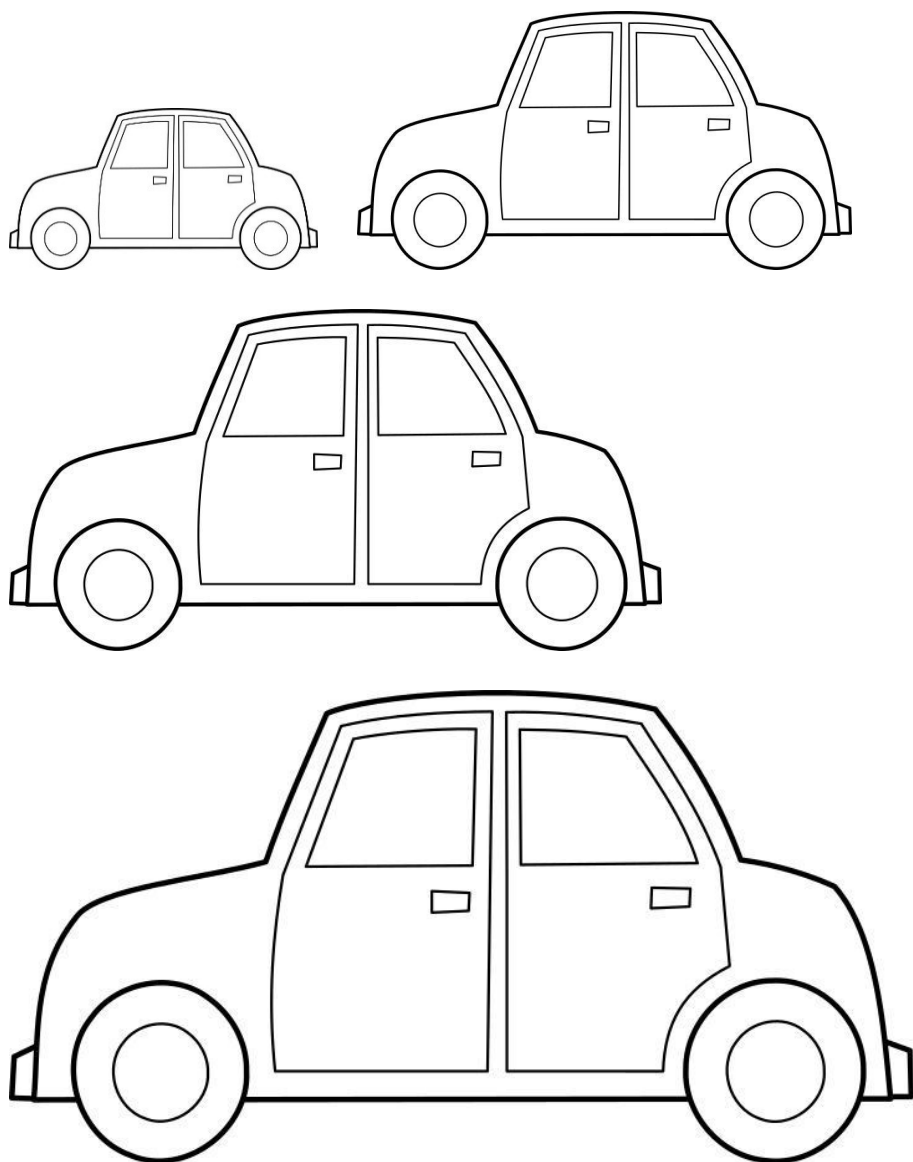
Příloha č. 2 – Posloupnost děje

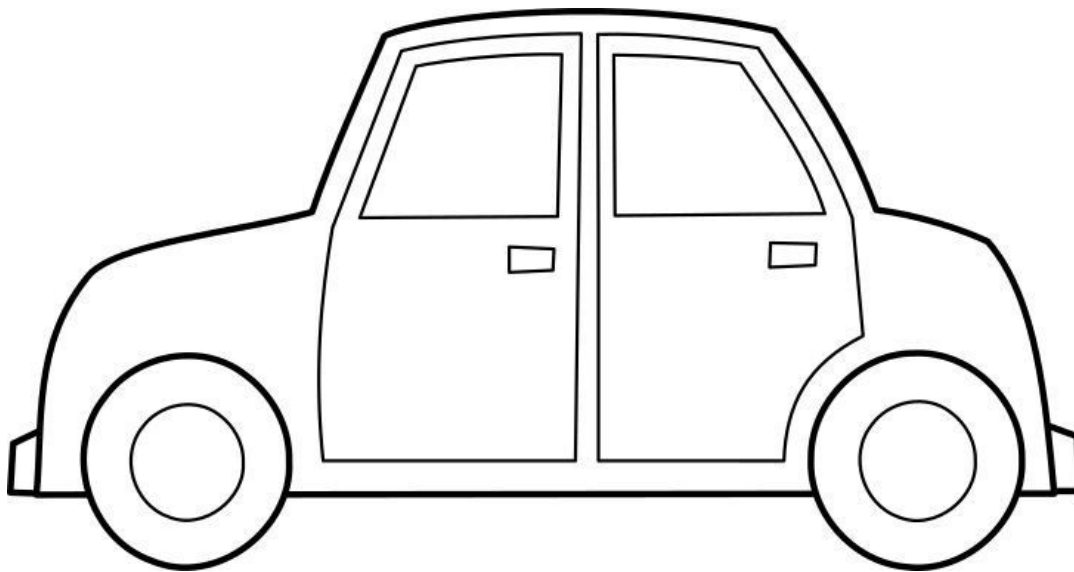


Příloha Č6, Č7: Rozliší dříve, později (seřadí dva obrázky).
Seřadí obrázky podle posloupnosti děje, jmenuje, co se stalo nejdříve, později, naposled.



Příloha č. 3 – Řazení prvků podle velikosti

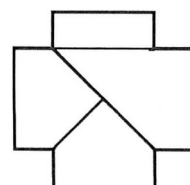
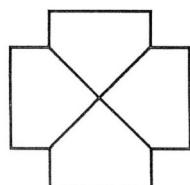
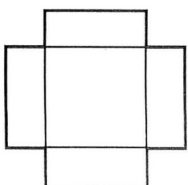
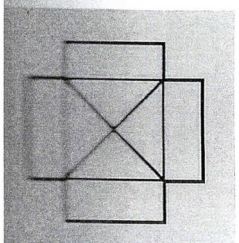
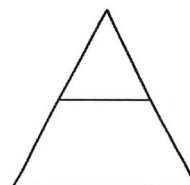
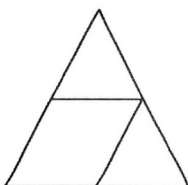
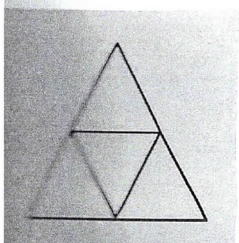
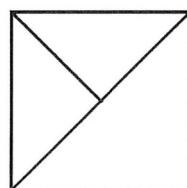
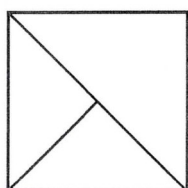
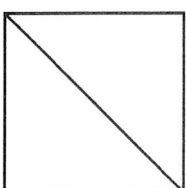
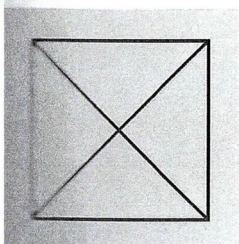
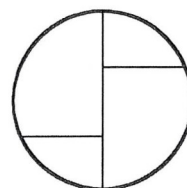
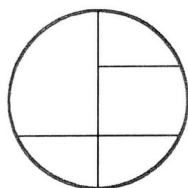
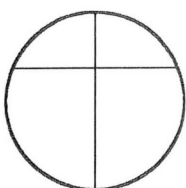
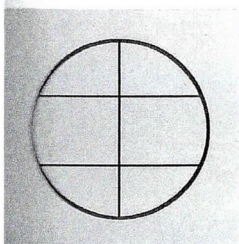
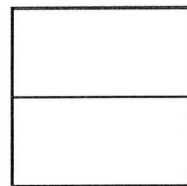
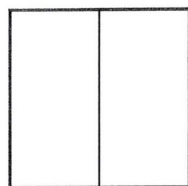
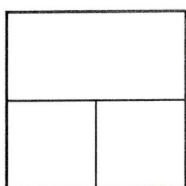
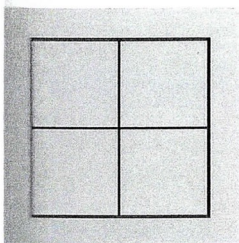




Příloha č. 4 – Chybějící části v obrázku

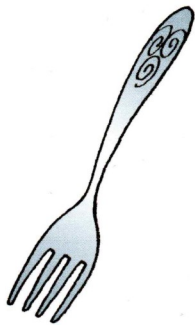
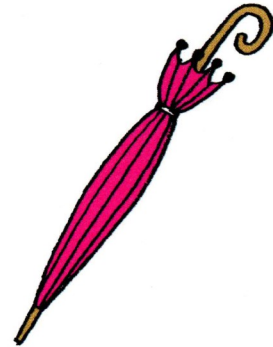


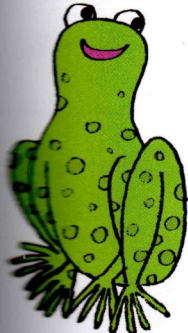
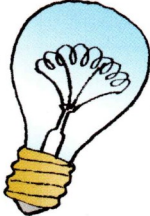

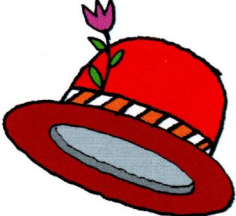

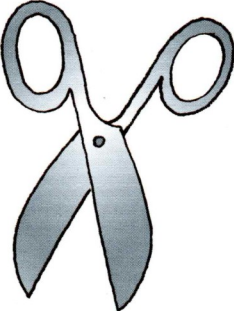
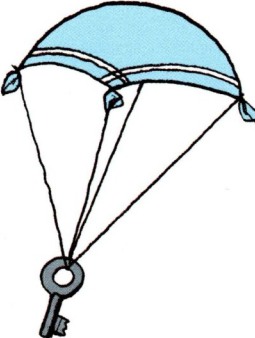
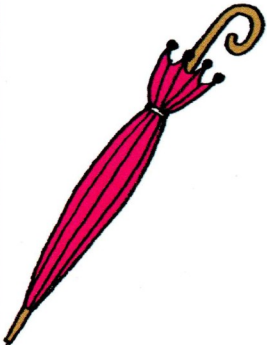
Příloha Z26: Doplní chybějící části v obrázku





Příloha Z30: Poznává viděné obrázky

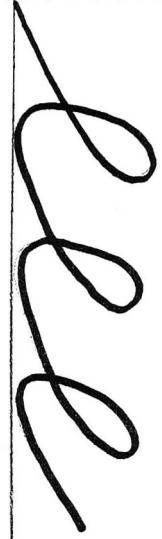
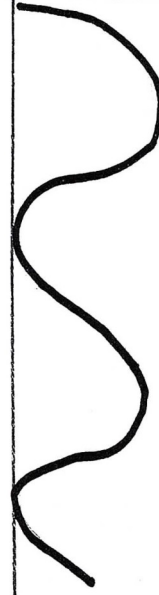
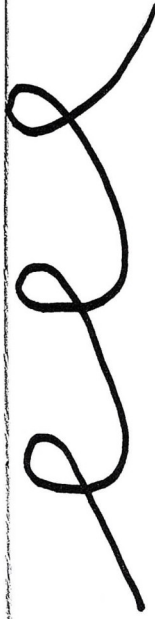
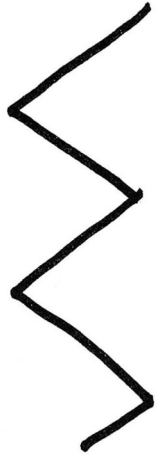




Příloha P7, P8, P10: Pojmy první, poslední. Pojmy uprostřed, prostřední, předposlední. Pojmy hned před, hned za

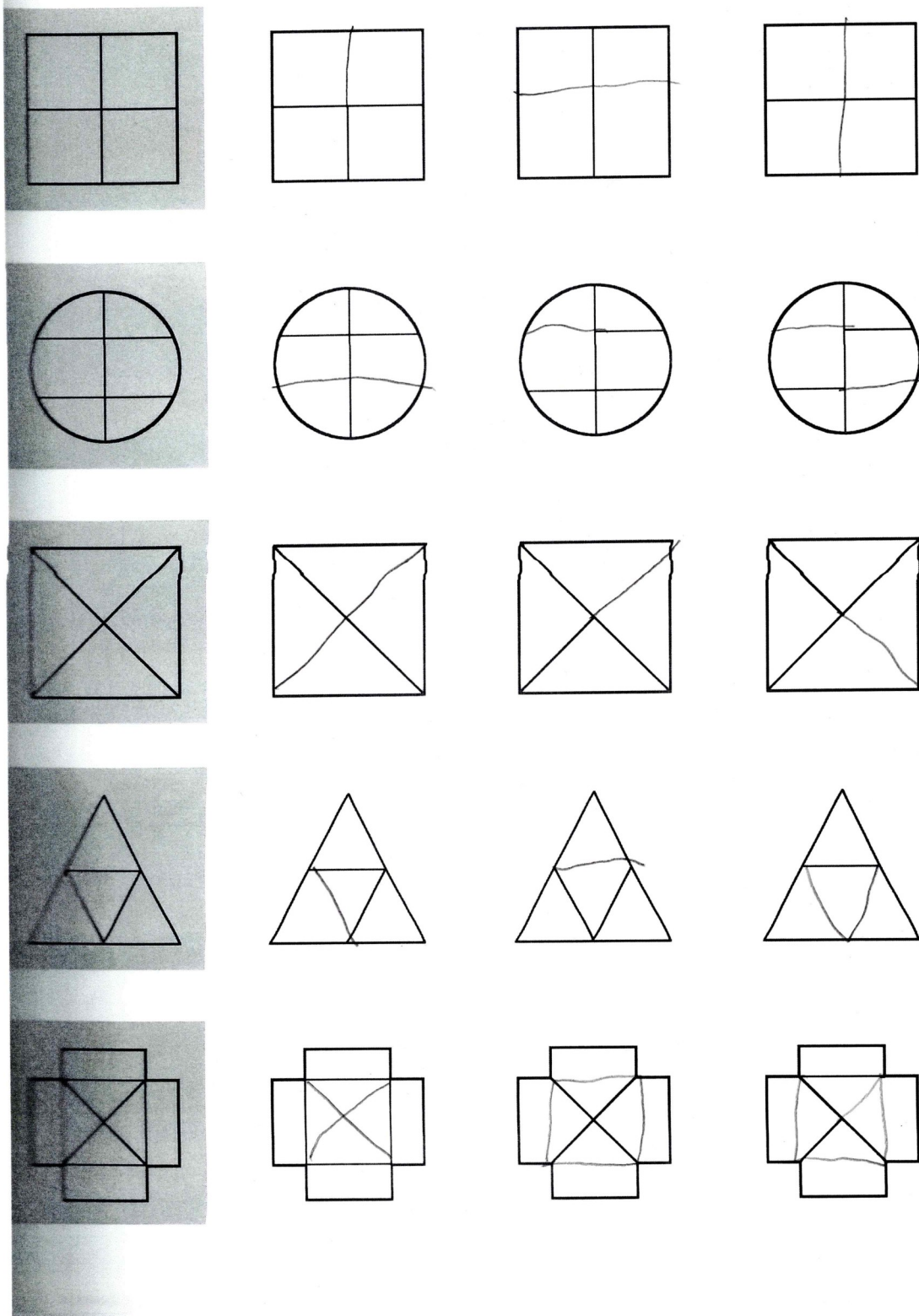




Ukázka výsledků testování školní zralosti

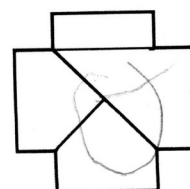
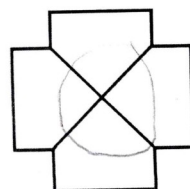
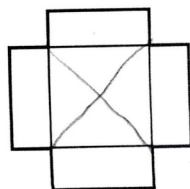
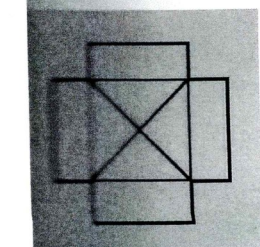
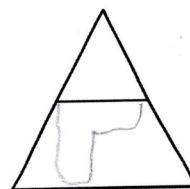
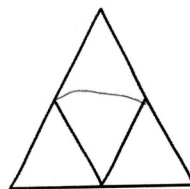
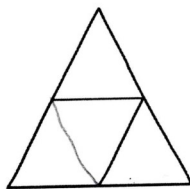
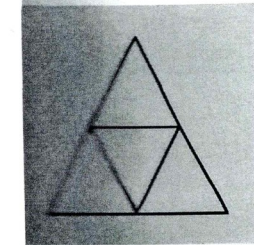
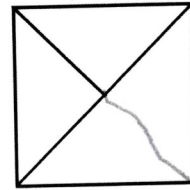
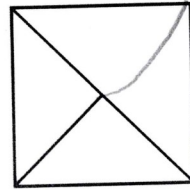
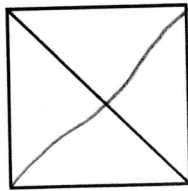
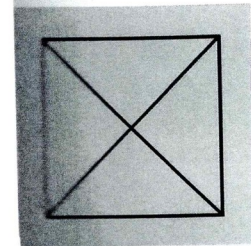
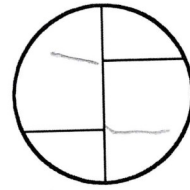
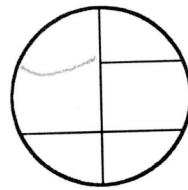
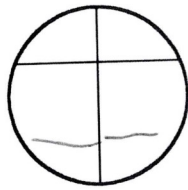
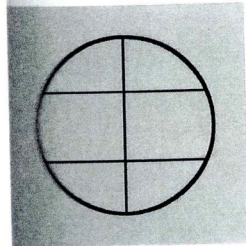
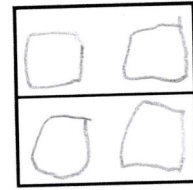
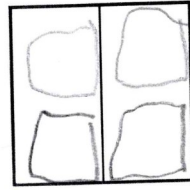
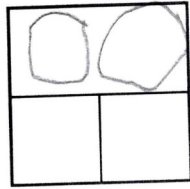
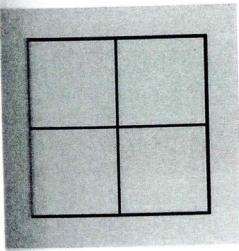


Příloha Z26: Doplní chybějící části v obrázku



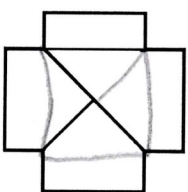
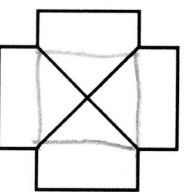
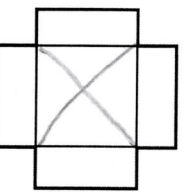
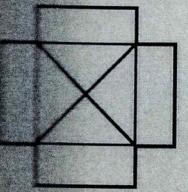
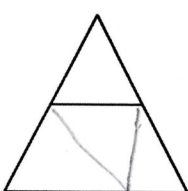
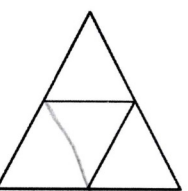
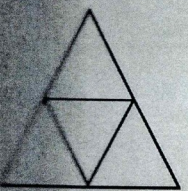
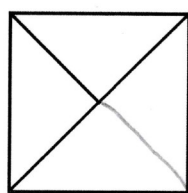
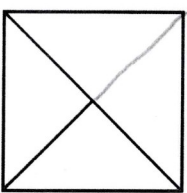
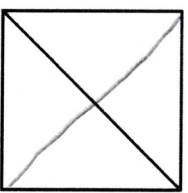
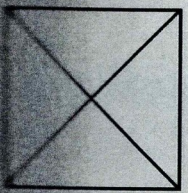
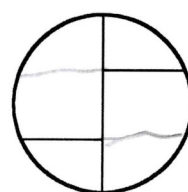
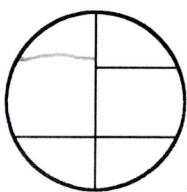
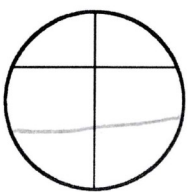
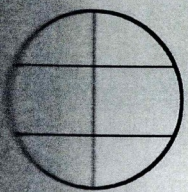
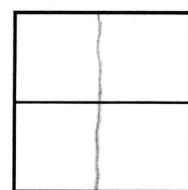
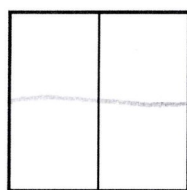
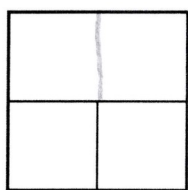
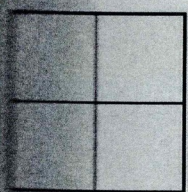


Příloha Z26: Doplní chybějící části v obrázku



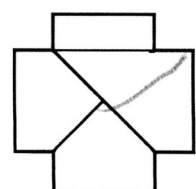
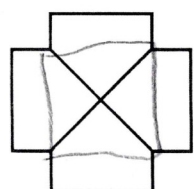
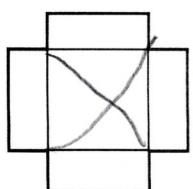
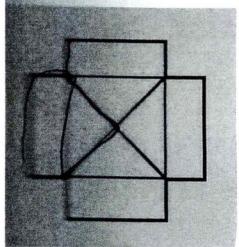
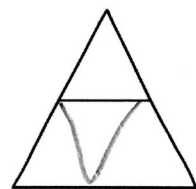
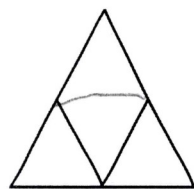
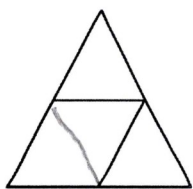
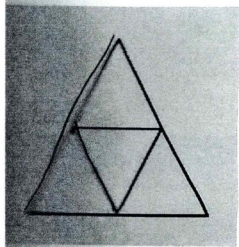
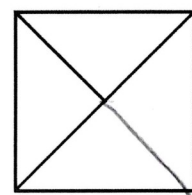
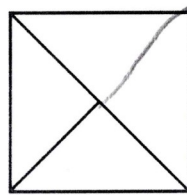
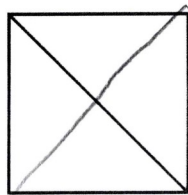
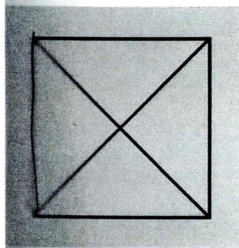
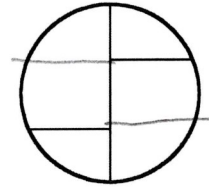
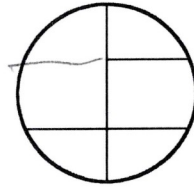
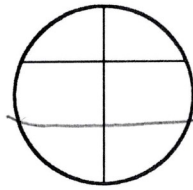
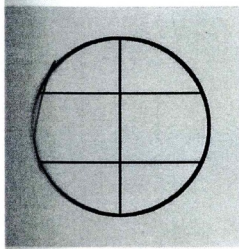
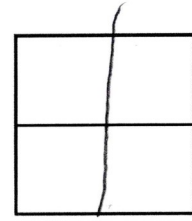
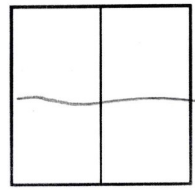
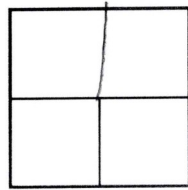
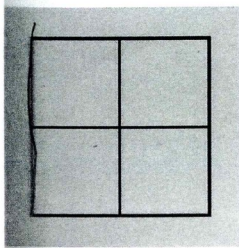


Priloha Z26: Doplní chybějící části v obrázku





Příloha Z26: Doplní chybějící části v obrázku





Příloha Z26: Doplní chybějící části v obrázku

