

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Adaptace žáků na první ročník základní školy
Adaptation of pupils to the first year of primary school

Petra Čermáková

Vedoucí práce: doc. PhDr. ThDr. Noemi Bravená, Th.D., Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

2023

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Adaptace žáků na první ročník základní školy* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 16. dubna 2023

Čermáková Petra

Děkuji vedoucí mé diplomové práce paní doc. PhDr. ThDr. Noemi Bravené, ThD., PhD. za cenné rady, vřelý přístup a odborné vedení mé diplomové práce. Dále moc děkuji panu PhDr. Jakubu Konečnému, Ph.D. za podporu a korekturu mé diplomové práce. V neposlední řadě děkuji paní učitelce, paní asistentce, všem žákům a rodičům, kteří přispěli k realizaci mého výzkumného šetření.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá adaptací žáků, která bývá v literatuře spojována s mateřskou školou. Pro 1. ročník základní školy je to téma nové. Práce se proto zaměřuje na popsání jednotlivých pojmů, které jsou pro pochopení adaptace dítěte na 1. ročník základní školy zásadní. Teoretická část práce je řazena chronologicky tak, jak jednotlivá témata v životě dítěte přichází, tj. od definice předškolního věku, přes problematiku školní zralosti a připravenosti, zápisu i odkladu školní docházky až po vymezení mladšího školního věku. Stěžejní kapitola je věnována problematice adaptace a příčin neúspěšné adaptace.

Pro empirickou část diplomové práce byl zvolen kvalitativní výzkum na základě výzkumné metody případové studie. Pro sběr dat bylo použito několik technik. Jedná se o přímé nezúčastněné pozorování žáků o přestávkách, ale i vyučovacích hodinách. Pozorování je doplněno o polostrukturované individuální rozhovory se žáky, paní učitelkou a paní asistentkou. Další technikou je rodičovský online dotazník.

KLÍČOVÁ SLOVA

Adaptace, žák, zralost, připravenost, škola, spolužák, kolektiv, nový začátek, prostředí.

ABSTRACT

The thesis deals with the adaptation of pupils, which is often associated in literature with kindergarten. It is a new topic for the first year of primary school. Therefore, the thesis focuses on describing the different concepts that are essential to understanding a child's adaptation to the first year of primary school. The theoretical part of the thesis is arranged chronologically as each topic comes up in the child's life, i.e. from the definition of preschool age, through the issues of school maturity and readiness, enrolment and deferment, to the definition of the younger school age. A central chapter is devoted to the issue of adaptation and the causes of failed adaptation.

For the empirical part of the thesis, qualitative research based on the case study research method was chosen. Several techniques were used for data collection. These include direct non-participant observation of pupils during breaks as well as lessons. The observations are supplemented by semi-structured individual interviews with pupils, a teacher and a class assistant. Another technique is a parents online questionnaire.

KEYWORDS

Adaptation, pupil, maturity, readiness, school, classmate, team, new beginning, environment.

Obsah

Úvod.....	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Aktuálnost problematiky	11
2 Předškolní období.....	12
2.1 Předškolní věk	12
2.2 Návyky a dovednosti	13
2.3 Identita u dítěte předškolního věku	15
2.4 Kognitivní vývoj.....	16
2.4.1 Egocentrismus	16
2.4.2 Fenomenismus.....	17
2.4.3 Prezentismus.....	17
2.4.4 Magičnost	17
2.4.5 Absolutismus	17
2.4.6 Projevy dětského myšlení.....	18
2.5 Emoční vývoj dítěte předškolního věku	18
2.6 Vývoj sociálních rolí a vrstevnických vztahů.....	18
2.7 Charakteristiky dítěte – závěry pro adaptaci dítěte v 1. ročníku	20
3 Školní zralost a připravenost	21
3.1 Školní zralost	21
3.2 Školní připravenost.....	22
3.3 Řeč a výslovnost.....	23
3.4 Motorická zralost	24
3.5 Pracovní zralost	24
3.6 Sociální zralost	24
3.7 Test školní zralosti.....	25
3.8 Odklad povinné školní docházky	26

3.9	Školní zralost a připravenost a adaptace v 1. ročníku	27
4	Základní škola	28
4.1	Výběr školy.....	28
4.2	Přípravné třídy	30
4.3	Zápis do školy.....	31
5	Mladší školní období.....	33
5.1	Mladší školní věk.....	33
5.2	Vývoj schopností a dovedností.....	34
5.3	Vývoj řeči	35
5.3.1	Péče o řeč	35
5.4	Identita a pocity méněcennosti	36
5.5	Kognitivní vývoj.....	37
5.6	Emoční vývoj.....	37
5.7	Shrnutí charakteristik dítěte mladšího školního věku a jejich souvislost s adaptací .	38
6	Adaptace.....	39
6.1	Adaptace na školní prostředí	39
6.2	Nástup do školy a role školáka v adaptačním procesu	40
6.2.1	Vnímání předškoláka role školáka	40
6.2.2	Nová role školáka v rámci adaptačního období	42
6.3	Role žáka v mladším školním věku	42
6.4	Role spolužáka v adaptačním období	44
6.5	Učitel a jeho schopnosti.....	45
6.6	Učitel a jeho význam v adaptačním období.....	46
6.7	Změny v životě dítěte v adaptačním období.....	48
6.8	Adaptace na školu a rodiče	48
6.8.1	Význam rodičů při adaptaci dítěte	48
6.8.2	Spolupráce s rodinou v adaptačním období	49

7	Příčiny neúspěšné adaptace	51
7.1	Příčiny neúspěšné adaptace na školní prostředí	51
7.2	Příčiny neúspěšné adaptace v rámci vztahu s učitelem	52
	EMPIRICKÁ ČÁST	53
8	Metodologie	53
8.1	Výzkumný design případové studie	53
8.2	Výzkumný problém	53
8.3	Výzkumné otázky	54
8.4	Metody sběru dat	54
9	Přehled zúčastněných respondentů	56
10	Harmonogram výzkumu a technika sběru dat	58
11	Vyhodnocení výzkumného šetření a interpretace dat	59
11.1	Vyhodnocení přímého nezúčastněného pozorování	59
11.2	Vyhodnocení polostrukturovaných individuálních rozhovorů	61
11.3	Vyhodnocení rodičovského online dotazníku.....	65
12	Výsledky k výzkumným otázkám	67
	Závěr	70
	Seznam použitých informačních zdrojů	73
	Seznam příloh	76

Úvod

Diplomová práce se zaměřuje na adaptaci žáků na první ročník základní školy. Pro žáka je nástup do školy velkým nelehkým mezníkem v jeho životě. Žák poznává nové lidi – nové vrstevníky, paní učitelky, paní asistentky, paní vychovatelky, kuchařky, uklízečky, pana školníka a mnoho dalších. Zároveň vstupuje do nového prostředí, které nezná a bude v něm pravděpodobně trávit dalších 9 let svého života. Žák si musí zvyknout také na nové organizační formy a metody, nový životní styl a režim, na nová školní pravidla, na novou autoritu tedy třídní paní učitelku a také na nové povinnosti školní docházky. Dítě nástupem do školy získá rovnou dvě nové sociální role – roli žáka a zároveň spolužáka. Paní učitelka je pro žáky stěžejním záchranným bodem pro snazší zapojení do nového kolektivu a prostředí v adaptačním období. Právě novost situace a adekvátní přístup ze strany učitele jsou tou hlavní aktuálností, proč se tématu věnovat.

Toto téma diplomové práce jsem si vybrala z toho důvodu, že bych chtěla být připravena do praxe. Učitel na prvním stupni ve většině případů začíná s žáky již od první třídy základní školy. Vstup do první třídy a s tím spojená právě adaptace je důležitá nejen pro žáky, ale právě i pro mě, učitele. Chtěla jsem si o tomto tématu co nejvíce zjistit, pochopit a vcítit se do žáků a být připravena na to, jak s žáky v tomto nelehkém období pracovat. Předpokládám, že dobrý vztah mezi učiteli, žáky, ale i rodiči posílí úspěšnou adaptaci.

V první řadě se teoretická část zaměřuje na aktuálnost problematiky. Druhá kapitola zahrnuje charakteristiku předškolního období dítěte, kde je popsán předškolní věk, návyky a dovednosti, identita u dítěte předškolního věku a kognitivní vývoj, který zahrnuje egocentrismus, fenomenismus, prezentismus, magičnost, absolutismus a projevy dětského myšlení. Dále kapitola obsahuje emoční vývoj, vývoj sociálních rolí a vrstevnických vztahů a charakteristiky dítěte – závěry pro adaptaci dítěte v 1. ročníku. Třetí kapitolou teoretické části je školní zralost a připravenost, ve které se nachází podkapitoly právě školní zralosti, školní připravenosti, řeč a výslovnost, motorická, pracovní a sociální zralost, test školní zralosti, odklad povinné školní docházky, školní zralost a připravenost a adaptace v 1. ročníku. Čtvrtá kapitola se zaměřuje na základní školu, ve které se nachází podkapitola, která se zabývá výběrem základní školy, přípravné třídy, a samotného průběhu zápisu do první třídy základní školy. Pátá kapitola pojednává o mladším školním období, kde je popsána charakteristika mladšího školního věku dítěte, vývoj schopností a dovedností, vývoj řeči, identita a pocity méněcennosti a v neposlední řadě kognitivní a emoční vývoj žáků mladšího školního věku. Poslední podkapitola se zaměřuje na shrnutí charakteristik dítěte mladšího školního věku a jejich souvislost s adaptací. Šestou

velkou kapitolu tvoří samotná adaptace, která je pro tuto diplomovou práci stěžejní. Velká kapitola adaptace zahrnuje podkapitoly, jako je adaptace na školní prostředí, nástup do školy a role školáka v adaptačním období, která zahrnuje vnímání předškoláka role školáka a nová role školáka v rámci adaptačního období. V kapitole jsou zařazeny i podkapitoly jako jsou role žáka v mladším školním věku v adaptačním období, role spolužáka v adaptačním období, učitel a jeho schopnosti, učitel a jeho význam v adaptačním období, dále jaké mohou být změny v životě žáka po nástupu do školy. Dále je zahrnuta podkapitola adaptace na školu a rodiče, ve kterém je obsažen význam rodičů při adaptaci dítěte a spolupráce s rodinou v adaptačním období. Poslední sedmá kapitola pojednává o příčinách neúspěšné adaptace, kde je zahrnuta podkapitola obsahující příčiny neúspěšné adaptace na školní prostředí a podkapitola příčiny neúspěšné adaptace v rámci vztahu s učitelem.

Cílem teoretické části je popsat charakteristiku předškolního dítěte, školní zralosti a připravenosti, charakteristiku mladšího školního věku dítěte a především adaptaci, která je hlavní náplní diplomové práce.

Cílem empirické části je zjistit, jak adaptace žáků na první ročník základní školy vypadá a s čím souvisí. Pro empirickou část byl zvolen kvalitativní výzkum na základě výzkumného designu případové studie. Práce se zaměřuje na výzkum v 1. ročníku základní školy a na zjištění všech informací na konkrétním vzorku, co je pro pojem adaptace typické. Pro sběr dat do empirické části diplomové práce byly zvoleny 3 metody, protože bylo potřeba zjistit o jednom případě co nejvíce informací. Použité metody: přímé nezúčastněné pozorování žáků, individuální rozhovory s dynamickými otázkami, které byly vedené se žáky, s paní učitelkou a s paní asistentkou a rodičovský online dotazník.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Aktuálnost problematiky

Průcha, Walterová, Mareš definují pojem adaptace takto: „Obecně proces přizpůsobení se něčemu. (2009, s. 11–12) Sousloví adaptační období se používá v pedagogické literatuře téměř výlučně v souvislosti s mateřskou školou. Opravilová uvádí, že: „Adaptační období je u každého dítěte jiné a může být rozdílně dlouhé.“ Také Opravilová tvrdí, že: „Vstup do školy pro dítě představuje velkou změnu, která klade náročné požadavky.“ (2016, s. 172)

V 1. ročníku základní školy se ale také učitelé potýkají s tzv. přechodovým obdobím od prvního dne nástupu dítěte do školy až cca do 3 měsíce, kdy si děti na školu zvykají.

Ze strany učitelů existuje předpoklad, že dítě přichází vybaveno znalostmi a dovednostmi z předškolního vzdělávání, nicméně realita ukazuje, že každé dítě je specifické a potřebuje podporu v něčem jiném. V začínajícím adaptačním období si na sebe musí obě strany zvyknout, poznat se a nastavit pravidla a práci tak, aby bylo dosahováno předem stanovených cílů a byl zajištěn maximální rozvoj každého dítěte.

Literatura ke komplexnímu pojmu adaptace na základní škole chybí, nalezneme ale literaturu k adaptaci v MŠ a obecně k adaptaci, u vývojových psychologů také reflexi k roli školáka. Předkládaná diplomová práce tuto mezeru doplňuje a zaměřuje se na popsání jednotlivých pojmů, které jsou pro pochopení adaptace dítěte na 1. ročník základní školy zásadní. Teoretická část práce je řazena chronologicky tak, jak jednotlivá témata v životě dítěte přichází, tj. od definice předškolního věku, přes problematiku školní zralosti a připravenosti, zápisu i odkladu školní docházky až po vymezení mladšího školního věku. Stěžejní kapitola je věnována problematice adaptace.

2 Předškolní období

Tato kapitola je zaměřena na popis specifík předškolního věku. Jejím smyslem je objasnit pojmy školní zralost a připravenost v kontextu vývoje dítěte a v návaznosti na mladší školní věk.

Učitelé se také v praxi setkávají s charakteristikou předškolních dětí, tj. i pro adaptaci v 1. ročníku základní školy jsou tyto informace pro učitele důležité.

Dále je kapitola zaměřena na definování předškolního období, návyky dětí a dovednosti, identitu předškolního dítěte, jeho kognitivní vývoj, který zahrnuje egocentrismus, fenomenismus, prezentismus, magičnost, absolutismus a projevy dětského myšlení. Dále emoční vývoj a vývoj sociálních rolí a vrstevnických vztahů. Poslední podkapitola se zaměřuje na charakteristiky dítěte – závěry pro adaptaci dítěte v 1. ročníku.

2.1 Předškolní věk

V následujícím textu jsou představeny jen některé vývojové charakteristiky, které považuji pro naše téma za nejdůležitější.

Vágnerová definuje předškolní období ve věku „od 3 přibližně do 6 let. Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy.“ (2000, s. 102) Pro toto období je charakteristické, že se dítě po dosažení tří (a ještě výrazněji po dosažení čtyř) let dokáže odpoutat od svých nejbližších příbuzných (především rodičů) a vnímá také širší okolí, díky čemuž si lépe uvědomuje své „já“, čímž si také více uvědomuje vazbu k těm, kteří nejsou „já“ – tj. „vztah k druhým dětem, k svým vrstevníkům, ke své generaci.“ (Matějček, 2013, s. 48)¹

Ve většině případů chce být dítě předškolního věku ve společnosti ostatních dětí. Rádi si s ostatními dětmi hrají a chlubí se s nimi rodičům. V tomto věku se kamarádství vyvíjí, prohlubuje, ale také často obměňuje. Díky mateřské škole se různé vztahy – například s vrstevníky rozvíjí. Děti se v tomto období naučí zejména spolupracovat. Zprvu se jedná o krátkodobou spolupráci například při hrách. Když se dítě předškolního věku dostane do kolektivu dětí, je dobré si všimnout toho, že všichni členové takového dětského kolektivu jsou stále veselí, radují se a zažívají spoustu legrace. (srov. Matějček, 2013, s. 48)

¹ Je zachováno formátování ze zdrojového textu, kde byly uvozovky u zájmena „já“ použity.

„Nemáme pro to v češtině vhodné slovo a museli bychom vymyslet nějaké nové – nespíš něco jako ‚souradost‘. (Je to chování, kterým dítě říká: ‚Jsem mezi vámi rád, je mi tady dobře, je mi veselo!‘).“ (Matějček, 2013, s. 48)

Mateřská škola dětem předškolního věku může pomoci v nelehkých rodinných situacích, jako je například smrt v rodině, nebo rozvod rodičů. Dítě je v mateřské škole celé dopoledne, nebo i dopoledne v jiné společnosti lidí, v jiné náladě a atmosféře. Dítě si tak může odpočinout od nepříznivé atmosféry z domova. (srov. Matějček, 2013, s. 50)

„Silnou stránkou mateřské školy jsou znalosti a zkušenosti pracovníků v tom, jak vést děti, aby si osvojily účelné návyky (hygiena, oblékání, udržování pořádku apod.) a účelné dovednosti (zacházení s tužkou, barvičkami a jinými pomůckami ke tvořivé práci).“ (Matějček, 2013, s. 50)

2.2 Návyky a dovednosti

Nervová soustava dítěte i personalita se dále vyvíjí. Dítě je o krok dál – dokáže získávat návyky. Zvolna odchází období vzdoru a nastává období, kdy se dítě snaží mít vzhled jako ostatní, nebo je kopírovat v různých činnostech. Dítě předškolního věku už moc dobře chápe, co je správné dělat a co není. (srov. Matějček, 2013, s. 50)

„Psychologové dokonce říkají, že dítě v tomto věku ‚otiskuje své prostředí‘, a usuzují podle toho na kulturní úroveň rodiny a na zvyky, režim, výchovné zásady a zvláštnosti, které tam panují.“ (Matějček, 2013, s. 50)

Dítě předškolního věku se už učí jíst vidličkou a nožem, protože jíst lžící už si skvěle osvojilo. Mnoho dětí už zvládá jízdu na kole, protože skvěle zvládají jízdu na trojkolce nebo dokonce na koloběžce. Rozvinuté dětské napodobeniny hraček upoutávají pozornost dětí. Hračkárny vynalézají například náradí, kuchyňské pomůcky, pistole, auta a podobně. Dítě je tak fascinované, že posléze a velmi přirozeně přejde z hraček na reálné věci a je tedy nutné, aby se na děti nejen při činnostech s těmito předměty dával obrovský pozor. Například když si hrají na nemocného člověka, mohou spolykat opravdové léky.

V tomto věku je tedy nutné pomoci dítěti s vytvářením hygienických návyků. Protože když si osvojí návyky teď, pravděpodobně už je nikdy nevytěsní a nezapomene. Jedná se o návyky, jako je ranní hygiena (čištění zubů), mytí sebe, rukou, ale i ovoce a zeleniny. Po osvojení to dítě bude dělat automaticky bez připomínek dospělého.

V tomto věku je také vhodné začít s osvojováním zdravé stravy. Dítě by mělo pochopit, že se nemá jíst mnoho sladkého a nemělo by se přejídat. (srov. Matějček, 2013, s. 51–52)

U dítěte předškolního věku bychom měli dávat pozor na to, aby se věci učilo správně. „To, co se v tomto období psychického i fyzického organismu dítěte špatně zabuduje, to se pak velmi obtížně odstraňuje. Nervové buňky, mladé, plastické a vnímavé, a to především mozkové, vezmou totiž určitý pohyb (jde vždy spíše o určitou soustavu či určitý vzorec pohybů) za svůj a uloží si jej hluboce do svého programu. Kdyby pak místo něho měly přijmout nějaký jiný, nový, musely by se toho dřívějšího, utvrzeného, vzdát – a proti tomu se samozřejmě brání.“ (Matějček, 2013, s. 52) Toto se vztahuje na všechny činnosti, které se dítě učí. Například čištění zubů, vázání tkaniček, správný úchop tužky a další.

Dalšími návyky, které bychom neměli u dětí předškolního věku opomenout, jsou společenské návyky. Jedná se zejména o pozdrav, prosbu, poděkování a loučení. Dětem se musí tyto společenské návyky několikrát denně opakovat. Dospělí by se na ně neměli zlobit, když zapomenou, ale naopak jim měli pomoci si vzpomenout, co se má udělat. Do této kategorie činností je zahrnut i úklid po sobě či úklid hraček. V určitých případech je na místě, aby rodič pomohl dítěti s úklidem celého pokoje. (srov. Matějček, 2013, s. 53–54) „Vést k tomu dítě od časného předškolního věku je vynikající výchovný vklad do budoucnosti.“ (Matějček, 2013, s. 53) Ke společenským návykům patří ještě naučit dítě, aby umělo někomu blízkému udělat radost. Například pro něj jen tak nakreslit obrázek. (srov. Matějček, 2013, s. 55)

U dětí předškolního věku by se nemělo zapomínat na výchovu k toleranci. Ta má u těchto dětí největší úspěch v mateřské škole. Děti bez problému přijmou do kolektivu handicapované dítě. Budou mít sice pochybnosti o jeho chůzi či vzhledu, ale stačí jim snadné objasnění či vysvětlení. (srov. Matějček, 2013, s. 55) „To jen úzkostní rodiče nebo prarodiče svůj obranný postoj vůči lidskému neštěstí promítají do dětí a snaží se je chránit.“ (Matějček, 2013, s. 55)

Nesmíme opomenout také rozvoj sociálních dovedností u dětí předškolního věku. „V předškolním věku se dítě učí také žádoucím vzorcům chování, které mají obecný charakter, tj. nejsou součástí jen některé role. V této oblasti jde především o rozvoj prosociálního chování, které lze charakterizovat jako pozitivní, respektující ostatní.“ (Vágnerová, 2000, s. 123)

Do prosociálního chování lze zahrnovat to, že dítě v tomto věku musí mít pocit bezpečného prostředí, ve kterém se nachází. Dokáže pochopit, co jiný člověk chce, co cítí a co potřebuje. Dospělý jedinec, jako je matka či otec je pro dítě vzor, který imituje. Neví, že nějaké chování

je například špatné, protože když to dělá jeho vzor, myslí si, že to tak má být a že je to správné. (srov. Vágnerová, 2000, s. 123)

2.3 Identita u dítěte předškolního věku

Dítě v předškolním věku o sobě dokáže přemýšlet a zvládá pochopit rozdílnost mezi sebe samým a druhými lidmi. „V předškolním věku začínají děti chápat sebe sama jako subjekt, a tak vzniká vědomí vlastní identity.“ (Vágnerová, 2000, s. 115) Dítě dokáže samo sebe rozeznat v zrcadle, uvědomuje si svůj vizuál. „Tělesná identita má i svou funkční složku, která je dána schopností vlastní tělo nejen pocíťovat, ale také ovládat. V tom se projevuje rozvoj sebepojetí, dítě se posuzuje jako aktivní subjekt, vybavený různými kompetencemi.“ (Vágnerová, 2000, s. 116)

Děti v předškolním věku nedokážou sami sebe zhodnotit, a tak rády využijí hodnocení od jejich blízkých dospělých osob. „Rodiče je ovlivňují: a) emočně, svou citovou vřelostí; b) svými požadavky a spokojeností s mírou jejich naplnění; c) svým chováním a zejména verbálním vyjádřením svého názoru na dítě.“ (Vágnerová, 2000, s. 116)

Vágnerová uvádí, že: „Nezralost sebepojetí předškolního dítěte se může projevovat majetnickými sklony.“ (2000, s. 116) Dítě si moc dobře uvědomuje, které věci – jako jsou například hračky jsou jeho, a tak to dává i důrazně najevo svému okolí. Také se rádo vytahuje před ostatními. (srov. Vágnerová, 2000, s. 116)

„Součástí identity se stává cokoli, co k dítěti nějakým způsobem patří, tj. jeho osobní teritorium. Jeho vymezení může být různé, stejně tak i jeho obsah. Do této kategorie patří:

- a) lidé, k nimž má nějaký vztah;
- b) věci, které mu patří;
- c) prostředí, ve kterém žije.“ (Vágnerová, 2000, s. 117)

Vágnerová uvádí, že: „Součástí identity předškolního dítěte jsou i všechny sociální role, které má.“ (2000, s. 117) Dítě je pyšné na sociální role, které má. Jsou to například role předškoláka, spolužáka, kamaráda a podobně. „Klíčová je i tzv. gender role, jejíž vymezení se v předškolním věku rovněž zpřesňuje a diferencuje.“ (Vágnerová, 2000, s. 117)

2.4 Kognitivní vývoj

Dítě během čtvrtého roku života dokáže přemýšlet již intuitivně. „Nyní již uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností. Usuzování je však zatím vázáno na vnímané či představované – vždy se dítě zaměřuje na to, co vidí či vidělo, i když to už rozčleňuje (mohli bychom tedy mluvit o ‚rozčleněném názoru‘ proti jednoduchému názoru v dřívější etapě).“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 90)

2.4.1 Egocentrismus

Prvním ze znaků názorného, intuitivního myšlení je egocentrismus. „**Egocentrismus**, tj. ulpívání na subjektivním pohledu a tendence zkreslovat úsudky na základě subjektivních preferencí.“ (Vágnerová, 2000, s. 102) V případě orientace v prostoru dítěte předškolního věku se dá také hovořit o egocentrismu. Když dítě vidí například dům z blízkosti, vnímá ho mnohem větší, než doopravdy je. Když naopak vidí dům v dálce, vnímá ho mnohem menší, než ve skutečnosti je. Orientace v prostoru je pro něj zatím náročnější, i co se týká levé strany a pravé strany. Naopak se velmi dobře orientuje v prostoru – například místnosti a ví, kde je nahoře a kde dole. (srov. Vágnerová, 2000, s. 111)

V rámci egocentrismu můžeme u dítěte předškolního věku hovořit také o řeči. „Z hlediska rozvoje poznávacích procesů je významnou složkou řečového vývoje tzv. **egocentrická řeč**, která není primárně určena pro jinou osobu a bývá spojena s myšlením. Egocentrická řeč později přechází na úroveň vnitřní řeči.“ (Vágnerová, 2000, s. 114) Dítě si mluví takzvaně pro sebe, ve své hlavě. Nepotřebuje k tomu tedy žádné kamarády, rodiče, či jiné osoby. Díky tomu nemusí dávat pozor na to, co říká, nebo zda jeho věty dávají smysl. Také napomáhá k rozřešení nějakých problémových situací, na které doposud dítě neznalo odpověď. Myšlení dítěte se vyvíjí právě v egocentrické řeči. (srov. Vágnerová, 2000, s. 114–115)

Dítě v předškolním věku dokáže komunikovat s vrstevníky či dospělými osobami bez problému. S přehledem vyjádří své myšlenky a názory. Děti od čtyř let zvládají rozlišit to, zda mluví s někým blízkým či cizím. Také dokáží rozlišovat to, že se jinak mluví s dospělou osobou a jinak s kamarádem (vrstevníkem) či mladším dítětem, než je on. Většinou se ale stává, že dítě při vyprávění příběhu či situace, kterou zažilo – nesdělí důležitou informaci, a tak jeho příběh ve většině případů nedává smysl. Jeho myšlení při komunikaci s ostatními osobami úzce souvisí opět s egocentrismem. U předškolního dítěte ale nastává problém, kdy jiná osoba popisuje

určitou situaci. Dítě ji nedokáže v některých případech vnímat tak, jak by mělo. V komunikaci u dítěte předškolního věku se ještě většinou objevují chyby na základě výslovnosti některých hlásek. (srov. Vágnerová, 2000, s. 131–132)

2.4.2 Fenomenismus

Druhým znakem je fenomenismus. „**Fenomenismus**, tj. důraz na určitou, zjevnou podobu světa, event. na takovou představu. Dítě je fixováno na nějaký obraz reality, který není schopno ve svých úvahách opustit.“ (Vágnerová, 2000, s. 102)

2.4.3 Prezentismus

Třetím znakem je prezentismus. Pro dítě jsou věci tak, jak je přesně vidí. Vágnerová uvádí, že: „V této souvislosti jde zároveň o přetrvávající vazbu na přítomnost, na aktuální podobu světa, tj. o **prezentismus**.“ (2000, s. 103)

Dítě v předškolním věku ještě moc nechápe, a není pro něj tolik důležitá budoucnost či minulost. Pro dítě je hlavní přítomnost, ve které právě žije a zažívá různá dobrodružství, radosti, starosti a strasti. Dítěti plyne doba přítomnosti mnohem déle než dospělému člověku, protože čas pro něj není v tu chvíli podstatný. (srov. Vágnerová, 2000, s. 111–112)

2.4.4 Magičnost

Předposledním znakem je magičnost. „**Magičnost**, tj. tendence pomáhat si při interpretaci dění v reálném světě fantazií, a tak jeho poznání zkreslovat.“ (Vágnerová, 2000, s. 103)

Dítě v předškolním věku chápe rozdíl mezi skutečností a fantazií. Dokáže určit, kterou věc vidí a kterou ne (zda vidí věc na skříni nebo zavřenou ve skříni). Také ví, že se může napít skutečné vody, ale nemůže se napít vymyšlené neboli představované vody. (srov. Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 92)

2.4.5 Absolutismus

Posledním znakem názorného, intuitivního myšlení je absolutismus. Vágnerová uvádí, že: „**Absolutismus**, tj. přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost.“ (2000, s. 103)

2.4.6 Projevy dětského myšlení

Myšlení předškolního dítěte se zejména projevuje v kresbě, hře, nebo vymýšlením a povídáním příběhu. Dítě v kresbě, hře a díky přemýšlení nad příběhem projevuje především své emoce, dokáže se dopracovat ke svému vidění reality a díky tomu se cítí bezpečně. (srov. Vágnerová, 2000, s. 109–110)

„Symbolická hra mu dovoluje chovat se podle svých představ a přizpůsobit realitu svým potřebám. Ve hře může dítě zpracovat problematickou skutečnost, jak samo chce.“ (Vágnerová, 2000, s. 110)

Když se dítěti stane nepříjemná událost, může si ji v hlavě znovu přemítnout a díky tomu dojít k vlastnímu řešení, tedy vlastnímu uspokojení myšlenek. (srov. Vágnerová, 2000, s. 110)

2.5 Emoční vývoj dítěte předškolního věku

Podstatnou věcí emočního vývoje jsou emoční prožitky, které se postupem věku dítěte odlišují. Dítě předškolního věku už začíná chápat své pocity, i pocity druhých. Dokáže se do druhých vcítit. Také už dokáže své pocity a emoce dát najevo, popsat je a korigovat. Pro dítě už od batolecího věku je důležité, aby si s rodičem díky emocím rozuměli. Díky výše zmíněné symbolické hře, dokáže dítě své pocity hračkám nejen vyprávět, ale i přímo je vůči nim projevovat. V pozdějším předškolním věku dokáže dítě určit jakou emoční reakci udělá v danou chvíli člověk, kterého dobře zná. Dítě si ale myslí, že to, jaké vidí na lidech emoce – například že se člověk neusmívá, znamená, že se cítí smutně. To, že se člověk může nějakým způsobem cítit špatně a na venek působit šťastně, si dítě začne uvědomovat až na začátku mladšího školního věku. (srov. Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 96–97)

2.6 Vývoj sociálních rolí a vrstevnických vztahů

Dítě, kterému je okolo dvou let si dokáže hrát v dětském pokoji se svým vrstevníkem, každý ale sám se svou hračkou, ve svém světě. U dítěte předškolního věku je ten pokrok, že už si dítě dokáže hrát v dětském pokoji s vrstevníkem společně. Jejich dětská hra je založena na spolupráci, kdy každý má ve hře svou roli. Už v tomto věku dítě dokáže ve skupině vrstevníků vycítit, kdo je ve hře nadřazený, tedy vede a poroučí ostatním a kdo podřazený a dělá to, co se po něm chce. Některé dítě se dokáže vcítit do druhého dítěte, dokáže ho pochopit a porozumět

mu. U některých dětí předškolního věku se silně začíná projevovat bojovnost a tím pádem chtějí závodit proti ostatním dětem v různých hrách. (srov. Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 99) Po dobu předškolního věku dítěte je největší činností právě hra. Langmeier, Krejčířová definují hru takto: „Nejčastěji se zdůrazňuje, že hra je činnost (fyzická nebo psychická), která je vykonávána jen proto, že je libá a že přináší dítěti (i dospělému, pokud si ještě dovede hrát) uspokojení sama o sobě, bez vnějšího uloženého cíle, ať je to činnost sama o sobě příjemná, nebo i výrazně nepříjemná (např. dolování kamenů při stavbě ‚domu‘ nebo dlouhé čekání v křoví bez pohybu při hře na schovávanou).“ (2006, s. 100)

Kuric tvrdí, že: „Správné pojetí hry je v tom, že se hra chápe jako specifická činnost, podmiňující poznávání světa, socializaci, mravní formování a přípravu vyvíjejícího se jedince pro hodnotný život.“ (1986, s. 128) Jsou různé typy her. Například stavby z různých předmětů, jako jsou dřívka. Také hra, ve které se nachází předmět, který dokresluje představivost dítěte – například klacík, který je jako kouzelná hůlka. Dále jsou to hry například na paní učitelku, na řidiče, na doktora... Tímto si dítě může vyzkoušet různé sociální role. (srov. Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 101)

Langmeier, Krejčířová uvádí: „Nejvýznamnější pokrok v osvojování rolí v této době vidíme v diferenciaci role mužské a ženské.“ (2006, s. 99) Roli mužskou či ženskou budují v dítěti už od narození rodiče. Dítě předškolního věku si už začíná uvědomovat své pohlaví a podle toho si vybírá jaké oblečení si obleče, či s jakými hračkami si bude hrát.

Co se týče sociálního chování – pro dítě v předškolním věku jsou stále nejdůležitějšími osobami v jeho životě rodiče. Kamarády si sice nachází, ale kamarádství nemusí vydržet dlouho. Pro dítě je ale důležité, aby bylo obklopeno stejně starými dětmi. V kolektivu vrstevníků totiž bude po dlouhou dobu svého života. (srov. Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 99–100) Vágnerová potvrzuje, že: „Vztah s vrstevníkem poskytuje mnohem méně jistoty než vztah s dospělým. Od vrstevníka nelze očekávat ochranu a toleranci, nelze se na něj v tomto směru spoléhat.“ (2000, s. 127)

Velmi častým vztahem je vztah dítěte a jeho sourozence. Sourozenci mohou být za dobře, vyhovovat si, pomáhat si, dokázat se vcítit jeden do druhého. Také se ale mohou pošťuchovat, stále soutěžit mezi sebou nebo si ubližovat. Pokud se jedná o staršího sourozence, dítě ho ve většině případů bere jako svůj vzor a má v něm jistotu. (srov. Vágnerová, 2000, s. 128) „Veškeré sourozenecké interakce (dokonce i ty nepřátelské) podporují rozvoj sociálního porozumění pocitům i potřebám jiných lidí.“ (Vágnerová, 2000, s. 128)

Nejdůležitějším vztahem je vztah dítěte ke kamarádům, který bude velmi důležitý při adaptaci na školní prostředí. Dítě si může vybrat, s kým chce kamarádit a s kým nechce. Většinou si vybírá někoho, kdo se zajímá o stejné či podobné věci. (srov. Vágnerová, 2000, s. 128) Vágnerová tvrdí, že: „Významná je především shoda v oblasti vnějších znaků a projevů, dítě má potřebu sdílení činností.“ (2000, s. 128) Seifert a Hoffnung charakterizují kamarádství takto: „Kamarád je ten, kdo chce to, co chci já.“ (1994 in – Vágnerová, 2000, s. 129) Dítě předškolního věku si nachází kamarády zejména podle pohlaví, dále podle toho, jak dítě vypadá, také zda má hračku, která se mu také líbí a v neposlední řadě podle toho, jak se chová. (srov. Vágnerová, 2000, s. 129)

2.7 Charakteristiky dítěte – závěry pro adaptaci dítěte v 1. ročníku

Pedagog se může setkat s dětmi, které se prozatím učí spolupracovat s ostatními vrstevníky ve skupině. Proto je pro učitele nelehký úkol rozdělit děti do skupin. Může se stát, že děti budou namítat a nebudou chtít právě s přiděleným vrstevníkem spolupracovat. Dítě ví, že se může kamarádit jen s tím, s kým chce. Ve většině případů se kamarádí pouze s těmi, se kterými má podobné zájmy. V tomto věku se děti spíše předhánějí a vytahují. Dítě napodobuje své okolí a už zcela ví, co je správné dělat a co není. Ale může se stát, že bude chtít co nejvíce napodobit svého kamaráda, a tak bude dělat i věci, které by jindy neudělalo.

Pedagog by se měl zaměřit i na myšlení dětí. U dětí se ve většině případů objevuje egocentrismus, fenomenismus, prezentismus, magičnost a absolutismus. Proto je dobré, aby pedagog znal vnitřní svět předškolního dítěte.

3 Školní zralost a připravenost

Tato kapitola pojednává o školní zralosti a připravenosti. Právě tyto dva pojmy úzce souvisí s adaptací žáků. Pokud by žák nebyl školsky zralý či připravený, byla by pro něj adaptace na školní prostředí mnohem složitější.

Kapitola se zaměřuje také na řeč a výslovnost, motorickou zralost, pracovní zralost a sociální zralost. V neposlední řadě se zaměřím na podkapitoly, které se věnují testu školní zralosti, odkladu povinné školní docházky a školní zralosti a připravenosti a adaptaci v 1. ročníku.

Vývojoví psychologové definují věk nástupu dítěte do školy, tj. 6–7 let jako zásadní pro vznik: „Vývojových změn, které jsou podmíněny zráním a učením. Většina z nich je pro úspěšné zvládnutí role školáka důležitá, i když jejich význam může být různý. Kompetence, které jsou potřebné k přijatelnému zvládnutí školních požadavků, můžeme rozdělit do dvou skupin:

1. Kompetence, které jsou závislé na zrání. V této souvislosti lze mluvit o **školní zralosti**.
2. Kompetence, na jejichž rozvoji se ve větší míře podílí učení. Jejich úroveň vyjadřuje **školní připravenost**.“ (Vágnerová, 2000, s. 136)

3.1 Školní zralost

Pokud je dítě školsky zralé, je připraveno na povinnou školní docházku. (srov. Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 304) Za předpokladu, že dítě o škole stále mluví a vypráví, co ve škole zažije a jaké si najde kamarády, neznamená to, že je na nástup do školy zralé. (srov. Vágnerová, 2000, s. 135)

„Školní zralost znamená připravenost dítěte na první třídu. První třída je pro školáka velmi důležitá. Naučí se tam nejen číst, psát, počítat, ale také si vytváří vztah ke škole. Formuje se jeho postoj ke vzdělávání.“ (Beníšková, 2007, s. 17)

Jestliže dítě není na školu připraveno, ve škole by se mu nedařilo a pouze by se trápilo. Vyplatí se rok počkat. V tuto chvíli je na místě odklad povinné školní docházky. (srov. Beníšková, 2007, s. 17) V tomto případě je vhodné zajít s dítětem do pedagogicko-psychologické poradny a nechat dítě vyšetřit testem školní zralosti. (srov. Beníšková, 2007, s. 17)

„Den, kdy se z předškoláka stane školák, dost podstatně změní život celé rodiny.“ (Kutálková, 2014, s. 133) Dítě se do školy těší, ale zároveň se bojí. Někteří rodiče žáka k nástupu do 1. třídy

základní školy povzbuzují, někteří naopak. Dítě je si před svým nástupem do školy nejisté z toho důvodu, že neví, co ho tam čeká. (srov. Kutálková, 2014, s. 133–134)

Někteří rodiče bohužel neumí posoudit zralost dítěte a jeho schopnosti nadhodnocují nebo podhodnocují. Dalším častým problémem je to, když jim paní učitelka v mateřské škole či lékař doporučí odklad školní docházky, rodiče reagují tak, že dítě zbytečně ztratí rok. Je ale dáno, že dítě odkladem o jeden rok nic neztratí, naopak nástup do 1. třídy základní školy pro něj bude jednodušší. (srov. Kutálková, 2014, s. 135)

„Zrání organismu dítěte, především CNS, se projevuje změnou celkové reaktivity, zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži.“ (Vágnerová, 2000, s. 136) „Zralost nervové soustavy vypovídá jen o tempu fyziologických a anatomických změn, s vrozenou inteligencí má jen velmi málo společného.“ (Kutálková, 2014, s. 135) Nezralost se dá vyzorovat na dítěti tak, že se dítěti chce často spát a ve většině případů jedná v podrážděné náladě. (srov. Vágnerová, 2000, s. 136)

Kdyby rodiče poslali své dítě do školy nezralé, i přes velkou snahu během první třídy by byl jeho prospěch spíše průměrný. Ve škole by se trápilo, protože by to pro něj bylo příliš těžké. Pokud by se dítě ve škole nesoustředilo a chtělo si stále jen hrát, muselo by se vrátit do mateřské školy. Ve většině případů se ale tak nestává. Kutálková konstatuje, že zralost dítěte je spojena s úspěchem dítěte – „půjde mu všechno snáz, bude se učit s chutí a pocit úspěchu způsobí, že jeho postoje ke vzdělání budou vstřícné.“ (2014, s. 136) Školsky zralé dítě se ve škole nebude trápit, bude lépe držet pozornost, zvládne úkoly, které po něm paní učitelka žádá a tím dosáhne i lepších výsledků. (srov. Vágnerová, 2000, s. 136)

„Zralost CNS je také předpokladem přijatelné **adaptace na školní režim**.“ (Vágnerová, 2000, s. 137) Školsky zralé dítě dokáže lépe vyslovovat hlásky, lépe pozná dominanci levé či pravé ruky a dokáže se celkově lépe koordinovat. Aby se dítě mohlo lépe soustředit na aktivitu, jako je na začátku školní docházky čtení a psaní, musí být u dítěte dozralé zrakové i sluchové vnímání. (srov. Vágnerová, 2000, s. 137–139)

3.2 Školní připravenost

V rodině i v mateřské škole je dítě rozvíjeno tak, aby bylo na školu připravené. Proto se používá toto označení. „Školní připravenost je komplexní charakteristika, která zahrnuje jak úroveň biologického a psychického vývoje dítěte (*školní zralost*), tak dispozice vytvářené na základě

učení vlivem konkrétního sociálního prostředí.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 301) Dítě musí znát, jak se má chovat v roli žáka – být slušný k učiteli, vykat mu, poslouchat ho, dokázat odpovědět, když se po to po něm žádá. Měl by umět navazovat konverzace se svými vrstevníky. (srov. Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 301)

„Školní připravenost je chápána jako aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte ve všech oblastech s přihlédnutím k vnitřním vývojovým předpokladům i vnějším výchovným podmínkám. Konkrétně zahrnuje vyspělost psychickou (tzn. rozumovou, sociální, emoční a pracovní, jazykovou motorickou), podmíněnou biologickým zráním organismu, a vlivy prostředí.“ (Kropáčková, 2008, s. 15) Pokud ještě dítě není na nástup do školy připravené, je vhodné, aby navštěvovalo přípravou třídu. (srov. Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 301)

„Pro úspěšné zvládnutí role školáka jsou potřebné také mnohé kompetence, které se rozvíjejí učním, a jsou tudíž závislé na specifické sociální zkušenosti.“ (Vágnerová, 2000, s. 141) To, zda bude pro dítě adaptace na školu úspěšná závisí především na rodičích. Již v rodinném prostředí se dítě učí nejrůznějším dovednostem, které mu mohou pomoci při adaptaci na školní prostředí. (srov. Vágnerová, 2000, s. 143)

Dítě, které je školsky připravené by mělo umět respektovat dospělého člověka – tedy paní učitelku jako autoritu, netykat ji a nebrat ji jako kamarádku. Aby pro dítě byla adaptace na první třídu základní školy přijatelná, dítě by mělo porozumět zadání, které po něm dospělá osoba chce. Pokud by tomu tak nebylo, dítě by nerozumělo, co by po něm paní učitelka chtěla. Mělo by mít rozvinutou slovní zásobu a umět komunikovat jak s dospělou osobou, tak s vrstevníkem. Dítě by mělo znát, co se ve škole smí a co se nesmí, jak se ve škole může chovat, a naopak jak nemůže. (srov. Vágnerová, 2000, s. 144–145)

3.3 Řeč a výslovnost

Žák první třídy by už neměl mít žádnou vadu řeči. Pokud tomu tak je, rodič by měl dítěti zajistit logopedickou péči. Špatná výslovnost hlásek může mít poté v první třídě velký dopad na čtení a zejména psaní. Dítě by například říkalo slovo *křik*, ale vyslovilo by špatně hlásku ř, tím pádem by řeklo *kžik* a tím pádem by to i špatně napsalo. Dítě by se mělo dokázat ptát na věci, které nechápe. Bylo by dobré, aby se také umělo vyjadřovat ohledně věcí, které chce nebo naopak nechce. Dítě má umět používat prosbu a poděkování. Žák by měl také chápat (jak už bylo výše

zmíněno) zadání od dospělé osoby, vysvětlit co vyžaduje a měl se dokázat bavit s kamarády. (srov. Beníšková, 2007, s. 18)

3.4 Motorická zralost

Dítě má rozvinutou hrubou motoriku. Dítě by mělo mít slazené účelné pohyby rukou a nohou, mělo by dokázat udržet rovnováhu a například při házení na koš by mělo házet přesně tam, kam chce.

Z jemné motoriky by dítě mělo mít správný úchop tužky a mělo by malovat na místě, kde přesně chce. Dítě by mělo zvládnout nakreslit postavu a také základy obkreslování různých nenáročných tvarů. Před zápisem do školy by už dítě mělo mít vyhraněnou pravou či levou ruku, kterou bude psát. (srov. Beníšková, 2007, s. 18)

3.5 Pracovní zralost

„Dítě by mělo umět asi 10 minut vydržet i u činnosti, která ho nebaví.“ (Beníšková, 2007, s. 18) A proto by se rodiče měli při pozorování budoucího žáka 1. ročníku zaměřit u různých činnostech na to, zda moc rychle nepřerušuje jednu aktivitu a nestřídá ji s dalšími, zda se nerozptyluje například televizí, sourozencem nebo povídáním dospělých. Zda nepracuje moc rychle, nebo naopak pomalu. Také by se rodič měl zaměřit, zda dítě začatou aktivitu ukončí a v neposlední řadě na to, zda není výbušný v případě, když se mu něco nepodaří. (srov. Beníšková, 2007, s. 18–19)

3.6 Sociální zralost

Dítě je již z mateřské školy zvyklé na to, že ve školním prostředí nebude mít ani maminku, ani tatínka. Bude si muset poradit bez jejich přítomnosti.

Dítě by před nástupem do první třídy mělo bez problému umět mluvit s lidmi, a to jak s dospělými, tak s vrstevníky. Mělo by se také umět seznámit a skamarádit. Bylo by dobré, aby dítě rozlišovalo autority a vědělo, co si může a nemůže při vyučování dovolit – mělo by při vyučovací hodině sedět v lavici, nemělo by se po čas vyučování obcerstvovat a skákat učiteli do řeči. (srov. Beníšková, 2007, s. 19)

Beníšková tvrdí, že: „Prvňáček by měl umět chvíli počkat. Měl by se dokázat smířit s tím, že ne vždy a ve všem bude první. Měl by umět i čestně prohrávat. Měl by dokázat spolupracovat s ostatními.“ (2007, s. 19)

Dalším bodem, co by mělo dítě zvládnout je být nezávislý, dokázat si na sebe vzít oblečení, dávat si pozor na své věci a dokázat si dát na lavici učebnice a sešity, které jsou potřeba k vyučovací hodině. (srov. Beníšková, 2007, s. 19) Je důležité, aby dítě připravující se na povinnou školní docházku mělo „přiměřený zdravotní stav a odolnost vůči zátěži.“ (Beníšková, 2007, s. 19)

Rodiče by se měli na všechny tyto věci zaměřit. Pokud vycítí, že jejich dítě v určitých věcech zaostává za svými vrstevníky, měl by přemýšlet o odkladu povinné školní docházky. Nejsou-li si rodiče jistí, v mateřské škole jim paní učitelky poradí, zda je dítě na školní docházku připraveno. V dalším případě je vhodné, aby rodiče vyhledali pedagogicko-psychologickou poradnu, kde dítěti udělají test školní zralosti. (srov. Beníšková, 2007, s. 19–20)

3.7 Test školní zralosti

Testem školní zralosti se zjišťuje, zda je dítě na nástup do prvního ročníku základní školy zralé a připravené. „Psychologové zdůrazňují, že pojem ‚škol. zralost‘ se akcentuje aspekt biologický, tj. vnitřní, který vychází z dispoziční složky dětského organismu a z procesu zrání. Na základě toho byly zkonstruovány diagnostické testy měřící úroveň škol. zralosti.“ (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 304)

Tyto pojmy jsou i součástí legislativy, kde jsou vymezeny: „Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte do 31. května kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení, a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.“ (Zákon 561/2004 Sb. § 37 Odklad povinné školní docházky, v platném znění)²

² Není-li konkretizováno (uvedeno jinak přímo ve zdroji), jedná se vždy o aktuální znění zákona.

Když si rodič myslí, že jeho dítě zaostává za svými vrstevníky, nebo je podle paní učitelky mateřské školy nezralé na povinnou školní docházku, ale i v případě, že chce, aby jeho dítě mělo odklad povinné školní docházky – může využít již zmíněnou pedagogicko-psychologickou poradnu nebo speciálně pedagogické centrum. Rodič může termín na vyšetření získat sám, nebo se o to postará mateřská škola. Rodiče však musí vyčkat na termín třeba i pár měsíců. Většinou se dítě prověřuje šedesát až devadesát minut během dopoledne, protože v pozdějších hodinách by se už nedokázalo plně soustředit. Rodič by měl dítě před testem školní zralosti uklidnit.

Psycholog nebo speciální pedagog si ze všeho nejdříve promluví přímo s rodiči, ohledně podrobností, které je přivádí do pedagogicko-psychologické poradny. Dále se dozvídá podstatné informace o rodině, a především o dítěti. Snaží se získat informace, které by mohly pomoci s výsledkem zralosti dítěte. Když se rodič rozhodne nějakou otázku nezodpovědět, není to problém. Základem pro psychologa nebo speciálního psychologa ale je, aby se dozvěděl co nejvíce podstatných faktů. Poté se udělá test zralosti dítěti, při kterém je lepší, aby dítě bylo bez rodičů. Pokud dítě nechce být s odborníkem samo, není to problém. (srov. Beníšková, 2007, s. 21–23)

„Odborník se zaměřuje na rozumový vývoj a znalosti dítěte, na úroveň hrubé i jemné motoriky, schopnost zacházet s tužkou, úroveň kresby, a obkreslování. Sleduje řeč (výslovnost, aktivní i pasivní slovní zásobu, vyjadřovací schopnosti), úroveň pozornosti a schopnosti soustředit se, paměť. Zjišťuje vyhraněnost či nevyhraněnost laterality. Zajímá ho i sociální zralost dítěte – jak dokáže spolupracovat s neznámým člověkem, jak se chová bez rodičů, jak dokáže vyhovět pokynům.“ (Beníšková, 2007, s. 23)

Dále následuje opět setkání s rodiči, při kterém je diskutován závěr testu školní zralosti. (srov. Beníšková, 2007, s. 24)

3.8 Odklad povinné školní docházky

Podíváme-li se na odklady školní docházky u nás, Beníšková uvádí v roce 2007, že jej má: „Téměř čtvrtina dětí nastupujících do první třídy – to znamená, že nastupují do školy o rok později, než by podle kalendářního věku měly.“ (2007, s. 24)

V dnešní době je odklad povinné školní docházky obvyklý. Prospěje ale pouze školsky nezralým dětem. Pokud rodič chce pro své dítě odklad pouze proto, aby si ještě rok mohlo hrát,

naopak mu tím ublíží. Dříve tomu ale tak nebylo. Rodiče si odklad povinné školní docházky pro své děti nepřáli. Dítě tak nebylo považováno za chytré a bralo se to jako ostuda. Jak již bylo zmíněno výše, odklad povinné školní docházky rodič pro své dítě získá na základě testu zralosti v pedagogicko-psychologické poradně a také dětského lékaře, který má dítě ve zdravotní péči. Pokud si ale rodiče odklad nepřejí, dítě ho nedostane. (srov. Beníšková, 2007, s. 25–26)

Odklad povinné školní docházky nemůže dítě absolvovat více než jedenkrát. (srov. Beníšková, 2007, s. 24) Pro rodiče je podstatnou informací to, že: „Při zápisu do prvního ročníku základní škola informuje zákonného zástupce dítěte o možnosti odkladu povinné školní docházky.“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 37 Odklad povinné školní docházky, v platném znění)

V případě potřeby má školský systém toto pravidlo: „Pokud se u žáka v prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně v průběhu prvního pololetí školního roku odložit začátek plnění povinné školní docházky na následující školní rok.“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 37 Odklad povinné školní docházky, v platném znění)

3.9 Školní zralost a připravenost a adaptace v 1. ročníku

Školní zralost a připravenost úzce souvisí s adaptací žáků na první ročník základní školy. Někteří rodiče bohužel neumí posoudit zralost a připravenost dítěte a jeho schopnosti nadhodnocují nebo podhodnocují. Proto je dobré, aby takoví rodiče se svým dítětem zašli do pedagogicko-psychologické poradny, kde dítě podstoupí test školní zralosti. Rodiče budou vědět, na čem jejich dítě je a zda požádat o odklad povinné školní docházky či nikoli. Důležité je, aby budoucí žák prvního ročníku neměl žádnou vadu řeči a aby se uměl soustředit na jednu činnost, kterou nebude střídat s jinou. Budoucí žák prvního ročníku by před nástupem do školy měl umět komunikovat s vrstevníky i dospělými lidmi.

4 Základní škola

Do kapitoly základní školy spadají velmi důležité podkapitoly, které jsou podstatné při rozhodování rodičů, kteří mají dítě předškolního věku.

V prvním případě je pro rodiče zásadní vybrat správnou základní školu, do které bude jejich dítě v nejlepším případě docházet celých 9 let povinné školní docházky. V další podkapitole je věnována pozornost přípravným třídám, které dětem pomůžou se lépe adaptovat na školní prostředí, školní pravidla, učitele, spolužáky apod. Poslední podkapitola je zaměřena na zápis do základní školy. Věnována je především tomu, kdy, kde a jak zápis probíhá.

Díky základní škole mají žáci všeobecný rozhled a žák si tak může na konci deváté třídy vybrat, v jakém oboru by se nejráději dál vzdělával. (srov. Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 378)

„Podle zákona vede základní škola žáky k osvojení potřebných strategií učení, tvořivému myšlení a řešení přiměřených problémů, účinné komunikaci a spolupráci, ochraně svého fyzického a duševního zdraví, hodnotám životního prostředí a k ohleduplnosti a toleranci k jiným lidem, k odlišným kulturám a duchovním hodnotám, k poznání svých schopností a reálných možností a jejich uplatňování spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostem při rozhodování o další životní dráze.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 378)

4.1 Výběr školy

Když se nástup do školy blíží, je potřeba najít vhodnou školu pro „budoucího prvňáčka“. Rodiče si uvědomují, že je důležité pro jejich dítě vybrat správnou školu. Dříve se škola vybírala podle jediného kritéria – vzdálenost od místa bydliště. Dnes už je to ale jiné. Rodiče kladou důraz na různé okolnosti, hledají si o školách různé informace, nebo si školy obcházejí, aby se mohli podívat, jak výuka na dané škole probíhá. (srov. Kutálková, 2014, s. 134)

Beníšková zdůrazňuje, že jsou školy odlišné: „velikostí, různými vzdělávacími programy, zaměřením, přístupem k dětem, složením učitelského sboru... Při výběru školy pro dítě by si rodiče měli promyslet, co je pro ně nejdůležitější. Většinou nejde mít všechno.“ (2007, s. 9)

I když už vzdálenost od místa bydliště není hlavním kritériem při výběru školy, stále hraje určitou podstatnou roli. (srov. Kutálková, 2014, s. 134) „Je jistě důležité, kam bude dítě chodit do školy, ale většinou ještě důležitější je to, kdy dítě do školy začne chodit.“ (Kutálková, 2014, s. 134)

Pokud dítě přihlásíme do školy, která se nachází v místě dítěte trvalé adresy, je povinnost školy dítě zapsat do první třídy. Spousta spádových škol má také povinnost brát děti i z okolních vesnic, pokud tam nemají vlastní školu. (srov. Beníšková, 2007, s. 9) V dnešní době v některých městech spádovost není určena dle adresy a obvodů (částí), a všechny základní školy v daném městě jsou takzvaně spádové pro děti, které mají na jeho území trvalý pobyt. A přesto nemohou z různých (především například kapacitních) důvodů dítě zapsat.

„Žák plní povinnou školní docházku v základní škole zřízené obcí nebo svazkem obcí se sídlem ve školském obvodu (§ 178 odst. 2), v němž má žák místo trvalého pobytu, v případě cizince místo pobytu žáka (dále jen "spádová škola"), pokud zákonný zástupce nezvolí pro žáka jinou než spádovou školu. Pokud je dítě přijato na jinou než spádovou školu, oznámí ředitel této školy tuto skutečnost řediteli školy spádové, a to nejpozději do konce května kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku.“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 36 Plnění povinnosti školní docházky, v platném znění)

Dále zákon také stanoví, že „Ředitel spádové školy je povinen přednostně přijmout žáky s místem trvalého pobytu v příslušném školském obvodu (...)“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 36 Plnění povinnosti školní docházky, v platném znění)

Rodiče by se při výběru základní školy pro své dítě měli rozhodovat také na základě toho, jak se dítě bude do školy dopravovat. Pro malé dítě není dobré, aby do školy dojíždělo dlouho. Dále by si rodiče měli zjistit, zda do stejné školy nastoupí i někteří kamarádi dětí. Pro dítě tak bude nástup do první třídy přijatelnější. Bude si mít s kým popovídat o neznámosti okolí nebo si s nimi bude moci hrát o přestávce, než si najde nové kamarády. Je vhodné se zajímat o to, zda se jedná o školu s běžným či alternativním přístupem. Jestli se na škole platí za to, že je soukromá, nebo naopak státní. Zda má škola určité zaměření, jako například výtvarná, cizojazyčná, sportovní apod. Důležitou součástí při výběru školy je také způsob hodnocení žáků. Rodič se může rozhodnout ve výběru školy pro své dítě také pouze vizuálního hlediska. Škola může na rodiče působit kladně i záporně na základě toho, jaké má například lavice, židle, tabule, koberec v zadní části třídy, zda má počítače, bazén, zahradu s dětským hřištěm a mnoho dalšího. Pro někoho je důležitým faktorem i to, zda škola nabízí po vyučování zájmové kroužky. (srov. Beníšková, 2007, s. 9–11)

Pro veřejnost dělají na základní školy dny otevřených dveří. Na prohlídku školy by s sebou rodiče určitě měli vzít i své dítě a společně popřemýšlet, jak na ně škola působí. Další informace samozřejmě rodiče seženou na internetových stránkách školy. Mohou tam vidět například to,

jak škola vypadá, nebo dokonce i to, jak vypadají učitelé, které na dané škole vyučují. O některých školách se rodiče mohou dozvědět v televizi či v tisku. Nejlepší je ale znát někoho, kdo dané školy chodí, nebo chodil. Může tak povyprávět své osobní zkušenosti se školou, učiteli, vybavením tříd nebo také o tom, čím se škola nikde nechlubí. Když na škole pracuje příbuzný dítěte, není to problém. Neměl by ale za dítětem moc často chodit, nosit mu nějaké věci a podobně. Nedoporučuje se ale, aby rodič – učitel vyučoval své dítě. (srov. Beníšková, 2007, s. 9–13) „Rodič k dítěti přistupuje jinak než učitel. Role učitele a rodiče, žáka a syna a dcery jsou hodně odlišné, těžko se v praxi oddělují.“ (Beníšková, 2007, s. 13)

4.2 Přípravné třídy

„Na některých základních školách bývají zřizovány tzv. přípravné třídy. Jsou to třídy pro předškoláky, kteří příští rok nastoupí do školy.“ (Beníšková, 2007, s. 28) Přípravné třídy jsou i pro děti, kterým je pět let, ale za předpokladu, že mají doporučení z pedagogicko-psychologické poradny. (srov. Opravilová, 2016, s. 165)

Dle Průchy, Walterové, Mareše smyslem přípravných tříd: „je připravit děti v posledním roce před zahájením povinné škol. docházky tak, aby se vyrovnal jejich vývoj s běžnou populací dětí.“ (2009, s. 231) „Vzdělávací obsah přípravné třídy (tzn. co se má učit v přípravné třídě) je součástí školního vzdělávacího programu pro základní školy, ale vychází z rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.“ (Kropáčková 2008, s. 85)

Přípravné třídy jsou určeny zejména pro děti, které měly odklad povinné školní docházky. Slouží k lehčí adaptaci na školní prostředí. Děti se v přípravných třídách učí sedět v lavicích, učí se pravidla školy, jak mají komunikovat s vrstevníky a paní učitelkou. (srov. Beníšková, 2007, s. 28) Žáci v průběhu roku nedostávají známky, či jiný druh hodnocení. Dítě je slovně hodnoceno až na konci přípravné třídy. (srov. Opravilová, 2016, s. 166)

Počet dětí v přípravné třídě nesmí být větší než patnáct a výuku mívají okolo dvaceti hodin za týden. Učitel po půl roce sepisuje na každé dítě hodnocení, jak se doposud posunulo, které poslouží jak rodičům, tak základní škole, na kterou dítě nastoupí. Školné za dítě v přípravné třídě rodiče neplatí. (srov. Kropáčková, 2008, s. 85–86)

Legislativně jsou přípravné třídy ukotveny v § 47 Školského zákona. Ten také stanoví, že „O zařazování žáků do přípravné třídy základní školy rozhoduje ředitel školy na žádost zákonného zástupce dítěte a na základě písemného doporučení školského poradenského

zařízení, které k žádosti přiloží zákonný zástupce. Obsah vzdělávání v přípravné třídě je součástí školního vzdělávacího programu.“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 47 Přípravné třídy základní školy, v platném znění)

4.3 Zápis do školy

Informace o tom, kdy zápis do školy probíhá rodiče dříve zjišťovali na cedulích ve městě, kde se škola nacházela. Zápisy probíhají v rozmezí dvou dnů. (srov. Beníšková, 2007, s. 14) V dnešní době je zdrojem informací internet, kde se rodiče dozví všechny potřebné informace o školách a zápisech.

„Zákonný zástupce je povinen přihlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce, a to v době od 1. dubna do 30. dubna kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku.“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 36 Plnění povinnosti školní docházky, v platném znění) K zápisu je nutné, aby si rodiče nezapomněli občanský průkaz, očkovací průkaz dítěte, rodný list dítěte a kartičku zdravotní pojišťovny.³

Pro dítě, ale i rodiče je zápis výjimečný. „Bylo by hezké, aby rodiče brali zápis potomka jako slavnostní den.“ (Beníšková, 2007, s. 16) K zápisu by dítě měla doprovodit nejen matka, ale i otec. Společně by po tomto výjimečném dnu mohli zajít na místa, která společně rádi navštěvují. (srov. Beníšková, 2007, s. 16)

Učitel s budoucím prvňáčkem hovoří. Jako jedna z prvních otázek bývá ohledně toho, zda ví své křesní jméno i příjmení, zda zná místo svého bydliště a kolik je dítěti let. Učitel zjišťuje, jestli dítě dokáže své jméno také napsat, zda nemá vadu řeči, jaké zná barvy, jestli dokáže určit geometrické tvary a jestli má nějakou představu o číslech. Také zjišťuje, jestli dítě drží správně tužku, a přitom se dívá na to, zda drží tužku v levé či pravé ruce. V neposlední řadě, jestli se dítě dokáže orientovat v čase (například kdy je zítra) a také to, jestli se dítě stydí před neznámou osobou. Dítě by mělo také vědět, jakou profesi vykonávají jeho rodiče. Na místě je, aby se dítě

³ Vzhledem k tomu, že v době před odevzdáním práce probíhaly zápisy do prvních tříd, rozhodla jsem se dotazováním u několika rodičů ověřit aktuálnost některých faktů, které jsou uváděny v odborné literatuře. Ukázalo se například, že k zápisu rodiči stačí pouze přihláška dítěte k zápisu a jeho rodný list.

orientovalo v oblastech jako jsou například profese, živočichové, květiny a stromy. (srov. Beníšková, 2007, s. 15–17)

Zápis do školy by se měl s dítětem oslavit. Zápis je v podstatě takový přechodový rituál, který dítěti ukazuje, že začíná něco nového výzkumného, a tudíž i něco, co bude mít jiná pravidla a povinnosti, na které si bude muset žák zvyknout. (srov. Beníšková, 2007, s. 16)

5 Mladší školní období

Tato kapitola je zaměřena na popis některých specifík mladšího školního věku. Charakteristika žáků mladšího školního věku je pro učitele také důležitá, protože děti jsou různě školně připravené, zralé a jsou mezi nimi i věkové rozdíly z důvodu odkladu školní povinné docházky. U některých dětí bude proto učitel více pozorovat typicky předškolní projevy celý 1. ročník, u některých dětí zaznamená větší vývojový posun.

Kapitola je zaměřena na definování mladšího školního období, vývoj schopností a dovedností, vývoj řeči, identitu a pocity méněcennosti, na kognitivní a emoční vývoj. Také obsahuje shrnutí charakteristik mladšího školního věku a jejich souvislost s adaptací.

5.1 Mladší školní věk

V této kapitole jsou představeny jen některé vývojové charakteristiky mladšího školního věku, které považuji pro naše téma za nejadekvátnější.

Průcha, Walterová, Mareš definují mladší školní věk jako: „Věk, který se dá vymezit jednak časově (přibližně od 6 do 10 let), jednak školní docházkou (1.–4. ročník ZŠ)“ (2009, s. 157)

Langmeier, Krejčířová uvádí: „Jako *mladší školní období* označujeme zpravidla dobu od 6–7 let, kdy dítě vstupuje do školy, do 11–12 let, kdy začínají první známky pohlavního dospívání i s průvodními psychickými projevy.“ (2006, s. 117)

Vágnerová rozděluje školní věk do tří kategorií. První kategorií je raný věk: „Raný školní věk trvá od nástupu do školy, tj. přibližně od 6–7 let do 8 až 9 let. Je charakteristický změnou životní situace a různými vývojovými změnami, které se projevují především ve vztahu ke škole.“ (2000, s. 148)

Může se zdát, že změny v mladším školním věku nejsou tak velké, jako byly v předškolním věku. A to z toho důvodu, že mezi obdobími není velký věkový rozdíl. Opak je ale pravdou. Dítě už chce poznat pravou realitu života. Velmi rádo se zajímá o knihy, ve kterých už jsou realistické kresby. (srov. Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 117–118)

„Zpravidla je realismus školáka zprvu závislý na tom, co mu autority (rodiče, učitelé, knihy) povědí, je to realismus ‚naivní‘, a teprve později se dítě stává kritičtější, a tedy i jeho přístup ke světu je ‚kriticky realistický‘ – to už se ohlašuje blízkost dospívání.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 118)

Pro dítě mladšího školního věku je nejdůležitější a nejlepší věci poznávat, prozkoumávat, a především sám si je osahat. Tak se lépe vše naučí a zapamatuje. Když se dítě učí pomocí obrázků, je to s naučením látky horší. Nejhorší však je, když učitel dítěti látku vykládá, nebo popisuje. Pro dítě to není tolik poutavé a látku si zkrátka nezapamatuje. (srov. Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 118)

5.2 Vývoj schopností a dovedností

„Vývoj pohybových i ostatních schopností je ovšem do značné míry závislý na tělesném růstu.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 120)

U dětí mladšího školního věku je mnohem lepší hrubá i jemná motorika, než to bylo v předškolním věku. Děti mnohem více baví sportovní hry, jako je například basketbal, fotbal a jiné. Je to zapříčiněné tím, že lépe dokážou koordinovat celé tělo. Zvládají například při běhu střídát nohy a ruce tak, aby běželi rychleji, či déle než doposud. Tím, že mají i výrazně lepší jemnou motoriku, zvládají lépe ovládat ruku při kreslení či psaní. Tah tužky jim vede přesně tam, kde chtějí. To, zda se dětem zlepší hrubá i jemná motorika zapříčiní z velké části rodiče. Velkým přínosem pro děti mladšího školního věku je to, že jim umožňují hrát nějaký sport, nebo se jim věnují sami například tím, že si s nimi házejí míčem. Dále také to, že se společně připravují na psaní tím, že trénují například různé vlnovky, kolečka a rovné čáry podle předlohy.

Pokud se rodič o své dítě bojí a nedovolí mu například běhat, kopat do míče, či hrát jiné sportovní hry proto, aby si neublížilo, může to na dítěti nechat dopad do budoucnosti. Dítě se bude bát sportovních aktivit, nebo si k nim dokonce může vybudovat odpor. Dítě může být pak v kolektivu méně oblíbené, může být velmi osamoceno, jelikož se bude porovnávat s vrstevníky.

U dětí mladšího školního věku se také dále vyvíjí smyslové vnímání. Největší rozvoj je u sluchu a zraku. Dítě už dokáže vše důkladněji pozorovat a prozkoumávat. V tuto chvíli se i dokáže oproti předškolnímu věku více orientovat v čase a prostoru. Dříve dítě žilo jen v přítomnosti a nedokázalo si vysvětlit minulost či budoucnost. Teď už si ale dítě dokáže lépe uvědomit to, co dělalo či zažilo v minulosti. Ještě ale neví, zda to bylo například před měsícem, týdnem či před třemi dny. Nejvíce se samozřejmě stále orientuje v přítomnosti. Dítě mladšího školního

věku se rozvíjí v pojmech jako je za chvíli, zanedlouho, zítra apod. (srov. Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 120–122)

5.3 Vývoj řeči

Také se u dítěte mladšího školního věku zřetelně zdokonaluje řeč. Langmeier, Krejčířová uvádí, že řeč v mladším školním věku: „Je ostatně základním předpokladem úspěšného školního učení, napomáhá pamatování, a tedy opět prodlužuje pochopení a ovládnutí světa. Ve školním věku roste výrazně slovní zásoba, délka a složitost vět a souvětí a celá stavba vět i užití gramatických pravidel celkově postupují na vyšší úroveň – jistě také vlivem formálního učení ve škole.“ (2006, s. 122)

„Vývoj řeči probíhá po celé dětství a v některých svých složkách (např. slovní zásoba) vlastně po celý život.“ (Matějček, 2013, s. 66) Dítě na začátku první třídy rozumí už mnohým slovům, postupně si i díky škole osvojuje více a více nových slov. – „Hurlocková např. uvádí, že průměrný počet slov při vstupu do školy asi 20 000, v šesté třídě již 50 000 slov, ale rozdíly mezi dětmi jsou obrovské, a tak musíme počítat s tím, že jde vždy jen o hrubý odhad.“ (Hurlock, 1980 in Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 122)

Díky vrstevníkům, paní učitelce a celkově dospělým dítěti postupně slovní zásoba roste. Špatná výslovnost určitých hlásek se u některých dětí ještě objevuje v první třídě, ale postupně se během celého roku první třídy zlepšuje. Když děti nastupují do první třídy základní školy, jsou mezi nimi v mluvě a slovní zásobě odlišnosti. Dle výzkumů je ve většině případů rychlejší rozvoj řeči u dívek. (srov. Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 123)

„Rychlý rozvoj řeči podporuje také již zmíněný rozvoj paměti, který se nyní může opírat o systém slovních výpovědí a není už tolik závislá na okamžitých afektech, jež v předškolní době ze všeho nejvíce určují výběr přijímaných informací i způsob jejich zpracování. Jak krátkodobá, tak i dlouhodobá paměť je proto ve školním věku stabilnější.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 123) Děti mladšího školního věku si dokáží lépe zapamatovat různé věci díky tomu, že si vše v hlavě opakují. Zvládají se už soustředit na více věcí najednou, což napomáhá k učení se ve škole. (srov. Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 124)

5.3.1 Péče o řeč

Tato podkapitola se věnuje péči o řeč dítěte mladšího školního věku. Podle Matějčka: „Mladší školní věk je doba, kterou bychom rozhodně neměli promeškat k nápravě poruch či nedostatků

ve vývoji řeči, pokud něco takového u našeho dítěte zjišťujeme.“ (2013, s. 65) Jedná se zejména o dyslálii, což je porucha výslovnosti. Dítě má špatnou výslovnost určitých hlásek. Většinou jde o sykavky a hlásky „r“ a „ř“. S opravou výslovnosti by se mohlo začínat i dříve, ale v dětství bychom mohli vyvolat averzi či nechuť. Nápravu řeči lze provádět i v pozdějším věku, ale je to složitější a zabere to více času. (srov. Matějček, 2013, s. 65)

„Nyní však, kdy dítě dosáhlo školní zralosti, takže je schopno se soustavně učit, kdy i jeho nervový systém je už tak dostatečně zralý, aby mu umožnil vědomě ovládat tak složitý a jemný pohybový aparát, jakým jsou naše mluvidla, je pravý čas, kdy to jde poměrně rychle a snadno.“ (Matějček, 2013, s. 65)

U dětí předškolního věku je důležité, aby se správnou výslovnost určité hlásky naučili do cca 10 let. V dospělosti se špatná výslovnost odstraní pouze ve 3-5 procentech. Pokud má dítě mladšího školního věku špatnou výslovnost hlásek, je nezbytná logopedická péče. Nejlepší samozřejmě je, aby dítě, které nastupuje do první třídy základní školy nemělo už žádnou poruchu výslovnosti. (srov. Matějček, 2013, s. 65) Velmi často se stává, že když dítě v první třídě základní školy špatně vyslovuje hlásku, nebo ji dokonce vynechává, dělá poté chyby nejen ve čtení, ale hlavně v psaní. (srov. Matějček, 2013, s. 69)

Ohledně řeči se také může jednat o koktavost a huhňavost „tzv. *breptavost*, což je překotné mluvení, s mnohým zbytečným opakováním slov, s četnými vynechávkami nebo komoleninami slov, nebo konečně tzv. *neurotická nemluvnost* (neurotický mutismus), kdy dítě mluvit dovede, ale nemluví s osobami ve „vyšším postavení“ (s paní učitelkou, byť třeba velice milou a hodnou, nebo se sousedy, nebo dokonce s vlastním dědečkem).“ (Matějček, 2013, s. 71) Dítěti s těmito poruchami můžou pomoci na oddělení dětské foniatry nebo na odděleních dětské psychologie. (srov. Matějček, 2013, s. 71)

5.4 Identita a pocity méněcennosti

Děti by neměly mít pocit, že jsou horší než jejich vrstevníci. „Takový pocit by podlamoval jejich výkonnost ve škole, ve sportu a všude jinde, a navíc by jim zkazil radost do života. Tato otázka úzce souvisí s tím, čemu říkáme ‚identita‘, a znamená to prožívání našeho vlastního ‚já‘, naší vlastní osoby.“ (Matějček, 2013, s. 72) Identita dítěte se nejvíce vyvíjí zejména okolo osmého až třináctého roku života. Už dítě předškolního věku se setkává s tím, že se začne

porovnávat se svými vrstevníky. Dítě školního věku se porovnává se svými vrstevníky na denní bázi. (srov. Matějček, 2013, s. 74)

Aby dítě nemělo pocit méněcennosti ve skupině lidí či vrstevníků, neměli bychom znevažovat jeho sportovní chyby či nedokonalosti. Rodič by se měl dítěti na začátku školní docházky věnovat v tom smyslu, aby umělo například na lyžích, bruslích, na kole nebo aby umělo plavat. Tyto sporty jsou výhodné v tom, že v nich dítě nemá žádného soupeře, tudíž nemusí s nikým soupeřit či soutěžit, a tak v něm nevyvoláváme pocit méněcennosti. Chlapcům se dá zvednout sebevědomí při sportech, kdy je zapojena jejich síla. (srov. Matějček, 2013, s. 77–78)

„Být silný je podstatnou složkou mužské identity čili mužnosti. Je to však současně – byť to zní trochu paradoxně – i nejlepší prevencí agresivních tendencí u mnohých chlapců, ať už trpí pocitem méněcennosti, neurotickými či jinými obtížemi.“ (Matějček, 2013, s. 78)

5.5 Kognitivní vývoj

Langmeier, Krejčířová uvádí, že: „Přechod od názorného (intuitivního) myšlení do stadia konkrétních operací předpokládá Piaget na začátku školního věku – kolem sedmi let.“ (2006, s. 125)

Dítě mladšího školního věku díky logickému myšlení více přemýšlí nad souvislostmi. Potřebuje přijít na různé odpovědi, nestačí mu odpověď jako například – když je horko, tak svítí slunce. Logické myšlení u dětí není hned, ale rozvíjí se postupně. K rozvoji logického myšlení a opuštění názorného (intuitivního) myšlení napomáhají dítěti především rodiče a škola. (srov. Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 127–128)

5.6 Emoční vývoj

Dítě díky spolužákům ve třídě dokáže lépe porozumět tomu, co chtějí, potřebují, nebo si přejí. Dítě také dostává větší kontrolu sám nad sebou, a to na základě: „*Emoční reaktivita*, která je do značné míry založena biologicky – temperamentově (jde o míru dráždivosti, impulzivity, ale i o sklon k inhibici reakcí vlivem úzkosti apod.) a díky volnímu ovládnutí emočních reakcí.“ A také na základě: „*Volního ovládnutí emočních reakcí*: Expresivní emoční reakce malého dítěte mají v podstatě automatický charakter a předškolní dítě je dokáže korigovat jen v omezené míře, ale ve školním věku je dítě již schopno podle potřeby tuto primární automatickou emoční

reakci nebo impulz k akci vůlí lépe potlačit a jednat záměrně a plánovitě.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 131)

Dítě, které zvládá kontrolu samo nad sebou má značnou výhodu v kolektivu vrstevníků. Pokud dítě nezvládá sebekontrolu, děti se s ním nechtějí bavit ani kamarádit. (srov. Eisenberg 2003 in Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 131)

Sebekontrolou u dětí mladšího školního věku se bere to, že dítě nyní chápe své pocity v určitých situacích. Děti už ve většině případů rozumí svým emocím, ale i emocím druhých a dokáží s nimi nakládat. (srov. Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 131)

Langmeier, Krejčířová také tvrdí, že: „Emoční kompetence pak má velký vliv i na úspěšnost dítěte nejen v sociální interakci, ale i v jiných oblastech, např. při zvládání školních nároků (školní prospěch ostatně jen poměrně slabě koreluje s inteligencí dítěte, ale má významný vztah k jeho sociální obratnosti a emoční vyrovnanosti).“ (2006, s. 131)

Dítě v období mladšího školního věku dokáže samo přijít na to, že to, co cítí může před ostatními skrýt. Také postupně přichází na to, že může v určitou chvíli cítit jak zápornou, tak kladnou emoci. (srov. Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 132)

5.7 Shrnutí charakteristik dítěte mladšího školního věku a jejich souvislost s adaptací

Pro učitele je důležité vědět, že pro dítě mladšího školního věku je nejdůležitější věci poznávat, prozkoumávat, a především si je osahat. Učitel by se na to měl zaměřit při svých vyučovacích hodinách. Protože pouze výkladem látky si dítě učivo nezapamatuje. Dítěti se tak na začátku adaptačního období bude ve škole více líbit a učitel ho dokáže zaujmout. Děti mají mnohem lépe vyvinutou hrubou i jemnou motoriku, a tak může do hodin zapojovat různé sportovní hry, ale i složitější vyrábění či psaní rovných čar, vlnovek podle předlohy. Dítě už se i lépe orientuje v prostoru, a tak se učitel nemusí bát dítě poslat samo na záchod, do šaten či do školního bufetu. Jelikož děti v mladším školním věku mají větší slovní zásobu, učitel může na žáky mluvit v dlouhých větách a ve většině případů pochopí zadání úkolu hned. Učitel by měl do hodin zapojovat i různé jazykolamy, aby podporoval správnou výslovnost hlásek. V adaptačním období je důležité, aby učitel žáky mezi sebou nahlas neporovnával a „neshazoval“ je před ostatními, aby některý z nich neměl pocit méněcennosti. Poté by bylo pro žáka těžké se začlenit do kolektivu. Učitel by měl žákům dávat pocit bezpečí a v případě potřeby být k nim empatický.

6 Adaptace

S adaptací na různá prostředí se děti setkávají po celý svůj život. Tato kapitola je zaměřena na to, co je v literatuře popsáno k adaptaci na školní prostředí, a to co s ním souvisí: nástup do školy a role školáka v adaptačním procesu, vnímání předškoláka role školáka, nová role školáka v rámci adaptačního období, role žáka v mladším školním věku v adaptačním období a role spolužáka v adaptačním období. Do této kapitoly jsou zařazeny i podkapitoly učitel a jeho schopnosti a učitel a jeho význam v adaptačním období. Protože právě učitel může velmi kladně přispět k správné a rychlé adaptaci dětí na školní prostředí. Poslední čtyři podkapitoly se zaměřují na změny v životě dítěte v adaptačním období, adaptaci na školu a rodiče, význam rodičů při adaptaci dítěte a spolupráci s rodinou v adaptačním období.

Průcha, Walterová, Mareš definují obecně pojem adaptace jako „proces přizpůsobení se něčemu.“, konkrétně relevantně pro školní prostředí definují adaptaci sociální jako „přizpůsobení se člověka novým sociálním podmínkám (např. adaptace při přechodu z jednoho stupně školy na druhý).“ (2009, s. 11–12)

6.1 Adaptace na školní prostředí

Vágnerová definuje proces postupné adaptace takto: „Pod vlivem zkušenosti se rozvíjejí takové varianty chování, které umožňují přizpůsobení jedince tomuto prostředí. Dítě postupně integruje do různých sociálních skupin a institucí, kde je akceptováno, protože plní jejich požadavky. Samo se cítí být jejich součástí, ztotožňuje se s jejich hodnotami a normami.“ (2001, s. 216)

Pro dítě je snazší adaptace na základní školu, než byla na mateřskou školu. Dítě už ví, že se na pár hodin odloučí od rodičů a bude ve třídě se svými vrstevníky a paní učitelkou. Jeden velký rozdíl to ale pro děti určitě je. Už si nebudou moct hrát s hračkami celý den, ale budou muset sedět celou vyučovací hodinu v lavici, poslouchat paní učitelku, budou se muset soustředit a plnit zadané úkoly. Na začátku první třídy je ale pro učitele důležité, ale se žáci dobře adaptovali, a tak výklad látky probíhá hned na začátku hodiny po přestávce a poté s nimi hraje vzdělávací hry a cvičení. (srov. Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 104)

Když dítě nastoupí do školního prostředí, pomáhá mu to především v začleňování se do kolektivu. Dítě se jednodušeji seznámí s vrstevníky, než by tomu bylo například na hřišti. Také dítě musí nejprve školní prostředí poznat. Například pozná, kde je jídelna, šatna, třída, jeho

lavice, židle a podobně. Po poznání se tak lépe na školní prostředí adaptuje. (srov. Vágnerová, 2001, s. 218)

Vágnerová tvrdí, že: „Působení školy je velmi významné, protože ovlivňuje vývoj dětské osobnosti v době, kdy se mnohé psychické vlastnosti a psychosociální kompetence teprve začínají formovat.“ (2006, s. 131) Vágnerová také uvádí, že: „Škola dítěti poskytuje rozdílné zkušenosti, než je získalo v rodině. Stimuluje vznik nových potřeb, přijetí nových hodnot a s tím související proměnu hodnotové hierarchie.“ (2001, s. 218)

Učitel může dítěti usnadnit adaptaci tím, že mu sdělí informace, například kolik bude mít v ten den vyučovací hodiny, jak dlouho vyučovací hodina a také přestávka trvá. (srov. Vágnerová, 2001, s. 223)

6.2 Nástup do školy a role školáka v adaptačním procesu

Vágnerová uvádí, že: „Nástup do školy lze chápat jako důležitý mezník v procesu odpoutávání ze závislosti na rodině, kdy je její vliv postupně nahrazován působením jiných sociálních skupin. Dítě získává roli školáka, která vymezuje jeho nové postavení ve společnosti.“ (2001, s. 219)

V adaptačním procesu se děti učí především přijímat a rozpoznávat sociální role. Učí se chápat svou roli a role ostatních. Zprvu je nejtěžší se naučit, jak se v dané sociální roli chovat. (srov. Vágnerová, 2001, s. 216) Přičemž musí dostat žák tomu, co je „normativně dané, očekávané a požadované chování.“ (Vágnerová, 2001, s. 216)

6.2.1 Vnímání předškoláka role školáka

Dítě neví, co ho ve škole čeká. Dokáže si roli školáka představovat jen na základě informací, které získává od lidí, kteří už do školy chodili. Zatím nechápe to, že tento mezník v jeho životě nejde vrátit – nejde ze školy odejít, pokud by se mu tam nelíbilo, nebo pokud by se nechtěl učit, ale hrát si jako doposud. Díky dospělým si v některých případech může dítě školu takzvaně zprotivit. (srov. Vágnerová, 2000, s. 135) „Školu dítěti prezentují jako povinnost, nutnost, nezbytný předpoklad k dalšímu rozvoji, případně jako zátěž, nebo dokonce potencionální zdroj ohrožení, kterému se nelze vyhnout.“ (Vágnerová, 2000, s. 135)

„Role školáka zatím přesnější náplň nemá. Její představa se v této době realizuje jen na symbolické úrovni, ve formě hry. Dítě ve hře předvádí, co o škole ví, a svoje zkušenosti doplňuje, popřípadě modifikuje fantazií. Na této úrovni se mohou uplatňovat nevědomá přání i obavy z očekávané změny, o níž dítě zatím příliš mnoho neví.“ (Vágnerová, 2000, s. 134–135) Vágnerová také tvrdí, že: „Role školáka je teprve ve stadiu očekávání, lokalizovaného do budoucnosti, a proto nemá větší subjektivní význam. Nanejvýš do ní může dítě projektovat svoje aktuální pocity a očekávání.“ (2000, s. 135)

Dítě svou roli školáka prvotně chápe tak, že jde k zápisu. Více si to začne uvědomovat při prvním dnu, kdy jde s rodiči do třídy, poprvé uvidí paní učitelku a své spolužáky. Dítě také chápe změnu své identity díky různým okolnostem, které se kolem něho dějí, například když dostane potřebné pomůcky do školy – penál, školní taška a jiné. Dítě se už dokáže zaměřit na svou sociální roli školáka, kamaráda či sourozence. (srov. Vágnerová, 2000, s. 134)

Aby mohlo dítě zažít roli školáka a naučit se v této roli jednat a komunikovat, musí nastoupit do první třídy základní školy. Pro dítě je nástup do školy značná změna v jeho životě.

Dítě může vnímat svou roli školáka z několika pohledů. V prvním případě se může jednat dle Vágnerové o: „Kognitivní přístup.“ (2001, s. 219) Záleží na tom, kdo mu, a co o škole řekl a jak si to dítě samo v sobě přebere. Dítě si v hlavě samo uspořádá, jak asi bude jeho role školáka probíhat. Dítě nedokáže moc přemýšlet o budoucnosti, takže pokud dostane vybavení, které bude spojeno se školou, bude si myslet, že to je celá náplň jeho role školáka. (srov. Vágnerová, 2001, s. 219–220)

Druhým pohledem může dle Vágnerové být: „Motivačně-emoční význam, tj. motivace, jakou jedinec k přijetí určité role má, jaké místo zaujímá v jeho osobní hodnotové hierarchii, jakou prestiž svému nositeli přinese a o co jej naopak ochuzuje.“ (2001, s. 220) V tomto případě záleží na tom, zda mu blízcí vypráví o škole hezké nebo špatné vzpomínky. Také na tom, zda je dítě do školy natěšeno, nebo nikoli. (srov. Vágnerová, 2001, s. 220) „Motivace ke škole souvisí s představou, jakou si o ní dítě vytvořilo. To znamená, že ji ovlivňuje i způsob, jakým chápe obsah a význam této role.“ (Vágnerová, 2001, s. 220)

Posledním pohledem dle Vágnerové je: „Kompetenční složka, tj. soubor schopností, dovedností a návyků, které jsou předpokladem zvládnutí této role. Je důležité, zda je dítě dostatečně zralé a na školní docházku připravené.“ (2001, s. 220)

6.2.2 Nová role školáka v rámci adaptačního období

Když dítě nastoupí do 1. ročníku základní školy, automaticky tak přijímá novou sociální roli, a to roli školáka. „Vstup dítěte do školy znamená pro většinu dětí značnou zátěž, která se ještě zvětšuje v době stoupajících nároků na vzdělání a na pracovní výkonnost.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 103)

„Nástup do školy ovlivní socializační vývoj dítěte. Zkušenosti, které zde získá, a požadavky, s nimiž se musí vyrovnat, budou stimulovat rozvoj určitých sociálních dovedností a osobnostních zkušeností. Škola může působit jako výzva, nabídka možnosti vlastního rozvoje a sebepotvrzení, ale i jako zdroj ohrožení.“ (Vágnerová, 2001, s. 215) Role školáka je pro dítě velmi důležitá. Vágnerová tvrdí, že: „ve značné míře ovlivňuje rozvoj dětské osobnosti i jeho budoucí sociální postavení.“ (2001, s. 217)

Vágnerová také tvrdí, že: „Role školáka je významnou rolí dětského věku, jejíž získání lze chápat jako potvrzení přijatelné vývojové úrovně, tj. normality dítěte. Jejím prostřednictvím získává dítě určité postavení a stává se členem jedné sociální instituce. Aby bylo schopné nároky této role zvládnout, musí mít přijatelné sociální schopnosti a dovednosti.“ (2001, s. 218)

6.3 Role žáka v mladším školním věku

Žák chápe, kdo je učitel, jak se k němu má chovat, jak s ním komunikovat a jak ho brát – jako autoritu. Nejprve může žák učitele brát spíše jako kamaráda, má k němu bližší vztah, říká mu své pocity a emoce, ale vnímání učitele se po dobu povinné školní docházky může měnit. Na začátku školní adaptace je pro žáka nejdůležitější právě učitel, o kterého se může opřít a věřit mu. Postupem času jsou pro žáka důležitější spolužáci ze třídy, se kterými si vytváří přátelské pouto. (srov. Vágnerová, 2001, s. 231)

„Role žáka určuje sociální identitu dítěte, která je dána i jeho příslušností ke třídě. Zvládnutí této role vyžaduje překonání egocentrického způsobu uvažování, osamostatnění z vázanosti na rodinu a přijetí určité zodpovědnosti.“ (Vágnerová, 2001, s. 231) Role žáka je těžká, ale přesto důležitá zkouška do života. Žák musí přijmout různá pravidla, která se týkají školního řádu nebo respektování učitele při vyučování i v rámci slušného chování. Žák ve školním prostředí tráví mnoho svého času a nesmí z něj odejít, kdykoli se mu zachce. (srov. Vágnerová, 2001, s. 232)

„Malí žáci sice většinou vědí, jak by se chovat měli, ale mají sklon reagovat impulzivně, nedovedou své jednání požadovaným způsobem ovládat.“ (Vágnerová, 2001, s. 232)

Vágnerová také uvádí, že: „Chování mladšího žáka je ve značné míře závislé na aktuálních podnětech, a proto je snadno ovlivnitelné. Závisí na situaci, na aktuálních potřebách dítěte i na reakcích učitele. V mladším školním věku je třeba, aby učitel chování žáků kontroloval, reguloval a stimuloval jejich motivaci k výkonu.“ (2001, s. 232)

Jak už je výše zmíněno, pro žáka na začátku adaptačního období je větší oporou učitel než spolužák. „Identifikace s učitelem má svůj vývojový smysl, protože dítěti umožní snáze překonat počáteční nejistotu a adaptovat se na školní systém.“ (Vágnerová, 2001, s. 232–233)

Žák si na začátku povinné školní docházky chce vydobýt pozornost, protože je jeden z mnoha žáků ve třídě. Projevuje se to zejména tím, že na učitele mluví bez vyzvání, stále se snaží přihlásit o slovo a podobně. Nejde v tomto případě však o nevhodné chování, ale o navázání kontaktu s učitelem. Žák také často pyšní tím, co třeba ani nemá, nebo prozrazuje na spolužáky různé věci. Opět jde o to, aby na sebe upozornil, nebo aby si takzvaně vydobyl své místo ve skupině a ujistil se právě svou rolí žáka. (srov. Vágnerová, 2001, s. 233)

Vágnerová uvádí, že: „Dětské sebevědomí závisí na názoru rodičů a učitelů, později vrstevníků. Hodnocení se transformuje na sebehodnocení vesměs v nezměněné podobě, protože mladší žák je k názorům dospělých ještě nekritický.“ (2001, s. 233)

Pro dítě je hodnocení od rodičů značně podstatné. Bohužel rodiče nedokážou dítě hodnotit až tak objektivně, protože jej vidí jiným pohledem. Na svém dítěti je těžší vidět chyby než na cizích dětech. Hodnocení od učitele je adekvátnější, protože učitel může žáka zhodnotit objektivně. Když ale žák vidí hodnocení od rodičů i učitele, je pro něj těžké vybrat to, komu má věřit. Žák bere v tuto chvíli obě strany na stejné úrovni. Ve většině případů ale více věří svým rodičům, protože k nim má emočně blíže. Pro žáka na začátku adaptačního období je důležité kladné hodnocení, ale musí si být vědom, za co byl kladně hodnocen. (srov. Vágnerová, 2001, s. 233–234)

Učitel by měl žákům hned na začátku adaptačního období dát najevo pocit opory a bezpečí. Žáci by měli mít v učiteli jistotu, že za nim mohou kdykoli s čímkoli přijít a svěřit se. (srov. Vágnerová, 2001, s. 235) Vágnerová uvádí, že: „Navázání kontaktu s učitelem je pro adaptaci na školu nezbytné, pomůže dítěti zvládnout novou roli, spojenou se změnou jeho životního stylu.“ (2001, s. 235)

6.4 Role spolužáka v adaptačním období

Pro školáka je důležitý spolužák – ten co sedí vedle něj v lavici, blízko něj, ale i jakýkoliv další spolužák, se kterým se učí komunikovat a s kterým se sžívá („objektivní význam“). Zároveň je pro druhého žáka spolužákem („subjektivní význam“). Zvládnout roli spolužáka patří do „celkové školní zdatnosti. Je zdrojem nezbytné sociální zkušenosti, která bude dítěti užitečná i v budoucnosti a v jiném sociálním prostředí.“ (Vágnerová, 2001, s. 255)

V roli spolužáka se dítě učí rozpoznávat vztahy mezi vrstevníky a jednat s nimi v různých situacích. Dítě se také učí, jak se má chovat k vrstevníkům, aby se dostal do skupiny ostatních dětí, které spolu chtějí kamarádit. Přijetí role spolužáka je důležité při prvopočátečním adaptačním období. (srov. Vágnerová, 2000, s. 255) „Role spolužáka je významnou rolí dětského věku, jejími typickými znaky je souřadnost a nevýběrovost. Spolužák je považován za stejného, resp. rovnocenného.“ (Vágnerová, 2000, s. 255)

Spolužáci jsou ti žáci, kteří chodí do stejné třídy. Nejde, aby se žáci v této skupině měnili, skupina neboli třída je daná. Spolužáci si mezi sebou povídají o tom, jaké to je být poprvé v roli žáka. Učí se hledat nové vztahy, učí se spolu takzvaně bojovat, ale i kooperovat. Spolužáci si mohou být navzájem nápomocní. Mohou si pomáhat ve vypjatých situacích, v těžkých emočních chvílích a mohou si navzájem navozovat pocit bezpečí. Pro spolužáky je důležité, aby se navzájem také podporovali a dokázali si navzájem pomoci, ať už jde o půjčení učebních pomůcek, nebo o to zastat se druhého ve složité či nepříjemné situaci.

Ve vrstevnické skupině spolužáků se žáci učí jinému druhu chování. Chovají se k sobě jinak, než by se chovali k dospělé osobě. Jelikož jsou ve stejném věku, dokáží si lépe porozumět, protože jsou na podobné citové i rozumové úrovni. Každý žák má ve své třídě spolužáky, které má rád a které rád nemá. Většinou s těmi, které rád má – se směje, sdílí s nimi stejné humorné situace, často si s nimi povídá, má s nimi podobné názory a navzájem si pomáhají. Ty, které rád nemá – nedokáže nebo nechce si s nimi povídat, navázat oční kontakt nebo dokonce s nimi nedokáže ani spolupracovat. Spolužáci se často mezi sebou porovnávají. (srov. Vágnerová, 2000, s. 255–258)

U spolužáků se však i stává, že se jeden žák je pro druhého vzorem, protože je například oblíbený, a tak se ho snaží co nejvíce napodobovat a zalíbit se mu. Může však spolužáka napodobovat i v negativních situacích. Děje se i to, že se spolužáci před sebou vytahují, aby ostatní zaujali a získali pozornost ve skupině. Někteří i vypráví příběh o tom, co například zažili, ale není to pravda. Dokáží tomu však poté sami uvěřit. Spolužáci se mezi sebou také často

porovnávají, a to vybízí k tomu, že mezi sebou soupeří. Pokud na sebe spolužáci chtějí opět strhnout pozornost, často na sebe žalují zejména učitelé. Někdy se spolužáci setkají i s tím, že si jim někdo posmívá a v nejhorším případě se spolužáci poperou. (srov. Vágnerová, 2000, s. 259–260)

6.5 Učitel a jeho schopnosti

Kantorová, Grecmanová definují pojem učitel takto – učitel: „soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé. Řídí a organizuje jak svoji vlastní pedagogickou činnost (zprostředkování vědomostí, dovedností, návyků), tak i činnost žáků, podílí se na výchově žáků a rozvoji jejich osobnosti. Jeho úkolem je pečovat o tělesný, rozumový, morální, citový a volní rozvoj vychovávaného.“ (2008, s. 163)

Dle Průchy, Walterové, Mareše: „Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení a jeho výsledky. Významné jsou sociální role učitele v interakci se žáky, v učitelském týmu, ve spolupráci s rodiči a veřejností.“ (2009, s. 326)

„Působení učitele se hodnotí podle toho, jakých výsledků dosahuje při vyučování a v mimovyučovací práci s žáky, jak se mu daří získat žáky, rodiče i další osoby k součinnosti ve výchově a vzdělávání.“ (Vorlíček, 2000, s. 123)

Kohoutek uvádí, že: „Pedagogova osobnost má ve vyučovací a výchovné práci rozhodující úlohu. Předpokladem kladného vlivu na žáky je autorita učitele a působivost jeho osobnosti.“ (1996, s. 23)

Učitel by měl mít dle Kantorové, Grecmanové tyto schopnosti:

- diagnostické schopnosti,
- didaktické schopnosti,
- schopnost neustále rozšiřovat obzor svých vědomostí,
- schopnost pronikat do vnitřního světa žáka,
- pedagogická expresivnost,
- konstruktivní schopnost,
- výrazové schopnosti,
- organizační schopnosti,
- schopnost získat autoritu,

- komunikativní schopnosti. (2008, s. 170–172)

Diagnostickými schopnostmi se myslí to, že by učitel měl být schopný určit skupinu žáků i samotného žáka jako takového. Didaktickými, že učitel zvládne žákům podat učivo zajímavou, a především srozumitelnou formou. Pedagogickou expresivností se myslí to, že učitel dokáže žákům zprostředkovat to, co si právě myslí či cítí. Díky konstruktivní schopnosti učitel zvládá vybírat učivo žákům na míru dle jejich věku. Učitel výrazovými schopnosti dokáže s žáky komunikovat i bez pomoci slov. Jednou z nejdůležitějších schopností, kterou by měl učitel mít je komunikativní schopnost, díky které učitel zvládá mít náležitý vztah ke svým žákům. (srov. Kantorová, Grecmanová, 2008, s. 170–172)

Dle Heluse by měl mít pedagog tyto ctnosti:

- pedagogickou lásku,
- pedagogickou moudrost,
- pedagogickou odvahu,
- pedagogickou důvěryhodnost. (2009, s. 269)

6.6 Učitel a jeho význam v adaptačním období

Učitel má v adaptačním období velkou roli. Jeho úkolem je být pro žáky oporou, aby se cítili v bezpečí. „Učitel si musí být vědom, že se stává pro své žáky významnou osobou, mnohdy dokonce (alespoň dočasně) osobou prvořadě významnosti.“ (Franclová, 2013, s. 22)

Učitel by měl být od samého počátku adaptačního období vzorem žáků. Měl by se o žáky individuálně zajímat, získávat informace nejen o nich, ale i o rodičích. Měl by podporovat třídu, aby se z nich stal dobrý kolektiv, prohlubovat jejich vzájemné vztahy. Měl by adekvátně a individuálně hodnotit žáky. Učitel by také měl naučit žáky brát chybu jako podnět, podělit se o ni s celou třídou a brát ji jako příležitost k tomu, že i on mohl chybovat ve vysvětlování. Naučit žáky, že chybovat je lidské, není to nic špatného. Učitel by se měl snažit o to, aby s ním i dítětem spolupracovali rodiče. Učitel by měl také na začátku adaptačního období žákům vysvětlit všechna pravidla a chod třídy, popřípadě školy. Učitel by se měl také zajímat o to, jak vyzdobí třídu, aby se v ní žáci cítili co nejlépe. V neposlední řadě by měl učitel žáky motivovat a starat se o to, aby se do školy rádi vraceli. (srov. Franclová, 2013, s. 22)

V adaptačním období učitel působí na děti úpravou prostředí, jedinečným přístupem ke každé osobnosti a ukazuje jim způsoby hodnocení.

Učitel by měl třídu vyzdobit tak, aby na žáky působila příjemným dojmem. Ve třídě by se měly vyskytovat veselé barvy, nástěnky s obrázky, tabule s abecedou a číslicemi. Lavice by měly být uzpůsobené tak, aby všichni žáci viděli na tabuli a mohli pracovat individuálně, ale i ve skupinách. Každý žák by měl mít své stále místo v lavici. Ve třídě by měl být i koberec a některé stavebnice, se kterými si žáci mohou o přestávce hrát. Vhodné je, aby učitel zařídil skříňku, ve které mohou mít žáci knihy a také kufříky s výtvarnými pomůckami. (srov. Kreislová, 2008, s. 35–36)

Je vhodné, aby učitel zahajoval každou hodinu pozitivním přístupem a s úsměvem na tváři, z učitele by měla vyzařovat radost. Kvalitní učitel zvládá vidět každou snahu, každý posun dítěte. Učitel by měl s žáky komunikovat vlídným a kamarádským přístupem a když se s žákem něco děje, dokázat si s ním o tom promluvit, neignorovat to. V neposlední řadě by učitel neměl žáky vyvolávat tím, že na ně jen ukáže, ale oslovovat je jmenovitě. (srov. Kreislová, 2008, s. 22)

Hodnocení žáků je na učiteli. Většinou se zprvu hodnotí pomocí obrázků, smajlíků, samolepek a podobně. Až po nějaké době následuje klasické známkování nebo slovní hodnocení. (srov. Kreislová, 2008, s. 37)

Franclová uvádí, že: „Důležitou podmínkou edukačního vývoje osobnosti ve školním prostředí tedy je, že učitel vytváří bohatství možností, aby dítě mohlo a chtělo uplatňovat svou nabytou kompetenci a dosaženou zdatnost; aby využívalo svých zkušeností, vyjadřovalo kultivovaným způsobem svou osobitost.“ (2008, s. 23)

Učitel by spor s rodiči neměl dávat za vinu dítěti a měl by se k němu chovat profesionálně. V žádném případě by se učitel neměl dítěti vysmívat, nebo ho ztrapňoval při chybě kterou udělá před ostatními dětmi. Pokud má učitel špatnou náladu, měl by se od ní oprostít a nepřenášet ji na své žáky. (srov. Kreislová, 2008, s. 22)

„Učitel by měl předcházet nedostatkům školy a svým vlastním, kterých se může dopouštět svou nevšímavostí vůči tomu, čím se chce dítě pochlubit, na čem mu záleží, ale také nevšímavost vůči tomu, co dítě trápí, čeho se bojí nebo za co se stydí apod.“ (Franclová, 2008, s. 22–23)

6.7 Změny v životě dítěte v adaptačním období

Nástup do školy přináší dítěti do života spoustu změn. Dítě mívá různé znalosti už před vstupem do školy. Dokáže pojmenovat například květiny, stromy, zvířata, zvládne číselnou řadu, nebo se podepsat. Ve škole se ale dítě neučí to, co zrovna chce a kdy chce, ale to, co zvolí učitel v průběhu vyučovací hodiny. (srov. Franclová, 2013, s. 19)

„Nutnost podřídit se programu, podávat výkon, soustředit se na vyučování v přesně vymezeném čase je náročná životní změna.“ (Franclová, 2013, s. 19)

Další změnou pro dítě je to, že když přijde po škole domů, nemůže si do večera jen hrát. Musí se učit, popřípadě dělat domácí úkoly i v prostředí domova. To se také pojí s tím, že se dítěti změní průběh dne. Bude si muset zvyknout na jiný časový režim. Například si s rodiči určí, že půjde do školy, po škole se nají, udělá si domácí úkoly, připraví si věci na další den do školy a až poté si může jít hrát. Změna, která se dítěte také týká je hodnocení. Dítě si postupem času zvyká na to, že ho učitel hodnotí a že se musí umět i zhodnotit samo. (srov. Franclová, 2013, s. 19–20)

Dítě získává nové znalosti, ale také především zkušenosti. Zásadní změnou je to, že už si dokáže přečíst například název pohádky, kterou mu večer budou předčítat rodiče, nebo že zvládne spočítat kapesné, které od rodičů dostane, nebo cokoli napsat. Dítě také poznává nové sociální role, jako je role žáka a spolužáka. Zásadní změnou jsou lidi kolem něj. (srov. Franclová, 2013, s. 21–22)

6.8 Adaptace na školu a rodiče

6.8.1 Význam rodičů při adaptaci dítěte

Také rodiče jsou nápomocni v adaptačním procesu dítěte. Prožívají ho spolu s dítětem, i oni se svým způsobem adaptují na novou etapu života, tj. na jiný rodinný harmonogram a povinnosti (kontrolu úkolů, sdělení rodičům a podobně). Pro rodiče, ale i pro dítě je mnohem jednodušší adaptace v případě, kdy dítě ví, co se od něj očekává. Rodiče i dítě zná informace o škole, třídě, například i ví, zda s ním ve třídě bude jeho kamarád z mateřské školy. (srov. Fabian, Dunlop, 2007, s. 10–11)

Aby dítě vstoupilo do školy úspěšně, je potřeba, aby pro dítě byli oporou především rodiče. Rodiče mohou dítěti navodit pocit klidu a bezpečí. Rodiče mohou mít na dítě pozitivní dopad

nejen během první třídy, ale během následujících let. Díky tomu pak mohou mít děti ve škole lepší výsledky. Rodič může dítěti předávat spoustu cenných rad do začátku, podporovat je, a tak se i prohloubí důvěra ve vztahu dítě – rodič. Pro dítě je důležitá důvěra v rodiče a může mu tak pomoci právě s lepším průběhem adaptování na školní prostředí. Škola a zejména učitelé podporují a napomáhají k tomu, aby se rodiče s dětmi dobře adaptovali na nový školní start. Spolupráce školy, učitele a rodiče je velmi důležitá po celou dobu školní docházky, ale především pro přechod dítěte z mateřské školy na základní školu. Dítě je poté v dobrém emočním i duševním rozpoložení. Dítě tak může dosahovat úspěšnějších výsledků. (srov. Hirst, Jervis, Visagie, Sojo, Cavanagh, 2011, s. 5–6)

„Vřelé, důsledné a vnímavé rodičovství vede děti k tomu, aby se naučily uklidnit se, když pociťují jakýkoli stres, například při přechodu do školy, protože mají k rodičům bezpečnou vazbu. Učí se pocítům sebedůvěry a bezpečí, jak se regulovat a jak se více spoléhat na sebe, takže jsou schopni se přizpůsobit a řešit problémy související se školou.“ (Cowan a kol., 2005; Deater-Deckard & Dodge, 1997 in Akcinar 2013, s. 1100)⁴

6.8.2 Spolupráce s rodinou v adaptačním období

Dle Průchy, Walterové, Mareše rodina: „Vytváří určité emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu. Z hlediska sociologického je formou začlenění jedince do sociální skupiny. Nejběžnějším modelem rodiny je tzv. nukleární rodina, kterou tvoří nejbližší příbuzní, tj. oba rodiče a děti.“ (2009, s. 248)

Helus popisuje rodiče takto: „Rodič je dítěti přirozeným vychovatelem; rozhodující je, že spolu s dítětem vytváří domov, který je pro dítě (ale i samotné rodiče) spolehlivým, bezpečným a láskyplným zázemím.“ (2009, s. 261)

Helus oproti rodiči učitele popisuje takto: „Učitel/učitelka je odborně vybaveným, profesionálně zdatným, kompetentním vůdčím aktérem školní edukace dítěte; tedy jeho výchovy a vzdělávání, vyučování a učení v podmínkách školy.“ (2009, s. 261)

⁴ Jedná se o překlad autorky práce. „The warm, consistent and responsive parenting leads children to learn to calm themselves when they feel any stress, such as school transition, because they have the secure based attachment with their parents. They learn the feelings of confidence and security, how to regulate themselves, and how to be more self-reliant, thus are able to adapt and deal with school related problems.“

Učitel by se měl snažit navázat dobré vztahy s rodiči, aby spolupráce a komunikace mezi nimi byla snazší. Hned ze začátku by si měli společně určit, kde a kdy mohou rodiče kontaktovat. Rodiče by měli mít také možnost poznat se s ostatními rodiči, aby mohli komunikovat i mezi sebou například na třídních schůzkách. Učitel by se neměl ostýchat s tím, když má nějakou prosbu, přání nebo i starost o dítě. Rodiče by měli vědět, že pro učitele je dobré, aby měl jejich podporu. Protože učitel i rodiče chtějí, aby se dítě ve třídě či škole cítilo komfortně. Aby rodiče měli kladný vztah k učiteli a spolupracovali s ním, měl by je učitel dostatečně informovat o všem, co se jejich dítěte týká. (srov. Kreislová, 2008, s. 44–48)

Kreislová také uvádí, že: „K nejužitečnějším setkáním však patří pravidelné konzultace s rodiči a žákem, které probíhají jednou za měsíc. Již podle názvu je zřejmé, že se zde symbolicky vytváří důležitý trojúhelník žák–rodič–učitel a pro všechny strany má setkání velký význam.“ (2008, s. 49)

Franclová také tvrdí, že: „Těsná spolupráce učitele s rodiči žáků má tedy v první třídě zásadní význam.“ (2013, s. 23)

V případě, že rodič s dítětem nespolupracuje už od začátku adaptačního období, žák se ve škole nesnaží. Zanedbává domácí úkoly, nemá dostatečné množství školních pomůcek a neprocvičuje si výukovou látku doma, tudíž není do školy řádně připraveno. (srov. Franclová, 2013, s. 23)

Dle Franclové: „Učitel musí být iniciátorem spolupráce, vtiskovat této spolupráci úroveň a smysl, dávat ji pravidla a řád. Dbá na její efektivitu.“ (2013, s. 24)

7 Příčiny neúspěšné adaptace

V některých případech se může stát, že se dítě na školu neadaptuje, nebo adaptuje špatným způsobem. To je vystiženo v podkapitolách, ve kterých se pojednává o příčinách neúspěšné adaptace na školní prostředí a příčinách neúspěšné adaptace v rámci vztahu s učitelem.

7.1 Příčiny neúspěšné adaptace na školní prostředí

Pro děti je těžší se adaptovat, když je ve třídě mnoho žáků. Tím může klesat i pozornost žáků, protože je kolem nich příliš mnoho podnětů (prostředí, pomůcky, spolužáci aj.) To má za následek, že žáci poté nestíhají látku, kterou zrovna probírají a jsou pozadu. (srov. Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 104)

Pokud se dítě špatně adaptuje na školu, jako první si toho většinou všimnou rodiče. Dítě se vmlouvá, že do školy nepůjde, špatně se mu vstává a nechce dělat domácí úkoly.

Rodiče by neměli své děti s úkoly příliš přetěžovat. Dítě v první třídě se dokáže soustředit na činnost okolo třičtvrtě hodiny, ale spíše méně. Nemělo by se učit večer, když je unavené. Dítě si tak může ke škole vytvořit odpor a může mu být špatně od žaludku, popřípadě ho může často bolet hlava. (srov. Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 104–105)

Langmeier, Krejčířová uvádí, že: „Úspěch či neúspěch ve škole ovlivňuje v té době značně i postavení dítěte v kolektivu třídy, které je opět pro jeho vztahy k druhým lidem i k sobě samému velmi významné.“ (2006, s. 104)

Helus uvádí, že: „Až třetina žáků a studentů prochází během své školní dráhy obdobími tak výrazné úzkosti, že lze uvažovat o dlouhodobých negativních důsledcích pro osobnost.“ (2009, s. 121)

To může mít za následek i to, že dítě nechce vstávat do školy, nechce na ni ani pomyslet, dokonce ani nechce sahat na školní pomůcky. Pokud se dítě špatně adaptuje na školu, je nepříjemný na svého učitele, a především i na své rodiče. Dítě má velký strach z toho, že by mohlo udělat chybu, a tak se podceňuje a má negativní postoj k učení se. (srov. Helus, 2009, s. 121)

V případě, že se dítěti adaptační potíže nezlepší a budou trvat ještě dva až tři měsíce po nástupu do školy, nelze předpokládat, že se vyřeší se samy od sebe. V takovém případě je již nutná pomoc odborníka. (srov. Beníšková, 2007, s. 35)

7.2 Příčiny neúspěšné adaptace v rámci vztahu s učitelem

Vágnerová uvádí, že: „Problémy ve vztahu mladšího žáka k učiteli mohou být různé. Nemusí jít jenom o neschopnost diferencovat specifickou roli a chovat se ve vztahu k němu patřičným způsobem.“ (2001, s. 235) Pro některé žáky může být učitel až moc velkou autoritou, ve kterou nebudou mít přirozenou důvěru a mohou se ho bát. To žákovi způsobí to, že nebude v hodinách aktivní, bude se bát cokoli říct nahlas. Nebude chtít vyjádřit svůj názor. (srov. Vágnerová, 2001, s. 235)

Pokud učitel bere žáka jako nedostatečného, nesnaživého, zlobivého a podobně, žák to vycítí a nechce se dále ve vyučovacích hodinách snažit. Nechce se při vyučování hlásit, ptát se na nejasnosti a nechce se zapojovat do konverzace. (srov. Helus, 2009, s. 122)

Špatný vztah mezi žákem a učitelem může vyvstat i při hodnocení žáka. „Hodnocení se může snadno stát činitelem traumatizace dítěte, pokud mu opakovaně říká, že je výkonově slabé, horší než druzí, či horší, než očekávalo.“ (Helus, 2009, s. 246) V tomto případě se dítě snaží co nejlépe naučit na test či zkoušení, aby dostalo nejlepší známku. Neučí se v tu chvíli proto, aby získalo nové znalosti. (srov. Helus, 2009, s. 246) Helus také tvrdí, že: „Hromadění negativních hodnocení a negativních zkušeností s klasifikací, jež vedou k prohloubení pocitů méněcennosti, strachu a úzkosti, k navozování stavů rezignace, apatie, pasivní odevzdanosti.“ (2009, s. 246)

EMPIRICKÁ ČÁST

Teoretická část obecně pojednává o pojmu adaptace, který je zatím okrajovým pojmem pro primární pedagogiku. V empirické části se proto zaměřuji na kvalitativní výzkum v 1. ročníku základní školy v období, které lze označit za adaptační a téma je zúženo konkrétními případy.

8 Metodologie

8.1 Výzkumný design případové studie

Pro tuto diplomovou práci jsem zvolila kvalitativní výzkum na základě výzkumného designu případové studie. „Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“ (Creswell, 1998, s. 12 in Hendl, 2005, s. 50) Hlavním úkolem je objasnit, jak se lidé v daném prostředí a situaci dobírají pochopení toho, co se děje, proč jednají určitým způsobem a jak organizují své všednodenní aktivity a interakce.“ (Hendl, 2005, s. 52)

Dle Průchy, Walterové, Mareše případová studie je: „Výzkumná metoda v empirickém pedagogickém výzkumu, zpravidla kvalitativním, při níž je zkoumání podroben jednotlivý případ (např. žák, malá skupina žáků, učitelů, jednotlivá třída, škola.)“ (2009, s. 231) „Podstatné vždy je, že v případové studii badatel usiluje o komplexní porozumění případu v jeho přirozeném prostředí. Cílem je interpretovat interakce mezi případem a okolím.“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 98)

8.2 Výzkumný problém

Jelikož se pojem adaptace používá především pro mateřské školy, ale pro základní školu se tomuto tématu nevěnuje taková pozornost, tak jsem naformulovala tento výzkumný problém:

Na základní škole žák 1. ročníku přichází do nového prostředí, nových vztahů (děti i dospělých), jsou na něj kladeny nové požadavky, je také součástí jiné organizace edukačního procesu (jiné organizační formy, metody výuky, požadavky na domácí přípravu apod.), proto i on prochází obdobím, v kterém si zvyká na jinou organizaci dne, pravidla třídy, způsoby práce

apod., jedná se o adaptační období, o kterém víme z literatury i z výzkumných šetření velmi málo.

8.3 Výzkumné otázky

Podle Strausse a Corbin, 1999 in Chrastina: „Výzkumné otázky při aplikování metody případové studie se jeví obzvláště vhodnými v situacích, ve kterých se výzkumník snaží odhalit a odkrýt něčí zkušenost s určitým jevem.“ (2019, s. 74)

Hlavní výzkumná otázka (HVO 1) – Jak vypadá adaptace žáka 1. třídy?

Vedlejší výzkumná otázka (VVO 1) – Jak žáci reagují na nové organizační formy a metody?

Vedlejší výzkumná otázka (VVO 2) – Jak žáci vnímají své nové spolužáky?

Vedlejší výzkumná otázka (VVO 3) – Jak žáci nazírají na školní prostředí?

Vedlejší výzkumná otázka (VVO 4) – Za jak dlouho se žáci adaptují na školu?

Vedlejší výzkumná otázka (VVO 5) – Jak spolupracuje paní učitelka s paní asistentkou v adaptačním období?

Vedlejší výzkumná otázka (VVO 6) – Jak paní učitelka a paní asistentka vnímají adaptaci?

Vedlejší výzkumná otázka (VVO 7) – Sdílí žáci zážitky každý den po škole se svými rodiči v průběhu adaptace?

Vedlejší výzkumná otázka (VVO 8) – Za jak dlouho se žáci adaptují na školu podle rodičů?

8.4 Metody sběru dat

Pro sběr dat do empirické části mé diplomové práce jsem zvolila několik technik. Pro kombinaci více technik jsem se rozhodla z toho důvodu, protože jsem o jednom případě chtěla zjistit co nejvíce informací. Rozhodla jsem se tedy pro triangulaci dat.

Jako první techniku pro sběr dat jsem zvolila **přímé nezúčastněné pozorování**. Dle Průchy, Walterové, Mareše pozorování je: „Sledování smyslově vnímatelných jevů, zejm. chování osob, interakce učitel-žáci, průběhu skupinové práce, průběhu konfliktu aj.“ (2009, s. 213) Přímé nezúčastněné pozorování probíhalo dlouhodobě. Žákům jsem se představila hned na

začátku a žáci tak věděli, že se na ně budu chodit pravidelně dívat. Žáky jsem pozorovala ze zadní lavice a do výuky či chodu třídy jsem nezasahovala.

Druhou technikou pro sběr dat byly **polostrukurované individuální rozhovory** s respondenty – tedy s 26 žáky, paní učitelkou a paní asistentkou. Průcha, Walterová, Mareš definuje rozhovor jako: „Výzkumný prostředek používaný při dotazování, spočívající v přímé ústní komunikaci výzkumného pracovníka s respondentem či informantem.“ (2009, s. 250) Otázky do rozhovorů byly především otevřené, které jsem měla připravené dopředu, ale vzhledem k odpovědím jsem občas respondentům přidávala dynamické otázky. „Dynamické otázky jsou takové otázky, které udržují vzájemnou interakci během rozhovoru mezi badatelem a účastníkem. Jejich cílem je udržet tok řeči a stimulovat respondenta ve vyprávění.“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 169) S každým respondentem jsem vedla rozhovor individuálně a o samotě.

Jako poslední techniku pro sběr dat jsem zvolila **rodičovský online dotazník**, protože mě zajímal i pohled rodičů na adaptaci jejich dítěte. Průcha, Walterová, Mareš uvádí dotazník jako: „Výzkumný a diagnostický prostředek ke shromažďování informací prostřednictvím dotazování. Podstatou je soubor otázek nebo výroků zkonstruovaný podle kritérií vědecké metodologie, předkládaný v písemné formě.“ (2009, s. 58) Dotazník se posílal v online verzi na emaily rodičů, kde se vyskytovaly otevřené i uzavřené otázky s možností komentáře.

9 Přehled zúčastněných respondentů

Jako výzkumný vzorek jsem si zvolila zejména žáky z jedné první třídy, která se nachází v základní škole v Praze s běžným přístupem – tudíž se nejedná o školu s alternativním přístupem. Ve třídě je 26 žáků, z toho 19 chlapců a 7 dívek. Třída je celkově rušná, což je nejspíše zapříčiněné tím, že ve třídě převládají právě chlapci. Jako další vzorek jsem si zvolila třídní paní učitelku, která učí už několik desítek let. Dále paní asistentku, která je ve své funkci poprvé a posledním vzorkem pro empirickou část diplomové práce jsou rodiče žáků.

Tuto třídu jsem si zvolila proto, protože mám s touto školou, a především s paní učitelkou velmi kladné zkušenosti (plnila jsem zde předmět Didaktika ČJ s praxí II. ve 4. ročníku). Od paní učitelky jsem zjistila, že příští rok bude vyučovat první třídu, a tak jsem se s ní rovnou domluvila na tom, že bych mohla právě její žáky hned od začátku školního roku pozorovat, protože jsem již měla vymyšlené téma své diplomové práce.

Respondenti – žáci k měsíci duben roku 2023

POHLAVÍ	VĚK
Chlapec č. 1	6 let
Chlapec č. 2	7 let
Chlapec č. 3	7 let
Chlapec č. 4	7 let
Chlapec č. 5	7 let
Chlapec č. 6	7 let
Chlapec č. 7	7 let
Chlapec č. 8	8 let
Chlapec č. 9	7 let
Chlapec č. 10	7 let
Chlapec č. 11	7 let
Chlapec č. 12	8 let

Chlapec č. 13	7 let
Chlapec č. 14	8 let
Chlapec č. 15	7 let
Chlapec č. 16	6 let
Chlapec č. 17	7 let
Chlapec č. 18	8 let
Chlapec č. 19	6 let
Dívka č. 1	7 let
Dívka č. 2	7 let
Dívka č. 3	7 let
Dívka č. 4	7 let
Dívka č. 5	7 let
Dívka č. 6	8 let
Dívka č. 7	7 let

Respondenti – paní učitelka a paní asistentka k měsíci duben

Paní učitelce je dle zjištění 58 let, v praxi se pohybuje už cca 30 let. Paní učitelka vyučuje jen první stupeň a za celý svůj profesní život vyučovala pouze na dvou základních školách.

Paní asistence je dle zjištění 24 let, tuto funkci plní poprvé (je studentkou Univerzity Karlovy, Pedagogické fakulty).

Respondenti – rodiče k měsíci duben

Rodiče jsou dle zjištění ve věku rozmezí 35–57 let.

10 Harmonogram výzkumu a technika sběru dat

Pro sběr dat k mému výzkumu jsem začala přímým nezúčastněným pozorování žáků v jejich kmenové třídě před začátkem vyučování, v době vyučovacích hodin a během přestávek. Žáky jsem měla možnost pozorovat i během tělesné výchovy, která se odehrávala v tělocvičně školy i během besedy, která se odehrávala ve třídě vyšších ročníků. Pozorování jsem začala hned od září roku 2022, protože žáci právě v tomto období nastupovali do první třídy základní školy, a tak jsem měla možnost pozorovat celý průběh jejich adaptace zejména na nový kolektiv, nové metody, organizační formy, na paní učitelku, na prostředí třídy, nová pravidla a další. Žáky jsem chodila pozorovat jednou až dvakrát za měsíc. Tedy v září, říjnu, listopadu, prosinci roku 2022 a dále také v lednu, únoru, březnu, a i na začátku dubna roku 2023. Na přelomu listopadu a prosince 2022 jsem měla možnost žáky pozorovat po dobu čtrnácti dnů, protože jsem v této třídě plnila Souvislou pedagogickou praxi I. Poté na přelomu března a dubna jsem dokonce měla možnost žáky pozorovat měsíc každý den, jelikož jsem ve třídě plnila i Souvislou pedagogickou praxi II.

Během praxe v průběhu dvou týdnů na přelomu listopadu a prosince 2022 jsem uskutečnila polostrukturované individuální rozhovory s respondenty. Nejprve jsem vedla rozhovor s paní učitelkou, která je v této třídě třídní. Paní učitelka si na mě udělala čas po vyučování. Rozhovor proběhl v jejím kabinetě, kde jsme nebyly rušeny. Poté jsem se dotazovala paní asistentky, a až poté jsem udělala polostrukturované individuální rozhovory se žáky. Rozhovory se odehrávaly v kabinetě, abychom na odpovědi respondentů měli klid a nebyli nikým vyrušováni. A to z toho důvodu, protože by to mohlo ovlivnit některé odpovědi respondentů.

Jako poslední technikou pro sběr dat mého výzkumu jsem zvolila rodičovský dotazník. Dotazník jsem vytvořila v online prostředí na webové stránce [Survio.com/cs/](https://www.surveymonkey.com/cs/) na základě otázek a odpovědí respondentů. Rodičům jsem dotazníky zasílala v prosinci roku 2022 na emailové adresy, které jsem dostala od paní učitelky až po vysloveném souhlasu všech rodičů. Dotazníky jsem odeslala 26 rodičům, z toho se mi s odpovědí vrátilo 17.

11 Vyhodnocení výzkumného šetření a interpretace dat

11.1 Vyhodnocení přímého nezúčastněného pozorování

Jak je již výše zmíněno, pozorování proběhlo na přelomu roku 2022/2023 na základní škole v Praze. Jednalo se o třídu 1.B, která se nachází v prvním patře školy. Vždy jsem s sebou měla záznamový arch pro pozorování, ve kterém jsem si vyplňovala název školy, jméno učitele, ročník, počet žáků – přítomno a celkem, o jaký se v daný den jedná předmět, pořadí vyučovací hodiny a datum pozorování. Dále jsem si do záznamového archu pro pozorování zapisovala všechny potřebné informace a vypořizované jevy. Poté jsem všechny archy analyzovala a všimla si opakujících se jevů.

Jako první bych ráda vyhodnotila přímé nezúčastněné pozorování, které přineslo zajímavá zjištění pro mou hlavní výzkumnou otázku č.1. První měsíc ve škole byl pro žáky velmi náročný. Žáci se museli sžít s mnoha novými věcmi, které doposud nemuseli řešit. První a ze začátku stěžejní forma adaptace pro žáky byla tehdy, kdy se žáci seznamovali se svými spolužáky a s paní učitelkou. Toto zjištění zapadá i do vedlejší výzkumné otázky č. 2. Na žácích bylo vidět, že se stydí za někým přijít a jen tak si popovídat. Výhodu měli ti, kteří se již znali z přípravné třídy, kam docházeli před začátkem první třídy základní školy. Zprvu se spolu bavilo pět žáků z celé třídy a ostatní seděli tiše v lavici a jen dívali po ostatních, nebo před sebe a vyčkávali na příchod paní učitelky. Vypořizovala jsem, že první měsíc se chlapci bavili jen s chlapci a dívky jen s dívkami. O přestávkách navazovali kontakt tím, že si říkali, jaké mají hračky a s čím si v mateřské škole nejraději hráli.

Žáci si zvykali na novou paní učitelku. Na žácích bylo vidět, že paní učitelka je pro ně autorita. Stále ji naslouchali a co řekla, to bylo „takzvaně svaté“. I když bylo vidět, že je pro ně autoritou, vnímali ji jako hodnou osobu, která jim vždy pomůže a poradí. Paní učitelka s žáky jednala přívětivě, ale vyžadovala jejich klid a pozornost.

Dále si žáci po příchodu do první třídy museli zvykat na školní prostředí a na nové organizační formy a metody. Šetření se vztahuje k vedlejší výzkumné otázce č.1 a 3. Žáci si zvykají na to, že sedí celou vyučovací hodinu v lavicích směrem k tabuli a paní učitelce. Pro žáky bylo nové i zvonění. Paní učitelka učila žáky to, že když zazvoní, začne tím nebo pak skončí vyučovací hodina. Dále byli žáci seznamováni s tím, že když paní učitelka vejde do třídy, žáci se postaví, což je formou pozdravu ve škole. Toto pochopit trvalo žákům téměř dva měsíce. Na začátku každého dne to musela opakovat, a i tak se našlo několik žáků, kterým to musela jmenovitě znovu připomenout. Pro žáky bylo také těžké si zapamatovat, že když s paní učitelkou mluví,

tak jí netykají, ale vykají. Na dané pravidlo žáci při mluvě s paní učitelkou velmi často zapomínali. Žáci byli dříve zvyklí, že paním učitelkám v mateřské škole tykali. Dalším novým pravidlem pro žáky bylo to, že když něco chtějí nahlas říct, musí se před tím přihlásit. Paní učitelka ve třídě také zavedla pravidlo, že žáci mohou o přestávkách svačit, ale o poslední přestávce už ne, protože po poslední hodině odcházejí společně s paní vychovatelkou na oběd.

Ve druhém měsíci adaptace na školu většina žáků při vcházení do třídy před první vyučovací hodinou nepozdravila paní učitelku. Paní učitelka každého žáka vždy individuálně pozdravila a až poté ji pozdravili i žáci. Někteří žáci bohužel sami nezdraví ani po šesti měsících.

Pro některé žáky byla i nová forma práce ve dvojicích či skupinách. Když jsou žáci rozděleni do skupin podle paní učitelky, a ne podle sebe, mívají s tím ve většině případů problém. Žáci si stěžují, že nechtějí být s tímto spolužákem, ale že by chtěli být s jiným. Pro žáky je nejlepší, když jsou rozděleni pomocí takzvaných „losovátek“, která jsem ve třídě zavedla, když jsem žáky učila. Po vylosování barvy tak byly dané skupiny a žáci tak s rozdělením neměli žádný problém. Díky tomu se ušetřilo i mnoho času ve vyučovací hodině.

Žáci si také zvykali na to, že vyučovací hodina trvá 45 minut. Jelikož se někteří nedokázali soustředit po celou dobu, paní učitelka do každé vyučovací hodiny zapojila hru. Pro žáky bylo také nové, že každý den mají čtyři vyučovací hodiny a mezi tím jsou přestávky. Přestávky trvají 15 minut a velká přestávka 20 minut. Po poslední čtvrté hodině se odebírají s paní vychovatelkou na oběd do jídelny.

Žáci také musí myslet na to, že když přijdou domů, nebudou si moct do večera už jen hrát. Většinou každý den musí udělat domácí úkol, jehož vypracování poté paní učitelka ve škole kontroluje. Pro žáky bylo také nové to, že za některé aktivity dostávají dobré či špatné známky.

Při pozorování jsem také zjistila, že žáci si těžko zvykali na to, že opravdu musí sedět celou hodinu v lavici a pokud se chtějí zvednout, nebo jít na toaletu, musí se přihlásit a zeptat se paní učitelky, čekat na schválení a až poté mohou jít. V prvních dvou měsících se stávalo, že se žáci z ničeho nic zvedli a šli si například půjčit pastelku ke svému kamarádovi. V jednom případě odešla žačka na toaletu a dlouho se nevracela. Po deseti minutách ji přivedla paní učitelka z jiné třídy s tím, že tvrdí, že do této třídy chodí. Škola je veliká, a tak si žáci musí zvykat i na to, kde najdou například šatnu, svou třídu, toaletu, jídelnu a podobně.

11.2 Vyhodnocení polostrukturovaných individuálních rozhovorů

Jako druhé bych ráda vyhodnotila polostrukturované individuální rozhovory s dynamickými otázkami, které jsem vedla s žáky, paní učitelkou a paní asistentkou. Rozhovory s žáky jsem uskutečnila po souhlasu všech rodičů. Rozhovory byly nahrávané. Paní učitelka s paní asistentkou byly předem o nahrávání celého rozhovoru informovány. Audiozáznam polostrukturovaných rozhovorů jsem si doslovně přepisovala. Mezi daty jsem hledala kategorie podle výzkumných otázek, poté srovnávala podobnosti a odpovědi na výzkumný problém a výzkumné otázky. Všechny rozhovory vznikaly po třech měsících nástupu do první třídy základní školy.

V rozhovoru s žáky jednou z otázek bylo, zda už si našli ve třídě **nové kamarády**. Protože adaptace na spolužáky je velmi důležitá. Pro žáka je podstatné, aby měl v kolektivu kamarády, se kterými může sdílet své pozitivní i negativní zážitky, které se týkají nejen školy a začátku adaptačního období. Toto výzkumné šetření se vztahuje k vedlejší výzkumné otázce č. 2. Všichni žáci odpovídali, že si ve třídě našli nové kamarády. Většina z nich hned začala vyjmenovávat jména spolužáků. Nikdy ale počet nepřesáhl číslo devět. Když jsem se žáků ptala, zda někoho znali i dříve, než šli do první třídy, někteří odpověděli, že ano. Znali se z mateřské školy nebo z přípravné třídy. Dokonce mi jeden žák, kterému je 7 let odpověděl: „Ano, (říká jméno žáka), protože jsme skoro ze stejné země. Protože já jsem z Iráku a on taky z nějaký podobný“. I když jsem v rozhovoru pokládala otázku – Co se ti ve třídě líbí nejvíce? V mnoha případech mi právě bylo odpovězeno, že kamarádi. Ukázalo se, že kamarádi usnadňují dětem adaptaci a že jsou i důležité vazby z mateřských škol, přípravných tříd a ze stejné kultury.

Žáků jsem se také ptala, jaké to pro ně je **sedět celou hodinu v lavici**. Výsledky se vztahují k vedlejší výzkumné otázce č. 2. Některé odpovědi byly takové, že žákům nevádí sedět celou hodinu v lavici, pro některé je to těžké, protože se „nudí“ a už se „těší“ na přestávku, aby si mohli „hrát“ s ostatními spolužáky.

Na otázku, co je pro žáky **ve škole nejtěžší** jsem získala odpovědi ve formě výukových předmětů. Jedna odpověď mě ale velmi překvapila. Žákyně: „To mi asi nebudete věřit, když něco dělám na tabuli. Třeba počítání. Že třeba tam můžu jen chvilku přemýšlet. Protože pak se bojím, že se mi budou ostatní smát. Ale ona mi kamarádka řekla, že se to nestane, že tam můžu přemýšlet.“ Moc se mi líbí, že se žáci ve třídě takto podporují i navzájem. Výzkumné šetření se vztahuje k vedlejší výzkumné otázce č.1.

Pro žáky jsem měla i připravenou otázku, která se týká toho, co se jim **ve třídě líbí nejvíce**. Odpovědi se vztahují k vedlejší výzkumné otázce č. 3. Většina pochopila otázku přiměřeně svému věku. Pojem líbit se u nich vztahuje na konkrétní hmatatelné a viditelné věci, nikoliv ještě na vztahy. Pět žáků mi odpověděli na otázku tak, že si jim líbí tabule, nástěnka s písmeny, koberec, na kterém si mohou o přestávce hrát, klavír a podobně. Ostatní žáci brali otázku ale tak, co se jim celkově na třídě či škole líbí nejvíce. Odpovídali tak, že se jim líbí například paní učitelka, kamarádi, šatna, úkoly a tak dále.

Mou poslední otázkou na doporučení paní učitelky bylo, **jak se žáci první den ve škole cítili**. Odpovědi se také vztahují k vedlejší výzkumné otázce č. 3. Většina žáků odpovídala, že dobře. Žádný žák se první den ve škole necítil špatně, pouze někteří byli nervózní, protože nevěděli, co je ve škole čeká. Ráda bych citovala jednu žákyni (7 let), která měla na tuto otázku zajímavou odpověď: „Tak jako dobře, dobře. Mi vypadl zoubek zrovna a pak jsem se nejdřív těšila, když jsem byla ve školce, tak jsem se jako těšila do školy a pak jsem si na to hrála doma, že jsem ve škole. A myslím, že jsem se těšila dost.“ Žákyně byla motivována už předem, a vlastně hrou na školu se na nástup do školy i psychicky připravovala.

Vedlejší výzkumná otázka č. 5 je – **Jak spolupracuje paní učitelka s paní asistentkou** v adaptačním období? Zde bych ráda citovala paní učitelku: „Pomoc asistentky pedagoga je zejména v adaptačním období je velmi důležitá pro děti, kteří ji potřebují. Mají větší pocit jistoty, asistentka dětem pomáhá, ujišťuje je, že zadání úkolu porozuměly správně, popř. jim zadání blíže vysvětlí.“ Je vidět, že paní asistentka je při adaptačním období velmi důležitá. Může vidět například i nějaké problémy, kterých by si paní učitelka nevšimla, jelikož se soustředí na vysvětlení zadání, pomoci žákům u tabule a podobně. Paní asistentka ve sledované třídě seděla v poslední lavici a mohla sledovat žáky celou hodinu a popřípadě jim znovu, individuálně a podrobněji vysvětlit zadání úkolu. Může si všimnout i jiných věcí, jako je třeba to, že se žáci mezi sebou baví a nedávají při vyučovací hodině pozor.

Z rozhovoru s paní učitelkou jsem zjistila, že **první dojem ze žáků** měla příjemný. Těšila se na to, že zažije nový kolektiv a nový školní start. První den školy byl pro ni náročný, protože musí být vše pro žáky perfektně připraveno. Zajímalo mě, jak vidí žáky po třech měsících, co se adaptace na školu týče. Podle paní učitelky už žáci ví, co a jak. Ví, co mají dělat, jak by se měli chovat, co by si měli před každou hodinu připravovat na lavici a podobně. Atmosféra je dle paní učitelky kamarádká. Ptala jsem se také na to, jakým způsobem je nynější třída jiná od té předchozí, kterou učila. Paní učitelka: „Každá třída je trošku jiná, je to dáno složením dětí. Moje bývalá třída byla složena ze tří čtvrtin cizinci, ale děti se velmi snažily, pilně pracovaly

a byla mezi nimi výborná atmosféra. Tato třída je pro mě také jiná, protože je složena převážně z chlapců, což je u mě poprvé. Vždy jsem měla kolektiv dětí složený zhruba se stejným počtem děvčat a chlapců nebo jsem měla ve třídě více děvčat než chlapců.“

Pro paní asistentku byl první den dojemný, jelikož asistuje ve třídě úplně poprvé. Zprvu ji někteří žáci přišli díky jejich vzrůstu velcí. Myslela si, že jsou to žáci třetí třídy. Po třech měsících vnímala paní asistentka třídu takto: „Třída je velmi rušná a živá. Určitě je to dáno tím, že se jedná o klučičí třídu. Myslím si, že celkově kolektiv je povedený, protože se všichni kamarádí a až na nějaké incidenty se žáci k sobě chovají velmi pěkně. Myslím si, že všichni chodí do školy rádi a nikdo nemá problém zapadnout do kolektivu.“

Adaptace žáků na první ročník základní školy je důležitá zejména i pro paní učitelku. Pokud se žák špatně adaptuje, může mu individuálně pomoci či s ním probrat jeho trápení či problémy. Výsledná data se vztahují k vedlejší výzkumné otázce č. 6. Bylo pro mě důležité zjistit, **jak paní učitelka a asistentka vnímají adaptační období**. Pro paní učitelku: „Pro mě adaptační období znamená časový úsek, ve kterém děti s nutnou dávkou shovívavosti musím naučit novému stylu práce, novým povinnostem, zvyklostem, vytvoření pracovních návyků a sžitím se s výchovně vzdělávacím procesem.“ Dále k pojmu adaptace dodala: „Adaptace je harmonie s vnějším prostředím, přizpůsobení se. V této fázi je velmi důležité vytvořit příjemnou a vstřícnou atmosféru ve třídě.“

Pro paní asistentku adaptační období znamená: „Přizpůsobit se, zapojit se do kolektivu. Začít vnímat své okolí a respektovat.“ Také je důležité, co podle paní učitelky znamená adaptační období pro žáky. Pro paní učitelku je to to, že si žáci zvykají na nový kolektiv, nová pravidla a nový denní režim. Podle paní učitelky je při adaptaci důležité: „Aby děti byly spokojené, aby je škola bavila, a hlavně aby chodily do školy rády, aby se do ní těšili.“

Ohledně žáků jsem zjistila, že na začátku první třídy plakal jeden žák. Měl strach z toho, že si ho maminka po škole nevyzvedne. Ostatní žáci neplakali ani na začátku adaptačního období, ani později.

Podle paní učitelky si na ní zvykli celkem rychle. Berou ji jako autoritu, ale když ji potkají například na chodbě nebo po škole ve městě, hned se k ní hlásí a usmívají se na ní. Co paní učitelku ze začátku hodně překvapilo je to, že žáci nevěděli, že se dospělým osobám vyká. To potvrdila i paní asistentka v její odpovědi: „V prvních dnech jsme s paní učitelkou zpozorovaly, že děti nejsou vůbec zvyklé vykat dospělým osobám. Většinou se toto projevuje u žáků, kteří

mají odlišný mateřský jazyk, ale my jsme se setkávaly s tímto jednáním i u žáků, kteří mluví česky. Postupně jsme si vysvětlovali, jaký je v tom rozdíl.“

Souhrnná tabulka: Respondenti **žáci** – výsledky výzkumného řešení z přímého nezúčastněného pozorování a polostrukturovaných individuálních rozhovorů.

POHLAVÍ	PŘÍPRAVNÁ TŘÍDA	ADAPTACE
Chlapec č. 1	ano	nadstandartní
Chlapec č. 2	ano	standartní
Chlapec č. 3	ne	standartní
Chlapec č. 4	ne	nadstandartní
Chlapec č. 5	ne	nadstandartní
Chlapec č. 6	ne	nadstandartní
Chlapec č. 7	ne	standartní
Chlapec č. 8	ano	nadstandartní
Chlapec č. 9	ano	nadstandartní
Chlapec č. 10	ne	nadstandartní
Chlapec č. 11	ne	nadstandartní
Chlapec č. 12	ano	standartní
Chlapec č. 13	ne	nadstandartní
Chlapec č. 14	ano	nadstandartní
Chlapec č. 15	ano	nadstandartní
Chlapec č. 16	ne	standartní
Chlapec č. 17	ano	nadstandartní
Chlapec č. 18	ano	problém stupeň 1
Chlapec č. 19	ne	nadstandartní
Dívka č. 1	ne	problém stupeň 2

Dívka č. 2	ano	problém stupeň 2
Dívka č. 3	ano	nadstandartní
Dívka č. 4	ano	nadstandartní
Dívka č. 5	ano	nadstandartní
Dívka č. 6	ne	nadstandartní
Dívka č. 7	ne	nadstandartní

Tabulka se vztahuje k zajímavému zjištění k vedlejší výzkumné otázce č.4.

Přípravná třída – chodilo (ano), nechodilo (ne).

Adaptace nadstandartní – Dítě se adaptovalo takzvaně hned, s ničím nemělo problém.

Adaptace standartní – Dítě se adaptovalo po 2 měsících, muselo si zvyknout na nové podmínky.

Problém stupeň 1 s adaptací – Dítěti trvalo se adaptovat do prosince.

Problém stupeň 2 s adaptací – Dítě má problém do této chvíle s adaptací.

U některých žáků přípravná třída hrála roli v cestě za snazší adaptací, u některých bohužel ne.

11.3 Vyhodnocení rodičovského online dotazníku

Odpovědi z rodičovského online dotazníku byly automaticky ukládány do online prostředí, které jsem si mohla v průběhu šetření otevírat. Data byla na jednom místě a k dispozici byly vidět všechny jednotlivé odpovědi respondentů i procentuální výsledky.

Dle všech rodičů si jejich dítě našlo ve třídě kamarády. K této odpovědi se vztahuje vedlejší výzkumná otázka č.2. Od rodičů jsem díky dotazníku také zjistila, jak se připravovali na zápis do školy. Někteří rodiče s dítětem trénovali počítání, kresbu postavy, tvary, bydliště a podobně. Jiní argumentovali tím, že se s dítětem nepřipravovali na zápis do školy, protože jejich dítě chodilo do přípravné třídy. Ze 17 respondentů odpovědělo, že 9 dětí mělo odklad povinné školní docházky.

Dle rodičů 15 žáků sdílí s rodiči pozitivní zážitky ze školy, dále 4 žáci se svými rodiči sdílí i negativní zážitky ze školního prostředí a pouze 2 žáci s rodiči po vyučování nesdílí žádné zážitky, s ničím se ohledně školy nesvěřují, což přineslo zajímavá zjištění pro mou vedlejší

výzkumnou otázku č.7. Dle respondentů 15 dětí se do školy těšilo, 2 děti se na nástup do první třídy základní školy netěšily. Ale podle rodičů se všem žákům ve škole líbí a chodí do školy rádi. Zásadní otázka, kterou jsem rodičům položila byla – Za jak dlouho si myslí, že se jejich dítě adaptovalo na školu. Ze 17 respondentů 16 odpovědělo, že za jeden měsíc, 1 odpověděl za 2 měsíce, což se vztahuje k vedlejší výzkumné otázce č.8.

12 Výsledky k výzkumným otázkám

Dílčí zjištění shrnuji podle jednotlivých výzkumných otázek:

(HVO 1) – Jak vypadá adaptace žáka 1. třídy?

Žákům se mění podstatná část denního režimu. Žáci si musejí zvykat na mnoho nového, co je se školou spojeno. Pro žáky to zprvu není jednoduché. Zvykají si na nový kolektiv vrstevníků, na nové autority, na školní prostředí, nové organizační formy a metody, na sezení v lavicích a na skutečnost, že musí po celou dobu dávat pozor, na zvonění, na délku vyučovací hodiny a přestávky, vykání učiteli, zdravení učitele na začátku dne, hlášení se o hodinách, na nová pravidla, na spolupráci ve dvojích či skupinách, na plnění domácích úkolů a na známkování.

Skutečně se jedná o období, které je adaptační pro žáky, učitele i asistenta a v podstatě i pro rodiče. Učitel má mnoho práce s tím, aby adaptační období žákům co nejlepším možným způsobem usnadnil, a i on si musí zvyknou na různé osobnosti žáků. Paní asistentka si zvyká také na více nových věcí. Poprvé si může vyzkoušet, co práce asistenta obnáší. Rodiče si také zvykají jinou část denního režimu, jako jejich děti a setkávají se s novými osobami například na třídních schůzkách.

(VVO 1) – Jak žáci reagují na nové organizační formy a metody?

Žáci si zvykají na to, že musí sedět celou vyučovací hodinu v lavici se svým spolužákem a musí dávat pozor na to, co paní učitelka říká. Pro žáky bylo nové i zvonění, se kterým se předtím ještě nesetkali. Žáci se museli naučit, že když paní učitelka vejde do třídy, je třeba se postavit. Dále se naučili, že pokud chtějí něco říct, musí se přihlásit a nevykřikovat. Tudíž si musejí zvykat na nová pravidla soužití v jiné skupině.

(VVO 2) – Jak žáci vnímají své nové spolužáky?

Někteří žáci měli výhodu, že se znali již z přípravné třídy. Po dobu jednoho měsíce chlapci vyhledávali spíše jen chlapce a dívky jen dívky. Okolo třetího měsíce už se žáci bavili i s opačným pohlavím. Dle odpovědí v rozhovoru si každý žák našel nové kamarády. Je vidět, že žáci přirozeně mezi sebou nedělají rozdíly, ať už se jedná o rasu či pohlaví.

(VVO 3) – Jak žáci nazírají na školní prostředí?

Žákům se školní prostředí líbí. Nejčastější odpovědi v rozhovoru byly ty, že se jim líbí tabule, na kterou mohou psát fixou. Dále koberec, který mají v zadní části třídy a v neposlední řadě klavír a nástěnka s písmeny. Žáky baví dělat domácí úkoly a když ho zapomenou, jsou z toho velmi špatní. Žáci se zaměřují na viditelné věci, což odpovídá vývojovému egocentrismu a prezentismu, které jsou pro tento věk typickými rysy.

(VVO 4) – Za jak dlouho se žáci adaptují na školu?

18 žáků se na školu adaptovalo nadstandardně rychle, tj. v podstatě okamžitě. 5 žáků se adaptovalo standardně, což znamená, že se žáci adaptovali po 2 měsících, museli si zvyknout na nové podmínky. Jednomu dítěti trvalo se adaptovat až do prosince a 2 žákyně mají problém s adaptací na školu do dnes (do dubna 2023). Žákyně nereagují na zadání učitele, jen sedí a při hodinách nepracují. Nedokáží udržet pozornost a když je činnost nebaví, přihlásí se a odejdou na toaletu. Myslím si, že u první žákyně je to z toho důvodu, že má odlišný mateřský jazyk. U druhé žákyně je vidět, že se jí rodiče nevěnují a při kontrolování pracovních sešitů jsou domácí úkoly vyplněné od matky. Usuzuji, že rodič nenapomáhá dítěti k lepší adaptaci.

(VVO 5) – Jak spolupracuje paní učitelka s paní asistentkou v adaptačním období?

Dle paní učitelky je pomoc paní asistentky v adaptačním období důležitá. Paní asistentka žákům v případě potřeby individuálně dovysvětlí zadání úkolu. Dále sleduje žáky ze zadní lavice a může vidět i nějaké problémy, kterých by si paní učitelka nevšimla. Paní učitelka s paní asistentkou si na sebe teprve zvykají a jejich pohoda a komunikace také ovlivňuje soužití dětí.

(VVO 6) – Jak paní učitelka a paní asistentka vnímají adaptaci?

Paní učitelka vnímá adaptaci tak, že žáky musí naučit mnohým novým věcem, jako je například vytváření pracovních návyků a vytváření nových povinností.

Paní asistentka vnímá adaptaci tak, že se žáci zapojují do kolektivu a učí se respektovat své okolí.

(VVO 7) – Sdílí žáci zážitky každý den po škole se svými rodiči v průběhu adaptace?

Dle rodičů 15 žáků sdílí s rodiči pozitivní zážitky ze školy, dále 4 žáci se svými rodiči sdílí i negativní zážitky ze školního prostředí a pouze 2 žáci s rodiči po vyučování nesdílí žádné zážitky, s ničím se ohledně školy nesvěřují.

(VVO 8) – Za jak dlouho se žáci adaptují na školu podle rodičů?

Dle výsledků z rodičovského online dotazníku ze 17 respondentů 16 odpovědělo, že se jejich dítě adaptovalo na školu za jeden měsíc a 1 respondent odpověděl, že se jeho dítě na školu adaptovalo za 2 měsíce. Na školu se ale podle odpovědí 17 respondentů těšily všechny děti. Děti nejvíce zajímalo, jak to bude ve škole vypadat, co se tam budou učit a zda tam budou mít nějakého kamaráda.

Závěr

Diplomová práce se zaměřuje na adaptaci žáků na první ročník základní školy. Pro žáka je nástup do školy velkým nelehkým mezníkem v jeho životě. Jelikož se pojem adaptace používá spíše v souvislosti s mateřskou školou, bylo zásadní popsat a pochopit adaptaci konkrétních žáků v prvním ročníku základní školy. Předkládaná diplomová práce se zaměřuje se na popis jednotlivých pojmů, které jsou pro pochopení adaptace žáka na 1. ročník základní školy zásadní.

Teoretická část napomáhá k pochopení aktuálnosti problematiky. Ze strany učitelů existuje předpoklad, že dítě do prvního ročníku přichází vybaveno znalostmi a dovednostmi, nicméně realita ukazuje, že každé dítě je specifické a potřebuje podporu v něčem jiném. Každé dítě se na školní prostředí a na roli prvňáčka adaptuje jiný časový úsek a rozdílným způsobem. Teoretická část zahrnuje druhou kapitolu, která je zaměřena na specifika předškolního věku, kde jsou popsány návyky a dovednosti, identita u předškolního dítěte, kognitivní vývoj, do kterého spadá podkapitola egocentrismus, fenomenismus, prezentismus, magičnost, absolutismus a projevy dětského myšlení. Dále se v kapitole nachází emoční vývoj, vývoj sociálních rolí a vrstevnických vztahů. Poslední podkapitola se zabývá charakteristikou dítěte – závěry pro adaptaci dítěte v 1. ročníku. Smysl třetí kapitoly je objasnit pojmy školní zralosti a připravenosti v kontextu vývoje dítěte v předškolním věku v návaznosti na mladší školní věk. Tyto dva pojmy úzce souvisí právě s adaptací žáků. Pokud by žák nebyl školsky zralý či připravený, byla by pro něj adaptace na školní prostředí mnohem složitější. Podkapitolou je řeč a výslovnost, ve které je zásadní zjištění, že budoucí prvňáček by už neměl mít žádnou vadu řeči, protože to v budoucnu může mít velký dopad na čtení a zejména psaní. Podkapitolami ještě jsou motorická, pracovní a sociální zralost. Dále test školní zralosti, kde je popsán průběh testu a co odborník u dítěte zkoumá. Předposlední podkapitolou je odklad povinné školní docházky, kde je uvedeno, kdy je vhodné pro dítě udělit. Poslední podkapitolou je školní zralost a připravenost a adaptace v 1. ročníku, kde se nachází shrnutí celé kapitoly. Čtvrtá kapitola se zaměřuje na základní školu, ve které se nachází podkapitola, která se zabývá výběrem základní školy, která je vhodná především pro rodiče budoucích prvňáčků. V kapitole je uvedeno, jak a podle čeho vybírat vhodnou základní školu, kde se dají zjišťovat informace o škole a které informace jsou pro rodiče podstatné. V kapitole jsou uvedeny i kapitoly, které se zaměřují na přípravné třídy a zápis do první třídy základní školy, kde je popsán samotný průběh. Pátá kapitola pojednává o mladším školním období, kde jsou popsána některá specifika mladšího školního věku. Charakteristika žáků mladšího školního věku je pro učitele především v prvním ročníku velmi důležitá. Učitel tak může pochopit chování žáků a může jim usnadnit adaptaci

na začátku školního roku, ale i během něj. Kapitola se zabývá také vývojem schopností a dovedností, vývojem řeči, identitě a pocitům méněcennosti a v neposlední řadě kognitivním a emočním vývojem žáků mladšího školního věku. Poslední podkapitola obsahuje shrnutí charakteristik dítěte mladšího školního věku a jejich souvislost s adaptací. V šesté kapitole je obsažena adaptace, která je pro tuto diplomovou práci stěžejní. S adaptací se děti setkávají po celý svůj život. Děti už zažili například adaptaci na mateřskou školu, ale adaptace na základní školu je zcela jiná a v mnohých věcech náročná. Velká kapitola adaptace zahrnuje více podkapitol, jako je adaptace na školní prostředí, nástup do školy a role školáka v adaptačním období, kde je popsáno, jak nástup probíhá, jak předškolák vnímá roli školáka a jak se dítě sžívá s novou rolí. Ve velké kapitole adaptace také najdeme podkapitoly jako je role žáka v mladším školním věku v adaptačním období, role spolužáka v adaptačním období, učitel a jeho schopnosti v adaptačním období, učitel a jeho význam v adaptačním období a jaké mohou být změny v životě žáka po nástupu do školy. Kapitola také obsahuje podkapitolu adaptace na školu za pomoci rodičů, ve které je obsažen význam rodičů při adaptaci dítěte a spolupráce s rodinou v adaptačním období. Poslední sedmá kapitola pojednává o příčinách neúspěšné adaptace, kde je zahrnuta podkapitola obsahující příčiny neúspěšné adaptace na školní prostředí, kde je uvedeno, co způsobuje žákům problémy, kdo si problémů jako první všimne a kdy se ještě dají či nedají zachránit. Poslední podkapitola teoretické části diplomové práce pojednává o příčinách neúspěšné adaptace v rámci vztahu s učitelem, kde je popsáno, kdy může vzniknout špatný vztah právě mezi žákem a učitelem.

Pro empirickou část byl zvolen kvalitativní výzkum na základě výzkumného designu případové studie. Zaměřila jsem se na výzkum v 1. ročníku základní školy a na zjištění všech informací na konkrétním vzorku, co je pro pojem adaptace typické. Pro sběr dat do mé empirické části diplomové práce jsem zvolila tři metody. Pro kombinaci více metod jsem se rozhodla z toho důvodu, protože jsem chtěla o jednom případě zjistit co nejvíce informací. První metodou sběru dat bylo přímé nezúčastněné pozorování žáků, kde jsem získala odpovědi k hlavní výzkumné otázce a ke třem vedlejším výzkumným otázkám. Druhou metodou byly polostrukturované individuální rozhovory s dynamickými otázkami, které byly vedené se žáky, s paní učitelkou a s paní asistentkou. Díky rozhovorům jsem získala odpovědi na šest vedlejších výzkumných otázek a také k hlavní výzkumné otázce. Třetí metodou pro sběr dat do mé empirické části byl zvolen rodičovský online dotazník, díky kterému jsem získala odpovědi na dvě vedlejší výzkumné otázky.

Ze zkoumání adaptace vzešla zajímavá zjištění, která dál mohou být zkoumána. Například, že pro žáky je adaptace na první ročník základní školy rozdílná. Někteří žáci se adaptují takzvaně hned, některým to trvá dva až tři měsíce a někteří se nedokázali adaptovat ani šest měsíců po zahájení povinné školní docházky. K rychlejší a příjemnější adaptaci napomáhá z velké části učitel, paní asistentka, ale také rodiče žáků. Dále také napomáhá výběr školy; (spádová škola má pro děti smysl), protože žáci se například znají z mateřské školy či přípravné třídy. Žáci si zvykají na mnoho nových věcí. Mezi ně patří: prostředí, autority, kolektiv, spolužáci, kamarádi, organizační formy a metody, pravidla, režim dne, způsoby práce a v neposlední řadě odpoutání od rodičů na velkou část dne. Rodiče žáky ze školy vyzvedávají a při té příležitosti s žáky probírají pozitivní i negativní zážitky ze školy. Pokud rodiče spolupracují s paní učitelkou a dbají na její rady ohledně žáků, dítě se pak lépe adaptuje a přechod z mateřské školy na základní školy nebere jako překážku, ale jako novou příležitost.

Diplomová práce pro mě byla přínosná především z pohledu budoucí učitelky. Budu lépe chápat například kognitivní, emoční vývoj a vývoj sociálních rolí dětí předškolního věku a následně mladšího školního věku a více si těchto specifik všímat. Díky empirické části vím, na co se mám nebo naopak nemám při adaptaci žáků zaměřit. Teď vím, že k úspěšné adaptaci žáků můžu velkým dílem přispět právě já, jako učitel. Budu se snažit co nejvíce spolupracovat s rodiči především na začátku školního roku. Své poznatky tak mohu uplatnit již velmi brzy.

Diplomová práce může být nápomocna i pro učitele, kteří začínají učit právě žáky, které čeká zahájení povinné školní docházky. Učitel tak může lépe pochopit jednání a chování žáků. Pomůže mu to s tím, jaké má nebo naopak nemá mít na žáky nároky. Učitelé by si měli uvědomit, že je adaptační období pro žáka nelehké, a právě on jim v tomto období může být společně s rodiči nejvíce nápomocný a přechod z mateřské školy na základní jim může co nejvíce ulehčit a zpříjemnit. Učitel si zároveň musí uvědomit, že každý žák je jiný. Žáci se tak mohou adaptovat rozdílným způsobem. Někdo se adaptuje takzvaně hned, nebo po pár týdnech a někdo se adaptuje například až v polovině první třídy základní školy. Učitel by se měl snažit poznat každého žáka zvlášť a do hloubky. Měl by k němu přistupovat individuálním přístupem. Na žáky, kteří se adaptují pomaleji by se měl učitel zaměřit, být k nim empatický a dát jim prostor, pomoci jim co nejlépe adaptační období zvládnout. Učitel by měl žákům nabídnout pomocnou ruku a žák by měl cítit, že může mít v učiteli oporu a může se mu se vším svěřit.

Seznam použitých informačních zdrojů

BENÍŠKOVÁ, Tereza (2007). *První třídou bez pláče*. Praha: Grada. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-1906-1.

FABIAN, Hilary and DUNLOP, Aline-Wendy (May 2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. Bernard van Leer Foundation. ISBN 978-90-6195-096-7.

FRANCLOVÁ, Marta (2013). *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4463-6.

HELUS, Zdeněk (2009). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.

HENDL, Jan (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.

HIRST, Marie. JERVIS, Noni. VISAGIE, Karen. SOJO, Victor. CAVANAGH, Sarah (2011). *Transition to Primary School: A Review of the Literature*. Commonwealth of Australia. ISBN 978-1-74241-563-5.

CHRASTINA, Jan (2019). Případová studie – metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu: Case study – a method of qualitative research strategy and research design. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5373-6.

KANTOROVÁ, Jana. GRECMANOVÁ, Helena (2008). *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex. Vzdělávání. ISBN 978-80-7409-024-0.

KOHOUTEK, Rudolf (1996). *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM. ISBN 80-85867-94-X.

KREISLOVÁ, Zdenka (2008). *Krok za krokem 1. třídou: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2038-8.

KROPÁČKOVÁ, Jana (2008). *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. Praha: Portál. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-359-8.

KURIC, Jozef (1986). *Ontogenetická psychologie: celostátní vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult studijních oborů učitelství a studijního oboru psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství). ISBN 14-409-86.

KUTÁLKOVÁ, Dana (2014). *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN isbn978-80-247-4856-6.

LANGMEIER, Josef. KREJČÍŘOVÁ, Dana (2006). *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

MATĚJČEK, Zdeněk (2013). *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 6. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0519-7.

OPRAVILOVÁ, Eva (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška. MAREŠ, Jiří (2009). *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

SEIFERT, K. L., HOFFNUNG, R. J. Child and adolescent development. Houghton Mifflin Comp. Boston et al. 3rd. ed, 1994. Citováno dle: VÁGNEROVÁ, Marie (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, s. 129, ISBN 80-7178-308-0.

ŠVAŘÍČEK, Roman. ŠEĐOVÁ, Klára (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, Marie (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN isbn80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie (2001). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0181-8.

VORLÍČEK, Chrudoš (2000). *Úvod do pedagogiky*. Jinočany: H & H. ISBN 80-86022-79-X.

Internetové zdroje

AKCINAR, Berna (October 2013). *The predictors of school adaptation in early childhood*. ResearchGate [online]. Procedia – Social and Behavioral Sciences. [cit. 2023-04-10]. 93:1099-1104. DOI 10.1016/j.sbspro.2013.09.338.

Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Zákony pro lidi [online]. AION CS, 2010-2023 [cit. 2023-03-13]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Seznam příloh

Příloha 1 Otázky k rozhovoru pro paní učitelku

Příloha 2 Otázky k rozhovoru pro paní asistentku

Příloha 3 Otázky k rozhovoru pro žáky

Příloha 4 Otázky do dotazníku pro rodiče

Příloha 1 Otázky k rozhovoru pro paní učitelku

KATEGORIE – VNÍMÁNÍ TŘÍDY

1. Jaký jste měla první dojem z žáků?
2. Jak jste vnímala první den školy?
3. Viděla jste rozdíly mezi prvním dnem, prvním týdnem, prvními čtrnácti dny a prvním měsícem? (v jednotlivých odstupech, zda se něco měnilo).
4. Vidíte rozdíl teď po 3 měsících?
5. Jaká je podle Vás atmosféra ve třídě?
6. Je nynější třída jiná od té, kterou jste měla někdy jindy? Popřípadě čím jiná?

KATEGORIE – ADAPTACE

7. Jak si sama pro sebe definujete „adaptační období“?
8. Co přímo pro vás „adaptační období“ znamená?
9. Co si myslíte, že „adaptační období“ znamená pro žáky?
10. Jak vy sama vnímáte adaptaci teď oproti jiným letům?
11. Co je pro vás při adaptaci důležité?
12. Jak podle vás rodiče reagují v rámci toho adaptačního období?
13. Máte nějaký příběh či situaci ze třídy, kdy třeba váš zásah posloužil k vylepšení adaptace nebo kde jste naopak měla pocit, že se to zhoršilo?
14. Jak využíváte pomoc asistentky pedagoga v adaptačním období?
15. Kooperovala jste na začátku i s paní družinářkou v adaptačním období?

KATEGORIE – KONKRÉTNÍ SITUACE VE TŘÍDĚ

16. Bylo nějaké dítě, které na začátku plakalo/bylo vystresované/bylo roztěkané apod.?
17. Pláče/je vystresované/roztěkané nějaké dítě po ránu do dnes?
18. Už si žáci zvykli sedět celou hodinu v lavici a poslouchat vás?
19. Jak je to s přípravou na hodiny, zadáváním úkolů apod.?
20. Díky pozorování žáků jsem zjistila, že přišla ke konci září do třídy nová žákyně. Proč přišla až na konci září, a ne na začátku, jako ostatní žáci první třídy?
21. Také jsem si všimla, že nová žákyně není ve třídě každý den, objevuje se jen zřídka. Proč?
22. Je nějaký žák, který se z ničeho nic zvedne a jde si například pohrát na koberec nebo jde něco říct spolužákovi?

23. Jak si žáci zvykli na vás? Berou vás jako autoritu?

24. Když vám žák začne tykat, opravíte to ho, aby vám vykal, nebo ho necháte?

KATEGORIE – ZAKONČENÍ

25. Dodala byste ještě něco k pojmu adaptace?

26. Chcete ještě něco říct, co nebylo řečeno?

27. Co bych se ještě dětí měla zeptat, co se týče adaptace?

28. Co byste potřebovala vědět od odborníků k tomu, co se děje v adaptačním období?

Příloha 2 Otázky k rozhovoru pro paní asistentku

KATEGORIE – VNÍMÁNÍ TŘÍDY

1. Je tato třída pro tebe první, ve které máš možnost dělat asistentku pedagoga, nebo si se už s nějakou třídou setkala?
2. Jaký si měla první dojem ze žáků?
3. Jak si vnímala první den školy?
4. Viděla si rozdíly mezi prvním dnem, prvním týdnem, prvními čtrnácti dny a prvním měsícem? (v jednotlivých odstupech, zda se něco měnilo).
5. Vidíš rozdíl teď po 3 měsících?
6. Jak vnímáš celou třídu?

KATEGORIE – ADAPTACE

7. Jak se díváš na pojem „adaptační období“?
8. Co přímo pro tebe „adaptační období“ znamená?
9. Co si myslíš, že „adaptační období“ znamená pro žáky?
10. Co je pro tebe při adaptaci důležité?
11. Máš nějaký příběh či situaci ze třídy, kdy třeba tvůj zásah posloužil k vylepšení adaptace nebo kde si naopak měla pocit, že se to zhoršilo?
12. Jak a v čem pomáháš paní učitelce v adaptačním období?

KATEGORIE – KONKRÉTNÍ SITUACE VE TŘÍDĚ

13. Už si podle tebe zvykli žáci sedět celou hodinu v lavici a poslouchat paní učitelku?
14. Jak tě žáci oslovují?
15. Jak reagují žáci na tebe, berou tě jako autoritu?
16. Berou tě žáci jako druhou paní učitelku?
17. Necháš si od žáků tykat nebo vykat?

KATEGORIE – ZAKONČENÍ

18. Dodala bys ještě něco k pojmu adaptace?
19. Chceš ještě něco říct, co nebylo řečeno?
20. Co bych se ještě dětí měla zeptat, co se týče adaptace?
21. Co bys potřebovala vědět od odborníků k tomu, co se děje v adaptačním období?

Příloha 3 Otázky k rozhovoru pro žáky

1. Těšil/a si se do školy?
2. Co sis myslel/a, že budeš ve škole dělat?
3. Znal/a si někoho ze třídy i dříve, než si šel/šla do 1. třídy?
4. Našel/Našla sis tu už nějaké kamarády?
5. Co se ti ve třídě líbí nejvíce?
6. Co říkáš na paní učitelku?
7. Jaké to je pro tebe sedět celou hodinu v lavici?
8. Dělal/a si s maminkou nebo tatínkem nějaké cvičení, než si šel/šla do školy?
9. Co tě baví ve škole?
10. Co tě naopak nebaví ve škole?
11. Jak se ti zpracovávají domácí úkoly?
12. Co pro tebe ve škole nejtěžší?
13. Co je pro tebe ve škole nejlehčí?
14. Jak si se cítil/a první den ve škole?

Příloha 4 Otázky do dotazníku pro rodiče

1. Těšilo se vaše dítě do první třídy?*

Prosím o rozepsání vaší odpovědi. Proč ano/ne?

Ano

Ne

Možnost komentáře...



2. Co dítě zajímalo ohledně školy nejvíce před nástupem do první třídy?*

Napište jedno nebo více slov...

500

3. Jak jste se připravovali na zápis do školy?*

Napište jedno nebo více slov...

500

4. Mělo vaše dítě odkad povinné školní docházky?*

Vyberte jednu odpověď.

Ano

Ne

5. Byly první dny pro vaše dítě ve škole těžké?*

Pokud ano, v čem?

Ano

Ne

Možnost komentáře...



6. Brečelo vaše dítě na začátku první třídy?*

Pokud ano, jak dlouho?

Ano

Ne

Možnost komentáře...



7. Těší se vaše dítě po víkendu do školy?*

Pokud ano, na co nejvíce?

Ano

Ne

Možnost komentáře...



8. Našlo si vaše dítě ve třídě nějaké kamarády?*

Vyberte jednu odpověď.

Ano

Ne

9. Sdílí s vámi vaše dítě zážitky každý den po škole?*

Pokud ano, převládají pozitivní, či spíše negativní?

Ano - pozitivní zážitky

Ano - negativní zážitky

Ne

10. Líbí se vašemu dítěti ve škole?*

Vyberte jednu odpověď.

Ano

Ne

11. Chce vaše dítě dělat domácí úkoly?*

Vyberte jednu odpověď.

Ano

Ne

12. Chodí podle vás vaše dítě do školy rádo?*

Vyberte jednu odpověď.

Ano

Ne

13. Má vaše dítě rádo paní učitelku?*

Vyberte jednu nebo více odpovědí

Ano

Ne

Možnost komentáře...



14. Za jak dlouho si myslíte, že se vaše dítě adaptovalo na školu?*

Vyberte jednu odpověď.

Za 1 měsíc.

Za 2 měsíce.

Ještě se neadaptovalo.

Možnost komentáře...

