

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



Bakalářská práce

Sára Freimannová

**Vnitřní a vnější faktory socializace v průběhu adaptace dítěte na
první ročník základní školy**

**Internal and external factors of socialisation in the adaptation of
first class primary school children**

Praha, 2015

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Simona Horáková Hoskovcová Ph.D.

Na tomto místě bych ráda poděkovala všem, kteří mi pomohli s psáním mé práce. Nejdřív své vedoucí PhDr. Mgr. Simoně Horákové Hoskovcové PhD za podnětné návrhy a nápady. Dále pak celé své rodině, která mě po celou dobu podporovala ve všech směrech. A v neposlední řadě patří mé díky i dvěma kamarádkám, Ivaně Golářové a Martině Denemarkové za to, že to se mnou vydržely.

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

V Praze dne 28. července 2015

.....

Sára Freimannová

Abstrakt:

Práce pojednává o sociálním aspektu adaptace dítěte na první ročník základní školy. Na socializaci obecně se podílejí vnitřní a vnější faktory. Za vnitřní faktory je pro účely této práce považována úroveň vývoje jedince a jeho vybavenost po stránce protektivních faktorů, napomáhajících dobrému zpracování náročných situací. Vnější socializační vlivy, které na dítě působí, jsou spojeny především s požadavky instituce školy, kterou zastupuje osoba učitele a nároky skupiny spolužáků. Na pomezí vnitřních a vnějších faktorů stojí rodina, které je v práci také věnován prostor. Výzkumná část se zaměřuje na mapování představ o škole u dětí před počátkem školní docházky a po jejím započetí. Vnímání tohoto přechodu samotným dítětem je důležitým prvkem procesu adaptace a zatím mu u nás nebyla věnována dostatečná pozornost. K tomuto účelu jsou využity metody kvalitativního výzkumu.

Klíčová slova:

adaptace

socializace

počátek školní docházky

protektivní faktory jedince

Abstract:

This thesis deals with the social aspect of adaptation of children to the first year of primary school. In general, socialisation is affected by both internal and external factors. For the purposes of this thesis we understand as internal factors the level of development of an individual and his or her previous acquisition of protective factors which aid the individual in successful dealing with difficult life situations. The external socialising factors at play are, for the most part, connected to the requirements of the institution of school, mostly represented by the teacher, and the requirements of the group of class mates. At the border of the internal and external factors lies the family which is also dealt with in this thesis.

The research part of this thesis focuses on the mapping of how children perceive the school before they enter it and shortly after. The perception of this important threshold, as it is experienced by the child himself, is one of the crucial elements of the adaptation process and as such it has not been given the appropriate amount of attention in the Czech Republic. To these ends the methods of qualitative research are used.

Keywords:

adaptation

socialisation

starting school

protective factors of the individual

Obsah

Seznam použitých zkratk:	8
Úvod	9
1. Adaptace	11
1.1 Adaptace na školu	11
1.2 Sociální aspekt adaptace	12
2. Vnitřní faktory socializace	15
2.1 Tělesný a motorický vývoj	15
2.2 Kognitivní vývoj	15
2.3 Socioemocionální vývoj	16
2.4 Protektivní faktory	17
2.4.1 Resilience	17
2.4.2 Locus of Control	18
2.4.3 Self-efficacy	19
2.5 Školní zralost a připravenost	20
3. Vnější faktory socializace	22
3.1 Škola	22
3.1.1 Vzdělávání na prvním stupni dle MŠMT	22
3.1.2 Psychologické pojetí školního působení	22
3.2 Učitel	23
3.2.1 Postupy práce	23
3.2.2 Zážitek úspěchu	25
3.2.3 Nastavení pravidel	25
3.2.4 Odměny a tresty	26
3.2.5 Zpětná vazba	26
3.2.5.1 Znamky	27
3.2.5.2 Slovní hodnocení	27

3.2.6 Komunikace s rodiči	28
3.2.7 Zvládání problémového chování ve škole	28
3.3 Školní třída.....	28
3.3.1 Děti se ztíženým postavením ve skupině.....	30
4. Rodina.....	31
4.1 Rodina a škola.....	32
4.1.1 Plnění povinností	33
4.1.2 Spolupráce rodiny a školy.....	33
4.1.2.1 Domácí příprava	34
4.1.3 Úskalí při spolupráci školy a rodiny	34
5. Přechodové programy jako pomoc při adaptaci na školu	36
6. Design výzkum	38
6.1 Teoretická východiska	38
6.2 Výzkumná otázka	39
6.3 Výzkumné metody	39
6.3.1 Populace a výběr vzorku.....	39
6.3.2 Volba nástroje.....	39
6.4 Průběh výzkumu	40
6.4.1 Přípravná fáze	40
6.4.2 Pilotní výzkum.....	41
6.4.3 Výzkumná situace.....	41
6.5 Analýza dat	42
6.6 Diskuze a limity	43
Závěr	46
Seznam použité literatury	47

Seznam použitých zkratk:

CNS: centrální nervová soustava

MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

LOC: Locus of Control

RVPZV: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Úvod

Ve své práci se budu zabývat dětmi a jejich přechodem ze zázemí rodiny a předškolních zařízení do školního prostředí. První dojem hraje důležitou roli v mnoha oblastech lidského života. Domnívám se, že i první kroky ve škole mají dopad na vztah dětí ke škole a přístup ke vzdělání obecně. Kromě toho se ve školním prostředí tvoří vazby s ostatními lidmi na kvalitativně odlišném základu, než tomu bylo do té doby. Děti se učí spolupráci ve společenství stejně starých lidí. V nové situaci se mění i jejich sebepojetí.

V naší společnosti jsou na děti od útlého věku kladeny vysoké nároky. Očekává se, že si osvojí mnohé dovednosti a získají určitou sumu znalostí. Již od dětství je tak podstatný úspěch, dobré hodnocení a splnění požadavků školy. Tato snaha cílí na pozdější dobré uplatnění jedinců na trhu práce. Pro lidské individuality je ale důležité i jejich sociální zázemí, ne jen znalosti a dovednosti. Do značné míry spolu tyto dvě složky také souvisí. V textu bude pozornost upřena právě na sociální aspekt příchodu dětí do školy.

V této době dochází ke značné změně prostředí, které dítě obklopuje, i lidí, s nimiž se stýká. S učiteli a spolužáky se dostává do kvalitativně odlišných vztahů, než na jaké bylo do té doby zvyklé z rodiny. Jsou na ně kladeny nároky, jimž je nuceno se přizpůsobit. Z nového uspořádání nelze lehce vystoupit, neboť se po nástupu do školy stává nedílnou součástí života žáků. Pro některé děti přechod nemusí být problémem, pro jiné se ale školní docházka může stát v jejich životě nepřekonatelnou těžkostí. Někteří lidé vzpomínají později na školní léta s radostí, jiní s hořkostí či smutkem.

Je pro mne otázkou, jaké vlivy formují tuto složitou situaci, která má mnoho účastníků. Dítě, stále zasazené do rodinného prostředí. Učitele s jeho specifiky a osobnostními znaky. Skupinu vrstevníků, kteří přicházejí z kruhu rodiny a předškolních zařízení a potkávají se ve škole. Zájem o proces vzdělávání provází lidi již odedávna. Postupně bylo stále zřejmější, že zvolená problematika je velmi mnohvrstevnatá, střetávají se v ní vlivy mnoha proměnných, z nichž každá má své charakteristiky.

Z osobního hlediska je pro mne téma zajímavé, neboť se pracovně angažuji v soukromých mateřských školách. Zmapováním vybrané problematiky mohu zkvalitnit své postupy, protože si budu více vědoma cílů, k nimž je třeba s dětmi směřovat, jakož i překážek a těžkostí, které úspěšné práci stojí v cestě.

V práci budou nejdřív vymezeny hlavní oblasti zájmu, což jsou procesy adaptace a socializace. V následujících kapitolách budou popsány vnitřní faktory dítěte, které ovlivňují začleňování do školy, s důrazem na protektivní faktory jedince. Následně bude pozornost upřena na vnější faktory socializace. Sem spadá škola, kterou pro prvňáka ztělesňuje hlavně osoba učitele a třídní kolektiv, ve kterém se dítě učí pracovat po boku svých vrstevníků. Následně se zaměříme na působení rodiny, jež také ovlivňuje proces adaptace dítěte na školu. V závěru teoretické části budou popsány přechodové programy a postupy, které směřují ke zjednodušení této náročné situace pro všechny zúčastněné.

Z důvodu rozsahu se nebudeme věnovat jedincům, kteří se významně odchyľují od normy. U nich má tato změna ještě mnohá další specifika, která však ve vymezeném prostoru nezvládneme probrat. Také jen letmo zmíníme vliv médií, který v současné době zasahuje do vývoje jedince.

1. Adaptace

Proces adaptace nastává v průběhu života jedince tehdy, pokud se dostává do nové situace, kterou potřebuje zpracovat, či se změní podmínky v situaci, kterou zná. Účelem je opětovné nastolení rovnováhy (Piaget, 1999). Schopnost přizpůsobení se novým podmínkám se projevuje od nejnižšího věku a dále v průběhu celého života. Ne všichni lidé jsou v této sféře vybaveni stejně. Určité předpoklady pro zvládnání nových situací jsou jedinci dány již v počátcích jeho vývoje. Další se objevují v průběhu vývoje (Langmeier, Krejčířová, 2006). O adaptační výbavě na straně jedince, budeme hovořit v dalších kapitolách. Zaměříme se hlavně na protektivní faktory, které pomáhají zvládat změny a přizpůsobovat se jim (Werner, 2000).

1.1 Adaptace na školu

Vstup do školy je jednou ze situací, která klade nároky na schopnost přizpůsobení. Ovlivňují ji faktory na straně jedince, v našem případě dítěte vstupujícího do školy, stejně jako vnější vlivy v podobě školy, skupiny vrstevníků a rodinného prostředí (Langmeier, Krejčířová, 2006; Helus, 2007; Fontana, 2014).

Ve škole je značné spektrum nových okolností, na které si dítě potřebuje zvyknout:

- nové fyzikální podmínky – osvětlení, teplota
- materiální podmínky – povaha a rozměry pracovního místa, například jasně určené místo v lavici, které se neřídí aktuálním přáním dítěte (Řezáč, 1998)
- kvalitativně odlišné sociální role, do nichž vstupuje
- postupy práce a organizace času (Vágnerová, 2001)

V těchto nových situacích si pak osvojuje návyky důležité pro další život (Řezáč, 1998, Gillernová, 1998, Dockett, Perry, 2007; Margetts, 2007):

- sebeovládání
- soustředění pozornosti
- dodržování pravidel společenského styku
- přiměřený vztah ke spolužákům
- respekt vůči autoritě učitele
- systematickosti a cílevědomosti práce
- odpovědnosti za vlastní chování
- odpovědnosti za vlastní zdraví, stravování, hygienu
- zvládnání stále komplexnějších fyzických aktivit

Dítě, které v nějakém z výše uvedených bodů zaostává, je na tom hůř s adaptací na školní prostředí. Čím více oblastí je problematických, tím těžší proces dítě a jeho okolí čeká (Margetts, 2007).

Zátěž spojená se školní docházkou „se ještě zvětšuje v době stoupajících nároků na vzdělání a na pracovní výkon“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 103), takže třetina či dokonce polovina dětí má po příchodu do školy problémy (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Problémů s adaptací na školu je celá řada. Někdy se s přechodem na školu objeví problémy i u dětí, které doma ani ve školce do té doby obtíže neměly (Mertin, 2013d). Řezáč (1998) píše o obtížích spojených s nepřiměřeným napětím a úzkostí, jež se projevují zvýšením nejistoty, trémy, strachu a pojí se s pocitem neuspokojení. Tím je narušena plynulost činností ve škole, objevují se problémy s pamětí, snižují se aspirace a činnosti jsou opouštěny před řádným dokončením. Dalším typem adaptačních problémů jsou nepřiměřené reakce hlavně v oblasti afektivních projevů.

Problémy spojené s novou situací se mohou projevit nejen ve škole, ale i mimo ni. Děti trápí bolesti břicha či hlavy, mají ze školy strach (Beníšková, 2007), jsou více unavené a tudíž méně soustředěné na práci a emočně nestabilní (Vágnerová, 2001; Quach, Hiscock, Wake, 2012). Nedořešené problémy z počátku docházky se časem zhoršují a negativně poznamenávají působení jedince v dalším životě (Hamre, Pianta, 2005).

I přes výše uvedená zjištění je dobré si uvědomovat, že změny jsou stimulantem dalšího rozvoje. Jako takové je třeba je brát a nesnažit se jim vyhnout, ale vytěžit z nich co nejvíce (Niesel, Griebel, 2007). Ostatně v této fázi vývoje jsou děti už schopny pochopit, že škola a rodina jsou dvě odlišná prostředí, kterým je třeba se přizpůsobit a mají potenciál toho s pomocí okolí dosáhnout (Krejčová, 2013b).

Jedním ze způsobů pomoci jsou přechodové programy (Broström, 2007; Einarsdóttir, 2007; Dockett, Perry, 2007, Dockett, Perry, 2013), kterým se budeme v práci věnovat podrobněji v poslední kapitole. Nejdříve se potřebujeme seznámit s hlavními účastníky situace přechodu.

1.2 Sociální aspekt adaptace

V rámci adaptace dítěte na školu se budeme nejvíce zabývat problematikou socializace. „*Lidský jedinec přichází na svět jen jako potenciální člověk. Člověkem se stává v procesu socializace, jehož výsledkem je získání specificky lidských způsobů psychického reagování, vnímání, myšlení, cítění a konání, tedy osvojení si vlastností, které mu umožňují život ve společnosti*“ (Sollárová, 2008, s. 49). Tento komplexní proces probíhá po celý život

(Nakonečný, 2009). Těžko by se hledal odborník, věnující se vývoji jedince, který by přechod do školy nepovažoval z tohoto pohledu za velmi podstatný krok. Jeho důležitost je vnímána nehledě na kulturu, ačkoliv se mohou lišit aspekty, kterým je věnován největší zájem (Erikson, 2002; Niesel, Griebel, 2007). I když „základní školní vzdělání nepřipravuje člověka plně na požadavky dospělosti“ (Nakonečný, 2009, s. 106), působí v něm důležité podněty pro další rozvoj.

V průběhu socializace jde o vzájemnou interakci vnitřních dispozic a prostředí. Rozšiřujícím pohledem je vymezení Hříbkové (2009), která rozlišuje socializaci a sociální vývoj. Socializací rozumí přizpůsobování jedince společnosti a jeho směřování ke konformitě, zatímco sociálním vývojem je míněno povědomí o vhodném chování a požitky ze společnosti dalších lidí a vztahů. Sociální vývoj směřuje k sebeaktualizaci a osobnímu rozvoji dítěte (Hříbková, 2009). Tento dvojitý přístup se projevuje v pojetí výchovného působení. Na jednu stranu by vychovatelé měli dítěti dávat jasné hranice, na druhou by však měli respektovat jeho osobnost a individualitu (Štech, 2004). První pobídka cílí na přizpůsobení jedince skupině, druhá na jeho seberozvoj, který Langmeier a Krejčířová (2006) nazývají sebesocializací.

Pro práci považujeme za aktuální a přínosná obě hlediska, tedy vrůstání a přizpůsobování jedince společnosti, i jeho osobní rozvoj.

Na počátku školního věku vstupuje dle Eriksona (2002) dítě do čtvrtého stadia psychosociálního vývoje, nazvaného přičinlivost proti inferioritě. Jedinec je vybaven ke tvoření za využití vlastní píce. Zážitek úspěchu z dokonané práce se stává klíčovým. Hrozí zde však nebezpečí, vyplývající z nedostatku úspěchu. Ten se stává zvláště výrazným při srovnávání s vrstevníky. Pokud dítě zažívá, že je v porovnání s ostatními nedostatečné, snižuje se míra jeho aktivity a začne se cítit méněcenné. Nemá z činností radost a hůř se s nimi identifikuje. Zároveň se začne izolovat a nechce se podílet na společné práci, pro kterou si nepřipadá dostatečně kompetentní. Toto období je klíčové z hlediska socializace jedince do společnosti a nalezení svého uplatnění v ní. Předznamenává další školní i životní úspěchy, neúspěchy v činnostech, kterým se jedinec věnuje, jakož i podobu vztahů s autoritou i vrstevníky (Rimm-Kaufman, Chiu, 2007; Fontana, 2014; Kiuru et al., 2015).

„Vývoj nejednoho dítěte se zarazil poté, co se rodině nepodařilo připravit je na školní život, nebo poté, co školní život nesplnil přísliby předchozích stádií“ (Erikson, 2002, s. 236). Na základě svých dovedností si dítě buduje pocit vlastní identity, projevuje menší či větší

radost a ochotu ke spolupráci a cítí se platnou součástí společnosti mimo omezené prostředí rodiny (Erikson, 2002).

Před začátkem školní docházky je dítě v očekávání nové situace a hledá zkušenější vzory. Těmi se mohou stát kamarádi, starší sourozenci, kteří již do školy chodí, i rodiče (Fontana, 2014; Vágnerová, 2014). Ti by si měli udělat na dítě dostatek času a zodpovědět mu všechny otázky, aby mu přiblížili školní prostředí (Beníšková, 2007). S nástupem do školy totiž jedinec vstupuje do nových rolí, jež zastává – školák, žák a spolužák (Vágnerová, 2014). Role školáka je vázána na skutečnost, že se dítě začíná pohybovat ve školním prostředí (Vágnerová, 2001). Jak ji přijme a jaké si o ní vybuduje představy, závisí na významných lidech v okolí, hlavně na přístupu rodičů (Fontana, 2014). Žákovská role souvisí s požadavky určité školy, prezentované prvňákům učitelem. K němu si děti potřebují vytvořit citový vztah, aby se ve škole cítily dobře. Zároveň ho však potřebují respektovat jako autoritu. Role spolužáka se formuje ve vrstevnické skupině školní třídy. Její obsah nelze přesně určit. Všechny uvedené role naplňuje dítě na základě toho, jak jim samo rozumí dle své vnitřní vybavenosti a vývojového stádia (Vágnerová, 2001). Dále do situace vstupují také vnější faktory, což jsou přístup rodiny, nastavení školy, postupy učitele a zařazení dítěte do kolektivu.

Úspěšné zapojení se do školního prostředí napomáhá dobrému fungování v dalších společenstvích v průběhu života jedince a tvorbě pozitivního postoje dítěte k sobě samému. Za cíl procesu socializace by se tedy dal považovat sebevědomý jedinec. Velmi podobné charakteristiky takového člověka nabízí Řezáč (1998) i Horáková Hoskovcová a Suchochlebová Ryntová (2009):

- má vědomí oboustranného nároku na respekt v mezilidských vztazích
- přijímá a neskryvá vlastní limity
- i přes nesouhlas druhých si udrží vlastní názor a nebere toto právo ostatním
- jasně vyjadřuje své emoce, přání a potřeby
- dává i přijímá kritiku
- umí říci „ne“
- ví jak nabídnout a přijmout pomoc, či o ni požádat
- nevzdá se při neúspěchu a znovu se pokouší dosáhnout cíle
- umí se empaticky vcítit do druhého člověka

Toto lze považovat spíše za dlouhodobý cíl, ke kterému vychovatelé směřují, než úroveň, na níž se dítě v počátcích školní docházky nachází. V té době přijímá nekriticky názory rodičů a dalších autorit (Vágnerová, 2000), na nichž přesvědčení o sobě samém buduje.

2. Vnitřní faktory socializace

Za vnitřní faktory považujeme ty, které jsou na straně dítěte. Jde o vrozené i vývojově získané dispozice. Vnitřní nastavení souvisí s vnímáním a zpracováváním situací, v nichž se dítě nachází. Můžeme sledovat vývoj a změny tělesné schránky i kognitivní a socioemocionální stránku jedince. Kromě toho se zaměříme i na vnitřní protektivní faktory, které napomáhají zdárnému přechodu dítěte do školy. Čím méně jsou rozvinuté, tím je proces jeho adaptace náročnější. V následujících kapitolách se zaměříme nejdříve na popis vývoje dítěte a dál rozčleníme vnitřní protektivní faktory, s důrazem na komplexnější pojetí, která se jimi zabývají.

2.1 Tělesný a motorický vývoj

V době vstupu dítěte do školy se mění jeho tělesné proporce. Hlava již není tak velká v poměru k tělu, zatímco končetiny se prodlužují. Trup se jasněji diferencuje. Přesná výška a váha jsou však jen velmi přibližným ukazatelem školní zralosti a připravenosti. Důležitým ukazatelem vývoje je začátek změny dentice z první na druhou. Díky tělesným změnám se rozvíjí a zjemňuje také pohybový aparát. Dítě je schopno lépe koordinovat své pohyby, zlepšuje se jemná motorika. To je předpoklad pro úspěšné zvládnání nároků výuky, hlavně psaní (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Výrazné odlišnosti v motorickém vývoji dítě znevýhodňují sociálně. Ostatní děti vnímají jeho odlišnost a neobratnost (Matějček, 1996; Vágnerová, 2014).

2.2 Kognitivní vývoj

Na popis rozvoje kognitivních funkcí dítěte se zaměřil Piaget (1999). Dle jeho pozorování je jedinec na počátku školní docházky stále ve fázi názorného myšlení, konkrétně v intuitivním substadiu. Na této úrovni neumí sledovat situaci z více úhlů pohledu, než je jeho vlastní. Při popisu skutečnosti se zaměřuje na jeden znak a další opomíjí. Výběr se neřídí důležitostí znaku pro celek, takže výsledný obraz neodpovídá skutečnosti. V tomto období je pro něj také složité uvažovat reverzibilně. Když provede určité kroky, není si vědomo toho, že půjde-li pozpátku, dostane se znovu do výchozího bodu. Jen těžko se tedy vyrovnává s chybami ve své práci.

Také je v této době pojetí rolí, které děti ve škole získají, vázáno na vnější znaky. Tak je například školní taška považována za důležitý atribut, který vymezuje roli žáka (Vágnerová, 2001).

Až kolem sedmého roku přichází kvalitativní proměna myšlení. Dítě postupně dospívá ke stadiu konkrétních operací. Není nadále pevně vázáno na egocentrický náhled na svět, ale je schopno decentrace. Umí logicky vytvořit skupiny objektů, které již nevychází z intuice ani přímo vnímatelné skutečnosti (Piaget, 1999). Přesto je třeba, aby mělo s podobnou situací dřívější zkušenost. Neumí totiž zatím situaci vysvětlit, ale spíš popsat (Fontana, 2014). V počátcích výuky dítěte je důležité, aby pracovalo se situacemi, které zná ze svého běžného života v jejich praktické formě (Vágnerová, 2014).

Dále si je dítě vědomo neměnnosti objektu. To, že se jeví jinak, dívá-li se na něj odjinud, neznamená, že se změnil předmět samotný. Dítě začíná do svého repertoáru zařazovat zvratnost jednotlivých operací, umí postupovat při práci s objektem pozpátku. Praktické využití této schopnosti ve škole se projevuje například ve výuce matematiky. Dítě pochopí, že $6-2=4$ je opačný postup úlohy $2+4=6$ (Piaget, 1999). Tento vývojový krok umožňuje dítěti, aby se při nesprávném řešení úkolu vrátilo na jeho začátek a zkusilo jej řešit znovu (Vágnerová, 2001).

Přechod dítěte od názorného myšlení ke konkrétním operacím Vygotskij (2004) spojuje s přechodem od chaotičnosti v poznacích k jejich systematictějšímu zpracovávání. Dítě se postupně učí logicky zpracovávat to, co již prakticky umí. Přitom učení ovlivňuje způsob myšlení stejně, jako způsob myšlení ovlivňuje postup učení.

2.3 Socioemocionální vývoj

Dítě se ve školním prostředí dostává do širokého okruhu nových lidí. Začíná zastávat nové role, ke kterým si postupně buduje vztah. Pro úspěšnou adaptaci je důležité, aby v novém prostředí navázalo pozitivní vztahy, které mu budou přinášet radost.

Sociální kompetence dítěte se však teprve budují. Zlepšuje se jeho schopnost orientovat se ve vlastních myšlenkách a pocitech. Ty pak lépe dešifruje i u lidí kolem sebe. Přesto má ještě tendenci promítat do soudů o ostatních svoje zkušenosti a zážitky (Vágnerová, 2014). Chlapci jsou v rozpoznávání emocí svých i ostatních méně zdatní, než dívky (Denham et al., 2012).

Samotné rozpoznání vnitřních hnutí pro lepší školní zapojení nestačí. Je třeba naučit se je usměrňovat. Silné emoční reakce, v pozitivním i negativním směru, způsobují žákům komplikace ve vztazích se spolužáky i učitelem. Tito jedinci se musí naučit ve škole usměrnit. To je stojí mnoho energie, takže jim zbývá méně síly na učení a tvorbu vztahů (Sallquist et

al., 2009). Negativní projevy, včetně agrese, se častěji objevují u chlapců (Denham et al., 2012), u pozitivních nebyla zjištěna odlišnost závislá na pohlaví (Sallquist et al, 2009).

Při posuzování emočních projevů dětí ve škole je lepší se spoléhat na názor vyučujícího. Ten je dění přítomen a jeho odhad se více blíží skutečnosti. Rodiče vychází ze svých zkušeností s dětmi doma, kde je situace často odlišná (Sallquist et al, 2009).

Na závěr ještě zmiňme, že do kvality sociálních interakcí se promítá jazyková vybavenost dětí. Dobrá úroveň vyjadřovacích schopností je při budování vztahů nápomocná, neboť jedinec umí vyjádřit své myšlenky a pocity srozumitelně (Vágnerová, 2014). Těžkosti tak mají děti jazykově méně zdatné (Menting, van Lier, Koot, 2011) a z odlišného jazykového prostředí v rodině (Moreno-Manso, Godoy-Merino, Suaréz-Muñoz, García-Baamonde, 2013).

2.4 Protektivní faktory

Těžištěm práce je adaptace dítěte na školní prostředí. Protektivní faktory tvoří významnou složku jeho vnitřní vybavenosti pro zvládání zátěžových situací, mezi které patří i nástup do školy. Tyto dispozice se v návaznosti na nové zkušenosti během školní docházky dále vyvíjí.

2.4.1 Resilience

Resilience je do češtiny překládána jako psychická odolnost jedince (Hoskovcová, 2006). Jedná se o komplex vlastností, které pomáhají jedinci zvládnout nelehké situace v životě. Tyto vlastnosti byly zkoumány u dětí, vyrůstajících v zátěžovém prostředí, které se navzdory nepříznivým podmínkám vyvíjely dobře (Werner, 2000). Zdá se tedy, že není třeba snažit se zařídit dětem snadný postup v životě, ale je lepší, pokusit se je vybavit pro to, aby těžkosti byly schopny zvládnout samy díky dobře vyvinutým protektivním faktorům (Hoskovcová, 2006).

Resilience se tvoří se od útlého dětství a rozvoj je spojen se čtyřmi typy zážitků:

1. pocit kontroly nad situací
2. možnost situaci rozumět
3. pochopit smysl situace, činnosti
4. zažít úspěchu

Autorky Horáková Hoskovcová a Suchochlebová Ryntová (2009) popisují osm stadií, kterými člověk během života prochází a které formují jeho resilienci. Pro zvolené téma je důležité páté stadium, vztahující se k věku šesti až devíti let. V něm se u dítěte buduje představa o vlastní úspěšnosti a tom, co na ni mělo vliv. V prvních letech školní docházky žák věří tomu, že může dokázat všechno, bude-li se dost snažit (Hoskovcová, 2013). Je velmi optimistický, co se týče svého výkonu a možností. Vyjadřuje se tím spíše naděje v úspěšné zvládnutí, než promyšlené a na výsledcích založené zhodnocení situace (Eccles, 1999; Hoskovcová, 2013). Proto se u dítěte projevuje velká senzitivita vůči zpětné vazbě. Pokud se mu dostává častého zážitku neúspěchu, začne se postupně stahovat, stává se nejistým a stydlivým, bojí se projevit (Matějček, 1996; Eccles, 1999; Erikson, 2002; Fontana, 2014).

Přesto má dočasný neúspěch i svůj pozitivní aspekt. Nutí jedince mobilizovat vlastní síly za účelem vyhnout se negativním pocitům. Pro dítě není žádoucí, aby nikdy nezakusilo neúspěch. Je však třeba, aby nezůstalo s pocitem vlastní nedostačivosti samotné. Potřebuje získat pomoc při hledání cesty k lepšímu výkonu a napravení sebeobrazu. Tu mu mohou poskytnout zkušenější lidé v okolí, na které se ve svém vývoji spoléhal do té doby (Matějček, 1996). Zážitek úspěchu a neúspěchu postupně upravuje představu dětí o tom, čeho jsou schopny, jak konkrétně na tom se svými dispozicemi jsou (Hoskovcová, 2013).

Významným aspektem, který se pojí s resiliencí, je pocit kontroly nad situací (Berthótyová, 2009), jímž se ve svých teoriích zabývají Rotter a Bandura. Jím budou věnovány následující kapitoly.

2.4.2 Locus of Control

Rotter (1975) ve své teorii popsal, jakým způsobem si jedinci vysvětlují výsledky svých činností, kde je dle nich Locus of Control (LOC). Do češtiny je termín překládán jako místo kontroly (Zel'ová, 2008) či těžiště kontroly (Nakonečný, 2009). První typ, který své výsledky spojoval s vlastními výkony a postupy, které byl s to ovlivnit, nazval autor jedinci s interním LOC. Druhý typ, s externím LOC, tvořili ti, podle kterých byly výsledky jejich činností ovlivněné vnějšími faktory, jako je náhoda, štěstí a smůla.

Směřování k jednomu z pólů se dle této teorie buduje již od dětství, tedy před nástupem do školy (Rotter, 1990). I v ní se ale rozvíjí dále, v návaznosti na srovnávání s vrstevníky (Bandura, 1997). Jedinec rozšiřuje svá očekávání postupně i na situace, se kterými se ještě nesetkal. Nejde jen o posílení určitého chování, ale o interpretaci důvodů, proč bylo dosaženo zrovna daného výsledku. Lidé s interním LOC se nenechají odradit

neúspěchem a jsou ve svém počínání dlouhodobě úspěšnější. Lidé s externím LOC ani při opakovaném úspěchu nevěří, že odrazí jejich schopnosti, ale připisují ho vnějším podmínkám (Rotter, 1990). Způsob interpretace výsledků se u dětí tvoří na základě hodnocení a zpětné vazby autorit. Ty mohou podpořit víru ve vlastní schopnosti, či ji naopak oslabit (Hoskovcová, 2013).

Analogicky k řečovému vývoji, kde dochází k vrůstání řeči, i zde se dá sledovat postupné zvnitřňování reakcí okolí na chování jedince. Již pak není třeba podnětů zvenku, aby došlo ke směřování chování a snah (Vygotskij, 2004).

2.4.3 Self-efficacy

Je jedním z klíčových konceptů Bandurovy teorie sociálního učení. Jde o „*propojení individuální, interpersonální i skupinové motivace s procesy kognitivními, afektivními a selektivními*“ (Janoušek, Slaměník, 2008, s. 157). Do češtiny je termín self-efficacy překládán například jako vnímaná osobní účinnost (Hoskovcová, 2006).

Pro rozvoj self-efficacy jsou v době školní docházky důležití vrstevníci. S nimi se dítě srovnává. Starší děti slouží více jako vzory, stejně staré jako vhodné objekty ke srovnávání (Bandura, 1989). Celá situace je však propojena s přístupem dospělých. Ti hodnotí výkony a předkládají dětem kritéria, podle nichž se mohou poměřovat. Více o dějích v dětské skupině bude v kapitole, věnované této problematice v další části práce.

Dle Bandury (1997) se self-efficacy staví na čtyřech pilířích:

1. zážitek úspěchu, zvládnutí určité situace, těžkostí
2. zástupná zkušenost pro posouzení schopností, získaná prostřednictvím ostatních, překládaná jako sociální modelování (Hoskovcová, 2006)
3. slovní přesvědčování a další typy sociálních vlivů, v překladu sociální přesvědčení o účinnosti (Hoskovcová, 2006)
4. fyziologické a afektivní stavy, „*podle kterých lidé posuzují své schopnosti, silné a slabé stránky*“ (Bandura, 1997), se zaměřením na zpracovávání a redukci nepříjemných stavů (Hoskovcová, 2006)

Druhý zdroj získávání self-efficacy lze propojit s Kohlbergovou teorií morálního vývoje (Kohlberg, Hersh, 1977). Děti jsou v době počátku školní docházky ve fázi, kdy považují za dobré to, co určí a schválí autority a blízcí lidé, tedy rodiče a učitelé. Nemají vytvořena vlastní kritéria, neumí posoudit nové situace a jsou závislé na vedení (Vágnerová, 2014). Je třeba dávat pozor na mediální vzory, které mohou být oceňovány za takové chování,

kteře pěstovat není žádoucí. Děti si však samy odstup od světa fikce nevytvoří a bude-li se nějaký mediálně prezentovaný projev zdát společností ceněný, pak spíš získá jejich pozornost a ochotu se podle něj chovat (Bandura, 1993; Vágnerová, 2000).

Teorie self-efficacy poukazuje na důležitý znak úspěšného zvládnání situací – nejde jen o dovednosti samotné, ale o víru v pozitivní výsledek při jejich užití (Janoušek, Slaměník, 2008). „*Silný smysl pro osobní uplatnění, efektivnost, je podstatný pro úspěšnou adaptaci*“ (Janoušek, Slaměník, 2008, s. 158). V souvislosti se self-efficacy bylo zjištěno, že již od školky se chlapci vyhýbají úkolům častěji, než se to děje u dívek. Tato tendence pak s věkem roste, pravděpodobně i kvůli opětovným neúspěchům (Hirvonen, Tolvanen, Aunola, Nurmi, 2012). Jedinci si vybírají úkoly podle toho, čeho věří, že dosáhnou. Je-li jejich self-efficacy nižší, pak se tomu přizpůsobí i volba cílů a postupně se zužuje okruh aktivit, do kterých se zapojují, čímž je započat pohyb v bludném kruhu. Bez snahy a opětovného zkoušení nemůže přijít zážitek úspěchu. Pokud však žáci věří, že je v jejich možnostech dosáhnout dobrých výsledků, spíš se jim to povede. V takovém případě si totiž volí jiné cíle, ke kterým směřují a využívají odlišných prostředků, než jedinci, kteří ve svůj úspěch nevěří. Zároveň jsou odolnější vůči frustraci v případě, že svých cílů nedosahují jednoduše (Bandura, 1993).

2.5 Školní zralost a připravenost

Zda je dítě schopné zvládnout nároky školní docházky, můžeme zjišťovat ještě předtím, než k přechodu dojde. Dle Vágnerové (2014) si obecně všimáme kompetencí dvojího typu:

1. závislých na zrání organismu, hlavně CNS – jejich úroveň určuje školní zralost. Patří sem například otázka motorického a senzomotorického vývoje, ustálení laterality, lepší schopnost soustředění se na činnosti, vyšší emoční stabilita ad.
2. závislých na procesech učení, jež souvisí se sociálním prostředím dítěte – jejich úroveň určuje školní připravenost. Sem patří základní pochopení hodnoty vzdělání, rozlišení různých sociálních rolí, úroveň verbálního projevu

Langmeier a Krejčířová (2006) navíc zdůrazňují, že dítě by v době nástupu do školy mělo mít úspěšně završené předchozí vývojové období. V takovém případě samo projevuje radost z nových možností, které se mu otvírají. Dle zahraničních výzkumů se dítě obvykle těší, že potká nové kamarády a bude se učit zajímavé věci. Zároveň se však obává, že nedostojí požadavkům školy. V různých zemích se přesnější představa o škole a jejím působení liší (Einarsdóttir, 2007).

I když obvyklým věkem pro vstup do školy je u nás šest let, na žádost rodičů může dítě projít vyšetřením, jež určí, zda pro přechod dostatečně připraveno. K odkladu u nás dochází častěji u chlapců, než dívek (MŠMT, 2015a). Přitom jsou šestileté děti zpravidla schopné se přizpůsobit požadavkům školy. Výhodou je, když instituce zároveň přizpůsobí své postupy potřebám žáků (Hoskovcová, Sikorska, 2014), což odpovídá současnému pojetí. Dle něj je třeba, aby byla škola připravena na dítě, ne jen dítě na školu (Langmeier, Krejčířová, 2006; Niesel, Griebel, 2007). Přesto je dobré věnovat připravenosti dítěte dostatečnou pozornost. Návrat ze školy zpět do předškolního zařízení je velmi zraňující pro sebepojetí dítěte. Jeho první zkušenost se školou je negativní, protože v ní zažilo velký neúspěch. Pro další pokusy je to neblahý předpoklad (Fontana, 2014).

Jedním z postupů přípravy dětí na vstup do školy jsou různé specializované programy, zaměřené na podporu adaptace dětí a rozvoj jejich sociálních dovedností. V současné době je těmto aktivitám věnována stále větší pozornost, proto se na ně podíváme podrobněji. Programy vycházejí z požadavků, které budou na děti ve škole kladeny a ze snahy přiblížit dětem prostředí školy, aby po svém vstupu nebyly zaskočeny a zahlceny příliš mnoha novými podněty (Niesel, Griebel, 2007).

3. Vnější faktory socializace

V následujících kapitolách se zaměříme na vnější vlivy, které zasahují do procesu adaptace a socializace dítěte ve škole. Nejdřív bude popsána škola, pak učitel, který ji pro děti zastupuje. Dále se zaměříme na školní třídu a děje, které se v ní odehrávají.

3.1 Škola

V předchozích kapitolách bylo uvedeno, jaké proměnné na straně dětí ovlivňují jejich vstup a zapojení se do dění ve škole. V následujících kapitolách se zaměříme na ovlivnění situace ze strany školy. Tu pro prvňáky reprezentuje hlavně třídní učitel, se kterým se děti ve výuce setkávají.

Obecně by se ale dalo říci, že škola je prostředím s řadou norem, které jsou v ní dětem předávány. Jedním typem jsou formální normy stanovené školou, u nichž je dohlíženo na jejich dodržování. Druhým typem jsou pak neformální normy, které mohou vycházet přímo z jedinců dané skupiny, ale *„utvářejí se také pod vlivem mimoškolního života a jsou přejímány od starších kamarádů, jiných sociálních skupin a vrstev, sdělovacích prostředků atp.“* (Gillernová, 1998, s. 266). V rámci práce se budeme zabývat vrstevnickou skupinou třídy, z důvodu rozsahu se však již nebudeme zajímat o ovlivnění školního života mediálním prostředím.

Přístupy k tomu, o co vše by se měla škola zajímat a v životě dětí kultivovat, se různí, proto si je uvedeme podrobněji.

3.1.1 Vzdělávání na prvním stupni dle MŠMT

MŠMT vymezuje v RVPZV ideální formu vzdělávání na prvním stupni, kde jsou používané postupy individuálně přizpůsobovány dětem a vychází z jejich zkušeností. Uvedený přístup pomáhá žákům lépe zvládnout přechod z prostředí, kde je o ně pečováno, do formálního nastavení školy, kde si osvojují uvedené klíčové kompetence. V prvních ročnících je instituce školy zastupována hlavně třídním učitelem (MŠMT, 2015b).

3.1.2 Psychologické pojetí školního působení

V psychologii je pracováno se dvěma typy funkce školy. Otázkou je, zda je školní působení zaměřeno pouze na vzdělávání, či se snaží o výchovu. Obvykle je vzdělávání považováno za podskupinu velké oblasti výchovy, a je spojováno s *„rozvojem kognitivních stránek osobnosti“* (Gillernová, 1998, s. 261). V dnešní době sílí snahy o to, aby škola rozvíjela studenty *„ve všech dimenzích osobnosti“* (Gillernová, 1998, s. 262), se zaměřením

na socializaci jedince, o níž jde ve stejné míře, jako o osvojení si znalostí školní látky (Krejčová, 2013a). Vhodnost celostního pojetí je zdůvodněna tím, že „školy či celé školské systémy, které vzdělávací proces zvládají nejúčinněji a nejméně často čelí výchovným problémům, jsou ty, jež vzdělávání chápou jako kombinaci výchovy a vzdělávání. Odborně hovoříme o tzv. sociálně kognitivním modelu vzdělávání“ (Krejčová, 2013a, s. 51).

Škola je po rodině také dalším význačným socializačním prvkem. „Je možné, že rodina i škola předávají dítěti stejné obsahy. Teprve ve škole však dítě zjišťuje, že nejde jen o rodinnou specifiku, ale o obecněji platné hodnoty a poznatky“ (Štech, 2003, s. 423). Způsoby fungování, které si dítě osvojilo v rodině, procházejí nyní zkouškami, proměnami a úpravami díky konfrontaci s jiným prostředím. Rodina již neurčuje všechny normy a postupy chování, ale je tu škola se svými specifickými pravidly a požadavky.

3.2 Učitel

V našem edukačním systému je třídní učitel v prvním ročníku povinné docházky pro děti zástupcem celé instituce školy, který nastavuje výchozí bod společných interakcí pro celou třídu. Jeho role je velmi složitá a vyžaduje od něj kromě odborných znalostí i řadu osobnostních kvalit (Helus, 2007; Mešková, 2012; Fontana, 2014). Jako pedagog ve školním prostředí nemůže projevovat tolik pochopení potřebám a požadavkům jednotlivců, jako rodiče doma. Postupuje podle kritérií školy a potřeb vzdělávání (Vágnerová, 2001; Štech, 2004; Mertin, 2013b). Jeho postavení je žákům nadřazeno díky funkci, kterou zastává. Svými projevy by se však měl snažit získat respekt a citovou vazbu žáků (Fontana, 2014). Situaci mu ulehčuje skutečnost, že žáci samotní se snaží najít v novém prostředí zkušenou autoritu, na niž se mohou spolehnout. Pokud se podaří navázat dobrý vztah, učitel se dětem stane vzorem a pomůže jim adaptovat se na prostředí školy (Vágnerová, 2001). U něj žáci vidí, jaké normy platí při kontaktu s osobami nadřazenými, sobě rovnými (kolegové) i podřazenými (ve školním prostředí žáci). „Jestliže děti hledí na učitele a vidí v něm takovou lidskou bytost, jakou by samy rády byly, pak jim učitel dal dar, jenž má stejnou hodnotu jako veškeré jím poskytnuté formální vzdělání“ (Fontana, 2014, s. 295).

3.2.1 Postupy práce

I když je úloha učitele vymezena školou, její plnění závisí na individuálním přístupu učitele. Výzkumníci (Martin, Baldwin, 1996) rozdělují učitele do tří kategorií podle toho, jaké postupy práce se třídou volí. Neintervenční učitelé zasahují do dějů ve třídě minimálně. Nechtějí příliš omezovat individualitu žáků a děje v kolektivu třídy. Naopak intervenční učitelé se domnívají, že mají veškeré dění ve třídě pod svou kontrolou. Na rozdíl mezi

jednotlivými studenty příliš nehledí. Mezi těmito extrémami jsou interakční učitelé. Ti počítají s určitými individuálními proměnnými na straně dítěte, ale také se snaží pracovat s podmínkami a prostředím třídy. Obvykle dosahují v práci se třídou nejlepších výsledků.

Uvedené přístupy jsou praktickým důsledkem nejednoznačného přístupu k výchově dětí (Štech, 2004), o kterém bylo pojednáno v kapitole Sociální aspekt adaptace.

Jiné rozlišení základních postupů, které učitel používá, nabízí Mešková (2012). Popisuje dva přístupy vyučujících ke třídě. První typ se projevuje emocionálně, snaží se žáky zaujmout a aktivovat pro práci. Užívá humoru, podporuje, oceňuje a nastoluje atmosféru kooperace. Nevýhodou však je, že může být příliš neformální a ztrácet autoritu. Druhý typ je emočně neutrální až negativní. K žákům přistupuje z pozice moci, vlastní bezchybnosti a nadřazenosti. Ve vyhraněné formě tohoto postupu učitel žáky svým přístupem ponižuje.

Příznivé podmínky pro učení vytváří pedagog, jež určí hranice a poskytne dětem pocit bezpečí. Látku probírá za použití prakticky uchopitelných postupů, které jsou žákům známy z běžného života (Fontana, 2014). Při práci využívá herních aktivit, jejichž průběh děti zaujme. Zároveň platí, že „*se nejlépe naučí zacházet s různými životními událostmi tím, že si je přímo vyzkouší*“ (Hoskocová, 2006, s. 117). Pro lepší adaptaci dětí na třídu může zapojit do výuky také pohádky a příběhy. V nich jsou modely chování a situací, ve kterých se sice dítě ještě často neocitlo, ale ze kterých se může učit (Broström, 2007).

Při práci učitel počítá s variantou, že si žáci v první třídě na požadavky školy ještě zvykají a ne vše jde hladce a dle představ. Předvídá možné problémy a snaží se vytvořit takové podmínky, aby se s nimi lehce vyrovnal (Mertin, 2013c). Zapomenuté pomůcky ho nepřekvapí a chvilková nepozornost způsobená únavou se nestane podnětem k trestu. Zásadním je také rozdělení pozornosti učitele mezi žáky. Je zjištěno (Curby, Rimm-Kaufman, Ponitz, 2009), že v praxi se většinou vyučující věnuje spíše slabším a průměrným žákům. Aktivitu, které mohou děti cvičit samy, se mohou zlepšovat i v takových podmínkách. Když je ale třeba větší podpora pedagoga, rozdíl mezi více a méně pokročilými dětmi se postupně stírají. Nemusí být tedy plně využit potenciál nadanějších jedinců. Ti se mohou při vyučování stát rušivým elementem. Mají otázky, které jsou vysoko nad úroveň ostatních žáků ve třídě, či se nudí, nedávají pozor a věnují se jiným aktivitám, než které po nich učitel požaduje (Hříbková, 2009; Beníšková, 2007). Vzhledem k jejich nadstandardním potřebám je někdy pro učitele složité, aby je úspěšně vedl a rozvíjel. Zvláště pokud tomu škola, či rodiče nejsou nakloněni (Hříbková, 2009).

3.2.2 Zážitek úspěchu

Úspěch je pro děti motivující a osobně důležitý. Nadále usilují o chování, které jim přinese ocenění (Vágnerová, 2001). Nedostatek pozitivního sebepotvrzení díky pochvalám snahy a rozvoj brzdí (Bandura, 1997; Erikson, 2002). Učitel musí rozpoznat, jaké jsou možnosti výkonu určitého dítěte, ne jen spodní hranice, tedy aktuálně dosažená úroveň. Pak ho může směřovat k naplnění jeho potenciálu (Vygotskij, 2004). Jak bylo uvedeno dříve, děti zatím samy nepoznají, na co jejich síly stačí. Potřebují někoho, kdo je bude směřovat, dá jim zpětnou vazbu. Předpokladem úspěšného působení učitele je, aby děti dobře znal a vedl je pro ně adekvátním způsobem (Vágnerová, 2001; Hříbková, 2004).

Všechny děti potřebují zažívat úspěch, nehledě na míru nadání a předpokladů. Učiteli jim v této snaze může pomoci i tím, že přizpůsobí své požadavky a nezdůrazňuje úspěch jen v jedné oblasti (Beníšková, 2007). Nebezpečným se neúspěch stává tehdy, setkává-li se s ním dítě často, v širokém spektru svých aktivit a bez vyhlídek na zlepšení. To zhoršuje jeho mínění o vlastní osobě i postavení ve skupině (Bandura, 1993; Matějček, 1996). Neúspěchy ve větší míře vedou nejen ke snížení snahy, ale i ke zhoršení jejich vztahu ke škole a učiteli (Helus, 2007) a omezují budoucí rozvoj (Erikson, 2002). Na to se navazují problémy ve vztazích dětí mezi sebou, o nichž bude pojednáno v dalších kapitolách.

3.2.3 Nastavení pravidel

Pro optimální interakce ve třídě je důležité, aby učitel hned v počátku docházky vytvořil pro žáky srozumitelná pravidla. V přehledném prostředí s vymezenými hranicemi se děti budou cítit bezpečněji. Potřebují totiž světu kolem sebe rozumět a věřit tomu, že funguje (Vágnerová, 2001). Pak se mohou plně soustředit na požadavky výuky a budování vztahů.

Samotné verbální určení optima není jediným krokem. Po stanovení obecnějších pravidel je třeba chválit jednotlivé projevy vhodného chování. Prvňáci nejlépe chápou to, co vyplývá z konkrétní situace (Vágnerová, 2001; Fontana, 2014). Autoritou oceněné jednání funguje jako pobídka pro zařazení daného projevu do vlastního repertoáru dítěte (Bandura, 1997). Z dlouhodobého hlediska mají větší účinek vzory, než slovní instrukce (Kotásková, 1987; Bandura, 1997), či tresty a sankce, které při častém používání narušují vztah žáků k učitelům. Zároveň je z nich pouze zřejmé, co je špatně. Neukazují správnou cestu, kterou by měly děti použít v dané situaci příště (Fontana, 2014). V nastolování a udržování jasných hranic jsou dle výzkumů úspěšnější kvalifikovaní pedagogové, vyučující mužského pohlaví a učitelé základních škol (Shaukat, Iqbal, 2012).

3.2.4 Odměny a tresty

Pro vytvoření ideálního stavu potřebuje učitel ocenit vhodné chování a potrestat nekázeň. Odměna má zpravidla trvalejší efekt a je úspěšnějším výchovným prostředkem než trest. Je zaměřena na konkrétní projev, jehož opakování je žádoucí. Pro zvýšení přínosu svých postupů musí učitel věnovat pozornost tomu, co dané dítě vnímá jako odměnu a trest (Fontana, 2014).

Poslední možností, která učiteli zbývá, když domluvy a žádosti nestačí, jsou tresty. V takové chvíli by ale dítě mělo vědět, že zásah přišel v zájmu jeho dobra. Musí znát možnosti, jak situaci napravit a znovu nastolit radostnou atmosféru, ve které bude práce příjemná a přínosná (Mertin, 2013d). Zároveň si učitel buduje neformální autoritu, trvá-li jasně na svých požadavcích, ale nezaměřuje kritiku proti osobnosti žáka, nýbrž pouze na jeho nevhodné projevy (Mešková, 2012).

3.2.5 Zpětná vazba

V předchozí kapitole jsme se této problematice dotkli, zde si ji rozebereme podrobněji.

Při seznamování s novým prostředím a normami je třeba, aby byly děti vedeny a usměrňovány. Je to učitel, kdo jim dává zpětnou vazbu a hodnocení. Pro ně je to však nová situace. Potřebují si na ni zvyknout.

Při hodnocení dětí používají dle Čápa (1993) učitelé tři typů norem:

1. sociální vztahová norma – srovnávání jedince s průměrem třídy
2. individuální vztahová norma – srovnávání více výkonů jedince mezi sebou
3. věcná norma – výkon vztáhnutý k učebnímu cíli

Prvňáci nejsilněji vnímají normu sociální, protože spolužáci jsou nejlepší referenční skupinou k posouzení vlastního výkonu (Bandura, 1997). Z pozice učitele však není dobré tuto normu příliš zdůrazňovat. Vytvoření individuální vztahové normy je pro pozdější věk výhodnější (Čáp, 1993; Hoskocová, 2013).

Součástí hodnocení je i přístup k chybám, kterých se děti dopouštějí. Učitel by měl mít na paměti, že při osvojování nových dovedností jsou běžným jevem a nemusí odrážet jeho nedostatečnost (Bandura, 1993). Podaří-li se mu zachovat klid, rozvahu a věcnost, může

nedostatek s dětmi objevit, identifikovat, zdůvodnit si, proč k němu došlo, i najít způsob, jak ho napravit. Tímto procesem pak třída projde bez vzniku negativní nálady (Čáp, 1993).

Otázkou je vhodná forma zpětné vazby. V ideálním případě by z ní mělo být zřejmé, jak dítě postupuje (Helus, 2007; Fontana, 2014). Vědomí vlastního růstu a využívání možností převažuje nad zájmem o to, které dítě je lepší. Je-li běžným postupem srovnávání dětí mezi sebou, i ty jsou pak zaměřeny spíše na porovnávání v rámci skupiny, než na vlastní rozvoj (Hoskovcová, 2013).

3.2.5.1 Znamky

Ve školách jsou běžně užívaným typem hodnocení známky. Jejich výhodou je přehlednost. Každý ví, že jednička je nejlepší a pětka znamená neúspěch v předmětu. I tak ale známky udělují učitelé podle svých standardů. Není jasně definováno, co všechno umí dítě, které dostalo dvojku, ani zda má známka reflektovat jen samotné znalosti či i snahu a ochotu k práci. Je tedy sporné, do jaké míry podle nich děti srovnávat (Čáp, 1993; Beníšková, 2007). Zároveň na počátku školní docházky mají děti ze známek strach, který se pak rozšiřuje na celý pobyt ve škole, takže žáci všimají jen omezeně toho, že se učí zajímavé věci (Čáp, 1993). Novějším přístupem je rozšíření známek o slovní hodnocení, které se ideálu blíží víc.

3.2.5.2 Slovní hodnocení

„Hodnocení bez diagnostiky má omezenou cenu a může i bránit pokroku, pokud sestává ze špatných známek a z nepřátelských poznámek učitele, které dítěti neobjasní, proč dospělo k chybným výsledkům a co udělat pro to, aby se to v budoucnu napravilo“ (Fontana, 2014, s. 166). Slovní hodnocení nabízí možnost, jak dítěti sdělit jeho úspěchy i upozornit na limity. V rukou zkušeného pedagoga je nástrojem nápravy a rozvoje dítěte. Neodráží jen současnou situaci, ale nabízí mu návod postupu další práce. Nezkušený prvňák ještě neví, k čemu by měl směřovat a potřebuje v této oblasti vedení.

Slovní hodnocení nemá jen klady, ale i svá úskalí. Vypracování kvalitní slovní zpětné vazby je pro pedagoga časově náročné. Kromě toho je třeba, aby děti dobře znal. Musí se přizpůsobit jejich chápání a pohledu na svět (Helus, 2007). Zatím však pedagogové obvykle nemají dostatečnou přípravu pro psaní slovního hodnocení. Následně je staví na nevhodných základech, které mohou způsobit škody stejně, jako známky, jejichž negativní aspekty se jím snaží učitelé odstranit (Čáp, 1993).

3.2.6 Komunikace s rodiči

Fungující komunikace a dobré vztahy s rodiči pomáhají škole a učitelům v jejich práci. Lepších výsledků může pedagog dosáhnout, pokud si ještě před setkáním uvědomí, s jakým typem rodiče bude komunikovat. Holeček (2014) nabízí tři kritéria

1. Jak moc jsou rodiče, co se týče dítěte, starostliví
2. Jaký mají rodiče postoj k úspěchům a neúspěchům potomka
3. Jaký je postoj rodičů ke škole a učitelům.

Na základě toho, jaký typ rodiče před sebou učitel má, může volit z pestré palety komunikačních technik.

Intervence jsou zdařilejší, pokud navazují na potřeby rodičů, pro které je úspěch dětí ve škole pozitivním potvrzením jejich snah a vedení (Vágnerová, 2001).

3.2.7 Zvládání problémového chování ve škole

Jen obtížně se dá vymezit přesná hranice pro problémové chování. Při nedostatečně rychlé intervenci se však mohou i menší těžkosti množit a postupem času velmi zkomplikovat situaci ve škole (Krejčová, 2013b). Je tedy zapotřebí podchytit problémy co nejdříve, kdy je náprava nejjednodušší a zatím není nutná speciální intervence (Mertin, 2013c).

Pro zvládání náročnějších situací na půdě školy je možno zvolit postup navrhaný Krejčovou a Dosoudilem (2013). Ten je postaven na společném zvládnutí náročné situace, za využití skupinových hovorů, v nichž je možno sdílet pozitivní i negativní zkušenosti. Jejich výsledkem je stanovení společného cíle. Uvedený přístup vychází z předpokladu, že problémy žáka nejsou otázkou jednotlivce, ale celé školy, která by tedy měla být zapojena do řešení. Postupně totiž s žákem přichází do styku více učitelů. Zároveň dítě patří do větší skupiny dětí ve své třídě a škole. Čím víc se problémy rozvinou, tím patrnější to bude na všech úrovních.

Nápravě nevhodného chování může pomoci vliv vrstevníků, hlavně těch, k nimž má problematický žák dobrý vztah. Ti fungují jako vzory přijatelného a oceňovaného chování (Krejčová, 2013b). V neposlední řadě je prospěšné, sleduje-li i rodina stejný cíl jako škola (Mertin, 2013a). Na tyto dva činitele, vstupující do adaptace dítěte na školu, se zaměříme v následujících kapitolách.

3.3 Školní třída

Škola je po rodině jedním z hlavních míst, kde probíhá socializace dětí. O roli učitelů jsme již hovořili. Teď se zaměříme na vztahy se spolužáky ve školní třídě, což je formálně

vytvořená skupina, v níž se postupně budují vztahy na úrovni neformální. Děti se v ní mohou setkat s jedinci, které by si za normálních okolností ke společné práci nevybraly, což pomáhá rozšiřovat jejich obzory (Štech, 2003).

Vztahy se stejně starými dětmi jsou v tomto věku velmi důležité. Jsou kvalitativně odlišné od vztahů s dospělými, v nichž jedinci nejsou v symetrickém postavení. S vrstevníky jsou na stejné úrovni a tak mají možnost získat nové zkušenosti. Děti se potřebují naučit navzájem přizpůsobovat svým komunikačním partnerům. Nedá se předpokládat aktivita pouze jedné strany, jak tomu často je u komunikace dítěte a dospělého. Na přitažlivosti interakcím s vrstevníky přidává podobnost vývojového stupně. Děti spolu mohou sdílet zkušenosti a zážitky, které jsou pro ně aktuální (Vágnerová, 2014). Ve skupině vrstevníků se jedinci učí spolupracovat, soutěžit, soupeřit (Langmeier, Krejčířová, 2006), přičemž se rozvíjí jejich cit pro spravedlnost, laskavost a empatie (Johansson, 2007).

Spolužáci také slouží jako referenční skupina. U prvňáků panuje zájem hlavně o sociální vztahovou normu (srovnání s vrstevníky), kterou však z pohledu kolektivu třídy ani jednotlivce není vhodné příliš zdůrazňovat (Čáp, 1993). Kompetice na hravé a přiměřené úrovni stimuluje výkon, hlavně u zdatnějších jedinců (Bandura, 1997), ve větší míře ale narušuje vztahy ve třídě (Řezáč, 1998). Žáci také potřebují pomoci s výběrem vhodné osoby, se kterou se poměří. Neumí sami odhadnout, kdo je pro něj srovnatelný vzor. Mohou si vybírat jen ty nejlepší, což je postupně demotivuje. Je vhodné učit je adekvátně posuzovat vlastní zlepšení, kdy nejde jen o snahu být lepší než spolužáci (Hoskovcová, 2013).

Aktivity ostatních dětí se stávají inspirací pro vlastní činnosti. Vyniká-li spolužák v určité aktivitě, mají i ostatní chuť ji vyzkoušet (Bandura, 1997). Zvláště výrazné, hlavně pro chlapce, je v tomto věku poměřování fyzické síly a zdatnosti. Jedinci, kteří jsou neobratní, pomalí a slabí, se mohou stát terčem posměchu ostatních dětí (Matějček, 1996).

Ve vrstevnické skupině se tvoří také přátelství. Děti si zpravidla vybírají osoby stejného pohlaví (Vágnerová, 2000), jež jsou jim ve velké míře podobné (Bandura, 1997). Jedinci na zajímavosti a oblíbenosti může přidat vlastnictví zajímavého předmětu (Vágnerová, 2000), vynikání v určité oblasti, aktivitě (Matějček, 1996), vyšší míra seberegulace, stability a prosociálních projevů (Bandura, 1993, Sallquist et al., 2009, Denham et al., 2012).

Do vztahů mezi dětmi ve třídě zasahuje v prvním ročníku studia výrazně působení učitele. Ten stanovuje hranice a definuje ideální stav, k němuž se směřuje (Fontana, 2014).

Dobré vztahy se spolužáky a lepší výsledky měli ti žáci, kteří byli v prvním ročníku hodnoceni vyučujícím kladně a měli s ním dobrý vztah. Ve vyšších ročnících se postupně začal projevovat i opačný postup, vztah mezi hodnocením jednotlivce skupinou žáků ovlivňoval hodnocení učitele (Kiuru et al., 2015).

Důležitý je i čas, který spolu žáci tráví mimo vyučování. V této době si hrají, přičemž cvičí a rozvíjí své sociální kompetence. U jedinců, kteří se neumí adekvátně zapojit, se brzy projevují vztahové problémy se skupinou (Daphne, Di Riso, Delvecchio, Salcuni, Lis, 2011). Nejdřív mají hry jen jednoduchá pravidla a děti se při nich hlavně seznamují. Postupně se stávají komplexnějšími a náročnějšími (Langmeier, Krejčířová, 2006; Pellegrini, Blatchford, Kato, Baines, 2004). Činnosti jsou dle pohlaví odlišné, stejně jako množství času, které mu děti věnují. Chlapci si hrají venku, jsou fyzicky více aktivní a poměřují své výkony. V průběhu prvního roku školní docházky věnují hře stále více času. Dívky preferují méně pohybově náročné a slovní hry. S postupem času ve škole se jim věnují stále méně (Pellegrini, Blatchford, Kato, Baines, 2004).

Rozvoji vztahů ve třídě mohou pomoci i rodiče, dají-li dětem prostor ke společným aktivitám mimo školní prostředí (Mertin, 2013b).

Z pohledu adaptace na školu se dětská skupina může pro jednotlivé žáky stát oporou. Pocit sounáležitosti se stejně starými a podobně zkušenými je motivující. Děti vidí, že v nové situaci nejsou osamocené, protože kolem sebe mají mnoho dalších, kteří čelí stejné výzvě (Garpelin, 2014).

3.3.1 Děti se ztíženým postavením ve skupině

Problémy se skupinou vrstevníků mohou mít děti úzkostné (Matějček, 1996), špatně prospívající (Helus, 2007; Myers, Pianta, 2008), ze socioekonomicky odlišných podmínek (Entwisle, Alexander, Olson, 2007; Hamre, Pianta, 2005) a někdy i děti nadané (Hříbková, 2009). U každé skupiny jsou podkladem odlišné důvody.

Úzkostné děti se o svůj výkon obávají a jsou pilné. Učitel s nimi nemá během výuky problémy. Jejich těžkosti se týkají prosazení se mezi vrstevníky. Jsou citlivé na poznámky, směřující na jejich osobu. Potřebují podporu a povzbuzení okolí, v tomto případě ze strany dospělých, aby se jim podařilo se lépe zařadit. Pomoci může i vedení ze strany dospělých, směřující k lepšímu hospodaření s vlastními silami. Úzkostné děti je často přepínají. Jak už jsme si doložili, únava se může negativně projevit i v sociální sféře (Quach, Hiscock, Wake, 2012). Relaxace úzkostných dětí by měla být i aktivní. Hra a pohyb venku pomáhají uvolnit

napětí (Matějček, 1996). Zároveň herní situace nabízejí možnost pro zdokonalování sociálních kompetencí (Pellegrini, Blatchford, Kato, Baines, 2004).

Špatně prospívající děti se hůř zařazují do kolektivu. Mohou být považovány za hloupé. Jejich situaci ještě zhoršuje učitel, pokud k nim přistupuje negativně (Myers, Pianta, 2008). To se odráží i ve vztahu dítěte k vyučujícímu. Problémem v kolektivu jsou pro tyto děti i neshody se spolužáky, kteří prospívají dobře a k vyučujícímu mají vztah kladný (Helus, 2007).

Nadané děti si mohou připadat ve třídě osamocené. Jejich zájmy jsou většinou odlišného charakteru, než je tomu u spolužáků. Zároveň je jejich vývoj často nerovnoměrný a náskok v jedné oblasti je spojen s nedostatkem v jiné. To ale neznamená, že všechny nadané děti mají obtíže ve vztazích s vrstevníky. Jejich pozice je však riziková (Hříbková, 2009). Problémy v chování vůči vrstevníkům v tomto věku již naznačují základ pro obtíže, či dokonce problémy se zákonem v této sféře i v dospělosti (Hodgins, Larm, Ellenbogen, Vitaro, Tremblay, 2013).

4. Rodina

Na pomezí vnitřních a vnějších faktorů socializace stojí rodinné působení. Formuje vývoj dítěte ještě před vstupem do školy i po něm. Rodina má v životě dítěte svou specifickou a jedinečnou roli, jakožto „*primární nositel kultury poskytuje základ norem a hodnot dané společnosti*“ (Sollarová, 2008, s. 50). Tvorba názorů dítěte je navázána na postoje jeho rodičů. I když se od nich postupně odpoutává, „*je zde velká pravděpodobnost celoživotního vlivu rané strukturace*“ (Kotásková, 1987, s. 28). Procesem interiorizace norem se dítě postupně dostává od sdělených norem k jejich zvnitřnění.

V rámci rodiny poznává dítě společenské prostředí, kulturní normy a tradice už od počátku svého života. Je v ní uplatňována neformální moc, založená na citové angažovanosti a vzájemném vztahu aktérů, která stojí proti moci formální, založené na vztahu nadřízený a podřízený (Nakonečný, 2009). Formálně upravené vztahy se stanou aktuálními právě ve školním prostředí.

Důležitým aspektem rodinného života je pro dítě připoutání se k blízkému člověku. Jde o vztah založený na bezpečí, navázaný s jedním či více primárními pečovateli. Na jeho základě pak dítě získává důvěru pro zkoumání světa, který ho obklopuje. Tato složka nemusí být v dané podobě realizována v každé rodině (Sollarová, 2008). Je však jedním z protektivních faktorů dítěte. Dalšími ochrannými vklady jsou vrozené dispozice, podpořené

stavem matky v těhotenství a temperament dítěte, který je pro rodiče příjemný či s ním umí vhodně pracovat (Hoskovcová, 2013).

V rodině je dítě ideálně do určité míry chráněno. Může se zde učit zdárnému řešení těžkých situací. Pokud dítě své limity zná a nebojí se o nich hovořit, může od svého okolí získat pomoc ve své snaze. Je totiž *„lepší určitou „nebezpečnou“ situaci zvládnout s pomocí, než v ní sám selhat nebo ze strachu se do ní vůbec nepustit“* (Matějček, 1996, s. 134).

Rodiče by ale dítě neměli chránit příliš a o jeho výkonech lhát. Neposkytují mu tím pravdivé informace, čehož si je dítě většinou vědomo. Je spíš třeba nabídnout mu alternativní postupy a vysvětlení neúspěchu, které budou odpovídat skutečnosti (např. výkon ještě není perfektní, ale s věkem a pílí se lze mnohé naučit). Lepší je nabídnout dítěti pomoc, aby nakonec dosáhlo zvoleného cíle.

Působení rodiny může být někdy také negativní. Spory i v rámci rodiny, které se na dítě dále přenáší. *„Vystavení dítěte agresivnímu, antisociálnímu či jinak deviantnímu sociálnímu modelu má zákonitě značný negativní vliv na další utváření sociálních a morálních kvalit osobnosti dítěti; sebelepší systém zákazů, povzbuzování či příkazů nemůže tento vliv vykompenzovat“* (Kotásková, 1987, s. 122). Bylo zjištěno, že děti mají větší těžkosti s přizpůsobením se škole a jejím požadavkům dochází-li doma ke konfliktům, které se nedaří řešit konstruktivně. Při manželských potížích se větší problémy objevují v chování otců vůči dětem. Autoři výzkumu McCoy, George, Cummings, Davies (2013) naznačují, že je pro muže pravděpodobně těžší oddělit roli manžela od role otce.

4.1 Rodina a škola

Svým působením rodina dítě připravuje na příchod do školního zařízení, kterým ho nadále doprovází. Názory a postoje rodičů ke škole, většinou založené na vlastních zážitcích, silně ovlivňují očekávání dítěte a jeho přístup k této instituci (Vágnerová, 2001). Podněty mohou být kladné a motivující. Rodiče se s dítětem mohou ochotně bavit o jeho případných obavách, spojených se školou. Tím mu poskytují emoční podporu a projevují zájem o jeho snahy, čímž napomáhají zdařilému průběhu jeho adaptace (Vágnerová, 2014). Úspěšné zařazení dítěte do školy lze považovat za ukazatel adekvátní funkčnosti rodiny (Štech, 2003).

V rodině však nemusí působit jen podněty pozitivní, které adaptaci podporují, ale i negativní. Rodiče mohou školní vzdělávání považovat za zbytečné, čímž jeho funkci v očích

dítěte znevažují (Fontana, 2014). Protože se dítě snaží uspět v té oblasti, která je oceňovaná ze strany dospělých (Kohlberg, Hersh, 1977), nemá důvod se ve škole snažit.

Rodina také nastavuje normu pro to, jakých výsledků je třeba ve škole dosáhnout (Bandura, 1993). Samotná známka je pro dítě těžko uchopitelná. Až na základě reakcí rodičů si tvoří představu o tom, co je dostatečným a co špatným výkonem.

Součástí procesu adaptace na školu nejsou jen děti, ale i jejich rodiče, kteří si na novou situaci zvykají a potřebují se s ní vyrovnat. Proto i na rodiče cílí přechodové programy, podporující kontakt rodičů ve stejné zátěžové situaci, kdy jejich potomci přechází na školu. Při setkáních mohou být sdíleny zážitky i diskutovány případné problémy (Noel, 2011).

Sourozenci, zvláště ti starší a zkušenější, jsou další důležitou referenční skupinou dítěte při tvorbě představ o školním prostředí (Dockett, Perry, 2013). Budoucí prvňák s nimi může mluvit o jejich činnostech a zážitcích ve škole. Krom toho také vidí, jak se k nim chovají rodiče a další dospělí. Na tomto podkladě si vytváří představu o situaci, která ho čeká (Vágnerová, 2001). Nemusí se však vždy jednat o podpurný prvek adaptace dítěte (Dockett, Perry, 2013).

4.1.1 Plnění povinností

V rámci příprav dětí na vstup do školy je vhodné zařadit do jejich života povinnosti, za jejichž plnění jsou samy odpovědné (Čáp, 1993; Matějček, 1996). Školní prostředí je totiž spojeno s množstvím požadavků a omezení, jež jsou na děti kladeny. Aby tento krok nebyl příliš velkým kontrastem k předchozímu způsobu fungování, je vhodné svěřovat dítěti úkoly, které plní doma a v předškolních zařízeních. Postupně si tak může zvykat na pravidelnost svých činností a určitou míru zodpovědnosti. Zároveň mu tyto činnosti dávají pocit zapojení do aktivit dospělých. V tomto období je považuje za zajímavé a přitažlivé. Je tedy schopno si snáze vypěstovat zdravé návyky k jejich plnění v pozdějším věku. Zároveň se ovládnutím nových dovedností, které jsou ceněny, zvyšuje vnímaná osobní účinnost dítěte (Bandura, 1993).

4.1.2 Spolupráce rodiny a školy

Provázání školy a rodiny „*by mělo začít ještě dřív, než dítě poprvé vstoupí do první třídy základní školy. U rodičů se tím posiluje pocit, že spolupráce je nedílnou a samozřejmou součástí návštěvy dítěte ve škole, dokonce její nepsanou povinností*“ (Mertin, 2013d, s. 90).

Spolupráce rodičů a školy může probíhat na několika úrovních – konzultace, analýza alternativ, proces rozhodování a monitorování (Merfeldaitė, 2009). Různí rodiče nepřistupují ke škole stejně. Štech (2004) rozlišil tři typy jejich angažovanosti v práci školy:

1. alternativní – děti nesplňují nároky školy a rodiče chtějí, aby se škola spíš zaměřila na rozvoj dětské osobnosti, než na výkon. Se školou rodiče nekomunikují a na domácí přípravě se nepodílí
2. komplementární – rodiče požadují po škole předání poznatků, na jejichž rozvoji v domácím prostředí se aktivně podílí
3. nahrazující – děti jsou úspěšné, rodičům se ale zdá, že ve škole nejsou rozvíjeny do dostatečné hloubky, což se snaží doplnit svým přístupem a vedením doma. Postupy učitelů ve škole neskrývaně kritizují

Spolupráce rodiny a školy však nezávisí jen na ochotě rodičů. Škola může být odlišně otevřená styku s rodinou dítěte (Mertin, 2013d). Na internetu (Rodiče vítání, 2015) lze najít mapu, zobrazující, které školy v České republice se zapojily do projektu, snažícího se podpořit rozvoj komunikace mezi rodiči a školou.

4.1.2.1 Domácí příprava

Domácí příprava je specifickým typem podpory snah školy ze strany rodiny. Z výše uvedených typů se jí věnují rodiče s přístupem komplementárním a nahrazujícím (Štech, 2004).

Důležitá přitom není jen pravidelnost a ochota rodičů dítěti pomoci. Svou úlohu má i forma práce, která ovlivní, zda tato aktivita povede ke zdravým učebním návykům, či po ní dítě bude frustrováno (Šulová, Škrábová, 2012).

Ze srovnání více studií (Cooper, Robinson, Patal, 2006) vyplynulo, že množství či forma úkolů se stávají třecí plochou ve vztahu školy a rodiny. Nespokojení mohou být učitelé i rodiče, každý z jiných důvodů. Vypracovávání úkolů a školní výsledky spolu pozitivně korelovaly, autoři se však zdrželi snah vytyčit kauzální vztah.

4.1.3 Úskalí při spolupráci školy a rodiny

Již od počátku sledují rodina i škola stejný cíl – prospěch dítěte (Mertin, 2013d). Přesnější představa, co se pod tímto termínem nachází, se však může velmi lišit. To se děje při nástupu dětí ze sociálně a ekonomicky slabších rodin (O'Connor, Cappella, McCormick, McClowry, 2014; Entwisle, Alexander, Olson, 2007; Denham et al., 2012; Kenty-Drane,

2009), národnostních menšin (Kenty-Drane, 2009), ale i dětí, jejich rodiče na ně vyvíjí až nepřiměřený tlak v požadavcích (Mertin, 2013a; Hříbková, 2009). Problémy v začleňování do školního života mají také děti, jejichž rodiče mají patologické způsoby chování (Kotásková, 1987). V těchto případech dochází ke konfliktu rodinného prostředí se školním. Dítě se pohybuje v obou systémech a jen složitě si hledá přiměřenou cestu, jak v nich fungovat (Fontana, 2014).

5. Přechodové programy jako pomoc při adaptaci na školu

Nová situace vyvolává úzkost, a to tím spíše, ví-li o ní jedinec jen málo (Einarsdóttir, 2007). Přechodové programy podporují úspěšnou adaptaci dětí na školní prostředí. Vychází z předpokladu, že každé dítě je schopno se učit, bude-li přihlédnuto k jeho dřívějším zkušenostem, čímž je docíleno kontinuity těchto na sebe navazujících procesů (Niesel, Griebel, 2007; Skouteris, Watson, Lum, 2012).

Programy se snaží zejména docílit navození pozitivních vztahů hlavních účastníků, kterými jsou dítě, rodiče, vyučující z mateřské školy, odkud dítě přichází a učitel základní školy, kam směřuje. Všichni by se měli respektovat a spolupracovat, neboť každý z nich je platnou součástí této situace a jen dohromady tvoří celek (Skouteris, Watson, Lum, 2012). Zájem je věnován tomu, jak vnímají přechod dětí do školy rodiče a učitelé. Všichni zúčastnění očekávají, že dojde k nejdříve změně. Domnívají se však, že nejvíce se jich bude týkat dětí, které jsou v této triádě nejslabším článkem, stále ve vývoji, nestabilní a bez zkušeností (Niesel, Griebel, 2007). Je třeba podpory, vysvětlování a trpělivosti ze strany dospělých, aby byl přechod zvládnut co nejúspěšněji.

Novější přístupy a výzkumy se věnují tomu, jak situaci přechodu vnímají děti samotné, z čehož vyplývá směřování na ně cílených programů (Broström, 2007; Dockett, Perry, 2007; Einarsdóttir, 2007; Johansson, 2007).

V praxi jsou využívány nejen znalosti a postupy učitelů, ale i zkušenosti dětí – starší žáci pomáhali mladším s přechodem do školy (Sakellariou, Sivropoulou, 2010; Dockett, Perry, 2013). Většinou šlo o různé varianty postupu, kdy děti z mateřské školy přicházely do školy, s jejímž prostředím se seznamovaly za podpory starších studentů a učitelů. Žáci obou institucí měli možnost spolu interagovat. Na oplátku šli někdy studenti školy s dětmi také do školky, takže obě skupiny měly možnost se projevit ve svém známém prostředí, na něž byly odborníky (Sakellariou, Sivropoulou, 2010; Carida, 2011).

Odlíšným přístupem je vytvoření herních situací, které jsou zaměřeny na přechod dětí do školy. Ty jim poskytují možnost se na určité aspekty změny připravit, odžít si je v bezpečném prostředí (Broström, 2007).

Učitelé hodnotili programy jako přínosné. Děti z nich profitovaly, hlavně v oblasti komunikace a sociálních dovedností. Zároveň se podařilo vytvořit pocit větší kontinuity ve vzdělávání (Niesel, Griebel, 2007, Sakellariou, Sivropoulou, 2010; Dockett, Perry, 2013).

V cestě podobným programům ale často stojí finanční problémy, které zabraňují jejich vzniku, či zkracují dobu průběhu.

6. Design výzkum

V následujících kapitolách je navržen výzkum zaměřený na jednu konkrétní oblast, jež byla popsána v předchozích kapitolách. Důležitá teoretická východiska zde budou pro přehlednost shrnuta, následovat bude návrh výzkumného postupu.

6.1 Teoretická východiska

Přechod do školy je značnou změnou v dosavadním životě dítěte. Úspěšné zvládnutí tohoto kroku je ovlivněno vnitřními a vnějšími faktory, o nichž byla předchozí část práce.

Pro výzkum bylo třeba si zvolit pouze část problematiky z velkého množství teorií a přístupů, o nichž pojednávají předchozí kapitoly. Po vzoru zahraničních snah z posledních let (Einarsdóttir, 2007; Dockett, Perry, 2007; Sakellariou, Sivropoulou, 2010; Dockett, Perry, 2013; Margetts, 2014) bude výzkum zaměřen na to, jak vnímají přechodovou situaci děti samotné. Učitelé jsou pro své povolání školeni, rodiče mají k dispozici mnohé publikace, které jim poskytují rady. Přijetí dětí jako relevantních partnerů v tomto procesu je klíčové (Einarsdóttir, 2007). Představy dětí, rodičů a učitelů se navzájem liší. Školáci, kteří přechodovou situací zrovna prošli, se stávají svého druhu odborníky na její zvládnutí. Jejich zkušenosti mohou pomoci těm, které tento krok ještě čeká (Einarsdóttir, 2007; Dockett, Perry, 2013; Margetts, 2014). Je tedy třeba věnovat dětem pozornost a dát jim prostor k vyjádření. Nové role ve školním prostředí totiž naplňují i podle toho, co si o nich myslí před nástupem do školy. Je důležité, jak vidí a uchopí situaci ony samotné (Vágnerová, 2001; Kotásková, 1987). Okolí jim může poskytnout rady, pomoc a podporu v jejich snažení, ale projít touto situací za ně nikdo nemůže. V rámci předchozích kapitol bylo uvedeno, jak důležité je úspěšné zvládnutí nároků školy v počátcích docházky. Zážitky z tohoto období se projevují v působení dětí nejen ve školním prostředí, ale i v průběhu života.

Dalším důvodem pro prozkoumání uvedené oblasti je možnost tvorby přechodových programů. V současné chvíli je světovým trendem jejich budování, provádění a evaluace (Broström, 2007; Dockett, Perry, 2007; Einarsdóttir, 2007; Sakellariou, Sivropoulou, 2010; Margetts, 2014). Pro vytvoření adekvátních aktivit je však třeba nejdřív zjistit, jaké jsou potřeby a přání jednotlivých aktérů (Margetts, 2014), přičemž situace není shodná napříč kulturami (Einarsdóttir, 2007). V našich podmínkách může být důraz kladen jiným směrem, než je tomu v zahraničí.

V navrhovaném výzkumu se proto chceme zaměřit na představy, které mají děti v České republice spojeny se školou. Nejdříve se budeme zajímat o dobu před vstupem do

školy, na kterou naváže průzkum ve chvíli, kdy již děti získaly svou jedinečnou zkušenost se školním prostředím.

6.2 Výzkumná otázka

Ve výzkumu se zaměříme na zjišťování představ dětí o školním prostředí před započítím školní docházky a po něm.

6.3 Výzkumné metody

Předkládaný výzkum je kvalitativně-explorativního charakteru. Jeho cílem je zjištění představ o školním prostředí z pohledu dětí, které se do ní buď zrovna chystají, či před krátkou dobou začaly svou docházku.

6.3.1 Populace a výběr vzorku

Základní soubor výzkumu bude tvořen dětmi:

- jejichž rodiče jsou české národnosti
- jsou ve věku šesti až sedmi let, které dokončují docházku do předškolního zařízení státního typu a jsou přijaty do navazující školní instituce
- obou pohlaví

Zároveň pro další práci není vhodné zařazovat mentálně retardované jedince, neboť jejich situace je komplikovanější a specifitější.

Vzorek bude získán na základě stratifikovaného záměrného výběru (Miovský, 2006) ze státních mateřských škol. Je třeba, aby do nich docházely děti obou pohlaví. Dalším kritériem je velikosti města, v němž se zařízení nachází. Bude snaha získat přístup do mateřské školy v Praze, krajském městě, městě s počtem obyvatel pod 50 tisíc a do vesnice. Odlišnost podmínek před nástupem do školy se projevuje v dalším fungování jedinců.

6.3.2 Volba nástroje

Jako nejvhodnější nástroj výzkumu bylo zvoleno polostrukturované interview (Miovský, 2006), doplněný kresebným projevem dětí ke každé otázce. Těchto aktivit se vždy účastní jeden výzkumník a dvě děti. Polostrukturované interview nabízí možnost lepší komunikace s dětmi, protože je možné přizpůsobit průběh jejich potřebám. Výzkumník může otázky vysvětlit i se dále doptat na odpovědi. Kresebný projev nebude hodnocen samostatně, ale bude pouze podpůrným prvkem hovoru. Dle předchozích výzkumů (Einarsdóttir, Dockett, Perry, 2009; Dockett, Perry, 2013) se zdá vhodné, mohou-li se děti při rozhovoru s dospělou

osobou soustředit i na jiné aktivity. Nejsou pak vystaveny neustálému tlaku očního kontaktu s výzkumníkem, který by je mohl zbytečně stresovat a snižovat jejich schopnost účastnit se plně výzkumných aktivit. Zároveň napomáhá lepšímu naladění dětí na situaci, kterou by mohlo být těžké popsat pouze verbálně. Účast dvou probandů je zvolena z důvodu jejich větší uvolněnosti a ochoty bavit se s výzkumníkem. Tato varianta je kompromisem mezi skupinovým hovorem, kde mohou zaznít jen názory několika jedinců (Einarsdóttir, 2007; Dockett, Perry, 2013) a prací s jednotlivci, kde se však může projevovat stres dětí ze situace, kdy jsou s dospělým samotné (Einarsdóttir, Dockett, Perry, 2009).

6.4 Průběh výzkumu

Výzkum bude mít několik fází, které budou popsány v následujících kapitolách.

6.4.1 Přípravná fáze

Vzhledem k časové i osobnostní náročnosti výzkumu bude třeba věnovat pozornost výběru dotazovatelů. Pro každé zařízení bude třeba jednoho výzkumníka. Tito lidé budou hlavními průvodci dětí zkoumanými situacemi. Při tom se budou muset přizpůsobovat situačním požadavkům. Bude tedy vhodné, aby měli několikaleté pracovní zkušenosti s dětmi předškolního či raně školního věku, nejlépe přímo v předškolních zařízeních.

Před samotným výzkumem je třeba získat informovaný souhlas od všech, jichž se bude týkat. To znamená od rodičů dětí, učitelů v předškolních zařízeních i dětí samotných. Výzkumný záměr bude popsán jako snaha o zjištění představ dětí, týkajících se jejich budoucnosti. Není vhodné příliš zdůrazňovat přesný účel výzkumu, neboť délka přípravné fáze by mohla způsobit změny v chování učitelů i rodičů vůči dětem. Také bude sděleno, jak dlouho bude výzkum trvat a že bude mít dvě části. Jedna proběhne v rámci předškolního zařízení, druhá pak po nástupu dětí do školy.

Po získání souhlasu bude možno přistoupit k přípravě vhodného prostředí pro práci s dětmi. Je třeba podpořit jejich otevřenost a ochotu podělit se o své názory (Einarsdóttir, 2007; Einarsdóttir, Dockett, Perry, 2009; Dockett, Perry, 2013). Za tímto účelem se výzkumník stane na dobu jednoho měsíce součástí skupiny třídy v předškolních zařízeních. Bude na pozici asistenta pedagoga a zapojí se do průběhu obvyklých aktivit třídy. V zařízení však nebude provozovat činnosti přímo spojené s cílem výzkumu. To znamená, že se bude účastnit běžného programu a her, ale nebude své hovory s dětmi směřovat na školu. Zároveň nebude aktivně zasahovat do průběhu podobných aktivit, přijdou-li na popud vyučujícího.

6.4.2 Pilotní výzkum

Aby si výzkumníci mohli sami zkusit pracovat s konkrétními dětmi, jichž se bude výzkum týkat, provedou s několika dvojicemi krátkou úlohu vycházející ze stejného principu, s jakým bude prováděn samotný výzkum – položí dětem otázku, jak si představují svoji budoucnost a nechají je na toto téma hovořit a zpracovat výkres. Tato aktivita bude zaznamenávána buď na kameru, či mikrofon. Následně dojde k písemnému přepisu záznamů. Tento materiál nebude sloužit přímo k výzkumným účelům. Bude cílit na zkvalitnění práce výzkumníků. Ti se sejdou se získanými materiály a poskytnou si navzájem zpětnou vazbu za účelem zmírnění nedostatků ve výzkumných postupech. Tato práce bude mít svého vedoucího, který bude rozborů směřovat k podpoře co nejpozitivnějších postupů všech výzkumníků.

6.4.3 Výzkumná situace

Aktivita s dětmi budou probíhat v jim známém prostředí. Ve školce bude třeba získat prostor, kde se děti pohybují i během dne. Nejlépe by mělo jít o jejich třídu, kde se cítí bezpečně. Zároveň je třeba získat zde čas a soukromí pro práci. Pozornost dětí by v rušném prostředí kolísala, nebyla by zajištěna anonymita dat a pořízený záznam by mohl být znehodnocen.

U školních dětí je pak třeba najít prostor, kde se budou moci dvojice s výzkumníkem znovu sejit ve stejné sestavě. Mělo by se jednat o příjemné prostředí, jež poskytne klid pro práci.

Po vzoru předchozích výzkumů (Einarsdóttir, 2007) by výzkumné aktivity s dětmi v předškolních zařízeních probíhaly v několika posledních měsících před započatím školní docházky, po nástupu pak po prvních měsících, kdy se dá očekávat alespoň určité usazení se ve školním prostředí.

Vzhledem k tomu, že v první situaci by děti výzkumníka již nějakou dobu znaly a aktivity by probíhaly v prostředí mateřské školy, mohlo by se začít téměř hned po usazení se ke stolům se samotnou činností. Výzkumník také děti znovu upozorní na to, že jejich účast v aktivitách je dobrovolná, což znamená, že ji mohou ukončit a nikdo se na ně nebude zlobit. Přesný postup bude záležet na náladě dětí. Některé mohou potřebovat více času a klidu, aby byly schopny rozhovoru, jiné se již budou těšit na připravený program.

Ve druhé fázi by si výzkumník a děti nejdřív chvíli nezávazně popovídali o zážitcích z poslední doby. Jejich setkání již nebude přímo zasazeno do běžných denních aktivit zařízení a bude tedy třeba nejdřív navodit příjemnou atmosféru.

Před započítím práce bude vhodné děti upozornit, že odpovědi nejsou hodnoceny na škále dobře/špatně. Jde o jejich osobní pohled na tuto situaci a na otázky je možno odpovědět mnoha způsoby.

Otázky jsou směřovány od nejobecnější ke konkrétnějším. Jejich množství je omezeno, neboť se dá předpokládat únava respondentů. Pro předškolní a školní věk jsou vytvořeny dvě sady tří ekvivalentních otázek. Jsou uvedeny ve formě pro předškolní a následně pro školní prostředí:

Jaké si myslíš, že to bude ve škole? / Jaké si myslíš, že to je ve škole?

Je něco, na co se ve škole těšíš? / Je něco, co tě ve škole těší?

Je něco, z čeho máš ve škole strach? / Je něco, z čeho máš ve škole strach?

První dvě otázky vychází z dříve výzkumně použitých podnětových materiálů (Dockett, Perry, 2013). V tomto výzkumu děti situace popisovaly slovně, i kreslily obrázky. Poslední otázka je přidána za účelem zjištění celkového obrazu, tedy i možných negativních aspektů situace. Je zařazena až na konec, aby neovlivnila odpovědi dětí na otázky předchozí.

V průběhu rozhovorů bude pořizován záznam. V návaznosti na předchozí zkušenosti bude jasnější, jaký typ je pro tuto situaci vhodnější. Děti se mohou projevovat i nonverbálně, což mikrofon nezachytí. Na druhou stranu je může kamera rušit a odlákávat jejich pozornost.

Výzkumník bude vybaven záznamovým archem a pomůckami pro kreslení. Do archu zapíše věk a pohlaví dětí, s nimiž provádí interview. Zároveň si povede stručné poznámky, které mu pomohou si situaci následně lépe vybavit do větších podrobností. Není však žádoucí, aby zápisu věnoval příliš ze své pozornosti.

6.5 Analýza dat

První fáze výzkumu se týká představ dětí o škole ještě před tím, než do ní vstoupí. Druhá je zaměřena na jejich představu o škole ve chvíli, kdy s ní již zkušenost mají. S daty bude pracováno v obou případech stejně.

Ze získaných záznamů bude v krátkém čase od pořízení zhotoven přepis verbálních projevů dětí. Ty provede výzkumník, který celou situaci vedl. Jeho práci pak ještě jednou zkontroluje další ze skupiny výzkumníků, aby se předešlo chybnému zpracování dat hned v této fázi (Mioviský, 2006).

Následovat bude kódování dat (Mioviský, 2006). V této části budou jednotlivé výpovědi tříděny do kategorií. Ty budou vznikat na základě výpovědí dětí. Dalo by se sice předpokládat, o čem budou děti hovořit, ale je možné, že budou v souvislosti se školním prostředím klást důraz na jiné aspekty situace, než které by zvolil vědecký pracovník.

Pak již může začít výzkumník hledat opakující se vzorce v popisech dětí. Ty se mohou rozhovět například o rodině a sourozencích, či jiných aspektech situace, o nichž je pojednáno v teoretické části práce. Zároveň je možno tato zjištění srovnávat se zahraničními výzkumy. Je-li v našich podmínkách situace pro dětské vnímání dostatečně podobná, lze využívat i dalších poznatků zahraničních výzkumů. Nebo se naopak mohou objevit vzorce, které budou jedinečné, tedy znalosti o problematice rozšiřující.

Pokud se kategorie jednotlivců u odpovědí při prvním a druhém rozhovoru nebudou shodovat, je tím naznačeno, že se představa o škole proměnila. Zůstává však otevřenými otázkami, jak a proč se tento vztah změnil. Ty je ovšem třeba zkoumat novými postupy.

Zvláštní pozornost bude věnována odpovědím na první otázku. Jak již bylo řečeno dříve, je to otázka, která poskytuje největší svobodu ve zvolení odpovědi, protože je neutrální. Děti si tedy volí samy, kterým směrem se budou ubírat ve svých popisech.

Srovnávání výpovědí dětí mezi sebou není účelem tohoto výzkumu. Chceme se zaměřit na zjištění toho, jaká je představa budoucích žáků i těch současných. Za tímto účelem byl vybrán pestrý vzorek, u kterého se dá předpokládat větší spektrum přístupů ke škole. Pokud se budou výpovědi dětí shodovat ve směřování k pozitivnímu či naopak negativnímu pólu, může to být podnětem k dalším výzkumům, které se zaměří konkrétněji na to, co mění představy dětí.

6.6 Diskuze a limity

Zvolený postup výzkumu s sebou nese výhody i úskalí. Nabízí možnost hlubšího vhledu do problematiky, jako i více možností, jak se výzkumník přizpůsobí potřebám probandů. To je při práci s dětmi často důležité.

Z důvodu velikosti vzorku však může být snaha o aplikaci zjištěných údajů na celou populaci sporná.

Také metoda sběru dat má svá omezení. Děti nemusí pochopit otázky, na které se jich výzkumný pracovník ptá, či nemusí umět vyjádřit své myšlenky slovně. Předchozí seznámení se s výzkumníkem, účast dalšího dítěte při výzkumných metodách i zapojení kreslení jakožto další aktivity však bylo zacíleno na snížení tohoto nedostatku. Zároveň je možno verbální výpovědi lépe dále zpracovávat.

Otázkou je také míra motivace dětí spolupracovat s výzkumníkem. Pokud se podaří nastavit dostatečně uvolněnou a příjemnou atmosféru pro práci, rostou i šance pro větší zapojení probandů do činností. Přístup výzkumníka je tedy také ovlivňujícím faktorem celého procesu. Záleží na jeho schopnostech přizpůsobení se a na flexibilitě jeho reakcí. Kromě toho jsou děti vnímavé nejen na slovní podněty, ale i neverbální složku komunikace. Tím mohou být i bez vědomé snahy směřovány dospělým k určitému typu odpovědi. Odpovídající výzkumná situace však vyžaduje účast výzkumníka. Je tedy hlavně dobré mít výše uvedená úskalí na paměti. K nácviku přívětivých, avšak nezasahujících rozhovorů pomůže i zpětná vazba v podobě rozboru pilotního výzkumu, kterého se zúčastní všichni výzkumníci.

Možné ovlivnění vychází také z většího počtu výzkumníků, kteří mohou volit velmi odlišné postupy práce. Při hovoru s dětmi je však nutné se jim přizpůsobovat a není možné vytvořit naprosto stejnou situaci pro všechny účastníky. Některé děti mohou potřebovat větší podporu, aby se rozpovídaly, jiné mohou naopak mluvit velmi ochotně, či se výrazně odchylovat od vymezeného tématu. Každý výzkumník se tedy bude ocítat pokaždé v jedinečných podmínkách, na něž bude reagovat. Může být tedy dokonce nápomocné, pokud se na straně dotazovatelů projeví odlišnosti. Každý z nich může motivovat ke spolupráci jiný typ dětí.

Dále se zaměřujeme jen na omezené množství proměnných, které do celé situace vstupují. V České republice není příliš obvyklé, aby spadalo předškolní zařízení pod stejnou instituci jako základní škola, kam bude dítě dále nastupovat. Není tedy žádoucí zkoumat jen instituce, kde tento systém funguje. Pak však není možno podchytit ovlivnění jedince, způsobené novou skupinou třídy a odlišným vyučujícím. Ten přitom hraje v procesu adaptace dětí na školní prostředí významnou roli.

Uvedený výzkum je zaměřen na perspektivu dětí. Pro ucelené a jasnější porozumění problematice je však třeba pamatovat i na zbylé aspekty situace. Těch je velké množství a

teoreticky jsme se jimi zabývali v rámci předchozí části práce. Příspěvkem předkládaného výzkumu je obohacení názorů a zjištění na poli znalostí o dětské skupině předškolního a raně školního věku.

Závěr

V práci jsme se věnovali přechodu dítěte z předškolních zařízení a rodiny do školy. Mohlo by se zdát, že jde o relativně krátké období někdy mezi šestým a sedmým rokem života dítěte. Ale na tuto dobu se lze také dívat jako na podstatný okamžik pro tvorbu postoje k sobě samému i dalším lidem. Je to doba, kdy dítě začíná hledat své místo ve světě, které by mu přinášelo radost a úspěch. Na tomto vývojovém stupni znamená zdařilé zvládnutí situace hlavně to, je-li za ně jedinec oceněn ze strany autorit. Na tomto základě se však tvoří schopnost být v budoucnu schopen dosáhnout pocitu vlastního uspokojení z dobře vykonané práce, tedy ocenění sebe sama.

Každý jedinec je pro tuto situaci vybaven trochu odlišně, což je ovlivněno vrozenou výbavou, předchozí výchovou a vlivy, s nimiž se setkal v průběhu života. Přesto se dá říci, že děti v této době touží porozumět světu kolem sebe, se kterým se stále ještě seznamují. Mají tedy ze své podstaty chuť se učit, objevovat nové věci a chápat dění, jež je obklopuje.

Prvotní nadšení, přicházející k dětem s lehkostí, je pohání kupředu. Zároveň je ale velmi křehké. Pokud není nadále syceno pozitivními zážitky a oceněním, vytrácí se. Obnovit ho později již stojí hodně úsilí.

Učitelé, vychovatelé a rodiče stojí tedy před těžkým úkolem. Mají pod svým vedením citlivé a zranitelné jedince, kteří se od nich ještě neumí plně oddělit. Svě další jednání děti uzpůsobují očekáváním a přáním svých vzorů. Není lehké, určit pro práci s dětmi ty správné postupy. Co funguje dobře s jedním dítětem, může s jiným přinést množství problémů. Každé dítě však má potenciál se učit. Je třeba jen najít způsob jak mu pomoci, aby dosáhlo svého cíle. Celému procesu může napomoci, budou-li dospělí věnovat pozornost tomu, co se jim dítě snaží sdělit.

Cíle práce byly naplněny v rozsahu, jakého je možno dosáhnout ve stanoveném rozsahu. Ve stručné podobě byly představeny hlavní vnitřní a vnější faktory, které zasahují do procesu adaptace dítěte na změnu, jež nastává s počátkem školní docházky. Při výběru zdrojů práce byl důraz kladen na sociální aspekt této situace. Navržený výzkumný projekt vychází ze současného trendu chápat děti jako aktivní a plnohodnotné účastníky výzkumu.

Seznam použité literatury

- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. *P20 motivation and learning lab* [online, 2015-04-12] Dostupné z: <http://p20motivationlab.org/>
- Bandura, A. (1993). Percieved self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the excercise of control*. New York: Worth Publishers.
- Beníšková, T. (2007). *První třídou bez pláče*. Praha: Grada.
- Berthótyová, J. (2009). Vliv volnosti ve výchově na psychickou odolnost předškolních dětí. *E-Psychologie*, 3(3), 17-33.
- Broström, S. (2007). Transitions in children's thinking. V Dunlop, A.-W., & Fabian, H. *Informing transitions in the early years*. (ss. 61-73). Maidenhead: Open University Press.
- Carida, H. Ch. (2011). Planning and implementing an educational programme for the smooth transition from kindergarten to primary school: the Greek project in all-day kindergartens. *The Curriculum Journal*, 22(1), 77-92.
- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patal, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62.
- Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E., & Ponitz, C. C. (2009). Teacher-child interactions and children's achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 912-925.
- Čáp, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum.
- Daphne, Ch., Di Riso, D., Delvecchio, E., Salcuni, S., & Lis, A. (2011). The affect in play scale: conformatory factor analysis in elementary school children. *Psychological Reports*, 109(3), 759-774.
- Denham, S. A., Bassett, H., Mincic, M., Kalb, S., Way, E., Wyatt, T., & Segal, Z. (2012). Social-emotional learning profiles of preschoolers' early school success: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 178-189.

- Dockett, S., & Perry, B. (2007). Children's transition to school: changing expectations. V Dunlop, A.-W., & Fabian, H. *Informing transitions in the early years*. (ss. 92-104). Maidenhead: Open University Press.
- Dockett, S., & Perry, B. (2013). Siblings and buddies: providing expert advice about starting school. *International Journal of Early Yeras Education*, 21(12), 348-361.
- Eccles, J. S. (1999). *The Development of Children Ages 6 to 14*. Princeton University.
- [online 2015-06-19]. Dostupné z: http://www.princeton.edu/futureofchildren/publications/docs/09_02_02.pdf
- Einarsdóttir, J. (2007). Children's voices on the transition from preschool to primary school. V Dunlop, A.-W., & Fabian, H. *Informing transitions in the early years*. (ss. 74-91). Maidenhead: Open University Press.
- Einarsdóttir, J., Dockett, S., & Perry, B. (2009). Making meaning: children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Developmental and Care*, 178(2), 217-232.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Olson, L. S. (2007). Early schooling: the handicap of being poor and male. *Sociology of Education*, 80(2), 114-138.
- Erikson, E. H. (2002). *Dětství a společnost*. Praha: Argo.
- Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál.
- Galperin, A. (2014). Transition to school: A rite of passage in life V Perry, B., Dockett, S., & Petriwskij, A. *Transitions to school – international research, policy and practice*. (117-128). Dordrecht: Springer.
- Gillernová, I. (1998). Sociální psychologie školy. V Výrost, J., & Slaměnik, I. *Aplikovaná sociální psychologie I*. (ss. 259-301). Praha: Portál.
- Hamre, B., K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949-976.
- Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.

- Hirvonen, R., Tolvanen, A., Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2012). The developmental dynamics of task-avoidant behavior and math performance in kindergarten and elementary school. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 715-723.
- Hodgins, S., Larm, P., Ellenbogen, M., Vitaro, F., & Tremblay, R. E. (2013). Teachers' ratings of childhood behaviours predict adolescent and adult crime among 3016 males and females. *The Canadian Journal of Psychiatry/La Revue canadienne de psychiatrie*, 58(3), 143-150.
- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada.
- Horáková Hoskovcová, S., & Suchochlebová Ryntová, L. (2009). *Výchova k psychické odolnosti: silní pro život*. Praha: Grada.
- Hoskovcová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada.
- Hoskovcová, S. (2013). Vývoj vnímané osobní účinnosti. *Research Gate*. [online 2015-07-06].
Dostupné z:
https://www.researchgate.net/publication/273115856_Vvoj_vnman_osobn_innosti
- Hoskovcová, S., & Sikorska, I. M., (2014). Six or seven: when is a child resilient enough to start school and to cope with the transition stress? Czech and Polish experience: social policy and research outcomes. V Tomita, M., & Cace, S. *The world congress on resilience: From person to society*. (ss. 343-345). Bologna: MEDIMOND.
- Hříbková, L. (2009). *Nadání a nadání*. Praha: Grada.
- Janoušek, J., & Slaměník, I. (2008). Sociální motivace. V Výrost, J. & Slaměník, I. *Sociální psychologie*. (ss. 147-159). Praha: Grada.
- Johansson, I. (2007). Horizontal transitions: what can it mean for children in the early school years? V Dunlop, A.-W., & Fabian, H. *Informing transitions in the early years*. (ss. 33-44). Maidenhead: Open University Press.
- Kenty-Drane, J. L. (2009). Early isolation: racial and economic segregation in U.S. public elementary schools. *Race, Gender & Class*, 16(1/2), 45-62.
- Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M.-K., Pakarinen, E., Poskiparta, E., Ahonen, Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. (2015). Positive teacher and peer relations combine to predict primary school student's academic skill development. *Developmental Psychology*, 51(4), 434-446.

- Kohlberg, L., & Hersh, R. H. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory Into Practice, 16*(2), 53-59.
- Kotásková, J. (1987). *Socializace a morální vývoj dítěte*. Praha: Československá akademie věd.
- Krejčová, L. (2013a). Nové pojetí vzdělávání. V Mertin, V., & Krejčová, L. *Problémy s chováním ve škole – jak na ně: individuální výchovný plán*. (s. 49-55). Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Krejčová, L. (2013b). Působení chování významných lidí v okolí žáka na jeho chování. V Mertin, V., & Krejčová, L. *Problémy s chováním ve škole – jak na ně: Individuální výchovný plán*. (s. 82-89). Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Krejčová, L., Dosoudil, P. (2013). Spolupráce uvnitř školy. V Mertin, V., & Krejčová, L. *Problémy s chováním ve škole – jak na ně: Individuální výchovný plán*. (s. 127-135). Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Margetts, K. (2007). Understanding and supporting children: shaping transition practice. V Dunlop, A.-W., & Fabian, H. *Informing transitions in the early years*. (ss. 107-119). Maidenhead: Open University Press.
- Margetts, K. (2014). Transition and adjustment to school. V Perry, B., Dockett, S., & Petriwskij, A. *Transitions to school – international research, policy and practice*. (ss. 75-88). Dordrecht: Springer.
- Martin, N. K., & Baldwin, B. (1996). Helping beginning teachers foster healthy classroom management: implications for elementary... *Elementary School Guidance & Counseling, 31*(2), 106-113.
- Matějček, Z. (1996). *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál.
- McCoy, K. P., George, M. R. W., Cimmings, E. M., & Davies, P. T. (2013). Constructive and destructive marital conflict, parenting, and children's school and social adjustment. *Social Development, 22*(4), 641-662.
- Menting, B., van Lier, P. A. C., & Koot, H. M. (2011). Language skills, peer rejection, and the development of externalizing behavior from kindergartedn to fourth grade. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 52*(1), 72-79.

- Merfeldaitė, O. (2009). Strengthening collaboration between parents and children in solving children's socialisation problems. *Social Education/Socialinis Ugdymas*, 8(19), 113-146.
- Mertin, V. (2013a). Význam slušného chování při vzdělávání a v životě. V Mertin, V., & Krejčová, L. *Problémy s chováním ve škole – jak na ně: individuální výchovný plán*. (ss. 16-33). Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Mertin, V. (2013b). Aktuální diagnostika problémů s chováním. V Mertin, V., & Krejčová, L. *Problémy s chováním ve škole – jak na ně: individuální výchovný plán*. (ss. 61-67). Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Mertin, V. (2013c). Management třídy. V Mertin, V., & Krejčová, L. *Problémy s chováním ve škole – jak na ně: individuální výchovný plán*. (s. 68-81). Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Mertin, V. (2013d). Spolupráce školy s rodiči. V Mertin, V., & Krejčová, L. *Problémy s chováním ve škole – jak na ně: individuální výchovný plán*. (s. 90-98). Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Mešková, M. (2012). *Motivace žáků efektivní komunikací*. Praha: Portál.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Moreno-Manso, J. M., Godoy-Merino, M. J., Suárez-Muñoz, A., & García-Baamonde, E. (2013). Communicative competence and the facilitating and perturbing factors in the socialisation of immigrant students. *Children and Youth Services Review*, 35(5), 865-870.
- Myers, S. S., & Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 600-608.
- MŠMT (2015a). Zápisy do 1. ročníku základního vzdělávání. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. [online 2015-07-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/tematicky-zamerene-statistiky>
- MŠMT (2015b). Upravený rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2013. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. [online 2015-07-13]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>
- Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie*. Praha: Academia.

- Niesel, R., & Griebel, W. (2007). Enhancing the competence of transition systems through co-construction. V Dunlop, A.-W., & Fabian, H. *Informing transitions in the early years*. (ss. 21-33). Maidenhead: Open University Press.
- Noel, A. (2011). Easing the transition to school: administrators' descriptions of transition to school activities. *Australian Journal of Early Childhood*, 36(4), 44-52.
- O'Connor, E. E., Cappella, E., McCormick, M. P., & McClowry, S. G. (2014). An examination of the efficacy of insights in enhancing the academic and behavioral development of children in early grades. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1156-1169.
- Pellegrini, A. D., Blatchford, P., Kato, K., & Baines, E. (2004). A short-term longitudinal study of children's playground games in primary school: implications for adjustment in the USA and the UK. *Social Development*, 13(1), 107-123.
- Piaget, J. (1999). *Psychologie inteligence*. Praha: Portál.
- Quach, J., Hiscock, H., & Wake, M. (2012). Sleep problems and mental health in primary school new entrants: cross-sectional community-based study. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 48(12), 1076-1081.
- Rimm-Kaufman, S., & Chiu, Y.-J., I. (2007). Promoting social and academic competence in the classroom: An intervention study examining the contribution of the responsive classroom approach. *Psychology in the Schools*, 44(4), 397-413.
- Rotter, J. B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43(1), 56-67.
- Rotter, J. B. (1990). Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. *American Psychologist*, 45(4), 489-493.
- Rodiče vítáni (2015). Mapa škol rodiče vítáni. *Rodiče vítáni*. [online 2015-05-29]. Dostupné z: <http://www.rodicevitani.cz/mapa-skol/>
- Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Brno: Paido.
- Sakellariou, M., & Sivropoulou, I. (2010). Family and kindergarten cooperation within the framework of children's transition from kindergarten to primary school. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 5(4), 345-359.

- Sallquist, J. V., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Reiser, M., Hofer, C., Zhou, Q., Liew, J., & Eggum, N. (2009). Positive and negative emotionality: trajectories across six years and relations with social competence. *Emotion*, 9(1), 15-28.
- Shaukat, S., & Iqbal, H. M. (2012). Teacher self-efficacy as a function of students engagement, instructional strategies and classroom management. *Pakistan Journal of Social & Clinical Psychology*, 10(2), 82-86.
- Skouteris, H., Watson, B., & Lum, J. (2012). Preschool children's transition to formal schooling: The importance of collaboration between teachers, parents and children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(4), 78-85.
- Sollarová, E. (2008). Socializace. V Výrost, J., & Slaměnik, I. *Sociální psychologie*. (ss. 49-65). Praha: Grada.
- Štech, S. (2003). Škola, nebo domácí vzdělávání? Teoretická komplikace jedné praktické otázky. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání*. [online 2015-07-12]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1966&lang=cs>
- Štech, S. (2004). Angažovanost rodičů ve školní socializaci dětí. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání*. [online 2015-06-19]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1845&lang=cs>
- Šulová, L., & Škrábová, M. (2013). Představení studie o psychologických aspektech domácí přípravy v prvních pěti letech školní docházky. *Research Gate*. [online 2015-07-06]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/273115856_Vvoj_vnman_osobn_innosti
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost a stáří*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2001). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2014). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Vygotskij, L. S. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál.
- Werner, E. (2000). Protective factors and individual resilience. V Shonkoff, J. P., & Meisels, S. J. *Handbook of early childhood intervention*. (ss. 115-135). Cambridge: Cambridge University Press.

Zeřová, A. (2008). Historie sociální psychologie V Výrost, J., & Slaměník, I. *Sociální psychologie*. (ss. 33-48). Praha: Grada.