

**Univerzita Karlova v Praze**

**Filozofická fakulta**

**Katedra psychologie**

# **Diplomová práce**

Bc. Sára Freimannová

**Pohled žáků prvních ročníků základních škol na školu**

**First class primary school children's perspective of school**

Praha, 2018

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

### **Poděkování:**

*Ráda bych poděkovala všem, kteří mě při práci podpořili. Můj dík patří vedoucí práce PhDr. Mgr. Simoně Horákové Hoskovcové Ph.D. za cenné rady a podněty, nad kterými bylo možno přemýšlet a zařadit je do práce, i za přijetí do týmu u širšího výzkumného projektu s názvem *Tranzitorní momenty v životní dráze dítěte a dospívajícího, jenž byl podpořen grantem z programu GAČR 13–28254S. Veliká vděčnost patří mému příteli, který mě hodně podpořil, jako i kamarádům a rodině, za pomoc a čas. Poděkování si zaslouží všichni účastníci výzkumu, školy, učitelé i přítomní žáci, kteří byli ochotní se podělit o své nápady a umožnit tím vznik této práce.**

**Čestné prohlášení:**

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

*V Praze dne 30.7.2018*

.....

*Bc. Sára Freimannová*

## **Abstrakt:**

Mezi významné mezníky ve vývoji dítěte patří nástup do základní školy. Nevyřešené problémy v počátcích docházky mohou být v životě jedince následovány řadou obtíží. Při procesu adaptace se potkávají předpoklady na straně dítěte s vnějšími faktory. Výzkumů, zabývajících se tímto obdobím, byla provedena řada, avšak jen malá část z nich vycházela z výpovědí dětí samotných.

Cílem předkládané práce je proto zmapovat, které oblasti procesu adaptace na školu jsou schopny uchopit a popsat děti samotné. Jsou shrnuty poznatky o vývojové úrovni prvňáka. Znalost předpokladů k reflexi vlastní zkušenosti a možných omezení je klíčová. Další kapitoly se zabývají vnějšími podmínkami, které dítě v době nástupu do školy ovlivňují.

Výzkumná část se zaměřuje na to, jak vnímají prvňáci školu a vše s ní spojené, její podpůrné a zátěžové aspekty. Použitou metodou sběru dat bylo skupinové verbální a kreslené asociování k položeným otázkám. Za podpůrné byly dětmi označeny především aktivity, spojené s pohybem a hrou. Naopak zátěž představují interakce s vrstevníky, požadavky na kázeň a tlak na seberegulaci. Nejčastěji zmíněné předměty byly český jazyk, matematika, tělesná a výtvarná výchova a prvouka. Matematika a čeština jsou zastoupeny na obou, avšak v součtu jsou více zátěží, prvouka též. Tělocvik a výtvarná výchova jsou naopak podpůrné.

## **Klíčová slova:**

adaptace, předškolní věk, mladší školní věk, škola, zátěž, podpora

**Abstrakt:**

One of the important milestones in the development of a child is the transition into primary school. Unaddressed issues at the beginning of attendance can have negative impact on the later life of the individual. In the process of adaptation the child's preconditions are met with the external factors. There exists a body of research in this area, however only a fraction was based on the testimony of children themselves.

The aim of this thesis is thus to map which aspects of the adaptation to school education can be grasped and described by children themselves. This thesis sums up what we know about the developmental stage of a first grader. The knowledge of prerequisites for reflecting one's own experience and its hindrances is essential. The following chapters focus on the external factors that influence the child during his or her transition into primary school.

The research part focuses on how first graders perceive school and everything connected with it; its supportive and challenging aspects. The method used to collect data is a group associative verbal expression and drawing based on given questions. The children perceived as supportive mainly activities connected with play and movement. As challenging they perceived interactions with their peers, demands on discipline and pressure towards self-regulation. Most often mentioned subjects were the Czech language, Mathematics, Physical Education and Arts and Crafts, Fundamentals of civics and natural science. Mathematics and Czech language are represented in both groups, but in sum they are perceived more as challenges, same as Fundamentals of civics and natural science. Physical education and Arts and Crafts are, on the other hand, are mostly perceived as supportive.

**Keywords:**

Adaptation, pre-school age, early years education, school, challenge, support

## Obsah

|  |    |
|--|----|
| Seznam použitých zkratk:   | 9  |
| Úvod.....  | 10 |
| I Teoretická část.....   | 12 |
| 1 Proces adaptace s důrazem na školní prostředí.....                         | 12 |
| 1.1 Očekávání kladená na dítě při nástupu do školy.....                      | 13 |
| 1.1.1 Školní zralost .....   | 15 |
| 1.1.2 Školní připravenost.....   | 16 |
| 1.1.3. Vnější předpoklady .....  | 16 |
| 1.1.4 Shrnutí.....   | 17 |
| 2 Předpoklady adaptace na straně dítěte .....                                | 18 |
| 2. 1 Tělesný a motorický vývoj na přelomu předškolního a školního věku ..... | 18 |
| 2.2 Kognitivní vývoj na přelomu předškolního a školního věku.....            | 19 |
| 2.2.1 Dětské myšlení a souvislost s rozvojem řeči .....                      | 20 |
| 2.2.2 Specifika myšlení předškolního dítěte .....                            | 22 |
| 2.2.3 Specifika myšlení prvňáka .....  | 23 |
| 2.2.4 Shrnutí.....   | 24 |
| 2.3 Sociální a emoční vývoj na přelomu předškolního a školního věku .....    | 26 |
| 2.3.1 Rozvoj seberegulace a svědomí .....                                    | 26 |
| 2.3.2 Hlavní sociální role .....   | 28 |
| 2.3.3 Sociální reaktivita a pojetí emocí.....                                | 29 |
| 2.3.4 Shrnutí.....   | 30 |
| 2.4 Morální vývoj na přelomu předškolního a školního věku .....              | 31 |
| 3 Vnější podmínky.....   | 32 |
| 3.1 Rodina, rodiče a podpora prvňáka .....                                   | 32 |
| 3.1.1. Postoj rodičů ke škole .....  | 33 |
| 3.1.2 Stabilní zázemí.....   | 34 |

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 3.1.3 | Prostor pro povinnosti.....                         | 34 |
| 3.1.4 | Školní výkon pohledem rodičů .....                  | 35 |
| 3.1.5 | Volnočasové aktivity .....                          | 35 |
| 3.1.6 | Sourozenci .....                                    | 36 |
| 3.1.7 | Shrnutí.....  | 37 |
| 3.2   | Učitel.....   | 38 |
| 3.2.1 | Klima třídy .....                                   | 38 |
| 3.2.2 | Zpětná vazba .....                                  | 40 |
| 3.2.3 | Školní práce .....                                  | 41 |
| 3.2.4 | Spolupráce s rodinou .....                          | 43 |
| 3.2.5 | Shrnutí.....  | 44 |
| 3.3   | Vztahy s vrstevníky .....                           | 45 |
| 3.3.1 | Obtíže ve skupině.....                              | 47 |
| 3.3.2 | Shrnutí.....  | 47 |
| 4     | Dítě raně školního věku jako účastník výzkumu ..... | 48 |
| II    | Empirická část.....                                 | 50 |
| 5     | Výzkum.....   | 50 |
| 5.1   | Cíle výzkumu .....                                  | 50 |
| 5.1.1 | Výzkumné otázky .....                               | 50 |
| 5.2   | Metodika výzkumu .....                              | 51 |
| 5.2.2 | Metody sběru dat .....                              | 51 |
| 5.2.3 | Pilotní výzkum.....                                 | 53 |
| 5.2.4 | Charakteristika výzkumného souboru .....            | 53 |
| 5.2.5 | Průběh výzkumu .....                                | 54 |
| 5.2.6 | Technika analýzy dat .....                          | 55 |
| 6     | Výsledky výzkumu .....                              | 58 |
| 6.1   | Vyhodnocení výsledků dle klíče 1 .....              | 58 |

|   |     |
|---|-----|
| 6.1.1 Výsledky slovních asociací.....                             | 58  |
| 1.2 Výsledky kreslených asociací .....                            | 59  |
| 6.1.3 Vyhodnocení slovních asociací .....                         | 61  |
| 6.1.4 Vyhodnocení obrázkových asociací .....                      | 62  |
| 6.1.5 Vyhodnocení podpůrných kategorií z obou metod sběru .....   | 64  |
| 6.1.6 Vyhodnocení zátěžových kategorií z obou metod sběru .....   | 65  |
| 6.1.7 Celkové zhodnocení výsledků dle klíče 1 .....               | 66  |
| 6.2 Vyhodnocení výsledků dle klíče 2 .....                        | 68  |
| 6.2.1 Výsledky slovních asociací.....                             | 68  |
| 6.2.2 Výsledky kreslených asociací .....                          | 68  |
| 6.2.3 Vyhodnocení slovních asociací ke školním předmětům.....     | 69  |
| 6.2.4 Vyhodnocení obrázkových asociací ke školním předmětům ..... | 71  |
| 6.2.5 Vyhodnocení podpůrných předmětů z obou metod sběru .....    | 72  |
| 6.2.6 Vyhodnocení zátěžových předmětů z obou metod sběru .....    | 73  |
| 6.2.7 Celkové zhodnocení dle klíče 2 .....                        | 73  |
| 7 Diskuse.....  | 75  |
| 7.1 Interpretace výsledků.....                                    | 75  |
| 7.2 Limity výzkumu.....   | 79  |
| 7.2.1 Podmínky sběru dat .....                                    | 79  |
| 7.2.2. Zvolené metody sběru.....                                  | 80  |
| 7.2.3 Tvorba klíče a postup vyhodnocení .....                     | 81  |
| 7.3 Aplikace výsledků do praxe.....                               | 82  |
| Závěr .....   | 83  |
| Seznam obrázků:.....  | 92  |
| Seznam tabulek: .....   | 93  |
| Příloha I: Vyhodnocení dle klíče 1 .....                          | i   |
| Příloha II: Vyhodnocení dle klíče 2 .....                         | xii |



## **Seznam použitých zkratk:**

|        |  |
|--------|--|
| CNS    | – centrální nervový systém                             |
| HBSC   | – Health Behavior in School-aged Children              |
| MŠMT   | – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy         |
| RVP PV | – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání |
| RVP ZV | – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání   |
| ZŠ     | – základní škola                                       |

## Úvod

Dětské vnímání a uchopování světa mě okouzljuje, ač už ho můžu sledovat jen zvenku. Jeho pestrost, hravost, křehkost, naivní otevřenost a vnímavost vůči všemu, co se kolem děje, kdy děti vstřebávají mnohé, aniž je to zdánlivě znát a co se zúročí a projeví někdy i o řadu let později. Proto jsem si jako náplň své práce zvolila zkoumat, jak děti vnímají svůj přechod do školy, kdy se dětský svět poprvé naplno střetne s požadavky a kritérii toho dospělého. Zážitky, zkušenosti a znalosti z této doby si často lidé pamatují po celý život.

Dané období je z pohledu dospělých i odborné veřejnosti viděno jako velmi důležité pro rozvoj dítěte v mnoha ohledech, z této perspektivy je také hojně popsáno. Na důležitosti přidává i současné nastavení systému výuky. Do školy v naší kultuře nastoupí a mnoho let v ní setrvají až na drobné výjimky všechny děti. Škola a její nároky se dostávají do popředí zájmu dítěte samotného, i jeho okolí. Méně pozornosti je však věnováno pohledu dětí samotných na tento úsek jejich života. Zdá se, že je obtížné, s nimi na takové téma komunikovat a získávat od nich informace. Přesto jsou to právě ony, v jejichž životě nastává přechodem do ZŠ změna. Stojí na prahu nové situaci, kterou, ač s pomocí, musí zvládnout samy. Jejich pocity, myšlenky a nápady mohou poskytnout podněty, které by kohokoliv jiného, kdo není v jejich kůži, nemusely napadnout. Dostane-li dětský pohled na věc prostoru, nabízí se možnost spolupráce, ze které by mohli mít užitek všichni zúčastnění.

V literárně teoretické části je jako první popsána adaptace, s důrazem na školní prostředí a kritéria školní zralosti, platná pro všechny děti. Tím si lze udělat představu o tom, jaké požadavky jsou na děti kladeny v době jejich nástupu. Druhá kapitola se věnuje vývoji dítěte a jeho specifickým podmínkám. Vzhledem k zasazení tématu práce do bodu velmi blízko kolem nástupu dítěte do školy je věnován prostor hlavně konci předškolního věku a raně školnímu. Náš časový úsek spadá totiž přesně mezi ně. Někteří školáci jsou stále více vystiženi profilem předškolního věku, jiní již odpovídají svými charakteristikami spíš stádiu mladšího školního věku. Třetí kapitola se věnuje vnějším vlivům, jako jsou rodinné působení a podmínky v ZŠ, tedy osobě učitele a v závěru i kolektivu třídy. Následuje kapitola o dítěti zde zkoumaného věku jako účastníkovi výzkumu.

Druhý úsek práce, empirická část, se zaměřuje na zkoumání procesu adaptace na školní prostředí pohledem dětí. V páté kapitole je stanoven cíl výzkumu, tedy zjistit a popsat, jak prvňáci vnímají školu brzy po jejím započetí. Dále jsou položeny výzkumné otázky a jsou zvoleny metody sběru dat, beroucí na zřetel nutnost využití postupů, přístupných věku prvňáků,

tedy skupinový asociativní rozhovor a vyjádření se skrze kresbu, obojí provedeno s dětmi v prvních měsících školní docházky, tedy v adaptačním období. Jsou udělána šetření přímo ve třídách s žáky. Na základě jejich výpovědí jsou vytvořeny klíče k analýze a popisu dat. Výpovědi jsou rozebrány ve dvou fázích v kapitole šest. Nejdřív jsou zpracovány všechny dostupné materiály z obou metod. Následně je provedeno vyhodnocení pouze oblasti školních předmětů a s nimi spojených konkrétních aktivit, jež dostaly ve odpovědích značné množství prostoru, a bylo shledáno vhodným se jim pro úplnost věnovat zvlášť. Výsledky jsou interpretovány a diskutovány v sedmé kapitole, která obsahuje i limity výzkumu a návrhy pro využití v praxi.

## I Teoretická část

### 1 Proces adaptace s důrazem na školní prostředí

Proces adaptace započne vždy, když se jedinec ocitne v nové situaci a začne si vytvářet vzorec chování a postupů, které se v daném prostředí osvědčí a vedou úspěšně kupředu. Zpočátku je tento proces náročný, postupně však dochází k automatizaci projevu (Piaget, 1999).

Již od raného věku jedince se projevuje jeho schopnost přizpůsobit se novým podmínkám. Ta však není u každého stejná a odlišnosti v rychlosti a ochotě ke změně jsou patrné velmi brzy. Určité předpoklady pro zvládnání nových situací jsou dány již v počátcích vývoje, další se postupně rozvíjí (Langmeier, Krejčířová, 2006). Během života se dítě postupně učí přivykat novým pravidlům, osobám i prostředí. V mateřské škole se učí zvládat fungování v podmínkách, kdy mu nejsou k dispozici jeho nejbližší, rodiče, či jiné pečující osoby. Přesto rozdíl mezi prostředím předškolním a školním je tak výrazný, že reakce dětí na něj bývá přirovnávána ke kulturnímu šoku (Broström, 2007). Nepřekvapí tedy, že přizpůsobit se novému prostředí činí řadě dětí značné problémy po dobu týdnů, v průběhu celé první třídy a někdy nedojde k dobré adaptaci vůbec (Langmeier, Krejčířová, 2006). Obtíže mohou na počátku školy trápit i žáčka, který se do školy těšil. Obvykle však problémy ustoupí, zhruba v říjnu či listopadu (Šulová, Tomanová, 2014a).

V čem tkví rozdílnost školního prostředí a na co se dítě potřebuje adaptovat? Říčan (2014), Čáp (1993) vytvořili hlavní kategorie podnětů, které na děti ve škole působí. Odlišují:

- Vyučujícího, který třídu vede a stává se vedle rodičů další významnou autoritou v očích školáků; v souvislosti s čímž Šimíčková Čížková a kolektiv (2003) upozorňují na nutnost si zvyknout na hodnocení ze strany učitele.
- Školní práci samotnou, ve smyslu náplně času ve škole a činností, které se v ní odehrávají, kdy Čáp (1993) zdůrazňují pedagogické požadavky a podmínky.
- Kolektiv žáků, který se pravidelně potkává a jehož členové spolu budují vztahy a porovnávají se spolu.
- Prostředí třídy a školy, kde se dítě pohybuje.
- Spolupůsobení předchozích činitelů, které se zároveň proměňují s postupujícím časem.

Aktivity ve škole vyžadují od žáka značnou míru zaměřené pozornosti (Kilgus, Chafouleas, Riley-Tillman, 2013), vlastní aktivity (Vágnerová, 2012) samostatnosti v práci i při péči o své potřeby (Dockett, Perry, 2007) v podmínkách na začátku neznámé budovy a třídy (Řezáč, 1998). Dobře adaptované dítě se považuje za součást školy a třídy. Cítí se dostatečně oceňováno a podporováno. Z toho čerpá sílu čelit výzvám, jež před ním v novém prostředí vyvstávají. Může se zde cítit bezpečně, příjemně a není rušeno od práce (Margetts, 2014).

Naopak potíže s přizpůsobením školnímu prostředí se mohou projevit více způsoby:

- Děti trápí různé somatické obtíže, úzkosti (Řezáč, 1998).
- Ve škole jsou žáci zmatení či dokonce naštvaní (Margetts, 2014).
- Objevují se problémy se spánkem i zažíváním (Beníšková, 2007; Šporclová, Šulová, 2014).
- Prváci se ve škole cítí osaměle (Margetts, 2014).
- Výše uvedené obtíže se často pojí s větší unaveností a nesoustředěností na práci (Quach, Hiscock, Wake, 2012).

Nevyřešené problémy v počátcích docházky mohou být v životě jedince následovány řadou obtíží v různých oblastech fungování (Gillernová, 1998; Margetts, 2014; Říčan 2014). Začátek školy, který se neomezuje pouze na první dny až týdny, ale dokonce na prvních několik let, je důležitou součástí životního příběhu člověka. Lidé si zážitky z tohoto období vybaví i po mnoha letech (Turunen, 2014).

Proto se nyní zaměříme na požadavky a kritéria, kterým by dítě mělo být schopno dostát při nástupu do školy. Jejich zjišťováním se zabývá diagnostika školní zralosti a připravenosti.

## **1.1 Očekávání kladená na dítě při nástupu do školy**

V této kapitole je popsáno, jaká kritéria má dítě v době nástupu do školy ideálně naplnit, aby se s tímto krokem pojilo co nejmenší množství obtíží. V rámci psychologické práce je hlavní zřetel brán na kategorie, zkoumané v rámci diagnostiky školní zralosti (Svoboda, 2009), jež může být doplněna o doporučení výzkumníků, kteří se zabývají raně školním obdobím (Rhoades a kol., 2011; Kilgus, Chafouleas, Riley-Tillman, 2013).

Pedagogicky závazné jsou pak dokumenty RVP PV (MŠMT, 2018a) a RVP ZV (MŠMT, 2018b), které vytyčují pět klíčových okruhů kompetencí, jichž by mělo dítě dosáhnout ještě v předškolním zařízení před nástupem do školy a které se ve škole dále rozvíjí. Zde uvedeme popis kompetencí ve fázi ukončení předškolního vzdělání, tedy na úrovni přechodu do školy:

- Kompetence k učení – soustředěné a záměrné učení, kladení otázek a hledání odpovědí, zapojení znalostí do praxe, základní povědomí o fungování světa, odhadnutí vlastních sil, je-li podpora, učení se s chutí.
- Kompetence k řešení problémů – zabývání se věcmi známými z běžného života, schopnost vybrat funkční řešení a využívání dosavadních zkušeností, zdokonalení v elementárním počítání, nedochází ke snaze vyhnout se řešení problémů, ochota udělat chybu, když je podpořena i snaha.
- Kompetence komunikativní – schopnost formulovat myšlenky vhodnou formou, ochota vést bez zábran dialog, a to s osobami různého věku, rozšiřování slovní zásoby, schopnost vyjádřit své emoce a prožitky různými způsoby, užívání gest v rámci komunikace, znalost, že jsou i jiné jazyky a schopnost užívat informačních a komunikačních prostředků, které se obvykle používají.
- Kompetence sociální a personální – dítě si umí vytvořit názor, i ho sdělit, ví, že za své chování je zodpovědné, umí zastávat sociálně přiměřené místo ve skupině, umí dodržovat dohodnutá pravidla, umí odmítnout komunikace s cizími lidmi, toleruje odlišnost a jedinečnost, ví, že není dobré být agresivní a při řešení sporů hledá dohodu.
- Kompetence činnostní a občanské – předškolák se učí hodnotit své aktivity, zná své slabé i silné stránky, má odpovědnost za své činy, zajímá se o svět kolem sebe, je schopný odhadnout případná rizika, ví, jak se chovat ve skupině lidí vhodně a snaží se být takový, je aktivním účastníkem vrstevnických vztahů, zná práva svá i ostatních, je vnímavý vůči prostředí kolem, hlídá zdraví své i ostatních.

RVP PV (MŠMT, 2018a) popisuje ideální všestranný rozvoj dítěte s důrazem na širokou škálu oblastí, důležitých v životě člověka, k nimž mohou vyučující směřovat. Měření takových kritérií by však bylo velmi náročné a zároveň se nedá očekávat, že každé dítě splní všechna tato kritéria. Před vstupem do školy se tedy zjišťuje školní zralost a školní připravenost.

### 1.1.1 Školní zralost

Zralostí se rozumí procesy, které se dějí v organismu a jsou tedy do značné míry podmíněny zralostí CNS. Je sledován celkový **fyzický vývoj** dítěte, umožňující pravidelnou a plnou účast při výuce (Vágnerová, 2012). Vývoj CNS, „*především prefrontální mozkové kůry*“ (tamtéž, s. 256) dále ovlivňuje celkový růst a fungování organismu a jeho výrazné odchylky, způsobené například raným poškozením CNS, přispívají ke ztíženým podmínkám s ohledem na počátek školní docházky (Svoboda, 2009).

Zrání konkrétních struktur mozku je předpokladem dalšího zdárného fungování. Souvisí se zlepšením regulačních kompetencí, jež si dítě osvojilo. Kromě fyzické zralosti tedy odlišujeme ještě psychickou a sociální (Šporclová, Šulová, 2014).

U **psychické zralosti** hledíme na zlepšení a diferenciaci smyslového vnímání, zvláště zraku a sluchu, které mají svou důležitou úlohu hlavně při učení se čtení, psaní a počítání, stejně jako ovládnání mluvidel a správná artikulace. Paměť a pozornost jsou více cílené a záměrné, odolnější vůči rušivým vlivům. Přesto je pro dítě obtížné být plně zaměřené na práci déle, než zhruba dvacet minut (Šulová, 2014c). Ustupuje tendence setrvávat ve fantazii a roste schopnost dobře odlišit vlastní představy a skutečnost. Dítě si osvojuje určité množství obecných znalostí o světě (Svoboda, 2009; Vágnerová, 2012; Šporclová, Šulová, 2014).

V **sociálně emoční** rovině se zralostí rozumí, že dítě umí lépe ovládnout své afekty a chování. Je méně dráždivé a ve svých emocích je schopno se v určité míře orientovat. V době počátku školní docházky se mohou projevit odlišnosti jednotlivých dětí a jejich potřeba nových podnětů. Citlivější jedinci, se mohou cítit ve škole zahlceni a jejich pozornost i výkon klesají (Vágnerová, 2012). Pozitivní emoční angažovanost ke školní práci, vyšší odolnost vůči zátěži a strachu pomáhají tuto obtíž překonat (Svoboda, 2009).

Nezralost se projevuje v řadě ohledů. V období před vstupem do školy se obvykle posílí imunitní systém dítěte (Šulová, 2014a). Pokud se tak nestane, je dítě ve velké míře nemocné v průběhu roku. To omezuje jeho docházku do školy a plnou účast při dění ve škole, kde postupně zameškává a hrozí, že svým spolužákům a požadavkům výuky nebude stačit. Také opožděný růst a motorické nedostatky znesnadňují plné zapojení do školních aktivit (Vágnerová, 2012). Slabé a neobratné dítě se navíc může též stát terčem posměchu ostatních (Matějček, 1996).

### 1.1.2 Školní připravenost

Pod tímto názvem, či také pod označením školní způsobilost (Langmeier, Krejčířová, 2006), se skrývají předpoklady, které si dítě osvojuje na základě svých předchozích zkušeností v sociálním prostředí. Neboť v nepříznivých vnějších podmínkách nemusí být naplněn potenciál, který nás zajímal u zralosti. U připravenosti se sleduje schopnost začlenění do různých společenství a přizpůsobení se jejich pravidlům a požadavkům, orientace v normách a schopnost odlišit různé role ve skupině, s důrazem na novou roli školáka, kterou bude prvňák zastávat (Vágnerová, 2001; Šimíčková Čížková 2003 a kol.). Dále pak pro interakce s dalšími lidmi důležitá úroveň vývoje řeči (Průcha, 2011). Slovní předávání pokynů a informací je ve školním prostředí klíčové (Fontana, 2014).

Problematickým pro školní připravenost se ukazuje být nestabilní rodinné prostředí v prvních 5. letech života dítěte, které se projevuje vícečetným stěhováním. Výraznější propad a obtíže se ukázaly u dětí ze socioekonomicky slabší vrstvy (Ziol-Guest, McKenna, 2014). Ucelený a propracovaný seznam konkrétních aktivit, ve kterých je dítě připraveno dostatečně, či ne, a jaké to má důsledky pro jeho zapojení ve škole, lze nalézt v přehledu Šulové a Havlíkové (2014).

V souhrnu lze říci, že čím více nepříznivých faktorů v oblasti zralosti a připravenosti se sejde u jednoho předškoláka, tím spíše se budou vyskytovat problémy (Gillernová, 1998; Svoboda, 2009). Proto je potřeba posoudit každý individuální případ zvlášť, s jeho zátěžemi i podporou, které se mu může dostat.

### 1.1.3. Vnější předpoklady

Na závěr je třeba si uvědomit, že dosavadní popis se týká pouze dítěte. To ale vystihuje jen část celku. Řada autorů z různých zemí (Niesel, Griebel, 2007; Johansson, 2007; Einarsdóttir, 2007; Mertin, 2013a; Sayers, a kol., 2012) jmenuje další důležité proměnné, které se podílí na procesu adaptace na školu. Tyto poznatky jsou shrnuty do rovnice (Sayers, a kol., 2012) „*připravená rodina + připravená komunita + připravená předškolní zařízení + připravené školy = připravené děti*“ (v orig. ready families + ready communities + ready early childhood services + ready schools = ready children).



### 1.1.4 Shrnutí

V době přechodu dítěte do školy je posuzována jeho zralost a připravenost pro uvedený krok, vycházející z vývojových předpokladů a zrání organismu a sociálních činitelů.

Je však zřejmé, že při adaptaci na ZŠ nemůžeme žáka považovat za jedinou aktivní složku. V době nástupu do školy se setkávají vnitřní předpoklady jedince s vnějším prostředím. Na straně dítěte je třeba se zaměřit na jeho komplexní vývoj, tedy fyzický, kognitivní, sociálně–emoční a morální. U vnějších podmínek adaptace hrají roli faktory, působící zvenku. Sem jsou zařazeni rodiče a rodinné zázemí, učitel a kolektiv třídy.



Obr. 1: Ukázka kresby – výtvarná výchova, matematika

## 2 Předpoklady adaptace na straně dítěte

Jak vnímá dítě ZŠ na počátku docházky a jak se vyrovnává s jejími nároky, souvisí do značné míry s jeho vývojovým stupněm. Konkrétní úroveň také ovlivňuje schopnost zachytit a popsat vlastní pohled na probíhající děj.

### 2. 1 Tělesný a motorický vývoj na přelomu předškolního a školního věku

V době před nástupem dítěte do školy dochází k proměňování tělesných proporcí dítěte, které stále více stavbou těla připomíná dospělého. Hlava není v poměru ke zbytku těla již tak velká, zřetelněji členěný je trup a končetiny se prodlužují, ubývá tuku ve prospěch svalů. Tělesná výška a váha není přesným ukazatelem školní zralosti a připravenosti. Důležitým ukazatelem vývoje je začátek změny dentice z první na druhou. Za orientační znak zralosti se považuje tzv. *filipinská míra* (Svoboda, 2009). Dítě je také v této době schopno lépe koordinovat své pohyby, zlepšuje se jemná motorika. To je předpoklad pro úspěšné zvládnání nároků výuky, hlavně psaní (Langmeier, Krejčířová, 2006). Díky tělesným změnám se rozvíjí a zjemňuje také pohybový aparát celkově. Výrazné odlišnosti v motorickém vývoji dítě znevýhodňují sociálně. Ostatní děti vnímají jeho odlišnost a neobratnost. Naopak zdatnost je ve vrstevnické skupině oceňována (Matějček, 1996; Vágnerová, 2012). Prvnáci mají značnou potřebu pohybu a větší fyzické aktivity (Říčan, 2014). Při vhodném vedení většině z nich působí radost sport a pohybové hry (Kutálková, 2010; Fontana, 2014). Zážitku úspěchu v těchto činnostech může dosáhnout jiná skupina dětí, než v předmětech ostatních.

V neposlední řadě je s pohybem dětí spojen i fenomén nárůstu obezity, který se řeší celosvětově. Ze všech výzkumů vybíráme zprávu HBSC (WHO, 2016), shrnující zjištění o různých aspektech života mladých lidí. Data pochází ze 42 zemí a bylo použito výpovědí 220 tisíc dětí. Nedostatek pohybu a pasivní trávení volného času, například u počítače, tvoří rizikový faktor pro vznik obezity již v raném věku. Zároveň nenarůstá schopnost ovládat vlastní tělo a dostatečně se v něm usazovat (Matějček, 1996; Rogge, 2007). Děti předškolního a raně školního věku nejsou schopné si svůj volný čas a stravovací návyky kontrolovat, značná část odpovědnosti tedy leží na rodičích a škole (WHO, 2016).

## 2.2 Kognitivní vývoj na přelomu předškolního a školního věku

Rozvoji myšlení je přikládána značná váha, a proto se jeho výzkumem zabývala celá řada autorů. Každé pojetí přináší obohacující poznatky a ne vždy dochází autoři ke shodným závěrům. Uvedeme zde proto nejuznávanější teorie, tvořící východisko pro další bádání, jež na ně navázalo.

Kognitivnímu vývoji se ve svých výzkumech věnuje Piaget. V díle, které napsal s Inhelderovou (2010), se můžeme dočíst, že děti do 7-8 let věku jsou ve fázi předoperačního názorného myšlení. To znamená, že jejich myšlení a pojmání světa je silně ovlivněno informacemi ze smyslových receptorů, především zraku. Zatím není dosaženo plného uvědomění si trvalosti stavu či podoby věcí a jevů v různých situacích. To je dáno do značné míry tím, že jedinci se obvykle nejsou schopni soustředit na více kategorií, do kterých podněty spadají a posuzují je za použití jednoho kritéria. Uvedený jev byl doložen pokusy (Piaget, 1999; Piaget, Inhelderová, 2010), kdy přendáváním korálků či přelitím vody z užší nádoby do širší došly děti k závěru, že v té užší, kde hladina dosahuje výš, je korálků či vody skutečně více.

Obtíže nenastávají pouze při popisu vnějších dějů, ale i při zachycení vlastních činností. Dítě je schopno mnohé úkony provést, například dojít do školky, ale neumí svou cestu popsat verbálně, ani ji nakreslit či postavit z kostek (Vágnerová, 2012).

Ve věku 6-7 let nastává postupný přechod. Dítě se lépe orientuje v dění kolem sebe, smyslové vjemy začíná diferencovat do větších podrobností a uplatňuje větší realističnost při vnímání a popisu dění kolem sebe (Langmeier, Krejčířová, 2006). Dále se zkušenostmi fixuje, že dojde-li k přesunu předmětů z jednoho místa na druhé bez dalších intervenujících kroků, tak jich nepřibývá ani neubývá a je jich stále stejně. To se případným přendáním zpět dá potvrdit. Mezi sedmým a osmým rokem umí dítě provést tuto operaci, tedy přendání, pouze ve své mysli, nepotřebuje tento krok udělat fakticky. Přešlo na další stupeň, do tzv. fáze konkrétních operací. Důležitou změnou je ovládnutí grupování, kdy se zdokonaluje přiřazování předmětů do více kategorií a posuzování reality již není vázáno tak pevně na to, co v danou chvíli přímo smysly zakouší (Piaget, 1999; Piaget, Inhelderová, 2010). Dítě se též zlepšuje také v popisu a uvědomění si kroků, které dělá při zautomatizovaných aktivitách. Jeho myšlení je stále pevně navázáno na realitu, kterou zná z vlastního života. Úlohy s ní spojené je schopné řešit dobře i pouze ve vlastní hlavě. Abstraktní úlohy jsou zatím mimo jeho dosah, neboť je nemůže vztáhnout ke své zkušenosti (Vágnerová, 2012).

Piagetovo pojetí vývoje myšlení nebylo přijato bez výjimek. Řadu kritických podnětů shrnul Fontana (2014). Za slabinu výše zmíněných pokusů je pokládána verbalizace zadání, jež může být pro děti zavádějící. Může dojít k jazykovému nepochopení, kdy dítě odpovídá opravdu spíš na otázku po vzhledu, když určuje, kde je více tekutiny, než na otázku množství vody samotné. Tím ale nezjistíme plně jeho znalosti o světě a dějích v něm. Proto je snaha vytvářet takové testové situace, kde není práce závislá pouze na jazykových schopnostech a staví na zkušenostech dětí. Tyto dílčí snahy o zdokonalení vědeckého poznání dle autora neubírají důležitosti Piagetovu přínosu k tématu rozumových schopností dítěte, který založil primárně na práci s nimi samotnými.

### **2.2.1 Dětské myšlení a souvislost s rozvojem řeči**

Vygotskij se ve svých rozsáhlých výzkumech zabýval tématem vývoje řeči a její souvislosti s myšlením. Ve svém díle *Psychologie myšlení a řeči* (2004) dospěl k následujícím závěrům. V raném věku jsou řeč a myšlení odděleny a vyvíjí se nezávisle. Kolem druhého roku života se ale objevuje pochopení, že vše má své označení. Myšlení a řeč se začnou více protínat a obohacovat. Dochází k době rozkvětu slovní zásoby, neboť dítě se na jména samo aktivně ptá a zajímá se o ně. Později se rozvíjí i syntaktická stránka jazyka, která však dočasně předběhne tu kognitivní, neboť ještě nedochází k plnému pochopení vztahů a logiky, která se za termíny a jejich propojením skrývá. Následuje období, kdy se na konkrétních věcech zakouší logika, což se projevuje v egocentrické řeči, tedy řeči pro sebe. V další fázi se už podaří přenést vnější svět do toho vnitřního, kdy stačí myšlenky probírat pouze v hlavě. „*řečové struktury, které si dítě osvojuje, se stávají základními strukturami jeho myšlení*“ (Vygotskij, 2004, s. 70), které se vyvíjí na sociálním základu.

Vygotskij (2004) též reagoval na výzkumy provedené Piagetem a jeho kolegy. V upravených podmínkách prozkoumal egocentrickou řeč dítěte, která byla popsána jako projev egocentrického myšlení, navazujícího na autistické vnímání světa malého dítěte. Egocentrická řeč působí jako hlasité myšlení, jehož hlavním účelem není sdělit něco okolí, ale promyslet a naplánovat vlastní aktivitu. Vygotskij této fázi přiřkl důležitou úlohu, neboť v jeho pojetí je přechodným stupněm na cestě k vnitřní řeči, tedy řeči myšlení, a je obohacována a formována zvenku a postupně se přesouvá dovnitř. Důraz je kladen na to, že nejde o do té doby běžně přijímanou posloupnost, kdy prvním stupněm je řeč a myšlení pro sebe, dalším stupněm egocentrické období a až pak socializované, ale naopak že řeč a komunikace se už od raného věku vyvíjí jako prostředek sociálního styku a vztahování se, které se postupně mění ve vnitřní

řeč a myšlení a mezistupněm je egocentrická řeč. Tomuto pojetí by odpovídala dle autora i úroveň myšlení v době kolem nástupu do školy, kdy vnitřní diferencovaná řeč a myšlení ještě nejsou plně rozvinuty a zdají se tedy být vývojově novějšími složkami, které se budují.

Mezi dětmi jsou co do jazykové úrovně značné rozdíly, vyvstávající na základě odlišně podnětného prostředí, kde se pohybují. Podporu pro řečový rozvoj tvoří příslušnost k vyšší společenské třídě, klidné zázemí v rodině a vyšší vzdělání rodičů (Průcha, 2011), hlavně mateřské osoby (Ziol-Guest, McKenna, 2014), vytváření situací vedoucích dítě k mluvení, společné činnosti, spojené s verbalizací (Matějček, 2011) a starší sourozenci, kteří obohacují slovník těch mladších (Vágnerová, 2012).

Naopak časté sledování televize a pasivní přijímání řečových podnětů namísto vlastního projevu se projeví neblaze. Chlapci jsou obvykle hodnoceni jako slabší, avšak jako skupina vykazují větší variabilitu, než je tomu u dívek (Průcha, 2011). Při vyjadřování mají děti problém s popisem kroků i u činnostech, které znají a aktivně zvládají (např. popis cesty) (Piaget, Inhelderová, 2010). I přes snahu školního systému poskytnout ve výuce všem srovnatelné možnosti, děti z podnětně chudšího zázemí se hůř přizpůsobují složitosti jazyka, používaného ve škole a zaostávají (Langmeier, Krejčířová, 2006; Průcha, 2011)

V řečovém projevu můžeme již v předškolním věku zaznamenat schopnost přizpůsobení se postavení a dovednostem komunikačního partnera (Vágnerová, 2012). Rozpoznat ironii je pro školáky složité (Agostino, Im-Bolter, Stefanatos, Dennis, 2017), ač humor je dětem blízký (Říčan, 2014). S nástupem do školy roste slovní zásoba a pochopení struktury jazyka, děti se učí přizpůsobit formálnímu, rozvinutému kódu komunikace (Průcha, 2011). Přesto u řady prvňáků přetrvávají nedostatky v artikulaci (Matějček, 2011) a porozumění složitějším sdělením, kdy ani dítě samo si není plně vědomo toho, že nechápe otázku či sdělení (Vágnerová, 2012). Děti se postupně přibližují jazykové vybavenosti, jakou disponují dospělí. Přesnou aktuální úroveň však lze zjistit obtížně, neboť „*metod, které by bylo možno použít ke komplexnější diagnostice úrovně vývoje řeči a jazykových dovedností, není příliš mnoho*“ (Vágnerová, 2009a, s. 181), pokud nechceme zadat verbální testy inteligence. Heidelberský test řečového vývoje, který je dle věků vhodný, není pro naše prostředí standardizovaný (tamtéž).

## 2.2.2 Specifika myšlení předškolního dítěte

Ač se postupně blíží, myšlení dítěte v této době se ještě vyznačuje řadou odlišností vůči dospělému. Změny, které se dějí a k nimž přispívá i škola, jsou však postupné, vyznačující se značnou interpersonální variabilitou (Vágnerová, 2012) a „*když má dítě řešit problém, o němž mnoho neví a nemá s ním potřebnou zkušenost, použije spíše vývojově nižší, primitivnější strategii uvažování*“ (tamtéž, s. 266). Tím pádem pro myšlení prvňáka platí do jisté míry ještě ranější formy a charakteristiky myšlení, k nimž se vrátí, bude-li hrozit, že nevyřeší úkol vůbec.

V předškolním věku je dítě svým myšlením **egocentrické**, a to v tom smyslu, že je pro ně jen velmi těžko přístupné a uchopitelné, že ostatní lidé mohou zastávat jiné stanovisko a vnímat svět odlišně, než je tomu u něj. U komunikačního partnera tedy očekává najít stejné znalosti a zkušenosti, jaké má ono. Kromě toho dějům kolem sebe přisuzuje vztah k vlastní osobě (Šulová, 2014b). Vnímání reality je zkreslováno na základě vlastních preferencí a přání. V dětském pojetí tohoto věku existuje jen jedna pravda. Schopnost podívat se na stejnou událost z více stran je prozatím v zárodku (Langmeier, Krejčířová, 2006). Tato tendence se vytrácí postupně po šestém roce života, ale může přetrvávat i do deseti let (Říčan, 2014).

Podstatným specifikem dětského myšlení, které je třeba mít na paměti (Šimíčková-Čížková a kolektiv, 2003), je ovlivnitelnost dětské psychiky názory zvenčí, nazývaná **sugestibilita**. Dítě je otevřeno a nekriticky přijímá, co k němu přichází od autorit. Netýká se to pouze názorů na děje v okolním světě, ale i na vlastní osobu. Tato vlastnost má dvojí tvář. Na jedné straně dává dospělým možnost dítě vychovávat a formovat, předávat mu důležité myšlenky a učit ho přiměřenému projevu. Na druhé straně činí dítě zranitelným, a to zvláště v době po nástupu do školy. Do té doby není úspěch a neúspěch příliš důležitý, ve škole se ale dostává do popředí. Pokud jsou na dítě kladeny příliš vysoké nároky a ono selže, bude přičítat neúspěch nedostatku vlastní snahy, a ne nadměrnému zatížení. Vysvětlením se stane, že selhalo kvůli vlastní neschopnosti. Tato tendence se projevuje až zhruba do věku devíti let (Hoskovcová, 2013). Schopnost vratnosti je v této chvíli ještě nedokonalá (Piaget, Inhelderová, 2010), pro dítě je každý neúspěch svým způsobem definitivní, nezměnitelný, což mu dodává další rozměr.

Uholyeva (2015) se ve svém zkoumání zaměřila na dětskou sugestibilitu ve vztahu k vlastním vzpomínkám. Děti kolem 7 let, v době po nástupu do školy, už jsou vlivům zvenčí odolnější, ač svou roli stále hraje intenzita tlaku, který je na ně vyvíjen ve formě opakování dotazů a návodného vyptávání. Osobně důležité vzpomínky si však drží svou podobu v obdobné míře, jako je tomu u dospělých.

Za důvodem odlišných zjištění lze hledat skutečnost, že ve druhém případě stojí ve středu zájmu skutečné zážitky, které si dítě v tomto věku již pamatuje celkem bezpečně, kdežto v prvním je tvořen neznámou situací, pro kterou nejsou vytvořena vodítka a postupy a tam je dítě otevřeno vnějšímu směřování.

Dalším specifikem dětského myšlení je jeho **magičnost**. Dítě v předškolním věku je v myšlení a přijímání světa vedeno do značné míry vlastní představivostí (Langmeier, Krejčířová, 2006). Velmi živou fantazii lze pokládat za nedílnou součást světa dítěte, která mu pomáhá vyrovnat se s nároky, které jsou na něj kladeny, i s tíživými zážitky. Díky fantazii si může mnohé odžít v bezpečném cvičném prostředí formou hraní si „na něco“, stejně jako je tomu při spoluprožívání pohádek (Vágnerová, 2012). Zároveň může pestrá fantazie způsobovat těžkosti ve výchově a při práci s dítětem, kdy se projeví jako bájivost. Dítě neodlišuje při projevech své představy od skutečnosti, což se okolí může jevit jako lhavost (Říčan, 2014).

K dětskému vnímání světa patří i **animismus a antropomorfismus**, nebo-li tendence přičítat všem objektům a dějům kolem vlastnosti živých popřípadě lidských tvorů. Na přírodní úkazy a věci není nahlíženo vědecky, racionálně, ale ve vztahu k vlastní osobě a určitému záměr, kdy slunce svítí, protože má radost či aby se mohli jít lidé koupat k vodě a židle se na chlapce zlobila, a proto ho uhodila (Šimíčková Čížková a kol., 2003).

Myšlení dítěte postupuje **kauzálně**. Tento aspekt pomáhá vnést základní, ne vždy logickou strukturu do dění kolem. Platí předpoklad, že svět funguje podle jednoznačných pravidel, která jsou utvářena na základě výše uvedených tendencí. Pomáhá dítěte k dosažení klidu a harmonie, nejednoznačnost a ambivalentnost jsou prozatím vyloučeny (Vágnerová, 2012).

### 2.2.3 Specifika myšlení prvňáka

Ve škole se postupně budují nové návyky, jsou získávány zkušenosti s řadou neznámých situací a myšlení školáka doznává změn, které jsou na začátku školní docházky nové, jsou nezafixované a nejisté, děti se vrací i k vývojově starším obdobím, kde hledají jistotu (Vágnerová, 2012). Brzy se však rozvíjí a projevují změny v myšlení, jak byly popsány v teoretických přístupech Piageta a Vygotského v předchozích kapitolách. Děti jsou stále silně ovlivněny vlastními zkušenostmi a konkrétností úloh, které mají řešit. Obecně by se dalo říci, že projevem zralejšího myšlení je vzdalování se charakteristikám předškolních dětí a přibližování se způsobům myšlení dospělých jedinců. Předpokladem zvládnutí školních nároků jsou však určité dispozice, na které se zaměříme v této kapitole.

Školáci si budují schopnost jednotlivé prvky kolem sebe **grupovat** a začínají chápat **zvratnost** dějů kolem sebe. Před tímto důležitým krokem nejsou schopni zařadit jeden předmět do více kategorií, což je značně omezuje, pokud mají porovnávat více předmětů či dějů a hledat mezi nimi vztahy. Příklad lze uvést v oblasti matematiky, kdy až dítě v tomto ohledu rozvinuté chápe souvislost mezi + a -, tedy že je stejným příkladem  $2+3 = 5$  a  $5-3 = 2$ . Toto Piaget (1999) označuje jako schopnost decentrace, kdy už pozorovatel není závislý na jednom hledisku a bodu, ze kterého sleduje svět kolem, ale je schopen poodstoupit a v myšlenkové rovině sledované prozkoumat z více stran. Jak je zřejmé, tato proměna je důležitým mezníkem v náhledu na svět, neboť postupně přestává platit pravidlo, že pro vše existuje jediné možné vysvětlení, ač v mladším školním věku převládá snaha snížit podíl náhody na minimum a najít ve světě řád a pravidla, jež obecně platí (Vágnerová, 2012). Tím se otvírají nové možnosti učení se a chápání souvislostí. Dítě takto nezralé čelí ve škole mnoha obtížím.

S předchozím bodem se úzce pojí nově objevené možnosti tvorby kritérií, jimiž se vymezují podobnosti určitých jevů, aplikace **indukce a dedukce**. Tím narůstá schopnost zobecnění konkrétních znalostí, která lze na tomto základě vyslovit, i postup opačný, kdy obecné je aplikováno na jednotlivé případy. Při vytyčování důležitých charakteristik však mají čerství školáci stále tendenci se nechat zmást mylnými a zjednodušenými předpoklady, tudíž nalezená spojení jsou zavádějící, stejně tak může být na konkrétní případ užito neodpovídajícího obecného předpokladu (Piaget, Inhelderová, 2010). Posun lze nalézt i ve snížení egocentrického vnímání, kdy už dítě nehledá vždy nutně souvislost dějů s vlastní osobou (Šimíčková-Čížková a kol., 2003). Cítí-li se dítě ohroženo neúspěchem, může se vrátit také k ranějším formám řešení, jak už bylo popsáno.

Ve školním věku se mění **vnímání časové posloupnosti** a toku času. Nejpatrnější změny přiřazuje Piaget (1999) věku kolem 7-8 let. Děti na úplném počátku školní docházky jsou stále orientovány především na konkrétní situaci, tedy tady a teď. Až později se daří vnímat čas v jeho různých dimenzích a orientovat se podle něj.

#### 2.2.4 Shrnutí

V myšlení dětí se může objevit řada odlišností oproti dospělým. Může docházet k zaměřování se na dílčí detail oproti celku, přílišné centraci dějů na sebe, vedoucí k nepřiměřeným předpokladům o vlastní osobě, hledání vztahů mezi nesouvisejícími jevy, nepřesnému pochopení otázky. To jsou však pouze rizika, která nemusí být naplněna, a vůči dítěti může být projeven respekt, když dostane v důležitých situacích příležitost se vyjádřit a pokud je to



možno, jeho sdělení jsou zohledněna. Ke zpřesnění výpovědi se často využívá alternativních možností komunikace, než pouze verbální, a to jak při diagnostice (Vágnerová, 2009b), tak ve výzkumu (Einarsdóttir, 2007; Dockett, Perry, 2007; Dockett, Perry, 2013), na což ještě navážeme dále. Daří se tím kompenzovat hlavně ty nedostatky, které by neodrážely kognitivní možnosti dítěte, ale nižší slovní zásobou, či nejistotu.



Obr. 2: Ukázka kresby – paní učitelka skáče panáka, paní učitelka se na někoho zlobí

## 2.3 Sociální a emoční vývoj na přelomu předškolního a školního věku

Proces socializace a individuace probíhá po celý život člověka, kdy se postupně stává součástí společnosti dalších lidí, čímž rozvíjí a mění sám sebe (Vágnerová, 2012). Doba nástupu do školy, již od úplného počátku, je viděna jako klíčová pro zařazování dítěte do širšího společenství lidí, kde hledá své místo (Říčan, 2014; Erikson, 2015). Langmeier a Krejčířová (2006) rozlišují tři oblasti, na které můžeme sociální začleňování rozdělit a jejichž vývoj můžeme pozorovat v průběhu života jedince. Jsou to:

- Sociální kontrola, tedy soubor norem, pravidel a hodnot, která si jedinec v nové skupině osvojuje a postupně zvnitřňuje. Jejich dodržováním se lze vyhnout sankcím a docílit přijetí ostatními členy. Dochází k autoregulaci projevů.
- Sociální reaktivita, projevující se živými vztahy s osobami v okolí, která se postupně diferencuje a rozšiřuje a jež je v úzkém vztahu s emočním vývojem.
- Sociální role jako suma povinností a výhod, projevů a chování, která se pojí s danou pozicí ve skupině.

Na jednotlivé kategorie se nyní podíváme podrobněji, přičemž platí, že přesná úroveň vychází z každého individuálního případu, kdy věk je pouze orientačním bodem a může se stát, že i u zdravě se vyvíjejících dětí mladší dočasně vývojově předežene v určité oblasti to věkově starší.

### 2.3.1 Rozvoj seberegulace a svědomí

Sociální kontroly, které tvoří jádro regulace vlastní osoby, jsou postupně rozvíjeny od narození. Nejdříve má dítě jen minimum povinností a téměř na něj nejsou kladeny nároky a rodiče jsou ti, kteří o něm rozhodují. Postupně dochází k internalizaci příkazů zvenčí, které na sebe začíná aplikovat dítě samo. Na začátku mají formu hlasitých příkazů, pronesených stejnou dikcí i jazykem, jak je dítě slyší od rodičů a dalších dospělých v okolí, následně už pouze ve formě vnitřní pobídky (Langmeier, Krejčířová, 2006). Již v předškolním období se pak rozvoji svědomí, kdy je dítě schopno být na sebe hrdé, pokud je úspěšné, jako i pocítit vinu, když se zachová nevhodně. V řadě situací běžného života už je schopno kontroly vlastního jednání a je si vědomo úspěchu i neúspěchu, vhodného i nevhodného chování, zná-li pro to kritéria, nehledě na to, zda je přítomna další osoba, která by posoudila a pochválila či potrestala daný projev. V souvislosti s rozvojem svědomí se podívejme na Eriksonovu teorii psychosociálního vývoje, v níž autor (2015) přiřazuje každému věkovému období v průběhu celého života kritický

růstový krok, který je třeba udělat, aby se mohl jedinec úspěšně, tedy s novou osvojenou kompetencí, posunout dál. Věku předškoláka přináší konflikt iniciativy a viny. Velká energie, radost, hravost a chuť prozkoumávat, se může posunout až za únosnou mez, kdy dojde k destrukci nebo ublížení někomu jinému. V té chvíli je třeba, aby bylo chování regulováno, a tomu napomáhají právě pocity viny. Zvnitřněné požadavky, ohraničující vhodný projev, vedou dítě k sebeřízení, kdy se pocitům viny může vyhnout právě poslušností vůči pravidlům. V tom ale tkví i riziko, které s sebou toto období přináší. Zvědavost a otevřenost novému mohou začít být potlačovány až příliš ze strachu před porušením pravidel, obzvláště v těch případech, kdy autority předloží silně omezující pravidla. Ta dítě nerozporuje, ale pouze je přijme za vlastní a plně platná. Jsou to vnější autority, jako je učitel či rodič, které určují obsah svědomí, tedy co je správné nebo špatné. „*Dítě důvěřuje rodičům i učitelům na slovo, nepochybuje ani o žertem pronesené hrozbě. Doslova vzhlíží k autoritě*“ (Říčan, 2014, s. 149) a nekriticky přijímá pravidla, která nadále plošně aplikuje. Zatím není schopné posoudit záměr konajícího a podle toho změnit perspektivu, z jaké konkrétní chování nahlíží. S počátkem školní docházky se začíná řešit další Eriksonem (2015) vymezený podstatný vývojový krok. V prostředí školy se dostává do popředí otázka po vlastních schopnostech, dovednostech a působení ve světě, při porovnávání se s ostatními. Budují se základy vztahu jedince k učení i práci samotné jako se začíná rozvíjet a dále procvičuje schopnost spolupráce a nalezení takového místa ve společenství, kde se nejlépe uplatní potenciál daného člověka. Ve škole je požadován výkon, který je následně hodnocen. Úspěch se střídá a neúspěchem a selháním. Uzlovým bodem školního období až do puberty je snaživost a zručnost stojící proti pocitu méněcennosti a vlastní nedostačivosti, kdy jsou ostatní vnímáni jako lepší a výkonnější. Krátkodobý zážitek méněcennosti může posloužit jako motivující (Bandura, 1997), ale dlouhodobě působí spíše negativně, jedinec začne ztrácet povědomí o své hodnotě a začne o sobě pochybovat (Říčan, 2014).

Z toho vyplývá, že obtíže při adaptaci na ZŠ pak mohou prožívat prvňáci, kteří z různých důvodů nejsou schopni se dostatečně přizpůsobit požadavkům instituce, učitele a spolužáků. Mezi možné příčiny patří nepochopení či neuznávání stanovených pravidel, nedostatečná zralost, nutná při korigování vlastního počínání, příliš vysoké nároky, na sebe se vážící neúspěchy, bez prožívání úspěchu. Takové děti se neumí zařadit do kolektivu tak, aby jim v něm bylo příjemně. Je zjištěno, že školní úspěšnost a kvalita vztahů s učiteli a spolužáky se vzájemně ovlivňují (Kiuru a kol., 2015). Potíže v sociální oblasti se pojí s problémy s výkonem a naopak (Denham, a kol., 2012; Merritt a kol., 2012; Kilgus, Chafouleas, Riley-Tillman, 2013; Vitaro a kol., 2012).

### 2.3.2 Hlavní sociální role

Život člověka provází různé sociální skupiny, ve kterých jedinec zaujímá rozličné role. Z předškolního období si již dítě nese předobraz chování dle příslušnosti k pohlaví a zpravidla je vystaveno i působení vrstevnických skupin, ať už v rámci rodiny, předškolního zařízení, či na kroužku. Mělo možnost zakusit, jaké to je, být v kontaktu s dospělými osobami mimo rodinu, sdílet společný prostor a jeho vybavení s dalšími dětmi, řídit se pravidly, platnými pro všechny zúčastněné (Vágnerová, 2012). S vrstevníky se v té době rozvíjí aktivity kooperativní, kdy na sebe účastníci reagují. Při společné hře se rozvíjí sociální kompetence, kdy se děti učí se vést i podřídit a leckdy jde o první dlouhodobější zkušenost se vztahy se stejně starými dětmi (Šulová, 2014b). Hra zůstává důležitým rozvojovým prvkem dětí i nadále (Allen, Barber, 2015).

Role školáka je důležitým krokem na cestě ke světu práce a dospělosti, jak bylo popsáno na Eriksonově (2015) teorii výše. Je svázána se specifickým prostředím instituce, kde se jedinec od nástupu pohybuje pravidelně po řadu několika let, podřizuje se vnějším pravidlům a normám. Toto nastavení se může od rodinného značně lišit, což může působit řadu obtíží s adaptací (Fontana, 2014). Novinkou ve škole je i rozvrh, nastavený obvykle shodně pro všechny děti a jemuž je třeba se přizpůsobit (Vágnerová, 2012). Jedním z hlavních rozdílů oproti dosavadním zkušenostem je nemožnost toto prostředí opustit ani v případě, že se tam dítěti nelíbí, s některými vrstevníky si nerozumí a nemá k dispozici rodiče, kteří by za něj mohli situaci vyřešit (Šulová, 2014a).

Novinkou, na kterou je třeba si ve škole zvyknout, je značný důraz na výuku a výkon. Aktivita a soustředění, spolu s vlastní motivací k práci, kterou už nahodile nepřerušuje hra, je předpokladem úspěšného školního působení. Přípravenost a zralost pro školu se projevuje mimo jiné zájmem o těžší úkoly a vlastní aktivitou při práci (Langmeier, Krejčířová, 2006; Šulová, 2014c; MŠMT, 2018a).

S nástupem do školy se dítě přibližuje světu dospělých a hledá u nich akceptaci svého nového postavení (Vágnerová, 2001; Říčan, 2014), která se může projevit i tím, získá-li prvňák i nové možnosti vlastních aktivit a ne pouze povinnosti (Šulová, Tomanová, 2014a).

Zároveň vnímá, jakou důležitost a hodnotu dospělí této roli i instituci školy připisují, což ovlivňuje očekávání dítěte samotného i množství energie, které bude vkládat do vlastních snah v ní (Vágnerová, 2001; Margetts, 2014). Před nástupem do školy dítě neví, co jeho nová situace

přinese. Pokud je tedy spíš strašeno a odrazováno, bude mít ztížen minimálně počátek docházky (Šulová, Havlíková, 2014).

Nedojde-li k výše zmíněnému narušení, obvykle se prvňák snaží vynikat mezi vrstevníky a být nejlepší. Jeho orientace, pokud je ještě podpořena kompetitivně zaměřeným vedením třídy, se může stát až bezohlednou, hledící pouze na vlastní výkon a úspěch (Čáp, Mareš, 2001). Přitom v tomto věku je důležité se naučit tvořit s dalšími lidmi, tedy spolupracovat (Erikson, 2015).

Role spolužáka je v první třídě značně korigovaná chováním a příkladem učitele. Spolu s rolí kamaráda a důvěrníka se dostává do popředí zvláště v pubertě, její základy se však tvoří už od počátku školní docházky (Vágnerová, 2012). Podrobněji se budeme věnovat působení učitele a specifikům školní třídy v dalších kapitolách.

### **2.3.3 Sociální reaktivita a pojetí emocí**

Důležitý vývojový krok, který se odehraje na přelomu předškolního a školního věku, je změna v pojetí emocí. „*Předškolní dítě rozlišuje mezi chováním a vnitřními stavy, které chování řídí, ale domnívá se, že myšlenky a pocity se přímo projevují v chování – z chování lze jednoznačně určit stav*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 97), ale v době kolem 6. roku si začíná uvědomovat, že emoce a chování spolu nemusí být v tak těsném vztahu, emoce nemusí být projeveny a naopak určitý projev nemusí být podbarven odpovídajícím pocitem. Odpovídá to i projevu dětí samotných. V mladším věku jsou náchylné k okamžitému projevení emočního stavu. Postupně dochází ke zvýšení sebeovládání i v emoční oblasti a dítě je schopné svá citová hnutí více přizpůsobit situaci a podmínkám (Vágnerová, 2012). V době vstupu do školy se více ovládá, většinou zvládne zabránit nekontrolovatelným výbuchům a usměrnit svůj projev dle toho, co je společensky vnímáno jako adekvátní (Gillernová, 1998). Tím pádem úplně nepřekvapí, že zajímáme-li se o emoční projevy dítěte ve škole, dostáváme akurátnější odpovědi od vyučujících, než od rodičů, kteří se s ním setkávají v jiném prostředí (Sallquist a kol., 2009). Pro chování i zázemí prvňáků ve škole je důležitý vztah s učitelem, který je negativně ovlivňován projevy agrese ze strany dětí (Runions, Vitaro, Cross, Boivin, 2014). Bylo však zjištěno, že vyučující může pomoci, a to svým chováním, i včasnými a přiměřenými zásahy do interakcí dětí snižovat množství konfliktů, které by vedly k agresi (Merritt a kol., 2012) a tím podporovat přátelské nastavení.

Rozpoznávat, pojmenovat, lépe porozumět a usměrňovat emoční hnutí se děti učí postupně. Pokud mohou vlastní zkušenosti probrat s někým blízkým a uvědomit si souvislosti, zlepšuje

se jejich sebeovládání i v náročnějších okamžicích (Gillernová, 1998), což je spojeno s rostoucí úrovní verbalizace prožitků a tím zvýšenou možností jejich sdílení přijímanou a optimální formou (Sallquist a kol., 2009). Je též podloženo (Rhoades a kol., 2011; Denham, a kol., 2012) že děti, které jsou méně zdatné v odlišování emocí a kontrole jejich projevu mají ztížený vstup do školy. S věkem dochází zpravidla ke snížení extrémnějších a nekontrolovaných výbuchů emocí, ač tendence k větší citové labilitě přetrvává (Sallquist a kol., 2009). Zajímavý je závěr, že pokud je posuzována náročnost dítěte s ohledem na jeho emoční projevy, pak není podstatné, zda jde o negativní či pozitivní emoce, ale o jejich sílu a neodbytnost, s jakou se projevují. Tedy i velmi silné návaly pozitivní byly okolím hodnoceny jako zatěžující (tamtéž).

Pokud jsou děti schopny chápat své emoce a mají možnost o nich mluvit, roste jejich schopnost večitění se do druhých. Zvyšování empatie může probíhat kupříkladu díky verbalizaci toho, jak se nejspíš cítí někdo jiný v určité situaci se snahou popsat jeho emoce a možné projevy v chování (Gillernová, 1998). Tím si dítě buduje základy pro pozdější rozhovory a sdílení emocí také s vrstevníky. Praktikovat takové rozhovory mohou děti v kruhu rodinném (Vágnerová, 2012), i ve škole s vyučujícím, který je přítomen řadě vypjatých a náročných situací (Merritt a kol., 2012).

Rozdíly mezi dětmi lze sledovat i dle pohlaví. Chlapci mají větší tendenci k agresivním projevům nelibosti, které jsou zpravidla zaznamenány ze strany dospělých. Tendence k hostilitě byla sledována ve vztahu k hyperaktivitě dětí a vřelosti vztahu s rodiči a učiteli. Projevilo se, že děti rodičů s vřelejším přístupem spíše nebyly agresivní, a i ty, které takové byly v předškolním zařízení a měly s rodiči vřelý vztah, snížily svou agresivitu před nástupem do školy. Chlapci, ač na začátku častěji agresivní, měli větší tendenci své neblahé projevy snižovat. Dále se také ukázalo, že děti v předškolním věku hyperaktivní, měly tendenci být ve školním věku agresivnější, což se odrazilo i ve větší míře konfliktů s učitelem (Runions, Vitaro, Cross, Boivin, 2014).

#### **2.3.4 Shrnutí**

Pro úspěšnou adaptaci dítěte na školu je důležité, aby bylo schopno regulovat své chování. Neschopnost odhalit vlastní stav a prudké výbuchy emocí, zvláště doprovázené agresí, způsobují problémy ve vztazích s učitelem i vrstevníky. Školní výkon a úspěšnost velmi úzce souvisí se vztahem k třídnímu učiteli a začleněním do vrstevnické skupiny.

## 2.4 Morální vývoj na přelomu předškolního a školního věku

S kognitivním i sociálně emočním vývojem se úzce pojí rozvoj morálního usuzování. Některé aspekty byly naznačeny již v předchozích kapitolách, zde se na ně zaměříme podrobněji. Kohlberg (1977) označil vstup do školy a další fungování v ní jako důležité kroky v morálním vývoji. Ač se mezikulturně liší normy a požadavky, které jsou na jedince kladeny, struktura morálního vývoje zůstává stále stejná:

- Stadia po sobě následují hierarchicky, jedinec je nepřeskakuje.
- Na kterékoliv úrovni tvoří systém usuzování jednotný konzistentní celek.
- Nedojde-li k extrémní situaci, posouvá se jedinec vždy vpřed, k dalšímu stadiu.

Přesné věkové ohraničení jednotlivých stadií představuje problém, protože jedinci se v nich nevyskytují ve shodném věku a některé stupně nejsou v individuálních případech dosaženy nikdy (Langmeier, Krejčířová, 2006). Objevila se i kritika vůči striktně navržené hierarchii jednotlivých stadií, například s ohledem na pohlavní odlišnosti (Murphy, Gilligan, 1980). Přesto je Kohlbergova teorie dodnes uznávaná a doplňovaná. Obecně je morální vývoj rozdělen do tří stadií, vždy se dvěma podkategoriemi, které po sobě následují v tomto pořadí:

- Prekonvenční stadium, rozdělené na orientaci na trest a orientaci na odměnu.
- Konvenční stadium, v němž se odlišuje snaha získat si uznání ostatních s ohledem na dobré vztahy a dále dodržováním pravidel a podřízenost autoritě.
- Postkonvenční stadium, kdy je těžiště postaveno nejdříve na demokratická pravidla a společenskou smlouvu, v závěru pak stojí morálka jednotlivce, zohledňující především vlastní svědomí.

S ohledem na problematiku rozdělení jednotlivých stadií Kohlberg (2008) popsal určité trendy. První dvě kategorie mají tendenci s věkem ustupovat, další dvě rostou a stabilizují se kolem 13. roku a poslední dvě se objevují více až po 16. roce života.

U vývoje morálky nejmladších dětí se Kohlberg (2008) přiklání k Piagetově teorii a jeho heteronomnímu morálnímu usuzování, kdy jsou děti do 8 až 12 let plně vázány na vnější autority a pravidla. Jednoznačněji určit bez posouzení konkrétního dítěte jeho úroveň nelze, u prvňáků se však dá předpokládat ukotvení v prekonvenčním stadiu, neboť zatím nedosáhli ani spodní hranice 8 let. Známa pravidla umí aplikovat na další situace, ale v nových podmínkách kritéria pro zhodnocení ještě vytvořit neumí. Dospělé autority zatím určují, co je správné.

### 3 Vnější podmínky

Při adaptaci dítěte na ZŠ hrají důležitou roli i činitelé vnější, a to v tom smyslu, že vnitřní podmínky na straně školáka se potkávají s podmínkami v okolí a vzájemně se ovlivňují. Vlivy zvenku mohou proces adaptace podpořit, či naopak ztížit.

Nejdříve je věnován prostor rodině, kde se dítě pohybuje po celý život, dále učitel, podmínkám ve škole a nakonec i specifickým vrstevnickým vztahům a interakcím mezi spolužáky.

#### 3.1 Rodina, rodiče a podpora prvňáka

Rodiče a širší rodina tvoří od narození hlavní orientační skupinu dítěte, ve které probíhá jeho vývoj. S ohledem na téma práce se zde zaměříme na dobu předškolní a raně školní. Nejdříve bude pojednáno o rodičích (primárních vychovatelích), tedy dospělých autoritách, k nimž dítě vzhlíží. Rodiče mají možnost dítě podporovat a usměrňovat před nástupem do školy, i po něm. Skrze ně se odehrává značná část styku se světem. Následně je věnována pozornost sourozencům, se kterými jsou budovány první vrstevnické vztahy.

V předškolním věku jsou rodiče pro dítě stále téměř všemocní, jejich schopnosti jsou vnímány jako neomezené, což se pojí s touhou dítěte po bezpečném bodu, ze kterého se může odvážit vydat do světa. Zároveň slouží rodiče jako základní vzor mezilidského soužití. S nimi se dítě ztotožňuje a přejímá od nich způsoby chování, v tomto období s důrazem na pohlavní odlišnosti a z toho vyplývající rozdíly ve společenských rolích (Vágnerová, 2012). Rodiče diferencují své chování vůči dítěti, kdy otec je více autoritou, u matky je možno nalézt bezpečný bod (Říčan, 2014). Rodinné vztahy, poskytující bezpečí a jistotu, v nichž je dítě přijímáno a podporováno, souvisí s rozvojem self-efficacy (vnímaná osobní účinnost, dle Hoskocová, 2006) a resilience (odolnost, tamtéž), které jsou protektivními faktory, s jejichž pomocí dítě překonává snáze náročné životní situace a výzvy, tedy například vstup do školy.

Ani na začátku školní docházky neztrácí rodiče na důležitosti. Jejich postavení však někdy narazí na autoritu paní učitelky. Dítě má možnost srovnávat si výroky různých dospělých a nachází mezi nimi rozdíly, čímž je konfrontováno s mnohoznačností, kterou lze ve světě nalézt (Říčan, 2014). A proto „*mezi šestým a sedmým rokem života dítě vysloveně potřebuje rodiče, kteří mu ztělesňují bezpečí a vztah, kteří mu poskytují oporu*“ (Výchova dětí krok za krokem, s. 92). Přesun z předškolního zařízení, jehož postupy už mu byly známé, do nového prostředí, kde je nezkušeným nováčkem, jej někdy zneklidňují. Podpora rodičů pomáhá při



zvládání obtíží, které se v období přivykání si neznámému obvykle dostavují. Bez ohledu na vzdělání rodičů samotných i jejich aspirace stran školy, je pro ně vstup dítěte do této instituce důležitý (Feldhaus, 2015). Proto se podíváme na to, jak mohou být předškoláci a prvňáci rodiči konkrétně podpořeni ve svém vývoji a při adaptaci na školu.

### **3.1.1. Postoj rodičů ke škole**

Pro zdárné zvládání nároků školy a při vhodné přípravě na ni potřebuje mít dítě k dispozici pomoc svých nejbližší. Ti mají na rozdíl od něj k dispozici řadu zážitků z vlastních školních let. Pokud však nejsou zážitky rodičů ze školy příliš příjemné, odrazí se to na dítěti. Jeho prvotní přístup ke škole bude do značné míry odrážet jejich postoje a názory, které před ním prezentují. Oni zatím určují hodnotu vzdělání, školní práce a úspěchu. Pro prvňáka bude tedy složitější se ztotožnit s novou rolí a prostředím, pokud bude doma toto vše bezcenné (Vágnerová, 2001). Také budou-li rodiče dítě školou strašit, vzroste jeho nechuť k ní a naopak poukazováním na aktivity a zážitky radostné je podporováno pozitivní očekávání. Popisem by měl být odpovídající dění ve škole, aby se u dítěte vytvářela adekvátní představa (Šulová, Havlíková, 2014). Zároveň se hovorem o novém prostředí, či dokonce jeho návštěvou, snižuje napětí a strach z neznámého, který jinak škola může vzbuzovat (Šulová, Tomanová, 2014a).

Podporu mohou rodiče najít v dostupných publikacích, pojednávajících o přípravě dětí na školu, včetně tipů na oblasti, které lze zapojit do každodenního života (Beníšková, 2007; Rogge, 2007; Kutálková, 2010; Šulová (Ed.), 2014). V nich jsou uceleně shrnuty činnosti, kterým je možno se doma věnovat ještě před začátkem školy. Nehovoříme tu o snaze drilem dovést dítě k dokonalosti, ani se ho snažit naučit napřed látku a dovednosti, kterým se bude věnovat ve škole, jak se to dá v současnosti sledovat (Šulová, 2014a), jako spíš o možnostech zaměřit se na postupné upravení projevů a návyků, které by mohly ve škole s velkou pravděpodobností působit problémy. Autorky Šulová a Havlíková (2014) nabízí řadu podnětů ohledně přípravných aktivit, které dále rozdělují na dlouhodobé, střednědobé a krátkodobé dle toho, s jakým předstihem před začátkem školní docházky je načase se jim věnovat.

Také jsou to rodiče, kteří rozhodují o návštěvě odborných zařízení, například pedagogicko-psychologických poraden, kde může jít v předškolním období o zjišťování školní zralosti a připravenosti řadou testových metod (Šporclová, Šulová, 2014), či období adaptačního, pokud se vyskytnou potíže, které se nedaří překonat.

### **3.1.2 Stabilní zázemí**

Jak již bylo zmíněno, důležité je vytvořit doma klidné prostředí, kde si dítě může odpočinout a nabrat sílu. S novou životní rolí se pojí značné množství nejistoty i občasné zakolísání a neúspěchy. Zázemí v rodině je tak jistotou, kterou je potřeba si v novém chaosu udržet (Říčan, 2014). Takové prostředí se vyznačuje svou stálostí, předvídatelností a řádem (Hoskovcová, 2013). Popis problematiky rozpadu rodiny, což je nejhrubší narušení této jistoty, souvislosti této skutečnosti s obtížemi v počátku školní docházky a dopadů na dítě lze nalézt u Vágnerové (2012).

Důležitá je také ochota rodičů najít si čas s dítětem jeho první silné zážitky ze školy sdílet, aby na ně nebylo samo a pocítilo vážnost ze strany rodičů vůči své nové roli (Říčan, 2014). V případě frustrujících zážitků se na ně mohou podívat prvňáci spolu s rodiči a najít možná vysvětlení a zpracovat je spolu. Je-li to třeba, mohou být rodiče v kontaktu i s vyučujícím a informovat ho o obtížích dítěte. Učitel je často vnímán jako autorita, což je na jedné straně pro školní prostředí důležité a vhodné, dítě však může pocíťovat stud sdílet své pocity a tím pádem vyučující nemusí tušit, jak se cítilo a že bylo frustrováno. Rodič může fungovat jako zprostředkovatel takových informací (Fontana, 2014).

Děti, jejichž zázemí neposkytuje oporu, je proměnlivé a málo předvídatelné, mají častěji problémy s adaptací na školu (Ziol-Guest, McKenna, 2014).

### **3.1.3 Prostor pro povinnosti**

Poskytovat pomoc při tvorbě vhodných návyků pro práci. Vymezovat si doma, už od předškolního věku, čas na povinnosti, který má strukturu a pravidelnost. Tím je myšleno zapojení dítěte do chodu domácnosti. Dostává se mu určitých povinností, které je potřeba plnit a lze si na ně postupně zvykat (Matějček, 1996). Časový rozvrh pro domácí přípravu a úkoly tvoří rodiče, neboť dítě zatím neumí dobře plánovat (Vágnerová, 2012). Doma má rodič šanci vytvořit dítěti podmínky, které vychází vstříc jeho individuálním potřebám a možnostem, neboť na rozdíl od vyučujícího nevede velký kolektiv, ve kterém se snaží uplatnit pestrá paleta požadavků různých dětí (Fontana, 2014). Zároveň rodiče mohou pomoci s náročnějšími úkoly, neboť některá zadání zatím děti neumí vypracovat samostatně, neznají jejich smysl, což se odráží na motivaci k práci (Šulová, Škrábová, 2013).

Aby prvňák vnímal, že jeho nové postavení mu nepřináší jen nevýhody a povinnosti, měl by dostat i více výhod a nového prostoru, třeba zavedením kapesného, či větší volnosti a samostatností při rozhodování o vlastních aktivitách mimo školu (Šulová, Tomanová, 2014).

### **3.1.4 Školní výkon pohledem rodičů**

Dítě si buduje představu o tom, jaká je škola a její hodnota na základě toho, co o ní slyší v nejbližším okolí před nástupem i díky zpětné vazbě vzhledem k výsledkům, kterých v ní dosahuje (Vágnerová, 2001). Vedle přímé zpětné vazby ve škole jde o reakce rodičů doma. V prvních ročnících se rodiče o školu zajímají (Feldhaus, 2015), dokonce se mohou snažit odstranit veškeré těžkosti, které potomky ve škole potkají. Děti sice stále potřebují podporu, ale postupně se ve škole mohou osamostatňovat a zvládat řešit drobné i větší obtíže bez přímého zásahu rodičů (Šulová, 2014a). Ti mohou dítěti pomoci vnímat spíš snahu, kterou do činnosti vloží, a zlepšení, jehož dosáhlo, než aby se porovnávalo s výkony ostatních (Hoskovcová, 2013). Každý jedinec má své kvality a limity. Dítě se je může s pomocí rodičů učit znát a přijímat (Šulová, 2014a).

### **3.1.5 Volnočasové aktivity**

Život dítěte se neskládá pouze z povinností ve škole. Aby se v ní mohlo plně soustředit, potřebuje mít dítě také čas odpočinku, kdy nemá povinnosti a jeho činnost není řízena zvenku (Šulová, 2014c). I pěstování koníčků, zájmů a mimoškolních aktivit od raného věku je formováno v rodině. Školní úspěch není jediným kritériem hodnoty člověka, jak se může dle důrazu na něj kladeného občas zdát (Šulová, Škrábová, 2013; Říčan, 2014; Erikson, 2015). Ve školním prostředí jde hlavně o činnosti, u nichž musí být dítě pozorné a v klidu, proto může volný čas vyplnit relaxace, popřípadě program, u kterého je uspokojena důležitá dětská potřeba pohybu a fyzické aktivity (Šulová, 2014b), kde může být dítě úspěšné, což podporuje jeho sebevědomí a pocit vlastní kompetentnosti (Hoskovcová, 2013).

Náplní času se může stát sportovní aktivita (Říčan, 2014), společné domácí činnosti a povinnosti, ke kterým se přistupuje hravou formou, četba pohádek a příběhů, kde se trénují a obohacují jazykové i sociální kompetence dítěte. Vzhledem k silné tendenci identifikovat se s rodiči a snažit se dělat věci stejně, jako to vidí u nich, je společná četba motivující i pro vlastní čtenářské dovednosti a obecně radost z knih (Průcha, 2011; Vágnerová, 2012) a je možnost seznámit se s určitými situacemi zatím „jen jako“, tedy v bezpečí (Hoskovcová, 2013; Říčan, 2014).

Vzhledem k požadavkům na výkon, kladeným ve škole, je důležité, aby tomu tak nebylo i u mimoškolních zájmů a povinností. Přílišné nároky i v této oblasti již tvoří nepřiměřenou zátěž (Šulová, Tomanová, 2014b).

### 3.1.6 Sourozenci

V rodině hrají důležitou úlohu vedle vztahu s rodiči i ty, které si děti budují se svými sourozenci. Pro předškoláka je zvláště zajímavý starší sourozenec, který je v roli zkušenějšího a silnějšího, a od nějž zná školu z vyprávění (Dockett, Perry, 2013).

V rodině se sourozenci mezi sebou porovnávají (Vágnerová, 2012), žárlí na sebe a jsou spolu často v konfliktech (Říčan, 2014). Na druhou stranu ale mají bližší okruh zájmů, podobají se vzájemně vlastnostmi, potřebami (Vágnerová, 2012) a vytváří spolu silně provázané vztahy, tvoří se mezi nimi „*přirozená koalice*“ (Říčan, 2014, s. 161). V nepřítomnosti rodičů, tedy i pokud spolu jdou do školy, na sebe sourozenci obvykle reagují, ať už ve snaze usměrnit nevhodného chování (pokud je například jedno z dětí problematické), tak i vzájemnou péčí (Dockett, Perry, 2013) a při napadení zvenčí si poskytují ochranu, vyplývající z „*rodinné identity*“ (Vágnerová, 2012, s. 324). Sourozenci si dokážou vydatně pomoci, i si ztížit život, což závisí na kvalitě vztahu, jaký mezi sebou mají (Říčan, 2014).

Pokud je v rodině více dětí, může se to odrazit i na jejich ztížených podmínkách ve škole, jak shrnul Fontana (2014). Tento náleznal dal do souvislosti s časovou vytížeností rodičů, kdy jednotliví potomci mohou zabrat jen omezené množství času.

Vágnerová (2012) popisuje tři typy socializačních zkušeností, které může dítě získat, má-li sourozence. Ten funguje jako:

- Zdroj zkušeností – zažil něco jiného, může vyprávět a poučit, předat své znalosti a dojmy; pro určitou oblast se může stát vzorem.
- Společník při aktivitách – je si s kým hrát a podnikat, komu poroučet a koho poslouchat; nevzniká taková odkázanost na rodiče a jejich časové i energetické možnosti a zároveň je možno procvičovat sociálně akceptovatelné prvky chování v kontaktu se partnerem stejného postavení.
- Zdroj konfliktů, které se jedinec učí ve vztahu s ním řešit – z povahy vztahu, kdy spolu tráví značné množství času a sdílí domov, leckdy i místnost, je třeba nacházet způsoby, jak spolu vyjít.

### 3.1.7 Shrnutí

Rodinné zázemí je pro dítě důležité i v období kolem nástupu do školy. Role rodičů se však proměňuje a prvňák od nich potřebuje podporu v nových ohledech. A to zejména v oblasti přípravy na školní aktivity a jejich nároky, při tvorbě vhodných pracovních návyků a při snaze zvládnout samostatně obtíže, se kterými se ve školním prostředí setkává.

Dítě při interakcích se sourozencem získává zkušenosti, důležité pro sociální vztahy s vrstevníky, s nimiž se bude ve škole hojně setkávat. Tyto vztahy jsou kvalitativně odlišné od těch, jež se dají budovat s dospělými, neboť jsou zúčastnění ve vyrovnanějším postavení a podobní, co se týče řešených problémů a obtíží.



Obr. 3: Ukázka kresby – paní učitelka, agrese ve družině

## 3.2 Učitel

V předchozích kapitolách o vývoji dítěte bylo ukázáno, jak důležité jsou dospělé osoby a autority v jeho okolí. Kromě rodičů doma jde v době nástupu do školy především o třídního učitele, s nímž děti tráví ve škole značné množství času.

Autoři (Říčan, 2014; Fontana, 2014) se shodují, že obvykle je vyučující v první třídě dětmi obdivován a dostanou-li možnost, vzhlíží k němu. I z pozice školní instituce je učitel žákům nadřazen, jejich role nejsou na stejné úrovni. To je velmi důležité pro výukové i výchovné cíle. Hlavní principy tohoto období totiž jsou učení odpozorováním od zkušenějších, čemuž napomáhá ztotožnění se s nimi a přání podobat se jim (Gillernová, 1998; Říčan, 2014). Fontana (2014) dokonce popisuje postavení učitele takto: „*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 jim poskytnuté formální vzdělání*“ (s. 295). Naopak napětí a negativní emoce vůči učiteli mají značný dopad na úspěchy ve škole (Myers, Pianta, 2008; Vitaro a kol., 2012; Kiuru a kol., 2015). Silnější souvislost byla zjištěna u školní úspěšnosti v matematice, než u výuky čtení a psaní (McCormick, O'Connor, Cappella, McClowry, 2014).

Nároky školy, zadávané úkoly a jejich zhodnocení jsou na počátku docházky v rukou učitele. Ten přichází s určitými pedagogickými cíli výuky. V první třídě jde hlavně o ovládnutí čtení, psaní, základů počítání a zaujetí dítěte pro další práci, získání jeho pozornosti a zvědavosti (MŠMT, 2018b). Neméně důležitou je také rovina sociální, více zaměřená na výchovné působení a formování mezilidského kontaktu, než na předání informací a znalostí (Gillernová, 1998). Školy, kterým se daří spojit výchovnou a výukovou složku, vykazují menší míru problémů v oblasti vztahové i školního prospěchu (Krejčová, 2013a) a řada výzkumů ukazuje, že školní úspěšnost a vztahy v rámci školy a třídy, spolu velmi úzce korelují (Kiuru a kol., 2015). Pro přehlednost se zde pokusíme je oddělit, s jejich provázaností je však třeba počítat.

### 3.2.1 Klima třídy

Nastavení pravidel chování přichází v počátcích budování nové skupiny. Třídě s tím pomáhá učitel. Svými reakcemi, které mohou mít i podobu záměrného ignorování určitého projevu, nastavuje základní mantinely fungování (Mertin, 2013c). Usměrnujícími postupy jsou ve škole obvykle odměny a tresty sociálního charakteru, tedy například pochvaly, úsměvy, či naopak křik a vztek (Gillernová, 1998), vzhledem ke školnímu výkonu se k nim přidávají známky a slovní hodnocení. Problematika se též úzce váže ke vztahům uvnitř třídního kolektivu.

Ty v počátcích docházky do značné míry kopírují styl, jakým k dětem přistupuje vyučující a jaké normy svým příkladem nastavuje (Merritt a kol., 2012; Vágnerová, 2001; Mešková, 2012; Fontana, 2014; Říčan, 2014). Lépe se dětem bude dařit si zvyknout na školu, navazovat a udržovat pozitivní vztahy a podávat co nejlepší výkon, bude-li klima třídy emočně podporující. Za znaky takového nastavení bylo označeno (Matějček, 1996; Gillernová, 1998; Čáp, Mareš, 2001; Mešková, 2012; Merritt a kol., 2012; Říčan, 2014):

- Přijímající a vlídné chování k žákům, doprovázené úsměvem.
- Klidný a vstřícný hlasový projev bez křiku, ironie a výsměchu.
- Navazování očního kontaktu mluvčích.
- Podpora samostatného vyjadřování dětí, naslouchání ze strany učitele.
- Podpora projevů přátelství a pomoci mezi dětmi navzájem, včetně upozorňování na jeho výskyt v běžném chodu třídy.
- Vyhledávání a zadávání aktivit, u nichž je třeba spolupráce dětí.
- Šetří se kritikou, zvláště tou negativní, která nesleduje primárně postup vpřed.

S úspěšností vedení třídy souvisí i vnímaná self-efficacy vyučujících, délka praxe vyučujícího a jeho věk, kdy mladším učitelům se spíš podařilo děti zaujmout pro práci. Zajímavým je i závěr, že lepších výsledků dosahovali mužští učitelé (Shaukat, Iqbal, 2012). Již žáci na prvním stupni ZŠ jsou schopni zachytit a popsat klima třídy, a to i lépe, než externí pozorovatel (Fauth a kol, 2014).

Za výrazný fenomén naší společnosti považují čeští autoři (Čáp, 1993; Vágnerová, 2012; Říčan, 2014) důraz na kompetici v rámci školy. I konflikt, který řeší dle Eriksona (2015) prvňáci, je nalezení rovnováhy mezi schopností spolupráce a fungování ve skupině, proti které stojí snaha vynikat nad ostatní. Srovnávání se s ostatními je pro školáky přitažlivé, děje se téměř samovolně (Čáp, Mareš, 2001) a je úkolem učitele nenadhodnocovat výkon jednotlivců nad ochotu ke kompromisu a společné tvorbě, kdy úspěch jednoho znamená selhání druhého. Podpora soutěživosti skrývá riziko, že se takový postup přenesení do dalšího života a fungování žáků (Vágnerová, 2012; Říčan, 2014).

### 3.2.2 Zpětná vazba

Jak již bylo uvedeno, jedním z typických znaků školního prostředí je posouzení výkonu a chování žáků učitelem. Jeho závěr do značné míry stanoví hodnotu snah dětí, neboť v počátcích výuky, jsou prohlášení autorit považována za bez výjimky platná.

Specifickou formu zpětné vazby tvoří ve školním prostředí **známky**. Hlavním přínosem byla označována snadná srovnatelnost napříč školami i předměty. Čáp (1993) však přináší kritiku takového přístupu, když upozorňuje na zavádějící dopad tohoto tvrzení. Jednotlivé známky nemají přesná kritéria udílení. Co je jedním učitelem oceněno jako nejlepší výsledek, je jiným označeno za průměrný. Otázkou také zůstává, zda by měly být oceněny jen znalosti a výsledky, či i samotná snaha a píle, s jakou dítě k výuce přistupuje.

Dalším obtížně překonatelným úskalím je motivačně-informační složka takové zpětné vazby. Děti neumí svůj výkon posoudit příliš adekvátně samotné (Vágnerová, 2012; Říčan, 2014), natož aby byly schopné samy vyhodnotit, na čem konkrétním je zapotřebí zapracovat, aby byl jejich výsledek považován za lepší (Hoskovcová, 2013; Fontana, 2014).

Proto je současnou snahou i dle RVP ZV (MŠMT, 2018b) rozšířit hodnocení žáků o slovně zpracovaný výstup, který může dát dítěte i jeho rodičům ucelenější informace o jeho výsledcích. Nastíní, kde je dosahováno úspěchů, z nichž se lze radovat a v jakém směru lze najít slabiny a nedostatky, tedy kde je třeba zapracovat (Fontana, 2014).

Na obecnější rovině patří k reakcím na každodenní projevy žáků, ať už ve směru akademickém, či jiném, **odměny a tresty**. Vztaženo k předchozí kapitole o klimatu třídy by se dalo zjednodušeně říci, že odměny stojí v pozadí podporujícího klimatu třídy, zatímco tresty vytváří spíš prostředí strachu a nejistoty, kde se děti necítí být přijímány.

Odměny, jako je i úsměv, či kratší slovní pobídka, jsou motivující pro jedince i celou třídu. Děti zjišťují, jaké chování je vhodné a učitelem oceňované a očekávané (Gillernová, 1998). U pochval je také důležité, aby jimi byl označen konkrétní projev. Abstraktní pojetí je zatím dětskému vnímání vzdálené (Piaget, 1999). Výchovou a výukou založenou na odměnách je dosahováno lepších výsledků, než pokud se pracuje spíš s tresty. Hlavní rozdíl je viděn v motivujících faktorech. U odměn jsou to zvědavost dítěte, snaha se něčemu naučit a radost z práce. Naopak u trestů je to například strach a snaha vyhnout se neúspěchu. Při častém užívání trestů také roste nutnost jejich navyšování, protože jedinec si na ně postupně zvyká (Šulová, Tomanová, 2014b).



Přesto, vyskytne-li se chování nevhodné, přichází trest, a to i ve třídě, kde běžně převažuje klidné nastavení. Přiměřený a smysluplný trest má určitou podobu. Cílí na konkrétní chování jedince, ne na jeho osobnost (Mešková, 2012). Tím pádem je třeba, aby se učitel ujistil, že dítě ví, čím si trest zasloužilo a poskytne informaci o vhodném projevu, ne pouze výtku ohledně toho špatného (Fontana, 2014). Jinak trest nepodporuje rozvoj, ale spíše snahu snižuje (Mertin, 2013a). Jak bude podrobněji popsáno v kapitole Práce s chybami, trest by neměl následovat za chybné vyřešení úkolu, pokud se dítě snažilo.

Nedostatek pozitivní zpětné vazby může být pro dítě také náročný. Pro pocit úspěchu a nalezení vlastní hodnoty potřebuje kritéria, dodávaná zvenku autoritami (Matějček, 1996; Bandura, 1997; Erikson, 2015). Jde o důležitý fenomén, vážící se k počátku školní docházky a byl zdůrazněn i v kapitolách o vývoji dítěte a rodině.

### 3.2.3 Školní práce

Říčan (2014) upozorňuje na vzdálenost cílů, které se ve škole sledují, dětskému vnímání, což spojuje s odtržeností světa práce a dospělých, od toho dětského. Učitel má těžký úkol, neboť prvňáky potřebuje podněcovat k práci, která od nich vyžaduje omezení vlastních okamžitých přání a potřeb. Na pomoc mu však přichází dětská zvědavost a hravost (Langmeier, Krejčířová, 2006), kterou potřebuje podpořit a udržet (Shaukat, Iqbal, 2012). S ním děti tráví ve škole čas a mohou se inspirovat jeho přístupem k práci (Říčan, 2014).

Dalším důležitým aspektem je odlišnost úrovně všech dětí při příchodu do školy, mezi nejmladšími a nejstaršími jedinci je odstup rok, „což představuje rozdíl přibližně 15 % intelektové i jiné výkonnosti“ (Šporclová, 2014, s. 205). Učitel tedy nemá k dispozici homogenní skupinu, v níž by mohl ke všem přistupovat stejně. Přesto je od něj vyžadováno, aby pracoval s třídou jako celkem, v přesně daném čase a prostoru (Mertin, 2013b). Při hledání úrovně úkolů se přidržme Vygotského (2004), který za nejvíce motivující typ úloh označil takové, jež jsou mírně za hranicí toho, co jedinec již zná a umí, ale je ještě v jeho dosahu, pokud se bude snažit. Tuto vzdálenost nazval zónou proximálního vývoje.

S ohledem na vývojový stupeň budou prvňáci těžiti z praktických úloh, které znají ze svého každodenního života, či si je mohou vyzkoušet a přímo fyzicky osahat v rámci výuky (Piaget, Inhelderová, 2010; Vágnerová, 2012). Nápomocnými se mohou stát také příběhy a pohádky, které jsou svázány s výukou (Broström, 2007). Též vlastní fyzická aktivita a zapojení se do dění

je pro děti přínosem (Fontana, 2014). Přesná forma a složitost ale musí odpovídat úrovni jednotlivce, který může mít jiné možnosti, než jeho spolužáci.

Prvníáci neumí poznat, že jim učitel zadal úkol nad jejich schopnosti a mají tendenci selhání připisovat nedostatku vlastní snahy (Hoskovcová, 2013). Pokud v takových úlohách zažijí neúspěch, potřebují podporu při detekci alternativních možných příčin, vedoucích k nezvládnutí úkolu.

S ohledem na potřeby dětí se ukazuje, že učitelé zpravidla tráví více času s průměrnými a podprůměrnými žáky (Curby, Rimm-Kaufman, Ponitz, 2009). Nadaní žáci pak působí vyučujícímu spíše obtíže. Nejsou dostatečně vytížení a zaujatí a mění se v rušivý element (Hříbková, 2009). Stejně tak jsou nepozorné děti, které se nudí, či nevědí, co mají v tu chvíli dělat a tvoří si vlastní program (Mertin, 2013c). Tomu lze předejít, pokud se učitel ujistí o srozumitelnosti zadání práce a umí najít alternativní náplň výuky pro ty, jejichž potřeby a možnosti jsou více vzdáleny ostatním. Mohou se stát pomocníky při vysvětlování (Krejčová, 2013b), či se věnovat vlastním samostatným úkolům na jiné úrovni, než ostatní.

Důležitou součástí výuky je naučit se **pracovat s chybami**. Ty jsou běžným jevem a občas k nim dojde u každého. Zachování snahy při práci, ač bez plného dosažení cíle, je důležitou součástí klíčové kompetence řešení problému také v RVP PV (MŠMT, 2018a). Nezvrtnost jako specifikum dětského vnímání (Piaget, Inhelderová, 2010) může vést k vnímání situace jako nenapravitelné. V daném ohledu může pedagog přispět k rozvoji dítěte a učit ho se s takovým stavem vyrovnat. Přitom reakce učitel na chybu je vnímána celým kolektivem třídy. Když pak hrozí, že děti dospějí ke špatnému řešení, bude jejich postup odpovídat zapamatovanému vzorci chování učitele z předchozích situací (Gillernová, 1998). Pokud tedy za chybu následuje zpravidla trest, budou se postupně žáci snažit ji skrýt, nepřiznat, či raději úlohu nevyřeší vůbec (Vágnerová, 2012). Menší úspěšnost v matematice u prvňáků, kteří mají s vyučujícím napjatý vztah, je vysvětlována právě nedostatkem podpory ze strany učitele a strachem dětí z chyb a neúspěchu (McCormick, Connor, Cappella, McClowry, 2014). Zároveň se u dívek velmi brzy začne projevovat stereotypní styl uvažování, kdy se dobré matematické dovednosti přičítají chlapcům, a to ještě předtím, než dochází ke skutečným rozdílům ve výkonu (Cvencek, Meltzoff, Greenwald, 2011). Vysoká náročnost a zaměření na chyby může vést u žáků k pocitům nedostatečnosti a vnímání školy jako místa neúspěchů a zklamání, což zhoršuje proces začlenění se do kolektivu a adaptaci na ZŠ.

Při výskytu odpovědí, které by učitel neočekával, doporučuje Fontana (2014) pamatovat na to, že dítěti dává jeho závěr smysl ve způsobu pojmání reality a v mantinelech uvažování, jež užívá. Zároveň chce být dítě zpravidla pochváleno a úspěšné, nesprávnou odpověď nepodává schválně (Vágnerová, 2001; Řičan, 2014). Zároveň odlišnost očekávané a skutečné odpovědi může poukazovat na zavádějící zadání otázky, již dítě nechápe (Fontana, 2014).

Velkou citlivost učitele vyžadují hlavně méně zdatné děti. Častá kritika z jeho strany je následována přetrvávajícím pocitem neúspěchu a nedostačivosti, což vede ke zhoršení pozice dítěte v kolektivu a později také ke klesajícímu akademickému výkonu (Kiuru a kol., 2015).

### **3.2.4 Spolupráce s rodinou**

Vyučující není na práci s dětmi sám. Pro všechny zúčastněné, tedy dítě-rodice-vyučující, je výhodné, když spolupracují a mají stejný cíl. (Fontana, 2014; Mertin, 2013d), přičemž zvláště v počátcích se rodiče cítí být silně angažováni a potřební, jsou motivováni k zájmu o školu (Feldhaus, 2015).

Pro učitele a rodiče může být obtížné se shodnout, neboť každý vnímá konkrétní dítě ze své perspektivy a na základě jiných zkušeností. Projevy ve školním prostředí umí lépe odhadnout učitel, neboť je s nimi víc seznámen v tomto prostředí. Chování prvňáka doma se může podstatně lišit (Sallquist a kol., 2009). Pokud dojde ke konfrontaci silně odlišných pohledů, nemusí být nalezena shoda. Učitelé mohou mít vyšší požadavky a rodiče se snaží dítě pomyslně chránit před nepříjemnými zážitky (Mertin, 2013d; Šulová, 2014a), nebo tomu je i naopak a nepřiměřená očekávání mají rodiče, kteří vyvíjí na školáka tlak (Mertin, 2013d; Hříbková, 2009). Takové projevy může usměrnit svým zásahem vyučující, který se pokusí rodičům nastínit dopady nadměrné zátěže dítěte (Šulová, Tomanová, 2014b).

Nalézt společnou řeč bude obtížné, takže v případě, že ve škole a rodině platí značně odlišné normy, jako bylo zjištěno u dětí ze sociálně a ekonomicky slabších rodin (Entwisle, Alexander, Olson, 2007; Denham a kol., 2012; McCormick, O'Connor, Cappella, McClowry, 2014), či u zástupců národnostních menšin (Kenty-Drane, 2009).

Problematice domácí přípravy, jako i podnětného a stabilního zázemí, jsme věnovali prostor v kapitolách o rodině. Zde tedy už jen shrneme, že učitel může zasahovat do dění u dětí doma jen okrajově. Přesto žáci z tohoto prostředí přichází a jsou-li tam náročné podmínky, zbývá méně energie a prostoru na studium a práce pedagoga je také o poznání těžší.

### 3.2.5 Shrnutí

Třídní učitel tráví s dětmi značné množství času. Stává se vedle rodičů další významnou dospělou autoritou v očích školáků. Nastavuje první pravidla školní třídy a buduje s dětmi pracovní návyky. Kromě školní práce a výuky je velmi důležitá i oblast vztahová a sociální, do níž učitel zasahuje. Ta se rozvíjí ve směru vůči vrstevníkům i autoritě učitele a školy. S projevy dětí ve škole je vyučující dobře seznámen a umí je leckdy odhadnout lépe, než rodiče. Rodinná a školní sféra se prostupují. Spolupráce zúčastněných je tedy žádoucí a dítěti prospěšná.



Obr. 4: Ukázka z kresby – tělocvik, kluci, kteří se honí ve třídě

### 3.3 Vztahy s vrstevníky

Škola se stává po rodině jedním z hlavních míst, kde probíhá socializace dětí. V popředí při nástupu do školy stojí vztah učitel-žák, ale brzy se začínají prosazovat a utvářet také vztahy s vrstevníky, spolužáky. V době příchodu do školy mohou být mezi jednotlivými dětmi značné rozdíly v množství zkušeností s fungováním ve skupině stejně starých lidí. Některé děti pochází z rodiny s více sourozenci a od útlého mládí se setkávají s mnoha dětmi v předškolních zařízeních, jiné jsou zvyklé trávit většinu času ve společnosti dospělých. Na důležitosti s počátkem školní docházky nabývá schopnost najít své místo a uplatnění ve skupině, ve které děti chtějí být akceptovány a přijímány (Vágnerová, 2012; Říčan, 2014). K upevnění vztahů mezi spolužáky přispívá i čas trávený společnými aktivitami mimo školu a vyučování. Může jít o angažování rodin do fungování školy i neformálních setkání a návštěvy dětí mezi sebou v domácím prostředí a nových podmínkách (Šulová, Tomanová, 2014a).

V první třídě je to obvykle poprvé, kde se jedinec vyskytuje s tak pevnou pravidelností ve stále stejném a početnějším kolektivu vrstevníků. Většina dětí sice chodí do předškolních zařízení, ale přítomnost předškoláků v nich podléhá méně striktním pravidlům a složení třídy bývá proměnlivější (Vágnerová, 2012). Prvňáci se dají dle Říčana (2014) popsat jako „*stádo, které jde za vůdcem a nemá-li ho, rozpadá se nebo se neorganizovaně hrne za nějakým lákadlem, prchá před nějakou hrozbou. Všichni jednotlivci jsou vázáni na vůdce – učitelku*“ (s. 153). Vyučující se stává mediátorem vztahů dětí a pomáhá je utvářet a kultivovat.

Důležitost vztahů s vrstevníky tkví v tom, že děti jsou si navzájem rovny a mohou spolu budovat kvalitativně odlišné vztahy, než jaké jim nabízí dospělé osoby. Mohou sdílet své zájmy a myšlenky, které jsou vrstevníkům bližší a srozumitelnější (Vágnerová, 2012). V kontextu školní třídy se dítě učí „*lepšímu porozumění různým názorům, přáním a potřebám jiných lidí – diferencuje se tedy stále více jeho schopnost sociálního porozumění*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 131). Než nastane období puberty, kdy se vztahy s vrstevníky stávají pro jedince těmi klíčovými, v nichž se řeší problémy, jedinci se svěřují a navazují hlubší a intimnější vazby (Vágnerová, 2012), jsou žáci dle Eriksona (2015) ve věku poměřování a učení se spolupráci, jak je to popsáno v předchozích kapitolách.

Významnost mezilidského fungování v prostředí školy se ukazuje v řadě výzkumů, které docházejí ke shodnému závěru – kvalita vztahu s vyučujícím a vrstevníky se odráží na akademických výsledcích i celkovém přístupu dítěte ke škole jako instituci a vzdělávání obecně (Denham, a kol., 2012; Merritt a kol., 2012; Vitaro a kol., 2012; Kilgus, Chafouleas,

Riley-Tillman, 2013). Jak o tom bylo pojednáno v kapitole Klima třídy, osoba učitele je pro budování vztahů klíčová, neboť je to on, kdo vytyčuje mantinely a stanovuje pravidla. Bylo též prokázáno, že pozitivní vztah s třídním učitelem dále koreluje s dobrými vztahy se spolužáky. Tyto dvě veličiny mají tendenci se v průběhu času navzájem potencovat, jinými slovy oblíbený jedinec se stává v čase stále oblíbenějším, a naopak, přičemž tento jev lze sledovat hlavně ve třídách nejmladších školáků (Kiuru a kol., 2015). Pokud tedy vyučující nastoluje ve třídě podporující klima (popsáno podrobněji v kapitole o učiteli), daří se dětem, i těm ze zátěžového rodinného prostředí, vytvářet vztahy, které se vyznačují:

- Nižší mírou agresivních projevů vůči ostatním.
- Vyšší mírou empatie, porozumění a ochoty.
- Efektivním zvládnutím konfliktních situací (Merritt a kol., 2012).
- Větším podílem kooperace vůči kompetici (Kilgus, Chafouleas, Riley-Tillman, 2013).

Na poslední zmíněný bod se zaměříme podrobněji, neboť jej považujeme za důležitý z hlediska budování dalších vztahů a fungování ve škole i práci. V literatuře je mu též věnována značná pozornost. Kompetice je přirozenou součástí lidské společnosti. U dětí na počátku školní docházky však lze sledovat vyšší tendenci se s ostatními porovnávat, jako i touhu ve skupině vynikat (Čáp, Mareš, 2001). Pro dostatečnou kultivaci vztahů je důležité, aby byl ze strany dospělých kladen nemenší důraz na schopnost spolupráce, kdy se vytváří a buduje dohromady. Jen v takové chvíli je opravdu naplněn předpoklad, že je naplno využito potenciál každého (Říčan, 2014). Spolupráce je náročná a klade požadavky na zralost jedince, konkrétně na jeho schopnost přizpůsobení se přáním a představám ostatních, kdy je třeba i ustoupit ze svého hlediska, nebo pozdržet naplnění svého přání, neboť i ostatní mají nějaká přání a potřeby (Vágnerová, 2012). Různé situace přináší možnosti vyniknout rozličným dětem, které si ověří vlastní dovednosti v praxi a zvýší se jejich vnímaná self-efficacy (Hoskovcová, 2013). Mohou se stát na krátký čas odborníky, kteří učí ostatní a mohou jim pomoci (Krejčová, 2013b). Tím vzroste ve výsledku výkon celé skupiny, jejíž členové jsou zahrnuti, místo aby došlo k jejich vyčlenění (Říčan, 2014).

### 3.3.1 Obtíže ve skupině

I přes veškerou snahu však nejsou děti při příchodu do školy ve stejném postavení. Ztíženou pozici ve skupině vrstevníků a větší potřebu podpory a vedení mají ty děti, které:

- Jsou neúspěšné při výuce a na základě toho dostávají méně pozitivní zpětné vazby od učitele (Kiuru a kol., 2015).
- Jsou fyzicky, motoricky či jinak nedostačivé a odlišné, což ostatní děti zpravidla odhalí při společných aktivitách (Matějček, 1996).
- Mají z domova velmi odlišně nastavené normy chování a projevu (Mertin, 2013d; Fontana, 2014).
- Jsou emočně labilnější a projevují se silnými výbuchy, ať už pozitivních, tak negativních emocí (Sallquist a kol., 2009).
- Se vůči spolužákům chovají hrubě, tedy jsou agresivní, hádavé, lžou či ostatním dětem berou jejich věci (Kilgus, Chafouleas, Riley-Tillman, 2013).
- Jsou plaché, stydí se prosadit (Matějček, 1996).
- Jsou nadané a nezapadají mezi vrstevníky (Hříbková, 2009).

Pro budování vztahů ve vrstevnické skupině školní třídy platí, že čím více zátěžových faktorů jedinec má, tím obtížnější je jeho postavení. Nastává sestupná spirála, kdy se na sebe hromadí neúspěchy a kritika ze strany učitele, se kterým se zhoršuje vztah. Také spolužáci ztrácí zájem o společné aktivity a postupně se zhoršuje akademický prospěch. Méně úspěšní jedinci se pak sdružují spolu, navzájem se vyrušují a odvádějí se od práce (Vitaro a kol., 2012). Prvňáci potřebují podporu ze strany učitele, mají-li budovat a udržovat podmínky spolupráce a pomoci, kdy jsou všichni součástí jednoho kolektivu (Merritt a kol., 2012; Říčan, 2014), který byl na začátku vytvořen pouze na formálním základu. Děti si se všemi spolužáky rozumět nemusí, a přesto je třeba fungovat dohromady a naučit se spolu vyjít (Štech, 2003).

### 3.3.2 Shrnutí

Prvňák se ve škole setkává s řadou vrstevníků, s nimiž bude v kontaktu po mnoho let. Učí se mezi nimi získat pro sebe přiměřené postavení. V počátcích jsou vztahy spolužáků do značné míry korigované a určované přístupem třídního učitele. Nezpracované obtíže v počátcích mohou mít řadu neblahých a dlouhodobých důsledků.

## 4 Dítě raně školního věku jako účastník výzkumu

Dlouhou dobu se při výzkumech týkajících se dětí užívala data, získaná na základě výpovědí a poznatků dalších osob, především rodičů, učitelů a vnějších pozorovatelů. V posledních letech však sílí celosvětově snaha o aktivní zapojení dětí samotných (Einarsdóttir, 2007; Dockett, Perry, 2007; Sakellariou, Sivropoulou, 2010; Dockett, Perry, 2013; Margetts, 2014). Začínají být pokládány za znalce vlastního života, mající právo se vyjádřit k událostem, které se jich týkají a kteří mohou poskytnout četné podnětné nápady (Einarsdóttir, 2007; Einarsdóttir, Dockett, Perry, 2009), i se stát průvodci a pomocníky mladších dětí například při příchodu do školy (Sakellariou, Sivropoulou, 2010; Dockett, Perry, 2013). Zájem o perspektivu pohledu všech zúčastněných přináší plodný materiál, kdy lze porovnávat neshody a odlišnosti, zabývat se jimi a nacházet nové cesty (Margetts, 2014).

Také jsou dostupné důkazy (Uholjeva, 2015), že již kolem 7. roku jsou děti schopné reflektovat svou osobní zkušenost do značné míry srovnatelně s dospělými. Při možnosti volného vyprávění, tedy bez nátlaku a návodných otázek, je výpověď dětí přesná.

Důvodů, proč je zapojení dětí do výzkumů náročné, je však celá řada. Výzkumníci musí mít na paměti, že dětský respondent se od dospělého stále v řadě aspektů liší a tím pádem práce s ním probíhá za jiných podmínek. Einarsdóttir (2007) upozorňuje na riziko nevyváženosti role dítěte vůči dospělému, které zde hrozí a ovlivňuje kvalitu nasbíraných dat. Pro výzkumy v této oblasti nabízí, na základě předchozích zjištění, řadu postupů, kterými lze minimalizovat případné zkreslení:

- Provádět výzkum v dítěti známém prostředí, ze kterého může čerpat jistotu.
- Zařídit výchozí bod zkoumání tak, že výzkumník se chce něco naučit a dozvědět, přičemž se ptá dítěte, které je v roli odborníka na danou problematiku.
- Nabídnout i jiné varianty vyjádření, než pouze verbální a písemné.
- Nevytvořit výzkumné situace ve složení jeden dospělý a jedno dítě, ale pracovat se skupinou dětí, kde se daří snížit napětí.
- Neopomenout upozornit respondenta na dobrovolnost jeho počínání a možnost v jakoukoliv chvíli, pokud by se cítil nepříjemně, situaci opustit.

Kromě předchozích obecných pravidel je nutná tvorba specifických metod, které zohledňují jazykovou vybavenost dětského respondenta a nabízí i další možnosti vyjádření, které jsou dítěti blízké. Hojně využívané je zapojení kreslení. Říčan popsal tuto aktivitu následovně „*pro*



*dítě je kresba hrou a zároveň tím nejpřirozenějším vyjadřovacím prostředkem. Dítě kreslí stejně samozřejmě, jako my dospělí mluvíme“ (2014, s. 129). Nemění roli mu přičítá i Vágnerová (2009b), dle které je nám v obrázcích umožněn přístup k tématům, která dítě neumí či nechce verbalizovat, najdeme zde zrcadlo pro postoje ke ztvárňovaným skutečnostem a motivovat dítě ke kreslení bývá snazší, než je tomu i jiných činností.*

Kreslení je využíváno při výzkumech (Einarsdóttir, Dockett, Perry, 2009; Dockett, Perry, 2013), kde se začíná dále využívat i možnosti ztvárnit odpovědi za využití moderních technologií (Dockett, Perry, 2013).



Obr. 5: Ukázka kresby – výtvarná výchova, matematika

## II Empirická část

### 5 Výzkum

V rámci předkládané diplomové práce byl proveden počáteční explorativní výzkum zabývající se otázkou, jak vnímají prvňáci školu a školní prostředí v rámci adaptace na ZŠ. Hlavní důraz je kladen na výpovědi dětí samotných.

V rámci zahraničních výzkumů sílí snahy zapojit do dialogu o tématech, která se jich týkají, i děti samotné, často za užití více způsobů vyjádření, než pouze verbálního (Einarsdóttir, 2007; Dockett, Perry, 2007; Einarsdóttir, Dockett, Perry, 2009; Sakellariou, Sivropoulou, 2010; Dockett, Perry, 2013; Margetts, 2014). Více perspektiv nabízí celistvější pohled na problematiku (Margetts, 2014) a objevují se důkazy, že děti jsou například vůči některým aspektům procesů ve třídě vnímavější, než učitelé či vnější pozorovatelé (německý výzkum). Při takových výzkumech je doporučováno (Einarsdóttir, 2007) přijmout opatření, snižující nervozitu dětí a zvyšující ochotu ke spolupráci.

Bádání však zatím nemá jednotnou metodiku a postup práce. V následujících kapitolách bude proto věnován prostor stanovení cílů a výzkumných otázek, tvorbě metod a jejich pilotnímu ověření, popisu sběru dat a způsobu jejich vyhodnocování.

#### 5.1 Cíle výzkumu

Cílem diplomového projektu je zmapovat, které oblasti jsou v adaptačním procesu na základní školu těmi klíčovými, jež jsou děti schopny uchopit a popsat.

##### 5.1.1 Výzkumné otázky

Na základě literární rešerše byly položeny tyto otázky:

- Jak vnímají prvňáci školu v adaptačním období?
- Co se dozvíme ohledně podpůrných a náročných oblastí ve škole od prvňáků, pokud se jich přímo zeptáme a dáme jim možnost se vyjádřit slovně a kresbou?
- Jsou prvňáci schopní a ochotní s námi sdílet své zkušenosti ze školního prostředí?

## 5.2 Metodika výzkumu

Při hledání opovědí na výzkumné otázky bylo použito následujících postupů.

### 5.2.2 Metody sběru dat

Pro zvolenou problematiku byla použita metodika z pilotního výzkumu, jež byla obohacena o závěry z pilotáže. Sběr dat ve výzkumném šetření se skládá ze dvou částí – slovního vyjádření a kresebného projevu. Inspirací byl výzkum u předškoláků (Dockett, Perry, 2013), kde byla pro komunikaci, cílicí na představy dětí spojené se školou a aktivitami v ní, zvolena metoda výtvarného vyjádření odpovědi a verbálních sdělení. Obsah otázek byl pro naše účely převeden do češtiny a přítomného času, neboť nás zajímá současný stav a aktuální zkušenosti. Původní dvě otázky „*Jaké si myslíš, že to bude ve škole?*“<sup>1</sup> a „*Na co se ve škole těšíš?*“<sup>2</sup>, byly rozšířeny o třetí, zaměřenou na náročné aspekty školní docházky. Pro účely práce ve skupině třídy byly odlišeny dvě metody sběru dat, **verbální a výtvarná**. Ve slovní části se pracuje se třemi otázkami, kreslená má pouze dvě.

První použitá metoda **slovních asociací** k otázkám staví na verbálním vyjádření dětí. Na základě rešerše z kapitol o vývoji dítěte víme, že jazyková úroveň se může mezi dětmi značně lišit a zároveň nejsou dostupné spolehlivé metody pro sledovanou věkovou skupinu, s jejichž pomocí bychom ji určili, přesto už jsou prvňáci považováni za verbálně zdatné a schopné popsat vlastní zážitky (Uholyeva, 2015). Velmi obdobná formulace otázek byla s úspěchem použita i pro děti předškolního věku (Dockett, Perry, 2013), tudíž předpokládáme, že jsou prvňáci schopni samotné otázky pochopit a dále s nimi pracovat.

U slovních asociací lze očekávat, že „*oslovení nejdříve reprodukuje obvyklé způsoby, jak se mluví o daném tématu a když je vyčerpají, produkuje méně konvenční asociace*“ (Plichtová, 2002, s. 63). Na druhou stranu se verbálně může podařit popsat a zachytit i náročné děje a situace.

#### **Otázky pro slovní asociování jsou následující:**

1. „*Jaká je škola/Jaké je to ve škole?*“ je obecného charakteru. Dává prostor pro jakékoliv nápady, které se dětem pojí se školou. Neurčuje směr asociací.

---

<sup>1</sup> v orig. What do You think school will be like?

<sup>2</sup> v orig. What are You looking forward to at school?

2. „Co je ve škole příjemné/fajn/na co se těšíš?“ cílí na nalezení podpůrných aspektů, které přináší dětem ve škole radost. Dle rešerše můžeme vyvodit, že odpovědi na tuto otázku nám naznačí kategorie, jež napomáhají úspěšnému procesu adaptace dětí v ZŠ.
3. „Co je těžké/náročné/na co se těšíš méně?“ se naopak snaží odhalit, které oblasti školních aktivit a zážitků v ZŠ jsou zátěžové a mohou činit obtíže. Tato otázka nebyla zařazena u výzkumu předškoláků (Dockett, Perry, 2013). Při tvorbě byla záměrná snaha vyhnout se formulaci „Co je ve škole špatné?“. Jedním z důvodů je, že by děti mohly cítit větší zábrany v přítomnosti paní učitelky, navíc ve školním prostředí, odpovědět. Hlavně by však nebyla plně pokryta oblast našeho zájmu. Z rešerše je zřejmé, že obtížnost cíle může být spojena i se zvýšením snah jedince, nemusí být doprovázena negativním prožitkem.

Možnost znázornit zamýšlené jinak, než ho pouze vtělit do slov, se využívá při práci s dětským respondentem ve výzkumech (Einarsdóttir, Dockett, Perry, 2009; Dockett, Perry, 2013) i při diagnostice (Vágnerová, 2009b). Zde bylo použito **možnosti asociace zachytit obrázkem**. Tuto aktivitu lze provést přímo ve školní třídě a není náročná na čas. Forma otázek se shoduje s těmi, které děti zodpovídaly verbálně. Pro přílišnou obecnost byla vynechána první otázka a zůstaly jen dvě. Počet dvou obrázků se zdál být odpovídající i z hlediska časové náročnosti aktivity. Nebylo záměrem dětského respondenta zahltit přílišným množstvím požadavků, aby nedošlo ke snížení motivace a ochoty ke spolupráci. Otázky na podpůrnou a náročnou složku školního života byly vyhodnoceny jako dostačující. Vzhledem ke shodné formulaci otázek pro obě metody jsou i předpoklady stejné.

#### **Otázky pro kreslení jsou následující:**

1. „Co je ve škole příjemné/fajn/na co se těšíš/co Tě baví?“
2. „Co je těžké/náročné/na co se těšíš méně?“

Sběr dat probíhal na papír formátu A4, který byl rozdělený na dvě části (podpůrná a zátěžová). V diagnostice se využívá potenciál výtvarného projevu i k projektivnímu vyhodnocení (Vágnerová, 2009b; Matějček, 2011), pro nás bude nejdůležitější tematická analýza produktů, vytvořených jako asociace k podnětovým výroky.

Obrázky od respondentů nejsou přílohou diplomové práce z důvodu ochrany osobních údajů. Přílohou je jejich vyhodnocení.

### 5.2.3 Pilotní výzkum

Samotnému výzkumu předcházela pilotáž, ověřující vhodnost a srozumitelnost vytvořených metod sběru dat, ochotu účastníků ke spolupráci, časovou náročnost a způsob zaznamenávání odpovědí. Ta proběhla 24. září 2015 postupně ve třech 1. třídách ZŠ Petrovice. Účastno bylo 73 dětí, 36 dívek a 37 chlapců. Rodiče dětí poskytli svůj souhlas se zapojením do výzkumu. V každé třídě proběhlo představení výzkumníků a základní nastínění problematiky, která nás zajímá a kterou teď děti aktuálně zažívají a mohou nás o ní poučit. Postupně byly položeny tři otázky, následované verbálními asociacemi dětí. Mezi verbální asociace a kreslenou část byl vložen oddechový čas, kdy jsme na pár minut opustili lavice a protáhli se.

Pilotním šetřením bylo ověřeno, že děti jsou ochotné se podílet na všech připravených aktivitách. Jsou také schopny se jim věnovat ve vymezeném čase a jejich výstupy je možno dále použít. Postup způsobu zaznamenávání odpovědí a práce s materiály se mírně proměnil. Osvědčilo se ujistit se v přítomnosti respondentů o obsahu jejich kreseb. Zároveň u výtvarné části bylo žádoucí podpořit prvňáky při práci. Někteří se v průběhu zadání nebyli schopni dostatečně soustředit, či postupně zapomněli, kde má být umístěn který obrázek a co přesně by na něm mělo být zachyceno. Řada z nich se též potřebovala při samostatném úkolu ujistit, že postupuje správně.

### 5.2.4 Charakteristika výzkumného souboru

Vzhledem k záměru pracovat s dětmi v rámci jejich tříd, bylo třeba kontaktovat celé školy. Ty byly vybrány na základě předchozích zkušeností a s ohledem na ochotu k vyšší míře spolupráce, kterou od nich rozsáhlý výzkum, z něhož jen část je zpracována v tomto textu, vyžadoval. Pro analýzu byly použity údaje z pěti škol a 10-ti prvních tříd. Výzkumný soubor tvoří třídy z velkoměsta nad 100 tisíc obyvatel – Praha<sup>3</sup>, z menších měst s počtem obyvatel nad 3 tisíce – Buštěhrad<sup>4</sup>, Pečky<sup>5</sup>, třídy z vesnic do 2 tisíc obyvatel – Řečice<sup>6</sup>, Radim<sup>7</sup>, třída z malotřídní školy, třída ze školy pouze s prvním stupněm ZŠ, třídy s menším počtem žáků (do 15-ti).

Souhrnné údaje výzkumného souboru po jednotlivých třídách jsou uvedeny v tab. 1. V tabulce je uveden průměrný věk respondentů a zastoupení dle pohlaví. Ve vzorku jsou dívky a chlapci

<sup>3</sup> Zdroj: <https://www.czso.cz/csu/xa/1-xa>

<sup>4</sup> Zdroj: <https://www.mestobustehrad.cz/vyhledavani/?q=po%C4%8Det%20obyvatel>

<sup>5</sup> Zdroj: <https://www.pecky.cz/cs/mesto-4/>

<sup>6</sup> Zdroj: <https://www.obecrecice.cz/o-obci/>

<sup>7</sup> Zdroj: <https://www.obecradim.cz/informace-o-obci/>

zastoupeni téměř shodně, věk je také velmi podobný napříč institucemi. Výjimku tvoří jen poslední uvedená třída s malým počtem žáků, kde věk jednoho, 8 let, zvedl průměr chlapecké skupiny na 7 let.

Tab. 1: Souhrnné údaje o zkoumaném vzorku

| Skupina |                 | 1   |     |     | 2   |     |     | 3   |     | 4   | 5   | Celkem |
|---------|-----------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--------|
|         |                 | A   | B   | C   | A   | B   | C   | A   | B   | A   |     |        |
| Dívky   | Věk<br>(průměr) | 6,2 | 6,4 | 6,6 | 6,0 | 6,3 | 6,4 | 6,3 | 6,4 | 6,5 | 6,3 | 6,3    |
| Chlapci |                 | 6,5 | 6,5 | 6,6 | 6,3 | 6,6 | 6,1 | 6,3 | 6,3 | 6,9 | 7,0 | 6,5    |
| Dívky   | Počet (-)       | 12  | 11  | 10  | 8   | 10  | 11  | 14  | 18  | 6   | 5   | 105    |
| Chlapci |                 | 15  | 10  | 9   | 10  | 10  | 9   | 11  | 17  | 1   | 7   | 99     |
| Celkem  |                 | 27  | 21  | 19  | 18  | 20  | 20  | 25  | 35  | 7   | 12  | 204    |

### 5.2.5 Průběh výzkumu

Výzkumná situace probíhala přímo ve třídách základních škol, vždy v jedné, předem domluvené vyučovací hodině. Zde byli přítomni všichni žáci a jedna paní učitelka, kterou děti znaly, většinou třídní vyučující. Ačkoliv v jednom případě šlo o třídní učitelku jen části dětí, neboť skupina samotná vznikla spojením žáků dvou tříd a ve druhém případě byla třídní paní učitelka nemocná a aktivitou provázela děti zastupující třídní paní učitelka. Výzkumný tým byl tvořen dvěma osobami. Výjimkou byl výzkum ve třídě s velmi malým počtem žáků, kde vše obstarala jedna osoba.

V předstihu byli informováni o výzkumu a jeho cílech rodiče. Byli požádáni o souhlas se zapojením dětí. Žáci, u nichž tato podmínka nebyla splněna, měli náhradní program a před zahájením opustili třídu, kde probíhal sběr dat.

Práce se třídou začala představením výzkumníků a dialogem, kdy byly děti dotázány, zda ví, kdo je to psycholog a co dělá. V návaznosti pak bylo vysvětleno, co bude ve třídě zkoumáno a jak důležitou roli budou v tomto prvňáckém procesu mít. Tedy že budou mít možnost se o své zkušenosti podělit s mladšími dětmi, které školu ještě neznají, i obohatit pohled dospělých, kteří už si neumí vzpomenout, jak vnímali školu v době vlastního nástupu do ní.

Následně proběhlo asociování v odpověď na tři postupně kladené otázky. Odpovídal kdokoliv, kdo měl nápad a odvalu mluvit. Děti nebyly nuceny, aby se účastnily, pokud se samy nepřihlásily o slovo. Jeden výzkumník tuto aktivitu moderoval, druhý byl v pozici tichého přihlížející a zapisoval slovní asociování.

Zhruba v půlce vymezeného času, tedy mezi oběma výzkumnými činnostmi, byla pauza, během které se všichni společně na větším volném prostranství hravou formou protahovali a rozpohybovali. Děti tedy nebyly nuceny soustředěně pracovat a pouze sedět na jednom místě po dobu celého výzkumu, ale ve dvou kratších časových blocích, oddělených pohybovou aktivitou.

Následovala část, kdy děti kreslily na papír A4 obrázky, znázorňující jejich odpovědi na dvě otázky výzkumníků, položené před začátkem jedním z nich. Ukázky tohoto kresleného materiálu jsou v práci na obrázcích uvedených v literární rešerši (obr. 1 – 5). V průběhu práce tým procházel po třídě a individuálně vysvětloval úlohu, pokud si jejím zadáním nějaké dítě nebylo jisté, nebo neudrželo pozornost u úkolu. Též byl doplňován krátký popis na okraj papíru, aby bylo zřejmé i s časovým odstupem, co má obrázek znázorňovat. Po aktivitě měly děti možnost se zeptat, pokud by vyvstaly jakékoliv otázky ohledně toho, co se ve třídě dělo. V závěru pak všichni účastníci výzkumu dostali malý dárek.

### **5.2.6 Technika analýzy dat**

Produkce odpovědí prvňáků ve dvou výzkumných situacích byla značná a v rámci analýzy dat bylo třeba vytvořit z množství jednotlivých verbálních a kreslených odpovědí přehledný výstup. Práce spočívala v jejich systematickém zpracování.

Nejdříve byly pro přehlednost asociace k jednotlivým otázkám z verbální i kreslené části převedeny pro každou třídu a zvolenou metodu do elektronické písemné formy (Hendl, 2008).

Výpovědi ekvivalentní, popisující jinými prostředky stejný jev, byly následně seskupeny do jedné kategorie. Toto tematické kódování, hledající spojitosti a shody mezi jednotlivými případy (Šeďová, 2014) je zvláště vhodné, pokud „*je cílem výzkumu popsat, jak jsou sociálně distribuovány různé pohledy na určitý jev*“ (tamtéž, s. 229). V případě spojování výpovědí příbuzných pojmů bylo třeba hledat nadřazený termín pro celou skupinu. Za maximální vhodný počet vzniklých kategorií se považuje 15, neobvyklé výpovědi tvoří 1 skupinu (Plichtová, 2002; Hendl, 2008).

Pro samotné tvoření kategorií platí dle Plichtové (2002) dvě pravidla:

- Musí být navzájem se vylučující, tedy jedna oddělená výpověď není zahrnuta ve více skupinách.
- Musí být vyčerpávající neboli exhaustivní, což znamená, že zahrnují všechny položky, kterých se třídění týká.

První klíč (viz tab.2), dle kterého byla data rozdělena, je výsledkem postupného začleňování výpovědí a upřesňování obsahu jednotlivých kategorií na základě nových poznatků. Počet kategorií se v průběhu práce měnil, stejně jako jejich přesné vymezení. Nakonec bylo dosaženo počtu 14 kategorií, přičemž v poslední jsou zahrnuty výpovědi ojedinelé, které nezapadaly do žádných jiných. Konkrétní odpovědi respondentů a jejich zařazení do jednotlivých kategorií jsou uvedeny v přílohách této práce.

Tab. 2: Klíč 1

| Kód | Název kategorie      | Operacionalizace   | Příklady odpovědí   |
|-----|----------------------|--|---|
| a   | Školní předměty      | Obecné názvy školních předmětů; výjimkou tělocvik                            | Čeština; matematika; prvouka; angličtina; hudebka; výtvarka   |
| b   | Jemná motorika       | Činnosti spojené s jemnou motorikou, smyslovými vjemy; kognitivní úlohy      | Psát; číst; počítat; napsat 3; napsat S; psací písmena  |
| c   | Hrubá motorika       | Konkrétní aktivita či pohyb  | Tělocvik; jít na výlet; vybíjená; florbal; skákání přes švédské bedny   |
| d   | Kreativita           | Výpověď s důrazem na tvoření, fantazii                                       | Vyrábět lva; obkreslovat ruku na výtvarce; malovat vodovkami  |
| e   | Pomůcky a vybavení   | Učebnice, vybavení školy; hmotné i nehmotné                                  | Písanka; Živá abeceda; automat; interaktivní tabule; pohádky k písmenkům; krokovací pás   |
| f   | Kázeň                | Pochvaly, tresty, požadavky autorit  | Jednička; smajlík; poznámka; mračoun; čárka   |
| g   | Dospělý (autorita)   | Důraz na konkrétní činnosti a interakce                                      | Když se pracuje dohromady s paní učitelkou; učit se s paní učitelkou; paní učitelka skáče panáka; hrát si s paní družinářkou  |
| h   | Tlak na seberegulaci | Oddálení splnění vlastních přání, překonání nutkání                          | Sedět v lavici; čekat ve frontě na záchod; čekat s prací na ostatní   |
| i   | Vrstevníci           | Sociální vztahy - pozitivní i negativní projevy; důraz na společnou aktivitu | Tancování společně; povídat si s ostatními; prát se i být přítomen tomu, že se perou ostatní; děti sahají bez dovolení do penálu; spolužák pláče, když zapomněl aktovku |
| j   | Rodina               | Domácí úkoly; příprava a podpora rodiny                                      | Rozloučit se před školou s maminkou; pochlubit se doma výsledky   |
| k   | Zábava               | Hra, relax, přestávka  | Hrát si; prohlížet si knížky; Tik Tak Bum; prohrát hru  |
| l   | Všechno              | Děti výslovně uvedly, že ve škole je dobré vše                               | Všechno   |
| m   | Strava               | Jídlo a pití   | Svačina; oběd; sladkost z automatu  |
| n   | Nezařazené           | Ojedinelé či obecné výpovědi, které nespádají do ostatních kategorií         | Těší se, až pojedou na školu v přírodě (ještě nebyli); inspekce ve škole; upadnout (zakopnout), když dobíhá do lavice; učit se  |



Pro hodnocení předmětů byl vytvořen druhý klíč (viz tab.3), zaměřený na jednotlivé předměty a s nimi spojené aspekty. Původní záměr, pouhé rozdělení kategorie „a“ z klíče 1 nebylo vyhovující, neboť některé odpovědi se přímo týkají aktivit při určité hodině, ale nejsou vyjádřeny názvem předmětu. Byl tedy vytvořen nový klíč, obsahující 7 kategorií. Výpovědi, které se neváží přímo k určité školní činnosti, zde již nejsou vyhodnocovány. Konkrétní odpovědi respondentů a jejich zařazení do jednotlivých kategorií jsou uvedeny v přílohách této práce.

Tab. 3: Klíč 2

| <b>Klíč</b> | <b>Název kategorie</b> | <b>Operacionalizace</b>                   | <b>Příklady odpovědí</b>       |
|-------------|------------------------|---|--------------------------------|
| <b>z</b>    | Český jazyk            | název předmětu a konkrétní aktivity výuky | číst; psát S; písanka          |
| <b>y</b>    | Matematika             | název předmětu a konkrétní aktivity výuky | počítat; odčítat; psát "3"     |
| <b>x</b>    | Anglický jazyk         | název předmětu a konkrétní aktivity výuky | angličtina                     |
| <b>w</b>    | Hudební výchova        | název předmětu a konkrétní aktivity výuky | zpívat ve škole; flétna        |
| <b>v</b>    | Výtvarná výchova       | název předmětu a konkrétní aktivity výuky | kreslit vodovkami; vyrábět lva |
| <b>u</b>    | Prvouka                | název předmětu a konkrétní aktivity výuky | Člověk a jeho svět             |
| <b>t</b>    | Tělocvik               | název předmětu a konkrétní aktivity výuky | válet sudy; hrát florbal       |

## 6 Výsledky výzkumu

Vyhodnocení výsledků je rozděleno na dvě dílčí kapitoly, které rozebírají výsledky získané klíčem 1 a klíčem 2.

### 6.1 Vyhodnocení výsledků dle klíče 1

Výsledky šetření jsou uvedeny postupně v pořadí, v jakém byly získávány odpovědi. Tedy nejdříve slovní asociace k 1. otázce, pak ke 2. a 3., pak shrnutí nápadů kreslených k oběma otázkám. Vyhodnocení probíhalo dle klíče 1 (viz tab. 2).

#### 6.1.1 Výsledky slovních asociací

Na 1. otázku zazněly převážně pozitivní reakce. Prvníáci v osmi třídách školu popisovali jako místo dobré, hezké. Dokonce občas zaznělo, že je dobré úplně vše a že je škola výborná. Konkrétnější zmíněné pak bylo, že se žákům ve škole líbí a dějí se v ní zajímavé věci. V jedné třídě popis zněl „jde to“, jednou byl zmíněn strach, který se objevoval na začátku, i dva možné úhly pohledu, kdy „ve škole je něco dobré a něco ne“. Přišla též odpověď, že ve škole „je to stále stejné“. V tab. 4 jsou uvedeny výsledky pro asociace, týkající se oblastí, na které se prvníáci v souvislosti se školou těší a které je baví. Zdrojem dat je tab. I.1 v příloze I.

Tab. 4: Slovní asociace – podpůrné oblasti

| Kód           | Kategorie            | 1A        | 1B        | 1C        | 2A        | 2B        | 2C        | 3A        | 3B        | 4         | 5         | Celkem (-) | Celkem (%)   |
|---------------|----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|--------------|
| a             | Školní předměty      | 15        | 6         | 14        | 3         | 1         | 9         | 12        | 14        | 4         | 14        | 92         | 28,9         |
| b             | Jemná motorika       | 1         | 3         | 2         | 1         | 7         | 5         | 2         | 1         | 0         | 5         | 27         | 8,5          |
| c             | Hrubá motorika       | 19        | 2         | 7         | 1         | 3         | 13        | 6         | 11        | 2         | 5         | 69         | 21,7         |
| d             | Kreativita           | 0         | 1         | 2         | 0         | 0         | 8         | 2         | 0         | 1         | 1         | 15         | 4,7          |
| e             | Pomůcky a vybavení   | 1         | 3         | 4         | 3         | 3         | 0         | 8         | 2         | 1         | 2         | 27         | 8,5          |
| f             | Kázeň                | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0          | 0,0          |
| g             | Dospělý (autorita)   | 0         | 0         | 0         | 0         | 1         | 0         | 0         | 0         | 0         | 1         | 2          | 0,6          |
| h             | Tlak na seberegulaci | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0          | 0,0          |
| i             | Vrstevníci           | 1         | 0         | 0         | 5         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 3         | 9          | 2,8          |
| j             | Rodina               | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 1         | 0         | 0         | 0         | 0         | 1          | 0,3          |
| k             | Zábava               | 2         | 6         | 5         | 9         | 3         | 7         | 5         | 5         | 2         | 1         | 45         | 14,2         |
| l             | Všechno              | 2         | 0         | 3         | 0         | 0         | 2         | 0         | 3         | 0         | 0         | 10         | 3,1          |
| m             | Strava               | 4         | 2         | 0         | 1         | 1         | 2         | 0         | 0         | 2         | 2         | 14         | 4,4          |
| n             | Nezařazené*          | 0         | 0         | 1         | 1         | 2         | 0         | 1         | 2         | 0         | 0         | 7          | 2,2          |
| <b>Celkem</b> |                      | <b>45</b> | <b>23</b> | <b>38</b> | <b>24</b> | <b>21</b> | <b>47</b> | <b>36</b> | <b>38</b> | <b>12</b> | <b>34</b> | <b>318</b> | <b>100,0</b> |

\*Odpovědi typu: „nové věci“, „chodit na záchod“, „převlékat se na tělocvik“, „slova – skládání“, „učit se“.

V tab. 5 jsou potom uvedeny výpovědi, týkající se obtížných aspektů školy (zátěžových oblastí), na které se prvňáci těší méně. Zdroj dat vychází z tab. I.2, která je uvedena v příloze I.

Tab. 5: Slovní asociace – zátěžové oblasti

| Kód           | Kategorie            | 1A        | 1B        | 1C        | 2A        | 2B        | 2C        | 3A        | 3B        | 4        | 5         | Celkem (-) | Celkem (%)   |
|---------------|----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|-----------|------------|--------------|
| a             | Školní předměty      | 2         | 2         | 5         | 5         | 0         | 0         | 2         | 8         | 3        | 2         | 29         | 18,7         |
| b             | Jemná motorika       | 1         | 0         | 3         | 2         | 1         | 20        | 2         | 3         | 0        | 2         | 34         | 21,9         |
| c             | Hrubá motorika       | 0         | 1         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0        | 0         | 1          | 0,6          |
| d             | Kreativita           | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0        | 0         | 0          | 0,0          |
| e             | Pomůcky a vybavení   | 0         | 1         | 1         | 0         | 0         | 0         | 4         | 4         | 2        | 3         | 15         | 9,7          |
| f             | Kázeň                | 2         | 7         | 1         | 3         | 2         | 1         | 1         | 1         | 0        | 0         | 18         | 11,6         |
| g             | Dospělý (autorita)   | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 1         | 0         | 0         | 0        | 0         | 1          | 0,6          |
| h             | Tlak na seberegulaci | 1         | 2         | 6         | 5         | 0         | 0         | 2         | 0         | 0        | 0         | 16         | 10,3         |
| i             | Vrstevníci           | 8         | 3         | 0         | 0         | 2         | 7         | 1         | 2         | 0        | 4         | 27         | 17,4         |
| j             | Rodina               | 0         | 0         | 2         | 1         | 2         | 0         | 0         | 0         | 0        | 0         | 5          | 3,2          |
| k             | Zábava               | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0        | 0         | 0          | 0,0          |
| l             | Všechno              | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0        | 0         | 0          | 0,0          |
| m             | Strava               | 0         | 1         | 0         | 0         | 1         | 0         | 0         | 0         | 0        | 0         | 2          | 1,3          |
| n             | Nezařazené*          | 0         | 1         | 1         | 0         | 2         | 0         | 1         | 0         | 0        | 2         | 7          | 4,5          |
| <b>Celkem</b> |                      | <b>14</b> | <b>18</b> | <b>19</b> | <b>16</b> | <b>10</b> | <b>29</b> | <b>13</b> | <b>18</b> | <b>5</b> | <b>13</b> | <b>155</b> | <b>100,0</b> |

\*Odpovědi typu: „upustit ták v jídelně“, „družina nuda“, „když není přestávka“, „hudebka – dělají se příliš dětské písničky“, „zapomenout si doma klíče s čipem“.

## 1.2 Výsledky kreslených asociací

V tab. 6 jsou uvedeny výsledky kreslených asociací na podpůrné straně, v tab. 7 pak zátěžové. Zdroj dat vychází z tab. I.3 a I.4, která je uvedena v příloze I. Do analýzy nebyly zahrnuty dva výkresy, které se nevztahovaly ke školnímu prostředí.

Tab. 6: Kreslení – podpůrné oblasti

| Kód | Kategorie            | 1A | 1B | 1C | 2A | 2B | 2C | 3A | 3B | 4 | 5 | Celkem (-) | Celkem (%) |
|-----|----------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|---|---|------------|------------|
| a   | Školní předměty      | 4  | 4  | 3  | 3  | 0  | 0  | 4  | 10 | 0 | 0 | 28         | 8,9        |
| b   | Jemná motorika       | 5  | 9  | 6  | 3  | 4  | 3  | 14 | 4  | 2 | 3 | 53         | 16,8       |
| c   | Hrubá motorika       | 4  | 11 | 2  | 4  | 7  | 4  | 4  | 3  | 1 | 1 | 41         | 13,0       |
| d   | Kreativita           | 1  | 3  | 3  | 0  | 3  | 4  | 1  | 3  | 2 | 1 | 21         | 6,7        |
| e   | Pomůcky a vybavení   | 11 | 8  | 14 | 6  | 0  | 6  | 11 | 16 | 3 | 6 | 81         | 25,7       |
| f   | Kázeň                | 4  | 12 | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 3  | 0 | 0 | 19         | 6,0        |
| g   | Dospělý (autorita)   | 2  | 0  | 3  | 0  | 0  | 3  | 0  | 0  | 0 | 3 | 11         | 3,5        |
| h   | Tlak na seberegulaci | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0 | 0 | 0          | 0,0        |
| i   | Vrstevníci           | 1  | 0  | 2  | 1  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0 | 0 | 4          | 1,3        |
| j   | Rodina               | 0  | 3  | 0  | 0  | 1  | 0  | 0  | 0  | 0 | 0 | 4          | 1,3        |
| k   | Zábava               | 9  | 5  | 2  | 1  | 4  | 1  | 1  | 2  | 0 | 1 | 26         | 8,3        |
| l   | Všechno              | 0  | 0  | 1  | 0  | 0  | 1  | 0  | 0  | 0 | 0 | 2          | 0,6        |

Tab. 6: pokračování tabulky

| Kód           | Kategorie   | 1A        | 1B        | 1C        | 2A        | 2B        | 2C        | 3A        | 3B        | 4        | 5         | Celkem (-) | Celkem (%)   |
|---------------|-------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|-----------|------------|--------------|
| m             | Strava      | 2         | 6         | 0         | 1         | 0         | 0         | 0         | 1         | 1        | 0         | 11         | 3,5          |
| n             | Nezařazené* | 2         | 4         | 0         | 1         | 3         | 1         | 0         | 1         | 0        | 2         | 14         | 4,4          |
| <b>Celkem</b> |             | <b>45</b> | <b>65</b> | <b>36</b> | <b>20</b> | <b>22</b> | <b>23</b> | <b>35</b> | <b>43</b> | <b>9</b> | <b>17</b> | <b>315</b> | <b>100,0</b> |

\*Odpovědi typu: „učit se“, „zalévat kytky“, „když jdu do školy, těším se tam“, „Halloween párty“, „inspekce“, „učit se“, „mám ráda své místo a lavici“.

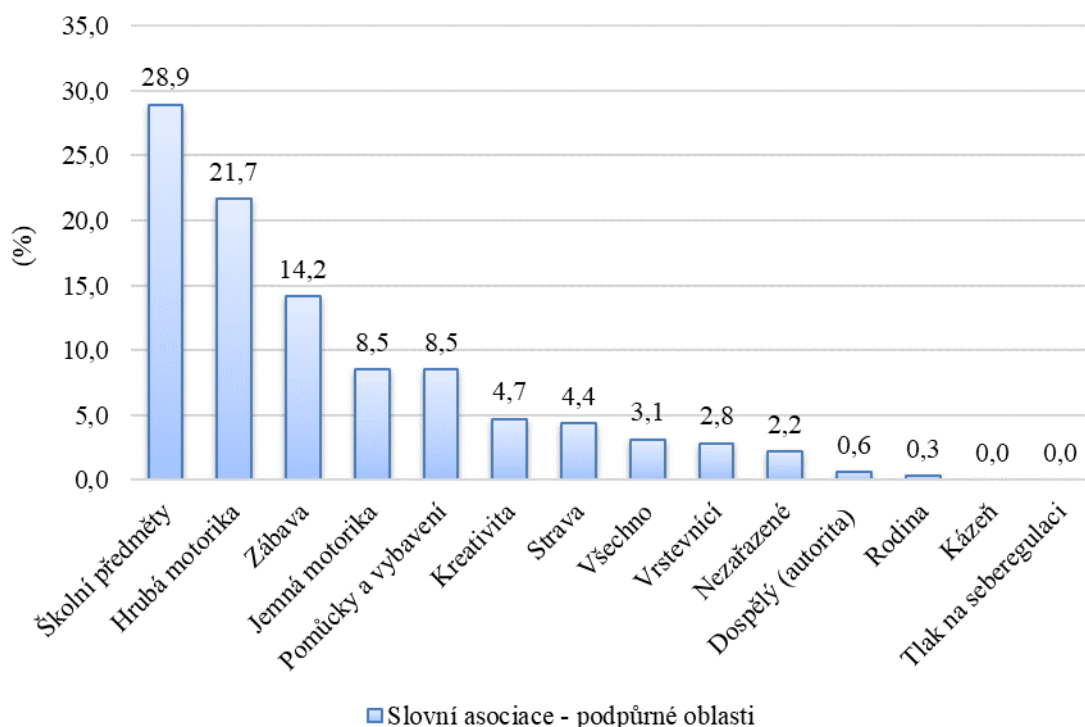
Tab. 7: Kreslení – zátěžové oblasti

| Kód           | Kategorie            | 1A        | 1B        | 1C        | 2A        | 2B        | 2C        | 3A        | 3B        | 4        | 5         | Celkem (-) | Celkem (%)   |
|---------------|----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|-----------|------------|--------------|
| a             | Školní předměty      | 1         | 1         | 5         | 7         | 1         | 4         | 4         | 11        | 4        | 0         | 38         | 16,1         |
| b             | Jemná motorika       | 4         | 1         | 3         | 1         | 1         | 3         | 3         | 6         | 0        | 6         | 28         | 11,9         |
| c             | Hrubá motorika       | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         | 0         | 3         | 1         | 0        | 0         | 9          | 3,8          |
| d             | Kreativita           | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 1         | 0         | 0        | 0         | 1          | 0,4          |
| e             | Pomůcky a vybavení   | 6         | 1         | 2         | 4         | 0         | 0         | 13        | 13        | 1        | 4         | 44         | 18,6         |
| f             | Kázeň                | 4         | 41        | 1         | 2         | 4         | 0         | 0         | 2         | 0        | 1         | 55         | 23,3         |
| g             | Dospělý (autorita)   | 2         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0        | 1         | 3          | 1,3          |
| h             | Tlak na seberegulaci | 1         | 0         | 5         | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         | 0        | 0         | 11         | 4,7          |
| i             | Vrstevníci           | 5         | 5         | 1         | 2         | 6         | 5         | 0         | 2         | 0        | 4         | 30         | 12,7         |
| j             | Rodina               | 0         | 0         | 0         | 0         | 2         | 0         | 0         | 0         | 0        | 0         | 2          | 0,8          |
| k             | Zábava               | 0         | 0         | 0         | 1         | 3         | 0         | 0         | 0         | 0        | 0         | 4          | 1,7          |
| l             | Všechno              | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0        | 0         | 0          | 0,0          |
| m             | Strava               | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0        | 0         | 0          | 0,0          |
| n             | Nezařazené*          | 2         | 1         | 1         | 1         | 1         | 0         | 3         | 1         | 1        | 0         | 11         | 4,7          |
| <b>Celkem</b> |                      | <b>26</b> | <b>51</b> | <b>19</b> | <b>20</b> | <b>20</b> | <b>13</b> | <b>28</b> | <b>37</b> | <b>6</b> | <b>16</b> | <b>236</b> | <b>100,0</b> |

\*Odpovědi typu: „učení“, „zakopnout a upadnout, když doháním do lavice“, „hudebka, moc dětské“, „nelíbí se mi automat“, „příliš těžký úkol (nakreslit, co se zdá ve snu)“, „rozbít ve družině skleničku“.

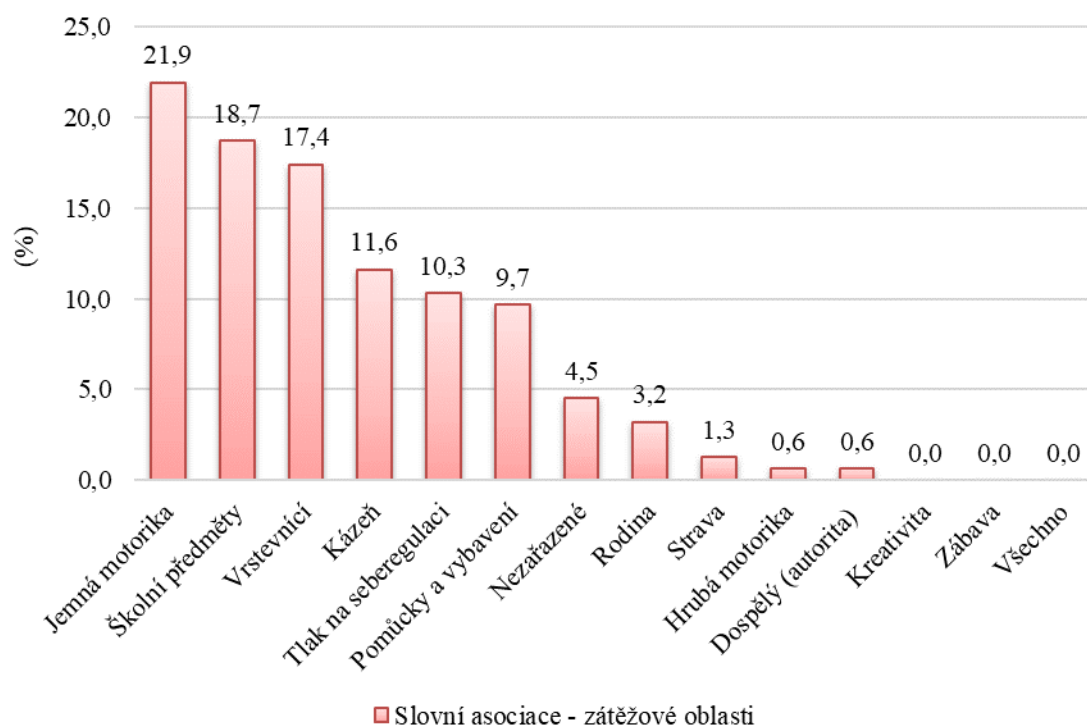
### 6.1.3 Vyhodnocení slovních asociací

Z výsledků podpůrných oblastí slovních asociací uvedených v tab. 4, je zpracován sloupcový graf (viz obr. 6), který je pro přehlednost seřazen od nejvíce se vyskytujících odpovědí. Nejčastější asociací jsou názvy školních předmětů (a) s podílem 28,9 %, následované činnostmi spojenými s hrubou motorikou (c) s 21,7 %, dále se 14,2 % hra a odpočinek (k). Shodně, a to s 8,5 %, děti zmiňují aktivity, kde je zapojena jemná motorika a kognitivní zpracování, a pomůcky či vybavení školy. Ostatní kategorie se v odpovědích vyskytují méně často. Kategorie kázeň (f) a tlak na seberegulaci (h) se v této části neobjevují vůbec.



Obr. 6: Slovní asociace – podpůrné oblasti

Zátěžová oblast je vyhodnocena obdobným způsobem na obr. 7 a vychází z tab. 5. Jako obtížné jsou v nejhojnějším počtu, a to ve 21,9 % případů, označeny aktivity, vztahující se k jemné motorice a kognitivním úlohám (b), dále k obecným názvům předmětů v 18,7 % (a), sociálním interakcím s vrstevníky v 17,4 % (i), kázeňským požadavkům a trestům v 11,6 % (f), nárokům na seberegulaci a školním pomůckám (h, e), obě kolem 10 %. K dalším kategoriím se vztahuje méně, než 5 % výpovědí. Kategorie kreativita (d), zábava (k) a všechno (l) nejsou zmíněny ani jednou.

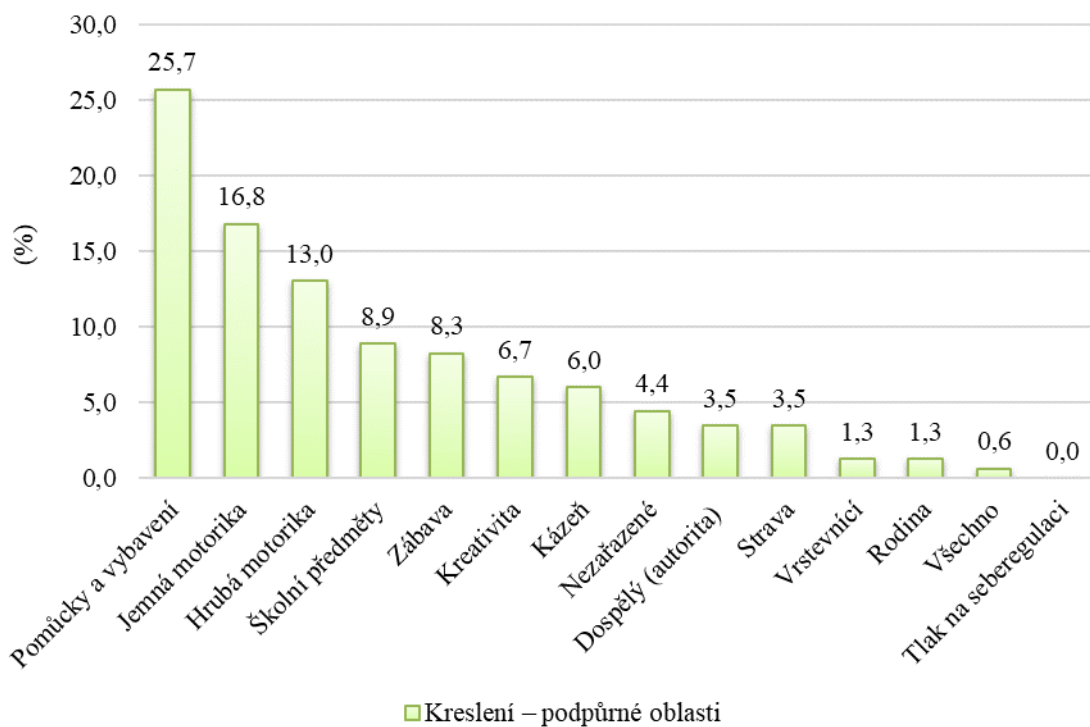


Obr. 7: Slovní asociace – zátěžové oblasti

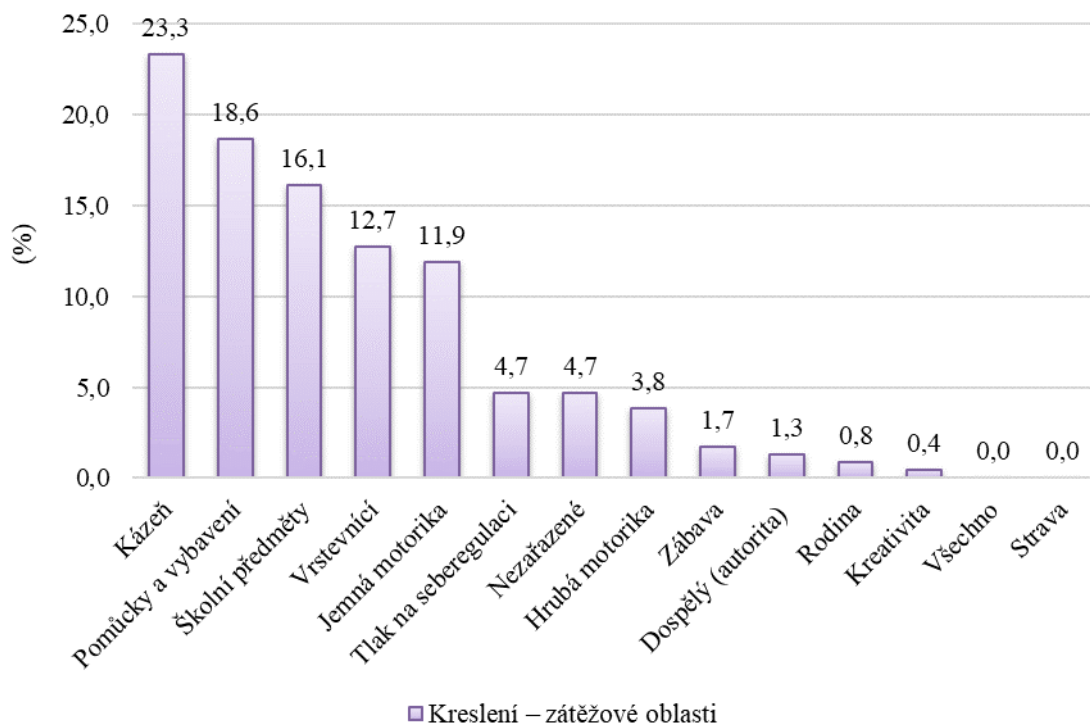
#### 6.1.4 Vyhodnocení obrázkových asociací

Z výsledků podpurných oblastí obrázkových asociací uvedených v tab. 6, je zpracován sloupcový graf (viz obr. 8), který je pro přehlednost seřazen od nejčastěji se vyskytujících odpovědí. Kreslenou metodou sběru dat bylo získáno menší množství obecných odpovědí, čímž se zvýšil podíl konkrétních, zvláště u podpurných aspektů. Za nejvýraznější v tomto ohledu lze označit kategorii pomůcky a vybavení zmíněna ve 25,7 % (e) výpovědí, kterou následuje oblast jemné motoriky a kognitivních úloh s 16,8 % (b) a hrubé motoriky se 13 % (c). Až potom se objevují názvy předmětů ve zhruba 9 % případů (a) a zábava v 8,3 % (k). Zbývající kategorie jsou zmíněny v menším počtu případů a tlak na seberegulaci (h) se neobjevuje ani jednou.

Vyhodnocení asociací, vztahujících se k zátěži, bylo provedeno obdobným způsobem na obr. 9 a vychází se u něj z tab. 7. Nejnáročnější oblastí je pro děti dle obrázků důraz na kázeň a pravidla, který se vyskytuje ve 23,3 % výpovědí, ten je následován pomůckami a vybavením s 18,6 %, názvy předmětů s 16,1 %, interakcemi s vrstevníky ve 12,7 %, jemnou motorikou a kognitivními úlohami v 11,9 %.



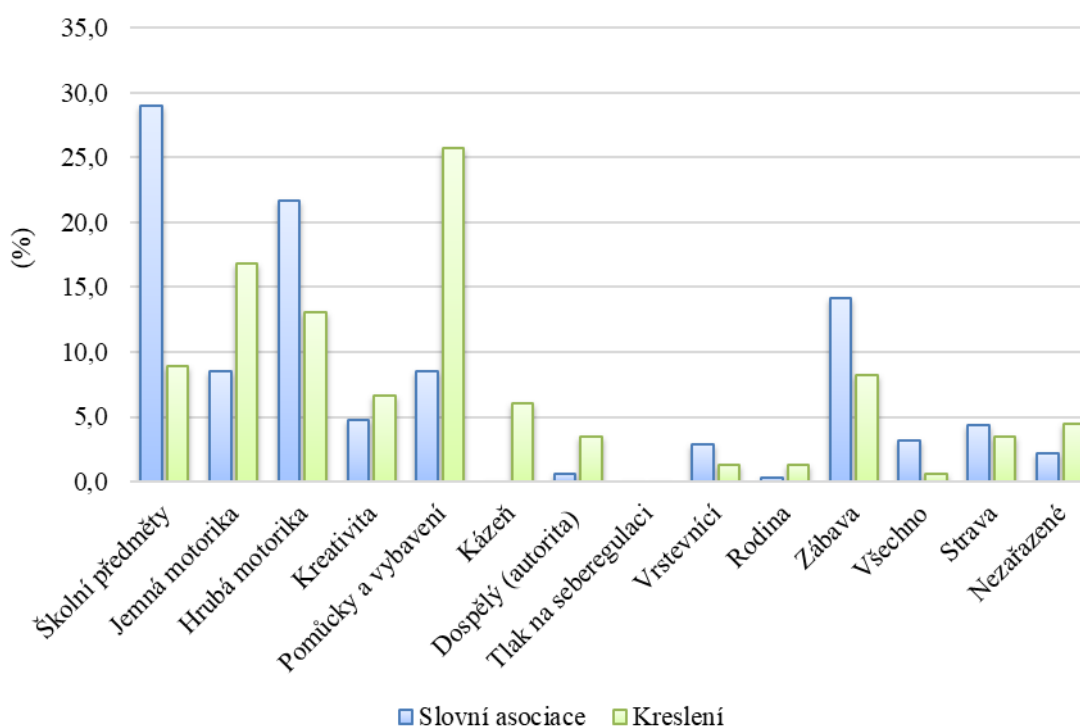
Obr. 8: Kreslení – podpůrné oblasti



Obr. 9: Kreslení – zátěžové oblasti

### 6.1.5 Vyhodnocení podpůrných kategorií z obou metod sběru

Při porovnání výsledků z obou testů lze nejlépe sledovat rozdíly v produkci asociací u kreslených a verbálních odpovědí k jednotlivým kategoriím. Pro přehledné posouzení jsou výsledky z obr. 6 a 8 sloučeny v jeden sloupcový graf (viz obr. 10). Z čehož vychází, že celkově nejčetnější množství asociací tvoří obecné popisy, spojené se školním prostředím, tedy názvy předmětů (a), které čítají u slovních asociací 28,9 % výpovědí, u obrázků však jen 8,9 %. Druhou nejhojněji zastoupenou kategorií tvoří pomůcky a vybavení (e), zachycené více na obrázcích, a to ve 25,7 %, ve slovních asociacích se objevují jen v 8,5 %. Výsledky těchto dvou kategorií se nejvíce liší s ohledem na metodu sběru dat. Třetí celkově nejčastější odpověď se vztahuje k hrubé motorice (b) a slovně zachycená je ve 21,7 %, na obrázcích ve 13 %. Následuje kategorie jemná motorika a kognitivní úlohy, na obrázcích v 16,8 %, u slovních výpovědí v 8,5 %. Zábava se objevují ve slovních výpovědích ve 14,2 %, v obrázcích pak v 8,2 %. Všechny ostatní kategorie jsou shodně zastoupeny v obou použitých metodách méně. Zajímavé je, že některé kategorie se vyskytují jen u jedné metody získávání dat. Kázeň s pravidly (f), autorita (g), nejčastěji zastoupená učitelem a domácí příprava a zapojení rodiny (j) se objevují spíše v kresbách, v 6 %, 3,5 % a 1,3 %. Naopak slovní asociace obsahují častěji výpověď, že ve škole je příjemné vše (l), a to ve 3,1 %.

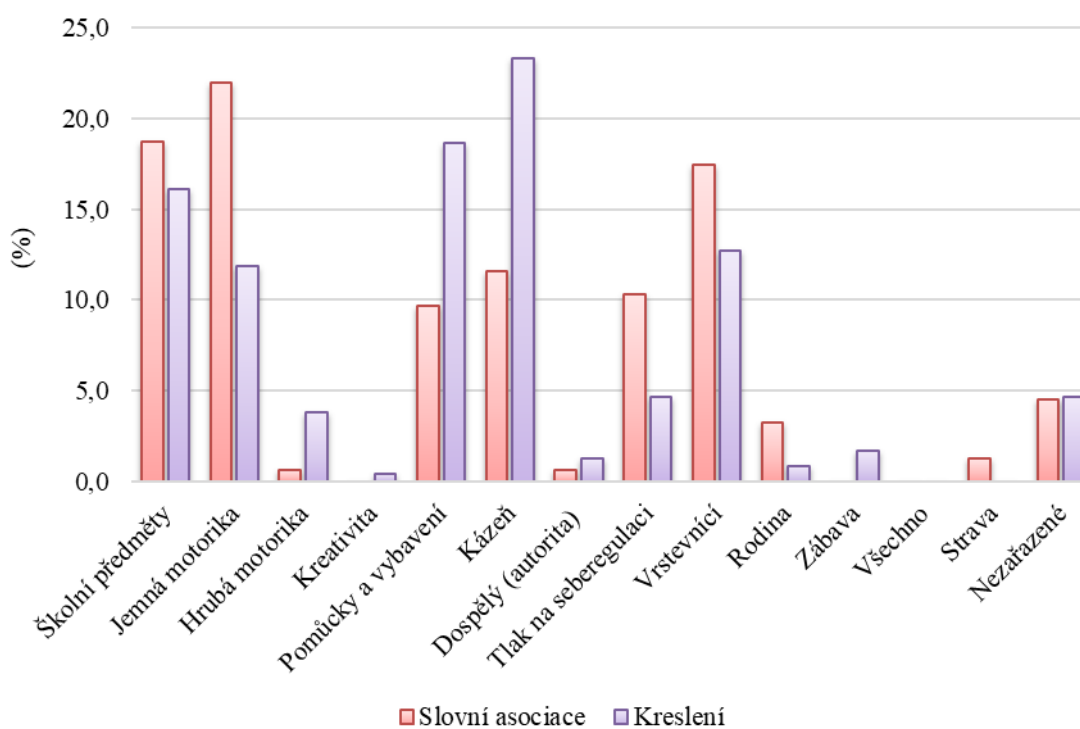


Obr. 10: Podpůrné oblasti porovnání



### 6.1.6 Vyhodnocení zátěžových kategorií z obou metod sběru

Při vyhodnocení zátěžových kategorií je znovu vycházeno z předpokladu, že obě použité metody sběru dat je třeba porovnat a pro přehlednost jsou údaje z obr. 7 a 9 uvedeny v jednom sloupcovém grafu (viz obr. 11). Z toho je možno vyhodnotit, že u asociací k zátěžovým aspektům byla celkově nejhojněji zmíněna kázeň s pravidly (f), na obrázcích je ve 23,3 %, verbalizována ve 11,6 %. Druhou nejčtetnější kategorií je jemná motorika s kognitivními úlohami (b), tentokrát značně častěji ve slovních výpovědích, ve 21,9 % oproti 11,9 % na obrázcích. Dále se objevují názvy předmětů (a), častěji ve slovních odpovědích, 18,7 % vůči 16,1 % na obrázcích. 18,6 % všech odpovědí mají v kreslené formě pomůcky a vybavení (e), které jsou slovně zmíněny zhruba v 9,7 %. I interakce s vrstevníky (i) se objevují často, v 17,4 % slovních asociací a na 12,7 % obrázků. Tlak na seberegulaci (h) je podstatně častěji zachycen slovně, v 10,3 %, než na obrázcích, kde tvoří 4,7 %. Autorita a osoba učitele (g) se u zátěže objevuje minimálně, u obou způsobů zjišťování asi v 1 % případů. Na obrázcích jsou zachyceny i kategorie, které slovní formou nejsou získány. Jde o hrubou motoriku (c), ke které se vztahují 3,8 % kreseb. Dále pak zábava a odpočinek (k), ve 1,7 %. Pouze ve slovních asociacích se vyskytuje strava (m), k níž se vztahuje 1,3 % výpovědí. Kategorie všechno (l) se neobjevuje ani jednou.



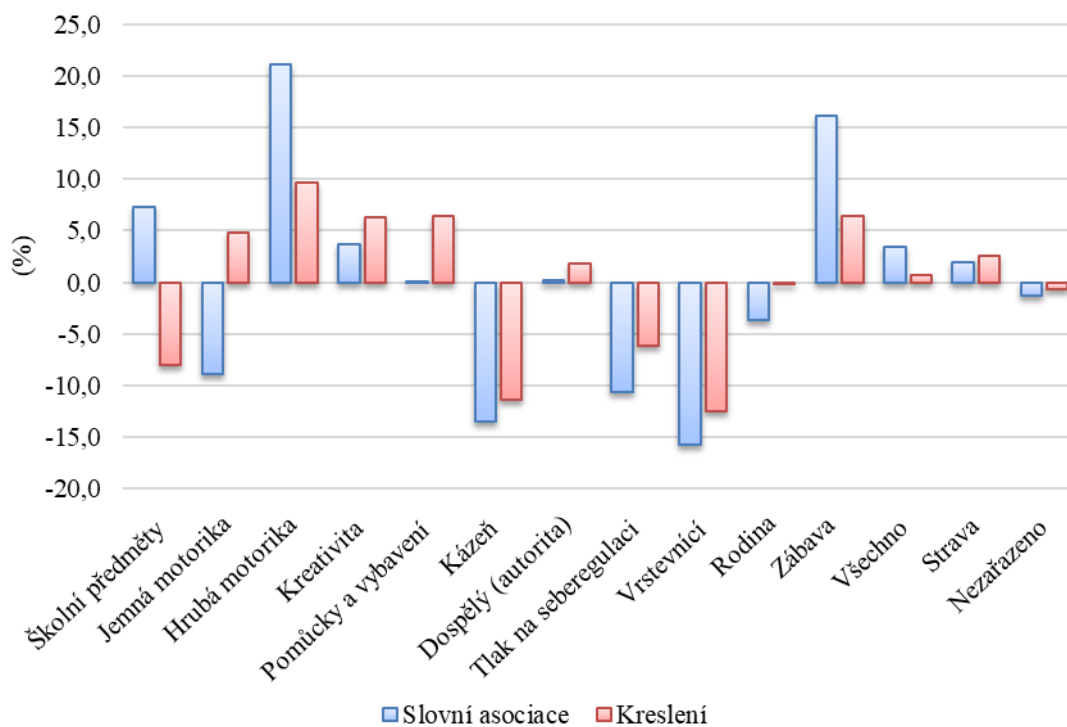
Obr. 11: Zátěžové oblasti porovnání

### 6.1.7 Celkové zhodnocení výsledků dle klíče 1

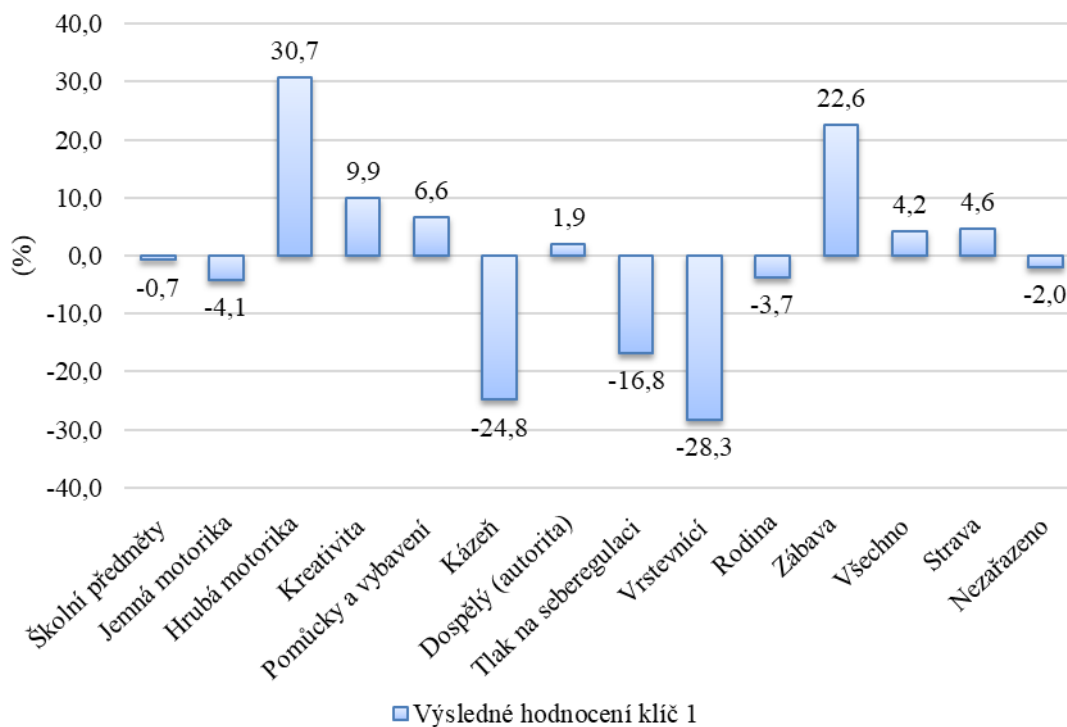
Asociace, získané oběma metodami, obsahují rozličné výpovědi, zařazující jednotlivé kategorie na stranu podpory i zátěže. Pro zpřehlednění výsledného zastoupení bylo tedy zvoleno metody, kdy se od podpurné strany odečte zátěžová. Tím je možno znázornit, zda je daná oblast spíš na jedné, či druhé straně. Nejdřív je zachyceno slovní asociování i kresba v grafu vedle sebe (viz obr. 12). Na obr. 13 je potom znázorněn součet výsledky z obou postupů sběru dat (podpurné s kladnou hodnotou, zátěžové se zápornou hodnotou).

Vyhodnocení uvedeno na obr. 12 bude věnováno hlavně těm kategoriím, které se zastoupením více liší v souvislosti s metodou sběru dat. Podle verbálních výpovědí se k podpoře řadí nejvíce hrubá motorika a tělocvik (c), jež dosahují 21,7 %. Se 16,8 % je následují herní aktivity a odpočinek (k). Naopak největší zátěž představují interakce s vrstevníky (i) s 16 %, důraz na kázeň (f) se 14 % a s 10 % zastoupení tlak na seberegulaci (h). Kategorie pomůcky a vybavení (e) a autorita (g) se při tomto porovnání téměř ztratily. Také při kreslení se hrubá motorika (c) ukázala být s 10 % tou nejpočetnější kategorií na straně podpory. Mezi 5–6 % pak mají ještě pomůcky (e), kreativní činnosti (d), zábava (k) a jemná motorika a kognitivní úlohy (b). Poslední jmenovaná kategorie se umístila při kreslení na opačném pólu, než u metody slovního asociování. Na straně zátěže jsou výsledky výraznější 12 %, tedy nejvíce, mají interakce s vrstevníky, což je shodná tendence, jakou je možno vidět i u slovní části. Dále zátěž tvoří kázeň (f) s 11 % a školní předměty (a) s 8 %.

Na obr. 13 je v grafu znázorněno porovnání obou metod sběru dat. Nejvýraznější tendence jsou shodné. Hrubá motorika (c) s 30,7 % a možnost odpočinku a her (k) s 22,6 % jsou nejčetnějšími odpověďmi na straně podpory. Ještě kreativita dosahuje 9,9 %. Naopak na straně zátěže jsou s 28,3 % interakce s vrstevníky (i), s 24,8 % důraz na kázeň (f) a s 16,8 % nutnost sebeovládání a usměrnění vlastních projevů (h). Překvapivě zmínky o předmětech, které se ve slovních asociacích vyskytovaly ve značném množství (viz obr. 6 a 7) byly přiřazeny velmi rovnoměrně ke straně podpory i zátěže, tudíž se zde skoro neobjevují. Stejně je tomu u pomůcek a vybavení u obrázků, kde se tato kategorie umístila výrazně u podpory i zátěže.



Obr. 12: Vyhodnocení slovních a kreslených odpovědí



Obr. 13: Obě metody v celkovém součtu pro klíč 1

## 6.2 Vyhodnocení výsledků dle klíče 2

Výsledky jsou uvedeny postupně v pořadí, v jakém byly získávány odpovědi, nejdřív slovní asociace k podpoře i zátěži ve vztahu ke školním předmětům a konkrétním aktivitám, pak kreslené. Vyhodnocení probíhalo dle klíče 2 (viz tab. 3).

### 6.2.1 Výsledky slovních asociací

V tab. 8 jsou uvedeny výsledky pro asociace, týkající se oblastí, na které se prvňáci v souvislosti se školou těší a které je baví. V tab. 9 jsou výpovědi, týkající se obtížných aspektů školy, na které se prvňáci těší méně. Zdroj dat vychází z tab. II.1 a II.2, která je součástí přílohy II.

Tab. 8: Školní předměty slovní asociace – podpůrné

| Kód           | Kategorie        | 1A        | 1B        | 1C        | 2A       | 2B        | 2C        | 3A        | 3B        | 4        | 5         | Celkem (-) | Celkem (%)   |
|---------------|------------------|-----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|-----------|------------|--------------|
| t             | Tělocvik         | 17        | 2         | 2         | 1        | 3         | 10        | 5         | 10        | 2        | 5         | 57         | 29,4         |
| u             | Prvouka          | 2         | 0         | 3         | 0        | 0         | 0         | 0         | 1         | 0        | 1         | 7          | 3,6          |
| v             | Výtvarná výchova | 1         | 3         | 8         | 0        | 3         | 5         | 3         | 4         | 3        | 2         | 32         | 16,5         |
| w             | Hudební výchova  | 1         | 0         | 1         | 2        | 0         | 1         | 3         | 0         | 0        | 3         | 11         | 5,7          |
| x             | Angličtina       | 0         | 4         | 0         | 0        | 0         | 1         | 0         | 0         | 0        | 5         | 10         | 5,2          |
| y             | Matematika       | 10        | 0         | 1         | 0        | 3         | 3         | 8         | 10        | 1        | 3         | 39         | 20,1         |
| z             | Čeština          | 2         | 4         | 5         | 1        | 4         | 5         | 11        | 1         | 1        | 4         | 38         | 19,6         |
| <b>Celkem</b> |                  | <b>33</b> | <b>13</b> | <b>20</b> | <b>4</b> | <b>13</b> | <b>25</b> | <b>30</b> | <b>26</b> | <b>7</b> | <b>23</b> | <b>194</b> | <b>100,0</b> |

Tab. 9: Školní předměty slovní asociace – zátěžové

| Kód           | Kategorie        | 1A       | 1B       | 1C       | 2A       | 2B       | 2C        | 3A       | 3B        | 4        | 5        | Celkem (-) | Celkem (%)   |
|---------------|------------------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|----------|------------|--------------|
| t             | Tělocvik         | 0        | 1        | 0        | 0        | 0        | 0         | 0        | 0         | 0        | 0        | 1          | 1,3          |
| u             | Prvouka          | 0        | 1        | 1        | 0        | 0        | 0         | 4        | 3         | 0        | 1        | 10         | 13,3         |
| v             | Výtvarná výchova | 0        | 0        | 0        | 0        | 0        | 0         | 3        | 1         | 0        | 0        | 4          | 5,3          |
| w             | Hudební výchova  | 1        | 0        | 0        | 1        | 0        | 0         | 1        | 0         | 0        | 0        | 3          | 4,0          |
| x             | Angličtina       | 1        | 1        | 1        | 0        | 0        | 0         | 0        | 0         | 0        | 0        | 3          | 4,0          |
| y             | Matematika       | 0        | 0        | 3        | 4        | 0        | 7         | 0        | 5         | 3        | 5        | 27         | 36,0         |
| z             | Čeština          | 1        | 1        | 4        | 1        | 0        | 12        | 1        | 5         | 2        | 0        | 27         | 36,0         |
| <b>Celkem</b> |                  | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>9</b> | <b>6</b> | <b>0</b> | <b>19</b> | <b>9</b> | <b>14</b> | <b>5</b> | <b>6</b> | <b>75</b>  | <b>100,0</b> |

### 6.2.2 Výsledky kreslených asociací

V tab. 10 jsou uvedeny výsledky kreslených asociací na podpůrné straně, v tab. 11 pak zátěžové. Zdrojem dat jsou tab. II.3 a II.4 z přílohy II. Do analýzy nebyly zahrnuty dva výkresy, které se nevztahovaly ke školnímu prostředí.

Tab. 10: Školní předměty kreslení – podpůrné

| Kód           | Kategorie        | 1A        | 1B        | 1C        | 2A       | 2B        | 2C        | 3A        | 3B        | 4        | 5        | Celkem (-) | Celkem (%)   |
|---------------|------------------|-----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|------------|--------------|
| t             | Tělocvik         | 4         | 2         | 2         | 3        | 7         | 6         | 3         | 3         | 1        | 1        | 32         | 20,3         |
| u             | Prvouka          | 0         | 0         | 0         | 0        | 0         | 0         | 2         | 2         | 0        | 0        | 4          | 2,5          |
| v             | Výtvarná výchova | 0         | 3         | 4         | 0        | 3         | 4         | 3         | 3         | 2        | 1        | 23         | 14,6         |
| w             | Hudební výchova  | 0         | 1         | 0         | 1        | 0         | 0         | 0         | 0         | 0        | 0        | 2          | 1,3          |
| x             | Angličtina       | 0         | 0         | 0         | 0        | 0         | 0         | 0         | 0         | 2        | 0        | 2          | 1,3          |
| y             | Matematika       | 5         | 10        | 2         | 1        | 0         | 3         | 13        | 13        | 1        | 0        | 48         | 30,4         |
| z             | Čeština          | 2         | 9         | 7         | 4        | 4         | 2         | 9         | 9         | 0        | 1        | 47         | 29,7         |
| <b>Celkem</b> |                  | <b>11</b> | <b>25</b> | <b>15</b> | <b>9</b> | <b>14</b> | <b>15</b> | <b>30</b> | <b>30</b> | <b>6</b> | <b>3</b> | <b>158</b> | <b>100,0</b> |

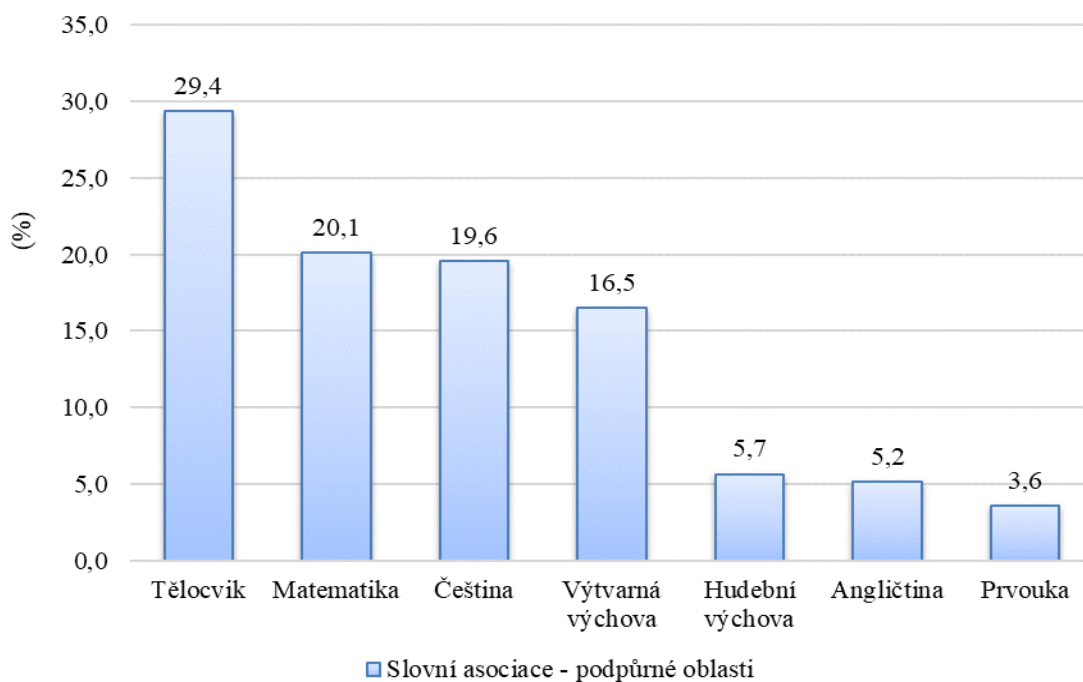
Tab. 11: Školní předměty kreslení – zátěžové

| Kód           | Kategorie        | 1A        | 1B       | 1C        | 2A        | 2B       | 2C       | 3A        | 3B        | 4        | 5        | Celkem (-) | Celkem (%)   |
|---------------|------------------|-----------|----------|-----------|-----------|----------|----------|-----------|-----------|----------|----------|------------|--------------|
| t             | Tělocvik         | 1         | 1        | 1         | 1         | 1        | 0        | 1         | 2         | 0        | 0        | 8          | 6,7          |
| u             | Prvouka          | 1         | 0        | 2         | 0         | 0        | 0        | 5         | 5         | 0        | 0        | 13         | 10,9         |
| v             | Výtvarná výchova | 0         | 0        | 0         | 0         | 0        | 0        | 1         | 2         | 0        | 1        | 4          | 3,4          |
| w             | Hudební výchova  | 0         | 0        | 0         | 5         | 0        | 0        | 2         | 0         | 0        | 0        | 7          | 5,9          |
| x             | Angličtina       | 1         | 0        | 0         | 0         | 0        | 0        | 0         | 0         | 0        | 0        | 1          | 0,8          |
| y             | Matematika       | 0         | 1        | 6         | 6         | 1        | 5        | 7         | 10        | 4        | 3        | 43         | 36,1         |
| z             | Čeština          | 7         | 2        | 3         | 0         | 1        | 2        | 8         | 14        | 1        | 5        | 43         | 36,1         |
| <b>Celkem</b> |                  | <b>10</b> | <b>4</b> | <b>12</b> | <b>12</b> | <b>3</b> | <b>7</b> | <b>24</b> | <b>33</b> | <b>5</b> | <b>9</b> | <b>119</b> | <b>100,0</b> |

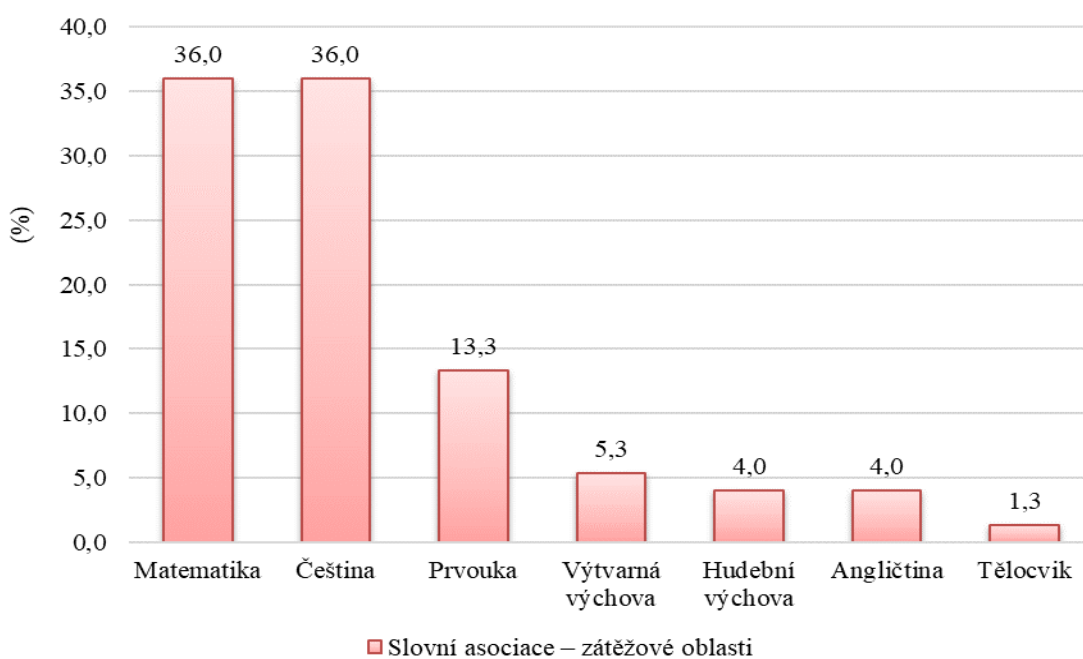
### 6.2.3 Vyhodnocení slovních asociací ke školním předmětům

K vyhodnocení asociací u školních předmětů z tab. 8 je použit sloupcový graf obr. 14., kde je zachycena procentuální četnost zastoupení. Dle slovních výpovědí je nejoblíbenějším předmětem s 29,4 % tělocvik, následovaný českým jazykem 20,1 % a matematikou s 19,6 %. Výtvarná výchova má 16,5 %. Hudební výchova má 6 %, anglický jazyk a prvouka se vyskytují méně často.

Graf na obr. 15 zachycuje dle dětí náročné předměty, uvedené v tab. 9. Shodně 36 % mají český jazyk a matematika. Více se objevuje také prvouka se 13,3 % výskytu. Ostatní předměty jsou zmíněny spíše okrajově.



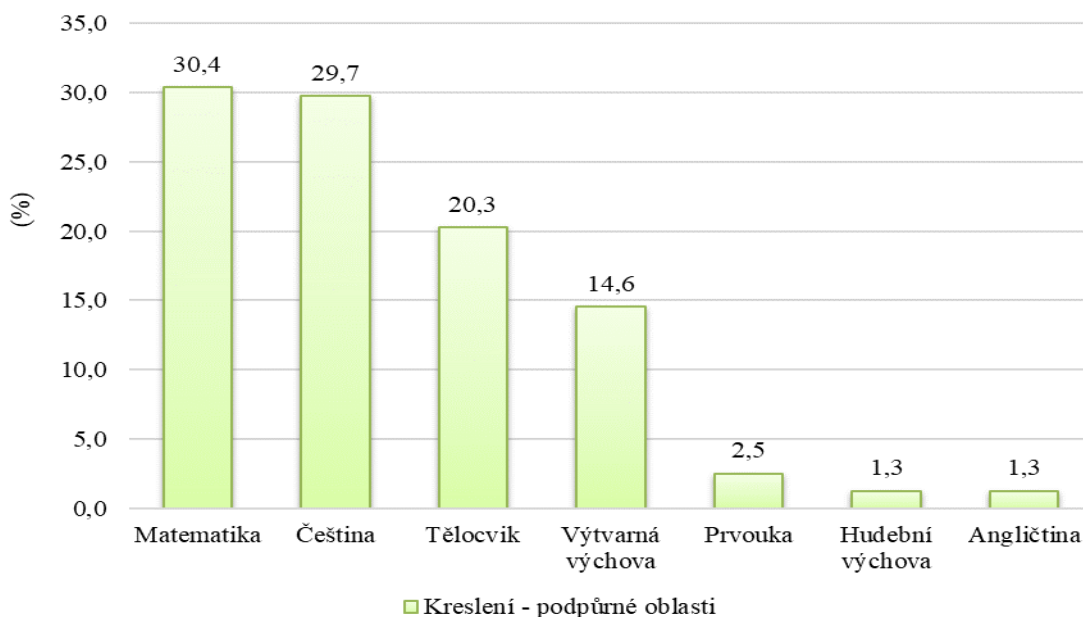
Obr. 14: Školní předměty slovní asociace – podpůrné



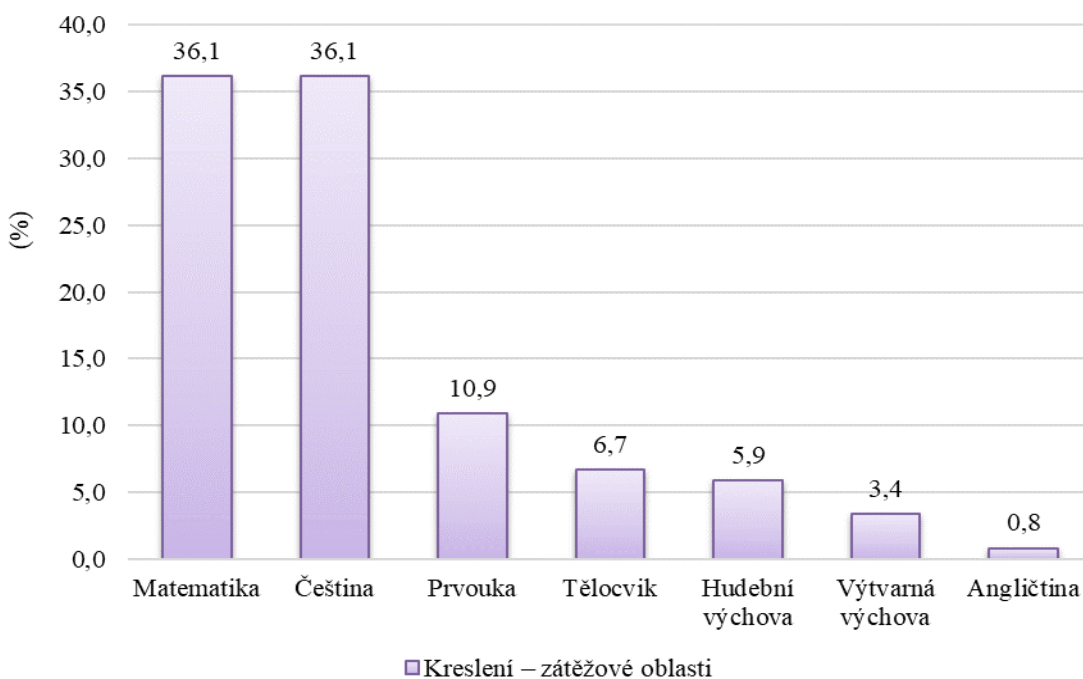
Obr. 15: Školní předměty slovní asociace – zátěžové

#### 6.2.4 Vyhodnocení obrázkových asociací ke školním předmětům

Zachycené podpůrné aspekty školy, uvedené v tab. 10, jsou zobrazeny ve sloupcovém grafu na obr. 16, z kterého je patrné, že v kresbách jsou matematika a čeština znovu shodně zmiňované, ve 30,4 % a 29,7 % výpovědí. Tělocvik je zastoupen 20,3 % výpovědí a následuje výtvarná výchova s 15 %. Zbývající předměty se vyskytují jen málo.



Obr. 16: Školní předměty kreslení – podpůrné

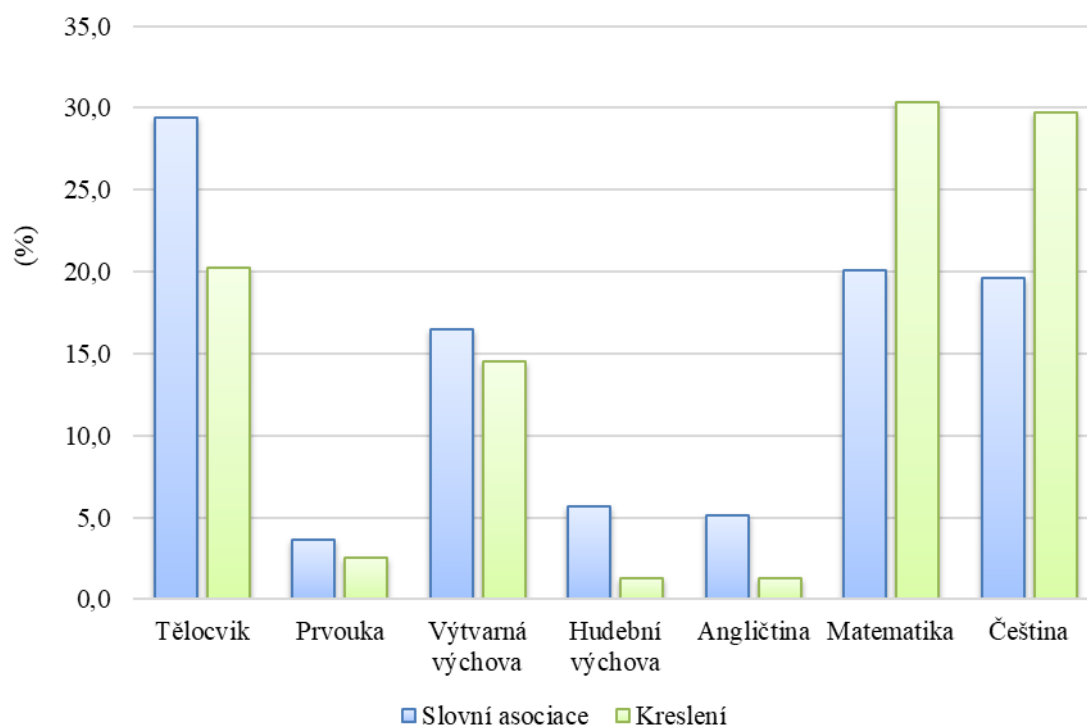


Obr. 17: Školní předměty kreslení – zátěžové

S ohledem na náročné oblasti, zachycené ve sloupcovém grafu (viz obr. 17), vycházejícím z tab. 11, jsou čeština a matematika zmiňovány stejně často, ve 36,1 %. Následuje prvouka s 10,9 % a tělocvik se 6,7 %. Hudební výchova má 5,9 %. Zbývající kategorie jsou zmíněny jen okrajově.

### 6.2.5 Vyhodnocení podpůrných předmětů z obou metod sběru

Opět je provedeno i porovnání získaných asociací verbálních i kreslených (viz obr. 18). Výsledky naznačují shodné tendence, mírně častěji se ve slovních výpovědích vyskytuje tělocvik. Naopak matematika a čeština jsou více součástí obrázků. Téměř shodné zastoupení má pak prvouka a výtvarná výchova, nehlédě na metodu sběru dat.

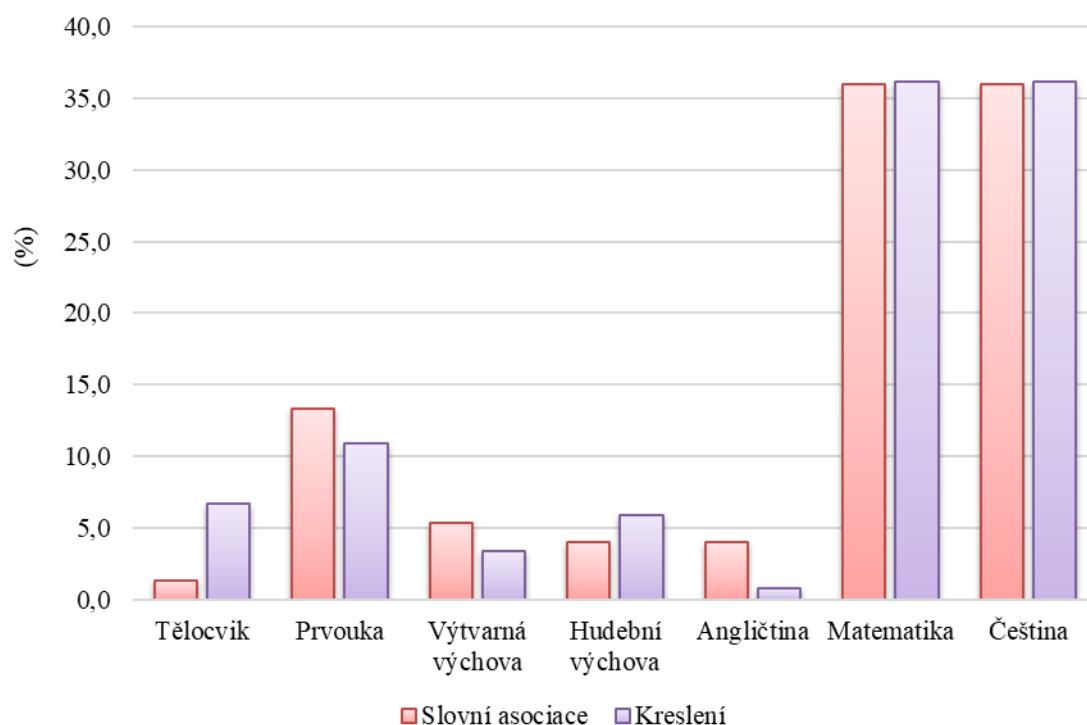


Obr. 18: Podpůrné předměty porovnání



### 6.2.6 Vyhodnocení zátěžových předmětů z obou metod sběru

Na obr. 19 jsou uvedeny výpovědi ohledně náročných předmětů jsou ještě vyrovnanější a dostáváme zhruba totožný výsledek. Výjimkou je tělocvik, který se na obrázcích objevil, verbálně téměř ne.

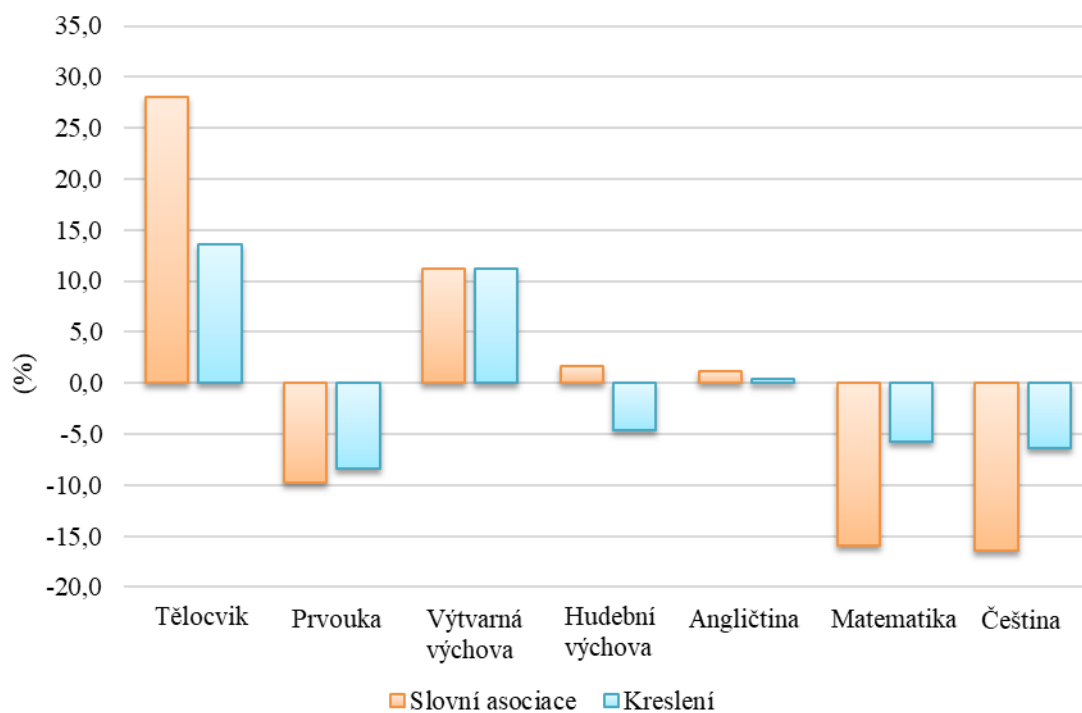


Obr. 19: Zátěžové předměty porovnání

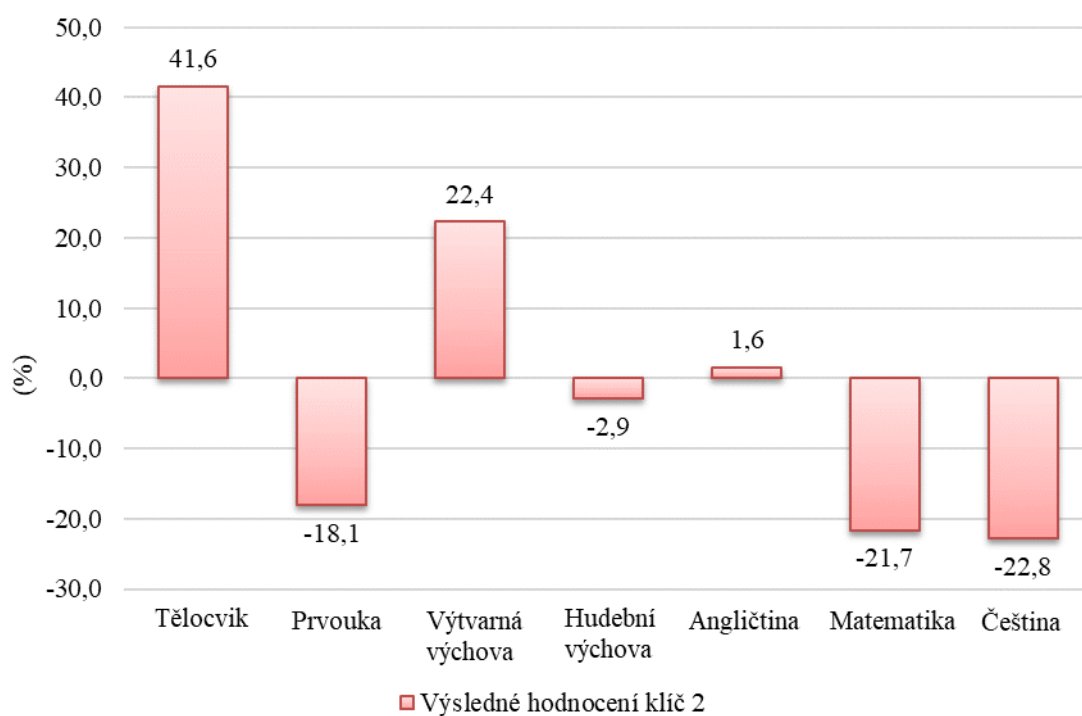
### 6.2.7 Celkové zhodnocení dle klíče 2

Výpovědi řadí jednotlivé předměty na stranu podpory či zátěže. Pro větší názornost je provedeno odečtení výpovědí o náročnosti od podpůrných, jak je to zachyceno na obr. 20, kde jsou nejdřív zobrazeny slovní asociace i kresba v grafu vedle sebe. Na obr. 21 je potom znázorněn součet výsledky z obou postupů sběru dat (podpůrné s kladnou hodnotou, zátěžové se zápornou hodnotou).

V celkovém součtu (viz obr. 22) se pak tělocvik objevuje ve 41,6 % u podpory. Stejně tak se prvňáci těší na výtvarnou výchovu, 22,4 %, a angličtinu, 1,6 %. Naopak zátěž představuje čeština s 22,8 %, matematika s 21,7 %, prvouka s 18,1 % a hudební výchova s 2,9 %.



Obr. 20: Celkové vyhodnocení slovních a kreslených odpovědí u předmětů



Obr. 21: Obě metody v součtu pro klíč 2

## 7 Diskuse

Předložený výzkumu se zaměřoval na to, jak popisují děti školu, zejména její podpůrné a zátěžové aspekty, v adaptačním období. Při tvorbě výzkumných podmínek bylo přihlíženo k doporučením Einarsdóttir (2007), shrnujícím dosavadní osvědčené postupy a doporučení. Práce s dětmi probíhala ve známém prostředí třídy za účasti třídní učitelky a ostatních spolužáků, tedy ve větší skupině, kde se daří snížit nejistotu, která se objevuje v situacích, kdy pracuje výzkumník jen s jedním dítětem. Při zadávání bylo žákům sděleno, že jejich odpovědi jsou velmi cenné a mohou pomoci dozvědět se důležité informace o škole mladším dětem v předškolních zařízeních. Také byli prvňáci ujištěni, že není hledána jedna správná odpověď a každý může mít svůj nápad a pohled. U kresleného asociování bylo navíc zdůrazněno, že nejde o dokonalost zpracování.

Ke zjišťování byly použity dvě metody, slovní a kreslená, což je v souladu s dosavadní praxí (Einarsdóttir, 2007; Einarsdóttir, Dockett, Perry, 2009; Dockett, Perry, 2013). U slovní verze byly položeny 3 otázky, k obrázkům se vázaly otázky 2 a 3, shodné s verbální částí. Na základě výpovědí získaných souhrnně oběma postupy bylo vytvořeno 14 kategorií, které prvňáci zmiňovali. 13 jich je jasně specifikovaných, 14. obsahuje odpovědi nezařazené, buď z důvodu přílišné obecnosti, či naopak pro jejich jedinečnost.

Pro kompletnost byl vytvořen druhý klíč se 7 kategoriemi, který shrnuje pouze asociace, týkající se konkrétních předmětů výuky, díky čemuž můžeme sledovat, které činí spíš obtíže a na které se děti těší.

Zastoupení kategorií obou klíčů se z části liší v souvislosti s užitím dvou postupů získávání odpovědí i z hlediska umístění spíš na stranu podpory či zátěže. Součástí vyhodnocení výsledků je jejich porovnání a následné propojení.

### 7.1 Interpretace výsledků

Na výsledky je nahlíženo z perspektivy tří výzkumných otázek, které byly položeny.

První z nich je „*Jak vnímají prvňáci školu v adaptačním období?*“

Žáci produkují v souvislosti se školou celou řadu různých asociací. U 1. otázky ve slovní části, která svou obecností poskytuje prostor pro nejrůznější typy odpovědí, jich naprostá většina je pozitivně laděná. Občas přichází i zpětná vazba, ukazující, že v ZŠ jsou některé oblasti

příjemnější, či naopak náročnější. Celá množina odpovědí na 2. a 3. otázku slovní části a 1. a 2. otázku u kreslení je shrnuta do 14-ti kategorií, které popisují jak aspekty podpůrné, na které se děti ve škole těší, tak i ty, které nelze zvládnout lehce, a mohou působit obtíže. I z těchto výsledků je zřejmé, že ve zkoumaném období se objevují více pozitivní asociace v souvislosti se školou, a to jak ve verbální formě sdělení, tak při kreslení.

Tab. 12 Průměrný počet asociací

| Skupina |          | 1   |     |     | 2   |     |     | 3   |     | 4   | 5   | průměrný počet odpovědí na žáka |
|---------|----------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---------------------------------|
|         |          | A   | B   | C   | A   | B   | C   | A   | B   | A   | A   |                                 |
| Slovní  | Podpůrné | 1,7 | 1,1 | 2,0 | 1,3 | 1,1 | 2,4 | 1,4 | 1,1 | 1,7 | 2,8 | 1,7                             |
|         | Zátěžové | 0,5 | 0,9 | 1,0 | 0,9 | 0,5 | 1,5 | 0,5 | 0,5 | 0,7 | 1,1 | 0,8                             |
| Obrázky | Podpůrné | 1,7 | 3,1 | 1,9 | 1,1 | 1,1 | 1,2 | 1,4 | 1,2 | 1,3 | 1,4 | 1,5                             |
|         | Zátěžové | 1,0 | 2,4 | 1,0 | 1,1 | 1,0 | 0,7 | 1,1 | 1,1 | 0,9 | 1,3 | 1,2                             |

Řada prvňáků neuvedla žádný náročný aspekt školy, což lze zjistit hlavně u kreseb, kde je od každého respondenta k dispozici jeden obrázek. Některé děti nakreslily na obě poloviny papíru věci, které je ve škole baví, nebo při slovním komentáři zdůraznily, že se ve škole těší na vše. Je sice možné, že tito jedinci jen nechtěli uvést nic těžkého a podat tak očekávanou a přijatelnou odpověď (Gillernová, 1998), na druhou stranu odolat přímé otázce i pobídce a držet se svého prohlášení, že ve škole je příjemné vše, značí dle mého názoru spíš menší poddajnost tlakům okolí, když popisují vlastní zážitky (Uholyeva, 2015).

Dle výpovědí jsou často důležité detaily a konkrétní zážitky. Zmiňují se například o svém místě v lavici, které mají rádi, či o budově školy, která se jim líbí. Jde o hmotné předměty a věci, s nimiž přichází do styku, smyslově je zakouší a mají s nimi konkrétní zkušenost (Piaget, Inhelderová, 2010).

Pro některé děti jsou důležité i aspekty, které by dospělého nemusely napadnout. Stresujícím a výrazným zážitkem je nutnost čekat ve frontě na toaletu, zakopnout a upadnout, zapomenout si doma věci, či upustit ták s jídlem v jídelně. Jde o drobnější obtíže a neúspěchy, vnímané ale jako nezvratné a důležité ve vztahu k vlastní osobě, značící možnost ztráty pocitu vlastní kompetentnosti a hodnoty (Vágnerová, 2012; Erikson, 2015).

Příjemné mohou být aktivity, spojené s hravostí a pozorností samotných dospělých, kdy jeden prvňák oceňuje, že s nimi paní učitelka skáče panáka.

Celkově lze říci, že dle výpovědí a kreseb vnímají prvňáci školu pozitivně, těší se do ní na řadu aktivit. Jsou-li pak tázáni detailněji, vymyslí řadu podpurných i zátěžových momentů.

Druhá výzkumná otázka se již zaměřuje na konkrétní popis „*Co se dozvíme ohledně podpurných a náročných oblastí ve škole od prvňáků, pokud se jich přímo zeptáme a dáme jim možnost se vyjádřit slovně a kresbou?*“

Výsledky jsou ve shodě s řadou teoretických poznatků. Nejvíce zmiňovanými jsou oblasti kamarádů a interakcí s nimi, pravidel školy, školních předmětů a prací v nich. Z předmětů se nejčastěji objevují matematika a čeština, tedy čtení a psaní (Dockett, Perry, 2011). Konkrétně se ve škole prvňáci nejvíc těší z pohybu, tedy tělocviku a výletů, kdy nejsou nuceni být v lavici a mohou využít nahromaděnou energii, což je pro ně důležité (Šulová, 2014a). Zůstaneme-li u pohybu, zátěží je požadavek na seberegulaci a zamezení fyzické aktivitě po dobu vyučování, kdy mají žáci sedět a naslouchat učiteli. Jsou vedeni k tomu, aby vydrželi pracovat v průběhu celé hodiny. Nutnost pohybu je ale výrazná, jak značí řada zmínek o obtížích, které činí, má-li prvňák celou vyučovací hodinu být pouze ve své lavici a pracovat. Zatím je totiž schopen se soustředit na činnost zhruba jen 20 minut (Šulová, 2014c).

V některých případech může docházet až k paradoxu, neboť dítě vynaloží převážnou většinu sil ve škole na zamezení nevhodným projevům a zbývá už jen omezené množství zdrojů pro školní práci samotnou. Přijetím dětské potřeby pohybu se otevírá možnost jiným způsobům výuky. V nich se žáci zapojí v hodinách aktivně a mají možnost si prakticky ozkoušet probíraná témata, když mohou chodit s krokovacím pásem, odpočítávat dílky na počítadle, pracovat ve skupinách, s rozličnými materiály, stavět a skládat, což odpovídá doporučením pro vyučování v tomto věku (Piaget, Inhelderová, 2010; Fontana, 2014).

Z výpovědí je zřejmé, že i po nástupu do ZŠ děti potřebují herní aktivity a vítají možnost odpočinku, což je v souladu s dosavadními poznatky, kdy je tato skutečnost dávana do souvislosti s nárůstem požadavků kladených ve škole a únavou (Quach, Hiscock, Wake, 2012; Šulová, Tomanová, 2014a). Při hře se žáci rozvíjí v mnoha směrech, přičemž samotná práce je nestojí tolik námahy (Fontana, 2014; Říčan, 2014). Děti uvádí jako příjemné i kroužky, na které chodí mimo výuku, a v nichž vyrábí a dovídají se nové věci, například jsou to Zvídálek, ornitologický kroužek, modelování. Samotné nastavení rozvrhu zohledňuje potřebu odpočinku. Jednotlivé hodiny výuky jsou prokládány přestávkami, kdy je možno rozvíjet vztahy s vrstevníky, jako si i na chvíli volit náplň času. Dostupnost stavebnic, skládaček puzzle, občůdků, vědomostních a slovních her, které byly ve třídách přítomny, žáci vítají a zároveň

se u nich učí (Allen, Barber, 2015). Učitelé a škola tedy nabízí podněty pro trávení volna a snižují nutnost v této době zasahovat do dění ve třídě. Zmínky o těžkostech, když děti například nevyhrají, dávají tušit, že někdy zásah dospělého může být potřeba i při zábavě.

V řadě odpovědí dávají žáci najevo, že je těší ve škole pracovat. Přitom školní zralost a připravenost se posuzuje (Svoboda, 2009; Šporclová, Šulová, 2014) i dle zvědavosti, ochoty k práci a radosti z ní. Děti se nerady ve škole nudí, baví je se učit, starat se o květiny, psát, počítat ad. Požadavky vyučujícího jsou však i náročné, zvláště co se týče kázně. Tresty, hlavně ty abstraktní, opakující se a nenapravitelné, působí značný diskomfort (Dockett, Perry, 2013). Ve třídě 1B (viz příloha 1) se stalo kárání, ve smyslu čárek, mračounů a poznámek tak velkým tématem, že ho zmínila většina dětí.

Výraznou zátěží jsou pro prvňáky interakce s vrstevníky. Naučit se vycházet se stejně starými dětmi, spolupracovat, prosadit se, umět vysvětlit a zastat své stanovisko, jako i být ochoten z něj slevit či ustoupit a snést odmítnutí druhými je právě v této době osvojováno a procvičováno a děti to jsou schopny zachytit (Vágnerová, 2012, Říčan, 2014; Erikson, 2015). Pro některé prvňáky představuje diskomfort neadekvátní chování spolužáků, kteří jsou moc hluční, nerespektují pravidla a prostor ostatních, kterým berou věci. Zmiňován je křik ve třídě, sprostá mluva, rozbíjení předmětů (Kilgus, Chafouleas, Riley-Tillman, 2013). Otázkou zůstává, které děti reagují samy na takové projevy a do jaké míry určují nepříjemnost prožitku reakce ze strany dospělé autority, na niž je následně reagováno (Gillernová, 1998). Jinými slovy, zda vadí hluk a ničení samo o sobě, nebo přichází nelibost až po označení takového chování za nevhodné. S ohledem na vrstevnickou skupinu je také zmiňováno nepřijetí vrstevníky, které vede k pocitu osamělosti (Margetts, 2014). Pro prvňáky je těžké, pokud se s nimi ostatní odmítají kamarádit a posmívají se jim při neúspěchu.

Třetí výzkumná otázka: *„Jsou prvňáci schopní a ochotní s námi sdílet své zkušenosti ze školního prostředí?“*

Ve výpovědích je zřejmá náchylnost myšlení dětských respondentů ke zjednodušování a přiřazení nejvyšší důležitosti pouze dílčí charakteristice, která dokáže zaujmout jejich smysly a pozornost (Vágnerová, 2012; Říčan, 2014). Přesto jsou vlastní zážitky zachyceny přesně, často s řadou detailů (Uholyeva, 2015). Jedna výrazná vlastnost však někdy bývá zdůrazněna a vytlačí do pozadí vše ostatní. Ve třídě, kde byla využívána interaktivní tabule, a to v řadě činností výukových i volnočasových, se objevují hojně odpovědi s touto pomůckou jako nejvýraznějším prvkem ve škole. V další třídě se nejčastěji výpovědi prvňáků týkají kázně.

Samotné pochvaly a tresty jsou vnímány hlavně formálně, nejsou spojovány s konkrétním chováním a výkonem. Děti usilují o získání jedničky a snaží se vyhnout trestné čáře spíš, než aby měly touhu se naučit další písmenka a vycházet se spolužáky bez křiku a agrese.

Jak je vidět v tab. 12, většinou bylo obdrženo více odpovědí, než kolik bylo ve třídě respondentů. Při dostatečné motivaci k práci byla zřejmá ochota na straně dětí ke sdílení náhledu na řešenou problematiku. Napomoci mohla dobrovolnost činnosti, kdy prvňáci nebyli nuceni k výpovědi, takže nemuseli cítit nepříjemný tlak. Dále je za podpůrný prvek považováno, probíhá-li práce ve skupině, kdy byli přítomni známí lidé, ne pouze cizí osoba výzkumníka.

Další aspekty této otázky jsou nahlédnuty v následující kapitole, neboť téma limitace výzkumné metody a zvoleného postupu se těsně dotýká problematiky zhodnocení výpovědí.

## **7.2 Limity výzkumu**

I přes veškerou snahu o přípravu vhodné situace zkoumání a o zamezení rušivým vlivům má předložený výzkum svá omezení, která zde budou uvedena.

### **7.2.1 Podmínky sběru dat**

Pro práci bylo zvoleno prostředí školní třídy se všemi žáky za přítomnosti paní učitelky. Toto nastavení s sebou nese kromě již zmíněných výhod i případné limity. Známé podmínky, ve smyslu prostředí i osob, dodávají dětem jistotu projevit se i v nové situaci, jakou je výzkum (Einarsdóttir, 2007). Na druhé straně však prvňáci mohou své výpovědi přizpůsobovat očekáváním a přáním učitelů, kteří jsou pro ně osobně důležití. Často už žáci umí adekvátně odhadnout, že jejich výrok bude pro autoritu nepříjemný a nebude oceněn (Gillernová, 1998). A to i v případě, že reakce učitelek nepřichází bezprostředně, popřípadě jen ve velmi omezené formě, neboť dle zadání do průběhu aktivit přímo nezasahují.

Kromě toho jsou děti ve škole již zvyklé být hodnoceny za své projevy a mohou očekávat stejný průběh i při výzkumu, ač byly ubezpečeny dopředu, že se o takový typ činnosti jednat nebude. Pro odpovědi by pak spíš volily oceňované formy, se snahou se před dospělými prezentovat pozitivně, či jim sdělit to, co slyšet chtějí. Ostatně zaměřenost jedince na vztahy a jeho citlivost na vnější požadavky je individuálně odlišná. Tyto překážky mohly být alespoň z části zmírněny ve druhé části výzkumu. Žáci pracovali samostatně, obsah nesdělovali ostatním. Obrázky také nemusely být podepsané, vyučující je neprohlížela a my jsme si je hned odnesli s sebou.

Školní prostředí a doba vyučování mohou také ovlivňovat odpovědi ve smyslu obsahu, kdy se objevují spíše asociace spojené přímo s děním ve třídě a méně například s rodinou a činnostmi s rolí školáka spojenými, ale odehrávajícími se jinde. Obecnost položených otázek však nabízela prostor asociovat různými směry a nebylo cílem zjišťovat jen dílčí složku, kterou dětem předem určíme, ale naopak bylo záměrem jim ponechat co nejširší prostor pro možné odpovědi.

Navštívená školní zařízení byla rozličného typu, aby bylo získáno co největší množství rozličných výpovědí. Vzhledem k náročnosti výzkumu je však vzorek početně omezený a existují další alternativní školská zařízení, jež nebyla zahrnuta. Je tedy možné, že v odlišných podmínkách by byly zmiňovány odlišné typy odpovědí, tudíž by vznikly jiné kategorie, či by zastoupení těch stávajících bylo v jiném poměru.

### **7.2.2. Zvolené metody sběru**

Při výzkumu bylo využito verbálního a kresleného asociování. Zadání obou metod však bylo slovní. Je tedy možné, že někteří žáci nepochopili, na co jsou tázáni. I přes snahu je navracet k činnosti, ne všichni zvládli udržet pozornost a zpracovat téma tak, jak bylo zadáno (2 obrázky nebylo možno vůbec použít).

Podoba otázek může směřovat asociace více ve směru pouze školních aktivit a nikoliv činností se školou souvisejících, i důležitých, ale odehrávajících se mimo její budovu. V odpovědích se sice vyskytly různé další oblasti, s výukou propojené jen okrajově, jejich malé zastoupení ale může být i důsledkem formulace zadání, a nemusí odrážet jejich nízkou vnímanou důležitostí při adaptaci.

Průběh činností samotných byl také limitován časem, vše probíhalo v jedné vyučovací hodině. To může být pro některé děti náročné. Mohou být pod tlakem a ve snaze splnit úkol se navracet k dřívějším způsobům uvažování a stylu práce, které formují kvalitu a obsah jejich odpovědí (Vágnerová, 2012).

Výzkumu se účastnili dívky i chlapci, přičemž aktivita byla totožná. Obecně jsou však dívky považovány za verbálně zdatnější (Průcha, 2011). Do budoucna je tedy podnětem, zda je u obou pohlaví zvolené nastavení pracovních podmínek stejně vhodné.



### 7.2.3 Tvorba klíče a postup vyhodnocení

Vzhledem k absenci již známého nástroje měření a způsobu analýzy dat bylo nutno je vytvořit. Zvolené kategorie vychází ze sdělení dětí. Při jejich tvorbě bylo přihlíženo k teoretickým poznatkům z dané oblasti i odborným doporučením pro vyhodnocování. Přesto je možné koncipovat klíče jinak a věnovat tak pozornost odlišným aspektům sdělení.

Konkrétní zastoupení jednotlivých kategorií výpovědí může být ovlivňováno dětskou tendencí k nápodobě (Gillernová, 1998), kdy jeden příspěvek strhne i další žáky. Ve slovních asociacích se tak několikrát stalo a u druhé části se více obrázků vedle sebe sedících prvňáků nápadně podobalo. Přesto zůstala řada nápadů, kde k takovému jevu nedošlo. Zda lze na tomto základě tvrdit, že prvňáci se spíše přidávají k pro sebe důležitým a shodným názorům, či jsou důležitější jiné důvody, jako například reakce ze strany dospělých, či oblíbenost prvního mluvčího, je však otázkou pro další výzkum.

Při slovních asociacích nebyli žáci nuceni odpovídat. Některé zajímavé nápady tedy nemusely zaznít z důvodu ostychu přihlásit se o slovo, či v důsledku časového omezení. Tyto nedostatky byly částečně zmírněny při kreslení, kdy mělo každé dítě svou práci. Ve verbální části se objevovalo méně výpovědí o zátěžových činnostech ve škole. U obrázků byla vyrovnanější produkce u obou otázek. Samotné zadání a způsob práce k tomu vybízely, neboť všichni měli svůj výkres o dvou částech. Je ale také možné, že byli žáci ochotni sdílet tuto část spíše v anonymnější formě, tedy na obrázcích, než nahlas.

Protože při slovních asociacích se dle očekávání (Plichtová, 2002) objevovaly v odpovědích na 2. i 3. otázku obecné názvy předmětů výuky, které jsou v souvislosti se školním prostředím běžně užívány, byly tyto vloženy do jedné kategorie, ač se náplň jednotlivých předmětů liší. Zůstal díky tomu prostor pro zařazení konkrétních aktivit a příkladů do specifických a oddělených oblastí. Aby se však rovina výukových aktivit neztratila, byl vytvořen také klíč 2, který naopak řadí data dle jejich příslušnosti k předmětům. Do určité míry však přiřazení jednotlivých výpovědí ke kategoriím záviselo na vyhodnocující osobě a jejím pochopení zamýšleného obsahu sdělení.

### 7.3 Aplikace výsledků do praxe

Na základě provedeného výzkumu shledáváme, že děti zvolené věkové kategorie jsou schopné spolupráce a dostanou-li prostor, jsou ochotné se podělit o svůj pohled na problematiku. A to v relativně omezeném čase a prostoru, jaký jim byl poskytnut. Je patrná ochota a sdílnost, když se zdá, že jejich vyjádření je pro někoho zajímavé. S individuálními odlišnostmi v míře a ochotě produkce je třeba počítat. Již prvňáci tedy mohou být zapojeni do výzkumů, týkajících se výuky a školy. Rozličné aktivity mohou být více či méně oblíbené a náročné a děti samotné poskytují zpětnou vazbu, naznačující možné příčiny, neboť v odpovědích umějí žáci zachytit některé těžkosti, se kterými se ve výuce potýkají. V situaci, kdy je neoblíbená jen určitá oblast pak může být pro podporu využito i informací o tom, proč je tomu jinde naopak. Hlavní důraz by byl kladen na nalezení fungujících technik, ne na přesnou detekci obtíží.

Pro komunikaci s dětmi se osvědčuje využívat více forem vyjádření. Někteří žáci se nemusí cítit komfortně, mají-li mluvit před celou třídou a vyučujícím. Kromě toho slovní vyjádření řady asociací je verbálně složité. Zároveň se ve výzkumu této práce ukazuje, že se při různých možnostech zachycení zamýšleného objevují odlišné podoby výpovědi.

Ze sdělení žáků lze vycházet také při tvorbě přechodových programů pro předškolní zařízení. Jsou-li známy nejčastěji se vyskytující obtíže při zvládnání nároků školy, mohou na ně být děti systematicky připravovány, čímž klesne zátěž, spojená s nástupem do ZŠ.

Jaký lze ze sdělení vyvodit přesný závěr, však zůstává v některých oblastech stále otázkou. Kupříkladu zda v kresbách hojně zachycované učební pomůcky, a to na straně podpory i zátěže, ukazují spíše na snahu co nejjednodušším způsobem označit předměty a školní činnosti za použití konkrétního a dobře rozpoznatelného objektu, či jsou právě učebnice a práce s nimi velmi důležité s ohledem na další oblíbenost/neoblíbenost aktivit s nimi spojených.

## Závěr

Přechod do školy je pro dítě důležitým krokem v životě, kterým se o kousek přibližuje k dospělosti. Získává řadu cenných zkušeností a potkává se s celým okruhem nových lidí. Jako každá neznámá situace, je i tato spojena nejen s radostí, ale i s těžkostmi, které je třeba překonat. Každý se s nimi někdy potká a jde především o to, jak se s nimi naučí vyrovnávat a jak úspěšně je zdolává. Pro zdárný průběh tohoto období je třeba podpory zvenku. Na jedné straně stojí rodina, která doprovází školáka po celý jeho život. Pomáhá mu najít prostor pro práci i dodává odvalu, když se nedaří vše přesně tak, jak by to bylo příjemné. K zázemí domova získává dítě ve škole osobu třídního učitele a kolektiv třídy. Tedy novou autoritu, která obohacuje dosavadní náhled na svět a klade na prvňáka nároky, jež dosud v takové míře neznal, a skupinu vrstevníků, kde si hledá přátele, učí se spolupracovat i hájit svůj prostor.

Tato práce se zaměřila na pohled dětí na školu, a to právě v době kolem jejího počátku. V průběhu adaptace může docházet k proměnám obrazu školy. Pro výzkum byl zvolen časový odstup několika měsíců od počátku docházky. Prvňáci už tedy měli možnost v novém prostředí ledacos zažít a již nebyli v prvotním stresu ze změny. Zároveň však byly jejich zážitky ještě poměrně čerstvé.

Vzhledem k věku respondentů bylo potřeba využít metody, které dávají prostor k vyjádření i jiným způsobem, než písemně. Po vzoru zahraničních výzkumů byla část sběru dat ve verbální formě a následovalo asociování za využití kreslení. První otázka obecnějšího rázu dala prostor jakýmkoliv asociacím a děti většinou reagovaly na školu pozitivně a popisovaly ji jako místo dobré, kde se mohou něčemu naučit.

Z odpovědí na další otázky byly sestaveny dva klíče. Klíč 1 byl užít k vyhodnocení všech odpovědí a čítal 14 kategorií. Klíč 2 se zaměřil pouze na školní předměty a aktivity s nimi spojené a měl 7 kategorií. Takto byl vytvořen seznam podpůrných a zátěžových aspektů školní docházky.

Na základě dvou postupů získávání odpovědí byly obdrženy mírně odlišné výsledky. Ve slovní produkci se častěji objevovaly odpovědi obecnějšího rázu. Na obrázcích byl spíše zachycen konkrétní jev či průběh činnosti. Aktivity, na které se prvňáci dle výpovědí ve škole těšili nejvíc, jsou spojeny s pohybem a hrou. Oceňována byla, ač již v menší míře, také kreativita a mírně školní pomůcky a vybavení. Naopak za náročné byly označeny interakce s vrstevníky,

které často neprobíhaly dle představ všech zúčastněných. Obtíže působily i požadavky na kázeň a nutnost regulovat vlastní projevy a chování.

Při zacílení na školní předměty již nepřekvapí, že největší oblibě se těšil tělocvik. Čeština a matematika byly naprosto shodně zmiňovány v obou metodách a dokonce se shoduje téměř přesně jejich zařazení na stranu podpory i zátěže u jednotlivých typů výpovědí, v celkovém součtu jsou ale zátěží. Řada dětí však uvedla, že i tyto náročné prvky školní docházky je oslovují a baví. Jsou předmětem zaujaty, ale zároveň cítí, že dobrý výkon a příznivý výsledek je stojí námahu.

Metody, použité při výzkumu, se osvědčily pro práci s prvňáky, kteří takto dostali prostor se vyjádřit k fungování přímo ve škole, i dalším aktivitám s tím souvisejícím. Mohly zaznít jejich podněty, z kterých lze čerpat pro školní práci. Díky možnosti odpovídat dvěma způsoby, z nichž jeden není závislý na jazykové vybavenosti respondenta, došlo k ohraničení oblastí i vytyčení konkrétních situací, které děti při adaptaci podporují a posilují, či je naopak brzdí a stávají se zátěží. Každá třída má své specifické podmínky a její žáci výpověďmi doplňují celkový obraz, tudíž může být očekáváno, že se bude lišit zastoupení jednotlivých kategorií, mohou se dokonce objevit i úplně nové. Výpovědi žáků mohou být také zdrojem informací pro tvorbu přechodových programů v předškolních zařízeních i další výzkumnou činnost, zaměřující se především na významně zastoupené kategorie, jako například oblast interakcí s vrstevníky, či školních předmětů.

## Seznam použité literatury

- Agostino, A., Im-Bolter, N., Stefanatos, A. K., & Dennis, M. (2017). Understanding ironic criticism and empathic praise: the role of emotive communication. *The British Journal of Developmental Psychology*, 35(2), 186-201.
- Allen, K. B., & Barber, C. R. (2015). Examining the use of play activities to increase appropriate classroom behaviors. *International Journal of Play Therapy*, 24(1), 1-12.
- Beníšková, T. (2007). *První třídou bez pláče*. Praha: Grada.
- 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.
- Cvencek, D., Meltzoff, A. N., & Greenwald, A. G. (2011). Math-gender stereotypes in elementary school children. *Child development*, 82(3), 766-779.
- Čáp, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum.
- Čáp, J. & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- 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. (Eds.). *Informing transitions in the early years*. (s. 92-104). Maidenhead: Open University Press.
- Dockett, S., & Perry, B. (2013). Siblings and buddies: providing expert advice about starting school. *International Journal of Early Years Education*, 21(12), 348-361.
- 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*. (s. 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. (2015). *Životní cyklus rozšířený a dokončený: Devět věku člověka*. Praha: Portál.
- Feldhaus, M. (2015). Familiäre Einflussfaktoren auf das elterliche Schulinteresse aus der Sicht von Grundschulkindern. *Zeitschrift für Familienforschung – Journal of Family Research*. 27(2), 135-151.
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E., & Büttner, G. (2014). Grundschulunterricht aus Schüler-, Lehrer- und Beobachterperspektive: Zusammenhänge und Vorhersage von Lernerfolg. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28(3), 127-137.
- Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál.
- Gillernová, I. (1998). Sociální psychologie školy. V Výrost, J., & Slaměník (Eds.). *Aplikovaná sociální psychologie I*. (s. 259-301). Praha: Portál.
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hříbková, L. (2009). *Nadání a nadání*. 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*. (s. 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.
- Kilgus, S. P., Chafouleas, S. M., & Riley-Tillman, T.Ch. (2013). Development and initial validation of social and academic behavior risk screener for elementary grades. *School Psychology Quarterly*, 28(3), 210-226.
- 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.

- Kohlberg, L. (2008). The development of children's orientations toward a moral order. *Human Development, 51*(1), 8-20.
- 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.
- Kutálková, D. (2010). *Jak připravit dítě do 1. třídy.* Praha: Grada.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie.* Praha: Grada.
- Margetts, K. (2014). Transition and adjustment to school. V Perry, B., Dockett, S., & Petriwskij, A. (Eds.). *Transitions to school – international research, policy and practice.* (s. 75-88). Dordrecht: Springer.
- Matějček, Z. (1996). *Co, kdy a jak ve výchově dětí.* Praha: Portál.
- Matějček, Z. (2011). *Praxe dětského psychologického poradenství.* Praha: Portál.
- McCormick, M. P., Connor, E. E., Cappella, E., & 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.
- Merritt, E. G., Wanless, S. B., Rimm-Kaufman, S. E., Cameron, C., & Peugh, J. L. (2012). The contribution of teachers' emotional support to children's social behaviors and self-regulatory skills in first grade. *School Psychology Review, 41*(2), 141-159.
- Mertin, V. (2013a). Specifika a jedinečnosti výchovných cílů. V Mertin, V., & Krejčová, L. *Problémy s chováním ve škole – jak na ně: individuální výchovný plán.* (s. 43-48). 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.* (s. 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.
- Murphy, J. M., & Gilligan, C. (1980). Moral development in late adolescence and adulthood: a critique and reconstruction of Kohlberg's theory. *Human Development, 23*(2), 77-104.
- 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 (2018a). Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [online 2018-05-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>
- MŠMT (2018b). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.* [online 2018-05-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>
- Piaget, J. (1999). *Psychologie inteligence.* Praha: Portál.
- Piaget, J. & Inhelderová, B. (2010). *Psychologie dítěte.* Praha: Portál.
- Plichtová, J. (2002). *Metódy sociálnej psychológie zblízka: Kvalitatívne a kvantitatívne skúmanie sociálnych reprezentácií.* Bratislava: Média.
- Rhoades, B. L., Warren, H. K., Domitrovich, C. E., & Greenberg, M. T. (2011). Examining the link between preschool social-emotional competence and first grade academic achievement: the role of attention skills. *Early Childhood Research Quarterly, 26*(1), 182-191.
- Rogge, J. U. (2007). *Výchova dětí krok za krokem.* Praha: Portál.
- Runions, K. C., Vitaro, F., Cross, D. & Boivin, M. (2014). Teacher-child relationship, parenting and growth in likelihood and severity of physical aggression in the early school years. *Merrill-Palmer Quarterly, 60*(3), 274-301.
- Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie.* Brno: Paido.
- Říčan, P. (2014). *Cesta životem: vývojová psychologie.* Praha: Portál.



- 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.
- Sayers, M., West, S., Lorains, J., Laidlaw, B., Moore, T. M., & Robinson, R. (2012). Starting school: a pivotal life transition for children and their families. *Family Matters*, 90(1), 45-56.
- 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.
- Svoboda, M. (2009). Diagnostika školní zralosti. V Svoboda (Ed.). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. (s. 271-315). Praha: Portál.
- Šed'ová, K. (2014). Analýza kvalitativních dat v pedagogických vědách. V Švaříček, R. & Šed'ová, K. a kol. *Analýza kvalitativních dat*. (s. 207-247).
- Šimíčková-Čížková, J., Binarová, I., Holásková, K., Petrová, A., Plevová, A., & Pugnerová, M. (2003). *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Šporclová, V., & Šulová, L. (2014). Školní zralost. V Šulová, L. (Ed.). *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. (s. 84-103). Praha: Wolters Kluwer.
- Šporclová, V. (2014). Školní úspěšnost. V Šulová, L. (Ed.). *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. (s. 204-223). Praha: Wolters Kluwer.
- 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>
- Šulová, L., & Tomanová, K. (2014a). Adaptace na školu. V Šulová, L. (Ed.). *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. (s. 114-124). Praha: Wolters Kluwer.
- Šulová, L., & Tomanová, K. (2014b). Adaptace na školu. V Šulová, L. (Ed.). *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. (s. 114-124). Praha: Wolters Kluwer.

- Šulová, L. (2014a). Nástup do školy jako významný vývojový mezník pro další psychický vývoj. V Šulová, L. (Ed.). *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. (s. 17-22). Praha: Wolters Kluwer.
- Šulová, L. (2014b). Dítě před nástupem do školy a jeho charakteristiky. V Šulová, L. (Ed.). *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. (s. 43-58). Praha: Wolters Kluwer.
- Šulová, L. (2014c). Dítě mladšího školního věku a jeho charakteristiky. V Šulová, L. (Ed.). *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. (s. 104-103). Praha: Wolters Kluwer.
- Šulová, L. (Ed.). (2014). *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Praha: Wolters Kluwer.
- Šulová, L., & Havlíková, K. (2014c). Příprava dětí na školu ze strany rodičů před nástupem do školy. V Šulová, L. (Ed.). *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. (s. 59-70). Praha: Wolters Kluwer.
- Turunen, T. (2014). Experienced and recalled transition: starting school as part of life history. V Perry, B., Dockett, S., & Petriwskij, A. *Transitions to school – international research, policy and practice*. (s. 145-156). Dordrecht: Springer.
- Uholyeva, X. (2015). Dítě jako zdroj informací: charakteristiky dětské výpovědi a možnosti jejího využití. *Československá psychologie*, 59(2), 150-161.
- Vágnerová, M. (2001). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2009a). Testy speciálních schopností, znalostí a dovedností. V Svoboda, M., Krejčířová, D., & Vágnerová, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. (s. 271-315). Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2009b). Kresebné techniky. V Svoboda, M., Krejčířová, D., & Vágnerová, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. (s. 271-315). Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Vitaro, F., Boivin, M., Brendgen, M., Girard, A., & Dionne, G. (2012). Social experiences in kindergarten and academic achievement in grade 1: a monozygotic twin difference study. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 366-380.

Vygotskij, L. S. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál.

WHO (2016) Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. *World Health Organization*. [online 2018-06-13]. Dostupné z: <http://www.euro.who.int/en/publications/abstracts/growing-up-unequal.-hbsc-2016-study-20132014-survey>

Ziol-Guest, K. M., & McKenna, C. C. (2014). Early childhood housing instability and school readiness. *Child Development*, 85(1), 103-113.

## Seznam obrázků:

|  |    |
|--|----|
| Obr. 1: Ukázka kresby – výtvarná výchova, matematika .....                                 | 17 |
| Obr. 2: Ukázka kresby – paní učitelka skáče panáka, paní učitelka se na někoho zlobí ..... | 25 |
| Obr. 3: Ukázka kresby – paní učitelka, agrese ve družině.....                              | 37 |
| Obr. 4: Ukázka z kresby – tělocvik, kluci, kteří se honí ve třídě.....                     | 44 |
| Obr. 5: Ukázka kresby – výtvarná výchova, matematika .....                                 | 49 |
| Obr. 6: Slovní asociace – podpůrné oblasti .....   | 61 |
| Obr. 7: Slovní asociace – zátěžové oblasti .....   | 62 |
| Obr. 8: Kreslení – podpůrné oblasti.....   | 63 |
| Obr. 9: Kreslení – zátěžové oblasti .....  | 63 |
| Obr. 10: Podpůrné oblasti porovnání.....   | 64 |
| Obr. 11: Zátěžové oblasti porovnání.....   | 65 |
| Obr. 12: Vyhodnocení slovních a kreslených odpovědí .....                                  | 67 |
| Obr. 13: Obě metody v celkovém součtu pro klíč 1 .....                                     | 67 |
| Obr. 14: Školní předměty slovní asociace – podpůrné .....                                  | 70 |
| Obr. 15: Školní předměty slovní asociace – zátěžové .....                                  | 70 |
| Obr. 16: Školní předměty kreslení – podpůrné.....  | 71 |
| Obr. 17: Školní předměty kreslení – zátěžové.....  | 71 |
| Obr. 18: Podpůrné předměty porovnání .....   | 72 |
| Obr. 19: Zátěžové předměty porovnání .....   | 73 |
| Obr. 20: Celkové vyhodnocení slovních a kreslených odpovědí u předmětů .....               | 74 |
| Obr. 21: Obě metody v součtu pro klíč 2.....   | 74 |

## Seznam tabulek:

|   |      |
|---|------|
| Tab. 1: Souhrnné údaje o zkoumaném vzorku .....                       | 54   |
| Tab. 2: Klíč 1 .....  | 56   |
| Tab. 3: Klíč 2 .....  | 57   |
| Tab. 4: Slovní asociace – podpůrné oblasti .....                      | 58   |
| Tab. 5: Slovní asociace – zátěžové oblasti .....                      | 59   |
| Tab. 6: Kreslení – podpůrné oblasti .....                             | 59   |
| Tab. 7: Kreslení – zátěžové oblasti .....                             | 60   |
| Tab. 8: Školní předměty slovní asociace – podpůrné .....              | 68   |
| Tab. 9: Školní předměty slovní asociace – zátěžové .....              | 68   |
| Tab. 10: Školní předměty kreslení – podpůrné .....                    | 69   |
| Tab. 11: Školní předměty kreslení – zátěžové .....                    | 69   |
| Tab. 12 Průměrný počet asociací .....                                 | 76   |
| Tab. I.1: Vyhodnocení slovních asociací – podpůrné oblasti .....      | i    |
| Tab. I.2: Vyhodnocení slovních asociací – zátěžové oblasti .....      | iv   |
| Tab. I.3: Vyhodnocení kreseb – podpůrné oblasti .....                 | vi   |
| Tab. I.4: Vyhodnocení kreseb – zátěžové oblasti .....                 | ix   |
| Tab. II.1: Vyhodnocení slovních asociací k předmětům – podpůrné ..... | xii  |
| Tab. II.2: Vyhodnocení slovních asociací k předmětům – zátěžové ..... | xiv  |
| Tab. II.3: Vyhodnocení kreseb k předmětům – podpůrné .....            | xv   |
| Tab. II.4: Vyhodnocení kreseb k předmětům – zátěžové .....            | xvii |

## Příloha I: Vyhodnocení dle klíče 1

Tab. I.1: Vyhodnocení slovních asociací – podpůrné oblasti

| kód | Odpovědi            | a         | prvouka                           | k         | přestávka                    |
|-----|---------------------|-----------|-----------------------------------|-----------|------------------------------|
|     | <b>1A</b>           | a         | hudebka                           | k         | přestávka                    |
| c   | tělocvik            | a         | výtvarka                          | k         | přestávka                    |
| c   | tělocvik            | b         | abeceda                           | c         | tělocvik                     |
| c   | tělocvik            | a         | prvouka                           | c         | tělocvik                     |
| c   | tělocvik            | a         | český jazyk                       | c         | výlety                       |
| c   | tělocvik            | i         | když jsou děti hodné              | c         | výlety                       |
| c   | tělocvik            | <b>1B</b> |                                   | c         | výlety                       |
| c   | tělocvik            | a         | angličtina                        | a         | čeština                      |
| c   | tělocvik            | a         | angličtina                        | a         | čeština                      |
| c   | tělocvik            | a         | angličtina                        | a         | čeština                      |
| c   | tělocvik            | a         | angličtina                        | d         | pracovky                     |
| c   | tělocvik            | e         | automat                           | d         | pracovky                     |
| c   | tělocvik            | e         | automat                           | b,c       | pracovat, jinak se nudí      |
| c   | tělocvik            | b         | písanka                           | b,c       | pracovat, jinak se nudí      |
| c   | tělocvik            | b         | písanka                           | e         | slabikář                     |
| c   | tělocvik            | e         | živá abeceda                      | e         | slabikář                     |
| c   | tělocvik            | k         | přestávka (hračky)                | a         | prvouka                      |
| c   | tělocvik            | k         | přestávka (hračky)                | a         | prvouka                      |
| a   | matematika          | b         | nová písmenka                     | a         | prvouka                      |
| a   | matematika          | k         | vtipy                             | n         | hory se školou               |
| a   | matematika          | k         | vtipy                             | l         | všechno                      |
| a   | matematika          | m         | oběd                              | l         | všechno                      |
| a   | matematika          | k,<br>m   | přestávka (hra, svačina, pohádka) | l         | všechno                      |
| a   | matematika          | k         | družina                           | e         | nové sešity                  |
| a   | matematika          | c         | tělocvik                          | a         | matematika                   |
| a   | matematika          | c         | tělocvik                          | e         | interaktivní tabule          |
| a   | matematika          | d         | pracovky                          | a         | hudebka                      |
| a   | matematika          | a         | výtvarka                          |           |                              |
| l   | všechno             | a         | výtvarka                          | <b>2A</b> |                              |
| l   | všechno             |           |                                   | a         | hudebka                      |
| m   | svačina             | <b>1C</b> |                                   | a         | hudebka                      |
| m   | svačina             | a         | výtvarka                          | c         | tělocvik                     |
| m   | svačina             | a         | výtvarka                          | n         | nové věci                    |
| m   | svačina             | a         | výtvarka                          | i         | noví kamarádi                |
| k   | přestávka           | a         | výtvarka                          | b,<br>e   | kreslení na tabulku          |
| k   | přestávka (hrát si) | a         | výtvarka                          | k         | prohlížení knížek            |
| e   | interaktivní tabule | a         | výtvarka                          | i         | tancování společně           |
| c   | chodit ven          | k         | přestávka                         | k         | tancování                    |
| c   | Fotbal              | k         | přestávka                         | e         | interaktivní/kouzelná tabule |

Tab I.1: Pokračování tabulky

|           |                            |   |                                |           |                                  |
|-----------|----------------------------|---|--------------------------------|-----------|----------------------------------|
| e         | kouzelná tabule            | c | tělocvik                       | a         | angličtina                       |
| i, k      | hrát si s dětmi            | c | tělocvik                       |           |                                  |
| k         | hrát si s legem            | c | tělocvik                       | <b>3A</b> |                                  |
| i, k      | hrát si s dalšími chlapci  | c | tělocvik, tělocvična           | a         | matematika                       |
| a         | čeština                    | a | výtvarka                       | a         | matematika                       |
| k,<br>m   | přestávka a svačina        | a | výtvarka                       | a         | matematika                       |
| k         | spánek na koberci          | a | výtvarka                       | a         | matematika                       |
| i         | kamarádi ze 3. třídy       | a | výtvarka                       | a         | matematika                       |
| k         | pohádky, které si pouští   | a | výtvarka                       | a         | matematika                       |
| k         | vtipy                      | d | zpěv v družině                 | a         | matematika                       |
| <b>2B</b> |                            | d | zpěv v družině                 | a         | matematika                       |
| b         | vyrábět při výtvarce       | b | psát                           | a         | výtvarka                         |
| b         | vyrábět při výtvarce       | b | psát                           | a         | výtvarka                         |
| c         | skákat přes švéd. bednu    | b | psát                           | a         | výtvarka                         |
| c         | skákat přes švéd. bednu    | a | matematika                     | e         | písanka                          |
| e         | pohádky k písmenkům        | a | matematika                     | e         | písanka                          |
| e         | krokovací pás (matematiky) | a | matematika                     | e         | písanka                          |
| g         | mít stejnou paní učitelku  | d | keramika ve družině            | e         | písanka                          |
| b         | modelování                 | d | keramika ve družině            | e         | písanka                          |
| k         | přestávka, kdy si hrají    | d | keramika ve družině            | e         | písanka                          |
| k         | přestávka, kdy si hrají    | k | kaktusový kroužek po škole     | e         | písanka                          |
| b         | číst                       | k | kaktusový kroužek po škole     | e         | písanka                          |
| n         | učit se                    | k | kaktusový kroužek po škole     | c         | tělocvik                         |
| a         | matematika                 | d | kytara ve družině              | c         | tělocvik                         |
| b         | psát                       | k | hrát si v družině              | c         | tělocvik                         |
| k         | hrát tik tak bum           | c | pohybovky s míčem (družina)    | c         | tělocvik                         |
| b         | učit se čísla              | c | přestávka – běhat na chodbě    | c         | tělocvik                         |
| b         | naučit se číst             | k | ornitologický kroužek po škole | c         | atletika v družině               |
| m         | dobré obědy                | k | Zvídálek - hádanky a hry       | b         | psaní                            |
| e         | vyzdobená třída            | k | přestávky                      | b         | psaní                            |
| c         | běhání na tělocviku        | d | zpěv ve škole                  | n         | skládání slov z písmen           |
| n         | slova – skládání           | m | jídlena                        | k         | družina (vycházky, hry, pohádky) |
|           |                            | m | jídlo                          | a         | hudebka                          |
| <b>2C</b> |                            | d | vyrábět v družině              | k         | pohádky v družině                |
| c         | tělocvik                   | c | jít ven na procházku           | k         | skládat puzzle                   |
| c         | tělocvik                   | b | číst                           | k         | skládat puzzle                   |
| c         | tělocvik                   | b | číst                           | k         | družina                          |
| c         | tělocvik                   | l | všechno                        | d         | zpívání                          |
| c         | tělocvik                   | l | všechno                        | d         | zpívání                          |
| c         | tělocvik                   | j | psát domácí úkoly              |           |                                  |

Tab I.1: Pokračování tabulky

|           |                    |         |                        |   |                        |
|-----------|--------------------|---------|------------------------|---|------------------------|
| <b>3B</b> |                    | a       | výtvarka               | i | přestávky s kamarády   |
| c         | tělocvik           | a       | výtvarka               | k | družina                |
| c         | tělocvik           | c       | tělocvik               | i | povídat si s ostatními |
| c         | tělocvik           | c       | tělocvik               | i | povídat si s ostatními |
| c         | tělocvik           | a       | matematika             |   |                        |
| c         | tělocvik           | m       | oběd                   |   |                        |
| c         | tělocvik           | d       | vyrábět v družině      |   |                        |
| c         | tělocvik           | m       | svačina                |   |                        |
| c         | tělocvik           | k       | hraní si               |   |                        |
| c         | tělocvik           | k       | stavebnice             |   |                        |
| c         | tělocvik           | e       | písanka                |   |                        |
| a         | matematika         |         |                        |   |                        |
| a         | matematika         |         | <b>5</b>               |   |                        |
| a         | matematika         | a       | matematika             |   |                        |
| a         | matematika         | a       | matematika             |   |                        |
| a         | matematika         | a       | matematika             |   |                        |
| a         | matematika         | a       | čeština                |   |                        |
| a         | matematika         | a       | výtvarka               |   |                        |
| a         | matematika         | a       | výtvarka               |   |                        |
| a         | matematika         | b,<br>d | vyrábět                |   |                        |
| a         | matematika         | b,<br>g | učení s paní učitelkou |   |                        |
| k         | přestávka          | a       | angličtina             |   |                        |
| k         | přestávka          | a       | angličtina             |   |                        |
| k         | přestávka          | a       | angličtina             |   |                        |
| k         | přestávka          | a       | angličtina             |   |                        |
| a         | výtvarka           | a       | angličtina             |   |                        |
| a         | výtvarka           | c       | tělocvik               |   |                        |
| a         | výtvarka           | c       | tělocvik               |   |                        |
| a         | čeština            | c       | tělocvik               |   |                        |
| b         | modelování         | c       | tělocvik               |   |                        |
| n         | chodit na záchod   | c       | tělocvik               |   |                        |
| l         | všechno            | b       | čtení                  |   |                        |
| l         | všechno            | b       | čtení                  |   |                        |
| l         | všechno            | a       | hudebka                |   |                        |
| e         | sešity             | a       | hudebka                |   |                        |
| e         | člověk a jeho svět | a       | hudebka                |   |                        |
| n         | převlékat se na TV | e       | písanka                |   |                        |
| k,<br>c   | družina procházky  | b       | praktické činnosti     |   |                        |
|           |                    | e       | člověk a jeho svět     |   |                        |
| <b>4</b>  |                    | m       | oběd                   |   |                        |
| a         | výtvarka           | m       | oběd                   |   |                        |



Tab. I.2: Vyhodnocení slovních asociací – zátěžové oblasti

|            |   |   |                                    |   |  |
|------------|---|---|------------------------------------|---|--|
| <b>kód</b> | <b>Odpovědi</b>   | h | stále sedět                        | i | pohádat se s kamarády, i když většinou se udobří |
|            | <b>1A</b>   | h | sedět a nic nedělat                | i | bouchat se                                       |
| a          | hudebka   | h | nic nedělat nuda                   | j | těžké domácí úkoly                               |
| f          | nepřítomnost paní učitelky – křik                           | a | matematika                         | j | těžké domácí úkoly                               |
| i          | děti křičí o přestávce                                      | a | matematika                         | m | být bez svačiny                                  |
| b          | abeceda je těžká  | a | matematika                         | n | zapomenout si klíče s čipem na oběd              |
| f          | řadit se  | j | domácí úkoly                       | n | zapomenout někde věci (např. v družině)          |
| i          | Štěpán se houpe   | j | domácí úkoly                       |   |  |
| h          | sedět v lavici  | f | být pořád hodný                    |   | <b>2C</b>  |
| i          | Štěpán otravuje   | a | angličtina                         | b | psát   |
| i          | děti se perou (je proti své vůli zapojen)                   | b | čtení                              | b | psát   |
| a          | anglický jazyk  | b | čtení                              | b | psát   |
| i          | křik  | h | čekat ve frontě na wc              | b | psát   |
| i          | kluci zlobí   | n | vyučování                          | b | psát   |
| i          | David je zlý  | b | psát písmenka                      | b | psát čísla                                       |
| i          | děti sahají bez dovození do penálu                          | a | prvouka                            | b | psát čísla                                       |
|            |   | e | slabikář                           | b | nejde psát číslo 3                               |
|            | <b>1B</b>   |   |                                    | b | nejde psát číslo 3                               |
| f          | mračoun   |   | <b>2A</b>                          | b | nejde psát číslo 3                               |
| f          | mračoun   | f | nestíhá při hodině (čas)           | b | nejde psát číslo 4                               |
| f          | mračoun   | f | nestíhá při hodině (čas)           | b | nejde psát číslo 2                               |
| e          | písanka   | f | nestíhá při hodině (čas)           | b | psací písmena                                    |
| h          | udržet pozornost  | h | vstávat                            | b | psací písmena                                    |
| f          | vyhrožování ředitelem                                       | h | vstávat                            | b | psací písmena                                    |
| a          | prvouka   | h | vstávat                            | b | psací písmena                                    |
| f          | mínus (v matematice)  | h | vstávat                            | b | psací písmena                                    |
| i          | křik ve třídě   | h | vstávat                            | b | psací písmena                                    |
| f          | Trestné čárky nelze napravit                                | a | matematika                         | g | odchází paní družinářka – lítost                 |
| n          | upustit táč v jídelně                                       | a | matematika                         | i | agresivita v družině                             |
| f          | těžké vyhnout se trestné čárce za zapomínání, zlobení       | a | matematika                         | i | kluci běhají a křičí                             |
| h          | poslouchat pohádku v klidu místo hry                        | j | domácí úkoly                       | i | kluci běhají a křičí                             |
| c          | sportovky   | a | čeština                            | b | abeceda  |
| i          | prát se či být potyčce přítomen                             | a | hudebka                            | b | nakreslit pavučinu                               |
| m          | nemít vodu  | b | napsat rovné čáry                  | i | kluci běhají                                     |
| a          | anglický jazyk  | b | odčítání                           | i | kluci se perou v družině                         |
| i          | jeden chlapec rozhoduje v nepřítomnosti učitelky, rozkazuje |   |                                    | i | hádky  |
|            |   |   | <b>2B</b>                          | f | hrát si s míčem ve třídě - něco se může rozbít   |
|            | <b>1C</b>   | f | spadne jablíčko                    | i | kluci se škrábou                                 |
| h          | stále sedět   | f | dostat mračouna za zapomenutý úkol |   |  |
| h          | stále sedět   | b | někdy těžké vyrábět z papíru       |   |  |

Tab. I.2: Pokračování tabulky

|           |  |   |                                     |
|-----------|--|---|-------------------------------------|
| <b>3A</b> |  | a | čeština (Vietnamec ve třídě)        |
| e         | člověk a jeho svět – těžké (obrázky)     | a | čeština                             |
| e         | člověk a jeho svět – těžké (obrázky)     | a | výtvarka – těžké                    |
| e         | člověk a jeho svět – těžké               | b | vyrábění                            |
| e         | člověk a jeho svět – těžké               | b | čtení                               |
| a         | výtvarka                                 |   |                                     |
| a         | výtvarka                                 |   | <b>4</b>                            |
| b         | výtvarka – těžké vystřihování a kreslení | a | matematika                          |
| h         | vstávat ráno                             | a | matematika                          |
| h         | vstávat ráno                             | a | matematika                          |
| f         | něco si zapomenout doma                  | e | pisanka                             |
| b         | psát dlouhá slova                        | e | pisanka                             |
| i         | když se kluci perou, házejí věcmi        |   |                                     |
| n         | hudebka – příliš dětské písničky         |   | <b>5</b>                            |
|           |  | a | matematika                          |
| <b>3B</b> |  | a | matematika                          |
| i         | převlékání – hluk v šatně                | b | příklady s mínus                    |
| i         | převlékání – hluk v šatně (TV)           | a | matematika                          |
| a         | matematika                               | e | pisanka                             |
| a         | matematika                               | e | číselná osa                         |
| a         | matematika                               | e | číselná osa                         |
| a         | matematika                               | b | praktické činnosti                  |
| a         | matematika                               | e | člověk a jeho svět                  |
| e         | člověk a jeho svět                       | n | když není přestávka                 |
| e         | člověk a jeho svět                       | n | družina – nuda                      |
| e         | člověk a jeho svět                       | i | perou se v družině                  |
| f         | těžké všechno stíhat – málo času         | i | družina – druháci berou hračky      |
| b         | psaní                                    | i | družina – někdo někomu něco provede |
| e         | pisanka                                  | i | oběd – starší děti tam křičí        |

Tab. I.3: Vyhodnocení kreseb – podpůrné oblasti

| kód     | Odpovědi                                    | 1B      |  | m         | svačina                                     |
|---------|---|---------|--|-----------|---|
|         | <b>1A</b>                                   | f       | smajlík                                      | m         | oběd  |
| n       | škola - těší se do ní                       | c       | chodit ven                                   | k         | dupat jako bizon                            |
| b       | číst slabiky z tabule                       | b, d    | tvořit na výtvarce                           | c         | tělocvik (basketbal)                        |
| e, k    | pohádku na interaktivní tabuli              | b, d    | hudebka – hrát na nástroje                   | b         | matematika – všechno vychází                |
| e       | interaktivní tabule                         | e       | automat                                      | b         | matematika – všechno vychází                |
| c,      | vybíjená všichni proti všem                 | d       | kreslit na tabuli                            | f         | jednička s hvězdičkou                       |
| e,k     | pohádku na interaktivní tabuli              | m       | oběd   | e         | písanka                                     |
| e, k    | pohádku na interaktivní tabuli              | k       | přestávka                                    | k         | hrát si s hračkami                          |
|         | ne práce dle zadání – vyřazeno              | f       | smajlík                                      | m         | oběd  |
| m       | svačina                                     | k       | koukat na pohádku                            | e         | matematika – učebnice                       |
| k       | pohádku na interaktivní tabuli              | c       | chodit ven                                   | k         | stavebnice                                  |
| c       | tělocvik                                    | a       | matematika                                   | c         | tělocvik                                    |
| g       | paní učitelka skáče panáka                  | c       | tanečky                                      | e         | automat                                     |
| c       | fotbal                                      | f       | jednička                                     | f,<br>n   | jedničky; učení                             |
| i       | dívat se na kluky, jak hrají<br>vybíjenou   | f       | smajlík                                      | c         | psaní                                       |
| e       | interaktivní tabule                         | b       | matematika – vše vychází                     | c         | psaní                                       |
| e, b, k | sešity, doplňovací hry                      | j       | DÚ z živé abecedy                            | c         | psaní                                       |
| f       | dostat jedničku                             | n       | nakoupit si v automatu                       | a         | matematika                                  |
| a       | matematika                                  | f       | smajlík                                      | f         | smajlík                                     |
| a       | matematika                                  | c       | chodit ven                                   | a         | výtvarka                                    |
| b       | psaní                                       | e       | promítací plátno                             | n         | inspekce                                    |
| a       | matematika                                  | n       | těší se na školu v přírodě<br>(ještě nebyli) | b         | psaní                                       |
| e, b, d | tabule; vyrábět z modelíny                  | f       | jednička s hvězdičkou                        | b         | počítání                                    |
| f       | jednička                                    | f       | smajlík                                      | b         | správně určit v<br>matematice větší a menší |
| a, e    | matematika, učebnice                        | c       | chodit ven                                   |           |   |
| b       | matematika různé úlohy                      | j       | DÚ matematika                                | <b>1C</b> |   |
| c       | vybíjená                                    | j       | ukázat doma dobré<br>výsledky                | e         | živá abeceda                                |
| e, k    | pohádku na interaktivní tabuli              | m       | oběd   | e         | kreslení na tabuli                          |
| e       | interaktivní tabule                         | f       | smajlík                                      | b,<br>d   | výtvarka – malování<br>vodovkami            |
| g, k    | paní učitelka se s dětmi dívá na<br>pohádku | f       | jednička s hvězdičkou                        | g         | paní učitelka                               |
| m, n    | koupit si dobrotu v automatu                | e       | živá abeceda                                 | e         | tabule                                      |
| k       | hrát hru o přestávce                        | a       | výtvarka                                     | e         | hodiny, které běhají<br>dokolečka           |
| k       | kreslit křídou na tabuli                    | b       | číst   | a         | počítat                                     |
| f       | jedničky                                    | c       | psát   | b,<br>d   | výtvarka – malování<br>vodovkami            |
| e       | interaktivní tabule                         | m,<br>e | oběd, automat                                | e         | slabikář                                    |
| f       | jednička                                    | e       | matematika – učebnice                        | e         | interaktivní tabule                         |

Tab. I.3: Pokračování tabulky

|           |   |           |   |           |   |
|-----------|---|-----------|---|-----------|---|
| b         | psát (např. S – na správnou stranu, kulaté)     | e         | kouzelná (interaktivní) tabule                                    | c         | tělocvik  |
| e         | vodovky   | c         | tělocvik florbal  | g         | když se pracuje dohromady s paní učitelkou      |
| g         | paní učitelka která vysvětluje                  | a         | čeština   | b         | matematika – čísla                              |
| a         | čeština   | a         | matematika  | c         | tělocvik/tělocvična                             |
| e         | hodiny  | m         | jídlna, kde může jíst   | d         | výtvarka – malovat vodovkami obrázků            |
| k, i      | hrát si s panenkou s ostatními                  |           |   | g         | paní učitelka                                   |
| k, i      | koulovat se s kamarády                          | <b>2B</b> |   | n         | haloween párty                                  |
| e         | živá abeceda                                    | n         | zalévat kytky   | e, l      | budova školy, vše je dobré                      |
| e         | tabule  | c         | tělocvik (Švédská bedna)  | e, c      | tělocvična, cvičit s míčem, vše se líbí         |
| e         | hodiny  | n         | zalévat kytky   | e         | budova školy                                    |
| e         | škola   | c         | Tělocvik  | g, k      | hrát si ve družině s paní družinářkou           |
| b         | psát  | c         | tělocvik/tělocvična (různé činnosti a nářadí)                     | e         | tělocvična                                      |
| b         | číst  | b         | čtení (něco na tabuli)  | d         | keramika – vyrábět kometu                       |
| l         | baví ho vše                                     | n         | když jde do školy - těší se tam                                   |           | obrázek se nevtahoval ke škole                  |
| c         | tělocvik  | d         | výtvarka (tvorba lva z více materiálů)                            |           |   |
| c         | tělocvik (fotbal)                               | c         | tělocvik (švédská bedna a trampolína)                             | <b>3A</b> |   |
| a         | matematika                                      | d         | výtvarka – obrázky zvířat a pomůcky                               | b         | číslíčka a písmena                              |
| e         | tabule  | d         | výtvarka – barevné hrady  | a         | matematika                                      |
| g         | (zastupující) paní učitelka                     | k         | Tik Tak Bum   | a         | výtvarka  |
| e         | tabule  | k         | Tik Tak Bum   | a, e      | hudebka s kytarou                               |
| b, d      | výtvarka – malovat vodovkami                    | b, k      | čtení (formou her, doplňování)                                    | a, e, b   | matematika – procvičovací sešit; psaní; hudebka |
|           |   | j         | Rozloučit se s maminkou, pak se těší do třídy, co se bude dít tam | b         | psát  |
| <b>2A</b> |   | c         | tělocvik (válení sudů)  | b         | psát  |
|           |   | c         | tělocvik (Švédská bedna)  | b         | matematika – vše vychází                        |
| e         | interaktivní tabule                             | b         | čtení   | b         | psaní   |
| e         | kouzelná (interaktivní) tabule                  | k         | hrát si o přestávce s kostkami                                    | b         | psaní   |
| n         | baví ho se učit                                 | b         | psát  | b         | psát čísla i písmena                            |
| c         | tělocvik – švédské bedny                        | c         | tělocvik (Švédská bedna)  | b         | matematika – vše vychází                        |
| c, i, e   | tancování s ostatními podle interaktivní tabule |           |   | b         | psaní a čtení                                   |
| e         | kouzelná (interaktivní) tabule                  | <b>2C</b> |   | b         | psaní   |
| b         | psát  | e         | tělocvična  | b         | počítání  |
| a         | hudebka   | b         | psát (čísla i písmena)  | b         | psaní   |
| c         | tělocvik – švédské bedny                        | d         | výtvarka (obkreslování vlastní ruky)                              | c         | tělocvik  |
| e         | kouzelná (interaktivní) tabule                  | c         | tělocvik/cvičím   | c         | tělocvik  |
| b         | psaní   | b         | písmenka  | c         | tělocvik  |
| b         | psaní   | d         | keramika – vyrábět ptáčka   | c, e      | tělocvik, tělocvična                            |
| k         | hraní s interaktivní tabulí                     | e         | matematika – učebnice   | d, b      | výtvarka – výrobky                              |

Tab. I.3: Pokračování tabulky

|            |                                       |            |                                       |
|------------|---------------------------------------|------------|---------------------------------------|
| e          | hudebka – kytara                      | f          | dostat jedničku                       |
| e          | matematika – procvičovací sešit       | c          | tělocvik                              |
| e          | hudebka – kytara                      | e, a       | mazací tabulka, matematika            |
| e          | hudebka – kytara                      | a          | čísla                                 |
| e          | písanka                               | b, d       | výtvarná – vyrábět z modelíny         |
| e          | prvouka – učebnice Člověk a jeho svět | e          | písanka                               |
| e          | prvouka – učebnice Člověk a jeho svět | k          | pohádka                               |
| e          | tělocvična                            | a          | matematika                            |
| k          | hrát si s puzzle                      | k          | přestávka                             |
|            |                                       | b          | čtení                                 |
| <b>3 B</b> |                                       | b, d       | výtvarka – vyrábět                    |
| n          | učit se                               | e          | učebnice matematiky                   |
| e          | písanka                               | c          | tělocvik                              |
| e, b       | počítadlo, sčítání                    |            |                                       |
| e          | sešit                                 | <b>4</b>   |                                       |
| e          | písanka                               | b, d,<br>m | Výtvarka – malovat vodovkami; svačina |
| e          | písanka                               | e          | Angličtina (nakreslena učebnice)      |
| c          | tělocvik                              | e          | Angličtina (nakreslena učebnice)      |
| a          | matematika                            | c          | Tělocvik (hra s míčem)                |
| a          | matematika                            | b, d       | Výtvarka – malovat vodovkami          |
| a          | matematika                            | e          | matematika – počítadlo                |
| a          | matematika                            |            |                                       |
| m          | svačina                               | <b>5</b>   |                                       |
| d          | modelování – strom                    | b, g       | učit se s paní učitelkou              |
| e          | Živá abeceda                          | n          | má ráda své místo, svou lavici        |
| e          | Člověk a jeho svět                    | e          | budova školy                          |
| e          | matematika – počít adlo               | b, d       | výtvarka – vyrábět lampičku           |
| a          | matematika                            | b, g       | učit se s paní učitelkou              |
| e          | Člověk a jeho svět                    | c          | tělocvik – skákat v kruzích           |
| e          | písanka                               | e          | budova školy                          |
| f          | těší se na jedničky                   | g          | paní učitelka                         |
| e          | písanka                               | e          | živá abeceda                          |
| f          | jedničky                              | e          | budova školy                          |
| e          | písanka                               | n          | má ráda své místo, svou lavici        |
| a          | matematika                            | E          | budova školy                          |
| e          | tabule                                | K          | panák                                 |
| a          | matematika                            | E          | budova školy                          |

Tab. I.4: Vyhodnocení kreseb – zátěžové oblasti

|     |  |      |   |   |   |
|-----|--|------|---|---|---|
| kód | <b>Odpovědi</b>                                  | f    | mračoun   | f | dostat poznámku   |
|     | <b>1A</b>  | f, i | když někdo křičí  | c | tělocvik – někdy těžké                                      |
| i   | hluk v jídelně                                   | i, f | když někdo ve třídě běhá, další na něj žaluje a dospělí křičí |   |   |
|     | nic/neuvedeno                                    | f    | mračoun   |   | <b>1C</b>   |
| b   | těžké psát                                       | f    | čárka   | e | matematika – učebnice                                       |
| n   | nelíbí se mi automat                             | i    | běhat na chodbě a rozbít kytku                                | e | prvouka – učebnice  |
|     | nic/neuvedeno                                    | i, f | když děti křičí a přijde trest                                | b | nebaví číst   |
| e   | nebaví prvouka- učebnice                         | n    | běhat jako bizon  | b | nebaví písmena – přiřazovat                                 |
| f   | sedět v lavici                                   | f    | poznámka od ředitele  | n | počítat do hodně (7) je těžké                               |
|     | ne práce dle zadání                              | f    | mračoun   | a | matematika  |
| c   | tělocvik, kde se zadýchá                         | f    | špatná známka   | c | tělocvik  |
| b   | psaní – je těžké, ale líbí se                    | f    | špatná známka   | a | těžká matematika  |
| g   | paní učitelka se na někoho zlobí (zde jmenovitě) | f    | mračoun   | a | matematika  |
| i   | někdo opisuje                                    | f    | ředitelská poznámka   | f | nedostat jedničku   |
| i   | někdo byl sprostý                                | f    | zlobivé děti odnese čert                                      | h | fronta na záchod  |
| a   | angličtina je těžká                              | f    | poznámka  | h | čekat s prací na ostatní                                    |
| i   | když děti křičí                                  | f    | mračoun   | i | prát se   |
| e   | živá abeceda (jedna učebnice)                    | f    | čárka   | b | číst  |
| e   | živá abeceda – těžká                             | f    | mračoun (z družiny)   |   | vše ho baví   |
| f   | poznámka v žákovské                              | f    | čárka   | h | vyučování – musí se sedět                                   |
| e   | pisanka  | f    | mračoun   | h | sedět ve třídě – nuda                                       |
| e   | živá abeceda a pisanka                           | f    | poznámka  | h | sedět v lavici  |
| b   | psaní  | f    | čárka   | a | matematika  |
| i   | kluci se perou                                   | f    | mračoun   | a | prvouka   |
| f   | špatné známky (má tam 3)                         | f    | mračoun   |   |   |
| g   | když se paní učitelka zlobí a křičí              | f    | čárka   |   | <b>2A</b>   |
| h   | sezení v lavici                                  | b    | čtení   | a | matematika  |
| b   | těžké postavit kombajn (hra)                     | f    | 2 (špatná známka)   | f | služba ve družině (těžké udělat vše)                        |
| n   | mračouni (z jiné třídy)                          | f    | mračoun   | e | hudebka flétna  |
| f   | špatné známky                                    | f    | čárka   | f | služba ve družině (těžké udělat vše, co paní učitelka zadá) |
| e   | živá tabule                                      | f    | jít k panu řediteli   | a | učit se matematiku  |
|     |  | f    | když spadne ták s jídlem a někdo se zlobí                     | n | rozbít skleničku ve družině                                 |
|     | <b>1B</b>  | f    | mračoun   | c | tělocvik (musím běhat, na obrázku s míčem)                  |
| e   | pisanka  | f    | mračoun za zlobení  | a | matematika – těžká  |
| f   | mračoun  | f    | mračoun   | a | hudebka   |
| f   | čárka  | i    | když se mu někdo posmívá                                      | a | matematika  |
| f   | mračoun  | f    | mračoun   | i | když děti křičí, či něco rozbijí                            |
| a   | matematika                                       | f    | čárka   | e | hudebka flétna  |
| f   | čárka  | f    | mračoun   | a | hudebka   |
|     | nic/neuvedeno                                    | f    | čárka   | a | matematika  |

Tab. I.4: Pokračování tabulky

|           |  |           |  |
|-----------|--|-----------|--|
| e         | hudebka flétna   | i         | když se kluci perou ve družině                       |
| k, e      | nelíbí se lego   |           | na nic nepřišla                                      |
| i, h      | jen se dívat na florbal – po nemoci nemohl hrát taky                 |           | na nic nepřišel/nepřišla – vše je dobré              |
| b         | sčítání v matematice   |           | na nic nepřišla – vše je dobré                       |
|           |  | b         | napsat S   |
| <b>2B</b> |  | b         | napsat číslo tři                                     |
| j         | číst DÚ  | i         | když se někdo pere ve družině                        |
| i         | je smutná, když se s ní nikdo nekamarádí                             |           | Obrázek se nevztahoval ke škole                      |
| j         | číst/dělat DÚ  |           |  |
| i         | když se s ní nekamarádí  | <b>3A</b> |  |
| h         | vyučování, když musí sedět v lavici                                  | e         | matematika – učebnice samostatná cvičení             |
| c         | skákání přes švédskou bednu je těžké                                 | n         | Hudebka – moc dětské                                 |
|           | (nenapadlo ji nic, na co se netěší)                                  | a         | matematika   |
|           | (nenapadlo ji nic, na co se netěší)                                  | e         | prvouka – učebnice Člověk a jeho svět                |
| a         | počítání   | e         | učebnice – písanka, člověk a jeho svět               |
| k, i      | prohrát hru (vědomostní, na čas), druhý se pak raduje a on je smutný | e         | písanka  |
| f         | když spadne jablíčko (forma pokárání)                                | e         | prvouka – učebnice Člověk a jeho svět                |
| f         | když spadne jablíčko (forma pokárání)                                | e         | prvouka – učebnice Člověk a jeho svět                |
| f         | notýsek s výstrahou, poznámkou                                       | b         | písanka – nebaví obtahovat                           |
| i         | (spolužák) pláče, když zapomněl aktovku                              | n         | upadnout, zakopnout, když dobíhá do lavice           |
| k         | prohrát hru (vědomostní, na čas)                                     | n         | neidentifikováno                                     |
| i         | spolužák mluví, i když mluví paní učitelka                           | b         | těžké, aby vše vycházelo                             |
| i, f      | kluci se perou, paní učitelce se to nelíbí                           | c         | tělocvik (náradí)                                    |
| n         | příliš těžké úkoly – nakreslit, co se zdá ve snu                     | a         | matematika   |
| k         | nemá rád, když prohraje hru  | a         | matematika   |
| b         | učit se číst – těžké   | e         | hudebka s kytarou                                    |
|           |  | e         | prvouka – učebnice Člověk a jeho svět                |
| <b>2C</b> |  | e         | písanka těžká  |
| h         | sedět v lavici   | b, d      | když se nepovedl výrobek na pracovkách               |
|           | na nic nepřišla  | c, e      | tělocvik, náradí                                     |
| a         | matematika   | e         | písanka  |
| i         | když se kluci honí po třídě  | e         | živá abeceda – učebnice                              |
|           | na nic nepřišel  | a         | matematika   |
| i         | když se někdo pere   | c         | matematika – vyznat se v číslech a aby vše vycházelo |
|           | na nic nepřišel/nepřišla   | e         | písanka  |
| i         | když kluci běhají po třídě   | h         | vstávat ráno   |
| a         | matematika   |           |  |
| b         | psací písmena těžká – uvolňovací cviky k nim                         | <b>3B</b> |  |
| a         | matematika   | n         | neidentifikováno                                     |
| a         | matematika   |           | na nic nepřišel/nepřišla                             |

Tab.I.4: Pokračování tabulky

|      |                                       |      |                                    |
|------|---------------------------------------|------|------------------------------------|
| e    | prvouka – Člověk a jeho svět          | a    | počítat je těžké                   |
| e    | matematika učebnice                   | a    | matematika                         |
| h    | učit se, sedět v lavici               | a    | matematika                         |
| e    | prvouka – Člověk a jeho svět          | i    | převlékání se na TV – hluk v šatně |
| e    | prvouka – Člověk a jeho svět          | a    | čeština                            |
| e    | učebnice živá abeceda                 |      |                                    |
| e    | učebnice živá abeceda                 |      | <b>4</b>                           |
| c    | vycházka – náročná                    | a    | matematika                         |
| e    | písanka                               | n    | učení                              |
| e    | Člověk a jeho svět                    | a    | matematika                         |
| e    | písanka                               | a    | matematika                         |
| i    | převlékání se na TV – hluk v šatně    | a    | matematika                         |
| a    | čeština                               |      |                                    |
| e    | živá abeceda                          |      | <b>5</b>                           |
| a    | matematika                            | b, g | učit se s paní učitelkou           |
| b, f | písanka, dostat pětku                 | n    | má ráda svou lavici                |
| a, f | matematika, dostat pětku              | e    | budova školy                       |
| b, a | písmena jsou těžká, výtvarka          | b, d | výtvarka – vyrábět lampičku        |
| e    | Člověk a jeho svět                    | b, g | učit se s paní učitelkou           |
| b    | písmena                               | c    | tělocvik – skákat v kruzích        |
| b    | psaní                                 | e    | budova školy                       |
| b    | výtvarka – těžký výrobek z více částí | g    | paní učitelka                      |
| b    | psaní slabik, čísel                   | e    | živá abeceda                       |
| a    | matematika                            | e    | budova školy                       |
| a    | matematika                            | n    | má ráda svou lavici                |
| a    | matematika                            | e    | budova školy                       |
| e    | písanka                               | k    | panák                              |
| e    | slabikář                              | e    | budova školy                       |



## Příloha II: Vyhodnocení dle klíče 2

Tab. II.1: Vyhodnocení slovních asociací k předmětům – podpurné

|            |                 |   |                            |   |                                  |
|------------|-----------------|---|----------------------------|---|----------------------------------|
| <b>kód</b> | <b>Odpovědi</b> | v | výtvarka                   | t | běhání na tělocviku              |
|            | <b>1A</b>       | x | angličtina                 | v | vyrábět při výtvarce             |
| u          | prvouka         | x | angličtina                 | v | vyrábět při výtvarce             |
| u          | prvouka         | x | angličtina                 | v | modelování                       |
| t          | tělocvik        | x | angličtina                 | y | matematika                       |
| t          | tělocvik        | z | písanka                    | y | učit se čísla                    |
| t          | tělocvik        | z | písanka                    | y | krokovací pás (výuka matematiky) |
| t          | tělocvik        | z | nová písmenka              | z | číst                             |
| t          | tělocvik        | z | živá abeceda               | z | psát                             |
| t          | tělocvik        |   |                            | z | naučit se číst                   |
| t          | tělocvik        |   | <b>1C</b>                  | z | pohádka ke každému písmenku      |
| t          | tělocvik        | u | prvouka                    |   |                                  |
| t          | tělocvik        | u | prvouka                    |   | <b>2C</b>                        |
| t          | tělocvik        | u | prvouka                    | t | tělocvik                         |
| t          | tělocvik        | t | tělocvik                   | t | tělocvik                         |
| t          | tělocvik        | t | tělocvik                   | t | tělocvik                         |
| t          | tělocvik        | v | pracovky                   | t | tělocvik                         |
| t          | tělocvik        | v | pracovky                   | t | tělocvik                         |
| t          | tělocvik        | v | výtvarka                   | t | tělocvik                         |
| t          | tělocvik        | v | výtvarka                   | t | tělocvik                         |
| t          | tělocvik        | v | výtvarka                   | t | tělocvik                         |
| v          | výtvarka        | v | výtvarka                   | t | tělocvik                         |
| w          | hudebka         | v | výtvarka                   | t | tělocvik, tělocvična             |
| y          | matematika      | v | výtvarka                   | v | výtvarka                         |
| y          | matematika      | w | hudebka                    | v | výtvarka                         |
| y          | matematika      | y | matematika                 | v | výtvarka                         |
| y          | matematika      | z | čeština                    | v | výtvarka                         |
| y          | matematika      | z | čeština                    | v | výtvarka                         |
| y          | matematika      | z | čeština                    | w | zpěv ve škole                    |
| y          | matematika      | z | slabikář                   | x | angličtina                       |
| y          | matematika      | z | slabikář                   | y | matematika                       |
| y          | matematika      |   |                            | y | matematika                       |
| y          | matematika      |   | <b>2A</b>                  | y | matematika                       |
| z          | český jazyk     | t | tělocvik                   | z | psát                             |
| z          | abeceda         | w | hudebka                    | z | psát                             |
|            |                 | w | hudebka                    | z | psát                             |
|            | <b>1B</b>       | z | čeština                    | z | číst                             |
| t          | tělocvik        |   |                            | z | číst                             |
| t          | tělocvik        |   | <b>2B</b>                  |   |                                  |
| v          | pracovky        | t | skákat přes švédskou bednu |   | <b>3A</b>                        |
| v          | výtvarka        | t | skákat přes švédskou bednu | t | tělocvik                         |

Tab. II.1: Pokračování tabulky

|   |                        |   |                    |   |            |
|---|------------------------|---|--------------------|---|------------|
| t | tělocvik               | t | tělocvik           | x | angličtina |
| t | tělocvik               | v | výtvarka           | x | angličtina |
| t | Tělocvik               | v | výtvarka           | y | matematika |
| t | Tělocvik               | v | výtvarka           | y | matematika |
| v | výtvarka               | v | modelování         | y | matematika |
| v | výtvarka               | y | matematika         | z | čeština    |
| v | výtvarka               | y | matematika         | z | čtení      |
| w | hudebka                | y | matematika         | z | čtení      |
| w | zpívání                | y | matematika         | z | písanka    |
| w | zpívání                | y | matematika         |   |            |
| y | matematika             | y | matematika         |   |            |
| y | matematika             | y | matematika         |   |            |
| y | matematika             | y | matematika         |   |            |
| y | matematika             | y | matematika         |   |            |
| y | matematika             | y | matematika         |   |            |
| y | matematika             | z | čeština            |   |            |
| y | matematika             |   |                    |   |            |
| y | matematika             |   |                    |   |            |
| z | psaní                  | t | tělocvik           |   |            |
| z | psaní                  | t | tělocvik           |   |            |
| z | písanka                | v | výtvarka           |   |            |
| z | písanka                | v | výtvarka           |   |            |
| z | písanka                | v | výtvarka           |   |            |
| z | písanka                | y | matematika         |   |            |
| z | písanka                | z | písanka            |   |            |
| z | písanka                |   |                    |   |            |
| z | písanka                |   |                    |   |            |
| z | písanka                |   |                    |   |            |
| z | písanka                | u | člověk a jeho svět |   |            |
| z | skládání slov z písmen | t | tělocvik           |   |            |
|   |                        | t | tělocvik           |   |            |
|   |                        | t | tělocvik           |   |            |
|   |                        | t | tělocvik           |   |            |
|   |                        | t | tělocvik           |   |            |
| u | člověk a jeho svět     | t | tělocvik           |   |            |
| t | tělocvik               | t | tělocvik           |   |            |
| t | tělocvik               | v | výtvarka           |   |            |
| t | tělocvik               | v | výtvarka           |   |            |
| t | tělocvik               | w | hudebka            |   |            |
| t | tělocvik               | w | hudebka            |   |            |
| t | tělocvik               | w | hudebka            |   |            |
| t | tělocvik               | x | angličtina         |   |            |
| t | tělocvik               | x | angličtina         |   |            |
| t | tělocvik               | x | angličtina         |   |            |

Tab. II.2: Vyhodnocení slovních asociací k předmětům – zátěžové

| kód       | Odpovědi           | y         | nejde psát číslo 2                         | 4                    |
|-----------|--------------------|-----------|--|----------------------|
| <b>1A</b> |                    | z         | psát                                       | y matematika         |
| w         | hudebka            | z         | psát                                       | y matematika         |
| x         | anglický jazyk     | z         | psát                                       | y matematika         |
| z         | abeceda je těžká   | z         | psát                                       | z písanka            |
|           |                    | z         | psát                                       | z písanka            |
| <b>1B</b> |                    | z         | psací písmena                              |                      |
| u         | prvouka            | z         | psací písmena                              | <b>5</b>             |
| x         | anglický jazyk     | z         | psací písmena                              | u člověk a jeho svět |
| t         | sportovky          | z         | psací písmena                              | y matematika         |
| z         | písanka            | z         | psací písmena                              | y matematika         |
|           |                    | z         | psací písmena                              | y příklady s mínus   |
| <b>1C</b> |                    | z         | abeceda                                    | y číselná osa        |
| u         | prvouka            |           |  | y číselná osa        |
| x         | angličtina         | <b>3A</b> |  |                      |
| y         | matematika         | u         | člověk a jeho svět – těžké                 |                      |
| y         | matematika         | u         | člověk a jeho svět – těžké                 |                      |
| y         | matematika         | u         | člověk a jeho svět – těžké (např. obrázky) |                      |
| z         | čtení              | u         | člověk a jeho svět – těžké (např. obrázky) |                      |
| z         | čtení              | v         | výtvarka                                   |                      |
| z         | psát písmenka      | v         | výtvarka                                   |                      |
| z         | slabikář           | v         | výtvarka – těžké vystřihování a kreslení   |                      |
|           |                    | w         | hudebka – příliš dětské písničky           |                      |
| <b>2A</b> |                    | z         | psát dlouhá slova                          |                      |
| w         | hudebka            |           |  |                      |
| y         | matematika         | <b>3B</b> |  |                      |
| y         | matematika         | u         | člověk a jeho svět                         |                      |
| y         | matematika         | u         | člověk a jeho svět                         |                      |
| y         | odčítání           | u         | člověk a jeho svět                         |                      |
| z         | čeština            | v         | výtvarka – těžké                           |                      |
|           |                    | y         | matematika                                 |                      |
| <b>2B</b> |                    | y         | matematika                                 |                      |
| nic       |                    | y         | matematika                                 |                      |
|           |                    | y         | matematika                                 |                      |
| <b>2C</b> |                    | y         | matematika                                 |                      |
| y         | psát čísla         | z         | čeština (Vietnavec ve třídě)               |                      |
| y         | psát čísla         | z         | čeština                                    |                      |
| y         | nejde psát číslo 3 | z         | psaní                                      |                      |
| y         | nejde psát číslo 3 | z         | čtení                                      |                      |
| y         | nejde psát číslo 3 | z         | písanka                                    |                      |
| y         | nejde psát číslo 4 |           |  |                      |

Tab. II.3: Vyhodnocení kreseb k předmětům – podpůrné

| kód | Odpovědi                                  | 1C        |  |
|-----|---|-----------|--|
|     | <b>1A</b>                                 | y         | počítat                                      |
| t   | tělocvik                                  | t         | tělocvik                                     |
| t   | fotbal                                    | t         | tělocvik (fotbal)                            |
| t   | vybíjená                                  | v         | výtvarka – malování vodovkami                |
| t   | vybíjená všichni proti všem (hodně dětí)  | v         | výtvarka – malování vodovkami a pěkný výkres |
| y   | matematika                                | v         | výtvarka – malovat vodovkami                 |
| y   | matematika                                | v         | vodovky                                      |
| y   | matematika                                | y         | matematika                                   |
| y   | matematika, učebnice                      | z         | čeština                                      |
| y   | matematika různé úlohy                    | z         | psát (např. S – na správnou stranu, kulaté)  |
| z   | číst slabiky z tabule                     | z         | psát   |
| z   | psaní                                     | z         | číst   |
|     |   | z         | živá abeceda                                 |
|     | <b>1B</b>                                 | z         | slabikář                                     |
| t   | tělocvik (basketbal)                      | z         | živá abeceda                                 |
| t   | tělocvik                                  |           |  |
| v   | výtvarka                                  | <b>2A</b> |  |
| v   | výtvarka                                  | t         | tělocvik – švédské bedny                     |
| v   | tvorit na výtvarce                        | t         | tělocvik – švédské bedny                     |
| w   | hudebka – hrát na nástroje                | t         | tělocvik florbal                             |
| y   | matematika                                | w         | hudebka                                      |
| y   | matematika                                | y         | matematika                                   |
| y   | matematika – vše vychází                  | z         | čeština                                      |
| y   | matematika – všechno vychází, různé úlohy | z         | psát   |
| y   | matematika – všechno vychází, různé úlohy | z         | psaní  |
| y   | počítání                                  | z         | psaní  |
| y   | správně určit v matematice větší a menší  |           |  |
| y   | matematika – učebnice                     | <b>2B</b> |  |
| y   | matematika – učebnice                     | t         | tělocvik (Švédská bedna)                     |
| y   | DŮ matematika                             | t         | tělocvik                                     |
| z   | číst                                      | t         | tělocvik/tělocvična (různé činnost a náradí) |
| z   | psaní                                     | t         | tělocvik (švédská bedna a trampolína)        |
| z   | psát                                      | t         | tělocvik (válení sudů)                       |
| z   | psaní                                     | t         | tělocvik (Švédská bedna)                     |
| z   | psaní                                     | t         | tělocvik (Švédská bedna)                     |
| z   | psaní                                     | v         | výtvarka (tvorba lva z více materiálů)       |
| z   | živá abeceda                              | v         | výtvarka – obrázky zvířat a pomůcky          |
| z   | písanka                                   | v         | výtvarka – barevné hrady                     |
| z   | DŮ z živé abecedy                         | z         | čtení (něco na tabuli)                       |

Tab. II.3: Pokračování tabulky

|           |   |           |   |          |                                       |
|-----------|---|-----------|---|----------|---------------------------------------|
| z         | čtení                                   | y         | hudebka – kytara                                | z        | písanka                               |
| z         | psát                                    | y         | hudebka – kytara                                | z        | živá abeceda                          |
| z         | Čtení (formou her, doplňování)          | y,z,w     | matematika – procvičovací sešit; psaní; hudebka | z        | písanka                               |
|           |   | z         | Psát  | z        | písanka                               |
| <b>2C</b> |   | z         | Psát  | z        | písanka                               |
| t         | tělocvik/cvičím                         | z         | psaní   | z        | písanka                               |
| t         | tělocvik                                | z         | psaní   |          |                                       |
| t         | tělocvik/tělocvična                     | z         | psaní   | <b>4</b> |                                       |
| t         | tělocvična                              | z         | psaní   | v        | Výtvarka – malovat vodovkami          |
| t         | tělocvična                              | z         | písanka   | v        | Výtvarka – malovat vodovkami; svačina |
| t         | tělocvična, cvičit s míčem, vše se líbí | z,y       | psát čísla i písmena                            | t        | Tělocvik (hra s míčem)                |
| v         | výtvarka (obkreslování vlastní ruky)    | z,y       | psaní a čtení                                   | x        | Angličtina (nakreslena učebnice)      |
| v         | keramika – vyrábět ptáčka               |           |   | x        | Angličtina (nakreslena učebnice)      |
| v         | výtvarka – malovat vodovkami obrázek    | <b>3B</b> |   | y        | matematika – počítadlo                |
| v         | keramika – vyrábět kometu               | t         | tělocvik  |          |                                       |
| y         | matematika – čísla                      | t         | tělocvik  | <b>5</b> |                                       |
| y         | matematika – učebnice                   | t         | tělocvik  | t        | tělocvik – skákat v kružích           |
| z         | písmenka                                | u         | Člověk a jeho svět                              | v        | výtvarka – vyrábět lampičku           |
| z,y       | psát (čísla i písmena)                  | u         | Člověk a jeho svět                              |          |                                       |
|           |   | v         | výtvarná – vyrábět z modelíny                   |          |                                       |
| <b>3A</b> |   | v         | výtvarka – vyrábět                              |          |                                       |
| z,y       | Číslice a písmena                       | v         | modelování – strom                              |          |                                       |
| t         | tělocvik                                | y         | matematika                                      |          |                                       |
| t         | tělocvik                                | y         | matematika                                      |          |                                       |
| t         | tělocvik                                | y         | matematika                                      |          |                                       |
| t         | tělocvik, tělocvična                    | y         | matematika                                      |          |                                       |
| t         | tělocvična                              | y         | matematika                                      |          |                                       |
| u         | prvouka – učebnice Člověk a jeho svět   | y         | matematika                                      |          |                                       |
| u         | prvouka – učebnice Člověk a jeho svět   | y         | matematika                                      |          |                                       |
| v         | výtvarka                                | y         | čísla   |          |                                       |
| v         | výtvarka – výrobky                      | y         | matematika                                      |          |                                       |
| w         | hudebka s kytarou                       | y         | matematika – počítadlo                          |          |                                       |
| w         | hudebka – kytara                        | y         | učebnice matematiky                             |          |                                       |
| y         | matematika                              | y         | mazací tabulka, matematika                      |          |                                       |
| y         | matematika – vše vychází                | y         | počítadlo, sčítání                              |          |                                       |
| y         | matematika – vše vychází                | z         | čtení   |          |                                       |
| y         | počítání                                | z         | písanka   |          |                                       |
| y         | matematika – procvičovací sešit         | z         | písanka   |          |                                       |

Tab. II.4: Vyhodnocení kreseb k předmětům – zátěžové

|            |  |   |  |
|------------|--|---|--|
| <b>kód</b> | <b>Odpovědi</b>                            | y | matematika   |
|            | <b>1A</b>                                  | y | učit se matematiku                                   |
| u          | nebaví prvouka- učebnice                   | y | matematika – těžká                                   |
| t          | tělocvik, kde se zadýchá                   | y | matematika   |
| x          | angličtina je těžká                        | y | matematika   |
| z          | těžké psát                                 | y | sčítání v matematice                                 |
| z          | psaní – je těžké, ale líbí se              |   |  |
| z          | psaní                                      |   | <b>2B</b>  |
| z          | živá abeceda (jedna učebnice)              | t | skákání přes švédskou bednu je těžké                 |
| z          | živá abeceda – těžká                       | y | počítání   |
| z          | písanka                                    | z | učit se číst – těžké                                 |
| z          | živá abeceda a písanka                     |   |  |
|            |  |   | <b>2C</b>  |
|            | <b>1B</b>                                  | y | matematika   |
| t          | tělocvik – někdy těžké                     | y | matematika   |
| y          | matematika                                 | y | matematika   |
| z          | čtení                                      | y | matematika   |
| z          | písanka                                    | y | napsat číslo tři                                     |
|            |  | z | psací písmena těžká – uvolňovací cviky k nim         |
|            | <b>1C</b>                                  | z | napsat S   |
| u          | prvouka – učebnice                         |   |  |
| u          | prvouka                                    |   | <b>3A</b>  |
| t          | tělocvik                                   | t | tělocvik (náradí)                                    |
| y          | matematika                                 | u | prvouka – učebnice Člověk a jeho svět                |
| y          | těžká matematika                           | u | prvouka – učebnice Člověk a jeho svět                |
| y          | matematika                                 | u | prvouka – učebnice Člověk a jeho svět                |
| y          | matematika                                 | u | prvouka – učebnice Člověk a jeho svět                |
| y          | matematika – učebnice                      | v | když se nepovedl výrobek na pracovkách               |
| y          | počítat do hodně (7) je těžké              | w | hudebka s kytarou                                    |
| z          | nebaví číst                                | w | Hudebka – moc dětské                                 |
| z          | nebaví písmena – přiřazování               | y | matematika   |
| z          | číst                                       | y | matematika   |
|            |  | y | matematika   |
|            | <b>2A</b>                                  | y | matematika   |
| t          | tělocvik (musím běhat, na obrázku s míčem) | y | těžké, aby vše vycházelo                             |
| w          | hudebka                                    | y | matematika – vyznat se v číslech a aby vše vycházelo |
| w          | hudebka                                    | y | tělocvik, náradí                                     |
| w          | hudebka flétna                             | z | písanka – nebaví obtahovat                           |
| w          | hudebka flétna                             | z | Matematika – učebnice samostatná cvičení             |
| w          | hudebka flétna                             | z | písanka  |

Tab. II.4: Pokračování tabulky

|           |  |   |                                 |
|-----------|--|---|---------------------------------|
| z         | písanka těžká                          |   | <b>4</b>                        |
| z         | písanka                                | y | matematika                      |
| z         | živá abeceda – učebnice                | y | matematika                      |
| z         | písanka                                | y | matematika                      |
| z, u      | učebnice – písanka, člověk a jeho svět | y | matematika                      |
|           |  | z | písanka                         |
| <b>3B</b> |  |   |                                 |
| t         | převlékání se na TV – hluk v šatně     |   | <b>5</b>                        |
| t         | převlékání se na TV – hluk v šatně     | v | stříhání                        |
| u         | prvouka – Člověk a jeho svět           | y | matematika – mínus              |
| u         | prvouka – Člověk a jeho svět           | y | matematika učebnice             |
| u         | prvouka – Člověk a jeho svět           | y | matematika – zvládnout příklady |
| u         | Člověk a jeho svět                     | z | písanka                         |
| u         | Člověk a jeho svět                     | z | psát je těžké                   |
| v         | výtvarka – těžký výrobek z více částí  | z | psát je těžké                   |
| y         | matematika                             | z | psaní                           |
| y         | matematika                             | z | písanka                         |
| y         | matematika                             |   |                                 |
| y         | matematika                             |   |                                 |
| y         | počítat je těžké                       |   |                                 |
| y         | matematika                             |   |                                 |
| y         | matematika                             |   |                                 |
| y         | matematika                             |   |                                 |
| y         | matematika učebnice                    |   |                                 |
| z         | čeština                                |   |                                 |
| z         | čeština                                |   |                                 |
| z         | písmena                                |   |                                 |
| z         | psaní                                  |   |                                 |
| z         | písanka                                |   |                                 |
| z         | učebnice živá abeceda                  |   |                                 |
| z         | učebnice živá abeceda                  |   |                                 |
| z         | písanka                                |   |                                 |
| z         | písanka                                |   |                                 |
| z         | živá abeceda                           |   |                                 |
| z         | písanka                                |   |                                 |
| z         | slabikář                               |   |                                 |
| z, v      | písmena jsou těžká, výtvarka           |   |                                 |
| z, y      | psaní slabik, čísel                    |   |                                 |