

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Jana Kurtinová

Adaptace žáka 1. třídy na školní prostředí

Olomouc 2013

vedoucí práce: Doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Pitíně dne

.....

vlastnoruční podpis

Poděkování

Děkuji Doc. PhDr. Evě Šmelové, Ph.D., za odborné vedení a cenné rady, které mi při zpracování diplomové práce poskytla. Poděkování patří i všem osloveným základním školám a paním učitelkám 1. tříd, které mi byly ochotné poskytnout informace o svých žácích.

Obsah

Úvod	6
1 Charakteristika žáka 1. třídy	8
1. 1 Tělesný vývoj.....	9
1. 2 Úroveň poznávacích procesů u dětí mladšího školního věku	10
1. 3 Emocionální vývoj a socializace.....	15
2 Socializace dítěte	18
2. 1 Škola a sociální role	19
2. 2 Rodina a sociální role.....	21
3 Vstup dítěte do školy	25
3. 1 Vymezení pojmu školní zralost a školní připravenost.....	25
3. 2 Návaznost kurikulárních dokumentů	28
3. 2. 1 Cíle předškolního a základního vzdělávání.....	29
3. 2. 2 Klíčové kompetence	30
3. 3 První dny ve škole.....	37
4 Proces adaptace na školní prostředí.....	40
4. 1 Adaptační potíže	42
4. 2 Spolupráce rodiny a školy.....	44
5 Pedagogicko-psychologická intervenční opatření k rozvoji vývojové úrovně dětí před zahájením školní docházky a na jejím počátku	47
5. 1 Nedostatečně připravené dítě	47

5. 2 Druhy pedagogicko-psychologické intervence.....	48
6 Cíl výzkumného šetření.....	51
6. 1 Formulace problémových otázek.....	51
6. 2 Organizace výzkumného šetření.....	52
6. 3 Charakteristika analýzy dat.....	53
7 Interpretace a vyhodnocení výsledků šetření.....	54
7. 1 Shrnutí a diskuze výzkumného šetření	87
Závěr.....	90
Seznam literatury a pramenů	91
Seznam zkratk.....	93
Seznam příloh	94

Úvod

První školní den a vstup do školy znamená pro spoustu lidí vzpomínky na celý život. Právě na nové zážitky ze školy, na paní učitelku a na kamarády, kteří s námi zůstávají po boku třeba i po celou dobu školní docházky nebo pobývají v naší blízkosti, vzpomínáme nejraději. Škola pro každého školáka představuje spoustu nového a nepoznaného, na co si musíme přivyknout.

Než se z předškoláka stane dítě školou povinné, musí prokázat určitou zralost, ale i připravenost na školu. Právě otázka připravenosti dětí na školu se v poslední době stává častým tématem diskuzí. U dnešních dětí se objevuje nedostatečná fyzická či psychická připravenost, ale i nedostatky v dovednostech, schopnostech i návycích daleko častěji, než tomu bylo dříve.

Optimální školní připravenost dítěte na školu má podstatný význam. Její zásluhou se dítě vyrovná s novým prostředím a přizpůsobí se podmínkám školy lépe a bez větších obtíží. Příprava na školu je dlouhodobým procesem, který se uskutečňuje po celé období předškolního věku dítěte a svého cíle by měla dosahovat před vstupem do 1. třídy. Na tom, aby bylo dítě na školu připravené ve všech stěžejních oblastech, se podílí mateřské školy, ale i rodiče.

Vstupem do školy pro dítě začne nová životní etapa, jež se bude uskutečňovat po dobu několika dalších let. Už pro takového malého školáka, jako je prvňáček, má obrovskou cenu úspěch, ať už se jedná o pochvalu od paní učitelky nebo rodičů, o ocenění, o otisk razítka do deníčku anebo o jedničku. Dbejme tedy na patřičnou přípravu dětí před vstupem do školy, abychom jim dali možnost zažít úspěch.

Cílem diplomové práce bylo zjistit nejčastější problémy, které se objevují u žáků 1. tříd na počátku školní docházky, a to se zaměřením na připravenost v sociální oblasti. V této souvislosti jsme se zaměřili na samostatnost a sebeobsluhu dítěte, na jeho emocionálně-sociální stránku, komunikativní dovednosti a na koncentraci pozornosti.

První kapitola popisuje charakteristické znaky žáka 1. třídy, jeho tělesný a emocionální vývoj, úroveň poznávacích procesů a socializaci.

Druhá kapitola se zabývá procesem socializace dítěte a jeho sociálními rolemi.

Další kapitola vymezuje pojmy související s nástupem do školy - školní zralost a školní připravenost. Dále představujeme kurikulární dokumenty předškolního vzdělávání a základního vzdělávání, ukazujeme jejich návaznost, zabýváme se cíly a klíčovými kompetencemi, jež si dítě docházkou do školních institucionálních zařízení osvojuje.

Čtvrtá kapitola definuje pojem adaptace. Tento proces popisuje a zachycuje i obtíže, které se mohou při adaptaci objevovat. S adaptací souvisí i spolupráce mezi rodinou a školou, o níž pojednáváme v závěru kapitoly.

V páté kapitole jsme se zabývali intervenčními opatřeními, shrnuli jsme nápravná řešení před vstupem do 1. třídy i na jejím začátku.

V šesté a sedmé kapitole zmiňujeme výsledky výzkumného šetření, které probíhalo formou dotazníku. Na základě navrácených dotazníků od pedagogů 1. tříd jsme získali povědomí o žácích 1. tříd, ale i o spolupráci s rodiči a mateřskými školami.

Získané poznatky mohou být přínosem nejen pro učitele základních a mateřských škol, ale i pro rodiče.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Charakteristika žáka 1. třídy

S příchodem šestého roku života dítěte přichází i období velkých změn a vývojových posunů kupředu. Dochází k významným a rozsáhlým vývojovým změnám, které jsou dány zráním a učením. Jednu význačnou změnu reprezentuje i vstup dítěte do školy, který je mezníkem pro začátek věku mladšího školáka. Právě vstup do školy je velmi důležitým krokem v životě každého člověka. V tento den se z dítěte předškolního stává dítě školní. Končí období dětství a pozvolna začíná další. S prvním školním dnem začíná nová životní fáze, která má za úkol dítě připravit na život, vybavit ho znalostmi a dovednostmi, ale také formovat jeho osobnost.

Doposud, se děti věnovaly činnostem dle vlastního přání s převahou herních činností, avšak se vstupem do školy dětem přibývají nové povinnosti. Pro většinu dětí vstup do školního prostředí představuje značnou zátěž, jelikož jsou děti vedeny ke kontrolované práci učitelskou autoritou, k disciplíně a zodpovědnosti. Děti si musí v novém prostředí zvykat nejen na odloučení od rodičů, ale také na nový kolektiv spolužáků, na požadavky dané školním prostředím a především na koncentraci pozornosti.

Psychologická literatura označila toto období za raný školní věk či mladší školní věk, který začíná v době nástupu do školy do 8-9 let dítěte. Tato vývojová etapa je příznačná změnou životního stylu a různými vývojovými změnami, které se vztahují ke škole. (Vágnerová, 2000). Psychoanalýza chápe toto období za období latence, jelikož se jedná o dobu ukončeného psychosexuálního vývoje, základní pudy a emoce se projevují pouze slabě a skrytě až do etapy pubescence. (Šimíčková-Čížková, 2008). Langmeier (1998) označil mladší školní věk za věk střízlivého realismu, v němž chce školák pochopit svět a věci kolem sebe takové, jaké jsou. To se odráží v jeho řeči, výtvarném a písemném projevu, v zájmech, četbě a ve hře. Realismus se projevuje závislostí na autoritách. tzv. naivní realismus. S přibývajícím věkem se mění i jeho pohled na svět, je kritičtější, hovoříme o tzv. kritickém realismu.

Psychologická literatura nás dále seznamuje s různými vývojovými teoriemi, které se liší mírou důrazu na zrání nebo na učení, ale i tím, zda je kognitivní vývoj plynulý, nebo zda se projevuje jako řada odlišných vývojových etap. Otázkou vývoje u dětí se zabýval ruský vědec L. S. Vygotskij (1896-1934), jehož teorie zdůrazňovala plynulost bez dílčích změn s

důrazem na učení. Vedle této koncepce se do protikladu staví kognitivní teorie švýcarského psychologa J. Piageta (1896-1980), který rozdělil dětství do několika období. Věku mladšího školního dítěte odpovídá etapa názorného myšlení (4-7 let), která přechází v etapu konkrétních logických operací (7-11 let). Vývojem se zabýval i E. Erikson (1902-1994), který rozlišoval osm vývojových etap, osm věků člověka. V každé etapě se člověk setkává s vývojovým konfliktem, který musí vyřešit, aby postoupil do další vývojové etapy. Věku 6-12 let přisuzuje etapu snaživosti proti pocitu méněcennosti, v níž je u dítěte nápadná aktivita, píle a sounáležitost, která vede k dosažení cíle pocitu kompetence a sebevědomí. (Vágnerová, 2000)

1. 1 Tělesný vývoj

Pro žáky období mladšího školního věku jsou příznačné velké individuální rozdíly, včetně rozdílnosti pohlaví. Biologický věk dítěte neodpovídá vždy kalendářnímu věku a objevují se i rozdílnosti růstové a hmotnostní. Při vstupu dítěte do školy je růst těla často zrychlený, končetiny se prodlužují a postava se protahuje. Ubývá podkožního tuku a svalový reliéf je zřetelnější. *„Zároveň se v tuto dobu posiluje odolnost organismu, zdokonaluje se vegetativní regulace, zvyšuje se objem srdce, hmotnost mozku, zrychluje se vedení vzruchu nervem, zdokonaluje se činnost svalů a pohyblivost kloubů.“* (Šimíčková-Čížková, 2008, s. 94). Nastává i výměna chrupu, mléčné zuby postupně vypadávají a nahrazují je zuby stálé. V tomto období se můžeme často setkat s „bezzubým úsměvem“, kdy dětem chybí jeden nebo i několik předních zubů. S tímto jevem se mění i tvar čelisti, tvar spodní části obličeje a změnou projde i tvar rtů.

Pohyby působí rychleji, účelněji, přesněji než dříve. Velmi obezřetně se zvyšuje koordinace pohybů celého těla. Velké svalové skupiny se stále zdokonalují a díky tomuto jevu se u dětí projevuje vyšší zájem o pohybové hry a sporty, u kterých je zapotřebí obratnosti, vytrvalosti a síly. Dochází také ke zlepšení jemné motoriky a manuální zručnosti. Nejprve se pohyby dítěte shromažďují v ramenním a loketním kloubu, později po delších cvičeních se pohyby přesouvají na pohyby zápěstí a prstů, což umožňuje přesnější a jemnější koordinaci. S těmito pohyby rukou a prstů se můžeme setkat u navlékání korálků, stříhání papíru, modelování, kreslení a později i u psaní. U dítěte převažuje aktivita, snaživost, spolupráce a radost z pohybu.

Psychologická literatura uvádí, že při psychickém napětí je pohyb vhodným uvolněním, které navrácí dítě do duševní rovnováhy, a proto by se měl stát významnou součástí časového režimu školáka každý den. U dětí se také objevuje počátek zájmů o různé druhy sportů. Pohybové výkony nejsou závislé pouze na vnitřních dispozicích, ale i na vnějších podmínkách a dítě by mělo dostávat, co nejvíce příležitostí k rozmanitým sportovním aktivitám. Jestliže jsou vnější podmínky optimální, potom dítě rozvíjeji. (Šimíčková-Čížková, 2008)

1. 2 Úroveň poznávacích procesů u dětí mladšího školního věku

V oblasti poznání pozorujeme výrazné kroky. Z dítěte pasivního se stává dítě aktivní. Rádo poznává nové vlastnosti předmětů, rádo chápe souvislosti a se zájmem se samo zúčastňuje všeho dění kolem sebe.

Vnímání

„Vnímání se stává cílevědomým aktem, přestává mít ráz náhodnosti, stává se pochodem zaměřeným na poznávání podstaty vlastností předmětů a jevů, svět se školákovi rozšiřuje v prostoru i čase....“ (Šimíčková-Čížková, 2008, s. 94). Langmeier a Krejčířová (1998) uvádí, že mladší školák v porovnání s předškolákem je pozornější, vytrvalejší, všechno důkladněji zkoumá, je pečlivý a méně závislý na svých okamžitých přáních a potřebách. Do sedmi let má dítě zvláštní způsob vnímání. Hovoříme o synkretismu nebo globálnosti, při němž dítě vnímá celistvě, nerozlišuje podstatné části a základní vztahy mezi nimi. Podle Piageta (2007) je ve věku sedmi let vjemová činnost ovlivněna učením a inteligencí, a to díky prvním logicko-matematickým operacím. To má za následek, že dítě rozlišuje vjemové činnosti, kterým by se mělo věnovat pozorněji. Vnímání se začíná stávat více účelným jevem – pozorováním.

Vlivem dozrávání centrální nervové soustavy se rozvíjí vizuální diferenciacce. Dítě mladšího školního věku dovede určit rozdíly a rozlišit detaily mezi podobnými obrázky, písmeny a tvary. Dále se rozvíjí i vizuální integrace, která mění strategii vnímání. To znamená, že školák věci nevnímá jako celek, ale jako jednotlivé části s konkrétními detaily. Mezi těmito částmi jsou určité vztahy a lze z nich složit celek. Vágnerová (2000) uvádí tuto schopnost jako vizuální analýzu a syntézu.

Právě kolem šestého roku života dozrávají oční pohyby, které souvisí s výsledky školních činností, jako je čtení a psaní. Koordinace očních pohybů má za následek, že by dítě mělo dobře vidělo to, co potřebuje ke čtení nebo psaní.

V oblasti sluchového vnímání umí dítě bez větších obtíží rozlišit zvuky mluvené řeči, kterou používá na rozdíl od vizuální podoby písmen, kterou ještě nezná. Sluchová percepce využívá levé i pravé hemisféry. Levá mozková hemisféra vnímá lidskou řeč, zatímco pravá mozková hemisféra vnímá jednotlivé hlásky. Pro školní úspěšnost a zejména pro počáteční čtení a psaní, je důležitá koordinace činnosti obou hemisfér.

Představivost

Jak uvádí Šimíčková-Čížková (2008) představivost, jako schopnost vybavit si v paměti dřívější vjemy, dosahuje u mladšího školáka vrcholu. Dítě si stále více všímá životní reality a dovede od sebe odlišit skutečnost a fantazii. Působením školy a školních činností vzrůstá záměrná představivost.

Školák také významně začíná chápat čas a prostor. Už jako předškolák si dítě dokáže vzpomenout na minulé události a prožitky, ale nedokáže je kvalitativně posoudit, jelikož nemá představu časového průběhu a je orientován pouze na přítomnost. Časová a prostorová orientace se zlepšuje díky myšlení a vývoji dítěte, a tak s příchodem školního věku se formuje spojitost časových představ. Psychologická literatura uvádí, že pro dítě mladšího školního věku má pojem čas konkrétní význam a hodnotí jej k určité události a ke své vlastní osobě. Dítě dovede řadit rozmanité děje, s čímž souvisí pojmy dříve a později, umí rozlišit časové trvání událostí a dovede zařadit důležité osobní události v určitém čase. S tím souvisí i výuka znalosti hodin, a povědomí o kalendáři a jeho pravidelném střídání ročních období, měsíců, týdnů a dnů. (Vágnerová, 2000)

Paměť

„Na počátku školní docházky převládá neúmyslná, mechanická paměť, bezprostředně spojená s vnímáním (požadavek názornosti vyučování)....“ (Šimíčková-Čížková, 2008, s. 95). Oproti předchozímu vývojovému období dochází k posunu vpřed. Krátkodobá i dlouhodobá paměť je stabilnější. Paměť se rychle rozvíjí, a to díky dříve nabytým znalostem, s nimiž se

nové znalosti lépe sjednocují. Dítě v tomto období začíná uplatňovat paměťové strategie. Nejprve používá strategii opakování, při níž si dítě stále dokola opakuje to, co si má zapamatovat. Později s věkem se dítě naučí využívat i jiných paměťových strategií. Jestliže dítě chápe cíl a účel zapamatování, potom je paměť lépe využitelná. Důležitou roli hraje také motivace.

Řeč

Tato lidská činnost je důležitým předpokladem pro školní úspěchy, pro učení a pro paměť. Školáci dovedou použít až pět tisíc slov ze své aktivní slovní zásoby a mnohem více slovům rozumí pasivně. Na počátku školní docházky, jak uvádí Langmeier a Krejčířová (1998), jsou mezi dětmi značné interindividuální rozdíly nejen ve slovní zásobě, ale i v jejím obsahu, v preferenci určitých druhů slov, ve skladbě apod. Aktivní a pasivní slovní zásoba s malým rozsahem může činit problémy, a to v několika oblastech. Ve čtení, v pochopení čtenému textu, až přes samotné vyjadřování a znalosti.

V tomto období se řeč výrazně vyvíjí, přičemž se obohacuje aktivní i pasivní slovní zásoba. U dětí prvních tříd se předpokládá, že umí pojmenovat všední situace a známé věci, umí vyslovit svá přání, dovedou o něco poprosit anebo položit otázku a zvládají běžný rozhovor. Tomuto vývoji efektivně napomáhá školní prostředí a později také výuka čtení a psaní. U prvňáčka se obohacuje slovní zásoba, narůstá délka a složitost vět, souvětí nabývají na složitosti, zvyšuje se úroveň gramatických pravidel a u některých dětí je zřetelný pokrok ve výslovnosti. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

Řeč a její projev, jako je malá slovní zásoba, patlavost a nedostatečná znalost vyučovacího jazyka, výrazně ovlivňuje adaptaci na školu a budoucí školní úspěšnost dítěte. (Kolláriková, Pupala, 2010)

Myšlení

Na počátku školního věku u dítěte dochází ke změnám ve způsobu myšlení. Tato proměna v myšlení a uvažování je podmíněna vývojově. Dříve dítě chápalo různé děje na základě konkrétních věcí a názorných představ. Nyní, v roli školáka, přechází myšlení na jinou úroveň. Dítě již neposuzuje objekty podle nápadných jevů a atraktivit, ale na

skutečnost objektů nahlíží z více hledisek, posuzuje je, chápe souvislosti a vlastnosti. (Vágnerová, 2000). Vzhledem ke konkrétním situacím a praktickým zkušenostem dítěte, velmi často hovoříme o mladším školním věku jako o věku střízlivého realismu. Dítě dovede přemýšlet o jevech a situacích, které odpovídají jeho zkušenosti, ale nedovede uvažovat o situacích, které nemělo možnost poznat. „*Realistický přístup mladšího školáka vede k tomu, že dítě akceptuje skutečnost jako danost, kde ani nepředpokládá nějakou změnu, a v této formě ji dokáže snáze přijmout.*“ (Vágnerová, 2000, s. 115).

Otázkou vývoje myšlení se zabýval ruský vědec L. S. Vygotskij, který popisuje vyšší psychické funkce na základě zvnitřnění (interiorizace). Myšlení je rozvíjeno na základě zvnitřnění dialogů, které probíhají mezi dítětem a osobami z bezprostředně blízkého okolí. Obdobně chápal i vůli, která je zvnitřněním příkazů, které jsou dítěti ukládány druhými lidmi. Vývoji myšlení věnoval pozornost i psycholog J. Piaget, který nazval způsob myšlení na počátku školního věku jako přechod názorného (intuitivního) myšlení do fáze konkrétních logických operací. (Vágnerová, 2000). Konkrétní operace jsou přímo zaměřené na konkrétní předměty, ale nezahrnují slovní hypotézy. Fáze konkrétních operací je přechodem mezi činnostmi a obecnými logickými strukturami, z nichž vznikají operační struktury:

- řazení

Rozumíme jím uspořádání prvků podle nějakého kritéria, např. velikosti, počtu apod. Piaget (2007) popsal pokus s deseti různě dlouhými pravítky málo nápadných rozměrů, které měly děti seřadit podle velikosti. Děti nejprve řadí pravítka do skupin (malé pravítko, velké pravítko), poté volí metodu pokusu a omylu a v závěru hledají nejmenší pravítko, které porovnávají s různými dvojicemi. Operace řazení se dále vyvíjí v řadovou korespondenci, přiřadit k různě velkým objektům elementy odpovídajících velikostí, nebo řazení podle hledisek.

- třídění prvků do tříd

Mladší školák chápe více hledisek. Je schopný hledat předměty a třídit je podle více kritérií.

- zahrnutí

Chápeme jako vřazení prvku do určité třídy. Například dítě dovede odpovědět na otázku, zda má více červených kostek nebo kostek vůbec. Při tomto úkolu odlišuje barvu jako prvek a kostku jako nadřazenou třídu.

- trvalost

Mladší školák rozumí trvalosti podstaty určitého objektu, i když se jeho vnější vzhled změní. Chápe, že změna zřejmých vlastností nepředstavuje změnu podstaty. Ze svých vlastních zkušeností ví, že se jedná stále o stejný objekt a situace, např. cukr v hrnečku s čajem, zmrzlá voda v nádobě. Těmto proměnám objektů rozumí jako jedné z jejich vlastností.

Vágnerová (2000) uvádí, že myšlení v této fázi pracuje se skutečností, s představami nebo se symboly. Dítě vychází ze svých vlastních zkušeností a z kontaktu se světem živých a neživých objektů. Dítě při myšlení využívá logických operací, avšak příčinou této „poznávací revoluce“ není jen zralost, ale i učení. Pod vedením učitele se dítě učí uvažovat určitým způsobem, učí se určitým logickým operacím a rozvíjí je. Se vstupem do školy se prvňáček učí poznávat a pochopit souvislosti, vztahy a obsahy mezi reálnými objekty, jakou jsou rostliny, zvířata, rodina apod. a vztahy a obsahy mezi písmeny i mezi číslicemi. Pochopením těchto dějů se dítě učí logickému uvažování.

Základním principem myšlení tohoto období je, že dítě je schopno různých transformací v mysli současně. (Langmeier, Krejčířová, 1998). Avšak toto logické usuzování se stále odehrává v názorně předmětové rovině, v níž se opírá o konkrétní předměty nebo zobrazení. Až o několik let později, kolem jedenáctého roku, je dítě schopno logického myšlení bez názorných představ.

Pozornost

Pozornost a její rozvoj je podmíněna zralostí centrální nervové soustavy a pro školáka znamená významnou složku, jelikož ovlivňuje kvalitu poznávacích procesů a úspěch či neúspěch v učení. U žáka první třídy převládají ve větší míře procesy vzruchu nad procesy útlumu, což má za následek časté kolísání v pozornosti. Školáková pozornost je krátkodobá a spontánně zaměřená, a tak na dítě kladně působí krátkodobé a střídající se úkoly s možností relaxačních chvil, cviků a didaktických her. Zelinková (2007) uvádí, že k udržení záměrné

pozornosti dítěte napomáhá motivace k příslušné činnosti, střídání činností, přestávky a celkový stav organismu.

Soustředění se na školní práci vyžaduje, aby bylo dítě schopno tlumit impulzy ke hře, ke komunikaci s jinými dětmi apod. Někteří školáci ještě nedovedou udržet pozornost, a tak se stává, že vstávají ze židle, klekají si, prochází se po třídě. U takových dětí trvá i několik měsíců než si zvyknou na školní práci a věnují se jí naplno. (Říčan, 2004)

1. 3 Emocionální vývoj a socializace

Emocionální vývoj postupuje kupředu souběžně s vývojem poznávacích procesů. Vlastní „já“ dítěte je v období mladšího školního věku značně socializovanější než v předškolním období a vede k autonomii. (Piaget, 2007). Pro dítě mladšího školního věku je počátek povinné školní docházky velkou změnou. Přizpůsobení se režimu školy, školnímu prostředí, začlenění se do třídního kolektivu a současně přijetí nové role, má vliv na školní úspěchy. „*Pro citové projevy mladšího školáka je typický ústup lability a impulzivity, stejně jako slábnutí egocentrismu, narůstá schopnost seberegulace.*“ (Šimíčková-Číčková, 2008, s. 97).

Věk mladšího školáka je věkem extroverze, společného života a vztahů. Zasludou nové sociální role školák získává nové společenské postavení, obohacuje se o nové sociální zkušenosti a přivyká si osamostatnění od rodiny. (Šimíčková-Číčková, 2008). S příchodem do školy se dítě dostává do nového, dosud nepoznaného třídního kolektivu. Blízkost stejně starých dětí plní důležitou funkci společenskou a poskytuje nesčetně mnoho příležitostí k rozličným sociálním reakcím. Zpočátku děti navazují přátelské vztahy s dětmi, s kterými se znají z mateřské školky, s kterými bydlí blízko sebe a sdílí společnou cestu do školy anebo se svým spolužákem v lavici. Tato dětská skupina dává prvňáčkovi mnoho podnětů k různým sociálním reakcím, jako je spolupráce, pomoc a soutěživost. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

Školní dítě rozumí svým pocitům, dovede je utlumit, ale umí je dát také dostatečně najevo, přičemž se soustředí i na očekávání a požadavky okolí. Do popředí se dostává emoční porozumění a s tím dochází i k projevům pochopení ambivalentních citů. Dítě je ještě stále značně citově ovlivnitelné. Základní normy jeho sociálního chování a sociální hodnoty, jsou dány autoritou dospělého. Tyto normy chování (ve formě příkazů, co se smí a ve formě zákazů, co se nesmí) a zároveň hodnoty (co je potřebné – „dobré“ a nepotřebné – „špatné“), si

s sebou dítě nese z věku předškolního. Chápání a dodržování mravních norem a hodnot závisí na kognitivním vývoji. Na začátku školní docházky je morálka dítěte heteronomní, v tom smyslu, že je stanovena dospělou autoritou, především rodičem. Později, s vývojem školáka se začíná formovat morálka autonomní, tj. dítě uznává jednání za správné nebo nesprávné samo o sobě, nehledě na příkaz nebo názor dospělé autority. (Langmeier, Krejčířová, 1998).

S přijetím sociální role žáka si dítě osvojuje, vzorce chování, které se od něho očekávají. Učí se roli žáka, spolužáka a poznává roli učitele. K učiteli si prvňáček pěstuje obdiv, úctu, náklonnost a vzhlíží k němu jako k autoritě, která mnohdy převyšuje i autoritu rodičů. Učitelovo slovo je mnohdy cennější a důležitější než slovo rodičů, a tak od dítěte můžeme slyšet: „Paní učitelka řikala...“ Motivace plnit školní práci je zcela zastoupena emocionalitou, jelikož chce prvňáček udělat radost paní učitelce a rodičům.

Z přijímaných rolí si dítě uvědomuje sebepojetí, kdy si umí odpovědět na otázku: „Jaký jsem? Co umím?“, a sebehodnocení. V oblasti uvědomování si vlastního „já“ je důležité kladné sebehodnocení, které má vliv na duševní zdraví a celkový zdravotní stav. Na vývoji sebehodnocení se podílí nejen rodiče, kolektiv dětí, učitel, ale také samotné dítě. Psychologická literatura hovoří v souvislosti se sebepojetím a sebehodnocením o termínu sebesocializace. Tato sebesocializace je chápána jako alternativní pohled na proces socializace, při němž se dítě do značné míry socializuje samo a vnější prostředí dítěte (rodiče, dětská skupina, pedagogové apod.) je jen doplňuje. (Langmeier, Krejčířová, 1998),

Se školou se mění i činnosti dítěte. Školní povinnosti, jako je učení, práce a plnění školních činností a domácích úkolů, zabírají školákovi přibližně asi polovinu dne. Poté se přihlásí na řadu volný čas, který je vyplněn hrami, jež se přenášejí z generace na generaci. Dětské hry a hraní jsou zábavné, napomáhají k rozvoji společenského života mezi dětmi a jsou významnými činiteli pro vývoj osobnosti. Z počátku se dítě věnuje symbolické hře, která představuje asimilaci skutečnosti k „já“ a jeho přáním. Později se dítě věnuje hrám konstruktivním a hrám s pravidly, které vlastní „já“ dítěte socializují. (Piaget, 2007)

S věkem se hra stává diferencovanější, více napodobuje skutečnost, objevuje se touha po úspěchu. Mezi oblíbené hry patří konstruktivní, pohybové, soutěživé, ale i společenské, např. dáma, mlýn, šachy apod. Hra s sebou nese možnost odreagování od školní práce a učení, možnost odpočinku a ve velké míře má hra i mentálně hygienický význam. (Říčan, 2006)

Od hraní vede cestička ke sportům a zájmovým činnostem, které bývají spíše přechodného charakteru. Zájmy jsou v životě dítěte důležitou oblastí a představují možnost úspěchu, které dítě nejen rozvíjí a obohacuje, ale může mu být i vhodnou náhradou v oblasti výkonových nebo sociálních neúspěchů ve škole. V zájmových činnostech většinou dosahuje dobrých výsledků, které ho uspokojují a jsou pro něj relaxací. Své zájmy dítě rádo popisuje a povídá o nich druhým. (Zelinková, 2011)

2 Socializace dítěte

Helus (2007) definuje socializaci jako proces, při kterém se působením sociálních vlivů a aktivit, utváří a vyvíjí člověk tak, že na sociální vlivy odpovídá různými způsoby. Smíří se s nimi, poddává se jim, anebo je zvládne. Proces socializace se uskutečňuje na základě začleňování člověka do mezilidských vztahů, zapojování se do společných činností a integrování se do společensko-kulturních poměrů. Socializace osobnosti se projevuje nejen v určitých oblastech psychiky a v chování jedince, ale odráží se i do tělesnosti osobnosti. Zde se podílí na formování vlastností člověka, směřování vlastní životní cesty, na utváření individuálního svérázu a významně ovlivňuje sebepojetí a seberealizaci jedince.

Výrost, Slaměník (2008) uvádí, že v každé společnosti jsou vytvořeny představy a požadavky o tom, jak by se měl každý jedinec chovat, jaké hodnoty by měl sdílet a jakým způsobem by měl vykonávat své sociální role. Tyto představy a požadavky jsou zahrnuty v soustavě norem, z kterých je prostřednictvím činitelů socializace vytvořen obsah socializace. Obsahem socializace je chápáno to, co dává jedinci možnost vytvořit si potřebné vnitřní psychologické předpoklady k uskutečnění různých sociálních rolí, a zároveň předpoklady univerzálních způsobů participace ve společnosti. Principy mechanismů socializace jsou založeny na procesech učení, v nichž si jedinec osvojuje obsah socializace a na působení činitelů socializace.

Socializační proces probíhá v různých prostředích jako je rodina, škola, skupiny přátel a kamarádů, různé organizace a instituce. Obrovský význam mají i masmédia. Socializace dítěte školního věku probíhá průběžně v období dětství a je ovlivňována různými sociálními skupinami, do kterých patří. Pod vlivem různých sociálních skupin si dítě osvojuje mnohočetné zkušenosti, které přispívají k rozvoji různorodých kompetencí.

Primární socializace probíhá v rodině, v níž se dítě poprvé seznamuje se společností a kulturou. Zásluhou rodiny si dítě osvojuje elementární vzorce sociokulturního chování a myšlení, díky, kterým jsou dále rozvíjeny vztahy k sobě samému, k druhým lidem a společnosti, k věcem i úkolům. Rodina představuje rodinné hnízdo, v němž je místo pro pravdivost, upřímnost, otevřenost a vzájemnost a zároveň se dítěti dostává cenných rad, důvěry, podpory a uspokojení potřeb. „*Rodinné soužití představuje komplex rozmanitých a v zásadě stabilních interakcí, které jsou projevem specifického vztahu mezi rodiči a dítětem.*“ (Vágnerová, 2000, s. 128). Psychologická literatura uvádí, že rodina je základním životním prostředím dítěte, do něhož se promítají vlastnosti a jednání rodiny. (Helus, 2007).

Před samotným vstupem do první třídy je dítě průběžně připravováno na prostředí školy a školní požadavky mateřskou školou i rodiči. Dítě ví, že se z něho stane školák a ví, že se v novém prostředí bude muset učit.

Zahájením první třídy začíná nové období socializace dítěte. Tento jev si uvědomují nejen rodiče, ale i dítě. Do života dítěte vstupují nové významné osoby, podle nichž se snaží dítě modelovat své způsoby chování. Jsou to učitelé a spolužáci. Helus (2007) o tomto období hovoří jako o období sekundární socializace, která se uskutečňuje v prostředí školy. Do druhé socializace zasahuje rovněž rodina a její působení, která s sebou nese předpoklady pro školní úspěšnost či neúspěšnost.

Škola a první třída klade základní kameny pro další život. Zaujímá významné postavení v sociálním životě dítěte, neboť ho rozšiřuje o společenskou dimenzi, společenský život a dává mu možnost zaujmout adekvátní postavení ve společnosti. (Kašpárková, 2009). Dítě ve škole prožije velkou část svého života a právě škola mu vtiskne určitý smysl pro učení, plnění povinností a úkolů, kterým se bude muset věnovat po celý život. *„Škola spoluurčuje další vývoj školáka nabídkou určité perspektivy. Prezентuje žádoucí cíl (úspěšnost v roli žáka) a stimuluje rozvoj takových schopností i osobních vlastností, které jedinec potřebuje k jeho dosažení. Škola podporuje rozvoj schopností a dovedností, které se projeví ve výkonu i v sociálním chování.“* (Vágnerová, 2000, s. 123).

2. 1 Škola a sociální role

Nástup do školy pro žáka znamená novou sociální roli s vyšší prestiží, roli školáka a spolužáka. Dítě získává roli školáka automaticky, bez ohledu na jeho přání. Psychologická literatura sociální roli definuje jako chování, které se od jedince očekává v určité situaci. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

Každé dítě tuto roli přijímá individuálně a reaguje na ni svým specifickým způsobem. Postoj dítěte ke své roli žáka souvisí s mírou identifikace a s mírou sociální prestiže. Míra identifikace představuje osobní význam pro dítě v mnoha oblastech, jako je radost, pozitivní zážitky, potíže, nepříjemnosti apod. Míra sociální prestiže plní význam přínosu pro dítě v jeho prostředí, je obecným významem. (Vágnerová, 2000).

Sociální role žáka dle Šimíčkové-Čížkové (2008) přináší nové společenské postavení. Dítě rozšiřuje své sociální zkušenosti a odpoutává se od rodiny. Avšak tato sociální role

přináší i různé zátěžové situace, jako je samostatnost, zodpovědnost a tolerance. Ve škole se musí malý školák podřídít autoritě učitele, školnímu řádu a pravidlům, která je nutno akceptovat a striktně dodržovat. Psychologická literatura uvádí, že plnění žákovské role souvisí s uplatněním ve společnosti a budoucí profesionální rolí dítěte. Představuje také příslušnost k sociální vrstvě i sociální status jedince a zejména zkušenost, která má vliv na rozvoj sebehodnocení dítěte a výběr jeho životních cílů. (Vágnerová, 2000)

Vágnerová (2000) věnuje pozornost i společnosti a představám o žákovi. Společnost, v níž žijeme, má určitou vizi o tom, jaký by měl každý žák být, alespoň rámcově. Vytváří si určitou normu žáka, která je poměrně stabilní. Tato norma je komplexem reprezentativních žádoucích vlastností a vylučuje typické znaky, které nejsou pro roli žáka žádoucí. Od dítěte je požadováno, aby tuto normu tolerovalo a usilovalo o její přiblížení. Jestliže se chování dítěte projevuje v souladu s očekáváním, je odměňováno. Avšak jestliže se dopustí nežádoucího chování, potom je odmítáno a negativně hodnoceno. Těmito prostředky škola ovlivňuje další rozvoj osobnosti dítěte.

Nové prostředí vzbuzuje v dítěti pocit nejistoty a právě role učitele se pro něj stává zdrojem jistoty a bezpečí. Pro prvňáčka je učitel významnou osobou, která ho uvádí do školního světa. Citová vazba s učitelem je pro adaptaci na školu velmi důležitá, jelikož dítěti umožňuje lépe zvládnout roli školáka, která je spojena se změnou životního stylu. (Vágnerová, 2000)

Učitel plní svou roli a jednou z funkcí je i hodnocení žáka. Pro dítě je dobré pozitivní hodnocení, které si musí zasloužit splněním úkolu nebo školní činností. Toto kladné hodnocení hraje důležitou roli při podpoře sebedůvěry dítěte. Mladší školák se snaží o dobré školní výsledky a úspěchy, aby byl pozitivně ohodnocen a udělal radost rodičům nebo učiteli. Pro dítě znamená kladné hodnocení citovou jistotu, posílení sebedůvěry a rovněž má i funkci informace o tom, jaký výkon je žádoucí. Naopak, jestliže dítě zažije pocit neúspěchu, klesá jeho sebedůvěra a objevuje se pocit nejistoty. „*Dítě potřebuje dosáhnout společenského uznání, potřebuje být druhými akceptováno i oceňováno.*“ (Vágnerová, 2000, s. 123). Jestliže dítě dosáhne uspokojivého výkonu, ale nedostane se mu pochvaly, anebo chybí reakce blízké osoby, která by ho ocenila, potom pro něj nemá dosažený výkon žádnou hodnotu. To má za následek neúspěšnost, nechť lépe pracovat a podávat lepší výkony. V období mladšího školního věku má pochvala od autority či osoby citově blízké větší význam, než samotný výsledek.

Nově získanou sociální rolí je i role spolužáka. Spolužáci jsou vrstevníci, kteří chodí do stejné třídy. Ve třídě je mezi všemi dětmi formální rovnost se stejnými právy a povinnostmi. Na počátku školní docházky je třída vnitřně nediferencovanou sociální skupinou. V této sociální skupině „... *převládá psychologie hordy: Děti se chovají 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 vázání na vůdce - učitelku.*“ (Říčan, 2004, s. 153). S uplynulým časem a s věkem se sociální skupina začíná vnitřně diferencovat a role spolužáka se rozvíjí. Začínají se vytvářet trvalejší přátelství a vztahy založené na osobních vlastnostech.

Vágnerová (2000) zdůrazňuje význam dětské skupiny v osvojení si dovedností sociální interakce, v komunikaci, ve spolupráci, v sebeovládání, v projevech solidarity a ve zvládnutí určitého typu role, která je důležitá pro sociální úspěšnost v budoucnosti. Dětská skupina je místem, kde dítě sdílí své zkušenosti s ostatními, společně řeší problémy, přijímá skupinové normy a hodnoty. Dítě si zvyká žít a pohybovat se ve skupině dětí. Učí se různým formám soupeření a spolupráce, učí se pomáhat a být solidární. Dítě se učí získávat kamarády, které zpočátku vyhledává na základě blízkosti nebo na základě nápadných znaků poutajících dětskou pozornost. S kamarádky vztahy si dítě osvojuje další role a jejich zásluhou postupně dochází k hierarchizaci a diferenciaci rolí. Pro mladšího školáka má tak obrovský význam vydobýt si dobrou pozici ve skupině a získat si sympatie dětí kolem sebe, čímž získá větší sebejistotu a sebeúctu.

Pro prvňáčka nemají spolužáci tak velký subjektivní význam a je pro něho důležitější názor učitele, popřípadě rodičů, který ovlivňuje vztahy ke spolužákům.

2. 2 Rodina a sociální role

Vališová, Kasíková (2007) definuje rodinu jako základní sociální jednotku společnosti. Rodinný život ztělesňuje komplex různorodých a stabilních reakcí. Rodina sdílí společně s dítětem jeho život, účastní se společných každodenních rutin, vytváří si společnou historii prostřednictvím zážitků a vzpomínek. Tyto zkušenosti vedou k pocitu vzájemnosti rodinného soužití. Psychologická literatura nás seznamuje s nejdůležitější podmínkou fungujícího vztahu mezi dítětem a rodinou, a to s přítomností příslušníků rodiny, rodičů, kteří o dítě projevují zájem a pečují o něho. Dítě rodinu považuje za samozřejmost. Vágnerová (2000). Helus

(2007) zdůrazňuje tvrzení, že rodina tvoří základ společnosti a jaká je rodina, takové jsou děti. Dítě interiorizuje, tzn. zvnitřňuje prostředí rodinného soužití, rodinné nároky a požadavky, rodinnou etiku, styl rodinného života, zájmy a cíle rodiny. Říčan (2006) charakterizuje rodinu jako místo, kde jsou lidské vztahy přednější než výkon a prestiž, je místem pro pravdivost, upřímnost, otevřenost, vzájemnost a vytváří tak jedinečnou emoční atmosféru. Rodinné hnízdo a domov představují pro školní dítě nástupní prostor ke všem výbojům a činům, které podnikne. Právě tady se mu dostává cenných rad, důvěry, povzbuzení.

Rodinný život představuje první školu emocí pro každého člověka, jelikož právě tady se učíme svým citům a citům k druhým, učíme se o citech přemýšlet a adekvátně na ně reagovat, učíme se dávat najevo obavy, naděje a také to, jak tyto emoce rozpoznat. Tato emocionální edukace nespočívá pouze v tom, jak se rodiče chovají ke svým dětem nebo jak s nimi komunikují, ale zahrnuje rovněž důkladné vnímání dětí a to, jaký postoj zaujímají rodiče k vlastním citům a k citům svého partnera. Tyto faktory silně ovlivňují psychiku dítěte a mají trvalé následky pro citový život dítěte. (Golemann, 1997)

Tradiční rodinu chápe Helus (2007) jako rodinu úplnou, která je tvořena nejdůležitějšími osobami pro dítě – matkou a otcem. Rodina plní vůči dětem poslání, vstřícně odpovídá na jejich psychické potřeby a vývojové tendence, je ideálním prostředím primární socializace. Dítě si v rodině vytváří základ své osobnosti, realizuje své rozvojové možnosti a nalézá pozitivní vztah ke škole a k učení. Hovoříme o rodině funkční. Funkčnost může být velmi často narušena problémy či krizí a při hlubším a trvalejším rázu se rodina funkční může změnit v rodinu afunkční nebo dysfunkční. Tento typ rodiny může pro dítě představovat zdroj ohrožení.

Rodina je pro dítě významným činitelem, který ovlivňuje jeho vývoj a socializaci. Pro zdravý vývoj dítěte a úspěšnou socializaci jedince je nutné, aby rodina plnila sociálně-psychologické funkce, které dohromady vytváří podobu funkční rodiny. (Helus, 2007). Podle Vališové, Kasíkové (2007) je jednou z nejdůležitějších úloh rodiny vzájemná sociální opora a citová základna. „*Výchova rodičů ovlivňuje citové schopnosti doslova už od kolébky.*“ (Golemann, 1997, s. 186). Rodiče mohou dítěti pomoci s budováním základů emoční inteligence, čímž je mohou naučit rozlišovat, kontrolovat a používat své emoce. Mohou je naučit empatii i tomu, jak se k citům chovat. Vágnerová (2000) dodává, že rodina, zejména rodiče, uspokojují řadu psychických potřeb svého školáka, mezi které patří:

- potřeba smysluplného učení

Rodiče představují model určité role, ideál určitého způsobu chování a slouží jako vzor budoucnosti, kterému by se dítě chtělo jednou přiblížit. Rodiče rozhodují o tom, co se bude jejich dítě učit, čemu se bude věnovat a ovlivňují jeho rozvoj přímým způsobem. Pro dítě jsou rodiče ztělesněním autority, jejichž rozhodnutí přijímají.

- zdroj jistoty a bezpečí

Soužití s rodiči se stalo pro dítě samozřejmostí a jistotou, že rodiče tady jsou a stále budou. Rodina představuje fungující zázemí. V souvislosti s jistotou má dítě vžité i hodnoty a normy, podle kterých rodina žije, a které představují trvalý řád vnějšího světa. Závislost na rodičích se projevuje tehdy, když se dítě dostane do situace, kterou nedokáže zvládnout nebo se ocitne v nouzi.

- potřeba seberealizace

Rodiče mohou ovlivnit uspokojování seberealizace dítěte prostřednictvím požadavků, nároků, výběrem aktivit a hodnocením. Specifickou formou seberealizace je vědomí příslušnosti k rodičům. U dítěte mladšího školního věku se posiluje ztotožňování se s rodičem stejného pohlaví. Jestliže se dítě identifikuje s rodičem, symbolicky získává část jeho prestiže a zprostředkovaně saturuje vlastní potřebu seberealizace. V tomto období se dítě svým rodičem chlubí ostatním dětem, např. jak je maminka báječná, jak je tatínek šikovný apod. Toto dětské vystupování posiluje sklon k tomu, aby se jednou stalo stejnou osobností.

- model pro budoucnost

Rodiče ztělesňují určitý ideál dospělého chování v budoucnosti. Pro dítě je v tomto věku budoucnost velmi vzdálená a nezajímavá, prvenství zastupuje současnost.

Školní dítě rozlišuje rozdílnost rolí rodičů a dětí, které jsou jednoznačně stanovené a asymetrické. „*V rodině školáka se zafixovala určitá konstelace rolí s jejich specifickým významem a prestiží, typický styl komunikace, individuální preference a vazby mezi jednotlivými členy rodiny atd.*“ (Vágnerová, 2000, s. 129). S přijetím role školáka může dojít i ke změně role v rodině, v postojích rodičů k dítěti, ve změně životního stylu apod. Tato změna závisí na tom, jak je pro rodinu role školáka důležitá a jak ji dítě splňuje. Pozice dítěte je vystavena očekávání a nárokům rodičů. Ve většině rodin se školní úspěšnosti dítěte stejně jako úspěšnosti dospělých v profesní roli přisuzuje potvrzení jejich vlastní hodnoty. Podle

Vágnerové (2000) představuje role žáka pro rodinu analogický význam, je nositelkou profesní role dětského věku.

3 Vstup dítěte do školy

3. 1 Vymezení pojmu školní zralost a školní připravenost

Se vstupem dítěte do 1. třídy se velmi často setkáváme s termíny školní zralost a školní připravenost. Aby byl „školní start“ úspěšný je důležité, aby dítě bylo dostatečně zralé a připravené.

Otázkou školní zralosti se zabýval již J. A. Komenský. Problematicke vstupu dětí do školy se věnoval ve svém díle, Informatorium školy mateřské. Stanovil kritéria, podle kterých lze poznat, zda je dítě pro školu dostatečně zralé. „...*podmínky pro to, aby dítě úspěšně započalo svou školní dráhu jsou: 1. Dítě si v celém svém minulém vývoji osvojilo ty znalosti a návyky, které se od něho na prahu školní docházky očekávají. 2. Dítě má v současné době dostatečně rozvinutou aktivní pozornost a přiměřeně vyvinuté intelektové schopnosti. 3. Dítě je dostatečně motivováno k budoucímu soustavnému učení ve škole.*“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 103).

Školní zralostí rozumíme určité dosažení takového stupně vývoje ve složce fyzické, mentální a emocionálně-sociální, aby dítě bylo schopno zvládnout nároky školy bez větších obtíží. (Bednářová, Šmardová, 2010). Při posuzování školní zralosti se prověřují následující oblasti: (Kropáčková, 2008).

- Fyzická (tělesná) zralost a zdravotní stav. Posouzením tělesného vývoje a zdravotního stavu dítěte je pověřen především pediatr, ale bere se i ohled na rodiče a pedagogy mateřské školy. Posuzuje se věk dítěte, jeho výška a hmotnost, ale i zdravotní odolnost a míra zralosti centrální nervové soustavy.
- Psychická zralost. Psychickou zralostí rozumíme určitý stupeň zralosti centrální nervové soustavy v kontextu s fungováním psychických funkcí a procesů. Podmiňuje i úspěch ve škole. Dále ovlivňuje adaptaci na školní režim, rozvoj motorické, senzomotorické a pohybové koordinace, rozvoj zraku a sluchu.
- Emocionální a sociální zralost. Emocionální a sociální zralost je chápána jako určitá stabilita v oblasti citů a impulzů, schopnost setrvat určitou dobu bez rodiny v kolektivu spolužáků, schopnost přijmout roli žáka i spolužáka a schopnost tolerovat autoritu učitele.

Kromě termínu školní zralost se v literatuře často setkáváme s termínem školní připravenost. Ta je chápána jako kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální,

pracovní a somatické. Tyto kompetence jsou získávány a rozvíjeny učením, vlastní sociální zkušeností a jsou významným předpokladem pro zvládnutí školní zátěže. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Dle Vágnerové (2000) rozumíme školní připraveností kompetence v oblasti:

- Pochopení a respektování hodnoty a smyslu školního vzdělání. Dítě přebírá od rodičů určité hodnoty ke školnímu vzdělání, které se projevují v postoji ke škole. Tyto postoje a hodnoty, které dítě získává, jsou ovlivněny sociokulturní úrovní rodiny a ovlivňují i motivaci ke školní práci. Jestliže dítě nepochopí význam školního vzdělávání, potom pro něj škola bude znamenat pouze povinnost a formálnost. Dítěti bude chybět motivace se subjektivní hodnotou a úspěch ve škole nebude mít pro dítě žádný význam. Význam vzdělání u dítěte ovlivní průběh celého jeho života v postoji k profesi a i k rodičovské roli.
- Sociální připravenosti. V období nástupu do školy se dítě musí dostat na takovou socializační úroveň, aby bylo schopné úspěšně přijmout roli žáka a aby škola pro dítě nebyla přílišnou zátěží. Dítě by mělo umět rozlišit různé role, mělo by chápat roli učitele jako autority a zaujmout vhodné chování k rolím i učiteli. Dále by mělo dítě dosáhnout určité znalosti mateřského jazyka a verbální komunikace, aby rozumělo sdělením učitele. Školsky připravené dítě by mělo respektovat normy chování a jeho hodnotový systém. Zároveň by mělo znát základní pravidla slušného chování, respektovat je a řídit se jimi. Mělo by také umět vyčkat, řídit se pokyny učitele, poprosit o radu a rozumět si s ostatními dětmi.

Goleman chápe školní připravenost jako závislost na nejdůležitější znalosti, kterou je znalost, jak se učit. „*Vyjmenovává sedm nejdůležitějších aspektů této schopnosti:*

1. *Sebevědomí. Dítě by mělo mít pocit, že plně kontroluje a dokáže zvládnout svoje pohyby, chování i okolní svět. Mělo by být přesvědčeno, že když se do něčeho pustí, setká se jeho snaha s úspěchem, a že mu dospělí v případě potřeby pomohou.*
2. *Zvědavost. Pociť, že je dobré a zajímavé dovídat se nové věci a že učení je příjemné.*
3. *Schopnost jednat s určitým cílem. Přání a schopnost ovlivňovat dění a jednat vytrvale. To souvisí s uvědomováním si vlastních schopností.*
4. *Sebeovládání. Schopnost přizpůsobovat se a ovládat vlastní chování způsobem odpovídajícím věku; smysl pro vnitřní sebekontrolu.*

5. *Schopnost pracovat s ostatními. Tato schopnost je postavena na tom, jak dítě dokáže být chápáno ostatními a zároveň ostatním rozumět.*
6. *Schopnost komunikovat. Prání a schopnost si prostřednictvím slov vyměňovat myšlenky, pocity a představy. Tato vlastnost úzce souvisí s důvěrou dítěte v lidi kolem sebe a s příjemnými pocity plynoucími z činnosti sdílené s ostatními dětmi nebo dospělými.*
7. *Schopnost spolupracovat a nalézt při společné činnosti rovnováhu mezi vlastními potřebami a potřebami ostatních.*“ (Goleman, 1997, s. 187).

O tom, jestli má dítě při zahájení povinné školní docházky následující schopnosti, rozhodují především rodiče a pedagogové mateřských škol, kteří se dítěti věnují. Podle Kropáčkové (2008) si rodiče uvědomují důležitost přípravy dítěte na vstup do školy a také, že zodpovědnost za výchovu a vzdělání dítěte nezávisí pouze na mateřské škole, ale že se na ní sami podílí stejnou měrou.

Zelinková (2011) mluví o možnostech, které umožňují zjistit nedostatky v oblasti školní připravenosti. Díky nim je možné zahájit včasnou intervenci a vyvarovat se tak odkladu školní docházky. Jako jednu z možností uvádí Kondášovo pozorovací schéma na posuzování školní způsobilosti, které slouží k orientaci pedagogů a umožňuje jim vypracovávat intervenční programy.

„Pro každou oblast jsou vypracovány charakteristiky, které učitel zatrhává a poté vyhodnocuje:

- *řeč: výslovnost, komunikace, reprodukce obsahu, vyjadřovací schopnosti;*
- *činnost a hra: vztah k nim a zájem o ně, osvojování nové činnosti*
- *motorika: ovládání pohybové aktivity, zručnost, obratnost*
- *grafomotorika;*
- *sociabilita;*
- *zvládnutí sebeobsluhy;*
- *emocionalita;*
- *chování: samostatnost, aktivita, hravost, disciplinovanost, přizpůsobivost.*“ (Zelinková, 2011, s. 112).

V současné literatuře se velmi často setkáváme se záměnou termínů školní zralost a školní připravenost.

Některé školy poskytují rodičům budoucích prvňáčků informace o tom, co by mělo jejich dítě umět a znát než půjde k zápisu do 1. třídy, a tak rodiče mohou sami posoudit, co jejich předškolák umí a zná. Díky těmto informacím rodiče zjistí, jak je dítě připravené na školu, popřípadě na co se musí ještě zaměřit.

3. 2 Návaznost kurikulárních dokumentů

Rodiče vychovávají a vzdělávají své ratolesti od útlého věku a jsou jejich prvními učiteli. Výchovné působení rodiny podporuje, obohacuje a rozvíjí institucionální předškolní vzdělávání, které vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). Právě předškolní období je významnou epochou, v níž se kladou „základní kameny“ v životě každého člověka. (Kropáčková, 2008).

Podle RVP PV (2006) má předškolní výchova ve školní instituci, tedy v mateřské škole, děti cílevědomě připravovat a přispívat k jejich harmonickému rozvoji a vzdělávání. Výchova v předškolní instituci klade důraz na individualitu dítěte. Ta přijímá s respektem osobnostní zvláštnosti dětí, doplňuje výchovu v rodině, poskytuje odbornou péči a obohacuje denní program. Důležitým úkolem předškolního vzdělávání je zajistit takové podmínky a vzdělávací výsledky, aby předškolní výchova plynule navazovala na školní start bez značných potíží. Účelem vzdělávání v mateřských školách je, aby se z předškoláka stal harmonicky rozvinutý jedinec po stránce fyzické, psychické, sociální a aby byl schopen zvládat nároky školy a života.

Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte a podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném vývoji. Vzdělávání v mateřské škole rozvíjí a procvičuje tělesnou zdatnost, řečové dovednosti, jemnou motoriku a kresbu, estetický rozvoj apod. Předškolák si v mateřské škole procvičuje základní hygienická pravidla, osvojuje si základní normy a hodnoty společenského chování, osvojuje si kultivaci mezilidských vztahů. Výchovná práce a činnosti se uskutečňují především za pomoci hraní a her. (Vališová, Kasíková, 2007)

Mertin, Gillernová (2010) chápou přípravu dítěte na požadavky základní školy jako jeden z významných úkolů předškolního období a současně uvádí, že jedním z cílů výchovné práce mateřské školy je kvalitní příprava na základní školu.

Na předškolní vzdělávání plynne navazuje základní vzdělávání a je spojeno s povinností školní docházky, jejíž plnění se řídí § 36 až § 43 školského zákona č. 561/2004 Sb.. Základní vzdělávání je vymezeno v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV). „*Základní škola obecně staví na výsledcích práce mateřské školy a současně má řadu požadavků, které dítě nezíská prostým zráním, přítomností ve společnosti a někdy jen rodinnou výchovou, ale je k němu zapotřebí specifický trénink.*“ (Mertin, Gillernová, 2010, s. 236). Vzdělávání na 1. stupni základní školy se snaží svou koncepcí usnadnit přechod žáků z rodinné péče a mateřských škol do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Je budováno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého školáka. (RVP ZV, 2007).

První třída s sebou nese pro velkou část dětí mnoho nároků, povinností, ale také zátěž. Pro děti, které prošly předškolní výchovou, je přechod do školy méně náročnou situací. Kropáčková (2008) uvádí, že pravidelnou docházkou do mateřské školy se dítě přirozeně připravuje na vstup do školy. Ve škole se děti musí přizpůsobit „pouze“ organizaci školní činnosti a školnímu režimu. Naopak pro děti s absencí předškolní výchovy v mateřské škole, je příchod do školních lavic náročnější a přináší nesčetně mnoho strastí. Nejen, že si musí zvyknout na školní režim, ale musí se přizpůsobit i kolektivu vrstevníků, odloučení od rodičů a autoritě učitele. (Langmeier, Krejčířová, 1998).

3. 2. 1 Cíle předškolního a základního vzdělávání

„*Obě instituce musí koordinovat své požadavky tak, aby mezi nimi existovala jasná návaznost, aby se některé dovednosti v mateřské škole přechodem do základní školy neztrácely a aby naopak mateřská škola připravovala na faktické požadavky základní školy.*“ (Mertin, Gillernová, 2010, s. 236). Mateřská škola si musí stanovit takové cíle a kritéria, které budou brát zřetel i na podmínky a nároky základní školy. Přítomnost výrazných odlišností u obou školních institucí ve stanovených cílech a kritériích by mohly přispět k tomu, že by se dítě nedokázalo přizpůsobit nárokům a požadavkům první třídy. (Mertin, Gillernová, 2010).

Cíle předškolního vzdělávání	Cíle základního vzdělávání
• rozvíjet děti, jejich učení a poznání • osvojit u dětí základy norem a hodnot, kterými se řídí naše společnost • vést děti k osobní samostatnosti a formovat z nich nezávislé jedince, kteří na své okolí působí jako relativně samostatné osobnosti	• dát možnost žákům osvojovat si strategie učení a motivovat je k učení v průběhu jejich života • podporovat žáky v tvořivém myšlení, logickém uvažování a podněcovat je k řešení problémů • přispívat k všestranné, účinné a otevřené komunikaci • rozvíjet u žáků vzájemnou spolupráci a respekt • učit žáky projevovat se jako zodpovědná osobnost, která uplatňuje svá práva a plní své povinnosti • rozvíjet pozitivní city v chování, jednání i prožívání a současně rozvíjet vnímavost a emoce k lidem, přírodě i prostředí • vést žáky ke zdravému životnímu stylu • učit žáky k toleranci, porozumění a ohleduplnosti k odlišným národním kulturám • pomáhat žákům v poznávání a rozvíjení vlastních schopností a uplatňovat je s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při volbě životní a profesní orientace

3. 2. 2 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence jsou v kurikulárních dokumentech definovány jako „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění*“

každého člena ve společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.“ (RVP ZV, 2007, s. 14).

Kompetence představují výstupy, které by mělo dítě na konci předškolního a základního vzdělávání zvládnout. Na tyto výstupy by mělo být dítě schopno plynule navázat v další etapě vzdělávání. Cílem předškolního a základního vzdělávání je vybavit žáka souborem klíčových kompetencí na takovém stupni, který je pro něj dostupný.

Stanovené kompetence napomáhají k přípravě budoucího prvňáčka. Dítě, ukončující předškolní vzdělávání, by mělo ideálně splňovat následující kompetence, které jsou významné pro harmonický rozvoj a vzdělávání dítěte. Kurikulum předškolního vzdělávání uvádí kompetence, která si dítě osvojuje a získává během předškolní výchovy školní institucí. (RVP PV, 2006). Klíčové kompetence rámcového programu pro základní vzdělávání promyšleně navazují na klíčové kompetence rámcového programu pro předškolní vzdělávání a dále je rozvíjejí. Kompetence berou ohled na osobnostní vývoj a potřeby dítěte předškolního i základního vzdělávání.

- RVP PV kompetence k učení
 - se zájmem pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislostí, experimentuje a při těchto činnostech využívá jednoduchých pojmů znaků a symbolů
 - v praktických situacích využívá získaných zkušeností
 - má základní vědomí o světě, v němž dítě žije, o kultuře, přírodě, technice; dokáže se orientovat v řádu a dění prostředí, ve kterém se pohybuje
 - je přirozeně aktivní v kladení otázek a hledání odpovědí, v poznávání věcí, jevů, dějů, rádo poznává a učí se
 - učí se spontánně, ale i vědomě s úsilím, soustředěním a pílí zadanou práci dokončit; zdárně zvládá řešit činnosti obsahující instrukce a pokyny
 - posuzuje své síly a učí se sebehodnocení svých výkonů, ale i hodnocení výkonů druhých

- s dostatkem uznání a oceňování se učí s chutí

- RVP ZV kompetence k učení

- plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, při němž využívá vhodných způsobů, metod a strategií vedoucích k efektivitě učení; má zájem o další vzdělávání a učení během svého života

- vyhledává a provádí třídění informací, které využívá v procesu učení, praktickém životě a tvořivých činnostech

- užívá termínů, znaků, symbolů a jejich začleňováním do celků vzdělávacích oblastí, získává komplexnější pohled do jevů matematických, přírodních, společenských a kulturních

- samostatně provádí pozorování a experimenty, z nichž získává výsledky, které porovnává, kriticky posuzuje a činí z nich závěry, které by bylo možné využít v budoucnosti

- buduje si vztah k učení, poznává smysl a cíle učení, dovede zhodnotit vlastní pokrok, překážky nebo problémy omezující učení, přemýšlí o způsobech, kterými by mohl své učení vylepšit, o svých výsledcích diskutuje a kriticky je posuzuje

Komentář: Z pohledu RVP ZV nacházíme návaznost především v osvojování pozitivního vztahu k učení, v poznávání, v hodnocení sebe sama a v rozvíjení poznávání.

- RVP PV kompetence k řešení problémů

- vnímá dění a problémy ve svém blízkém okolí

- řeší problémy odpovídající dovednosti jeho samého; situace, se kterými se setkal, řeší samo, situace neznámé a náročnější s pomocnou rukou dospělého

- při řešení problémů využívá svých dosavadních zkušeností, fantazií a představ; využívá různých postupů, například pokusu a omylu, experimentů, nových řešení

- při řešení myšlenkových a praktických problémů uplatňuje logické, empirické a matematické postupy s algoritmy řešení úloh a situací, kterých využívá i v dalších případech

- specifikuje si početní představy, zachází s číselnými a matematickými pojmy, pozornost věnuje i základním matematickým souvislostem
- dovede udělat rozdíl mezi řešením vedoucím k cíli a řešením bez cíle; dovede se mezi nimi rozhodnout
- rozumí tomu, že je výhodnější rozvážné a brzké řešení problému vedoucí k cíli než se řešení vyhýbat
- nebojí se omylů a chyb, jestliže se mu dostane pochvaly nejen za úspěch, ale i za snahu

- RVP ZV kompetence k řešení problémů

- všímá si problémových situací kolem sebe, problém dovede rozpoznat, pochopit, vyvodit z něho příčinu a navrhnout způsob řešení problému, přičemž využívá vlastního úsudku a zkušeností
- k řešení problému vyhledává informace, které klasifikuje; problém řeší pomocí získaných vědomostí a dovedností, i přes případné nezdary se snaží problém vyřešit
- samostatně řeší problémové situace, při kterých využívá různých způsobů řešení – logické, matematické a empirické postupy řešení
- všímá si vlastního pokroku při řešení problému, správnost řešení ověřuje prakticky a při řešení podobných nebo nových problémových situací využívá již vyzkoušených postupů
- přemýšlí kriticky, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí, která činí s rozvahou, rozhodnutí dovede obhájit a zhodnotit

Komentář: Kompetence k řešení problémů RVP PV se ve všech složkách dále rozvíjí při osvojování kompetencí RVP ZV, a to při objevení problému, při hledání řešení, při samotném řešení i při hodnocení.

- RVP PV kompetence komunikativní

- ovládá řečové dovednosti, dovede vhodně formulovat věty a hovořit, dovede porozumět řeči druhých, slovně reagovat a vést s nimi rozhovor

- dovede sdělit druhým své myšlenky, své prožitky, pocity a nálady prostřednictvím řeči, výtvarných, hudebních, dramatických prostředků aj.
- při komunikaci využívá verbálních i neverbálních prostředků
- při komunikaci s dětmi a dospělými je aktivní a nebojí se hovořit, uvědomuje si, že komunikovat je výhodou
- ovládá dovednosti, které předcházejí čtení a psaní
- osvojuje si novou slovní zásobu a aktivně ji využívá při dorozumívání se s okolím
- využívá dostupných a známých prostředků informativních a komunikativních, jako jsou knihy, encyklopedie, multimédia, telefon apod.
- má vytvořenou představu o lidech hovořících i jinými jazyky a vyvinuty předpoklady pro osvojování si cizího jazyka

- RVP ZV kompetence komunikativní

- své myšlenky a názory vyjadřuje v logické posloupnosti, v ústním i písemném projevu se vyjadřuje souvisle, výstižně a kultivovaně
- dovede naslouchat, porozumět promluvám druhých lidí a vhodně na ně reagovat, zapojuje se do diskuze, vhodně argumentuje a své názory obhajuje
- porozumí různým literárním textům a záznamům, obrazovým materiálům, běžně užívaným formám verbální a neverbální komunikace, kterých využívá k osobnímu rozvoji a k aktivnímu začlenění do společenského dění
- pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolím využívá různé technologie a rovněž různé informační a komunikační prostředky
- nabyté komunikativní dovednosti uplatňuje při vytváření vztahů ke společnému soužití a k spolupráci s druhými lidmi

Komentář: Komunikativní kompetence RVP PV navazují a dále se rozvíjejí v oblasti verbální ve vyjadřování, dialogích a diskuzích. V oblasti neverbální komunikace v mimojazykových

prostředcích řeči. K rozvoji dochází také v oblasti základních návyků písemného a ústního projevu, a také ve využívání informačních a komunikačních prostředků

- RVP PV kompetence sociální a personální

- je schopno se samostatně rozhodnout o svých činnostech, dovede si vytvořit vlastní názor a vyjádřit jej
- má povědomí o tom, že je za sebe a své činy odpovědný a nese i případné důsledky
- dětským způsobem dává najevo citlivost, ohleduplnost a pomoc druhým, uvědomuje si nevhodné chování, nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost
- skupině se dovede přizpůsobit (prosadit se, podřít se), při společné práci spolupracuje a zároveň je dítě schopno tolerance, vyjednávání a kompromisů
- imituje vzory prosociálního chování a vztahů mezi lidmi ve svém okolí
- účastní se společných rozhodnutí, rozumí daným pravidlům, dodržuje je a podle nich volí vhodné chování
- při komunikaci s neznámými lidmi i v neznámých situacích se chová opatrně a je schopno odmítnout nevhodnou komunikaci a vystupování
- respektuje odlišnosti a jedinečnosti druhých lidí
- dovede se bránit náznakům násilí, ponižování, ubližování od vrstevníků a má povědomí o nespravedlnosti, ubližování, ponižování, lhostejnosti, agresivitě a o tom, že toto chování není vhodné a existuje i vhodnější řešení

- RVP ZV kompetence sociální a personální

- ve skupině účinně spolupracuje, poznáním nebo přijetím nové role pozitivně ovlivňuje kvalitu spolupráce, spolupodílí se na vytváření pravidel práce ve skupině
- při práci v týmu jedná s druhými lidmi ohleduplně, s úctou a dovede nabídnout nebo požádat o pomoc, což vede k utváření příjemné atmosféry a k upevňování mezilidských vztahů

- účastní se diskuzí a při řešení daného úkolu spolupracuje s druhými, respektuje je, oceňuje jejich zkušenosti a učí se od nich

- buduje si pozitivní představu o sobě samém, své jednání a chování řídí za účelem dosažení sebeuspokojení a sebeúcty

Komentář: Sociální a personální kompetence RVP PV se snaží o další rozvíjení spolupráce a o pozitivní rozvíjení lidských vlastností jako jsou ohleduplnost, tolerance, respektování a pomoc. Kompetence navazuje na práci ve skupinách a kooperaci.

- RVP PV činnostní a občanské kompetence

- učí se plánovat, organizovat, řídit a vyhodnocovat své činnosti a hry

- poznává své slabé a silné stránky a dovede je využít

- u svých nápadů jde za svým záměrem, ale dovede se přizpůsobit okolnostem a odhadnout případná rizika

- má povědomí o svém svobodném rozhodování a ví, že za svá rozhodnutí je odpovědný

- cítí odpovědnost za úkoly a povinnosti ve hře, práci i v učení a zároveň oceňuje práci a úsilí druhých lidí

- má zájem o okolní svět, o druhé lidi

- rozumí tomu, že zájem o okolní dění, činnost, pracovitost a podnikavost jsou pro něj určitou výhodou a naopak lhostejnost, nevšímavost, pohodlnost a nezájem přináší nepříznivý dopad

- má elementární představu o základních hodnotách a normách, které se snaží dodržovat a chovat se podle nich

- podílí se na vytváření pravidel společného soužití mezi vrstevníky, chápe smysl pravidel a potřebu dodržovat je

- ví, že každý jedinec má svá práva, která se snaží hájit a respektovat a také rozumí tomu, že všichni lidé mají stejnou hodnotu

- uvědomuje si prostředí, v němž žije a to, že svým chováním ho ovlivňuje
- pečuje o své zdraví a o bezpečí své i bezpečí druhých a rovněž ohleduplně dbá na zdravé a bezpečné prostředí přírodní i společenské

- RVP ZV občanské kompetence

- respektuje názory druhých lidí, cení si jejich vnitřních hodnot, dokáže se vcítit do situací druhých lidí, staví se proti fyzickému a psychickému násilí a odmítá jej
- rozumí základním principům, které nesou zákony a společenské normy, uvědomuje si svá práva a povinnosti
- v krizových situacích a v situacích nebezpečných pro člověka se chová zodpovědně, zodpovědně se rozhoduje podle situace a pomáhá dle svých možností
- k tradicím, ke kulturnímu a historickému dědictví chová respekt, chrání je a cení si jich, zároveň projevuje pozitivní postoj ke kultuře, k umělecké tvorbě a účastní se kulturního a sportovního života
- rozumí environmentálním problémům a základním ekologickým souvislostem, toleruje požadavky na kvalitní životní prostředí, bere ohled na ochranu zdraví a trvale udržitelný rozvoj společnosti

Komentář: RVP PV definuje kompetence činnostní, které nemají již v RVP ZV žádnou návaznost. Z pohledu RVP ZV nacházíme návaznost ve vědomí lidských hodnot a norem, v porozumění svým právům a povinnostem, v ochraně zdraví a okolního prostředí (společenské a přírodní). Kompetence zároveň umožňují pozitivně rozvíjet lidské vlastnosti. (RVP PV 2006; RVP ZV, 2007)

3. 3 První dny ve škole

První seznámení dítěte se školou nastává v době, kdy je ještě předškolákem. Tehdy podniká mateřská škola v doprovodu svých budoucích prvňáčků návštěvu starších kamarádů ve škole. Další návštěva následuje v období zápisu do první třídy. V této době se dítě a jeho rodina poprvé dostávají do kontaktu se školou. Seznamují se a navazují počáteční vztahy.

První návštěva školy a školní zápis následně ovlivní dětská očekávání i školní práci dětí. Beníšková (2007) doporučuje, aby si rodiče s dětmi o škole povídali, seznámili je se svými zážitky, s režimem školy, s tím, co dítě čeká. Právě formou komunikace můžeme zmírnit obavy budoucího prvňáčka z neznámého prostředí.

Den, kdy jde dítě poprvé do školy, je významnou událostí, kterou sdílí celá rodina. První školní den je pouze symbolickým dnem změn, které pro prvňáčka nastávají. Školní práce začíná pozvolným zaškolováním a sžíváním se se školou. Během prvního školního týdne se prvňáček přizpůsobuje školnímu režimu a postupně by se měl adaptovat až na čtyři vyučovací hodiny. Prvňáčci si přivykají školnímu režimu postupně, a proto je první školní týden vyučování zkráceno. Pro děti a jejich rodiče nastává období adaptace. Nějakou dobu potrvá, než si rodiče a děti navyknou na školní režim, než se dítě sžije s rolí žáka a spolužáka a než se naučí plnit povinnosti, které škola obnáší. Dle Klégrové (2003) mohou být v prvních dnech změny režimu náročné i fyzicky, jelikož se dítě musí delší dobu soustředit, sedět v klidu, plnit úkoly, ovládat se, pracovat podle instrukcí učitele a v určitém tempu. Některé děti se po škole mohou cítit unavené, a tak je potřeba, aby si odpočinuly. Nejvhodnějším odpočinkem jsou spontánní a neřízené činnosti, které dítě baví, zejména hry a pobyt na čerstvém vzduchu. Kropáčková (2008) doporučuje zvyšovat zátěž postupně. Společně s rodiči by se mělo dítě učit novým povinnostem. Rodiče by se měli svému prvňáčkově v prvních dnech školy dostatečně věnovat, pozorně mu naslouchat, hovořit s ním, zajímat se o dění ve škole, dělit se s ním o nové zážitky a zkušenosti, nové pocity a zajímat se o nové spolužáky apod.

Dle Vališové, Kasíkové (2007) během prvního roku ve škole prvňáček zažije takové zásadní a kulturní změny, ke kterým už pravděpodobně nikdy v jeho vzdělávacím procesu nedojde. V průběhu deseti měsíců se z ngramotného dítěte stane dítě, které umí nějakým způsobem číst, psát a počítat.

První školní rok bývá náročný pro dítě i rodiče z hlediska organizace školního režimu, plnění úkolů a povinností a přivyknutí si školním podmínkám. Prvňáček by se měl mít dostatek motivace, povzbuzování a častých pochval. Současně by měl být veden k samostatnosti, zodpovědnosti, pečlivosti a důslednosti.

„Škola, to není jenom výuka, ale také společenská záležitost. Dítě stráví ve škole několik hodin každý den v týdnu a škola se tak stane nedílnou součástí jeho života. To, jak se

přizpůsobí celému režimu školy, jak se bude ve školním prostředí cítit, bude ovlivňovat i úspěšnost ve škole.“ (Klégrová, 2003, s. 27)

4 Proces adaptace na školní prostředí

„Adaptace obecně představuje stupeň přizpůsobení organismu požadavkům prostředí. Protože člověk v průběhu života musí reagovat na změny ve svém životním prostředí neustále, proces adaptace ho provází po celý život.“ (Dařílek, Kusák, 1998, s. 197). Dobrá adaptace v novém prostředí je významná pro pocit uspokojení, sebejistoty a pro pocit psychologického bezpečí.

Schopnost aklimatizovat se na podmínky života a prostředí nazýváme adaptabilitou. Míra adaptability, (přizpůsobení) je dána výbavou člověka a podléhá změnám měnících se životních podmínek v různých vývojových obdobích. Někteří lidé se adaptují snadno a rychle reagují na změny prostředí, avšak někteří se přizpůsobují hůře, mají potíže vyrovnat se s požadavky nového prostředí nebo na ně nepřiměřeně reagují. Lze uvést, že obecně se může adaptabilita zhoršovat s přibývajícím věkem člověka. Pokud nároky prostředí překročí schopnost adaptability člověka a jeho reakce na nároky bude nepřiměřená, poté hovoříme o maladaptaci. Projevy maladaptace jsou velmi pestré a objevují se od tolerovaných podob, které jsou únikového charakteru (např. pasivita dítěte, nemocnost, snění ve výuce apod.) přes podoby patopsychologické (např. úzkostné a neurotické reakce, poruchy chování apod.) až k podobám psychopatologickým (např. školní fobie, neurózy, poruchy řeči apod.)

V životě dítěte se objevuje několik období, které přinášejí radikální změny a je nutno si jim přivyknout a přizpůsobit se. V období mladšího školního věku tuto změnu přináší počátek školní docházky a nástup do školy. Dítě se musí odpoutat od rodiny i mateřské školy a přijmout změny, které přicházejí se školou. Školák se musí vyrovnat se zvýšenými nároky, které na něj klade škola. Mezi tyto nároky patří změna organizace denního režimu, navyknutí si na nové lidi kolem sebe a začlenění se do kolektivu, potlačení spontánních projevů, vyrovnání se s náročnějšími úkoly a tlaky, které jsou na něho kladeny. (Dařílek, Kusák, 1998).

Některé základní školy, jak uvádí Kropáčková (2008), připravují pro své prvňáčky rozmanité kurzy, akce a projekty. Jejich záměrem je usnadnit dítěti přechod z mateřské školy a zlepšit období adaptace na školu. Při těchto akcích základní škola seznamuje budoucího prvňáčka se školním prostředím a s formou vyučování. Beníšková (2007) přirovnává nástup dítěte do první třídy k nástupu dospělé osoby do prvního zaměstnání. Každé dítě se přizpůsobuje škole různou dobu. I když u předškoláka zaznamenáváme radost z toho, že půjde do školy, nemusí si ihned zvyknout. Období adaptace může nějakou dobu trvat. Avšak

všimneme-li si adaptačních potíží na konci října nebo v listopadu, měli bychom se na tyto potíže zaměřit.

Na počátku školní docházky se u prvňáčků nejčastěji objevují potíže v oblasti samostatnosti, v udržení pozornosti a soustředění, v sebekázni, ale i ve výslovnosti, grafomotorice a správném držení tužky. Naopak do bezproblémové oblasti prvňáčků patří komunikace se spolužáky a učitelem, začlenění se do třídního kolektivu a chuť učit se. (Kropáčková, 2008).

S otázkou adaptace souvisí temperamentové vlastnosti jedince. Dařílek, Kusák (1998) definují temperament jako vnitřní styl prožívání osobnosti. Temperament se nejvýrazněji formuje do 5 let života dítěte. Je ovlivněn hormonem prenatálního a perinatálního vývojového období, CNS a jejím zráním a také stupněm socializace v prvních letech života. Temperamentové vlastnosti dítěte mají vliv na jeho aktivitu, rytmičnost, reakce na nové podněty a jejich intenzitu, pozornost a stálost, prahové charakteristiky, základní ladění nálady a také na adaptaci. Tyto vlastnosti dále ovlivňují chování žáka ve třídě, jeho pozici v kolektivu spolužáků, vzájemný vztah mezi učitelem a žákem. Značnou mírou se také podílí na postoji žáka ke škole, na působení motivace a na školní úspěšnosti či neúspěšnosti.

Psychologická literatura nás seznamuje s třemi temperamentovými typy žáků, se kterými se můžeme setkat ve škole.

- Bezproblémové dítě. Jeho temperament je charakteristický pozitivními náladami, vstřícnými reakcemi s kladným postojem ke kontaktu s novými lidmi i přizpůsobivostí k novým situacím a požadavkům. Dále se vyznačuje adekvátními reakcemi na intenzitu podnětů, pravidelností biopsychologických rytmů a režimových aktivit s možností předvídat jeho reakce, chování s jemnou až střední expresivitou prožívání.
- Problémové dítě. Temperamentové vlastnosti jsou příznačné negativním laděním nálad a jejich střídáním, bázlivostí, úzkostí, nedůvěrou k osobám, ke změnám v okolí a novým situacím, obtížnou přizpůsobivostí s maladaptivními potížemi v jeho chování. Dítě reaguje na stimuly s příliš vysokou nebo nízkou intenzitou a jeho nepravidelnost biopsychologických rytmů omezuje předvídaní reakcí, nálad a chování.
- Pomalu aktivizující se dítě. Základními temperamentovými charakteristikami je malá počáteční aktivita, nedůvěra k novým stimulům a změnám v bezprostředním okolí, což má za následek postupnou schopnost adaptace na změny. Toto vyžaduje značnou míru

trpělivosti. Mezi další vlastnosti patří nestálé nálady a reakce s nízkou intenzitou, které potřebují zřetelnou stimulaci a stále povzbuzování ze strany okolí. (Dařílek, Kusák, 1998)

V souvislosti s adaptací žáka na školní prostředí uvádí Dařílek, Kusák (1998) úzký vztah s temperamentem a jeho vlastnostmi. Ti žáci, kteří mají extrémní temperamentové vlastnosti, mívají značné problémy s adaptací na podmínky školy. Často jsou považováni za rušivý element ve třídě a jsou odmítáni učiteli i žáky. Některé z temperamentových charakteristik dětí, jako je bojácnost, nedůvěra, nepřizpůsobivost, emocionální labilita a řada podobných tzv. rizikových vlastností, mohou zapříčinit nižší atraktivitu u svých spolužáků, sociální izolaci, nebo dokonce projevy šikany.

4. 1 Adaptační potíže

Vágnerová (1996) člení adaptační potíže na odchylky v oblasti prožívání a na poruchy chování. Zaměřili jsme se na poruchy prožívání, které literatura označuje jako neurotické potíže neboli neurózu. „*Neuróza je funkční poruchou nejvyšších regulací somatických a vegetativních funkcí. Vzniká na základě nezvládatelných pokusů odstranit frustrující situace, stresy a traumata z nevyřešených konfliktů.*“ (Dařílek, Kusák, 1998, s. 204). Symptomy neurotických potíží jsou velmi rozmanité a ovlivňují psychické i somatické funkce dítěte. Základní mechanismus potíží může pocházet z rodinného prostředí, ze školy, z důsledku ztrát somatické odolnosti anebo z astenického typu konstituční typologie.

Vágnerová (1996) popisuje předpoklady k adaptačním obtížím následovně:

- každé dítě má specifickou dědičnou výbavu a dříve na něho působily různé prenatální vlivy, což způsobuje odlišné reakce a citlivosti na podněty prostředí od narození
- každé dítě se samo aktivně zapojuje do budování svého výchovného prostředí (chování rodičů k dítěti klidnému je jiné než chování k dítěti dráždivému)
- jakákoliv odchylka v prožívání a chování dítěte může být vyvolána mnoha různými vlivy nebo jejich společným účinkem

V dětském věku je rodina stále významnou sociální skupinou. Je natolik významnou skupinou, že může být zdrojem neurotických poruch. V rodinném prostředí se mohou objevit psychogenní zátěže, které mohou mít vliv na dítě samotné. Mezi tyto zátěže můžeme zařadit

nároky na školní úspěšnost a chování, ale i konflikty mezi ostatními členy rodiny, především mezi rodiči při rozvodu a při následném rozpadu rodiny. (Vágnerová, 1996).

Školní prostředí se může pro některé děti stát náročnou životní situací. Po vstupu do školy se mohou u některých dětí objevit známky nepřizpůsobení se novému prostředí a požadavkům školy. Jak uvádí Langmeier, Krejčířová (1998), po vstupu do školy se v krátké době objevuje nepřizpůsobení dítěte, a to nejčastěji při špatném podřizování kolektivnímu vedení, při soustředění se na vyučování, kdy jsou děti nepozorné, hrají si, otáčí se, mluví apod. U takových dětí se mohou později objevit i problémy ve výuce. Další projevy maladaptace mohou pozorovat rodiče v prostředí domova. Dítě nechce ráno vstávat, odmítá jít do školy, po návratu ze školy je unavené a s rodiči urputně bojuje při plnění domácích úkolů. Tyto projevy mohou vést až k akutnímu či chronickému onemocnění dítěte jako je ranní zvracení, bolesti břicha nebo hlavy, pálení očí a další somatické stesky. Tyto stavy lze pozorovat v souvislosti se školními nároky a obvykle se neobjevují o víkendech, prázdninách či jiných volných dnech.

U některých dětí může být opožděný vývoj separace, a tak můžeme na začátku školní docházky pozorovat i separační úzkost. Tato úzkost se objevuje v době, kdy má dítě opustit matku a vejít do školy. U separační úzkosti můžeme rovněž pozorovat somatické příznaky, jako jsou poruchy spánku, strach ze smrti, úrazu nebo odmítání jít do školy. K odstranění separační úzkosti je potřebná vzájemná spolupráce a komunikace pedagoga, rodičů a dítěte. Rodiče nesmí dítěti tolerovat výmluvy a odklady od školy, ale musí ho do školy přivést, třeba i násilím. Částečným řešením může ze začátku být i to, že dítě do školy přivádí neutrální osoba a dítě zde tráví kratší dobu než ostatní děti. (Zelinková, 2011).

„Od separační úzkosti je třeba odlišit školní fobii, tj. strach ze školy. Je podmíněna skutečnými situacemi, tj. konflikty ve škole s kamarády, s učiteli, strach z vlastní neúspěšnosti.“ (Zelinková, 2011. s. 128).

Adaptační potíže můžeme pozorovat poměrně krátkou dobu, několik prvních týdnů popřípadě prvních měsíců školy, avšak v hroších případech mohou trvat celý první rok nebo i déle. (Beníšková, 2007).

Vágnerová (1996) člení neurotické projevy dětí do čtyř základních skupin:

- Neurotické změny citového prožívání (stavy úzkosti a úzkostnost, stavy deprese, fobie a strach, emoční labilita a nadměrné kolísání nálad)

- Neurotické změny vegetativní poruchy (poruchy příjmu potravy, nechutenství a stavy intenzivní nevolnosti, poruchy vyměšování, spánku a neurotické bolesti)
- Neurotické poruchy řeči (nadměrný strach z řeči tzv. logofobie, mutismus, koktavost, breptavost)
- Tiky a neurotické návyky (okusování nehtů, dumlání palců, trhání vlasů, tiky a stereotypní pohyby)

Neurotické stavy mají vliv na školní činnost dítěte a velmi často vedou ke školní neúspěšnosti. Dítě se často zaměřuje na vlastní problémy a obtíže, což způsobuje, že se nedovede dostatečně soustředit, je ve stresu a jeho sebevědomí strádá. Dítě opakovaně selhává a snaží se vyvarovat zátěžových situací. Také na své okolí dítě působí nepříznivě. Nedokáže se začlenit do třídního kolektivu, má problémy navázat kamarádské vztahy a získává nedůstojné role od ostatních dětí. (Dařílek, Kusák, 1998).

4. 2 Spolupráce rodiny a školy

Důvěryhodná spolupráce a vzájemný vztah mezi rodiči a školou má významné postavení. S nástupem do školy se dítě stává součástí nového prostředí, kolektivu dětí a učitele. Do života dítěte vstupuje učitel, který se stává významným členem jeho života a ovlivňuje i život v rodině. Rodiče spolu s dítětem sdílí veškeré radosti i strasti, úspěchy i neúspěchy. Rodiče by měli učiteli svého dítěte důvěřovat v jeho pedagogickém působení a měli by k němu chovat dobrý vztah. Jestliže se podaří vytvořit přátelskou atmosféru pro spolupráci a důvěru mezi školou a rodiči, dítěti se bude lépe pracovat. (Klégrová, 2003). Základním předpokladem pro vzájemnou důvěru rodičů a učitele je stálý kontakt. Pro vzájemnou komunikaci je vhodné, aby se rodiče a učitelé znali osobně. První seznámení s rodiči prvňáčků probíhá zpravidla na třídní schůzce, kde učitel naváže partnerské vztahy s rodiči žáků, domluví se na pravidlech vzájemné spolupráce a na pravidelné komunikaci a zároveň se rodiče vzájemně seznámí. (Kreisllová, 2008).

Jak uvádí Prokop (2001) základním principem vzájemné spolupráce mezi učitelem a rodiči je společná odpovědnost za vzdělávání a výchovu, za harmonický rozvoj osobnosti a za získání dovedností, jako je samostatnost, svéprávnost a zodpovědnost. Vzájemná spolupráce by měla být založena na dobrých vztazích a respektování. Prvotní úkol rodičů a učitelů

spočívá ve vyjasnění si vzájemných vztahů v socializaci dítěte, v rozdělení pravomocí, povinností a úkolů. (Kolláriková, Pupala, 2010).

Prokop (2001) považuje za základ spolupráce mezi rodiči a učitelem participaci. Participací rozumí účast rodičů na rozhodovacích procesech, vyučování, výchovných procesech a mimoškolních akcích. Tento vzájemný vztah přispívá k tomu, že škola není jen hierarchicky segmentovanou institucí, ale je i životním a učebním místem pro společnost, jež za společnou provázaností a odpovědností vidí jednotné pedagogické cíle.

Jestliže rodiče a učitel mají mezi sebou vybudovány dobré vztahy a alespoň se trochu znají, potom se problémy či sporné otázky budou řešit v přátelském prostoru snáze. „*Cítí-li rodiče ze strany školy porozumění, je možné vytvořit velmi dobrou atmosféru vzájemné spolupráce, zaměřenou na pomoc dítěti a zvládnutí jeho obtíží.*“ (Klégrová, 2003, s. 56)

Je vhodné, aby škola dala najevo rodičům, že si spolupráci přeje. Právě prostřednictvím různých forem spolupráce, kontaktů a důvěryhodných opatření se podporují dobré vztahy mezi rodiči a učitelem. Podle Prokopa (2001) k této spoluúčasti na výchově a vzdělávání dítěte mohou sloužit následující formy

- telefonát učitele
- dopis rodičům
- třídní schůzka
- návštěvní den
- den otevřených dveří
- setkání učitelů a rodičů
- společná akce učitelů, rodičů a žáků

Podle Kreislové (2008) můžeme rodičům předávat informace v podobě zpráv ze školy formou dopisu, vyvěšením na třídní nástěnku před kmenovou třídou, popřípadě využitím webových stránek školy či třídy. Za nejužitečnější setkání považuje konzultace s rodiči a žákem, které probíhají pravidelně jednou za měsíc. Tato setkání jsou velmi významná pro všechny tři účastníky, mají svůj řád a poskytují prostor pro ocenění, ale i řešení případných problémů. Pro rodiče jsou tato setkání velmi důležitá, jelikož slyší hodnocení dítěte, ale i jeho sebehodnocení. Další setkání, které se mohou uskutečnit kdykoliv během školního roku, jsou netradiční a patří sem:

- společné chvíle s knížkou, při kterých rodiče předčítají dětem
- pohádkové odpoledne aneb hry s pohádkou, při kterých děti připravují hry pro své rodiče
- účast rodičů při výuce, při kterém se rodič stane asistentem
- setkání o víkendech
- společné oslavy

5 Pedagogicko-psychologická intervenční opatření k rozvoji vývojové úrovně dětí před zahájením školní docházky a na jejím počátku

Před zahájením plnění povinné školní docházky musí každé dítě projít rituálem zápisu do první třídy. V tento okamžik se děti a jejich rodiče poprvé seznamují s prostředím školy. Tato událost je pro celou rodinu významná. Zápisy do prvních tříd jsou rozmanité a každá škola je připravuje a realizuje nezávisle. Některé školy využívají modifikací testů školních zralostí formou stanovišť a her, jiné dávají přednost formě rozhovoru dítěte s učitelkou, který je doplněn orientačním testem školní zralosti. Některé školy v současnosti také preferují využití počítače nebo interaktivní tabule. Většina dětí, která se k zápisu dostaví je přijata k plnění povinné školní docházky, avšak podle Kropáčkové (2008) je asi jedné čtvrtině předškoláků absolvujících zápis do první třídy navržen odklad školní docházky.

5. 1 Nedostatečně připravené dítě

Odklad povinné školní docházky rozhoduje ředitelství školy na základě písemné žádosti rodičů či zákonných zástupců dítěte. O odložení či neodložení školní docházky se rozhoduje na základě odborného posudku lékaře a posudku z pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra a zároveň se bere ohled na výsledky zápisu dítěte, kde se posuzovala připravenost na školu. Posoudí-li ředitel školy dítě jako nezpůsobilé pro školu a udělí mu odklad povinné školní docházky, potom se začátek školní docházky odkládá o jeden školní rok.

Komplexní školní zralost a připravenost ovlivňuje mnoho faktorů. Bednářová, Šmardová (2010) doporučuje pečlivě zvážit zahájení povinné školní docházky, jestliže se u dětí objevuje nezralost či nepřipravenost v některé z oblastí kritérií školní zralosti:

- děti, jejichž zdravotní stav je oslabený
- děti, jejichž kognitivní vývoj je výrazně opožděný
- děti, jejichž kognitivní vývoj je nerovnoměrný nebo pomalejší
- děti projevující se výraznou nezralostí v některé z dílčích oblastí kognitivního vývoje
- děti projevující se nezralostí v oblasti práceschopnosti
- děti projevující se nezralostí v emocionálně-sociální oblasti

Kolláriková, Pupala (2010) identifikuje typy dětí, které jsou nedostatečně připravené na školu následovně:

- děti se zřetelnou retardací
- děti, jejichž dispozice jsou mírně podprůměrně rozvinuté
- děti „klasicky“ nevyzrálé
- děti, jejichž jednotlivé psychické funkce jsou nerovnoměrně vyvinuty

Nejčastější skupinou školně nepřípravených dětí, jak uvádí Kolláriková, Pupala (2010) jsou ty děti, u kterých se objevuje nerovnoměrný vývoj jednotlivých psychických funkcí. Nerovnoměrný a nevyrovnaný charakter dispozic může zasahovat do všech složek osobnosti dítěte – tělesné, kognitivní, emocionální i pracovní, a může mít různé podoby. Děti označované jako „klasicky“ nezralé jsou takové děti, u kterých ještě nenastala vývojová změna funkčních a morfologických charakteristik. Jedná se o děti narozené v červnu až v srpnu, a tak s ohledem na roční populaci, mají nižší fyzický věk. Děti se zřetelnou retardací jsou označovány za úplně nezralé a nepřípravené pro započetí povinné školní docházky na základní škole. Jejich připravenost odpovídá požadavkům speciální školy. Za děti s mírně podprůměrně rozvinutými vlohami jsou považovány děti, které dozrávají pomaleji. Nižší stupeň školní nepřípravenosti se objevuje díky celkovému nižšímu kognitivnímu vývoji a odpovídá tak rozumovým schopnostem dětí.

V souvislosti s nástupem do školy a s deficitem v jednotlivých vývojových oblastech definuje Zelinková (2011) rizikové dítě v předškolním věku. *„Pojem rizikové dítě se používá hojně v zahraniční literatuře k označení jedince i skupiny dětí, u kterých lze z jakýchkoli důvodů předpokládat selhání ve škole. Patří sem děti sociálně slabších rodičů, z nepodnětného rodinného prostředí, národnostní minority, děti s poruchami řeči, děti ohrožené poruchami učení z důvodu dědičnosti apod.“* (Zelinková, 2011, s. 112). Tyto děti vyžadují speciální péči, která by měla zahrnovat intervenční programy, jež dítěti pomohou s úspěšným nástupem do školy.

5. 2 Druhy pedagogicko-psychologické intervence

Otázkou volby nápravy vyrovnaní vývojového opoždění či nerovnoměrnosti ve vývoji se zabývá pedagogicko-psychologické poradenství, konkrétně intervenční programy. Literatura definuje pedagogicko-psychologickou intervenci jako *„opatření směřující k*

optimalizaci průběhu vývoje, případně s cílem odstranit či zmírnit již projevující se vývojové odchylky. Intervence je značně širokým pojmem, do něhož je možno včlenit individualizovaně pojatou výchovu i konkrétní pedagogické i psychologické postupy.“ (Kolláriková, Pupala, 2010, s. 228). Volba a efektivita intervenčních opatření je ovlivňována koncepcí vyučování v primární škole, platností diagnostiky zjišťování předpokladů školní připravenosti, dostupností programů k rozvoji vývojové úrovně dětí, ale i rodiči, především jejich ochotou a chutí zapojit se do příprav dítěte na vyučování. Od pedagogicko-psychologických intervenčních opatření se očekávají kreativní formy kooperace mezi pedagogicko-psychologickými poradnami, mateřskými a základními školami, ale i odpovídající partnerská spolupráce s rodinou dítěte.

Při rozhodování o nejpříznivějších pedagogicko-psychologických opatřeních k posílení rozvoje dítěte se klade důraz na osobní dispozice dítěte, na prostředí, v němž dítě vyrůstá a žije, ale i na edukační proces v první třídě dané školy.

K cílenému posílení vývojové úrovně dítěte existuje řada nápravných postupů. Nejstarším a také nejčastějším intervenčním opatřením je odklad povinné školní docházky. Za tradiční nápravný postup označuje Kolláriková, Pupala (2010) institucionální pedagogické opatření. Tento nápravný postup se uskutečňuje pravidelnou docházkou dítěte do pedagogických institucí, konkrétně do:

- mateřské školy, v níž se dítě pokračuje podle individuálního vzdělávacího programu
- speciální třídy mateřských škol
- přípravného ročníku při základní škole
- skupinového setkávání dětí z málo podnětného prostředí a dětí minoritních etnických skupin, jež se uskutečňují na základních školách nebo v pedagogicko-psychologických poradnách

K dalším formám nápravných postupů řadí Kolláriková, Pupala (2010) stimulační programy, které mohou být povahy preventivní i intervenční. Smyslem stimulačních programů je řízené učení dítěte v těch oblastech, v kterých má nedostatky. Předností programu je, že s ním mohou pracovat i rodiče pod vedením pedagoga nebo psychologa, ale mohou se uskutečňovat i v mateřských školách, pedagogicko-psychologických poradnách a jiných poradenských zařízeních prostřednictvím skupinového nebo individuálního učení. Tento druh intervence se může orientovat buď na celkový rozvoj dítěte s posilováním školní připravenosti, nebo se orientuje směrem k nápravě méně rozvinutých a vyzrálých psychických funkcí, např. cvičení zaměřené na pozornost, prostorovou orientaci, percepci, grafomotoriku,

stimulaci řeči apod. Do tohoto druhu intervence řadíme i podnětné a oblíbené publikace pro rodiče a jejich děti. V současnosti vychází řada publikací věnovaná předškolákům, které nabízejí širokou paletu námětů pro všestranný rozvoj dětské osobnosti a různými formami rozvíjí psychické funkce a dovednosti dítěte.

Jedním z intervenčních opatření, kterého se využívá v krajních případech, je i dodatečný odklad školní docházky. Tato možnost intervence nastává v době, kdy už dítě zahájilo školní docházku, ale v průběhu prvního pololetí se u něj projevila nedostatečná tělesná či duševní zralost a dítě nemá na školu dostatek síly. Dítěti se plnění školní docházky odsouvá na následující školní rok a vrací se zpět do mateřské školy. Tohoto postupu se využívá spíše výjimečně, jelikož dítě může získat nedůvěru ve školu i nejistotu ve své schopnosti a tyto zkušenosti si s sebou může nést i do dalších školních let. (Klégrová, 2003)

II. EMPIRICKÁ ČÁST

6 Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit nejčastější problémy dětí, které se objevují na počátku školní docházky, a to se zaměřením na připravenost v sociální oblasti. V této souvislosti jsme se zaměřili na to, jak je dítě samostatné, dovede-li se postarat o sebe a o své věci, zvládá-li odloučení od rodiny, jak dovede komunikovat a spolupracovat se spolužáky, akceptuje-li školní pravidla a autoritu učitele a také, zda se umí soustředit na školní činnosti. Dílčím cílem bylo zjistit spolupráci mateřské školy s rodinou se zaměřením na přípravu dítěte k zahájení povinné školní docházky.

6. 1 Formulace problémových otázek

Problémové otázky:

- Jsou žáci 1. tříd samostatní a soběstační z hlediska základních hygienických návyků, oblékání, pravidel stolování, udržování pořádku a přípravy pomůcek? Mají povědomí o těchto činnostech a provádí je samostatně?
- Dovedou se děti přizpůsobit režimu školy, zejména vyučovacím hodinám, při nichž se musí soustředit, podřídit se společnému programu a autoritě učitele?
- Mají žáci 1. tříd osvojeny komunikativní dovednosti na takové úrovni, že dovedou hovořit tak, aby byli schopní vyjádřit své zážitky, názory a přání?
- Mají mateřské školy ve svých školních vzdělávacích programech v dostatečné míře zapracované výstupy, které směřují k osvojení klíčových kompetencí a k rozvoji sociálních dovedností (zejména v osvojování základních společenských návyků, ve spolupráci, ve zvládnutí péče o svou osobu bez pomoci druhých a v získávání a dodržování pravidel)?

Součástí výzkumného šetření bylo stanovení následujících hypotéz:

H 1: Všichni žáci 1. třídy jsou schopní samostatnosti a sebeobsluhy bez pomoci dospělé osoby z hlediska osvojení a provádění hygieny, oblékání, pravidel stolování, udržování pořádku a přípravy pomůcek na vyučování.

H 2: Existují žáci 1. tříd, kteří nedovedou koncentrovat svoji pozornost na školní práci a mají problém přizpůsobit se společnému programu.

H 3: Všichni žáci jsou schopni komunikace na takové úrovni, že dovedou hovořit o svých názorech, zážitcích i přáních samostatně a bez ostychu.

H 4: Předpokládáme, že se mohou objevit žáci 1. tříd, kteří nebyli dostatečně připraveni na vstup do základní školy.

6. 2 Organizace výzkumného šetření

Specifika výzkumného respondentů

Výzkumné šetření probíhalo formou nestandardizovaného dotazníku, který byl určen pedagogům 1. tříd základních škol ve Zlínském kraji. Distribuci dotazníku předcházela telefonická domluva s řediteli základních škol. Spolupráci na výzkumném šetření se nám podařilo navázat se 7 základními školami, na nichž jsme oslovili pedagogy 1. ročníků. Následně během měsíce října 2012 proběhla distribuce dotazníků do rukou učitelů 1. ročníků. Celkem bylo předáno 175 dotazníků a na jejich vyplnění měli učitelé časovou dotaci přibližně 4-5 týdnů. Návratnost z celkového počtu dotazníků byla 86%, což činí 151 dotazníků.

Popis výzkumné metody

Dotazník je tvořen 2 částmi. První část zjišťovala, zda měl žák odklad školní docházky či nikoliv. Druhou část tvořilo 20 položek, z nichž 2 položky byly otevřené, a tak respondent vytvářel své vlastní odpovědi. Zbýlých 18 položek bylo uzavřených, což znamená, že respondent vybíral z několika uvedených odpovědí. V dotazníkovém šetření byly uplatněny, jak položky dichotomické, v nichž respondent vybírá pouze jednu ze dvou nabízených vylučujících se odpovědí, tak i položky polytomické, které respondentům překládají několik možných odpovědí. Prostřednictvím položky č. 1, 2, 7 a 15 jsme zjišťovali emocionální stránku a socializaci žáků 1. třídy. Dále jsme se zabývali sociálními dovednostmi prvňáčka, které se zaměřily na oblast komunikace, spolupráce, dodržování pravidel a sebeovládání. Následující sociální dovednosti zkoumaly položky č. 3, 9, 11, 12 a 13. Položkou č. 8 jsme zjišťovali práceshopnost a pozornost žáků elementárních ročníků. Položka č. 5 a 6 se zaměřovala na samostatnost a sebeobsahu žáka. Prostřednictvím položky č. 16, 17, 18, 19 a 20 jsme zjišťovali spolupráci učitelů 1. tříd s rodiči a mateřskou školou, kterou žák

navštěvoval v předškolním věku. V dotazníku byly zastoupeny i 2 škálové položky, v nichž respondent označuje jeden bod na nabízené škále odpovídající jeho sdělení. (Chráška, 2007). Škálové položky byly uvedeny prostřednictvím položky č. 4 a položky č. 18. V závěru dotazníku jsme užily 2 otevřené položky (položka č. 19 a položka č. 20). Tyto položky zjišťovaly spolupráci s rodinou a názor na práci mateřské školy z hlediska připravenosti na vstup do školy.

6. 3 Charakteristika analýzy dat

Při zpracování a vyhodnocování výsledků výzkumného šetření byly jednotlivé položky dotazníků analyzovány podle kritéria, jímž byl řádný nástup povinné školní docházky či odklad školní docházky. Nejprve byly odpovědi jednotlivých položek tříděny. Následně byla sestavena tabulka četností a získaná data převedena na procenta.

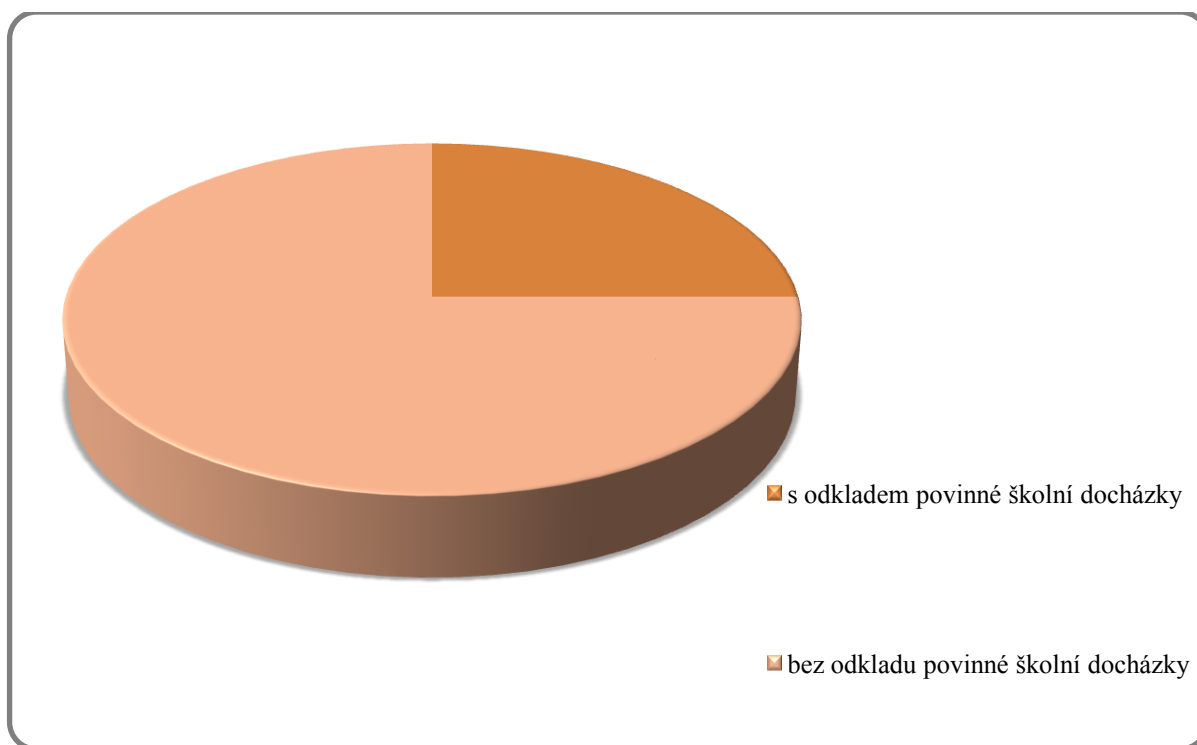
7 Interpretace a vyhodnocení výsledků šetření

Následující tabulka a graf specifikuje odklad školní docházky z celkového počtu nevrácených dotazníků

Odklad školní docházky

Tab. 1: Odklad školní docházky

Žáci 1. Třídy	Počet žáků	Celkem v %
s odkladem školní docházky	38	25%
bez odkladu povinné školní docházky	113	75%



Komentář:

Výzkumným šetřením na oslovených školách ve Zlínském kraji se zjistilo, že 75% dětí nastoupilo do 1. třídy bez odkladu povinné školní docházky a 25% dětí zahajovalo školu s odkladem školní docházky. Výsledky našeho šetření se shodují s tvrzením v literatuře. „Většina dětské populace zahajuje povinnou školní docházku tak, jak ukládá zákon, tj. po

dovršení šestého roku věku. Přibližně jedna čtvrtina dětí nastupuje o rok později, tj. v sedmi letech, na základě realizovaného odkladu školní docházky.“ (Kropáčková, 2008, s. 27)

Následující tabulky vyhodnocují, jak se žák adaptoval na školu. Zjištěné výsledky šetření jsou zpracovány do tabulky pro děti bez odkladu školní docházky a do tabulky pro děti s odkladem školní docházky.

Tab. 1: Položka č. 1

Děti bez odkladu povinné školní docházky

Položka č. 1: Chodí žák do školy optimisticky naladěný?							
a		b		c		d	
<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
71	63%	26	23%	16	14%	0	0%

Děti s odkladem povinné školní docházky

Položka č. 1: Chodí žák do školy optimisticky naladěný?							
a		b		c		d	
<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
25	66%	9	24%	4	10%	0	0%

- Zkratky:*
- a ... Vždy chodí optimisticky naladěný, do školy se těší
 - b ... Jen výjimečně chodí negativně naladěný
 - c ... Někdy přijde optimisticky naladěný, jindy přijde negativně naladěný
 - d ... Vždy chodí negativně naladěný

Komentář:

Je velmi potěšující, že se nevyskytují žádní žáci, kteří by do školy chodili negativně naladěni a s nechutí. Jak naznačuje Klégrová (2003), většina dětí se do školy těší. Dítě se těší

na nové a zajímavé úkoly, na jejich plnění a na ocenění. To je ukazatelem takové vývojové fáze dítěte, ke které již dozrály jednotlivé mentální funkce potřebné pro začátek školní výuky a systematickou edukaci. Z vyjádření učitelů 1. tříd se ukazuje, že 63% dětí bez odkladu školní docházky a 66% dětí s odkladem školní docházky se do školy těší a chodí do školy optimisticky naladěno. Toto svědčí o dostatečné motivaci jak učitelů, tak i motivaci a podpoře rodičů.

Tab. 2: Položka č. 2

Děti bez odkladu povinné školní docházky

Položka č. 2: Našel si žák ve třídě kamaráda?					
Ano		Nevím		Ne	
<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
102	90%	7	6%	4	4%

Děti s odkladem povinné školní docházky

Položka č. 2: Našel si žák ve třídě kamaráda?					
Ano		Nevím		Ne	
<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
34	89%	4	11%	0	0%

Komentář:

Odborná literatura uvádí, že mladší školák snadno navazuje přátelství, většinou je extrovertní a orientován navenek. Děti hledají kamarády na základě blízkosti, a tak se nejčastěji vytváří přátelské vztahy mezi dětmi sedícími vedle sebe nebo za sebou, mezi dětmi, které mají stejnou cestu do školy, popřípadě přetrvává přátelství z mateřské školy. (Říčan, 2006)

Souhlasíme s odbornou literaturou a jejím tvrzením. Učitelé 1. tříd uvedli, že u dětí bez odkladu školní docházky si našlo ve třídě kamaráda 90% žáků a u dětí s odkladem školní docházky navázalo přátelství 89% žáků. U 7 dětí s odkladem školní docházky a 4 dětí bez odkladu školní docházky si pedagogové nebyli jisti přátelstvím. Žádného kamaráda ve třídě si děti nenašly ve 4 případech, z čehož můžeme konstatovat, že se pravděpodobně jedná o děti introvertní projevující se ostychem a bázlivostí.

Tab. 3: Položka č. 3

Děti bez odkladu povinné školní docházky

Položka č. 3: Respektuje žák předem stanovená a pochopená pravidla?							
a		b		c		d	
<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
54	48%	41	36%	16	14%	2	2%

Děti s odkladem povinné školní docházky

Položka č. 3: Respektuje žák předem stanovená a pochopená pravidla?							
a		b		c		d	
<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
18	47%	16	42%	4	11%	0	0%

- Zkratky:*
- a ... Ano, vždy je respektuje
 - b ... Občas má problém pravidla respektovat
 - c ... Velmi často pravidla nerespektuje
 - d ... Nikdy pravidla nerespektuje a dělá si, co chce

Komentář:

Prvnáčci jsou na začátku školního roku seznámeni se školním řádem, který stanovuje povinnosti a práva každého žáka. Osvojování a práce s pravidly představuje nepřetržitý a každodenní proces, s kterým žáci 1. třídy nemají příliš velkou zkušenost. Z tohoto důvodu je třeba žáky s pravidly dostatečně seznámit, aby jim porozuměli a dodržovali je. U některých žáků se mohou objevit menší či větší problémy s jejich dodržováním, avšak důsledným opakováním toho, co se smí a co se nesmí, dosáhnou žáci úspěchu. (Kreisllová, 2008)

Domníváme se, že žáci si na školní pravidla, v době, kdy bylo prováděno výzkumné šetření, stále zvykali. O tom svědčí i to, že 14% dětí bez odkladu školní docházky a 11% dětí s odkladem školní docházky se pravidly neřídí a velmi často je nerespektují. U 2% dětí bez odkladu školní docházky se objevují problémy s dodržováním pravidel. Na druhé straně 48% dětí s řádným nástupem školní docházky a 47% dětí s odkladem školní docházky pravidla uznávají a dodržují.

Tab. 4: Položka č. 4

Děti bez odkladu povinné školní docházky

Položka č. 4: Dovede si žák udržet na lavici pořádek?													
1		2		3		4		5		6		7	
<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
0	0%	4	4%	8	7%	14	12%	28	25%	25	22%	34	30%

Děti s odkladem povinné školní docházky

Položka č. 4: Dovede si žák udržet na lavici pořádek?													
1		2		3		4		5		6		7	
<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
0	0%	2	5%	3	8%	4	10%	8	21%	12	32%	9	24%

Posuzovací škála:

1 2 3 4 5 6 7

Ne nikdy Ano, vždy

Komentář:

Je patrné, že většina prvňáčků si dovede udržet na lavici dostatečný pořádek na svém pracovním místě. Nejčastější problémy s udržováním pořádku se vyskytují u 4% dětí bez odkladu školní docházky a u 5% dětí s odkladem školní docházky.

Tab. 5: Položka č. 5

Děti bez odkladu povinné školní docházky

Položka č. 5: Dokáže se žák postarat o sebe a o své vlastní věci (např. osobní hygiena, stolování, oblékání, příprava pomůcek apod.)?					
a		b		c	
<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
80	71%	30	26%	3	3%

Děti s odkladem povinné školní docházky

Položka č. 5: Dokáže se žák postarat o sebe a o své vlastní věci (např. osobní hygiena, stolování, oblékání, příprava pomůcek apod.)?					
a		b		c	
<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
31	82%	4	10%	3	8%

Zkratky: a ... Ano, dovede se postarat o sebe i o své věci, sebeobsluha mu nečiní žádné problémy

b ... Občas má problémy se sebeobsluhou a potřebuje moji pomoc

c ... Ne, sebeobsluha mu činí velké problémy

Komentář:

Podle Bednářové, Šmardové (2010) ovládání běžných dovedností úměrných věku dítěte v oblasti hygieny, oblékání, stolování a určitý stupeň samostatnosti usnadňuje dítěti vstup do školy i následnou školní docházku. Úroveň samostatnosti a sebeobsluhy souvisí s pracovní zralostí dítěte, což podporuje jeho sebevědomí a usnadňuje mu adaptaci.

Výsledky šetření ukazují, že 71% dětí bez odkladu školní docházky a 82% dětí s odkladem školní docházky je dostatečně pracovně zralých a prokazuje určitou úroveň

sebeobsluhy úměrnou k jejich věku. Problémy se sebeobsluhou a samostatností se příležitostně objevují u 26% dětí s řádným nástupem do školy a 10% dětí s odkladem školní docházky. U 3% dětí bez odkladu školní docházky a u 8% dětí s odkladem školní docházky můžeme pozorovat nevyzrálост v oblasti sebeobsluhy. Díky tomuto dítě může zažívat pocity strachu, bezradnosti, méněcennosti a může mít potíže s adaptací. Učitelé u těchto žáků uvedli nejčastěji nesnáze při přípravě a sklizení pomůcek, při oblékání, při udržování pořádku a čistoty na svém pracovním místě.

Tab. 6: Položka č. 6

Děti bez odkladu povinné školní docházky

Položka č. 6: Je žák dostatečně samostatný?							
a		b		c		d	
<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
78	69%	30	27%	4	3%	1	1%

Děti s odkladem povinné školní docházky

Položka č. 6: Je žák dostatečně samostatný?							
a		b		c		d	
<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
24	63%	12	31%	1	3%	1	3%

Zkratky: a ... Ano, žák je velmi šikovný

b ... Občas moji pomoc potřebuje, ale dokáže si poradit i v některých situacích sám

c ... Celkem často moji pomoc potřebuje

d ... Ne, žák není samostatný a musím se mu věnovat častěji, potřebuje individuální přístup

Komentář:

Odborná literatura uvádí, že samostatnost a práceschopnost je dána především zralostí centrální nervové soustavy, ale souvisí i se zralostí osobnosti a s výchovou. U mladšího školáka se předpokládá určitá míra samostatnosti při přechodu od jedné činnosti k druhé (chystání a sklízení věcí, orientace v pomůckách, v učebnici apod.), při vypracovávání školních úkolů. (Bednářová, Šmardová, 2010)

S potěšením jsme zjistili, že velké procento žáků 1. tříd se vyznačuje dostatečnou samostatností. U 27% dětí bez odkladu školní docházky a u 31% dětí s odkladem školní docházky musíme konstatovat, že v některých situacích děti potřebují pomoc učitele, a to zejména při přípravě pomůcek, při orientaci v rozvrhu a v učebnicích či sešitech na příslušnou hodinu a také při opakování pokynů. Častou pomoc vyžadují 3% dětí bez odkladu i s odkladem školní docházky především ve výuce při psaní, při rozeznávání hlásek a při upřesňování pokynů vedoucích ke splnění úkolů. Individuální přístup vyžaduje 1% dětí bez odkladu školní docházky a 3% dětí s odkladem školní docházky, u nichž se domníváme, že tato skutečnost může mít za příčinu nevyzrálост.

Tab. 7: Položka č. 7

Děti bez odkladu školní docházky

Položka č. 7: Je žák citově samostatný a dovede ve škole obstát bez rodiny?					
a		b		c	
<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
85	75%	25	22%	3	3%

Děti s odkladem školní docházky

Položka č. 7: Je žák citově samostatný a dovede ve škole obstát bez rodiny?					
a		b		c	
<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
29	76%	7	19%	2	5%

Zkratky: a ... Ano, žák je přátelský, nebojácný, projevuje se radostně, vesele apod.

b ... Občas se mu ještě stýská po rodičích, ale na stesk velmi rychle zapomene

c ... Ne nedovede si zvyknout, že je sám bez rodičů. Dítě je nápadně plačtivé, úzkostné, stydlivé, nejisté, má strach apod.

Komentář:

Psychologická literatura uvádí, že dítě mladšího školního věku zvládne odloučení od rodiny na potřebnou dobu. Bez úzkosti a strachu dovede pobývat v prostředí svých vrstevníků, s nimiž komunikuje, navazuje přátelské vztahy a respektuje je. Právě emoční a sociální zdatnost plní důležitou roli při adaptaci na prostředí školy a na školní režim. (Šimíčková-Čížková, 2008)

Z výsledků šetření vyplývá, že vysoké procento prvňáčků, a to 75% dětí bez odkladu školní docházky a 76% dětí s odkladem školní docházky, úspěšně zvládá odloučení od rodiny.

Pouhá 3% dětí bez odkladu školní docházky a 5% dětí s odkladem školní docházky má problémy s pobytem mimo rodinné prostředí, což může být způsobeno oslabením dovedností v sociální oblasti dítěte.

Tab. 8: Položka č. 8

Děti bez odkladu povinné školní docházky

Položka č. 8: Dovede se žák soustředit a udržet pozornost ve vyučování?									
a		b		c		d		e	
<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
26	23%	42	37%	26	23%	19	17%	0	0%

Děti s odkladem povinné školní docházky

Položka č. 8: Dovede se žák soustředit a udržet pozornost ve vyučování?									
a		b		c		d		e	
<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
7	18%	19	50%	7	18%	5	14%	0	0%

Zkratky: a ... Ano, nemá s tím žádný problém

b ... Většinou se dokáže soustředit a udržet pozornost

c ... Občas se stává, že se žák nedovede soustředit a udržet pozornost

d ... Většinou se nedovede soustředit a udržet pozornost

e ... Nikdy se nedovede soustředit a udržet pozornost, je příliš hravý

Komentář:

Vágnerová (2000) uvádí, že dostatečně zralé dítě se dovede lépe soustředit a vydrží déle pracovat. Podle toho, jak je dítě zralé, je koncentrace jeho pozornosti kvalitnější a jeho schopnosti jsou lépe využívány.

Nejvyšší procento odpovědí u dětí s řádným nástupem do školy i s odkladem školní docházky jsme zaznamenaly u možnosti, v níž se žák většinou dokáže soustředit a udržet pozornost. Další početnou skupinu představují děti, u kterých se nevyskytují žádné problémy s koncentrací a děti, u nichž se občas stává, že se nedovedou soustředit a udržet pozornost. Zaznamenaly jsme i 17% dětí s řádným nástupem do školy a 14% dětí s odkladem školní docházky, které se většinou soustředit nedovedou. Domníváme se, že v průběhu školního roku se koncentrace u této skupiny zlepší. I odborná literatura uvádí, že se postupně zvyšuje schopnost koncentrace a vytrvalá práce na školních úkolech. Z tohoto důvodu se dbá na to, aby se často střídaly školní činnosti, a zároveň se dbá na nízkou obtížnost úkolů s poměrně krátkou pracovní délkou a s dostatečnou pochvalou a uznáním. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

Tab. 9: Položka č. 9

Děti bez odkladu povinné školní docházky

Položka č. 9: Dovede žák naslouchat spolužákům a vyčkat až dokončí myšlenku?					
a		b		c	
<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
60	53%	45	40%	8	7%

Děti s odkladem povinné školní docházky

Položka č. 9: Dovede žák naslouchat spolužákům a vyčkat až dokončí myšlenku?					
a		b		c	
<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
19	50%	18	47%	1	3%

Zkratky: a ... Ano, nemá s tím žádný problém

b ... Občas se stane, že nedokáže vyčkat a začne vykřikovat

c ... Nikdy nedokáže naslouchat a vyčkat, vždy začne vykřikovat

Komentář:

Výzkumným šetřením se nezaznamenaly žádné problémy s nasloucháním svých spolužáků až u 53% dětí bez odkladu a u 50% dětí s odkladem školní docházky. Objevují se i děti, které občas nevydrží vyčkávat a začnou vykřikovat. Těch se čítá 40% u dětí bez odkladu a 47% u dětí s odkladem povinné školní docházky. Menší procento žáků jsme zjistili i u poslední nabízené možnosti, z čehož usuzujeme, že se může jednat o nedostatečnou zralost v oblasti sociálních dovedností nebo o nedostatečné osvojení pravidel slušného chování.

Tab. 10: Položka č. 10

Děti bez odkladu povinné školní docházky

Položka č. 10: Dovede se žák přizpůsobit společnému programu ve třídě?					
a		b		c	
<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
83	73%	26	23%	4	4%

Děti s odkladem povinné školní docházky

Položka č. 10: Dovede se žák přizpůsobit společnému programu ve třídě?					
a		b		c	
<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
25	66%	12	31%	1	3%

Zkratky: a ... Ano, nemá s tím žádný problém, na činnosti se těší a spolupracuje

b ... Občas se věnuje jiné činnosti

c ... Nedovede se přizpůsobit společnému programu ve třídě a věnuje se svým vlastním činnostem

Komentář:

Z výzkumného šetření je zřejmé, že 73% dětí bez odkladu školní docházky a 66% dětí s odkladem školní docházky nemá se školním programem a jeho činnostmi žádné nesnáze. U 23% dětí bez odkladu a 31% dětí s odkladem povinné školní docházky se objevují problémy s přizpůsobením se společnému programu. Učitelé 1. tříd nejčastěji uvedli, že žáci mají problém přizpůsobit se společným činnostem zejména při společném čtení, výkladu učiva, při práci na tabuli anebo při přesunu na koberec. Šetření odhalilo i menší procento dětí, které se nedovedou přizpůsobit školnímu programu a věnují se vlastním činnostem. U těchto žáků učitelé nejčastěji pozorují příčinu v sociální nezralosti a v poruchách chování.

Tab. 11: Položka č. 11

Děti bez odkladu povinné školní docházky

Položka č. 11: Dovede žák spolupracovat se svými spolužáky?					
a		b		c	
<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
84	74%	24	21%	5	5%

Děti s odkladem povinné školní docházky

Položka č. 11: Dovede žák spolupracovat se svými spolužáky?					
a		b		c	
<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
25	66%	12	31%	1	3%

Zkratky: a ... Ano, nečiní mu to žádné problémy

b ... Občas mu to činí problémy

c ... Ne, neumí spolupracovat s ostatními

Komentář:

Odborná literatura uvádí, že mladší školák rád spolupracuje v menších skupinách, kde se velmi často snaží prosazovat své názory a je dominantní až panovačný. Při skupinové práci jsou oblíbenými aktivitami žáků ty činnosti a úkoly, u nichž znají předem stanovená pravidla. Kooperací rozvíjíme u žáků klíčové kompetence, zejména sociální a personální. (Kreisllová, 2008)

Velké procento dětí, 74% u dětí bez odkladu školní docházky a 66% dětí s odkladem školní docházky, nemá s kooperací se svými vrstevníky žádné problémy. Další skupinou jsou děti, kterým spolupráce občas činí problémy. Učitelé nejčastěji uvedli, že příčinu pozorují v

temperamentových vlastnostech (např. bázlivost, neprůbojnost, uzavřenost a na druhou stranu dominantnost, vůdčí typ), dále v chování, v komunikaci a v toleranci názorů druhých. Poslední možnost zvolili učitelé u 5% dětí bez odkladu a u 3% dětí s odkladem školní docházky. Příčinu spatřují nejčastěji v afektivním a agresivním chování, ale i v nezralosti.

Tab. 12: Položka č. 12

Děti bez odkladu povinné školní docházky

Položka č. 12: Umí žák vyjadřovat samostatně a bez ostychu své názory, myšlenky, pocity, otázky?							
a		b		c		d	
<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
70	62%	20	18%	20	18%	3	2%

Děti s odkladem povinné školní docházky

Položka č. 12: Umí žák vyjadřovat samostatně a bez ostychu své názory, myšlenky, pocity, otázky?							
a		b		c		d	
<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
19	50%	6	16%	10	26%	3	8%

Zkratky:

a ... Ano, komunikuje bez ostychu a umí vhodně formulovat věty

b ... Velmi často se u žáka objevuje ostych, ale dokáže se vyjadřovat a komunikovat

c ... Občas má problémy s vyjadřováním a vhodnou formulací vět, a tak mu musím pomoci

d ... Ne, žák se neumí samostatně vyjadřovat a objevuje se u něho strach a zábrany

Komentář:

„Dítě vstupuje do školy s praktickou znalostí mateřského jazyka. Mezi dětmi jsou však v tomto směru velké interindividuální rozdíly ve slovní zásobě, skladbě řeči, výslovnosti.“
(Šimíčková-Čížková, 2008, s. 96)

Souhlasíme s literaturou a příčinu spatřujeme zejména v prostředí, v němž dítě vyrůstá. Výzkumné šetření zjistilo 62% dětí s řádným nástupem a 50% dětí s odkladem školní docházky, které komunikují bez ostychu a užívají vhodnou formulaci vět, což je potěšující. Avšak na druhou stranu jsou zde i 2% dětí bez odkladu a 8% dětí s odkladem školní docházky, které se neumí sami vyjádřit a komunikovat s ostatními. Domníváme se, že žák 1. třídy by se měl umět vyjadřovat a komunikovat úměrně k jeho věku.

Tab. 13. Položka č. 13

Děti bez odkladu školní docházky

Položka č. 13: Dokáže žák ovládat své afektivní chování (např. uklidnit se, tlumit zlost a vztek, tlumit touhu svých přání...)?					
a		b		c	
<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
68	61%	36	32%	8	7%

Děti s odkladem školní docházky

Položka č. 13: Dokáže žák ovládat své afektivní chování (např. uklidnit se, tlumit zlost a vztek, tlumit touhu svých přání...)?					
a		b		c	
<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
23	61%	13	34%	2	5%

Zkratky: a ... Ano, své afektivní chování dokáže ovládat

b ... Občas musím žáka napomenout a zklidnit ho

c ... Ne, své afektivní chování nedokáže ovládat ani po napomenutí

Komentář:

Psychologická literatura charakterizuje emoční reakce jako vyrovnané a stabilní na rozdíl od předchozího vývojového období, které bylo velmi labilní a impulzivní. Mladší školák dovede své emoce a afektivní chování vlastní vůlí potlačit nebo naopak vyjádřit. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

Mezi nejpočetněji zastoupené odpovědi, patřila první nabízená možnost. U obou skupin dětí dosáhla shodných 61% a toto procento dětí umí své afektivní chování ovládat a přizpůsobit ho okolnímu prostředí. Mezi výsledky jsme zaznamenali i menší procento dětí,

které své afektivní chování nejsou schopny ovládat a řídit, ani když jsou na ně upozorněny. Příčinou může být nezralost osobnosti dítěte.

Tab. 14: Položka č. 14

Děti bez odkladu povinné školní docházky

Položka č. 14: Myslíte si, že byl žák připravený na vstup do základní školy?					
Ano		Zatím nemohu posoudit		Ne	
<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
88	78%	17	15%	8	7%

Děti s odkladem povinné školní docházky

Položka č. 14: Myslíte si, že byl žák připravený na vstup do základní školy?					
Ano		Zatím nemohu posoudit		Ne	
<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
31	82%	5	13%	2	5%

Komentář:

Získané výsledky ukazují, že 78% dětí bez odkladu a 82% dětí s odkladem povinné školní docházky bylo připraveno na vstup do školy. U 15% dětí bez odkladu a u 13% dětí s odkladem povinné školní docházky si pedagogové 1. tříd nejsou jisti, zda byly děti připraveny na školu. Poslední nabízené odpovědi odpovídá podle učitelů 7% dětí bez odkladu a 5% dětí s odkladem školní docházky. Nejčastěji uváděnou oblastí, v níž podle učitelů není žák dostatečně připravený na primární školu, je emocionálně-sociální oblast. Dále učitelé uvedli snížený intelekt či celkovou nevyzrálост dítěte.

Během výzkumného šetření se zvažoval dodatečný odklad u 3 žáků 1. tříd.

Tab. 15: Položka č. 15

Děti bez odkladu povinné školní docházky

Položka č. 15: Jakou náladu má žák obvykle při odchodu ze školy?									
a		b		c		d		e	
<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
59	52%	42	37%	9	8%	3	3%	0	0%

Děti s odkladem povinné školní docházky

Položka č. 15: Jakou náladu má žák obvykle při odchodu ze školy?									
a		b		c		d		e	
<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
11	29%	24	63%	3	8%	0	0%	0	0%

- Zkratky:**
- a ... Vždy odchází optimisticky naladěn
 - b ... Většinou odchází optimisticky naladěn
 - c ... Někdy má dobrou a někdy špatnou náladu
 - d ... Většinou odchází se špatnou náladou
 - e ... Vždy odchází se špatnou náladou

Komentář:

Je velmi potěšující, že šetření nezaznamenalo ani jednoho žáka, který by vždy opouštěl školu se špatnou náladou. Možnost, v níž žák většinou odchází se špatnou náladou, tvoří zanedbatelná 3% dětí. Mezi dětmi s řádným nástupem do školy bylo nejvyšší procento odpovědí reflektováno u první nabízené možnosti, kterou tvoří 52% dětí. U dětí s odkladem školní docházky registrujeme nejvyšší procento dětí u druhé nabízené možnosti.

Následující zjištění je velmi pozitivní a radostné, jelikož děti chodí do školy rády a domníváme se, že si ji i oblíbily. Vždyť ve škole se mohou setkat se svými novými kamarády, mají příležitost naučit se novým věcem a hrát, mohou zažít úspěch a dostat pochvalu, mohou si oblíbit některý z předmětů, paní učitelku anebo i výzdobu třídy.

Tab. 16: Položka č. 16

Děti bez odkladu povinné školní docházky

Položka č. 16: Spolupracují s Vámi rodiče žáka?			
Ano		Ne	
<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
111	98%	2	2%

Děti s odkladem povinné školní docházky

Položka č. 16: Spolupracují s Vámi rodiče žáka?			
Ano		Ne	
<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
37	97%	1	3%

Komentář:

Z výsledků je patrné, že rodiče žáků 1. tříd ve velké míře spolupracují s učiteli. Tomuto zjištění odpovídá i vysoké procento, a to 98% u dětí bez odkladu a 97% u dětí s odkladem školní docházky. Pouze ve výjimečných případech rodiče žáka se školou nespolupracují. Respondenti uvedli, že rodiče se nepodílí na spolupráci z časových či rodinných důvodů.

„Kvalitní spolupráce rodiny a školy je významným faktorem podporujícím efektivitu vzdělávání. Rodiče jsou zodpovědní za výchovu i vzdělávání dětí (mají právo spolurozhodovat). Rodina a škola jsou rovnocenní partneři. Spolupráce rodiny a školy by měla být založena na důvěře, fungující výměně informací, obousměrné komunikaci mezi učiteli a rodiči a na využití praktických a efektivních forem dialogu.“ (Kropáčková, 2008, s. 96)

Souhlasíme s literaturou a domníváme se, že spolupráce rodičů se školou je velmi důležitá po celou dobu školní docházky. Vždyť právě v 1. třídě primární školy se rodiče ve

velké míře podílí na adaptaci dítěte na školu. Rodiče by si měli najít pro své dítě dostatek času a věnovat se jeho školním povinnostem, úspěchům, ale i neúspěchům či problémům.

Tab. 17: Položka č. 17

Položka č. 17: Charakterizujte spolupráci s rodinou a způsob, jak se rodina podílí na adaptaci žáka.		
<i>Formy spolupráce</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Osobní kontakt	118	78%
Telefonní kontakt	23	15%
Sdělení prostřednictvím „školních deníčků“	10	7%

Komentář:

Respondenti uvedli, že ke komunikaci a spolupráci s rodiči využívají nejčastěji osobního kontaktu, konzultací a rodičovských schůzek, čemuž odpovídá 78%. Této formy spolupráce využívají rodiče před začátkem vyučování nebo na konci vyučování, kdy své dítě doprovází do školy či je ze školy vyzvedávají. Dále respondenti uvedli, že jsou s rodiči v kontaktu prostřednictvím telefonu, čemuž odpovídá 15%, nebo jsou s rodiči v kontaktu prostřednictvím „školních deníčků“, což činí 7%.

U odpovědí respondentů se objevily i další formy spolupráce jako jsou mimoškolní aktivity, mimoškolní akce nebo posílání úkolů na procvičování.

Tab. 18: Položka č. 18

Děti bez odkladu povinné školní docházky

Položka č. 18: Spolupracujete s mateřskou školou, kterou žák navštěvoval?													
1		2		3		4		5		6		7	
<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
33	29%	15	13%	1	1%	29	26%	0	0%	16	14%	19	17%

Děti s odkladem povinné školní docházky

Položka č. 18: Spolupracujete s mateřskou školou, kterou žák navštěvoval?													
1		2		3		4		5		6		7	
<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
14	37%	4	10%	0	0%	3	8%	1	3%	4	10%	12	32%

Posuzovací škála:

1 2 3 4 5 6 7

Vůbec nespolupracuji

Naprosto pravidelně
spolupracuji*Komentář:*

Z důvodu návaznosti základního vzdělávání na předškolní vzdělávání, zastáváme názor, že učitelé 1. tříd by se měli podílet na spolupráci s mateřskou školou, alespoň v malé míře. Vždyť právě předškolní pedagog udržoval s dítětem každodenní kontakt, velmi dobře předškoláka poznal a měl možnost sledovat jeho postupný vývoj, (Kropáčková, 2008)

Z výsledků výzkumného šetření ovšem vyplývá, že až 29% respondentů u dětí bez odkladu povinné školní docházky a 37% respondentů u dětí s odkladem povinné školní docházky s mateřskou školou vůbec nespolupracuje. Na pravidelné spolupráci s předškolním

zařízením se podílí 17% respondentů, jež vyučují žáky bez odkladu povinné školní docházky a 32% respondentů, jejichž žáci měli odklad povinné školní docházky.

Tab. 19: Položka č. 19

Děti bez odkladu povinné školní docházky

Položka č. 19: Chtěl/a byste zlepšit spolupráci s mateřskou školou?			
Ano		Ne	
<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
79	70%	34	30%

Děti s odkladem povinné školní docházky

Položka č. 19: Chtěl/a byste zlepšit spolupráci s mateřskou školou?			
Ano		Ne	
<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
16	42%	22	58%

Komentář:

Uvědomujeme si přednosti a významnost předškolního vzdělávání, s čímž souhlasí i 70% respondentů, kteří vyučují děti bez odkladu školní docházky a 42% respondentů, kteří vyučují děti s odkladem školní docházky. Právě toto procento respondentů by si přálo zlepšit spolupráci s mateřskou školou za účelem získání informací o jejich prvňáčkově. Jedná se především o informace, kterých by si mohli předškolní pedagogové povšimnout při práci s dětmi, jako je povaha a chování dítěte, talent či vlohy dítěte, problémové oblasti dítěte nebo jeho zdravotní stav apod.

Položka č. 20

Položka č. 20: Na co by se podle Vašeho názoru měly mateřské školy více zaměřit ve vztahu k připravenosti k zahájení školní docházky?

Komentář:

Odborná literatura uvádí, že učitelé primární školy u dětí 1. tříd nacházejí potíže se samostatností, sebekázní, koncentrací pozornosti, dále s výslovností, správným držením tužky a grafomotorikou. (Kropáčková, 2008)

Tato položka poskytla možnost respondentům vyjádřit svůj vlastní názor na činnost mateřských škol vzhledem k připravenosti dítěte na vstup do školy. Mezi nejčastěji uváděnými položkami, které se opakovaly, patřily tyto:

- samostatnost a sebeobsluha dětí
- řečové dovednosti dětí – výslovnost, komunikace
- dbát na to, aby dítě vydrželo u činnosti a dokončovalo ji
- naučit dítě udržovat pořádek na svém pracovním místě
- správný úchop psacího náčiní
- prostorová a pravolevá orientace

Názory respondentů na přípravu předškoláků v mateřských školách se shodují s odbornou literaturou, což je patrné i z výčtu.

7. 1 Shrnutí a diskuze výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda se u dětí na počátku povinné školní docházky objevují problémy zejména z pohledu sociální připravenosti. Současně se zjišťovala kooperace primárních škol s rodiči i mateřskými školami.

Nejdříve byl sledován přístup žáků ke škole a s jakou náladou do školy chodí, zda chodí do školy s radostí či s nelibostí. Výsledky ukázaly, že velké procento žáků chodí do školy s optimistickou náladou a do školy se těší. Tento výsledek jsme i předpokládaly, jelikož prvňáčci se do školy obvykle těší.

Dále jsme sledovaly výstupy činnostních a občanských kompetencí RVP PV a výstupy sociálních a personálních kompetencí RVP PV, zejména samostatnost a tzv. samoobslužnost dítěte. Výzkumné šetření se orientovalo i na komunikativní kompetence, které bývají velmi často společností zdůrazňovány.

V rámci výzkumného šetření se zkoumaly i formulované hypotézy.

Ověření stanovené hypotézy č. 1:

Všichni žáci 1. třídy jsou schopni samostatnosti a sebeobsluhy bez pomoci dospělé osoby z hlediska osvojení a provádění hygieny, oblékání, pravidel stolování, udržování pořádku a přípravy pomůcek na vyučování.

Tuto hypotézu zkoumala položka č. 5 a položka č. 6. Výsledky položky č. 5 ukazují, že 71% dětí bez odkladu a 81% dětí s odkladem jsou způsobilé zvládat sebeobsluhu. Výsledky položky č. 6 zaznamenaly, že pouze 69% dětí bez odkladu a 64% dětí s odkladem školní docházky je samostatných.

Hypotéza se v rámci výzkumného šetření nepotvrdila.

Ověření stanovené hypotézy č. 2:

Existují žáci 1. tříd, kteří nedovedou koncentrovat svoji pozornost na školní práci a mají problém přizpůsobit se společnému programu.

Následující hypotéza byla ověřována položkou č. 8 a položkou č. 11.

Výsledky u položky č. 8 zaznamenaly, že neexistuje ani jeden žák, který by byl příliš hravý a nedovedl se soustředit na činnosti. Výsledky této položky odhalily i to, že 17% dětí bez odkladu povinné školní docházky a 13% dětí s odkladem povinné školní docházky, se většinou nedovede soustředit na školní činnosti.

Položka č. 11, zabývající se dovednostmi přizpůsobit se společnému třídnímu programu, zaregistrovala 4% dětí bez odkladu povinné školní docházky a 3% dětí s odkladem povinné školní docházky, která se nepřizpůsobují společnému třídnímu programu. Pravděpodobnou příčinu spatřujeme v nedostatečné sociální zralosti.

Hypotéza se v rámci výzkumného šetření potvrdila.

Ověření stanovené hypotézy č. 3:

Všichni žáci jsou schopni komunikace na takové úrovni, že dovedou hovořit o svých názorech, zážitcích i přáních samostatně a bez ostychu.

Formulovaná hypotéza byla ověřována položkou č. 12. Závěry výzkumného šetření ukázaly, že pouze 62% dětí bez odkladu povinné školní docházky a 50% dětí s odkladem povinné školní docházky, se dovede samostatně vyjadřovat a hovořit ve vhodně formulovaných větách. Příčinu zjištění, že téměř polovina zkoumaných prvňáčků má problémy s vyjadřováním a formulací vět, nacházíme pravděpodobně v nedostatečném osvojení komunikativních kompetencí RVP PV, v nedostačující komunikace v rodině, ale i v tom, že rodiče svým dětem čtou knihy ve velmi malé míře či vůbec.

Hypotéza se v rámci výzkumného šetření nepotvrdila.

Ověření stanovené hypotézy č. 4:

Předpokládáme, že se mohou objevit žáci 1. tříd, kteří nebyli dostatečně připraveni na vstup do základní školy.

Stanovenou hypotézu zkoumala položka č. 14. Respondenti uvedli téměř totožné procento dětí bez odkladu povinné školní docházky i dětí s odkladem školní docházky, u nichž si nejsou jisti, že byl žák dostatečně připravený na vstup do školy. Procentuální

shodnost v odpovědích respondentů je i u nabízené možnosti, v níž žák nebyl připravený na školu. U dětí bez odkladu povinné školní docházky je to 7% nedostatečně připravených dětí a u dětí s odkladem školní docházky se jedná o 5%. Shodnost respondenti nachází i v tom, že žák nebyl dostatečně připravený v oblasti emocionálně-sociální.

Hypotéza se v rámci výzkumného šetření potvrdila.

Závěrem lze konstatovat, že v současnosti se velmi často hovoří o školní zralosti a připravenosti dětí na vstup do školy. Z tohoto důvodu jsme se zabývali i otázkou, jak by se měla zlepšit příprava dětí na školu v předškolních zařízeních, aby se snadno a bez problémů adaptovaly na školu.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo odhalit nejčastější nesnáze žáků 1. tříd na začátku školní docházky z hlediska připravenosti v sociální oblasti. V této souvislosti jsme se orientovali na samostatnost a sebeobsluhu dítěte. Zejména na to, jak se dovede postarat o sebe a o své věci, zvládá-li odloučení od rodiny, jak dovede komunikovat a spolupracovat se spolužáky, akceptuje-li školní pravidla a autoritu učitele a také, zda se umí soustředit na školní činnosti.

Teoretická část charakterizuje v první kapitole nejdůležitější znaky šestiletých až sedmiletých dětí. Druhá kapitola se zabývá socializací dítěte mladšího školního věku a jeho sociálními rolemi, které mu přísluší. Následující kapitola vymezuje pojem školní zralost a školní připravenost, uvádí návaznost kurikulárních dokumentů předškolního vzdělávání a základního vzdělávání. Čtvrtá kapitola popisuje proces adaptace, potenciální adaptační potíže a charakterizuje spolupráci rodiny a školy. Poslední kapitola uvádí nápravná opatření k rozvoji vývojové úrovně dětí před vstupem do školy či na jeho počátku.

Empirická část pomoci kvantitativně orientovaného pedagogického výzkumu zjišťovala nejčastější potíže žáků mladšího školního věku po vstupu do 1. třídy. Použili jsme výzkumnou metodu dotazníku, díky kterému jsme získali potřebná data od pedagogů 1. ročníků. Výsledky výzkumného šetření jsme přehledně zpracovali do tabulek četnosti a opatřili jsme je komentářem. V závěru empirické části jsme provedli závěrečnou diskuzi a shrnutí výzkumného šetření a zároveň jsme ověřili formulovaného hypotézy.

Diplomová práce může být přínosem pro mateřské školy, ale i pro rodiče předškoláků, především z hlediska přípravy budoucích školáků před vstupem do školy. Mohou zde nalézt informace o tom, jak zaměřit předškolní přípravu tak, aby dítě zahájilo povinnou školní docházku bez větších obtíží.

Závěrem lze konstatovat, že problematika připravenosti dítěte na školní docházku patří mezi aktuální a velmi často diskutované otázky. Problém nedostatečné připravenosti reflektují i početné odklady povinné školní docházky, s nimiž se setkáváme až u jedné čtvrtiny šestiletých dětí.

Seznam literatury a pramenů

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Školní zralost. Co by mělo dítě umět před vstupem do školy*. 1. vyd. Brno : Computer Press, 2010, 100s. ISBN: 978-80-251-2569-4.

BENÍŠKOVÁ, Tereza. *První třídou bez pláče*. 1. vyd. Praha : Grada, 2007, 168s. ISBN: 978-80-247-1906-1.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2008, 175s. ISBN: 978-80-244-2141-4.

DAŘÍLEK, Pavel, KUSÁK, Pavel. *Pedagogická psychologie. Část A*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 1998, 234s. ISBN: 80-706-7837-2.

GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Praha : Columbus, 1997. 348s. ISBN: 80-85928-48-5.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha : Grada, 2007, 280s. ISBN: 978-80-247-1168-3.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha : Grada, 2007, 272s. ISBN: 978-80-247-1369-4.

KAŠPÁRKOVÁ, Svatava. *Pedagogická diagnostika třídy a žáka*. 1. vyd. Zlín : Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2009, 116s. ISBN: 978-80-7318-790-3.

KLÉGROVÁ, Jarmila. *Máme doma prvňáčka*. 1. vyd. Praha : Mladá fronta, 2003, 144s. ISBN: 80-204-1020-1.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, PUPALA, Branislav (eds.). *Předškolní a primární pedagogika. Předškolná a elementárna pedagogika*. 2. vyd. Praha : Portál, 2010, 455s. ISBN: 978-80-7367-828-9.

KREISLOVÁ, Zdenka. *Krok za krokem 1. třídou. Školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok*. 1. vyd. Praha : Grada, 2008, 168s. ISBN: 978-80-247-2038-8.

KROPÁČKOVÁ, Jana. *Budeme mít prvňáčka. Pro rodiče dětí od 5 let*. 1. vyd. Praha : Portál, 2008, 158s. ISBN: 978-80-7367-359-8.

LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 3. přeprac. a dopl. vyd. Praha : Grada, 1998, 344s. ISBN: 80-7169-195-X.

MERTIN, Václav, GILLERNOVÁ, Ilona (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školky*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha : Portál, 2010, 248s. ISBN: 978-80-7367-627-8.

PIAGET, Jean, INHELDEROVÁ, Bärbel. *Psychologie dítěte*. 4. vyd. Praha : Portál, 2007, 143s. ISBN: 978-80-7367-263-8.

PROKOP, Jiří. *Školní socializace*. 1. vyd. Liberec : Technická univerzita, 2001, 80s. ISBN: 80-7083-536-2.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. [cit. 2013-01-30]. ISBN 80-87000-00-5.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2013-01-30].

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem. Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha : Portál, 2006, 390s. ISBN: 80-7367-124-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Poruchy adaptace*. 2. nezm. vyd. Liberec : Technická univerzita, 1996, 73 s. ISBN 80-7083-177-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000, 522s. ISBN: 80-717-8308-0.

VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha : Grada, 2007, 404s. ISBN: 978-80-247-1734-0

VYGOTSKIJ, Lev Semenovič, PRŮCHA, Jan. *Psychologie myšlení a řeči*. 1. vyd. Praha : Portál, 2004, 136 s. ISBN: 80-717-8943-7.

VÝROST, Jozef, SLAMĚNÍK, Ivan (eds.). *Sociální psychologie*. 2., přepracované a rozšířené vydání. 1. vyd. Praha : Grada, 2008, 408s. ISBN: 978-80-247-1428-8.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. 3. vyd. Praha : Portál, 2011, 207s. ISBN: 978-80-262-0044.

Seznam zkratek

např. například

tj. to je

tzn. to znamená

tzv. takzvaný

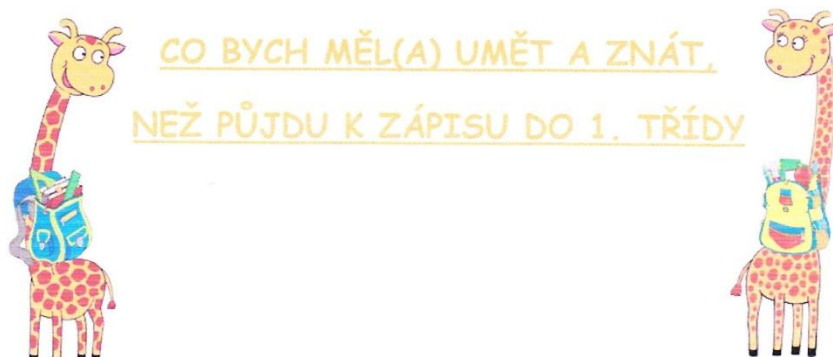
Seznam příloh

Příloha č. 1 – Informace pro rodiče budoucích prvňáčků

Příloha č. 2 – Dotazník pro učitele 1. tříd

Příloha č. 1 – Informace pro rodiče budoucích prvňáčků

Následující informace poskytla Základní škola Jana Amose Komenského v Komni.



- Umět se sám(a) obléknout, svléknout, obout a zout si boty, zavázat tkaničky, zapnout si knoflíky, zip u bundy.
- Znat a provádět základní hygienické návyky.
- Vydržet delší dobu v dětském kolektivu bez rodičů.
- Dokázat se soustředit alespoň 10 minut na činnost, která mě zajímá.
- Umět správně vyslovovat.
- Vědět, jak se jmenuji, kde bydlím, jak se jmenují moji rodiče, sourozenci, příp. kdy jsem se narodil(a).
- Umět zazpívat nějakou hezkou písničku nebo říct básničku.
- Umět podle obrázků povyprávět pohádku.
- Říct jakým písmenkem začíná obrázek (slovo), slovo vytleskat.
- Znat barvy, mlád'átka domácích zvířat.
- Poskládat puzzle přiměřené mému věku.
- Znat pojmy vpředu, vzadu, nahoře, dole, vpravo, vlevo, hned před, hned za, první, druhý, třetí, čtvrtý, pátý, poslední, malý, velký, pomalý, rychlý, větší, menší.
- Umět napočítat do 5(6), poznat čísla od 1 do 5 (6), přiřadit k číslu správný počet např. puntíků, obrázků.
- Poznat, kde je věcí více, kde méně nebo jestli jich je stejně, kolik bude mít věcí, když nějakou uberu nebo přidám (vše s názornou ukázkou).
- Poznat kruh, čtverec, trojúhelník, obdélník.
- Navlékat korálky, třídit různé věci podle jejich velikosti, tvaru, barvy.
- Namalovat lidskou postavu (nejlépe tatínka, strýce nebo nějakého pána).

Příloha č. 2 – Dotazník pro učitele 1. tříd

Vážená paní učitelko, pane učiteli!

Jsem studentkou 5. ročníku oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Univerzitě Palackého v Olomouci. Dovoluji si Vás oslovit s prosbou o vyplnění dotazníku k mé diplomové práci na téma Adaptace žáka 1. třídy na školní prostředí.

Cílem tohoto výzkumu je zjistit nejčastější problémy, se kterými se děti setkávají na počátku školní docházky z hlediska samostatnosti a sebeobsluhy.

Dotazník je anonymní a Vaše odpovědi budou sloužit výhradně pro účely mé diplomové práce, proto Vás prosím o jeho pravdivé vyplnění. Zvolenou odpověď označte nebo doplňte Váš názor.

S případnými dotazy se na mě můžete obrátit na uvedené emailové adrese:
JanaKurtinova@seznam.cz

Jana Kurtinová

Datum narození žáka:

Odklad školní docházky: **ANO – NE** (*odpověď označte*)

1. Chodí žák do školy optimisticky naladěn?

- a) Vždy chodí optimisticky naladěn, do školy se těší
- b) Jen výjimečně chodí negativně naladěn
- c) Někdy přijde optimisticky naladěn, jindy přijde negativně naladěn
- d) Vždy chodí negativně naladěn

2. Našel si žák ve třídě kamaráda?

- a) Ano
- b) Nevím
- c) Ne

3. Respektuje žák předem stanovená a pochopená školní pravidla?

- a) Ano, vždy je respektuje
- b) Občas má problém pravidla respektovat
- c) Velmi často pravidla nerespektuje
- d) Nikdy pravidla nerespektuje a dělá si, co chce

4. Dovede si žák udržet pořádek na lavici?

1 2 3 4 5 6 7

Ne nikdy

Ano, vždy

5. Dokáže se žák postarat o sebe a o své vlastní věci (např. osobní hygiena, stolování, oblékání, příprava pomůcek apod.)?

- a) Ano, dovede se postarat o sebe i o své věci, sebeobsluha mu nečiní žádné problémy
 - b) Občas má problémy se sebeobsluhou a potřebuje moji pomoc
 - c) Ne, sebeobsluha mu činí velké problémy (*uved'te, prosím, co žákovi činí problémy*)
-

6. Je žák dostatečně samostatný?

- a) Ano, žák je velmi šikovný
 - b) Občas moji pomoc potřebuje, ale dokáže si poradit i v některých situacích sám (*uved'te, prosím, při kterých činnostech*)
-

- c) Celkem často potřebuje moji pomoc (*uved'te, prosím, při kterých činnostech*)
-

- d) Ne, žák není samostatný a musím se mu věnovat častěji, potřebuje individuální přístup

7. Je žák citově samostatný a dovede ve škole obstát bez rodiny?

- a) Ano, žák je přátelský, nebojácný, projevuje se radostně a vesele apod.
- b) Občas se mu ještě stýská po rodičích, ale na stesk velmi rychle zapomene.
- c) Ne, nedovede si zvyknout, že je sám bez rodičů. Dítě je nápadně plačtivé, úzkostné, stydlivé, nejisté, má strach apod.

8. Dovede se žák soustředit a udržet pozornost ve vyučování?

- a) Ano, nemá s tím žádný problém
- b) Většinou se dokáže soustředit a udržet pozornost
- c) Občas se stává, že se žák nedovede soustředit a udržet pozornost
- d) Většinou se nedovede soustředit a udržet pozornost
- e) Nikdy se nedovede soustředit a udržet pozornost, je příliš hravý

9. Dovede žák naslouchat spolužákům a vyčkat až dokončí myšlenku?

- a) Ano, nemá s tím žádný problém
- b) Občas se stane, že nedokáže vyčkat a začne vykřikovat
- c) Nikdy nedokáže naslouchat a vyčkat, vždy začne vykřikovat

10. Dovede se žák přizpůsobit společnému programu ve třídě?

- a) Ano, nemá s tím žádný problém a na činnosti se těší a spolupracuje
 - b) Občas se věnuje jiné činnosti (*uved'te, prosím, v jakých případech*)
-

- c) Nedovede se přizpůsobit společnému programu ve třídě a věnuje se svým vlastním činnostem (*uved'te, prosím, v čem spatřujete příčinu*)
-

11. Dovede žák spolupracovat se svými spolužáky?

- a) Ano, nečiní mu to žádné problémy
 - b) Občas mu to činí problémy (*uved'te, prosím, v čem mu to činí problémy*)
-

- c) Ne, neumí spolupracovat s ostatními (*uved'te, prosím, v čem mu to činí problémy*)
-

12. Umí žák vyjadřovat samostatně a bez ostychu své názory, myšlenky, pocity, otázky?

- a) Ano, komunikuje bez ostychu a umí vhodně formulovat věty
- b) Velmi často se u žáka objevuje ostych, ale dokáže se vyjadřovat a komunikovat
- c) Občas má problémy s vyjadřováním a s vhodnou formulací vět, a tak mu musím pomoci
- d) Ne, žák se neumí samostatně vyjadřovat a objevuje se u něho strach a zábrany

13. Dokáže žák ovládat své afektivní chování (např. uklidnit se, tlumit zlost a vztek, tlumit touhu svých přání...)?

- a) Ano, své afektivní chování dokáže ovládat
- b) Občas musím žáka napomenout a zklidnit ho
- c) Ne, své afektivní chování nedokáže ovládat ani po napomenutí

14. Myslíte si, že byl žák připravený na vstup do základní školy.

- a) Ano
 - b) Zatím nemohu posoudit
 - c) Ne (*uved'te, prosím, ve které oblasti nebyl žák dostatečně připravený*)
-

15. Jakou náladu má žák obvykle při odchodu ze školy?

- a) Vždy odchází optimisticky naladěn
- b) Většinou odchází optimisticky naladěn
- c) Někdy má dobrou a někdy špatnou náladu
- d) Většinou odchází se špatnou náladou
- e) Vždy odchází se špatnou náladou

16. Spolupracují s Vámi rodiče žáka?

- a) Ano
 - b) Ne (*uved'te, prosím, z jakého důvodu se nedaří spolupráce s rodiči*)
-

17. Charakterizujte spolupráci s rodinou a způsob, jak se rodina podílí na adaptaci žáka.

.....

.....

.....

18. Spolupracujete s mateřskou školou, kterou žák navštěvoval? (na škále, prosím, uveďte stupeň spolupráce s mateřskou školou)

1 2 3 4 5 6 7

Vůbec nespolupracuji

Naprostο pravidelně
spolupracuji

19. Chtěl/a byste zlepšit spolupráci s mateřskou školou?

- a) Ano (*uved'te, prosím, v čem byste rádi zlepšily spolupráci*)
-

- b) Ne

20. Na co by se podle Vašeho názoru měly mateřské školy více zaměřit ve vztahu k připravenosti k zahájení školní docházky?

.....

.....

.....

Děkuji Vám za Váš čas, který jste strávil/a vyplňováním tohoto dotazníku a za Vámi poskytnuté informace.

Jana Kurtinová

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Jana Kurtinová
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2013

Název práce:	Adaptace žáka 1. třídy na školní prostředí
Název v angličtině:	Adaptation of the pupil in the first class on the school environment
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá tématem adaptace žáka 1. třídy na školní prostředí. Popisuje vstup dítěte do školy v kontextu s problematikou adaptace na školu, ukazuje návaznost kurikulárních dokumentů a stručně charakterizuje možné adaptační potíže. Empirická část práce zpracovává výzkumné šetření, které bylo realizováno za účelem zjištění nejčastějších problémů žáků 1. tříd na počátku školní docházky se zaměřením na připravenost v sociální oblasti.
Klíčová slova:	dítě mladšího školního věku, socializace dítěte, školní připravenost, vstup do školy, adaptace žáka
Anotace v angličtině:	The diploma thesis deals with adaptation of the pupil in the first class on the school environment. It describes child's entry to school in the context of the problems of adaptation to school, shows continuity of curricula and briefly characterizes possible adaptation problems. The empirical part processes research which was implemented in order to determine the most common problems of the pupils in the first classes at the beginning of the school with a focus on readiness in the social field.
Klíčová slova v angličtině:	young learners, socialization of the child, school readiness, entry to school, adaptation of the pupil

Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Informace pro rodiče budoucích prvňáčků. Příloha č. 2: Dotazník pro učitele 1. tříd.
Rozsah práce:	94 + 6 stran příloh
Jazyk práce:	český