

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

POHLED DĚTÍ NA ŠKOLU PŘED A PO NÁSTUPU DO ŠKOLY
CHILDREN'S VIEW OF SCHOOL BEFORE AND AFTER STARTING SCHOOL



Bakalářská diplomová práce

Autor: Lucie Reichová

Vedoucí práce: PhDr. Martin Dolejš, PhD.

Olomouc

2015

Ráda bych touto cestou poděkovala těm, kteří významným podílem přispěli ke vzniku této práce. Velké díky patří PhDr. Martinu Dolejšovi, PhD., jenž byl odbornou oporou mého výzkumu, za jeho nadšený přístup, podnětné rady, vstřícnost a inspiraci. Dále děkuji všem ředitelům základních škol, se kterými se podařilo navázat spolupráci pro tento výzkum, jakož i všem učitelkám, za hladký průběh sběru dat a obecně za umožnění výzkum realizovat. Děkuji Tomáši Váchovi, který stál po celou dobu při mém boku, za podporu a povzbudivá slova. Děkuji i své rodině a všem svým blízkým přátelům.

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma: „Pohled dětí na školu před a po nástupu do školy“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

Vdne

Podpis

Obsah

Úvod	5
TEORETICKÁ ČÁST	6
1 Předškolní věk dítěte	7
1.1 Myšlení	7
1.2 Paměť	9
1.3 Představivost	10
1.4 Emoce	11
1.5 Motivace a vůle	12
1.6 Kresba	13
1.7 Hra	14
2 Socializace v předškolním věku	17
2.1 Vymezení pojmu socializace	17
2.2 Socializační faktory	17
2.2.1 Rodina	17
2.2.2 Vrstevníci	19
2.2.3 Instituce - mateřská a základní škola	20
3 Nástup do školy	22
4 Dosavadní výzkum v dané oblasti	25
EMPIRICKÁ ČÁST	27
5 Cíle výzkumu	28
5.1 Oblast výzkumu a výzkumný problém	28
5.2 Výzkumné otázky	29
6 Základní a výběrový soubor	30
6.1 Kritéria a výběr výzkumného vzorku	30
6.2 Výběrový soubor	31
7 Popis metodologického rámce	32
7.1 Metody sběru dat	32
7.2 Etické aspekty výzkumu	33
8 Technický plán výzkumu	34
8.1 Fáze příprav a plánování	34
8.2 Fáze sběru dat	34
8.3 Fáze zpracování dat	35
9 Deskripce výsledků	37
9.1 Představy a očekávání dítěte spojené s nástupem do školy	37
9.2 Informace dětí o škole a zdroje těchto informací	43
9.3 Pohled na školu před a po nástupu do školy	46

10	Diskuze.....	53
11	Závěr.....	58
	Souhrn	59
	Seznam použitých zdrojů a literatury	62

Seznam tabulek a grafů

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Seznam příloh

Příloha 1: Podklad pro zadání bakalářské práce

Příloha 2: Žádost o spolupráci na výzkumné studii

Příloha 3: Informace pro vedení školy o výzkumné studii

Příloha 4: Informace o výzkumu pro rodiče a souhlas zákonných zástupců

Příloha 5: Zadání kresby a otázky rozhovoru v 1. fázi sběru dat

Příloha 6: Zadání kresby a otázky rozhovoru v 2. fázi sběru dat

Příloha 7: Kresba budovy školy 1 (chlapec, 6 let)

Příloha 8: Kresba budovy školy 2 (dívka, 6 let)

Příloha 9: Kresba třídy (dívka, 6 let)

Příloha 10: Kresba dítěte jako školáka (dívka, 6 let)

Úvod

Na začátku naší práce stojí představa dítěte o základní škole. Dítěte, kterému zbývají poslední měsíce v mateřské škole a poslední měsíce do doby než se stane žákem první třídy. A tuto představu jsme se rozhodli více prozkoumat. Na pozadí výzkumů o školní zralosti a připravenosti předškolních dětí pro školní docházku a roli žáka zaměřujeme náš výzkum na subjektivní pohled dítěte. Předškolnímu věku se i u nás věnuje mnoho odborníků s cílem popsat jednotlivé faktory, které působí na psychiku dítěte, a nabídnout pohled na širší kontext jeho vývoje. Naším záměrem na pozadí této práce je na tyto jevy blíže poukázat. Jaké pro něj asi je, ocitá-li se na prahu dvou různých světů, jimiž jsou mateřská a základní škola? Jak tuto blížící se změnu vnímá? Inspirací při zrodu této práce nám byl případ dívky nastupující do školy, jež zarytě tvrdila, že se do školy netěší. Na jakém základě si dívka takový postoj vytvořila? Kdo nebo co ji vnuklo takovou představu o škole? V souvislosti s tím přicházíme s naším výzkumným záměrem, v rámci něhož je naším cílem zmapovat v části teoretické předškolní období, období nástupu do školy a faktory z okolí dítěte, jež mohou působit na jeho výsledný pohled. V empirické části se snažíme ukázat na to, s jakou výbavou v podobě informací, představ, očekávání a zkušeností přicházejí děti na základní školu, a na to jakou roli hrají v celkovém nastavení dítěte pro školu.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Předškolní věk dítěte

Obdobím, které přechází tomu, než dítě nastoupí do školy, je podle Langmeiera a Krejčířové (1998) v širším pojetí období předškolní. Tradiční dělení, kdy školnímu věku předchází od narození období novorozenecké, kojenecké, batolecí a konečně pro nás cílové období předškolní, nalezneme v literatuře častěji. Vágnerová (2012) jej vymezuje od věku 3 let do 6 nebo 7 let věku dítěte. Mezník 3 let je jedním z klíčových momentů v životě dítěte, kdy se poprvé setkává s jinou společenskou institucí než s rodinou, která ho obklopovala do této doby. Ve věku 3 let dítě může nastoupit do mateřské školy, stává se součástí předškolního systému vzdělání. Poměrně záhy se ocitne na dalším vývojovém prahu. Nalézá se v situaci, kdy mateřskou školu opouští a přechází do nového prostředí, do prostředí základní školy. Tématu nástupu dítěte do školy se budeme v této práci věnovat dále. Nyní se společně zaměříme na onu etapu předcházející, tedy na dobu předškolní, a psychické aspekty vývoje dítěte, jež jí provázejí.

1.1 Myšlení

Z hlediska vývoje poznávacích procesů, kam myšlení neodmyslitelně patří, spadají do předškolního období rovnou 2 tyto vývojové etapy. Piaget (1999) první z nich označil jako stadium symbolického (předpojmového) myšlení, jež nastupuje mezi rokem a půl až dvěma lety dítěte. To je spojeno s rozvojem řeči, respektive jak Piaget sám píše, s rozvojem symbolické funkce, která umožňuje učení se řeči a která ve věku kolem 4 let přechází do stadia názorného myšlení, které u dítěte trvá do jeho 7 nebo 8 let.

Dříve nastupující symbolická funkce spočívá ve schopnosti něco si představovat, plodit představu. Představa, stejně jako obrázek nebo slovo, je pro dítě zastoupení nebo označení něčeho jiného (Vágnerová, 2012). Do 4 let zůstává představa, či symbol, vázaná na individuální předměty. Až mezi čtvrtým a sedmým rokem dochází podle Piageta (1999) k postupné koordinaci představovaných vztahů a dítě je schopno názorného usuzování. Dokládá to experiment, který Piaget uskutečnil se svou kolegyní Szemiňskou. Před dítě byly postaveny dvě průhledné nádoby stejného tvaru se stejným obsahem korálků uvnitř. Poté, co obsah jedné nádoby je přesypán do nádoby jiného tvaru, předpokládají děti, že se množství změnilo. Děti usuzují změnu i přesto, že ještě před samotným přesypáním obsahu, rozdělily samy korálek po korálku do obou sklenic, vždy střídavě korálek do jedné a poté do druhé sklenice. Langmeier a Krejčířová (1997), kteří tento pokus ve své knize také uvádějí, shrnují poznatek Piageta tak, že úsudek dítěte ve fázi názorného myšlení je závislý na názoru, zpravidla

na vizuálním tvaru. Podle Poddiakova (1977) názorné myšlení vzniká na základě úzkého vztahu praktické činnosti dítěte, jež vyhovuje potřebám dítěte. Tento vztah dále podmiňuje dvěma faktory: slabým rozvojem obrazného a pojmového myšlení a nedostatkem poznatků o podstatných vlastnostech a vztazích poznávaného objektu. Vágnerová (2012) naráží na problém neschopnosti systematického aktivního prozkoumávání jedné části po druhé, čímž je podle ní v předškolním věku ovlivněn i výběr informací. Děti nejsou schopné vnímat celek jako soubor detailů, stejně jako si nevšímají vztahů mezi nimi. Tuto selekci připisuje nedostatečně vyvinutým složkám pozornosti a nedostatečné kapacitě pracovní paměti.

Dětskému myšlení v tomto období povšechně chybí komplexní přístup, je zaměřené spíše na jednu oblast a je pro něj typická útržkovitost, nekoordinovanost a rigidita. Lze ho velmi dobře charakterizovat pomocí několika pojmů, o kterých se zmiňuje Vágnerová (2012). Jsou jimi:

- egocentrismus,
- fenomenismus,
- prezentismus,
- magičnost,
- antropomorfismus,
- artificialismus,
- absolutismus.

Egocentrismem se rozumí omezení posuzování situace na jeden, svůj vlastní úhel pohledu. Projevuje se ulpíváním na vlastním názoru, který je považován za jediný možný. V případě fenomenismu je pro dítě důležité, aby měl svět zjevnou podobu. Svět je pro něj takový, jak se mu v oné situaci jeví. S fenomenismem souvisí prezentismus, který se v myšlení dítěte odráží v přetrvávající vázanosti na přítomnost. Magičnost v myšlení znamená, že dítě obohacuje své interpretace dění v reálném světě o své fantazie. Interpretace se tak stávají zkreslenými. Typickým znakem myšlení dětí v mateřské škole bývá tzv. antropomorfismus neboli přiřítání vlastností živých bytostí neživým objektům. Zbylými charakteristikami myšlení jsou artificialismus, čímž se myslí způsob výkladu vzniku okolního světa, jenž děti chápou tak, že jej někdo udělat, a absolutismus, na základě jež musí mít každé poznání definitivní platnost.

V rámci kognitivních procesů je důležité také zmínit vývoj způsobů uvažování. Ten směřuje od egocentrického uvažování, přes induktivní, které se v předškolním věku uplatňuje ve formě analogického uvažování, dále přes kauzální až k uvažování deduktivnímu (Piaget,

1999). Induktivní způsob je založený na klasifikaci a třídění, rozdělování podle kategorií. S rostoucím věkem dítěte se více zpřesňuje a posouvá se od povrchnějších kritérií k obecně významnějším. Zatímco čtyřleté dítě by červenou papriku přidalo k červeným jablkům, dítě šestileté již ji zařadí mezi zeleninu (Vágnerová, 2012). Srp a Syrovátková (1969) uvádějí, že dítě je generalizace v tomto věku schopno pouze v omezené míře a protože jeho myšlení je převážně syntetické, není s to odhalit vztahy podstatné a uchyluje se k zevšeobecňování na základě vztahů povrchních nebo náhodných. Navíc dítě není schopno ještě plně rozlišit mezi vjemem a představou a jeho myšlení je tak ovlivněno fantazií. Analogie v dětském pojetí využívá hledání podobností při odvozování nových vztahů (Vágnerová, 2012). Starší předškolní děti dokážou usuzovat už i podle funkčních vlastností věcí či jevů. Pomocí kauzálního uvažování chápou jednoduché příčinné vztahy, nebo prostředky, které k určité změně vedou. Opouští v této době otázku „co je to“ a začínají se ptát slovem „proč“.

Ke konci předškolního věku dítěte, kolem šestého roku, se vyvíjí to, co označujeme jako teorii mysli, a je důležitá i pro vývoj sociální. Teorie mysli zahrnuje schopnost přisuzovat mentální stavy, jako jsou touhy, úmysly, přesvědčení a další, sobě a zároveň druhým lidem, a na základě jejich porozumění usuzovat nad budoucím chováním (McAlister & Cornwell, 2009). Umožňuje jedinci vidět svět z jiné než z vlastní perspektivy, právě proto představuje důležitou součást sociální stránky lidského života (Marsová, Mezuláníková, D'Souza & Lacinová, 2014). Marsová et al. (2014) shrnují výsledky výzkumů zabývajících se vývojem teorie mysli a rozdělují faktory, jež ho ovlivňují, na vnitřní, mezi které patří inteligence, verbální schopnosti či exekutivní funkce, a na faktory vnější, jež jsou reprezentovány prostředím, v němž dítě vyrůstá – především rodinou, vrstevníky a školou.

1.2 Paměť

Richmond (2013) ve svém výzkumu epizodické paměti u předškolních dětí zdůrazňuje roli paměti vzhledem k anticipaci budoucnosti. Paměť nám dovoluje, aby každá zkušenost byla odrazovým můstkem v našem budoucím rozhodování a jednání. Vygotskij (1976) považuje paměť za základní psychickou funkci, na jejímž vývoji jsou závislé všechny ostatní funkce. V návaznosti na kapitulu o myšlení, Vygotskij uvádí, že myšlení je determinováno do značné míry pamětí. Myslet totiž pro dítě znamená vzpomínat. Vysvětluje-li dítě nějaký pojem, jsou informace, které říká, vázány na jeho předchozí zkušenost.

Piaget (1997) v předoperačním stádiu rozlišuje 2 druhy paměti, a to paměť rozpoznávací, která je aktivována pouze za přítomnosti předmětu a který má být předmětem

znovuvybavení, a paměť vybavující, která vyvolává vzpomínky na aktuálně nepřítomný předmět. Vybavující paměť je přitom závislá na vzniku obrazné představy a jejím rozvoji v řeči.

Pátý rok je ve vývoji paměti důležitý z hlediska začínajícího se uplatňování záměrné paměti. Do této doby funguje spíše na bázi bezděčného zapamatování a od pátého roku je charakteristická mechanickým vštěpováním informací a konkrétností. Dokladem tohoto posunu je množství různých básniček, říkanek nebo písniček, které se dítě v mateřské škole učí, a které velmi dobře dokáže reprodukovat. Paměť předškolního dítěte je spíše krátkodobá, až mezi pátým a šestým rokem dítě začíná využívat paměti dlouhodobé s tím, že v zapamatovaném obsahu stále převažují citově zabarvené situace (Mertin & Gillernová, 2003).

1.3 Představivost

Představivost je pro nás v této práci klíčová, neboť nás zajímalo, jaké mentální reprezentace mají děti na konci své předškolní docházky o škole vytvořené a jak tyto reprezentace ovlivňují jejich postoje ke škole.

Pojem představivost lze definovat jako „*vytváření myšlenek a obrazů bez přímé účasti smyslových podnětů. Nejčastěji se jedná o spojování útržků předchozích smyslových zkušeností do nových celků*“ (Hartl & Hartlová, 2010, 454). Proces vytváření představy můžeme rozdělit do dvou fází (Diachenko, 2011). První zahrnuje vytvoření představy, které je spojováno s restrukturalizací obrazů a slov, a druhou fází je uplatnění představy. Představa se pak uplatňuje především ve funkci plánování. Na plán je možné nahlížet jako na řetěz obrazů, jež utváří jeho obsah.

Vývoj představ lze pozorovat od druhého roku života dítěte, jež se spojuje s nástupem sémiotické funkce (Piaget, 1997). Dítě si postupně osvojuje schopnost vyvolat představu i bez přímého působení předmětu či dění. Ta se projevuje v několika druzích jednání, jak popisuje Piaget. První se objevuje oddálená nápodoba, dítě již dokáže napodobit i předlohu nepřítomnou. Aby k tomu došlo, potřebuje mít tuto předlohu zvnitřněnou v podobě představy. Později nastupuje symbolická, nebo také fiktivní hra, při níž dítě dokáže svoji představu (činnosti, předmětu, atd.) vyjádřit ve hře. Po druhém roce nebo dvou a půl letech dítě začíná představované znázorňovat v kresbě. Další etapou ve vývoji imaginace je obrazná představa, v podstatě se jedná o zvnitřněnou nápodobu a vyskytuje se v úrovni reprodukčních představ, které vyvolávají již dříve sledované jevy, a anticipačních představ. Anticipační představy se vyvíjejí až kolem osmého a devátého roku, do té doby si dítě ještě neumí představit jednotlivé

pochody či pohyby provázející určitý jev a anticipovat možné výsledky. Se začátkem rozvoje řeči se představa začíná opírat o jazykové znaky a nabývá podoby, jak jí známe z definic.

Představy předškolních dětí jsou často zatíženy nebo doplňovány konfabulacemi neboli smyšlenými jevy, věcmi, o kterých jsou děti přesvědčené, že jsou pravdivé (Šulová, 2004). Účelem konfabulací a představ samotných pro dítě je, že si jimi přibližuje pro něj často hůře pochopitelnou realitu.

1.4 Emoce

Vývoj emocí a jejich uvědomování nasedá či spíše kopíruje, podle slov Shapira (2004), vývoj rozumových schopností. Důležitým předpokladem pro jejich vyjádření je rozvoj řeči. Před samotným osvojením základních jazykových schopností dítě bohatě komunikuje své emoce pomocí neverbálních kanálů, ať postojem těla či výrazy v tváři. Čím je dítě mladší, tím více v jeho chování dominují citové projevy (Švancara, 1980).

V emočním vývoji u dětí je základním kamenem socializace (Hoskovcová, 2003). Nese v sobě v první řadě socializaci vnějších projevů chování, kdy dítě pozoruje své chování vedle schopností druhých, a v druhé řadě i socializaci vnitřního prožívání dítěte. Děti se tak potřebují pro svůj optimální citový vývoj nacházet v interakci s dospělými jedinci, kteří tento vývoj mohou svým výchovným působením stimulovat (Gillernová, 2003).

Dítě v předškolním věku dokáže již o svých prožitcích a emocích hovořit, postupně se je učí i více (hlouběji) reflektovat a spojovat je s určitými podněty, které je vyvolaly. Například ve hře těchto dětí si lze povšimnout, jak svým hračkám přisuzují prožitky a hovoří o tom, jak se jejich hračka cítí. Dítě ve hře může zažívat různou paletu emocí, které, jak píše Gillernová (in Mertin & Gillernová, 2003) jeho citový vývoj podporují a obohacují. Na konci předškolního období by mělo být dítě schopno své emoce ovládat. Dbá se na to i v rámci osnov v mateřských školách. Čím dál více vzrůstá význam volní kontroly a volního úsilí dítěte, o čemž budeme více hovořit v další kapitole. Kromě regulace a kontroly emocí se dítě učí postupně i rozeznávání a pojmenovávání emocí druhých, chápání těchto emocí v kontextu, ve kterém se vyskytují, jakožto i porozumění jejich příčině, nebo rozpoznání rozdílu mezi tím, jak se emoce projevuje navenek a jaké je to ji prožívat (Blankson, O'Brien, Leerkes, Marcovitch, & Calkins, 2012). Podobně se u dítěte vyvíjí i porozumění stavům sebe sama a druhých na kognitivní úrovni. V předškolním věku se o této schopnosti referuje jako o teorii mysli, kterou jsme zmiňovali v rámci kapitoly o myšlení. Zde ji zmiňujeme z důvodu, že v našem prostředí bývá často používána jako synonymum pro empatii.

Podle Hartla & Hartlové (2010, 127) se empatií rozumí „*schopnost vcítit se do pocitů a jednání druhé osoby*“ a v širším pojetí ji popisují právě jako „*umění dovedně zacházet s emocemi, vcítovat se do situace druhé osoby, emocionálně se ztotožnit s jejím viděním, cítěním, chápáním; schopnost číst i neslovní projevy druhého, chápat, o co usiluje, čemu se chce vyhnout, co pečlivě skrývá*“. U dětí se empatie objevuje poprvé v sourozeneckých vztazích, v rámci nichž je živena vzájemným porozuměním mezi sourozenci (Féchant-Pitavy, 2003).

Emoce jsou v předškolním věku důležitým aspektem vývoje celé osobnosti. Hrají důležitou roli v posuzování školní zralosti, při které je brán ohled přímo na zralost emoční. Nástup do školy je hlavně zpočátku velkou sociální zátěží pro dítě, proto čím více sociálními dovednostmi dítě disponuje, tím je jeho šance na zdárné převzetí role školáka vyšší (Gillernová, 2003).

1.5 Motivace a vůle

Děti v předškolním věku jsou plné energie a nadšené, mohou-li plnit nějaké úkoly či konat užitečnou činnost. Vytrvalost u takové činnosti ovlivňuje její přitažlivost a míra zvládnutelnosti. Často dítě do pracovní činnosti vkládá různé hravé prvky, které ji pro něj dělají zajímavější. Spolu s pochvalou, které se dítěti dostává od okolí, je hravé uchopení jedním z nejdůležitějších motivátorů (Srp & Syrovátková, 1969). Vůle předškoláka může být dále stimulována i kolektivní nákazou, snahou se zalíbit anebo být přijímán (Mertin & Gillernová, 2003).

Vůle reprezentuje nejvyšší motivační systém, je aktivním projevem jáství, jehož znaky jsou vědomí aktivity a příslušnost k „já“ (Nakonečný, 1997). I když dítě překypuje energií, jeho vůle je stále velmi kolísavá. Podstatnými jsou pro něj činnosti, které jsou definované jasnými a blízkými cíli, jež sledují uspokojení nějaké z jeho potřeb (Mertin & Gillernová, 2003). Mezi hlavní potřeby, kromě výrazné potřeby aktivity, patří bezpečí a jistota, taktéž potřeba pravidelnosti a trvalosti, dále potřeba citového vztahu, sociálního kontaktu, společenského uznání, identity nebo emancipace (Šulová & Ležalová, 2012).

Výzkumy týkající se tématu vůle ve vztahu k předškolnímu období a nástupu do školy reprezentuje například studie Allana, Humeové, Allana, Farringtonové a Lonigana (2014), kteří se zaměřili na vliv seberegulujícího chování na rané osvojování školních dovedností v mateřské škole. Rozvíjející se systém regulujícího chování dovoluje dětem vykonávat větší kontrolu nad

jejich chováním a myšlením, než v dřívějším věku, díky čemuž jsou schopné soustředit svoji pozornost na požadavky okolí.

1.6 Kresba

Jak jsme zmínili v kapitole o představách, v dětském věku lze kresbu považovat za formu sémiotické funkce, která prostupuje a navazuje na vývoj symbolické hry (Piaget, 1997). A stejně jako hra je i kresba provázena funkční radostí a je cílem sama o sobě. O spojitosti kresby s představivostí hovoří i Cognet (2013). Podle něj svět stvořený v představě mimo běžnou realitu existuje dříve než vyobrazení vnější, běžně srozumitelné ostatním, a dítě dále tento vyfantazírovaný svět zhmotňuje na papír před sebe.

Z psychologického hlediska můžeme rozlišit 4 fáze kresby, které nastínil již ve dvacátých letech minulého století Francouz Georges-Henri Luquet (Cognet, 2013). Jsou jimi:

- Nahodilý realismus,
- Nezdařený realismus,
- Intelektuální realismus,
- Vizuální realismus.

Přejdeme-li první fázi, ve které je kresba, jak napovídá název, nahodilá, dítě spíše črtá čáry a až potom jim na základě podobnosti přisuzuje obsah, dostaneme se k fázi druhé, nezdařenému realismu, kdy se již dítě snaží znázornit obrázek realisticky avšak bez kýženého výsledku, ať už kvůli nezvládnutým proporcím či umístění detailů. Tato fáze odpovídá začátku předškolního období dítěte, a je pro ni příznačná první kresba postavy, tzv. hlavonožec (Cognet, 2013).

Kresba předškolního dítěte na prahu školy základní je charakteristická intelektuálním realismem. Až do osmi nebo devíti let dítě znázorňuje, co o dané věci, osobě či jevu ví. Většinou se přitom omezuje na znázornění stále stejných námětů (princezny, domečky...) nebo používá stále tytéž barvy (Davido, 1998). Až později, dítě začíná kreslit to, co na věci opravdu vidí a jeho kresba začíná být čím dál více v souladu s kresbou dospělého člověka (Cognet, 2013).

Matějček a Pokorná (1998) vnímají bezprostřední dětské výtvary jako velmi dobrý materiál k tomu poznat, co se v dětském světě odehrává. Prostřednictvím ní dítě hovoří nejen o sobě, ale i lidech kolem sebe, svém domově a o všem dalším, co ho obklopuje.

1.7 Hra

Zatímco batole ve své hře opakuje situace z denního života, hra předškolního dítěte je pozoruhodná svou invencí. Zakládá se pravděpodobně taktéž na zážitcích a událostech, není však vázaná pouze na jejich reprodukci a obohacuje je o nové motivy, například z pohádek či vyprávění, a dál je ve hře rozvíjí a propracovává (Matějček & Pokorná, 1998). Tento posun ve hře je následkem překotně rozvíjející se fantazie, která dovoluje dítěti překračovat hranice každodenního dění. Vždy však fantazie pracuje s tím, co už dítě předtím vnímalo, prožívalo, či poznávalo.

Piaget (1997) tuto fázi vývoje hry nazývá symbolickou hrou a považuje ji za vrchol dětské hry. Dále píše, že prostřednictvím hry dítě asimiluje dění kolem sebe ve vztahu k vlastním potřebám, respektive k potřebám svého „já“. Ve vývoji dítěte tedy znamená hra velký posun od pouhé nápodoby. Tím pádem i akomodace, jejímž nástrojem je nápodoba, začíná ustupovat asimilaci, která se ubírá směrem k vlastnímu „já“. Ve hře předškolního dítěte se asimilace projevuje v rovině afektů. Objevují se v ní i citové konflikty, které dítě jejím prostřednictvím znovu prožívá ve snaze tyto konflikty zpracovat a vyrovnat se s nimi. Tak jako může hra sloužit k odstranění napětí a konfliktů, může vést i ke kompenzaci neuspokojených potřeb či k rozšíření „já“.

Vraťme se k symbolické hře, tu Piaget (1997) dělí v rámci tří kategorií. První z nich, „hra cvičení“, spočívá v opakování činností, které se dítě naučilo ve snaze přizpůsobit se prostředí, přičemž opakování je podmíněno pouhou radostí ze samotné činnosti. Další kategorií je samotná symbolická hra. V kontaktu s ostatními dětmi se dítě učí novým hrám, hrám s pravidly, jako je například pikola, kuličky a další. Ze symbolické hry se následně vyvíjí hra konstruktivní, která již směřuje k řešení problémů, s nimiž se dítě setkává.

Dosud jsme kroužili kolem jednotlivých typů her. Nyní si uvedeme jejich podrobné rozdělení, tak jak jej popsal Příhoda (1977). Považujeme za důležité uvést toto dělení, jelikož s odkazem na něj či s jeho zkráceným výčtem se hojně setkáváme v publikacích zabývajících se nástupem do školy, testováním školní zralosti a obecně předškolním obdobím. Zde jest repertoár typů her vyskytujících se u předškoláků:

- I. Hry nepodmíněně reflexní (instinktivní):
 - a. Experimentační (cloumání předmětem, tahání, kousání),
 - b. Lokomoční (pobíhání, přeskakování, plavání),
 - c. Lovecké (honičky, číhání, vyskakování na partnery),
 - d. Agresivní a obranné (hra na schovávanou, škádlení, pronásledování),

- e. Sexuální (dvoření, milostné zápasení, upejpání),
 - f. Sběratelské (sbírání lesklých předmětů, sbírání známek).
- II. Hry senzomotorické
- a. Dotykové a haptivní (uchopování a ohmatávání předmětů, lechtání),
 - b. Motorické (házání a vrhání, manipulace s předměty, hry atletické),
 - c. Sluchové (bubnování, povykování, pískání, hry hudebně rytmičné),
 - d. Zrakové (dělání koníčků, prohlížení obrázků, hra s krásnohledem).
- III. Hry intelektuální
- a. Funkční (houpání na dřevěném koni, hrabání tunelů, přelévání vody),
 - b. Námětové (na listonoše, na lékaře, na psa, na koně),
 - c. Napodobivé (mytí nádobí, kouření, holení, nasazování brýlí),
 - d. Fantastické (ošetřování loutky, hovor s vymyšlenou osobou),
 - e. Konstruktivní (stavění, vystřihování, zatloukání hřebíků),
 - f. Hlavalamové a skládací (skládání obrazců z kostek, otvírání kouzelných skříněk),
 - g. Kombinační (šachy, dáma, řešení rébusů, křížovek).
- IV. Hry kolektivní
- a. Soutěživé (míčové, akrobatické, lehkootletické, střílení do terče),
 - b. Pospolité (hry na školu, hry dramatické, taneční kola, turnaje),
 - c. Rodinné (na tatínka a maminku, na domov, mateřské hry s panenkou),
 - d. Stolní (loto, domino, karetní hry, ping-pong).

Tento výčet typů her uvádíme úmyslně, jelikož hra každého dítěte je jedinečnou záležitostí. U jednoho dítěte se tak můžeme setkat s rozmanitou škálou her. V předškolním věku více ustupují hry instinktivního původu, především experimentační, a střídají je hry s pravidly jako je hra na schovávanou, honičky a podobně. S blížícím se nástupem do školy přibývají na významu hry námětové a hry pospolité, v nichž se může zrcadlit anticipace této významné události. Ze zkušenosti autorů této práce dominuje hra na školu, konkrétně hra na paní učitelku a žáky, nebo hra na rodinu, ve které rodiče vodí své děti do školy. Podle Mertina a Gillernové (2003) je hra svým způsobem analogická pozdějšímu učení, a tudíž preference určitých typů her již v tomto věku může napovědět o budoucím zaměření, či předpokladech dítěte.

Zajímavým shledáváme longitudinální výzkum Howesové a Mathesonové (1992), jež se věnuje vývoji hry s vrstevníky. Zjistily, že děti, které jsou dříve ve svém vývoji zapojeny do komplexnějších her s vrstevníky dospělými, především učiteli, hodnoceny jako více

prosociálně orientované a více společenské, a méně agresivní nebo samotářské. Na základě zjištění této studie tedy naznačují, že komplexní hra s vrstevníky může sloužit jako významný indikátor získané sociální kompetence ve vztazích s vrstevníky. Vztahům s vrstevníky se také budeme více zabývat v následující kapitole.

2 Socializace v předškolním věku

2.1 Vymezení pojmu socializace

Socializace je proces, kterým si jednotlivec, zejména dítě, osvojuje a zvnitřňuje prvky okolní kultury (hodnoty, normy, symbolické kódy a pravidla chování), současně je začleňuje do své osobnosti, aby mu umožnily a usnadnily jeho adaptaci a integraci do společenského života (Féchant-Pitavy, 2003, 113). Kdykoliv se tedy jedinec musí přizpůsobovat standardům skupiny, dochází k procesu socializace (Hoskovcová, 2006).

Janoušek (1988) uvádí dvě základní formy socializace, jimiž jsou formální, nebo také institucionalizovaná socializace, a neformální čili neinstitucionalizovaná socializace. Formální se uskutečňuje pomocí speciálních společenských institucí, jako je například škola. Neformální vedle toho probíhá jako součást jiných společenských procesů a je zprostředkována prakticky všemi členy společnosti. Těmto formám socializace se budeme věnovat dál v rámci podkapitoly Socializační faktory.

2.2 Socializační faktory

V předškolním věku se významně rozvíjejí vztahy s lidmi v blízkém okolí dítěte, v interakci s nimi dítě získává nové sociální zkušenosti. Kontakt s dospělými a vrstevníky je tedy významným činitelem v rozvoji osobnosti dítěte (Gillernová, 2003). V rámci této kapitoly se postupně zmíníme o jednotlivých sociálních skupinách, se kterými dítě v předškolním věku přichází nejvíce do styku.

2.2.1 Rodina

Pro dítě v předškolním období je rodina prostředím jeho primární socializace. Dítě jeví i výrazný zájem o společnost druhých dětí a při společné aktivitě je schopné s nimi spolupracovat. V rámci socializace se vyvíjí jeho sociální reaktivita, sociální kontrola, hodnotová orientace a dále si dítě osvojuje sociální role (Hoskovcová, 2013). Jako důležitý se jeví především vztah s matkou, popřípadě s jinou osobou na dítě významně působící, později nabývá na významu otce a sourozenců (Gillernová, 2003).

Rodiče

Ve své knize o Rodičích a dětech Matějček (1986) vyzdvihuje pouto rodiče a dítěte nad vše další. Píše, že jsou to právě rodiče, kdo své dítě chrání, připravují mu životní podmínky, učí je poznávat svět a zároveň dítěti poskytují oporu a životní jistotu. Vedle toho jsou také autoritou. Jako autorita provází dítě při přebírání kulturních hodnot a pravidel, na základě čehož v něm budují respekt k sociálnímu řádu (Hoskovcová, 2006). Rodiče pro své děti vystupují jako nenahraditelný model chování. Postoj rodičů k dítěti, vyznačující se důvěrou v jeho schopnosti a kladením přiměřených požadavků vzhledem k jeho aktuálnímu stupni vývoje, je tak podstatnou složkou jejich vzájemného vztahu.

Studie zkoumající vztah rodičů a dětí se mimo jiné zaměřují na výchovné působení rodičů, respektive jejich zájemem jsou výchovné styly, které můžeme rozdělit například na autoritářský, liberální a demokratický. Baumrindová, Larzelere a Owensová (2010) se věnují stylům výchovy rodičů v předškolním věku dítěte v souvislosti s tím, jaký mají efekt na dítě v období adolescence. V jejich výzkumu se ukazuje, že adolescenti, jejichž výchova byla v předškolním období direktivní, nicméně demokratická, jsou více kompetentní než adolescenti, jejichž rodiče stavěli v dětství na autoritářském způsobu výchovy.

Sourozenci

Rodina je pro dítě primární skupina, k níž si dítě buduje vztah, a to jak vztah na úrovni afektivní, tak úrovni sociální. Formování „já“ zakládá na vztahu s druhými lidmi, kdy v interakci s nimi si dítě uvědomuje svou jedinečnost. Na úrovni sociálních vztahů hrají vedle rodičů podstatnou roli i sourozenci dítěte, jež mají i významný vliv na utváření emocí dítěte (Féchant-Pitavy, 2003). Modry-Mandell, Gamble a Taylor (2007) hodnotili vztahy mezi sourozenci v třech kategoriích: vřelost, boje o vlastnictví a soupeření, z nichž u vřelosti našli souvislost s učitelovým posouzením adaptace dítěte na školní prostředí. Féchant-Pitavy (2003), která se také zaměřuje na vývoj vztahů v horizontální rovině, tedy na poli vztahů dítě-dítě, dodává, že vzájemné vztahy sourozenců (jakož i jiných dvou dětí) jsou vskutku komplexní záležitostí a obecně se budou měnit v závislosti na počtu dětí, věkovém rozdílu mezi nimi, pohlaví a sourozeneckém pořadí.

Podle Hoskovcové (2006) však heterogenita způsobená věkovými rozdíly mezi sourozenci vede k větší zralosti vzájemných vztahů. Nejstarší děti si mohou vyzkoušet vůdcovské postavení a mladší zase díky kontaktu se schopnějšími vzory, jež pro ně sourozenci představují, postupují ve vývoji rychleji. Na druhou stranu na staršího sourozence je přenášena větší míra zodpovědnosti. Kromě vůdce musí umět být starší dítě i oporou mladšího sourozence.

Mnohdy se stává i oporou rodičů, kteří, pokud jsou příliš zaměstnaní jinými povinnostmi, na něm nechávají zodpovědnost za mladšího sourozence (Féchant-Pitavy, 2003). Není pro nás tak překvapením, setkáme-li se s výpovědí dítěte, že v jeho domácí přípravě, která zahrnuje i dělání úkolů, je ve velké míře účasten jeho starší sourozenec a rodiče v ní figurují až jako následná kontrola.

Špaňhelová (2004) vidí v sourozencovi obecně velkou výhodu pro dítě. Sourozenci se vzájemně mohou obohacovat svými nápady, mají s kým sdílet své zážitky, učí se vzájemně řešit konflikty, a jsou sobě partnery ve hře či vyprávění. U dětí, které mají sourozence, se objevují spolupracující dovednosti, vztahově zralejší tendence se přizpůsobit či prosadit, řešení praktických situací či projevy empatie dokonce dříve, než u dětí bez sourozence (Kořátková, 2014).

Na druhou stranu děti, které se svými sourozenci mají problematický vztah, mohou být tímto vztahem nepřímo ovlivněny a může se u nich vyskytnout problémové chování a negativní způsoby chování ve vztahu k jiným dětem. Obojí pak brání tomu, aby si tyto děti osvojily potřebné sociální a emoční dovednosti (McElwain & Volling, 2005).

Prarodiče

Prarodiče vystupují ve vztahu k dítěti jako jakási alternativa k rodičovské dyádě. Díky tomu, že jsou stejně jako rodiče respektováni, poskytují dítěti alternativní pohled na dospělou autoritu, zároveň mohou být více tolerantní, a tak vnášet do vzájemné interakce uvolněnou tvořivou atmosféru jakožto i působit jako další významný identifikační vzor (Šulová, 2004). Prarodiče jsou pro dítě obrazem životního kontinua, pomáhají dítěti vytvářet si představu o tom, co různé etapy života provází, ať zprostředkovaně vyprávěním či prostým každodenním kontaktem.

2.2.2 Vrstevníci

Oproti vztahům sourozeneckým, vrstevnické mají poněkud jiný charakter. Ať už je to tím, jak zmiňuje Gillernová (2003), že dítě si v podstatě svého kamaráda vybírá samo, tudíž spíše tíhne k těm, kteří jsou mu více podobní, nebo tím, že se s vrstevníky se setkává v prostředí odlišném od toho domácího.

Přestože vztahy předškolních dětí nemají zpravidla dlouhého trvání, mají pro ně nesmírný význam. Pětileté, šestileté dítě je silně otevřené možnosti navazování vztahů. Vztahy s druhými intenzivně prožívá. V kamarádovi dítě získává partnera pro hru. V interakci s ním se

učí novým sociálním dovednostem – spolupráci, přistoupení na kompromis, nebo odmítnutí (Koťátková, 2014). S ústupem dětského egocentrismu se navíc čím dál víc objevují různé druhy prosociálního chování. Je možné si tak ve skupině předškolních dětí všimnout vzájemného dělení o nějakou věc, dávání a pomáhání (Hoskovcová, 2006). Osvojení těchto sociálních kompetencí se ukazuje být klíčové pro vzájemné úspěšné fungování vrstevníků ve skupině. Howesová a Mathesonová (1992) v rámci své studie vývoje dětské hry popisují, že aby dítě získalo sociální kompetence, musí být schopné iniciovat hru s vrstevníky, stejně jako se umět přidat již k probíhající hře ve skupině vrstevníků.

Pro dítě je vrstevník/kamarád také zdrojem emoční podpory. Pozice dítěte ve vrstevnické skupině výrazně ovlivňuje jeho zkušenosti se školou jakožto i příležitost ke hře s ostatními, pocity sounáležitosti nebo osamocení (Ladd, 1990).

2.2.3 Instituce - mateřská a základní škola

S nástupem do školky a později do školy vstupuje dítě do nových sociálních situací kvalitativně odlišných od těch předchozích v rámci rodiny. Píše to i Průcha (2011), že mateřská škola poskytuje dětem možnost sociálních kontaktů, při nichž se učí komunikovat a doplňuje tak podmínky jejich primárního prostředí. Dítě nastupující do školy, se setkává se zcela novou autoritou ve svém životě v podobě paní učitelky. Do kontaktu s ní navíc přichází v rámci nové skupiny vrstevníků.

Úkolem učitelky ve vztahu k dítěti je navázat na předchozí výchovu zprostředkovanou rodinou a dál posilovat kompetence dítěte, což zahrnuje i stimulaci a kultivaci citového vývoje dítěte, na základě čehož je při opouštění instituce mateřské školy schopno své emoce adekvátně projevit, jakož i kontrolovat (Gillernová, in Šulová, 2003).

Ukazuje se zásadní vliv předškolního vzdělávání na kognitivní vývoj a dosažení schopností potřebných pro další školní vzdělávání. Sammonsová, Elliotová, Sylvaová, Melhuish, Siraj-Blatchford & Taggartová (2004) porovnávali úroveň přípravy pro školu u dětí, které navštěvovaly dostupný předškolní program nebo mateřskou školu s těmi, které byly svými rodiči připravovány pouze doma. Podle nich předškolní zkušenosti pomáhají zmenšovat nerovnosti v kognitivním vývoji dětí. Děti vzdělávané doma rodiči vykazovaly chudší jazykové znalosti, také jejich rané čtenářské nebo matematické schopnosti byly slabší. Obecně je zdůrazňována dostupnost předškolní přípravy spojená s podnětným domácím učebním prostředím, na základě čehož jsou později děti schopné se lépe adaptovat na školu.

Předškolní vzdělávání v podobě různých center pro děti má velkým význam především v některých zemích, kde se můžeme setkat s velkou etnickou diverzitou, například ve Spojených státech či Velké Británii. Pravidelné navštěvování předškolních programů vede ke zmenšení rozdílů v dosažených znalostech mezi dětmi z rozlišného kulturního a sociálního prostředí (Loeb, Bridges, Bassok, Fuller & Rumberger, 2007).

3 Nástup do školy

Nástup do školy klade na děti a jejich rodiče nové požadavky. Úspěšný nástup pak charakterizuje to, jak se s těmito požadavky vyrovnají. Griebel a Niesel (2009, in Dockett, Perry, & Kearney, 2012) uvádí, že tento přestup provází změny na třech úrovních, a to na úrovni individuální, vztahové a kontextové. Individuální zahrnuje proměnu identity, kdy dítě přijímá novou roli školáka. Změna na vztahové úrovni se projevuje v navazování kontaktů dítěte s novými vrstevníky a v novém kontaktu celé rodiny s autoritou učitele nebo učitelky. Kontextová změna spočívá v integrování školních povinností do života rodiny a uzpůsobení jejího společného programu podle toho, jak si to školní docházka dětí žádá.

Mnoho rodičů pohlíží na přestup svého dítěte do školy s napětím. Dokládá to často zmiňovaný výrok, že dětem končí šťastné období her a nastupuje dlouhé období plné povinností. Matějček & Pokorná (1998) popisují velmi dobře trend současné doby, ve které rodiče ve snaze co nejvíce začátek školy dítěti usnadnit, připravují ho na školu jak po stránce znalostní, tak i psychické, a to již během jeho docházky ve školce. Andersová, Rossbach, Weinertová, Ebertová, Kugerová, Lehrlová, & von Mauriceová (2012) ve své studii vlivu domácího a předškolního prostředí na vývoj raných početních schopností zdůrazňují roli kvalitního rodinného zázemí spojeného s dostupností zdrojů vzdělání, například knih v domácnosti, nebo spojeného s aktivitami rodičů, jež mají na kognitivní vývoj dítěte stimulační efekt. Mezi tyto aktivity podle autorů patří například předčítání, používání komplexního jazyka ze strany rodičů, společné hraní si s čísly a počítání nebo návštěvy knihovny rodičů společně s dětmi.

Matějček & Pokorná (1998) vedle toho upozorňují, že v některých případech usilovná příprava ze strany rodičů v sobě nese jejich vlastní skrytou nechuť ke škole a taková příprava spojená s jejich úzkostí může úzkost ze začátku školní docházky přenést i na dítě. Šulová a Ležalová (2012) popisují i případy rodičů, kteří své děti ještě během jejich let ve školce školou straší nebo jim školou vyhrožují. Takový přístup může u dětí snadno pocítit strach z blížícího se přechodu do školy, nebo v nich může zanechat jiné negativní nastavení ke škole.

Dítě se během posledního roku v mateřské škole může několikrát setkat se školním prostředím. V té době pro dítě nejvýznamnější událostí je zápis do školy, který Matějček & Pokorná (1998) ztotožňují s první velkou zkouškou zralosti pro školu.

Školní zralost znamená „*způsobilost dítěte zvládat školní vyučování, která předpokládá rozvoj jazyka a myšlenkových operací, schopnost aktivní pozornosti a soustředění a určitou úroveň sociálních dovedností*“ (Hartl & Hartlová, 2010, 697). Novějším termínem,

který se používá při posuzování způsobilosti ke školní docházce, je školní připravenost, která je chápána jako „*aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte ve všech jeho oblastech*“ (Šulová & Ležalová, 2012, 6). Zatímco školní zralost je rozdělená na zralost fyzickou (neboli tělesnou), psychickou, sociální a emocionální, tedy je rozdělená na oblasti, jež se zvlášť posuzují, u posuzování školní připravenosti se přihlíží k vývojovým předpokladům podmíněným biologickým zráním, a zároveň k vnějším výchovným podmínkám, jinak řečeno vlivům prostředí (Šulová & Ležalová, 2012).

Čím dál více diskutované téma školní zralosti a připravenosti v některých zemích vedlo ke zvýšení podpory předškolního vzdělávání z vládních zdrojů ve snaze více rozvíjet dovednosti pro další školní vzdělávání, mezi něž patří jazykové a početní dovednosti jako také vědecký způsob myšlení (Anders, Rossbach, Weinert, Ebert, Kuger, Lehl, & von Maurice, 2012). Správný rozvoj exekutivních funkcí se ukazuje být významným indikátorem školní připravenosti jakožto i důležitým prekurzorem pro dosahování dobrých školních výsledků v pozdějších letech (Muthen, 2006). Ve Spojených státech například vznikly programy pro děti ze sociálně znevýhodněných rodin usnadňující přestup těchto dětí z mateřské do základní školy s důrazem na podporu rozvoje rozumových schopností. Tato iniciativa je známá pod označením Head Start a kromě zlepšování školní připravenosti zahrnuje i programy pro zapojení rodičů, lékařské, výživové a psychologické poradenství a další sociální služby (Zhai, Waldfogel, & Brooks-Gunn, 2013).

Nástup do školy je pro dítě obdobím přechodným (Šulová & Ležalová, 2012), kdy pomalu opouští dobu hraní a přechází do doby učení. Základní školy by měly navazovat na rámcový vzdělávací program školy mateřské a rozvíjet kompetence, které si děti v předchozích letech osvojily. V současnosti je vedle nástupu do školy popisován i dřívější nástup do školy mateřské, o čemž referuje například studie Dockettové a Perryho (2004). U obou mezníků je kladen důraz na spolupráci mezi rodiči a učitelkami. Čím více má dítě zkušeností s novým prostředím či s novou autoritou, tím mírnější jsou negativní reakce na nové prostředí. Lavericková (2008) poukazuje na význam návštěv učitelek v domácím prostředí dětí, díky kterému se dítě seznamuje s paní učitelkou, a rodičům jsou předávány informace o škole s odkazem na pomocnou literaturu nebo pracovní sešity pro předškoláky. Obojí podle ní pomáhá probouzet zájem dítěte o školu a jeho nadšení pro ni, a zároveň zmírňovat jeho úzkost krátce před nástupem a během prvních týdnů ve škole.

Rodinný kontext je v tématice přestupu do školy velmi důležitý. Stejně jako jsou pro děti důležité jejich vlastní zkušenosti a očekávání, i zkušenosti a postoje jejich rodičů ovlivňují jejich budoucí pohled na školu (Dockett, Perry, & Kearney, 2012). Rodiče jednak dětem

zprostředkovávají informace o škole, jak již bylo zmíněno, a předávají jim vlastní zkušenosti a zážitky spojené se školou, a jednak s dítětem prožívají jeho vlastní školní zážitky a jsou zapojeni do jeho mimoškolní přípravy.

Kromě rodiny mohou proces vstupu a aklimatizace na školní prostředí do jisté míry ovlivnit i vrstevníci dítěte. Ladd (1990) ve své práci přikládá velký význam navazování dětských přátelství. Podle něj děti, které moc přátel nemají, nebo z nějakého důvodu v navázání přátelství neuspěly, či nedokázaly přátelství udržet, se mohou kvůli nenaplnění potřeb afiliace stát deprivovanými, což se později může projevit na jejich zájmu o věci spojené se školou, na jejich zapojení v kolektivu a učení, a především na jejich výsledcích ve škole. Adaptaci na školu po přestupu z mateřské školy zkoumal, v návaznosti na studie Ladda (1990), z pohledu attachmentu a sociálního chování Seven (2010). Jeho studie ukázala na pozitivní korelaci mezi attachmentem, adaptací na školu a prosociálním chováním jak na konci mateřské, tak na začátku základní školy. Naopak školní adaptace negativně korelovala s plachým a samotářským chováním dítěte. Designu jeho výzkumu se budeme věnovat i v následující kapitole.

Tématu nástupu do školy se věnuje řada odborných publikací a článků. Dále již v literatuře nalezneme reference o období mladšího školního věku, na jehož prahu svým způsobem končí výzkumná studie autorů, a zároveň se jí otvírá další budoucí cesta. V následující kapitole proto bude naším cílem popsat výzkumný kontext a podobné výzkumné záměry v souvislosti s předkládanou studií autorů této práce.

4 Dosavadní výzkum v dané oblasti

V současné době se ve výzkumu nástupu do školy a předchozích let dítěte ve školce věnuje velká pozornost vlivu předškolního vzdělávání, socioekonomického statusu rodiny a dalším proměnným na straně dítěte na schopnosti a dovednosti, se kterými dítě do školy vstupuje. Z toho podstatná část se zabývá dětmi, které jsou z určitých důvodů při svém nástupu do školy znevýhodněné.

V našem prostředí se setkáváme s podobným tématem u disertační práce Voříškové z roku 2009. Ve své práci se zaměřila na představy předškolních dětí o škole s úmyslem zjistit, co hraje důležitou roli v jejich utváření. Výzkumu se účastnilo 35 dětí z mateřských škol. Voříšková (2009) porovnávala data získaná kresbou, rozhovorem s demografickými údaji rodičů poskytnutými učitelkami. Data byla zpracována kvantitativně – srovnávala prvky v kresbě se socioekonomickým statusem rodiny a dalšími proměnnými. Kvalitativní analýza byla zaměřena na rozbor představ a informací o škole a zdrojů těchto informací. Na základě obou analýz dokazuje vliv rodiny a předchozích zkušeností se školou vztahující se k představám o škole.

Zajímavou studii provedli Di Santo a Berman (2012). Zjišťovali v ohniskových skupinách u 105 dětí před nástupem do školky, jaký pohled mají na přestup do školky. Velká část dětí referovala o mateřské škole jako o místě, kde čekají, že si budou hrát. Jiné asociovaly tuto změnu s vlastním růstem a jinými fyziologickými změnami, některé ji spojovaly s očekáváním učení. Hojně se vyskytovala kategorie pravidel, které ve školce budou muset dodržovat.

Dockett a Perry (2004) se již zaměřují na nástup do školy z pohledu rodičů, učitelů, jakožto i 3 skupin dětí. Jedněch, kterých se nástup do školy aktuálně týká, druhých, kteří již školu navštěvují, a třetích, kteří nějakou dobu ve škole mohli strávit. Rodiče a učitelé vyplňovali dotazník, kde měli posoudit zvládnutí školních povinností jejich dětmi, které v té době měly za sebou dva úspěšné termíny ve škole. V jejich postojích se objevil rozdíl. Zatímco rodiče dávali více důraz na získané znalosti, učitelé hodnotí více to, jak se ve škole a v interakcích děti cítí, jaké nastavení si vůči škole vytvoří. U dětí se ukazuje jako důvod, proč chtějí do školy, jejich očekávání učení, konkrétně psaní a čtení.

V předchozí kapitole jsme uváděli výzkum adaptace na školní prostředí v souvislosti s attachmentem a sociálním chováním, jenž jeho autor Seven (2010) provedl se vzorkem 103 dětí předškolních dětí, z nichž 80 se výzkumu účastnilo i po nástupu do školy. Kromě dětí participovali ve výzkumu i jejich učitelé z mateřských škol, kteří na základě pozorování

a vyplnění dotazníku hodnotili dětské chování v dimenzích prosociálního, agresivního, samotářského a rušivého chování. Během prvního roku dětí ve škole byla míra jejich adaptace hodnocena i jejich třídními učiteli, a to na začátku a na konci školního roku. Výsledky ukázaly na problémy s adaptací během první třídy u dětí s nejistou vazbou a dětí, u nichž se vyskytovalo agresivní chování.

Z autorů, kteří se také zabývají výzkumem přestupu dětí z mateřských škol do základních, bychom mohli uvést McBrydeovou, Ziviani a Cuskellyovou (2004), Sayersovou, Westovou, Lorainsovou, Laidlawovou, Moorea a Robinsonovou (2012), Laverickovou (2009) a mnohé další. V empirické části této práce vám představíme náš vlastní výstup z výzkumu zaměřovaného na blížící se nástup předškolních dětí do základní školy a na pohled těchto dětí na školu, jehož případné pokračování má longitudinální potenciál.

EMPIRICKÁ ČÁST

5 Cíle výzkumu

Jak bylo zmíněno v předchozí kapitole, zakládáme náš výzkum na již realizované studii zaměřující se na představy předškolních dětí o škole. Hlavním cílem pro nás bylo tuto studii replikovat. Mluvíme-li o replikaci, myslíme tím zopakování výzkumného šetření s podobnými výzkumnými cíli, jež jsou popsány dále. Na druhé straně míří naše úsilí ke zmapování oblasti představ o škole z jiného úhlu pohledu, který se zaměřuje především na subjektivní prožívání blížícího se nástupu do školy dítětem. Jako důležité jsme spatřovali porovnat samotná data z obou výzkumů, jelikož mezi dobou jejich sběru leží doba 15 let, která může mít podstatné slovo ve způsobu interpretace výsledků vzhledem k aktuální době.

Druhým cílem bylo v návaznosti na cíl předchozí zmapovat, jaký pohled mají předškoláci o škole, do které budou nastupovat, respektive jaká představa se pojí s jejich nástupem do školy obecně, a na základě toho popsat možné zdroje těchto představ či informací, z nichž si děti konstruují výsledný obrázek školy. Dále bylo naším úmyslem prozkoumat, jaké emoce se s přechodem do školy pojí, jak tedy děti tuto změnu subjektivně vnímají a prožívají, případně jaké očekávání od školy mají.

Abychom výzkum z roku 2009 obohatili, rozhodli jsme se následovat děti zachycené v prvním sběru dat při jejich přestupu na základní školu a získat od nich srovnání toho, jaké si myslely, že to ve škole bude s tím, jak prostředí ve škole vnímají poté, co do ní nastoupí. Zaměřili jsme se tedy na srovnání dat od stejných dětí před a po jejich nástupu do školy.

5.1 Oblast výzkumu a výzkumný problém

Při konstrukci výzkumného záměru pohlížíme na problematiku nástupu dítěte do školy z hlediska vývojové psychologie, kdy nás zajímá vývoj předcházející době našeho setkání s dítětem a vývoj následující do doby druhého setkání s dítětem. Podstatné je pro nás popsat prožívání aktuálního stavu dítěte, případně poukázat na změny v tomto prožívání. Zároveň s tím usilujeme o zmapování vlivů na představy dítěte z jeho okolí. Okolím myslíme rodinu dítěte, jeho vrstevníky a školu jako instituci. Hovoříme-li o škole, nemáme na mysli pouze školu základní, ale i školu mateřskou.

5.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky můžeme shrnout následovně:

- Jaké představy a očekávání dítěte se pojí s jeho nástupem do školy?
- S jakým penzem informací do školy děti přichází a jaké jsou zdroje těchto informací?
- Jak se změní pohled dítěte na školu poté, co do školy nastoupí?

Pojem představa jsme definovali v kapitole 1.3 o představivosti v předškolním věku. Pod slovem pohled myslíme celkové nastavení dítěte ke škole, nebo také to, jak dítě školu vnímá. Očekávání spojujeme s předjímáním událostí nebo jevů, na základě dříve vytvořené představy.

6 Základní a výběrový soubor

V tomto výzkumu, jak název napovídá, cílí náš záměr na děti v předškolním období, kterému podle Vágnerové (2008) odpovídá věk 3 až 6 nebo 7 let. Klíčová pro nás je skupina dětí, se kterou se očekáváme setkat v posledním roce jejich docházky v mateřské škole a pro kterou je příznačný věk 5 až 7 let.

V České republice navštěvovalo ve školním roce 2013/2014 mateřské školy 363 568 dětí. V rámci dostupnosti jsme se rozhodli do výzkumu zapojit školy nacházející se v Královéhradeckém kraji, konkrétně v okrese Hradec Králové, v němž ve stejném roce docházelo do mateřských škol 5 927 dětí.

6.1 Kritéria a výběr výzkumného vzorku

Na základě záměrného výběru lokality, v níž budeme vyhledávat potenciální partnery do naší studie, jsme dále specifikovali kritéria výběru jednotlivých institucí. Jako první jsme stanovili podmínku, že mateřská škola musí spadat pod správu školy základní, tedy musí být její součástí, a to z důvodu, kdy ve snaze zachytit stejné dítě dvakrát, před a po jeho nástupu do školy, že se nám jevílo jako velmi pravděpodobné, že by mohlo dítě přejít na základní školu, se kterou již budeme spolupracovat v rámci první fáze výzkumu.

Na základě toho, ve snaze o co nejmenší možný úbytek respondentů v druhém kole rozhovorů, jsme definovali i druhou podmínku – mateřská a základní škola se musí nacházet v obci do 5 000 obyvatel. Podle údajů Českého statistického úřadu (2014) v daném okrese působí 14 základních škol s 1. i 2. stupněm a 17 základních škol pouze s 1. stupněm, tzv. malotřídek. Stanovenou hranicí počtu obyvatel jsme z potenciálního výběru vyřadili okresní, a zároveň krajské město, Hradec Králové, ve kterém se nachází více než jedna základní škola a kde by tak nebylo jisté, zda námi vybrané dítě bude docházet do stejné základní školy, která bude pro výzkumnou studii oslovena. Mimo Hradec Králové nebyla do užšího výběru zařazena 3 další města, jejichž počet obyvatel námi danou hranici taktéž přesahoval.

Po vydefinování těchto dvou kritérií bylo následně osloveno telefonicky osloveno 9 ředitelů z 9 základních škol, z nichž s pěti se nám podařilo domluvit osobní schůzku, na které jim byl záměr a celá studie nastíněná, a těmito pěti se nám také podařilo navázat spolupráci. Všem ředitelům byla informace o studii prezentována jak ústně, tak i formou dokumentů v podobě Žádosti o spolupráci na výzkumné studii (Příloha 2), Informace pro vedení školy o výzkumné studii (Příloha 3) a vzorového Informovaného souhlasu pro rodiče (Příloha 4). Po

souhlasu ředitelů jsme získali přístup do 6 mateřských škol. Jedna z vybraných základních škol pod sebou sdružovala 2 spádové mateřské školy. Čtyři z těchto škol zahrnovaly oba stupně, jedna základní škola pouze stupeň první.

V těchto školách jsme provedli totální výběr předškolních žáků navštěvujících poslední třídu mateřské školy. Oslovení rodičů proběhlo předáním informovaného souhlasu ve školce působící učitelkou. Z důvodu chybějícího kontaktu výzkumníka a zákonných zástupců dítěte jsme se uchýlili právě k využití metody totálního výběru počítající s nižší návratností vyplněných informovaných souhlasů. Rodiče svým podpisem souhlasili s účastí svého dítěte v obou fázích sběru dat, tedy jak v té, která se bude odehrávat na půdě mateřské školy, tak té, která proběhne následně již na základní škole. Informovaný souhlas přikládáme v příloze této práce.

6.2 Výběrový soubor

Výběrový soubor po navrácení vyplněných informovaných souhlasů tvořilo 121 dětí, z nichž během studie byly dodatečně čtyři vyřazeny – 2 na základě žádosti zákonných zástupců o vyřazení, 1 kvůli chybnému zařazení do skupiny předškoláků nastupujících po prázdninách do základní školy a 1 pro chybějící informovaný souhlas. Finální vzorek po této korekci činil 117 dětí.

Do výběrového souboru byly zařazeny děti bez odkladu školní docházky (60%), děti po odkladu školní docházky (25%) i děti s odkladem školní docházky pro budoucí školní rok (15%). Tento vzorek tvořilo 66 chlapců a 51 dívek.

Již do plánování realizace obou fází sběru dat jsme se snažili zahrnout riziko úbytku respondentů při druhém kontaktu s nimi, tudíž jsme záměrně volili vyšší počet dětí ve fázi první. Zmíněný druhý kontakt byl naplánován po 5 měsících od prvního kontaktu, kdy v té době budou děti již žáky prvních tříd základní školy. Nakonec se druhé fázi sběru dat z původních 117 zúčastnilo 85 dětí, a to 41 dívek a 44 chlapců. 32 dětí, které se již neúčastnily, tvořilo 13 dětí s odkladem školní docházky, 9 dětí, jež přestoupilo na jinou základní školu a 10 dětí, které v době sběru dat byly z důvodu nemoci či jiného nepřítomné.

7 Popis metodologického rámce

V předchozí kapitole jsme popsali téma a cíle, jež tento výzkum sleduje. V následujících odstavcích nastíníme jeho metodologickou stránku, včetně zvoleného metodologického přístupu a samotných metod sběru dat.

Vzhledem k zaměření se na děti předškolního věku a vzhledem k povaze zjišťovaných dat jsme se rozhodli jít cestou kvalitativního výzkumu, stejně jako tomu bylo u studie z roku 2012. Vedlo nás k tomu několik důvodů. Za prvé již zmíněná věková kategorie respondentů, jež by v případě kvantitativního šetření limitovala děti v jejich výpovědích. Za druhé využití kvalitativních metod, v našem případě kresby a rozhovoru, není závislé na osvojení dovedností, jako čtení, psaní a počítání. Za využitím kvalitativního přístupu tedy vidíme větší potenciál k získání dat, jež jsou pro náš výzkum relevantní. Navíc zvolené metody umožní dětem ve věku 5 až 7 let rozmanitější a přirozenější způsob vyjádření.

7.1 Metody sběru dat

Kresba

Kresba je častým pomocníkem při práci s dětmi. Dle Svobody, Krejčířové a Vágnerové (2009) se v kresbě odrážejí různé psychické a jiné procesy. Lze z ní posoudit kognitivní přístup ke ztvárnění tématu nebo schopnost vizuální percepce.

Účelem využití kresebného vyjádření bylo především získat doplňující materiál k rozhovoru, jenž měl s dítětem následovat. Kresba tedy sloužila jak k navázání prvního kontaktu s dítětem, ale také jako odrazový můstek před rozhovorem. Naším záměrem tak bylo zmenšit možné napětí na straně dítěte, které jinak by ho mohlo při interview limitovat. Kresbu jsme se rozhodli zařadit do obou fází sběru dat.

Interview

Jako hlavní metodu jsme při obou sběrech dat zvolili polostrukturované interview. Pro oba rozhovory jsme formulovali jednotlivé otázky, jejichž znění je k vidění v příloze č. 5 a 6. Otázky, respektive okruhy otázek se zaměřovaly jednak na subjektivní pocity, prožívání a zkušenosti spojené s přechodem na základní školu, a jednak na zjištění povahy zdrojů zkušeností a informací o škole. Vycházeli jsme z Miovského (2006), který vytvořením jádra rozhovoru, na něž jsou nabalená různá další a doplňují témata, vidí určitou jistotu, že hlavní

témata skutečně probraná budou. V případně našich rozhovorů bylo doplňujícím tématem například, zda děti již mají pomůcky do školy.

Polostrukturované interview jsme jako metodu získávání dat vybrali hlavně proto, že jsme díky ní měli volnost v pořadí otázek, jež jsme mohli měnit v závislosti na tématech, o kterých děti začaly spontánně hovořit. Navíc díky možnosti klást doplňující otázky jsme mohli navést děti k rozvedení svých výpovědí, což bylo důležité pro pochopení sděleného významu, případně pro zjištění dalších souvislostí.

Všechny rozhovory byly zaznamenávány na nahrávací zařízení. Během rozhovoru si autorka textu taktéž dělala poznámky k samotnému průběhu rozhovoru.

7.2 Etické aspekty výzkumu

Při realizaci výzkumné studie byl brán zřetel na zásady práce s poskytnutými údaji, jež v našem případě znamenaly jméno a příjmení dítěte a jeho věk. Tyto údaje, včetně mateřské školy, kterou dítě navštěvovalo, byly anonymizovány pomocí unikátních kódů, jak je popsáno v následující kapitole. Jelikož se jednalo o populaci mladší 18 let, pro účast byl nutný vyplněný a zákonným zástupcem podepsaný informovaný souhlas (Příloha 4), jenž byl zákonným zástupcům distribuován pedagogy v mateřské škole.

Sebraná data byla bezpečně uchována na uzamčeném externím úložním disku, přístup k nim měli pouze autoři této práce. Také kresby dětí byly bezpečně uchovány. Data byla použita pouze v rámci této bakalářské diplomové práce. Ředitelům jednotlivých mateřských a základních škol byla nabídnuta zpětná vazba k průběhu a výsledkům výzkumu v rámci výzkumné zprávy.

8 Technický plán výzkumu

8.1 Fáze příprav a plánování

V první fázi výzkumu jsme věnovali pozornost rešeršům tuzemské a zahraniční odborné literatury, na základě kterých jsme formulovali základní cíle celého výzkumu. Dále jsme postupovali s přípravou otázek rozhovoru a zadání kresby a formulováním podkladů, které měly být zasílány ředitelům základních a mateřských škol, po kterém došlo i k jejich oslovení. Tato fáze probíhala od listopadu 2013 do března 2014.

Před samotným sběrem dat byla provedena pilotní studie s dvěma dětmi ve věku pět a půl a osm let. Po tomto pilotním testování došlo na základě získaných poznatků k úpravě pořadí jednotlivých okruhů otázek a specifikování zadání kresby. Taktéž jsme získali přehled o době trvání rozhovoru, které se pohybovalo kolem 15 minut. Dobu kresby jsme se prozatím rozhodli zanechat bez časového omezení.

8.2 Fáze sběru dat

Jak jsme zmínili v kapitole 7, byl k zařazení dítěte do výzkumu nutný souhlas jeho zákonného zástupce, který byl rodičům distribuován s minimálně s týdenním předstihem před započítáním fáze sběru dat. Protože jsme počítali s opakovaným sběrem dat v rámci skupiny týchž dětí, bylo potřeba vytvořit transparentní a unikátní kódy, které nejenom umožnily propojení kresby a rozhovoru, ale i dat v rámci jednotlivých sběrů. Kódy byly kombinací čísla (od 1 dál) a dvou prvních písmen jména dítěte a prvních dvou písmen jména matky dítěte a posledním číslem, jež reprezentovalo danou mateřskou školu. Na základě takto komplexních kódů bylo možné napodruhé jednotlivé děti snadno identifikovat.

Při prvním setkání s cílovou skupinou dětí ve školce, probíhalo zadání kresby postupně po menších skupinkách. Abychom podmínky v rámci několika škol alespoň trochu sjednotili, ne pokaždé bylo totiž možné zadat kresbu stejným způsobem, ať kvůli rozdílnému zázemí mateřských škol, nebo jiným okolnostem (denní doba, počet dětí, apod.), nakoupili jsme pro každé dítě 12-ti dílnou sadu krátkých dřevěných pastelek, kterou si po zhotovení obrázku mohlo dítě i jako odměnu ponechat. Po rozdáni bílých papírů formátu A4 a pastelek byla skupině dětí sdělena instrukce: „*Po prázdninách hodně z vás půjde do školy. Nakreslete, jak to podle vás na základní škole vypadá a jak si školu představujete, nebo jaké si myslíte, že to tam je.*“ Tato instrukce byla ještě dvakrát zopakována, případně, nevědělo-li si nějaké dítě rady, bylo mu téma více specifikováno tak, že může nakreslit, co třeba o škole ví, nebo slyšelo, případně vidělo,

bylo-li se ve škole podívat. Čas na zhotovení kresby nebyl předem vymezen, počítali jsme zhruba s půlhodinou, po které bylo dětem oznámeno, že mají kresbu začít dokončovat. Vždy tedy kresba předcházela rozhovoru, který byl následně prováděn vždy s jednotlivým dítětem. Děti během dne byly uvolňovány učitelkami z denního programu. Kresba se odehrávala odděleně od zbytku dětí ve třídě, tak aby daná skupinka dětí nebyla ostatními rušena.

Na rozhovor, který se uskutečňoval v oddělené místnosti bez přítomnosti dalších osob, přicházely děti jednotlivě. Po počáteční nesmělosti dětí se většinou podařilo navázat přirozený nenucený hovor. Případnou nejistotu či napětí jsme se snažili redukovat na začátku rozhovoru, kdy jsme si nechali vyprávět od dítěte, co nakreslilo, a také během rozhovoru povzbuzováním, přátelským vystupováním a dalším motivováním. Na konci si dítě jako poděkování odnášelo odměnu v podobě zmiňované sady pastelek.

Tento první sběr dat se uskutečňoval od konce května do konce června 2014 v mateřských školách. Druhý sběr dat probíhal na základních školách, pod které vybrané mateřské školy správně patřily, v listopadu 2014. Tomuto sběru opět předešel kontakt s institucí a domluvení termínů. Děti byly tentokrát uvolňovány z odpoledního programu v družině či po dohodě s třídními učitelkami z vyučování. Kresba opět probíhala skupinově a rozhovory individuálně. Musíme zde vyzdvihnout perfektní spolupráci s učitelkami jak v mateřských, tak základních školách, které byly velmi vstřícné a hladký průběh sběru dat maximálně podpořily.

Tato druhá fáze dat se již tématem zaměřovala na aktuální vnímání školního prostředí dětmi a reflexi přestupu do školy. Zadání kresby bylo následující: „*Když už jste teď školáci, nakreslete, co máte nebo co děláte ve škole ze všeho nejraději.*“ Instrukce byla ještě dvakrát zopakována. Děti, které si nevěděly rady, byly ještě motivovány a zadání jim bylo přiblíženo pomocí doptání se, co ve škole mají rády a po odpovědi povzbuzení, že mohou nakreslit právě to. Rozhovory probíhaly opět v návaznosti na předchozí kresbu a byly opět zaznamenávány na nahrávací zařízení. Po ukončení rozhovoru si děti mohly vzít jako odměnu nabízený bonbón.

8.3 Fáze zpracování dat

Po dokončení fáze sběru dat nadešel čas na párování získaných dat. Poté byly rozhovory nejprve zpracovány formou doslovné transkripce. Prvních 117 rozhovorů bylo zpracováno v červenci a srpnu 2014, zbylých 85 rozhovorů získaných během druhého sběru dat bylo zpracováno následně v lednu a únoru 2015. Přepisy jsme dále podrobili redukci 1. řádu a následně barevně rozlišili podle jednotlivých tematických okruhů. Na základě předchozích kroků byly vytvořeny jednotlivé skupiny kódů, ke kterým jsme nadále přiřazovali jednotlivé

výpovědi. Tohoto postupu využívá metoda vytváření trsů, díky které vznikají z jednotlivých kódů obecnější kategorie (Miovský, 2006).

9 Deskripce výsledků

V této kapitole nabízíme pohled do výsledků a jejich interpretací, které dál budeme popisovat v souladu s jednotlivými výzkumnými otázkami. Každé otázce jsme vyhradili samostatnou kapitolu.

Nutno zmínit, že popsané výsledky v následujících kapitolách jsou pouze zlomkem objemného balíku dat, která jsme prostřednictvím dvou zadání kreseb a dvou rozhovorů u každého dítěte dohromady sebrali v rámci celého našeho výzkumného projektu. Analýzy výsledků, které dále uvádíme a které vůči našim výzkumným otázkám byly nejvíce relevantní, mohou sloužit jako první krok k pojetí rozsáhlého tématu, kterým nástup dětí do školy jistě je.

9.1 Představy a očekávání dítěte spojené s nástupem do školy

Otázka č. 1: Co jsi nakreslil/a na obrázku?

Na pokyn, aby děti ztvárnily kresbou, jak podle nich škola vypadá, jak si ji představují či co už o škole ví se, začaly před sebe na papír zhmotňovat, co se jim jako první vybavilo. Díky kresbě můžeme vidět první představu dítěte o škole. Jednotlivé motivy jsme rozdělili podle toho, co bylo tím oním dominantním motivem, například budova školy. Vedle toho jsme sledovali, jaké další náměty kresba obsahuje.

Nejčastěji se v kresbách dětí objevovala již zmíněná škola znázorněná jako budova. Ta se objevovala ve 35 % případů, tedy u 41 dětí ze 117. U této kategorie zaznamenáváme 3 různé možnosti, jak děti budovu kreslily. Buď ji kreslily tak, že byla jednoznačně rozeznatelná jako budova školy, což jsme spojovali se znaky jako je více pater, více oken, rovná střecha, nápis na budově (Příloha 7), nebo byla budova znázorněna jako dům, který se více podobal obyčejnému domu (špičatá vysoká střecha, dvě okna, dveře a další detaily jako například záclony). Ve 3 případech se v kresbě budovy objevovaly jak prvky obyčejného domu, tak prvky školy. Zejména byla-li k vybarvení fasády zvolena barva, která odpovídá barvě příslušné školy, do které má dítě nastoupit. Děti, které kreslily budovy školy jako dům, domeček, své kresby více propracovávaly a mimo budovu znázorňovaly v ní nebo kolem ní různé detaily, například stromy, květiny nebo oblohu se sluníčkem a mráčky (Příloha 8). Detaily se objevovaly i v případě budovy více podobné škole a byly znázorněny taktéž kolem školy, která zaujímal centrální polohu v celém obrázku, nebo jako ozdoby na škole (záclony, obrázky v oknech a další). Pouze u 5 dětí se v kresbě objevoval lidský prvek kolem budovy, a to buď děti, nebo

paní učitelka. Kresba budovy se také objevovala i u dalších 3 dětí, které však při rozhovoru identifikovaly budovu jako dům, ve kterém bydlí, tedy jejich vlastní domov („*Nakreslil jsem, jak jsou doma a svítí jim lampa, jak se koukají na televizi a sedí a jak se na ně mráček kouká*“ – chlapec, 5 let) a z toho ve 2 případech udávaly důvod, že doma je to lepší než ve škole, proto nakreslily jejich dům.

Dalším hojně zastoupeným motivem byla tabule. Děti, které se ji rozhodly do své kresby zanést, ji nejčastěji zasazovaly dovnitř třídy, kdy jako třída byl brán obdélník podél stran papíru znázorňující stěnu za tabulí, nebo se mimo tabuli v kresbě objevoval i kus třídy, případně celá třída (Příloha 9). Takto tabuli vyobrazilo 23 dětí, tedy 20 %. Samotnou tabuli, nezasazenou do třídy, namalovalo jen 5 dětí. Více z nich ji kreslilo například s paní učitelkou, která stála vedle tabule, či na ní ukazovala v kontextu s procesem učení. V současnosti již nás s pokrokem technologií nepřekvapí hojnost elektrických tabulí, jež jsou v učení s nejmladšími školáky využívány. Především u dětí z jedné mateřské školy, která úzce spolupracuje s danou spádovou školou základní, se objevovalo několik výpovědí týkajících se kouzelné tabule, kterou dítě vidělo, když se bylo ve škole podívat („*Tohle je kouzelná tabule, kde se píše prstem*“ – chlapec, 6 let). Především interaktivnost lákala děti nejvíce a zanechala v nich vzpomínku na školu jako na místo, kde dělají zábavné úkoly s tabulí. Ukazovalo se to i v části rozhovoru, kde byly děti tázány na to, co by chtěly ve škole dělat. Odpověď s tím spojená byla dělat úkoly na „kouzelné“ tabuli, či hrát si na kouzelné tabuli („*...byla tam taková robotická tabule... to tam jen paní učitelka něco zmáčkla a pustila nám tam na ní pohádky... a taky na zápisu v té škole jsem tam dával na té tabuli ovoce a zeleninu do košíku.*“ – chlapec, 5 let).

Již jsme zmínili, že motiv tabule se vyskytoval ve většině případů zasazený uvnitř třídy. Motiv třídy bylo možné zaznamenat u 29 dětí, z nichž pouze 2 nakreslily třídu zvnějšku, jako pohled na třídu z chodby. Kresby třídy se lišily tím, že buď byly namalované celé a zachycovaly pohled na třídu seshora nebo z boku, anebo na nich byla jen část třídy či nějaká věc, která se ve třídě nacházela. Děti dále malovaly třídu, tak jak si myslí, že to v ní vypadá (zasedací pořádek) a s ohledem na procesy, které se v ní dějí (paní učitelka učí žáky, stojí a ukazuje na tabuli) nebo namalovaly to, na co si vzpomněly, že viděly u zápisu. Jeden chlapec popisuje svůj obrázek: „*Tohle je kytara, tohle je klarinet, tohle saxofon a tohle housle a smyčec... jsem tam viděl, jak tam měl pán nástroje tak sem je sem nakreslil.*“ Svou kresbu vyloženě jako zápis však popsaly jen 2 děti.

Zmíněné hlavní motivy – budovu, třídu a tabuli – doplňovaly děti také o lidský faktor, který se vyskytoval dohromady ve 28 kresbách. Lidský faktor v kresbě představuje vyobrazení dětí nebo paní učitelky. Postava paní učitelky se v kresbách objevila osmkrát. Zbylé kresby

zachycovaly buď jedno dítě, nebo 2 a více dětí. Postavy dětí znázorňovaly buď nějaké školáky, nebo kamarády, nebo dítě samotné, a to při nějaké činnosti („*Nakreslila jsem holčičku, která kreslí obrázek.*“ – dívka, 6 let; „*To jsou školáci... jeden čte a ti dva druzí si vybalují z baťohů svačinu.*“ – chlapec, 6 let). U osmi dětí můžeme sledovat kresbu sebe sama, jakožto školáka (Příloha 10), která vypovídá o anticipaci brzkého přijetí role školáka dítětem a včlenění této role do pojetí sebe („*Nakreslil jsem mě s tužkou v lavici, protože píšu úkoly.*“ – chlapec, 6 let).

Poslední kategorii představ, které se objevovaly v dětské kresbě, blíže nespecifikujeme a řadíme do ní ostatní a velmi různorodé motivy, které plně neodpovídaly kategoriím předchozím. Patří mezi ně například výlet, učebnice, výzdoba ve škole, nebo jiné vybavení třídy (například výše zmíněné hudební nástroje). V případě jednoho chlapce, kterému byl pro následující školní rok udělen odklad školní docházky, se kresba nijak nevztahovala ke škole ani na první pohled, ani ve spojení s referencí o škole při popisu obrázku dítětem při rozhovoru. Protože však náš vzorek tvoří více dětí s odkladem školní docházky, kresbu tohoto chlapce jsme nevyřazovali a necháváme ji jako příklad, který se mezi ostatními dětmi s odkladem také může vyskytnout.

Otázka č. 2: Co si představíš, když se řekne škola?

Stejně jako jsme po dětech chtěli při kresbě, aby vyjádřily, co si představí spojeného se školou, i v rozhovoru dále jsme se ptali na to, co si představí, nebo je napadne, když se řekne škola. Ve slovním vyjádření již děti měly větší potíže, než při kresbě, možná také pro to, že pokud nevěděly hned, co říct, mohlo je to více či méně znervóznit, zvláště když předtím ještě výzkumníka neznaly a projevovaly v rozhovoru nejistotu. Z těchto důvodů se domníváme, že pro ně bylo odpovědět na abstraktní pojem těžší, než když jej mohly zpracovat během kresby.

U 33 % jsme se tak setkali s odpovědí Nevím, což odpovídá 39 dětem ze 117. Dalších 10 dětí na tuto otázku neudalo odpověď. Odpovědi zbylých 68 dětí rozdělujeme do 7 kategorií, přičemž 40 % z nich uvádělo více než jednu věc a jejich představy byly tak více komplexní. Zbylých 60 % dětí jmenovalo pouze jednu věc. Nejvíce zastoupenou představou bylo obecně učení, pod které spadají i domácí úkoly, známkování a obecně průběh dne, ve kterém děti uváděly na prvním místě právě učení. Tu uvedlo 32 dětí (například chlapec, 7 let, popisuje svou představu: „*No, je to ve škole trochu nuda, ale zas je to prý pro děti úplně nejlepší, protože se učí psát a počítat.*“). Další kategorii již děti více vztahovaly k sobě samým a tvořila je představa sebe jako školáka. Výpovědi dětí se obracely k tomu, jak půjdou do školy, nebo že s nimi ve škole budou kamarádi („*...sedím ve třídě s kamarádem a nesmí se tam mluvit, když paní učitelka něco říká.*“ – chlapec, 6 let). Celkem 16 dětí jmenovalo takovou představu. Očekávání,

že budou do školy chodit s kamarády, které znají ze školky, se objevuje i v rozhovorech po nástupu do školy, kdy děti popisují, jak myslely, že budou ve stejné třídě se svým kamarádem, ale nakonec dotyčný kamarád je ve třídě druhé.

Dalším 17 dětem (15 %) se při slově škola vybaví jednotlivé věci, které v ní jsou k vidění, například tabuli, lavice, různé výtvary školáků, které tam jsou vystaveny. Jejich představa je v tomto případě více vázána na vzpomínku, kdy ve škole samy byly. U 7 dětí jsme se setkali s odpovědí škola jako taková, čímž myslíme, že si představili budovu školy. Z těchto sedmi dětí však u 4 se vyskytovala představa budovy samostatně, zbylé 3 děti ji doplnily výčtem věcí, které se v té budově nacházejí („*Představím si tu školu, ve který jsme byli. Byly tam žlutý židle a byla tam tabule a taková tužka, s tou se ovládala tabule.*“ – chlapec, 6 let). U 5 dětí nehledě na to, zda jejich představa školy obsahovala jenom budovu nebo další věci, se vyskytovala budova i v jejich kresbě.

Jako další kategorii lze identifikovat osobu paní učitelky, jež si představilo v souvislosti se školou 13 dětí. Do poslední kategorie jsme sloučili představy, které více odpovídají zaměření mateřské školy („*Napadne mě třeba, jak si hrajeme ve družině... nebo jak třeba něco vyrábíme... třeba čepičky večerníčka, nebo jedničky z papíru.*“ – chlapec, 6 let). Ve 3 případech si děti doslova vybavily v kontrastu se školou školku a 8 dětí odpovídalo, že si představí družinu nebo jak si děti ve škole hrají („*Představím si přestávku a že půjdeme s družinou na procházku.*“ – dívka, 6 let).

Otázka č. 6: Co bys chtěl/a ve škole dělat a naopak?

Do oblasti očekávání řadíme také přání dětí spojená se školou, na která jsme se ptali otázkami „Co bys ve škole chtěl/a dělat?“ a „Co bys ve škole nechtěl/a dělat?“. Zahrnujeme sem rovněž postoj dětí, kdy vycházíme z toho, zda se do školy těší nebo netěší a vysvětlení, proč to tak mají.

První z těchto dvou položek jsme se ptali na to, co by chtěly děti ve škole dělat. Odpovědi Nevím se nám dostalo od 7 dětí. Nejvíce dětí odpovědělo, že by se chtělo učit, přičemž nejvíce chtěným bylo naučit se číst a bylo spojováno s vyjádřením přání osamostatnit se od pomoci rodiče, aby si tedy mohlo číst samo. Minimum dětí, konkrétně 6 z 65, které udávalo, že se chtějí učit, však společně s učením dávalo do popředí, aby mělo i dobré známky. Ve většině případů jde o potěšení ze samotného procesu učení („*Chci se učit se, abych mohla číst, ... líbí se mi, že se budu učit číst.*“ – dívka, 6 let), tedy radost z naučení se něčemu novému, což se často vyskytuje v odpovědích z rozhovorů, s týmiž dětmi později ve škole a na otázku,

proč chodí do školy rády, odpověděly-li na předchozí otázku, jak rády chodí do školy, kladně. Mnoho dětí odpovědělo formou, že se ve škole rádo učí nebo se chce naučit něco nového.

Vrátíme-li se k tomu, co by děti chtěly ve škole dělat, objevují se nám další kategorie odpovědí, které poukazují na přání trávit čas ve škole podobným způsobem, jako do té doby ve školce. U 17 dětí (16 %) se objevuje přání moci si ve škole nadále hrát („...*chtěla bych chodit do družiny, protože si tam můžeš jenom hrát.*“ – dívka, 5 let), pouze 4 děti k tomu uvádějí, že se chtějí také učit. Vedle toho jsou jako chtěné uváděny různé pracovní činnosti včetně kreslení („*Chtěla bych vyrábět a taky bych chtěla vyrábět hlavně tu keramiku.*“ – dívka, 6 let; „...*chtěl bych něco vyrábět a mít samý jedničky*“ – chlapec, 6 let). Konkrétně jsou zastoupeny u 13 dětí. Pouze u jednoho dítěte se tyto aktivity objevují společně. Mezi činnostmi, které by děti chtěly dále ve škole dělat, lze zařadit i zájmové aktivity, kroužky, jež udává 7 dětí („*Chtěla bych asi chodit na chovatelský kroužek... a potom se tam může chodit na keramiku.*“ – dívka, 6 let).

Vedle toho, co by chtěly děti ve škole dělat, jsme se jich i ptali, co by ve škole naopak dělat nechtěly. Podle nejčastěji udávané odpovědi Nevím (57 dětí) a zanechání otázky bez odpovědi (12 dětí) se zamýšlíme nad tím, že vyladění dětí na školu se nese většinou v pozitivním duchu, tedy že děti více přemýšlejí nad tím, co by ve škole chtěly dělat, než co by ve škole dělat nechtěly. Přistupují tak ke škole s radostným očekáváním toho, co je bude v jejich roli školáka provázet. Každopádně mezi tím, co by nechtěly ve škole dělat je nejčastěji zastoupené učení jako takové („...*nechtěl bych se tam učit, protože tam se musím jenom soustředit, protože já úplně strašně dlouho u ničeho nevydržím.*“ – chlapec, 6 let), nebo spojené se strachem ze špatných známek nebo propadnutí, či se objevuje také jako nechut' plnit testy nebo náročné domácí úkoly, které se ve škole podle dětí jistě vyskytovat budou („*No, já se bojím tak na písemku.*“ – chlapec, 7 let). Z těchto 28 případů je 10 zaměřeno úzce na jednu věc či jeden předmět, který by dítě dělat nechtělo, jako je matematika nebo třeba v českém jazyce psaní, čtení („*Nechtěl bych číst... protože je to nudný.*“ – chlapec, 6 let; „...*třeba český jazyk, já ani nevím, jak se dělá ten český jazyk.*“ – chlapec, 6 let). 3 děti oproti tomu referovaly, že by si ve škole nechtěly hrát. Například šestiletá dívka říká: „...*nechtěla bych si hrát, protože bych se chtěla furt učit aby, abych všechno poznala.*“ Další 3 děti referují, že by ve škole nechtěly cvičit. Zbylí dva chlapci naopak udávají, že by si hrát nechtěli, protože je to nebaví. Kategorie cvičení, respektive tělocviku, je však hojně zastoupená v rozhovorech ze školního prostředí (např. chlapec, 7 let, říká: „*Nakreslil jsem tělocvičnu. Mě tam baví, že takhle vyběhneme a můžeme si tam zaběhat... potom paní učitelka řekne v dvojřad nastoupit, potom řekne, že budeme hrát na zkameněliny nebo na vybiku.*“) Děti ji naopak zmiňovaly v souvislosti s tím, co nejraději ve škole dělají. Poslední kategorií, která je zmiňována pouze 2 dětmi, je nechut'

vstávat brzo do školy, či setrvávat ve škole dlouho do odpoledne („...*nechci chodit spát a brzo se ráno probouzet.*“ – dívka, 6 let).

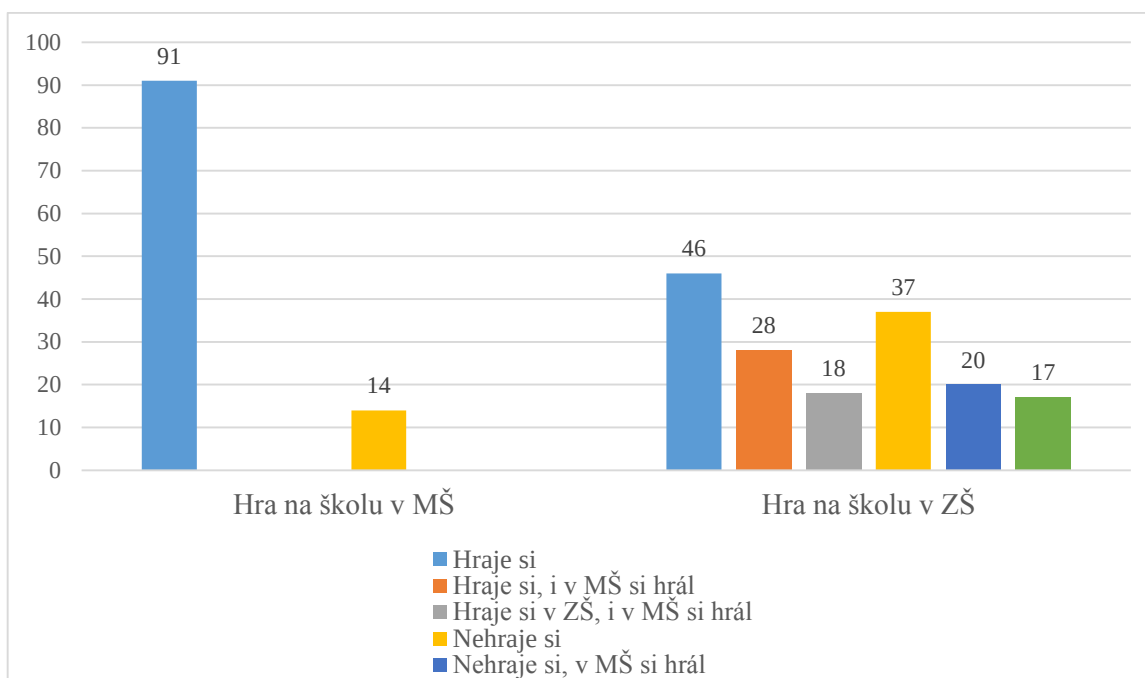
Otázka č. 10: Hraješ si na školu?

V rámci obou rozhovorů jsme se děti ptali, zda si hrají na školu a jak potom taková hra vypadá, neboť hra je vedle představ další symbolickou činností, díky níž mohou děti předjímat, jaké to ve škole asi bude a zpracovávat v ní zážitky se školou spojené.

V mateřské škole se nám na tuto otázku sešlo 105 odpovědí. 87 % z nich byla kladných, tedy odpověď dětí byla, že si hrají na školu, a 13 % dětí zkušenost s hrou na školu neuvádělo, respektive přímo deklarovalo, že si na školu nehrají.

Hru na školu děti popisovaly 3 způsoby. Buď samy, nebo s někým dalším dělají úkoly, píšou apod. (např. dívka, 6 let – „*Já mám doma tabuli takovou a tam si dělám čísla.*“; nebo jiná dívka, 6 let – „...*s kamarádkami si tam dáme židličky ke stolečku a děláme tam úkoly, který už jsme dělali.*“), nebo se hra týká více osob a jedna vystupuje jako pan učitel / paní učitelka („*No taky si někdy na školu hraju s kamarádkou od prvňáků... ona má taky kamarádku a hrajeme si, že prostě jsou paní učitelky a my se právě učíme.*“), nebo si děti hrají na školu s pomůckami, které mají do školy („*Někdy si hraju se sestrou na školu, že chodím do školy a dám si do aktovky nějaký věci a hraju si, že jdu a že sem ve škole.*“ – chlapec, 6 let). Zde je třeba uvést, že všechny nebo část pomůcek do školy zmínilo ze všech dětí, že má, pouze 66 z nich a z toho pouze 36 dětí si s nimi i hraje. Zbytek dětí buď o hru s pomůckami nejeví zájem, nebo si s nimi nehraje, protože jim to rodiče nedovolí, či samy udávají, že si je nechtějí opotřebovat nebo zničit.

V rozhovorech na základní škole nám z 85 dětí na otázku, zda si hrají na školu, odpovědělo 83 z nich. Přitom největší část (28 dětí) udávala, že si hrály na školu, jak ve školce, tak i nyní ve škole. 17 dětí naopak odpovědělo, že si nehrálo ani v mateřské, ani teď na základní škole. Zajímala nás část dětí (celkem 20), která již nyní na školu nehraje, ale ve školce ještě ano. Tyto děti už si buď hrají jen málo, nebo vůbec (například sedmiletý chlapec říkal: „*Už si na školu nehraju, protože teď už jsem ve škole.*“).



Graf 1: Hra na školu před a po nástupu do školy

9.2 Informace dětí o škole a zdroje těchto informací

V této části popisu výsledků vycházíme z výzkumné otázky: *S jakým penzem informací do školy děti přichází a jaké jsou zdroje těchto informací?* Analyzujeme přitom části rozhovorů věnující se tomu, co o škole děti ví, dále zda se ve škole již byly podívat a otázku kde slyšelo všechno, co řeklo o škole. Jako první se budeme věnovat otázce v první části rozhovoru, co o škole ví.

Otázka č. 3: Co všechno už o škole víš?

V případě této otázky jsme se setkali s absencí odpovědi pouze u 3 dětí, nicméně o tom, co o škole ví, jsme se mohli něco málo dozvědět z toho, jak popsaly svou představu. 5 dětí hned odpovědělo, že ještě o škole nic neví, přičemž 4 z nich dokázaly odpovědět na podotázku, zda ví, co se ve škole třeba dělá. Neplatí však, že by se jednalo o děti mladší, nebo o děti, kterým byl udělen pro následující rok odklad školní docházky.

Další odpovědi dětí můžeme rozdělit podle několika tematických okruhů. Z těchto 110 dětí, dokázalo 70 vyjmenovat dvě a více věcí týkající se školy (např. dívka, 6 let: „*Ve škole se počítá, píše a maluje. Ještě tam počítají třeba anglicky... jsou v družině, nebo už jsou hned ve škole, nebo se už hnedka učí... v družině se hrajou nebo dělají nějaký cviky nebo něco.*“),

ostatních 40 dětí uvedlo o škole pouze 1 informaci. Nejvíce zastoupenou byla informace, že se ve škole děti učí nebo v ní dělají úkoly, a to u 77 % dětí. Zbylé procento dětí popisovalo nejčastěji jednotlivé činnosti, respektive hodiny ve škole („*Děti čtou a dává jim paní učitelka domů úkoly... učí se český jazyk a matematiku.*“ – chlapec, 6 let), a jak celkový den ve škole vypadá, včetně toho, že ráno musí brzy vstávat („*...ráno včas musíš vstát, abys stihla školu... abys třeba, když bys zaspala, tak bys neměla omluvený hodiny, to by bylo blbý, že bys třeba dostala nějakou poznámku*“ – dívka, 6 let). 16 dětí také uvádělo, jak to ve škole vypadá, například že tam jsou třídy, lavice, tabule a podobně („*...je tam devět tříd... a jsou rozdělený třídy, jako že první Á a první Bé a tak.*“ – chlapec, 6 let).

39 dětí naopak vztahovalo školu k tomu, co více znají ze školky a popisovaly, že si tam děti hrají nebo že mohou chodit do družiny, a také, že děti ve škole něco vytvářejí („*... vyrábíme tam. A ještě tam je družina, tam se hraje.*“ – dívka, 6 let). Kategorie „vytváření“ může dobře spojená jak s činnostmi z mateřské školy, tak se může i dobře vztahovat k základní škole, jelikož škola je plná různých vystavených dětských výtvorů a obrázků. U 7 dětí byla zaznamenána odpověď kroužky, tedy zájmové činnosti. Zde se jedná o děti z různých mateřských škol a všechny pod slovem kroužek měly na mysli keramiku. Pouze 1 chlapec ze 117 dětí uvedl, že ve škole musí být děti hodné. Jedná se o pětiletého chlapce s odkladem školní docházky, v jehož dalších výpovědích se taktéž objevovalo téma dodržování norem (viz. „*Ve škole se máme učit, chovat se dobře... máme paní učitelku poslouchat a místo řvaní se tam máme učit.*“).

Otázka č. 3: Byl/a ses ve škole podívat někdy? Jak se ti tam líbilo?

Při dotazu, zda se již dítě bylo někdy podívat ve škole, jsme se se souhlasem setkali u 111 z nich. 6 dětí na tuto otázku neodpovědělo. Všech těchto 111 dětí vzpomíná, že ve škole byly u příležitosti zápisu do první třídy („*Jo, byl jsem tam na zápisu, bylo to dobrý. Učil jsem se, jaký zvířátka patří k jaký mámě, pak nějaký rozdily.*“ – chlapec, 6 let), a 89 z nich potvrzuje, že školu navštívili i se školkou nebo s jejich rodiči („*...chodil jsem do druhý třídy, tam nám třeba dávali různý práce, měli jsme tam lepit, stříhat, malovat a tak dále.*“ – chlapec, 6 let; „*Když jdu po obědě ze školky, tak vždycky tam bráchovi vyzvedneme s mamkou tašku.*“ – dívka, 6 let). Dále 89 dětí udává, že se jim ve školním prostředí líbilo, a 2 dětem se ve škole nelíbilo, když tam byly („*...nelíbilo, protože máma chce, abych tam chodil, ale mně se tam moc nechce.*“ – chlapec, 5 let).

Otázka č. 9: Odkud to všechno o škole víš?

U této otázky neodpovědělo 16 dětí, dalších 16 řeklo, že neví, kde přesně se informace o škole dozvědělo. Navážeme-li na předchozí otázku, kterou jsme zjistili, že zkušenosti se školním prostředím popisuje 111 dětí, otázkou, která míří na zdroje jejich informací o škole, ukazuje se nám, že návštěvu ve škole (zápis či jiné) za zdroj svých znalostí o škole uvádí na prvním místě 53 dětí, což odpovídá 48 % případů („*Vím to, jak jsme se tam byli kouknout se školkou.*“ – dívka, 6 let; „*...od zápisu a ještě jak jsem byl v těch školách.*“ – chlapec, 6 let). Píšeme-li na prvním místě, myslíme tím, že po otázce, následovala zvolená odpověď jako první, další zdroj informací pak dítě uvedlo buď jako druhou v pořadí, nebo na základě doptání se, zda ještě odjinud ví o škole. Víc jak jeden zdroj přitom zmiňovalo 27 ze 111 dětí. Na pomyslném druhém místě, co do počtu zmínění, děti jmenovaly rodiče jako ty, od kterých ví o škole (24 případů), a hned za nimi staršího sourozence (ve 23 případech – např. chlapec, 6 let: „*Říkala mi to ségra... třeba že se budeme učit dvacetinásobilku a že v první třídě je stejná paní učitelka a ve druhý už je jiná.*“). 2 děti uváděly jako první také prarodiče a 1 dítě svého kamaráda.

Naším cílem bylo i zjistit, nakolik se téma školy objevuje v konverzacích s osobami, se kterým jsou v denním kontaktu. Ptali jsme se, zda se téma školy objevuje v komunikaci s rodiči, sourozenci a prarodiči dítěte, dále zda se objevuje ve vztahu s vrstevníky, a zda má dítě možnost o škole slyšet v prostředí mateřské školy od paní učitelek.

První jsme se zaměřovali na oblast rodiny, konkrétně rodiče. Téma školy se vyskytuje v komunikaci s matkou u 65 dětí, v komunikaci s otcem pouze u 39 dětí („*Máma mi říká, že mám být ve škole hodnej, táta mi nic neříká.*“ – chlapec, 6 let). Dále jsme sledovali, zda má dítě staršího sourozence. 71 dětí potvrzuje, že staršího sourozence má a 37 z nich se se sourozencem baví o škole, nebo on s nimi, a ví od něj něco o škole. V komunikaci s prarodiči uvádí 40 dětí výskyt témat spojených se školou („*...brácha mi moc nepovídá, ale někdy třeba babička... třeba co tam budu dělat, číst.*“ – chlapec, 7 let). 13 z těchto dětí přitom neguje, že by se o škole bavilo s rodiči, přičemž u 7 z nich se objevuje téma školy ještě v komunikaci se starším sourozencem.

Zaměřili jsme se také na výskyt tématu školy v komunikaci s druhou skupinou osob, jež představují vrstevníci. Děti častěji hovoří se o škole s kamarády ve školce (44 případů – např. dívka, 6 let – „*Říkáme si tu, jestli se těšíme na keramiku.*“), u kamarádů mimo školku byl výskyt tématu škola podstatně nižší (10 případů). 21 dětí popisuje, že o škole si o škole povídá se svým starším kamarádem, který již základní školu navštěvuje („*...kamarád říkal, že to tam je dobrý, krásný.*“ – chlapec, 7 let).

Jako třetí jsme se zabývali zjištěním, kolik dětí o škole slyšelo od paní učitelek v mateřské škole, nebo kolik z nich v kontaktu s paní učitelkou narazilo na téma školy. Dostalo se nám odpovědi od 109 dětí, přičemž 41 souhlasí, že si s paní učitelkou o škole někdy povídalo („*Paní učitelka říkala, že třeba ve škole nesmíme zlobit, dělat samý zlobivárny na paní učitelku a nesmíme chodit ven na chodbu.*“ – dívka, 6 let) a dalších 14 dětí popisuje, že o škole od paní učitelky také slyšely, ale nepamatují si už co konkrétně. 54 dětí buď nevědělo, nebo tvrdilo, že se s paní učitelkou ve školce o škole nebaví.

9.3 Pohled na školu před a po nástupu do školy

V rámci této podkapitoly popisujeme výsledky, které spojujeme s naší třetí výzkumnou otázkou, která zní: *Jak se změní pohled dítěte na školu poté, co do školy nastoupí?* Uvádíme zde odpovědi získané z prvního rozhovoru v mateřské škole, vztahující se k postoji k nástupu do základní školy a zaměřující se na vnímání rozdílů mezi institucí mateřské a základní školy. Vybraná témata následně porovnáváme s daty získanými z rozhovorů poté, co děti nastoupily do základní školy a mají za sebou první 3 měsíce.

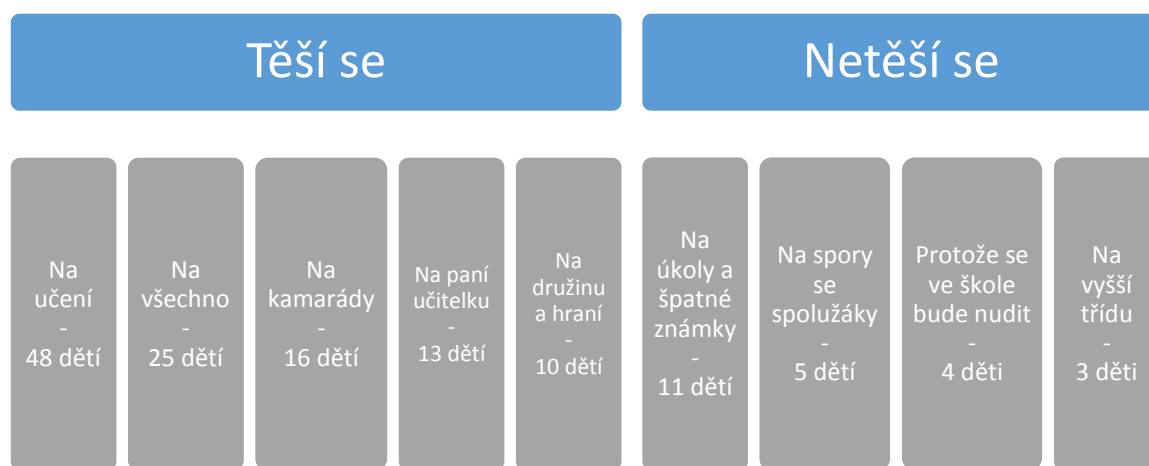
Otázka č. 7: Těšíš se do školy? × Je něco, na co se netěšíš?

U této otázky pro nás bylo stěžejní zjistit, s jakým nastavením budou děti přecházet na základní školu, co je jejich motivátorem a jaká očekávání mají se svým postojem spojená.

Na tuto otázku neodpovědělo pouze jedno dítě. Zbytek tvořilo 116 dětí, z nichž 109 odpovědělo, že se těší a 7 že se netěší. Kladnou odpověď na tuto otázku jsme se snažili blíže specifikovat doptáním se na důvod, proč se do školy těší. Odpovědi můžeme rozdělit do 3 hlavních kategorií, z nichž jedna staví na osobách, na které se dítě těší, další je zaměřená obecně na procesy a třetí je dávána do kontextu s mateřskou školou.

U první kategorie se nejčastěji děti těšily na kamarády, které ve škole budou mít (16 dětí – např. chlapec, 5 let, který říkal: „*Těším se, až budu sedět s kamarády.*“), o něco méně z nich se těšilo na paní učitelku ve škole (13 dětí) s tím, že některé děti dodávaly „*na HODNOU paní učitelku*“ (chlapec, 6 let). 2 děti se těšily na svého staršího sourozence, kterého budou ve škole více vídat. Do kategorie procesů můžeme zařadit nejpočetnější odpověď na danou otázku, kterou je učení, nebo také získávání dobrých známek (48 dětí). Některé děti (25) se těšily obecně na to, jaké to ve škole bude s tím, že očekávaly, že se jim tam bude líbit („*Těším se, protože mám rád školu.*“ – chlapec, 7 let). Dále do této kategorie zařazujeme 10 odpovědí, jež byly spojené s přáním si hrát, jakožto i s dalšími aktivitami ve družině nebo v rámci školy po

vyučování. Zmíněná třetí kategorie v sobě nesla očekávání se oproštění od událostí v mateřské škole. Do ní spadají výpovědi 3 dětí (např. 2 dívky, dvojčata, 6 let, vypověděly: „*Těším se do školy, protože už mě to tady nebaví a protože ve škole si furt jenom nehraješ a neděláš nějaký pracovní listy.*“; „*Těším se, protože tam bude víc zábavy a protože ve školce si musíš furt jen hrát.*“). Zajímavé nám přišly i další odpovědi, jež jsme z hlediska jejich obsahu nemohli vyloženě přiřadit do žádného typu z výše uvedených kategorií. Proto vznikla kolonka jiné, ve které jsme umístili výroky jako: „*Těším se, protože nezavrou mojí mámu.*“, nebo podobné „*Těším se, že mamka na mě moc nebude moct hulákat*“, dále „*Líbí se mi tam prázdniny.*“, nebo „*Těším se, jak budeme chodit sami z domu nebo budu jezdit autobusem nebo vlakem.*“, a další.



Graf 2: Přehled nejčastějších odpovědi na otázku č. 7 u dětí v MŠ

Pro srovnání jsme se děti ptali i na to, na co se do školy netěší. 68 % dětí odpovědělo, že není nic, na co by se netěšily. 15 % dětí na tuto otázku neodpovědělo. Ze zbylých 17 % dětí, které na otázku odpověděly, nejvíce z nich udávalo, že se netěší, až ve škole (nebo doma) budou dělat úkoly („*Netěším se tam, protože vím, že tam budu mít domácí úkoly a já si chci hrát spíš na počítači než plnit nějaký úkoly.*“ – chlapec, 6 let), případně budou dostávat i špatné známky. 3 děti odpověděly, že se netěší na další třídu. Všechny tři děti mají buď staršího sourozence, nebo staršího kamaráda, který do zmíněné vyšší třídy chodí, od nějž mají o tom, jaké to ve vyšší třídě je, reference, na základě kterých se pak do ní netěší. U ostatních dětí se objevuje buď obava z možných sporů se spolužáky („*Netěším se na prání... kluci se ve škole perou a holky někdy taky.*“ – dívka, 7 let), nebo domněnky, že se ve škole budou nudit, kvůli čemuž se do školy netěší („*Netěším se, až jak se budeme učit číst, tak to se budu nudit, já už číst umím totiž.*“ – chlapec, 6 let).

K těmto dvěma otázkám jsme připojili ještě jednu další a ptali jsme se dětí, zda je něco, čeho se bojí, až budou ve škole. 84 % dětí na tuto otázku odpovědělo, buď že nic takového není, nebo neodpovědělo vůbec. 12 z 25 zbylých dětí vyjádřilo obavu z učení, konkrétně z toho, že udělají úkoly špatně, nebo že dostanou špatnou známku („*Bojím se, že udělám úkoly špatně.*“ – dívka, 6 let). Jeden chlapec, 6 let, dokonce uváděl, že má strach z toho, aby nepropadl zpátky do menší třídy. U tohoto chlapce se v odpovědích na předchozí odpovědi objevoval ambivalentní postoj k učení (viz. „*Těším se, až budu psát úkoly... netěším se, že je musím dělat ráno nebo v noci, nebo odpoledne, že je musím psát, když někam chci jít... bojím se, že budu mít pětku, protože já se můžu propadnout do menší třídy a musím to dělat znova.*“). Dalších 10 dětí řeklo, že má strach z nového prostředí, 5 z nich jmenovalo strach z nové paní učitelky.

V závěru toho tématu nás zajímalo, zda bude více dívek, které se těší do školy na učení a dobré známky, než chlapců. Mezi 48 dětmi se nám tak objevilo 26 chlapců a 22 dívek, kteří se na učení těší.

Otázka č. 8: V čem myslíš, že je ve škole jiný den než ve školce?

U této otázky měly děti možnost jednak vyjádřit svou představu o tom, v čem se liší škola od toho, co znají z mateřské školy, a jednak vyjádřit, co pro ně být ve škole vlastně znamená, co se pro ně změní.

Nejčastěji, v 80 případech, děti referovaly o tom, že je škola jiná v tom, že se musí učit, nebo budou dělat jiné či těžší úkoly, než jaké znají ze školky („*Ve škole se učíme a tady dostáváme úkoly... třeba že byly takový tužky, že byl papír a na tom byly tužky nakreslený a tam jsme museli udělat šipku.*“ – dívka, 6 let.) V souvislosti s učením vnímá 54 dětí školu jako místo, kde si již není možné hrát („*Je to jiné, že tady nejsou hračky.*“ – dívka, 6 let), a 21 dětí vnímá i přísnější režim oproti tomu, co byl ve školce („*...nesmí se ve škole křičet a ani mluvit, protože bychom se nemohli učit.*“ – dívka, 5 let; „*Musíme sedět u lavice, nemůžeme jít čůrat jenom o přestávce.*“ – chlapec, 7 let). U 25 dětí se objevuje kategorie změny vzhledu prostředí („*...třeba tam si tak často nehraješ a tady nejsou žádný elektrický tabule.*“ – dívka, 6 let). Zastoupený byl často i popis rozdílného režimu dne. V 18 případech děti popisovaly, že se ve škole již nespí, v 6 byla zmíněna přestávka („*...a ve školce nemáme přestávku ale ve škole jo*“ – dívka, 6 let), a dokonce v 10 případech děti zmiňovaly, že si budou muset svačinu nosit z domu („*...dětí tam nechodí na svačinu, ale vyndají si ji z krabičky.*“ – chlapec, 6 let), nebo budou chodit na oběd do samostatné jídelny. 12 dětí udávalo, že až budou chodit do školy, budou v ní dělat úplně jiné věci než ve školce, například jezdit na plavání, nebo chodit na tělocvik nebo na kroužky. 8 dětí pak pohlíželo na školu jako na záležitost větších dětí a školku

vztahovalo k těm, které jsou ještě malé („...*ve škole jsou velký děti... ráno si tam ty děti nehrají, tam se ráno učí.*“ – chlapec, 6 let)

Rozdíl mezi školou a školkou z pohledu školáka

Již se dostáváme k interpretaci dat získaných po nástupu dětí do školy. Zde máme k dispozici rozhovory od 85 dětí, zbytek dětí se tohoto druhého sběru dat neúčastnil.

Ptali jsme se dětí, zda je něco jiná od té doby, co chodí do školy. V 80 % případů se nám dostalo kladné odpovědi s tím, že největší změnu děti vnímaly v učení, vzhledu prostředí a režimu dne. 9 % dětí nepocíťovalo subjektivní změnu spojenou s přestupem do školy. Asi nejvýraznější změnou pro děti je povinnost doma vypracovávat domácí úkoly. Tato odpověď se objevila u 48 % dětí. V souvislosti s tím jsme se ptali dětí, zda doma musí dělat domácí úkoly. 81 z 85 dětí potvrdilo, že ano, ovšem pouze 53 z nich odpovědělo, že je domácí úkoly baví. 22 dětí odpovědělo, že domácí úkoly nerado dělá, u 10 dětí kvůli tomu, že by si chtěly místo učení doma hrát.

Dalším tématem, které jsme po nástupu do školy u dětí sledovali, bylo jejich posouzení, zda škola odpovídá jejich původní představě o ní. Z 83 dětí, které na danou otázku odpověděly, 44 uvedlo, že si školu předtím představovaly stejně, 22 přímo referovaly o tom, že to ve škole vypadá přesně tak, jaké si myslely, že to v ní bude. Zbylých 39 popisovalo, že si to, jaké to ve škole bude, jinak (například ve vztahu se spolužáky popisuje chlapec, 6 let – „*Myslel jsem, že budeme sedět kluk s klukem, že nesedí kluk s holkou.*“; nebo dívka, 6 let – „*No představovala jsem si, že tam nebude žádný křik a hlavně že se budeme mít navzájem všichni rádi.*“). U dětí z jedné školy se hojně objevovala výpověď, že měly chodit do jiné školy. Nemyslí přitom jinou základní školu, nýbrž jinou budovu, která v době, kdy jsme s nimi prováděli rozhovory, byla v rekonstrukci a z předchozí zkušenosti znaly právě tuto druhou budovu („*je to trochu jiný... myslela jsem si, že tady nebudou opravovat školu*“ – dívka, 6 let; „*...myslela jsem, že budu chodit furt na první stupeň, ale nechodím, protože to tam pořád opravují*“ – dívka, 7 let). Taktéž si děti představovaly, že budou mít víc prostoru na hraní („*představovala jsem si, že si můžeme furt hrát*“ – D, 6 let; „*...že tam bude taky taková volná zábava a že tam budou hračky*“ – dívka, 6 let). 5 dětí popisovalo, že si původně myslely, že ve škole to bude těžší a že se jim případně do školy nechtělo („*Jsem si myslel, že tu bude víc úkolů a těžší, ale není to tak těžký.*“ – chlapec, 6 let; „*Myslela jsem, že se mi to tady nebude líbit, ale změnila jsem názor.*“ – dívka, 7 let).

Další udávanou změnou pro děti je nutnost dřív vstávat do školy a možnost jezdit nebo chodit samo do školy („*...musím chodit brzo do školy, vstávat v sedm hodin*“ – chlapec, 6 let;

„*taky jsem jezdil s tatškou a teď už jezdím sám*“ – chlapec, 6 let). 11 dětí také zmiňovalo, že původně myslelo, že s nimi do stejné třídy bude chodit kamarád, ale po nástupu do školy chodí buď do jiné třídy, nebo dokonce jiné školy („*...nějaký kamarády mám v první bé*“ – chlapec, 6 let; „*...chtěly jsme sedět spolu s kamarádkou a ta chodí do vedlejší třídy*“ – dívka, 6 let).

Zpětně jsme se také děti ptali, zda, když chodily do mateřské školy, se do školy těšily. Z 85 dětí jich 67 řeklo, že se těšilo, 4 děti upřesnily, že se těšily jenom trochu a už jenom 6 dětí (z původních 7 při rozhovorech v mateřské škole) odpovědělo, že se netěšilo. Pouze v případě 1 dívky se však jedná o konzistentní odpověď, tedy že ve školce odpověděla, že se do školy netěší, a ve škole odpověděla, že když byla ve školce, tak se netěšila. 2 děti, které předtím odpověděly, že se netěší, se již pro odklad školní docházky druhého rozhovoru neúčastnily, 4 děti v prvním rozhovoru vypověděly, že se netěší a v druhém naopak říkaly, že se těšily, a 5 dětí nově uvedlo, že když byly ve školce, tak se do školy netěšily. 6 dětí nám rovněž odpovědělo, že se netěšilo, a to proto, že nevěděly, jaké to ve škole bude (např. dívka, 6 let – „*Netěšila jsem se, protože jsem nevěděla, jaký to tady bude, ale byla jsem překvapená z toho.*“). 2 z nich však referovaly, že nyní už se těší, protože zjistily, že je to ve škole dobré („*Myslel jsem, že mě to tady nebude bavit, že budu mít špatný známky, ale mám dobrý.*“ – chlapec, 7 let). Ze zmíněných 71 dětí, které se v mateřské škole těšily hodně nebo trochu, jich 49 odpovědělo i později ve škole, že stále do školy chodí rádi. Jejich nadšení způsobovalo nejčastěji to, že je věci ve škole baví nebo že dostávají dobré známky, dále chuť naučit se nové věci nebo motivace postoupit do vyšší třídy. 19 dětí uvedlo, že se již do školy netěší tolik, jako v mateřské škole. Většina z nich však důvod neuvedla a zbytek odpovědělo, že si předtím myslely, že to bude jednodušší.

Jako poslední uvádíme odpovědi dětí na otázku, zda jsou ve škole spokojené, respektive, zda chodí do školy rády či ne. Z 85 dětí, 88 % odpovědělo, že do školy chodí rádo. Ve 22 případech vnímají děti školu jako lepší ve srovnání se školkou a jsou v ní spokojené především proto, mohou-li se učit. 6 dětí rádi chodí do školy, také kvůli paní učitelce a 16 proto, že může být ve škole se svými kamarády („*... chodím ráda, protože tady mám kamarádky a protože tady máme hodnou paní učitelku*“ – dívka, 6 let; „*...tady ve škole mě to baví, protože si tu můžu hrát i s kamarády*“ – dívka, 6 let).

Kresby dětí na základní škole

V této části jsme se rozhodli zprostředkovat, co se objevovalo v kresbách dětí, které se naší studie účastnily i po nástupu do školy. I u této fáze výzkumu sloužila kresba jako doplňující metoda, jejímž popisem jsme otevírali následný rozhovor s dítětem. Při tomto

druhém setkání bylo dětem sděleno následující zadání: „Nakreslete, co máte ve škole rádi, nebo co ve škole děláte ze všeho nejraději“. Při hodnocení kreseb jsme si opět určili jednotlivé kategorie, do nichž jsme zařazovali motivy objevující se v kresbách. Nejprve jsme zaznamenávali výskyt jednotlivých prvků v kresbách (lidské postavy, věci a podobně), a poté jsme věnovali pozornost celkovému sdělení kresby, tedy to, co ve škole děti dělají nebo mají nejraději.

Z jednotlivých prvků v kresbě nejčastěji objevovaly postavy dětí, a to v kresbách 54 dětí. V 8 případech vedle postavy dětí byla v kresbě zanesena i postava paní učitelky. 4 děti nakreslily postavu paní učitelky samostatně. U kreseb, kde byly namalovány postavy dětí, byly tyto děti nejčastěji vyjádřením kreslíře. 26 dětí znázornilo na obrázku sebe, dalších 16 dětí znázornilo sebe spolu s dalšími dětmi.

Druhým nejčastějším prvkem v kresbě bylo znázornění prostoru. U 31 dětí se v kresbě objevil námět třídy. U 20 z nich byla do prostoru třídy zanesena tabule. Prvek tabule se vyskytoval v dalších 5 kresbách avšak mimo třídu. Z jiných prostor, než je třída, 8 dětí nakreslilo tělocvičnu a dalších 6 dětí nakreslilo krytý bazén. V jednom případě byla prostředím kresby knihovna a v jednom případě jídelna.

Oproti kresbě v mateřské škole se v kresbách na základní škole mnohem méně vyskytoval prvek celé školy, respektive budovy. Ve své kresbě ji znázornilo 18 dětí, u 4 z nich se budova stále podobala více obyčejnému domu, než budově školy.

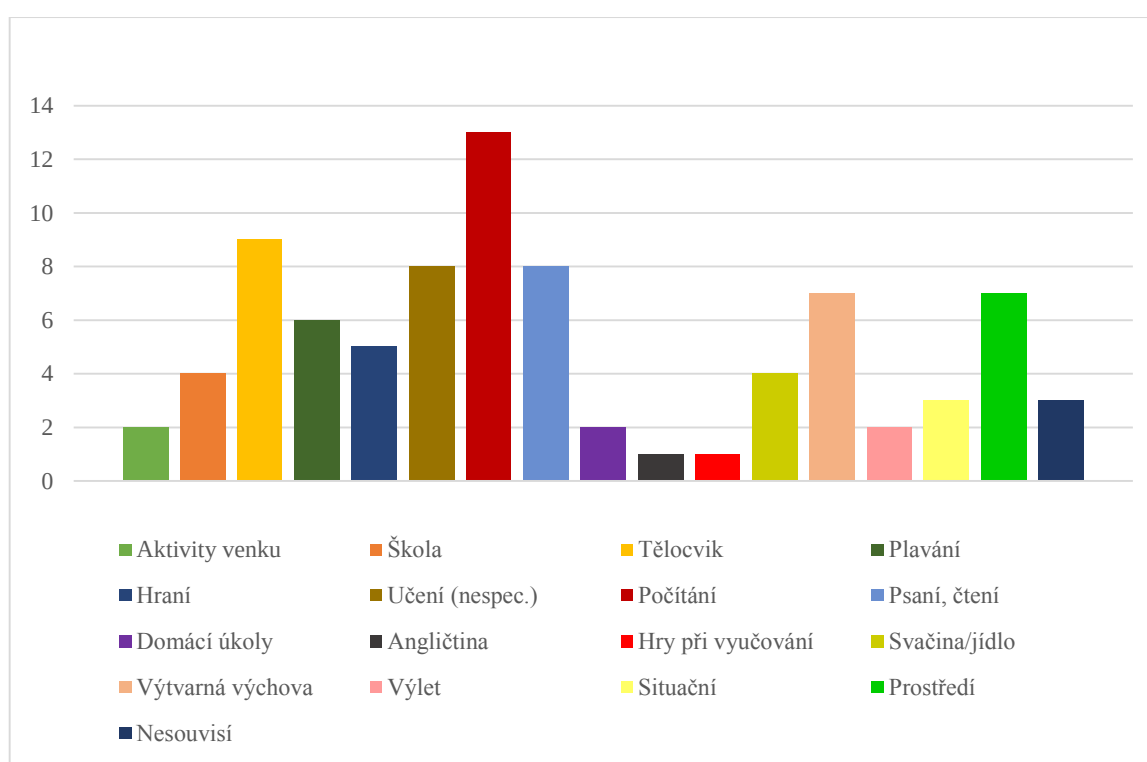
Výčet ostatních prvků budeme udávat číslem v závorce. Patřily mezi ně: sešit nebo kniha (8), čísla nebo písmena přes celý obrázek (8), svačina nebo jídlo (4), výtvar z hodin výtvarné výchovy (1) a autobus (2). U 5 dětí jsme se setkali s námětem, který se školou nesouvisel, a buď zkrášloval celou kresbu, nebo byl jediným prvkem v kresbě. Jednalo se především o květiny, stromy nebo mráčky. 1 chlapec, který později v rozhovoru řekl, že školu vůbec nemá rád, nakreslil věci, co patří do školy, všechny přeškrtnuté, aby tak svůj postoj ještě více zdůraznil.

Druhým krokem hodnocení kresby bylo pojmenování toho, co kresba znázorňuje. Kresby jsme tak kódovaly podle výpovědi dítěte, které obrázek popisovalo jako první věc v rozhovoru. 33 dětí popisovalo, že má ve škole nejraději aktivity spojené s učením. Nejoblíbenější činností se ukázalo být počítání a předmět matematika, uvedlo ji 13 dětí, zároveň ji i ze všech jednotlivých věcí zmínilo nejvíce dětí. Psaní a čtení uvádělo oproti matematice jen 8 dětí. Vedle tohoto klasického učení stavíme sportovní aktivity, tělocvik (9) a plavání (6), které ve škole nejraději dělá 15 dětí s tím, že jsou častěji uváděny chlapci. Samostatně taktéž uvádíme výtvarnou výchovu, která má nejvíce rádo 7 dětí. Mezi oblíbenými činnostmi ve škole se také,

u 5 dětí, objevila hra. 4 děti znázornily, jak rády chodí do školy. Pro doplnění mezi zbylými kresbami můžeme nalézt zobrazená témata, jako například aktivity venku, svačinu či jiné jídlo a výlet. Jedna kresba odráží postavu paní učitelky.

Oproti předchozím příkladům 7 dětí v rozhovoru popisovalo pouze prostředí, nikoliv znázorněnou činnost. U 3 dětí byl námět kresby spojen s určitým zážitkem ve škole, ve 2 případech se jednalo o požární poplach ve škole, v 1 případě se jednalo o rekonstrukci školy. 3 kresby se školou nesouvisely.

Tento výčet uvádíme především ze zajímavosti, a také proto, abychom zprostředkovali náhled na celý proces sběru dat, do nějž i námi zadaná druhá kresba patří.



Graf 3: Oblíbené činnosti dětí po nástupu do školy

10 Diskuze

V diskuzi se zaměřujeme na shrnutí, okomentování výsledků, které jsme popisovali v předchozí kapitole a zhodnocení průběhu výzkumu jako takového, včetně obtíží, kterým jsme museli čelit, a srovnání našich zjištění s výzkumem, na který jsme odkazovali v teoretické části této práce.

Jako první se zaměříme na technickou stránku výzkumu. Při zadání kresby jsme se často potýkali s neporozuměním ze strany dětí. Ač jsme se ono abstraktní slovo představa snažili vyjádřit parafrázováním, kdy jsme děti instruovali, aby nakreslili, jaké si myslí, že to ve škole může být či co o škole ví, přesto některé stále nevěděly, co nakreslit. V takovém případě jsme se dítěte zeptali, co už o škole ví, případně jestli se v ní bylo již podívat a co si třeba pamatuje. Poté co odpovědělo, povzbudili jsme jej k namalování dané věci. Původní úmysl sjednotit podmínky pro kresbu zakoupením stejných sad pastelek, kterými děti následně kreslily, se ukázal jako velmi vhodný. Děti příslibem této malé odměny v podobě pastelek mohly projevit více zájmu a spolupráce. V několika případech jsme však byli konfrontováni s tím, že dětem scházel nějaký barevný odstín pastelky. Jednalo se především o černou barvu, kterou sada neobsahovala. Ve výsledku z konzultací s učitelkami v mateřských školách, které měly příslušné třídy na starost, také vyplynulo, že úroveň kreseb je značně nižší, než když děti kreslí ve školce při společném programu. Připisujeme to kratšímu času, který děti na kresbu měly. Jsou-li ve školce na programu výtvarné aktivity, je jím povětšinou vyhrazeno více času, než byla zmíněná orientační půl hodina. Dalším faktorem mohla být i neznalost samotného výzkumníka ze strany dětí, jenž pro ně nebyl stejnou autoritou jako jejich vyučující. Z pozorování programu školky jsme také mohli vysledovat, že přinese-li dítě paní učitelce hotový výtvar nebo obrázek, paní učitelka jej zhodnotí a případně dítě vyzve, ať jej ještě více propracuje, nebo mu přímo řekne, ať tam dodělá určitou věc. Naším úmyslem bylo zeptat se dítěte, zda ještě chce něco dokreslit, nebo obrázek víc vybarvit či propracovat. Pokud odmítlo, dál jsme ho nenabádali, aby v kresbě pokračovalo.

V průběhu rozhovorů jsme pozorovali, že jednotlivé otázky se v odpovědích dětí překrývaly, tedy že děti uváděly to samé na otázky, které jsme mysleli, že nám přinesou poněkud odlišné odpovědi. Konkrétně například u otázky typu „Co bys chtěl/a ve škole dělat?“ nebo „Na co se do školy těšíš?“ byly výpovědi velmi podobné či stejné. Děti v nich zopakovaly to, co jsme měli možnost slyšet u dříve položené otázky. V mnoha případech nám však přinesly rozmanité odpovědi. Každé dítě totiž bylo citlivé na jiný způsob položení otázky.

Po rozhovorech jsme opět využili zpětné vazby od paní učitelek. Jednu paní učitelku, která měla možnost vyslechnout některé rozhovory – v dané škole se rozhovory odehrávaly pouze v prázdné třídě, kde v rámci přípravy dalšího programu byla částečně přítomná i paní učitelka – překvapilo to, jak dítě odpovídalo, když jsme se ptali, zda se doma baví s rodiči o škole, protože prý z vlastní interakce s rodiči a dítětem, jak probíhá komunikace uvnitř rodiny dítěte a informace sdělené dítětem se jí tak zdají velmi zkreslené. Na omezený popis toho, jak doma mluví a s kým o škole, jsme se setkali u více dětí a napříč mateřskými a základními školami. V případě, který popisujeme výše, však mohou být data ovlivněna i samotnou přítomností učitelky ve třídě během rozhovoru. Do budoucího výzkumu bychom každopádně rádi data triangulovali a využili informací od zainteresovaných osob. Výzkumy podobné tematiky (nástupu do školy – např. Dockett & Perry (2004) nebo Dockett, Perry & Kearney (2012)) se totiž buď spíše zaměřovaly na hodnocení dítěte a jeho úrovně připravenosti na školu z pohledu jeho rodičů nebo učitelek, nebo vedle pozorování a rozhovorů s dětmi doplňovaly získaná data právě pohledem dospělé osoby, která je v kontaktu s dítětem.

Ve zvoleném vzorku dětí můžeme vidět jak výhody, tak i nevýhody. S výslednou velikostí vzorku jsme se nemuseli toliko obávat úmrtnosti a zásadní redukci počtu dětí ve výzkumu. Úctyhodné číslo 85 dětí, které se účastnily obou sběrů dat, se tak může rovnat počtu participantů, se kterým v kvalitativním přístupu operuje mnoho citovaných studií. Větší vzorek nás však limitoval hlavně z časových důvodů. Abychom stihli posbírat data od všech dětí, museli jsme například délku rozhovorů držet v určitém časovém rozmezí, stejně tak i hlídat čas, který děti měly určený pro kresbu. Mateřské i základní školy se nám vyšly velmi vstřícné, avšak i tak jsme měli omezený přístup k dětem kvůli naplánovanému programu a harmonogramu, který i školy potřebovaly dodržet. Časová náročnost spojená s velkým vzorkem se ukázala i při zpracování dat do přijatelné podoby a následné práce se získanými daty. Promítlo se to i do nedodržení na začátku vypracovaného harmonogramu a postupného nabírání zpoždění při přípravě výstupů pro tuto práci. Menší počet dětí ve vzorku by nám možná jednak usnadnil celou fázi sběru dat, a jednak třeba i dovolil se některým tématům věnovat více do hloubky, než jenom povrchně v rámci deskriptivního přístupu. Rozsah získaných dat nám na druhou stranu dává možnost dalšího zpracování, které může být námětem pro pokračování výzkumu v rámci diplomové práce.

Dále se věnujeme interpretaci dat popsanych v kapitole s výsledky. Kresby nám nabízí pohled na to, jak děti školu předjímají, co si myslí, že se v ní pravděpodobně bude dít, nebo co ony v ní budou dělat a jak bude škola vypadat. Většina dětí má školu primárně zafixovanou

jako prostředí, jež je podkladem pro procesy, které v ní probíhají, ať je to učení, či třeba i hraní. Zachycené motivy přitom vztahují k sobě tím, že se dětem ve škole dané věci líbily (jsou tedy založené na předchozí zkušenosti, zážitku), či se na ně těší (taktéž na základě podobného zážitku, nebo informace od někoho druhého a reference, podle které může posoudit, zda daná věc pro něj bude dobrá a může se na ní těšit či naopak).

Kresba odráží dětskou představu o škole. Děti nejčastěji malovaly to, s čím už se ve škole setkaly, a to buď při zápisu, nebo v rámci přípravného programu, který ve škole absolvovaly, nebo také pokud do školy chodily s rodiči, když vyzvedávali staršího sourozence. Například u dětí z jedné mateřské školy byla kresba méně určitá a děti spíše kreslily budovu školy. Škola v tomto období se nacházela v karanténě, proto se ani neuskutečňovaly přípravné programy pro předškoláky, a děti tak měly se školou méně zkušeností než děti z jiné mateřské školy. V rozhovoru jsme se dítěte ptali, proč namalovalo právě nějakou určitou věc. Častou odpovědí bylo, že se mu to tam (ve škole) líbilo. Bylo velmi málo dětí, kterým se ve škole nelíbilo. Pokud se děti účastní naplánovaného programu školy, je jim škola prezentována v nejlepším světle a přes podobné věci nebo aktivity, které znají z mateřské školy. Pro děti je ve škole plno věcí nových a zajímavých. Na tyto věci mohou později vzpomínat. Po návštěvě školního prostředí, které v nich zanechá plno dojmů, se mohou začít do školy těšit a třeba i s přáním, aby to ve škole bylo takové, jaké to v ní již jednou zažily. Jedna kladná vzpomínka se tedy může stát nosníkem dalších představ a očekávání od školy. U dětí to lze pozorovat v jejich odpovědích, které se točí kolem jednoho stěžejního tématu, nebo některou odpověď opakují, protože je pro ně nejvíce vypovídající a nejsrozumitelnější. Často se však jednalo o jednoslovné, krátké odpovědi, takže ač v jiné otázce dítě odpovědělo podobným způsobem, v mnoha případech odpověď tu první obohatila o detaily a nové informace, z čehož vzniklo komplexnější pojetí, které dítě k dané věci má.

U části dětí jsme se setkali očekáváními od školy podobnými s tím, co dosud znaly z mateřské školy. Tyto děti popisovaly svoji představu školy jako takovou, v níž si tam mohou hrát nebo také vytvářet a malovat. Později, na základní škole, již podobné očekávání popisovalo méně dětí. Chápání rozdílů dětmi mezi školou a školkou je charakteristické zaměřením se na to, že nyní něco je a později už není, nebo naopak teď něco není a později je. Lze si toho všimnout, pokud děti popisují, v čem se obě instituce liší a používají přitom srovnání, že ve školce se spí, ale ve škole už ne, nebo že ve školce se hraje a ve škole se zase učí. S nástupem do školy se pohled dětí na školu stává více konkrétní tím, že se s věcmi, o kterých se předtím spíše domnívaly a neznaly je více z vlastní zkušenosti, setkávají a neslyší o nich už pouze zprostředkovaně.

Tím se dostáváme ke zdrojům informací, které děti ještě před nástupem do školy mají. Již jsme zmínili, že pro přesnější pochopení této oblasti by bylo žádoucí vyslechnout i ostatní zainteresované osoby ve vztahu k dítěti. V průběhu analýzy dat nám vystupují 3 hlavní skupiny, s nimiž se dítě dostává do kontaktu a jež jsou pro jeho znalostní základnu důležité. Kromě vlastní zkušenosti dětí o škole slyší nejčastěji v rodinném prostředí. Z obou rodičů spíše vyzdvihují společné konverzace s matkou o škole častěji, než s otcem. I v přípravě do školy v první třídě mnohem častěji figuruje matka než otec. K otci se většinou vztahují spíše omluvy, že je pořád v práci nebo nemá čas. Děti taktéž zmiňují nemožnost slyšet od otce o škole z důvodu, že bydlí v jiném městě. Zde nám v našem výzkumu chybí informace o stavu rodiny, které by nám pomohly k odůvodnění absence rodiče v celkové přípravě do školy. Z rodinného prostředí nám také vystupuje význam staršího sourozence. Díky němu mají děti zprostředkovaně možnost dozvídat se o škole více podrobností. Častěji jsou však děti pouze pasivními příjemci těchto informací, například slyší, jak sourozenec mluví s rodiči o škole, nebo jsou přítomny vypracovávání domácích úkolů sourozencem. Taktéž je důležitý ve hře dětí na školu, ve které zastává roli zkušenějšího, který hře dává určitý směr nebo celou hru řídí. S tím se setkáme nejvíce u hry na učitele a žáky. Žáka v tom případě zastává mladší dítě a je učeno svým starším sourozencem jakožto učitelem. Po nástupu do školy se již výskyt hry na školu snižuje. Některé děti si přestávají na školu hrát, protože již jejich starší sourozenec nejeví o společnou hru zájem, jiné zase protože, že již školní prostředí znají, tudíž si na školu hrát nepotřebují. Hra na školu u prvňáčků je každopádně také konkrétnější. Také je mnohem více propracovaná a více podobná opravdovému dění ve škole. Děti tedy kopírují situace, co znají z vlastní zkušenosti ze školy. Proto hra předškolních dětí je většinou ještě neurčitá a více závislá na ve hře zainteresovaných osobách (rodičích, nebo sourozencích).

Jako další zdroj informací o škole uvádíme paní učitelky v mateřské škole. Ty jako doplněk k výchově v rodinném prostředí, vychovávají hlavně v průběhu posledního roku ve školce děti pro školu. Děti od nich ví, jak by se měly jako školáci ve škole chovat a jak ve škole den probíhá. Spolu s rodiči tak učitelky pěstují v dítěti morálku a zásady, na základě kterých pak dítě ví, co je ve škole dovoleno a co ne. Toto zaměření určuje i Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004), který určuje základní oblasti, díky kterým si dítě osvojuje potřebné dovednosti, na které navazuje vzdělávací program školy základní.

Poslední skupinou, ve vztahu ke které má dítě možnost čerpat informace o škole, je skupina vrstevnická. Do té zařazujeme i staršího kamaráda ze základní školy, který plní podobnou funkci jako starší sourozenec dítěte. Vrstevníci, děti ve školce a kamarádi mimo školku, jsou taktéž děti partnery při hře, a zároveň jsou tu pro dítě, pro vzájemné sdílení zážitků

a jako srovnávací prostředek v tom, jak se do školy těší a proč. Mají-li děti popsat, jak se těší jejich kamarád do školy, uchylují se k zopakování stejného důvodů, kvůli kterému se těší i ony samy.

Zajímalo nás také, zda bude rozdíl mezi chlapci a dívkami v odpovědích na položené otázky. Největší rozdíl jsme však zaznamenali pouze, když měly děti říct, co se jim ve škole líbí. Zde převažoval výskyt sportovních aktivit u chlapců a činností spojených s vytvářením a kreslením u dívek. Z hlediska výkonové motivace nás zajímalo, zda se u dívek bude častěji vyskytovat odpověď učení. Ze 48 dětí, které se na učení těšily, bylo 26 chlapců a 22 dívek. 2 z chlapců a 1 dívka k tomu odpověděli, že se zároveň netěší či se bojí, že budou ve škole dostávat špatné známky. Rozdíl mezi nimi je nepatrný, z čehož můžeme usuzovat, že k diferenciaci tohoto zaměření dochází až později na základní škole.

V našem výzkumu jsme se setkali i s 2 páry dvojčat. Ve svých odpovědích si byly jen občas podobné. Spíše vystupovaly v protikladu k sobě, tedy zatímco jedno z nich je více komunikativní, druhé naopak je spíše tišší nebo více dětské, případně nemá tak rozsáhlé povědomí o škole jako to druhé. Více jsme se na srovnání těchto dvojčat nezaměřovali a necháváme možnost věnovat se jim v dalším výzkumu.

Nakonec uvádíme srovnání našich zjištění a zjištění výzkumu s podobným zaměřením v podání Voříškové (2009). Tuto studii jsme zmiňovali jako odrazový můstek pro náš vlastní výzkum. Více jsme se však zaměřili na kvalitativní rozbor dat. Oproti Voříškové nekvantifikujeme informace, které o škole děti mají, a toto množství nesrovnáváme se socioekonomickým statusem rodiny (především vzděláním rodičů) a více popisujeme informace, které si děti s sebou do školy nesou a témata, která je při vstupu do školy provází. Na druhou stranu se shodujeme ve zjištění, že významnou pro představu o škole je existence staršího sourozence a předchozí zkušenost s prostředím školy.

V této práci popisujeme nejpodstatnější témata, o kterých děti referují ve spojení s nástupem do základní školy. Výsledný popis bereme v rámci začátku výzkumu jako podklad pro jeho další pokračování, jež bychom chtěli pojmout longitudinálně. V rámci pokračování bychom chtěli na pozadí poznatků z vývojové psychologie sledovat vývoj postoje a vztahu dítěte ke škole skrz jeho školní docházku v druhé a třetí třídě ve snaze zmapovat důležité mezníky ve vztahu dětí ke škole.

11 Závěr

Cílem této bakalářské práce bylo předložit poznatky o tom, jaký pohled má předškolní dítě před nástupem do školy na školu, popsat jaké představy tyto děti o škole mají a s jakými očekáváními do školy nastupují. V teoretické části jsme věnovali pozornost obecnému popisu předškolního období s důrazem na kognitivní, emoční a motivačně-volní vývoj, dále jsme se zaměřovali na problematiku socializace dítěte v tomto věku a na nástup do školy.

Výzkumný záměr spadá pod kvalitativní přístup a byly pro něj formulovány tyto výzkumné otázky:

- Jaké představy a očekávání dítěte se pojí s jeho nástupem do školy?
- S jakým penzem informací do školy děti přichází a jaké jsou zdroje těchto informací?
- Jak se změní pohled dítěte na školu poté, co do školy nastoupí?

V závislosti na těchto výzkumných otázkách popisujeme jednotlivá zjištění. Představy pojící se s nástupem do školy jsou charakteristické uvědoměním si nového režimu, který je ve škole bude čekat, stejně jako nových činností, zejména učení, které střídá hru, charakteristickou činností pro předškolní věk. Přesto děti nastupují do školy s očekáváním, že jim ve škole bude líbit, a těší se na aktivity a zážitky, které jim škola přinese. Díky hravějšímu zaměření začátku první třídy se dětem dobře daří aklimatizovat se na nové prostředí. Děti pohlíží na rozdíl mezi školou a školkou především způsobem, že nyní něco je a později už není, nebo naopak teď něco není a později je. Vnímají také větší důraz na dodržování norem ve škole.

Tyto informace děti získávají prostřednictvím vlastní zkušenosti se školou ze zápisu nebo z přípravných hodin, anebo zprostředkovaně od svých starších sourozenců, od rodičů, učitelek v mateřské škole a vrstevníků. Dítě informace zpracovává buď jako pasivní příjemce, kdy je svědkem hovoru o škole jiných osob (například mezi rodiči a staršími sourozenci), nebo v rámci hry (námětové hry na školu s vrstevníky, sourozenci nebo rodiči), anebo v přímé komunikaci se zmíněnými osobami ve svém okolí.

Výsledky této práce nám poskytují vhled do prožívání jednoho z nejdůležitějších mezníků v dětském vývoji právě očima těch, kteří v něm zastávají přední roli.

Souhrn

Konec předškolního období a nástup do školy je mnohými vnímán jako konec šťastného a bezstarostného období pro dítě (Matějček & Pokorná, 1998). Hlavním cílem této práce je zmapovat oblast představ dětí o škole před jejich nástupem do školy a ukázat, jak děti tuto změnu subjektivně vnímají.

V rámci teoretické části jsme se zaměřili na popis psychických funkcí, zejména na konci předškolního období, který slouží k pochopení mechanismů, na základě kterých si děti vytvářejí obraz o dění kolem sebe. Věnovali jsme se také dvěma dětským činnostem, kresbě a hře, jež tvoří podstatnou část každodenních aktivit dítěte a jež jsme měli možnost sledovat či se na ně ptát během sběru dat. Důležité pro nás bylo také popsat, v jakém prostředí se dítě v tomto věku nachází, neboť toto prostředí respektive osoby v něm mají velký význam pro jeho vytváření si pohledu nejen na blížící se nástup do školy. Celou kapitolu jsme věnovali nástupu do školy a změnám, které ho provází.

V samotném výzkumu jsme zvolili kvalitativní přístup, neboť nejlépe odpovídal naším záměrům zmapovat a popsat pohled dětí na školu před a po nástupu do školy a i nejvíce vyhovoval práci s věkovou skupinou 5-7 let. Následně jsme určili stěžejní cíle a konkrétní výzkumné otázky, které jsou:

- Jaké představy a očekávání dítěte se pojí s jeho nástupem do školy?
- S jakým penzem informací do školy děti přichází a jaké jsou zdroje těchto informací?
- Jak se změní pohled dítěte na školu poté, co do školy nastoupí?

Pro sběr dat jsme zvolili polostrukturované interview a kresbu. Tyto metody jsme využili v obou sběrech dat, poprvé v mateřské škole 3 měsíce před začátkem nového školního roku, a podruhé již na základní škole 3 měsíce poté, co do ní děti nastoupily. Do výzkumu bylo zapojeno 117 dětí, z nichž s 85 byl proveden druhý sběr dat odehrávající se právě již v prostředí základní školy. Každému dítěti byl přidělen jedinečný kód, aby bylo při zpracování možné data společně párovat. Zadání kresby a otázky pro oba rozhovory jsou k nahlédnutí v příloze 4 a 5. Všechny rozhovory byly zaznamenávány na diktafon a posléze byl vyhotoven doslovný transkript, který byl dále podroben redukci 1. řádu pro lepší manipulaci s daty. K analýze získaných dat jsme využili kvalitativní metody, analýzy trsů. Výpovědím u jednotlivých tematických okruhů byly přiřazeny kódy a ty byly následně sdruženy pod vyčerpávající se, vzájemně se nepřekrývající a neopakující se kategorie (Miovský, 2006).

Výsledky uvádíme postupně podle výše uvedených výzkumných otázek, pod něž řadíme odpovědi na otázky z rozhovorů, jež pod ně tematicky spadají. Představy dětí o škole se odrážely již v kresbě, jejíž zadání bylo nakreslit, jaké si děti myslí, že to ve škole asi je. Nejčastějším námětem, který se objevoval v kresbách 41 dětí, byla budova školy. Děti, které měly zkušenost s přípravnými programy, pak více kreslily prostředí uvnitř školy, zejména třídu, jak to v ní vypadá, a předměty v ní, které si ze školy pamatovaly. Na to, jak si školu představují, byly děti dotázány i během rozhovoru. Zde jsme se však setkali s častou odpovědí Nevím, konkrétně v 33 % případů, což odpovídá 39 dětem. Nejčastěji uváděnou byla představa učení, kterou zmínilo 32 dětí. V kontrastu s učením si děti představovaly i jak si budou ve škole hrát. Očekávání s tím spojené uvedlo jen 8 dětí. V otázce, kde jsme se ptali, co nejvíce by to dítě chtělo ve škole dělat, se odpověď hrát si objevila v 17 případech (16 %). Anticipaci školy se objevuje i v symbolické činnosti dětí, konkrétně ve hře. Děti si na školu hrají buď samy, nebo společně s dalšími dětmi či svými rodiči. Nejčastěji si děti hrají, že dělají úkoly, píšou nebo kreslí, také že na učitele a žáky, nebo ke hře využívají pomůcky, které mají přichystané do školy.

V závislosti na druhé výzkumné otázce ptali jsme se dětí, odkud o škole ví. 53 dětí uvádí školu, zápis nebo přípravný program, na prvním místě. 52 % dětí (37 ze 71 dětí, které mají staršího sourozence) říká o svém starším sourozenci, že si s nimi povídá a říká mu o škole. Dále se téma školy objevuje v jejich komunikaci s vrstevníky (44 z celkových 117 případů) a v komunikaci s paní učitelkami (podobně u 41 případů). Ukazuje se, že učitelky a rodiče předávají svým dětem informace, co se smí a (častěji však nesmí) ve škole dělat. V této části dostáváme výsledky podobné s výzkumem Voříškové (2009), která v rámci své disertační práce vyzdvihuje význam staršího sourozence, rodičů a prostředí mateřské školy pro získávání informací o škole.

Pod poslední výzkumnou otázku jsme zařadili výpovědi dětí o tom, jaký si myslí, že mezi školou a školkou je rozdíl, a odpovědi na otázku zda se do školy těšily a jestli se těší i teď když už ve škole jsou. Zatímco v mateřské škole potvrzovalo 94 % dětí, že se těší, ve škole 19 z 85 dětí uvedlo, že se už netěší tolik, jako když byly ve školce, což je o 12 víc dětí, než které ve školce říkaly, že se netěší. Změnu děti vidí především v odlišném režimu, který ve škole je, také v povinnosti dělat domácí úkoly, potom co přijdou ze školy, a v tom, že školní prostředí vypadá jinak oproti tomu, co znají ze školky.

Celý výzkum přináší objemné kvantum dat, z nichž pro tuto práci vybíráme právě ty, které popisují dětský pohled na změnu v jejich vlastním životě, kterou pro ně vstup do školy je.

Žádoucí je další výzkum v této oblasti, který by se longitudinálně zaměřoval na měnící se pohled a postoj dětí ke škole, a jehož zjištění by byly zasazeny do již námi popsaného rámce.

Seznam použitých zdrojů a literatury

1. Allan, N. P., Hume, L. E., Allan, D. M., Farrington, A. L., & Lonigan, C. J. (2014). Relations Between Inhibitory Control and the Development of Academic Skills in Preschool and Kindergarten: A Meta-Analysis. *Developmental Psychology*, 50(10), 2368–2379.
2. Anders, Y., Rossbach, H. G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehl, S., & von Maurice, J. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 231–244. doi:10.1016/j.ecresq.2011.08.003
3. Baumrind, D., Larzelere, R. E., & Owens, E. B. (2010). Effects of Preschool Parents' Power Assertive Patterns and Practices on Adolescent Development. *Parenting*, 10, 157–201. doi:10.1080/15295190903290790
4. Blankson, A. N., O'Brien, M., Leerkes, E. M., Marcovitch, S., & Calkins, S. D. (2012). Differentiating Processes of Control and Understanding in the Early Development of Emotion and Cognition. *Social Development*, 21, 1–20. doi:10.1111/j.1467-9507.2011.00593.x
5. Cognet, G. (2013). *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Praha: Portál.
6. Davido, R. (1998). *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál.
7. Diachenko, O. M. (2011). On major developments in preschoolers' imagination. *International Journal of Early Years Education*, 19(1), 19–25. doi:10.1080/09669760.2011.570996
8. Di Santo, A., & Berman, R. (2012). Beyond the Preschool Years: Children's Perceptions About Starting Kindergarten. *Children and Society*, 26, 469–479. doi:10.1111/j.1099-0860.2011.00360.x
9. Dockett, S., & Perry, B. (2004). What makes a successful transition to school? Views of Australian parents and teachers. *International Journal of Early Years Education*, 12(1979), 217–230. doi:10.1080/0966976042000268690
10. Dockett, S., Perry, B., & Kearney, E. (2012). Family transitions as children start school. *Family Matters*, 90(90), 57–67.
11. Féchat-Pitavy, H. (2003). Role sourozenecké skupiny ve vývoji dítěte. In Šulová, L., Zaouche-Gaudron, Ch. (Ed.). *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum, 109–119.

12. Gillernová, I. (2003). Citový vývoj dítěte a úloha dospělého v jeho rozvoji. In Šulová, L., Zaouche-Gaudron, Ch. (Ed.). *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum, 431-440.
13. Hartl, P. & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
14. Hoskovcová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada.
15. Hoskovcová, S. (2003). Jak se dítě vyrovnává a učí vyrovnávat s životními nároky. In Šulová, L., Zaouche-Gaudron, Ch. (Ed.). *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum, 367-378.
16. Howes, C., & Matheson, C. C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology*, 28(5), 961–974. doi:10.1037/0012-1649.28.5.961
17. Janoušek, J., a kol. (1988). *Sociální psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
18. Kořátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada.
19. Laad, G. W. (1990). Having Friends, Keeping Friends, Making Friends and Being Liked by Peers in the Classroom: Predictors of Children's Early School Adjustment? *Child Development*, 61, 1081-1100.
20. Langmeier, J. & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
21. Laverick, D. M. (2008). Starting school: Welcoming young children and families into early school experiences. *Early Childhood Education Journal*, 35, 321–326. doi:10.1007/s10643-007-0201-8
22. Loeb, S., Bridges, M., Bassok, D., Fuller, B., & Rumberger, R. W. (2007). How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development. *Economics of Education Review*, 26, 52–66. doi:10.1016/j.econedurev.2005.11.005
23. Marsová, K., Mezuláníková, K., D'Souza, H., & Lacinová, L. (2014). Teorie mysli dětí v předškolním věku: Souvislost s institucionální péčí a typem vzdělávání. *Československá psychologie*, 58(1), 2-13.
24. Matějček, Z. (1986). *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum.
25. Matějček, Z., & Pokorná, M. (1998). *Radosti a strasti*. Jinočany: H+H
26. McAlister, A. R., & Cornwell, T. B. (2009). Preschool Children's Persuasion Knowledge: The Contribution of Theory of Mind. *Journal of Public Policy & Marketing*, 28, 175–185. doi:10.1509/jppm.28.2.175

27. McBryde, C., Ziviani, J., & Cuskelly, M. (2004). School readiness and factors that influence decision making. *Occupational Therapy International*, 11(4), 193–208. doi:10.1002/oti.211
28. McElwain, N. L., & Volling, B. L. (2005). Preschool children's interactions with friends and older siblings: relationship specificity and joint contributions to problem behavior. *Journal of Family Psychology*, 19(4), 486–496. doi:10.1037/0893-3200.19.4.486
29. Mertin, V., & Gillernová, I. (2003). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál.
30. Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
31. Modry-Mandell, K. L., Gamble, W. C., & Taylor, A. R. (2007). Family emotional climate and sibling relationship quality: Influences on behavioral problems and adaptation in preschool-aged children. *Journal of Child and Family Studies*, 16, 59–71. doi:10.1007/s10826-006-9068-3
32. Muthén, B. O. (2006). The potential of growth mixture modeling. *Infant and Child Development*, 3, 3–5. doi:10.1002/icd
33. Nakonečný, M. (1997). *Motivace lidského chování*. Praha: Academia.
34. Piaget, J. (1999). *Psychologie inteligence*. Praha: Portál.
35. Piaget, J., & Inhelderová, B. (1997). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
36. Poddiakov, N. N. (1981). *Myslenie dieťaťa predškolského veku*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
37. Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada.
38. Příhoda, V. (1977). *Ontogeneze lidské psychiky. Vývoj člověka do patnácti let*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
39. Richmond, J. L., & Pan, R. (2013). Thinking about the future early in life: the role of relational memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(4), 510–21. doi:10.1016/j.jecp.2012.11.002
40. Sammons, P., Elliot, K., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). The impact of pre-school on young children's cognitive attainments at entry to reception. *British Educational Research Journal*, 30(5). doi:10.1080/0141192042000234656

41. Sayers, M., West, S., Lorains, J., Laidlaw, B., Moore, T. G., & Robinson, R. (2012). Starting school: A pivotal life transition for children and their families. *Family Matters*, 90(90), 45–56.
42. Shapiro, L. E. (2004). *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál.
43. Seven, S. (2010). Attachment and social behaviors in the period of transition from preschool to first grade. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 38(3), 347–356. doi:10.2224/sbp.2010.38.3.347
44. Srp, L. & Syrovátková, J. (1969). *Duševní vývoj a výchova od narození do dospělosti*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství.
45. Svoboda, M., Krejčířová, D. & Vágnerová, M. (2009). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.
46. Špaňhelová, I. (2004). *Dítě v předškolním období*. Praha: Mladá fronta.
47. Šulová, L. (2004). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.
48. Šulová, L. & Ležalová, R. (2012). *Diagnostika školní zralosti*. Praha: Raabe.
49. Šulová, L., Zaouche-Gaudron, Ch., a kol. (2003). *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum.
50. Švancara, J. a kol. (1980). *Diagnostika psychického vývoje*. Praha: Avicenum.
51. Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
52. Voříšková, D. (2009). *Představy dětí předškolního věku o škole*. (Nepublikovaná disertační práce). Univerzita Karlova v Praze.
53. Vygotskij, L. S. (1976). *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
54. Výzkumný ústav pedagogický v Praze. (2004). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Získáno 26. 3. 2015 z http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf
55. Zhai, F., Waldfogel, J., & Brooks-Gunn, J. (2013). Head Start, Pre-Kindergarten, and Academic School Readiness: A Comparison Among Regions in the U.S. *Journal of Social Service Research*, 39, 345–364. doi:10.1080/01488376.2013.770814

Seznam tabulek a grafů

Graf 1: Hra na školu před a po nástupu do školy

Graf 2: Přehled nejčastějších odpovědi na otázku č. 5 u dětí v MŠ

Graf 3: Oblíbené činnosti dětí po nástupu do školy

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Pohled dětí na školu před a po nástupu do školy

Autor práce: Lucie Reichová

Vedoucí práce: PhDr. Martin Dolejš, PhD.

Počet stran a znaků: 65, 130 471

Počet příloh: 10

Počet titulů použité literatury: 55

Abstrakt:

Tato práce je věnována popisu pohledu dětí na konci mateřské školy, jenž obsahuje jejich představy o základní škole, jejich očekávání s nástupem do školy spojená, a jenž zároveň reflektuje, jaké zkušenosti spojené se školou děti před svým nástupem do školy mají a jak tedy celkově školu vnímají. Výzkum byl realizován ve dvou fázích sběru dat pomocí kvalitativních metod kresby a polostrukturovaného interview, a to v šesti mateřských školách v další spolupráci s pěti základními školami, do kterých děti v září 2014 nastupovaly. Celkem se výzkumu zúčastnilo 117 dětí, z nichž 85 dětí se zapojilo i do druhého sběru dat po nástupu do první třídy. Data byla zpracována pomocí metody vytváření trsů. Ukázalo se, že představy dětí o škole se utvářejí díky zážitkům, které mají z návštěv prostředí základní školy, a také prostřednictvím komunikace uvnitř rodiny, ve které vystupuje význam staršího sourozence, a skupiny vrstevníků, v rámci které mohou své zážitky sdílet a dozvídat se o pohledu na školu od jiných dětí.

Klíčová slova: předškolní děti, představy, rodina, vrstevníci, nástup do školy

ABSTRACT OF THESIS

Title: Children's view of school before and after starting school

Author: Lucie Reichová

Supervisor: PhDr. Martin Dolejš, PhD.

Number of pages and characters: 65, 130 471

Number of appendices: 10

Number of references: 55

Abstract:

In this thesis we examine children's perceptions of school before and after entering primary school. We focus on children's attitudes towards the school and their expectations and sources of experience with school before officially entering the school. We also describe change in children's perceptions and attitudes after entering the school.

In our research we realised two waves of data collection – first wave with preschool children (N=117) and second wave with the same children (N=85) after they entered the school. Our research is based on qualitative methodology with semi-structured interview as a main method and drawing as secondary method. Data were analysed using cluster analysis.

In our results we show how children's perceptions are formed with focus for example on these factors: previous experience with school, family environment and parenting, peer influence and older siblings influence. We also show how children's attitudes change over the time with ambition to continue with our longitudinal research.

Key words: preschool children, ideas, family, peers, start school

Příloha 1: Podklad pro zadání bakalářské práce

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Akademický rok: 2013/2014

Studijní program: Psychologie
Forma: Prezenční
Obor/komb.: Psychologie (PCH)

Podklad pro zadání BAKALÁŘSKÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
REICHOVÁ Lucie	Kršovka 473, Smiřice	F12601

TÉMA ČESKY:

Pohled dětí na školu před a po nástupu do školy

NÁZEV ANGLICKY:

Children's view of school before and after starting school

VEDOUCÍ PRÁCE:

PhDr. Martin Dolejš, Ph.D. - PCH

ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

- 1) Student provede teoreticko-kritickou analýzu odborné literatury z oblasti vývojové a sociální psychologie, zaměřenou konkrétně na předškolní období a období nástupu do školy. Teoretická část se bude věnovat aspektům období předškolního věku jako jsou poznávací procesy, hra a kresba. Dále se bude věnovat popisu procesu socializace v tomto věku a jednotlivým socializačním faktorům, mezi nimi především rodině, vrstevníkům a prostředí mateřské a základní školy. Nebudou opomenuty ani samotné okolnosti nástupu dítěte do školy, jakožto i uvedení do kontextu s výzkumy podobného zaměření.
- 2) Cílem bakalářské práce je zmapovat představy, očekávání a předchozí zkušenosti dětí se školou, jež mohou ovlivnit jejich pohled na školu, a to před samotným nástupem do školy v mateřské škole a zhruba po 3 měsících od nástupu do školy.
- 3) Praktická část bude realizována pomocí kvalitativního přístupu za využití rozhovoru a kresby, jakožto metod sběru dat. Výzkumným vzorkem budou děti ve věku 5-7 let v poslední třídě mateřské školy. Vybrané děti budou po nástupu do školy znovu osloveny v rámci druhé fáze sběru dat.
- 4) Realizace sběru dat proběhne za dodržení etických zásad psychologického výzkumu. Parametry práce budou odpovídat metodickým pokynům katedry.

SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

- DAVIDO, R. (2001). Kresba jako nástroj poznání dítěte. Praha: Portál.
- DIACHENKO, O. M. (2011). On major developments in preschoolers' imagination. *International Journal Of Early Years Education*, 19(1), pp. 19-25. doi:10.1080/09669760.2011.570996
- DI SANTO, A., & BERMAN, R. (2012). Beyond the Preschool Years: Children's Perceptions About Starting Kindergarten. *Children and Society*, 26, 469-479. doi:10.1111/j.1099-0860.2011.00360.x
- Dockett, S., Perry, B., & Kearney, E. (2012). Family transitions as children start school. *Family Matters*, 90(90), 5767.
- HENDL, J. (2012). Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Praha: Portál.
- HOSKOVCOVÁ, S. (2006). Psychická odolnost předškolního dítěte. Praha: Grada Publishing.
- KOŤÁTKOVÁ, S. (2008). Dítě a mateřská škola. Praha: Grada.
- MATĚJČEK, Z. & POKORNÁ, M. (1998). Radosti a strasti. Jinočany: H+H.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. (2001). Psychologie dítěte. Praha: Portál.
- RICHMOND, J. L., & PAN, R. (2013). Thinking about the future early in life: the role of relational memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(4), 510-521. doi:10.1016/j.jecp.2012.11.002
- SEIDMAN, I. (2006). Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social science. London: Teachers College Press.
- SHAPIRO, L. E. (2004). Emoční inteligence dítěte a její rozvoj. Praha: Portál.
- ŠULOVÁ, L. (2004). Raný psychický vývoj dítěte. Praha: Karolinum.
- VÁGNEROVÁ, M. (2012). Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Praha: Karolinum.

Příloha 2: Žádost o spolupráci na výzkumné studii

TO: Ředitelé základních a mateřských škol vybraných pro výzkumnou studii

Věc: Žádost o spolupráci na výzkumné studii

V Olomouci 28. února 2014

Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli,
obracíme se na Vás s žádostí o spolupráci při realizaci výzkumné studie, do které byla vybrána Vaše škola. Cílem této studie je zjistit, jaké jsou představy, postoje a očekávání předškolních dětí spojené s nástupem do základní školy, na jakém základě se utváří a co je ovlivňuje, a jak se tyto představy a postoje po nástupu do základní školy změní. Výzkum je realizován v rámci bakalářské práce Lucie Reichové (Bc. studentka Katedry psychologie FF UP Olomouc) s názvem „Představy předškolních dětí o základní škole a jejich postoje před a po nástupu do školy“, za odborného vedení PhDr. Martina Dolejše, Ph.D. (vědecký odborný asistent, Katedra psychologie FF UP Olomouc).

Chtěli bychom Vás touto cestou požádat o spolupráci na projektu. Veškerá výzkumná činnost bude realizována pouze se souhlasem zákonných zástupců (ti mají právo účast ve výzkumu odmítnout). Výzkum je po celou dobu **anonymní**. Dbáme maximální úrovně ochrany všech poskytnutých dat. Do kontaktu s žáky se dostane pouze kvalifikovaný a proškolený personál. S daty bude nakládáno v souladu s příslušnými zákonnými a etickými normami. Stejně tak budou chráněny i veškeré informace o Vaší škole a z výsledku studie nebude možné zjistit, z kterých škol jaká data pocházejí.

Výzkumná část projektu je koordinovaná Lucií Reichovou. Pro podrobnější domluvu případné spolupráce budete dále kontaktováni telefonicky. Pokud byste měl/a jakékoli další dotazy, obraťte se prosím přímo na realizátorku výzkumu, Lucii Reichovou (email: lucie.reichova@gmail.com, telefon: 602 705 402), případně na vedoucího výzkumné studie PhDr. Martina Dolejše, Ph.D. (email: martin.dolejs@upol.cz, telefon: +420 585 633 523).

V příloze Vám zasíláme podrobné informace k výzkumu. **V průběhu několika dnů či týdnů Vás budeme kontaktovat**, abychom Vás detailněji o průběhu celé studie informovali a abychom dohodli konkrétní podmínky naší případné spolupráce a datum návštěvy.

Děkujeme a těšíme se na případnou spolupráci.

S pozdravem

Lucie Reichová

Přílohy:

1. Detailní informace o studii
2. Formulář: Souhlas zákonných zástupců

Příloha 3: Informace pro vedení školy o výzkumné studii

Věc: Informace pro vedení mateřské a základní školy k výzkumné studii:

„PŘEDSTAVY PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ O ZÁKLADNÍ ŠKOLE A JEJICH POSTOJE PŘED A PO NÁSTUPU DO ŠKOLY“

V Olomouci 15. ledna 2014

Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli,
dovolte mi, abych Vás seznámila s procedurální stránkou naší případné spolupráce na studii s názvem „Představy předškolních dětí o základní škole a jejich postoje před a po nástupu do školy“, která je zaměřená na analýzu rozhovoru a kresby na zadané téma (viz. dále). Vaše škola byla vybrána ze seznamu mateřských škol v Královéhradeckém kraji pro realizaci následujícího výzkumu. Kritériem výběru bylo umístění mateřské školy v obci s populací pod 10 000 obyvatel.

Naším cílem je prostřednictvím rozhovoru a kresby získat data nejméně od 30 dětí navštěvujících poslední třídu MŠ, tedy dětí spadajících do věkové kategorie 5 až 7 let. Znamená to, že bychom výzkum provedli jak na dětech nastupujících následující školní rok v řádném věku do základní školy, tak i na dětech, které nastupují do základní školy po ročním odkladu školní docházky, nebo které pro následující školní rok odklad školní docházky obdržely. Vzhledem k věku spolupracujících dětí je nezbytný souhlas jejich zákonných zástupců. Formulář „Souhlas zákonných zástupců“ naleznete v příloze emailu. Pokud Vaše škola disponuje tzv. „generálním souhlasem zákonných zástupců/rodičů“, nemusí se opětovně žádat rodiče o souhlas. V případě, že se rozhodnete pro spolupráci – uvítali bychom, kdyby realizátor výzkumu mohl předat informace o výzkumné studii včetně formulářů rodičům v rámci společného setkání, nebo popřípadě kdyby třídní učitelé formuláře rozdali žákům s prosbou o vyjádření rodičů (zákonných zástupců), že souhlasí s účastí jejich dítěte.

Délka administrace a sběru je individuální. Při provádění sběru dat od dětí bychom Vám chtěli komplikovat denní program co nejméně, a proto škole vyjdeme maximálně vstříc při dohodě, ve kterých hodinách se budou rozhovory odehrávat. Jistě také bude záležet na docházce konkrétního dítěte – zda se účastní pouze dopoledního programu, nebo i odpoledního. Při každém rozhovoru je pak potřebné, aby se odehrával odděleně od programu ostatních dětí, nejlépe v samostatném prostoru, kde by nebyla pozornost dítěte odváděna např. jinými dětmi nebo okolním ruchem. Přítomnost učitele/učitelky není nutná. Z našeho pohledu je žádoucí spíše absence vyučujícího, neboť jeho/její přítomnost může na dítě během rozhovoru působit rušivým dojmem, nebo i výpovědi dítěte zkreslit.

Cílem tohoto výzkumu je také porovnat, jak se liší představy, očekávání a postoje dětí před nástupem do základní školy s tím, jak se změnily poté, co dítě začalo 1. třídu ZŠ navštěvovat. Za tímto účelem proběhnou 2 sběry dat – první během května a června 2014 v prostorách mateřské školy, kdy dítěti bude přiřazen unikátní kód, a druhé v průběhu října a listopadu 2014 po kontaktování zákonných zástupců dítěte a na s nimi sjednaném místě.

Co se týče samotného průběhu setkání s dítětem, bude zhruba následující: dítěti bude srozumitelně a přátelsky nastíněno, co v následujících XX minutách bude probíhat. Dále navážeme rozhovor podle předem připravených otázek, jako jsou např.:

- Byl/a jsi se už podívat ve škole? Jak se ti tam líbilo?
- Těšíš se do školy? Na co se nejvíc těšíš? × Na co se netěšíš?

Rozhovor bude polostrukturovaný. To znamená, že pořadí otázek bude záviset především na vyprávění a možnostech dítěte. Následně dítě dostane zadané, aby nakreslilo například, co se mu vybaví, když se řekne škola, nebo ať nakreslí, jak to bude vypadat, až bude chodit do školy. Přesné zadání určí výzkumník i s ohledem na předcházející rozhovor. Po dokončení kresby proběhne

s dítětem krátká diskuze o tom, co v kresbě zobrazilo. V podobném duchu se bude odehrávat i druhé setkání, které bude probíhat pravděpodobně po skončení výuky dítěte v prostorách základní školy nebo mimo ní s ohledem na domluvu se školou a s rodiči. Tento druhý rozhovor bude již více zaměřený na aktuální prožívání školní docházky dítěte. Celý průběh obou setkání bude zaznamenáván nahrávacím zařízením pro pozdější kvalitativní analýzu zjištěných dat.

Kromě tohoto stručného popisu metod Vám osnovu rozhovoru a přesné zadání kresby dáme na místě k nahlédnutí.

Záměrem výzkumu je zjistit a popsat obecně sledované téma povědomí předškolních dětí o základní škole a najít souvislosti a paralely mezi výzkumy již provedenými. Veškerá získaná data jsou zcela **anonymní** a zabezpečena před neoprávněnou manipulací. Průběh výzkumu dále odpovídá všem etickým standardům psychologického sběru dat za využití rozhovoru a kresby na dané populaci.

Výzkum je realizovaný Lucíí Reichovou (email: lucie.reichova@gmail.com, telefon: 602 705 402), studentkou bakalářského programu Psychologie, pod záštitou Katedry psychologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého, a za odborného vedení PhDr. Martina Dolejše, Ph.D. (email: martin.dolejs@upol.cz, telefon: +420 585 633 523)

V PRŮBĚHU NĚKOLIKA DNŮ ČI TÝDNŮ VÁS BUDEME KONTAKTOVAT, abychom dohodli konkrétní podmínky naší případné spolupráce. Stejně tak rádi zodpovíme případné další dotazy a nejasnosti týkající se administrace a dalších náležitostí testování.

Děkujeme.

S pozdravem

Lucie Reichová

Příloha 4: Informace o výzkumu pro rodiče a souhlas zákonných zástupců

INFORMACE O VÝZKUMU PRO RODIČE

Chtěli bychom Vás požádat o spolupráci při výzkumu realizovaném v rámci Katedry psychologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého. Tento výzkum pak slouží jako podklad pro bakalářskou práci s názvem „**Představy předškolních dětí o základní škole a jejich postoje před a po nástupu do školy**“. Realizátorkou výzkumné studie je Lucie Reichová a vedoucím výzkumu je PhDr. Martin Dolejš, Ph.D.. Cílem této studie je zjistit, jaké jsou představy, postoje a očekávání předškolních dětí spojené s nástupem do základní školy, na jakém základě se utváří a co je ovlivňuje. Naším záměrem je také porovnat tato data s těmi, která budou následně sebrána u těch samých účastníků těsně po jejich nástupu do školy.

Sběr dat bude tedy probíhat:

- 1) V červnu 2014 – první, vstupní rozhovor s dítětem v jeho mateřské škole
- 2) V říjnu/listopadu 2014 – druhý rozhovor (po něm budou zjištěné informace porovnány s těmi předchozími, sebranými v červnu).

Datum a místo konání tohoto druhého sběru dat bude určeno podle dohody s Vámi, se snahou Vám vyjít maximálně vstříc.

Veškerá získaná data jsou **anonymní** a bude s nimi nakládáno v souladu se zákonnými normami a etickým kodexem psychologů. Do kontaktu s dětmi se dostane pouze kvalifikovaný a proškolený personál.

V případě dotazů neváhejte kontaktovat realizátora výzkumné studie, Lucii Reichovou (email: lucie.reichova@gmail.com, telefon: 602 705 402), nebo přímo vedoucího výzkumné studie PhDr. Martina Dolejše, Ph.D. (email: martin.dolejs@upol.cz, telefon: +420 585 633 523).

Děkujeme.



SOUHLAS ZÁKONNÝCH ZÁSTUPCŮ

SOUHLASÍM – NESOUHLASÍM* s účastí syna/dcery ve výzkumné studii „Představy předškolních dětí o základní škole a jejich postoje před a po nástupu do školy“.

V.....dne.....

.....
Podpis zákonného zástupce

* *Nehodící se škrtněte.*

Příloha 5: Zadání kresby a otázky rozhovoru v 1. fázi sběru dat

KRESBA

Nakreslete děti, prosím, jak to podle vás ve škole vypadá, co jste o škole třeba slyšeli, co už o škole víte.

ROZHOVOR

- 1) Co jsi nakreslil/a na obrázku?
- 2) Co si představíš / Co tě napadne, když se řekne škola?
- 3) Co už o škole všechno víš?
- 4) Byl/a ses ve škole povídat někdy? Jak se ti tam líbilo?
- 5) Byl/a jsi u zápisu?
- 6) Co bys chtěl/a ve škole dělat? × Co bys tam nechtěl/a dělat?
- 7) Těšíš se do školy? × Je něco, na co se netěšíš?
 - Je něco, čeho se třeba bojíš, až budeš chodit do školy?
- 8) V čem myslíš, že je ve škole jiný den než ve školce? A proč?
- 9) Odkud to všechno o škole víš?
 - Co víš třeba od rodičů o škole?
 - Máš staršího brácha nebo ségru? Příp. Co víš od něj / od ní o škole?
 - Máš staršího kamaráda/kamarádku, co už chodí do školy?
 - Povídáte si s babičkou nebo s dědou o škole?
 - Povídáte si s paní učitelkami o škole? O čem?
- 10) Hraješ si na školu? Příp. Jak? Hraje si někdo s tebou?
- 11) Znáš nějakou pohádku nebo seriál v televizi, kde chodí děti do školy?
- 12) Připravuješ se doma nebo ve školce už na nějaké věci do školy?
- 13) Půjdou s tebou na podzim do školy i kamarádi? Jak se oni těší?
- 14) Máš už doma tašku nebo penál nebo jiné pomůcky do školy? Příp. Kde je máš? Hraješ si s nimi?

Příloha 6: Zadání kresby a otázky rozhovoru v 2. fázi sběru dat

ZADÁNÍ KRESBY

Nakresli, co máš ve škole rád/a nebo co ve škole děláš ze všeho nejraději.

ROZHOVOR

- 1) Co jsi nakreslil/a na obrázku?
- 2) A když jsi teda nakreslil/a, co máš ve škole rád/a, co třeba se ti ve škole líbí méně?
- 3) Je to ve škole jinačí, když už jsi teďka školák/školačka? Příp. V čem?
- 4) Co se změnilo od té doby, co chodíš do školy?
 - Změnilo se něco doma?
 - Změnilo se něco mezi kamarády ve třídě?
- 5) V čem teďka vidíš, že je rozdíl mezi školou a školkou?
- 6) Je to ve škole takové, jak sis to předtím (před prázdninami) představoval/a?
- 7) Chodíš do školy rád/a?
- 8) Jak ti to ve škole jde?
- 9) Jaká je na tebe paní učitelka?
- 10) Jak se k tobě chovají spolužáci? Nebo Jak vycházíš se spolužáky?
- 11) Povídáš doma o tom, jaké to je ve škole, co tam třeba děláš? Příp. Komu?
- 12) Hraješ si ještě někdy na školu? Hrál/a sis na školu předtím ve školce?
- 13) Připravuješ se doma do školy? Příp. Jak?
 - Děláš doma úkoly? S někým nebo sám/sama? Baví tě dělat úkoly? Co tě na nich baví?
 - Kdo tě připravuje do školy?
 - Máš staršího brácha nebo starší ségru? Příp. Pomáhá ti s úkoly do školy?
- 14) Chodíš na nějaké kroužky po škole (nebo doučování)?
 - Hraješ doma na počítači (nebo tabletu nebo notebooku) hry? Jak hodně/často?
 - Koukáš po tom, co přijdeš ze školy, během dne na televizi? Jak hodně?
- 15) Co bys mi na konec ještě řekl/a o sobě a o škole?

Příloha 7: Kresba budovy školy 1 (chlapec, 6 let)



Příloha 8: Kresba budovy školy 2 (dívka, 6 let)



Příloha 9: Kresba třídy (dívka, 6 let)



Příloha 10: Kresba dítěte jako školáka (dívka, 6 let)

