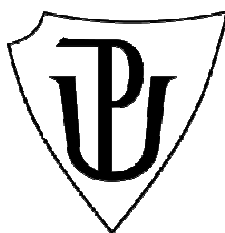


Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Adaptace žáka 1. třídy na školní prostředí

Monika Glancová



Obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

5. ročník, prezenční studium

Olomouc 2013

Vedoucí práce: doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem předloženou diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením doc. PhDr. Evy Šmelové, Ph.D. a že jsem použila zdrojů, které cituji a uvádím v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne 17. 4. 2013

.....

Děkuji doc. PhDr. Evě Šmelové, Ph.D., za odborné vedení diplomové práce.
Děkuji také všem učitelům prvních tříd za spolupráci při výzkumném šetření.

OBSAH

Úvod	6
I. Teoretická část	8
1 Vymezení pojmů	8
2 Dítě mladšího školního věku	10
2.1 Růst a vývoj	10
2.2 Motorický vývoj	11
2.3 Kognitivní vývoj	11
2.4 Emocionální vývoj a socializace	12
3 Školní zralost v kontextu adaptace na školní prostředí	16
3.1 Tělesná zralost dítěte	16
3.2 Řeč	19
3.3 Poznávací funkce	24
3.4 Vnímání	25
3.5 Psychosociální zralost	27
3.6 Odklad školní docházky	29
3.7 Elementární kompetence v kontextu školní připravenosti	29
4 Činitelé ovlivňující adaptaci žáka	36
4.1 Rodina	36
4.2 Učitel	37
4.3 Spolužáci	38
5 Adaptační proces na počátek školní docházky	39
5.1 Adaptační problémy	39
II. Empirická část	41
6 Výzkumné šetření a jeho metodologie	41
6.1 Cíle výzkumu	41
6.2 Použitá metoda	42
6.3 Charakteristika zkoumaného souboru	43
7 Vyhodnocení dat	46
7.1 Vyhodnocení kompetence k učení	46
7.2 Vyhodnocení kompetence k řešení problémů	54
7.3 Vyhodnocení komunikativní kompetence	60

7.4	Vyhodnocení kompetence sociální a personální	68
7.5	Vyhodnocení kompetence činnostní a občanské.....	74
7.6	Komplexní vyhodnocení kompetencí.....	82
7.7	Shrnutí výsledků výzkumného šetření.....	84
Závěr		86
Seznam použité literatury		87
Seznam tabulek.....		91
Seznam grafů		93
Seznam zkratk.....		94
Seznam příloh.....		95

ÚVOD

Cílem diplomové práce je zjistit v rámci adaptačního procesu, které problémy se vyskytují jako nejčastější v kontextu připravenosti dítěte při zahájení povinné školní docházky. Dále zjistit, zda rodinné prostředí ovlivňuje adaptační proces žáka na školní prostředí v rámci rozvoje klíčových kompetencí a která klíčová kompetence se jeví jako nejvíce problémová z hlediska adaptace žáka na školní prostředí.

Téma jsem si zvolila na základě pedagogických praxí, které jsem v rámci studia učitelství pro první stupeň absolvovala a mohla vypořádat. Téměř na každé praxi jsem se setkala se třídou, kde se nacházelo alespoň jedno dítě s problémy. Na základě konverzace s učiteli prvního stupně a jejich názoru, že žáků s problémy neustále přibývá, jsem se rozhodla blíže věnovat této problematice. A to už u žáků prvních tříd, kteří nastupují do základního vzdělávání s určitou úrovní znalostí v oblasti primárních kompetencí. Uvědomuji si, že první ročník základní školy je velmi důležitým mezníkem pro zahájení vzdělávací etapy. Problémy adaptace musí být eliminované nebo by se mohly negativně odrazit ve vývoji jedince.

Diplomová práce se člení na dvě části a to část teoretickou a část empirickou. První část se věnuje teorii dané problematiky. Druhá část se věnuje výzkumnému šetření a jeho vyhodnocení. Teoretická část je dále členěna do pěti kapitol. Kapitola první vymezuje pojmy dané problematiky. Druhá kapitola se zabývá mladším školním věkem v oblasti tělesného i psychického vývoje. Třetí kapitola se věnuje školní zralosti dítěte v kontextu adaptace dítěte na školní prostředí a zmiňuje úrovně jednotlivých kompetencí, kterých by mělo dítě před zahájením povinné školní docházky dosáhnout. Čtvrtá kapitola se zabývá činiteli, kteří působí na žáka a mohou ovlivnit jeho adaptaci na školu. Pátá kapitola se věnuje adaptaci jako takové. Od šesté kapitoly již začíná část empirická. Kapitola šest obsahuje cíle a metody výzkumného šetření, charakteristiku výzkumného vzorku a metodologii. Kapitola sedm s názvem Vyhodnocení dat, uvádí a vyhodnocuje data získaná dotazníkovým šetřením s využitím statistických výpočtů.

O výsledcích práce budou dále informovány školy z regionu Olomouc, které se prostřednictvím vyplnění dotazníku podílely na výzkumném šetření.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Vymezení pojmů

Role žáka

Vágnerová uvádí, že role žáka přichází se zařazením dítěte do třídy. Dále uvádí, že s novou rolí žáka musí také dítě potlačit sebestředné jednání a chování a především se osamostatnit od rodiny. Chování žáka ve škole je dáno především školním řádem, na jehož plnění dohlíží pedagog dané třídy. Pedagog nejen dohlíží na chování žáka, ale i na plnění zadané práce, kterou pak dle stanovených kritérií hodnotí. S tím souvisí i sociální postavení žáka. S kladným hodnocením roste sociální úroveň žáka, se záporným hodnocením pak klesá. Role žáka s sebou přináší spoustu starostí, povinností a pravidel. Dítě tráví ve školním prostředí spoustu času, proto je důležité, aby ke škole i učiteli mělo dobrý vztah. Obzvláště u žáků mladšího školního věku velmi záleží na schopnosti pedagoga zaujmout žáka a vhodně jej motivovat k činnosti. Dítě mladšího školního učiteli věří a přijímá všechny jeho názory a postoje.¹ Kusák doplňuje, že přiměřenost k žákovi a znalost žáka pedagogovi značně usnadní pedagogickou komunikaci.²

Primární vzdělávání

Primárním vzděláváním se v České republice rozumí vzdělávání od 1. do 5. ročníku na základní škole.³

Průcha uvádí, že v komparaci s různými zeměmi se náplň primárního vzdělávání výrazně neodlišuje. Náplň tvoří především předměty matematika, mateřský a cizí jazyk, základy přírodních a společenských věd, výchovné předměty a praktické činnosti.⁴

¹ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. s. 231-232

² Srov. KUSÁK, P., DAŘÍLEK, P. *Pedagogická psychologie*. s. 15

³ Srov. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. s. 219

⁴ Srov. PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. s. 74-75

Školní zralost

Školní zralost podle Čačky „představuje tělesný, duševní a sociální vývoj, odpovídající současným nárokům školy“⁵. Vágnerová dodává „Úspěšnost ve školní práci závisí na dosažení určité úrovně mnoha různých kompetencí“⁶. V případě, že dítě nedosáhne jisté úrovně kompetencí dovršením šesti let, bývá žádáno o odklad školní docházky. Školsky zralé dítě, by mělo být schopno dokončit započatou práci, soustředit se, přizpůsobit se novému dennímu řádu. Musí mít do jisté míry rozvinutou hrubou i jemnou motoriku, dostatečně rozvinutou zrakovou a sluchovou percepci, řeč, také stránku emocionální i sociální.⁷

Adaptace

Kusák uvádí: „Adaptace obecně představuje stupeň přizpůsobení organismu požadavkům prostředí“⁸. Průcha, Walterová, Mareš dodávají: „Ve vývojověpsychologickém smyslu přizpůsobení se jako výsledek dynamické rovnováhy mezi pasivnějšími pochody akomodace a aktivnějšími pochody asimilace toho, co člověka obklopuje.“⁹

⁵ ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. s. 98

⁶ VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. s. 124

⁷ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. s. 126-127

⁸ KUSÁK, P., DAŘÍLEK, P. *Pedagogická psychologie*. s.197

⁹ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. s. 11-12

2 Dítě mladšího školního věku

Období mladšího školního věku plynule navazuje na předchozí vývojové období předškolního věku. Podle Matějčka je toto vývojové období charakteristické pro věkovou skupinu od šesti do devíti let, tedy první dva až tři roky povinné školní docházky. Věk od devíti do dvanácti označuje jako střední školní věk.¹⁰ V období mladšího školního věku se postupně třídí a propojují získané dovednosti, které dítě bude dále využívat a prohlubovat a to především díky stále rostoucím nárokům na jeho osobu. Nároky na dítě se budou postupně zvyšovat v oblasti sebeobsluhy a samostatnosti – hygiena, schopnost se samostatně obléct, zavázat tkaničky, najíst se, včas vstát z postele a vypravit se do školy. Dále povinnosti spojené se zahájením školní docházky – příprava na vyučování, plnění domácích úkolů, ale i cesta do školy bez doprovodu rodičů.¹¹

2.1 Růst a vývoj

Období mladšího školního věku můžeme v oblasti růstu považovat za celkem vyrovnané. Dítě v průměru vyrostе za rok o 5 až 7,5 cm. Dívky na začátku tohoto období měří kolem 105 až 115 cm a výška chlapců se pohybuje průměrně v rozmezí od 110 až 117,5 cm. Váha se pohybuje v průměru kolem 17,5 až 22,5 kg. Růst váhy je převážně spjat s nárůstem svalové hmoty. Poměrně rychle také rostou dlouhé kosti horních a dolních končetin, díky čemuž dítě vypadá vytáhle. Dalším znakem tohoto vývojového období je výměna mléčného chrupu za stálý, který zpravidla začíná u předních zubů. Problémy, které mohou souviset s růstem je například dalekozrakost, která je v tomto věku celkem běžná. Může být způsobena ještě zcela nevyvinutým tvarem oční bulvy.¹²

¹⁰ Srov. MATĚJČEK, Z. *Praxe dětského psychologického poradenství*, s. 123

¹¹ Srov. ALLEN, K a Lynn R MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*, s. 127

¹² Srov. ALLEN, K a Lynn R MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*, s. 129-130

2.2 Motorický vývoj

Motorický vývoj, na rozdíl od předchozího vývojového období, se pomalu začíná zklidňovat. Avšak nestagňuje. Motorika se v tomto období rozvíjí především v oblasti rychlosti, přesnosti, účelnosti a koordinace.

Tento vývoj je spjat s tím, že dítě v tomto období bývá velmi „živé“, projevuje zájem o pohybové aktivity a sport, což rozvíjí především motoriku hrubou.¹³ Hrubá motorika je rozvíjena aktivitami, jako je například chůze, skákání, běh, házení nebo plavání.

Oproti tomu jemná motorika se týká hlavně šikovnosti rukou a mluvidel. Vývoj svalů rukou a mluvidel spolu velmi úzce souvisí. Jemnou motoriku rukou rozvíjí aktivity jako například práce s papírem (lepení, vystřihování, trhání), modelování (plastelína, modurit, keramická hlína) nebo manipulace s drobnými předměty (navlékání korálků, stavby z kostek). Při nedostatečné pohyblivosti ruky pak mohou nastat potíže, především při nacvičování psaní. Motorika mluvidel souvisí s pohyby jazyka, rtů a činnosti zubů. Proto je dobré trénovat tyto pohyby s dětmi již od malička formou různých her. Případné vady v této oblasti jemné motoriky mohou způsobit poruchy jako huhňavost, šlapání si na jazyk, problémy s výslovností některých hlásek, nejčastěji L, R a Ř.¹⁴

2.3 Kognitivní vývoj

Také v této oblasti jsou zaznamenávány jisté pokroky ve vývoji, což souvisí s rozvojem CNS. Dítě je schopno udržet mnohem déle svoji pozornost, než v předchozím vývojovém období, ale je nutné pamatovat na to, že obzvláště v nižších ročnících, roste potřeba žáků o změny činností během hodiny a důležitou roli hraje volba vhodné motivace. Míra koncentrace není vždy maximální. Dítě této věkové kategorie bývá poměrně zvědavé, proto jej baví především slovní hříčky, aktivity spojené s počítáním a rozřazováním do různých skupin, spojování obrázku se slovem nebo hry s tužkou

¹³Srov. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled vývojové psychologie*, s. 94

¹⁴Srov. KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy: rozvoj obratnosti, smyslové vnímání, řeč, náměty na hry, kresba, školní zralost*, s. 16-33

a papírem.¹⁵ Vnímání dítěte již není pouze nahodilé. Stává se cílevědomým procesem, kdy se dítě snaží pochopit zákonitosti a jevy, orientovat se v prostoru a čase, třídit a ukládat informace. Svého vrcholu dosahuje v tomto období oblast představivosti. Dětskou fantazii do značné míry ovlivňuje chápání reality kolem sebe. Spontánní představivost nahrazuje představivost záměrná, která je především ovlivněna školou a školním prostředím. Změnou prochází i paměť. Na začátku školní docházky je spojena především s názorností – názorné vyučování, avšak dochází k jejímu rychlému rozvoji. Dítě je brzy schopno užívat logickou i mechanickou paměť. S nástupem do školy souvisí nezbytně rozvoj myšlení. Dítě propojuje různé myšlenkové operace a postupy. Mladší žák se potřebuje opřít o názorné zobrazení. Později, působením učitele a způsobem vyučování, se myšlení stává nezávislým procesem. S vývojem myšlení se současně vyvíjí i řeč. Dítě se seznamuje s řečí čtenou i psanou, což může být pro něj z počátku velmi náročné. Ale díky tomu, dochází k znatelnému rozvoji slovní zásoby, délce i skladbě vět a gramatiky. V tomto ohledu mohou být mezi žáky patrné rozdíly, které z pravidla vychází z prostředí, ve kterém žijí.¹⁶

2.4 Emocionální vývoj a socializace

Úroveň emocionálního vývoje je nezbytnou součástí školní adaptace. Dítě je v jisté míře schopno ovládat své chování. Na ústupu je, pro předškolní období charakteristická, impulzivita a labilita. Bere na vědomí požadavky od okolí a zvyšuje se emoční percepce. V emocionálním vývoji je mezi žáky patrná nestejná úroveň vyspělosti. Důvodem může být různá úroveň citového uspokojení v raném dětství. Emocionalita žáka hraje významnou roli v jeho úspěšnosti i spokojenosti. Dále se v tomto období rozvíjí oblast sociální, intelektová, etická a estetická.

Sociální vnímání je z počátku období velmi nestálé, ale v průběhu období dochází k postupné stabilizaci.¹⁷ Typické jsou nenadálé změny nálad a chování. Pomalu si zvětšuje okruh přátel, čímž se odpoutává ze závislosti

¹⁵ Srov. ALLEN, K a Lynn R MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*, s. 131

¹⁶ Srov. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled vývojové psychologie*, s. 95-96

¹⁷ Srov. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled vývojové psychologie*, s. 97

na rodičích, avšak potřebuje mít stále pocit rodičovské péče. Významnou roli hraje také pochvala a pozornost okolí, v důsledku přetrvávající sebestřednosti. Neúspěch potom bere jako porážku, tedy i prohru ve hře.

Etika pro něj není ještě zcela blízká, častým jevem je braní cizích věcí i lhaní. Pokud se dítě nechová podle pravidel, je si toho většinou vědomo. Vychází z pravidel stanovenými rodiči a učitelem. Proto je vhodné na stanovených pravidlech trvat.¹⁸

Složka estetická se u dítěte projevuje již v předškolním období. Velký význam na utváření této složky mají především vlivy, které na dítě působí. Primární podněty pro rozvoj této složky vychází od rodiny a později školy.¹⁹

Dítě už je schopno i sebehodnocení, velmi významným pro kvalitní osobnostní rozvoj. Na socializaci dítěte již nepůsobí pouze vnější vlivy jako rodiče, učitelé, kamarádi, ale působí i vlivy vnitřní. Dítě se socializuje samo a vytváří si tak základy vlastní identity. S nástupem do školy se otvírá nová zkušenost. Dítě se seznámí s pocitem úspěšnosti i neúspěšnosti. Tato zkušenost se však nemusí shodovat s původním sebepojetím dítěte a tato skutečnost může ohrozit jeho osobní hodnoty. Obzvláště při trvalém nebo častém neúspěchu. Při vyrovnávání se s nepříjemnou skutečností stojí ve hře několik faktorů. Patří mezi ně například povaha dítěte, jak se k neúspěchu staví jeho rodina a v neposlední řadě příčina neúspěchu.²⁰ Podle Heluse hrozí, při častém nebo delším neúspěchu, že dítě propadne pocitu méněcennosti, který může mít za následek jeho rezignaci, nezájem nebo vyhýbání se úkolům a tím se změní i celá osobnost dítěte. Dítě bude více podezíravé a bude čekat nespravedlivost od okolí. Tyto následky pak v dítěti přetrvávají a mohou ovlivňovat i jeho budoucnost.²¹

S nástupem do školy je žák vystaven nové sociální roli. Ztotožňuje se s rolí žáka a spolužáka. Je součástí nového kolektivu. Zpočátku se dítě zajímá jen

¹⁸ Srov. ALLEN, K a Lynn R MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*, s. 132-133

¹⁹ Srov. KASÍKOVÁ, H., VALISOVÁ, A. *Pedagogické otázky současnosti: (učební text pro studenty učitelství)*, s. 84

²⁰ Srov. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled vývojové psychologie*, s. 97-98

²¹ Srov. HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. 2., přeprac. a rozš. vyd. s. 245*

o sebe a své úspěchy, později přemýšlí i v rámci třídy.²² Nové postavení zaujímá dítě také v očích své rodiny. Již není tím bezstarostným dítětem bez úkolů a povinností. Nyní je školákem, před kterým stojí řada úkolů a problémů, kterým musí čelit a vypořádat se s nimi. Tato nová životní role však může přinášet i jistá úskalí. Ne vždy je dítě schopno se s novou rolí bez problémů vypořádat. Dítě, které zvládá svoji novou roli bez větších obtíží, působí energicky, vyrovnaně, neohroženě, rádo se projevuje bez většího ostychu. Oproti tomu dítě s problémem zvládnutí nové sociální role je spíše nevýrazné, nekomunikativní, neprojevující se. Provází ho stud a pocit, že na školu nestačí a nic neumí. Je jisté, že zvládnutí žákovské role má jistou souvislost se vztahem dítěte ke škole, k učení, ale i učiteli a spolužákům.²³ Další změna, která dítě při nástupu do školy provází a s kterou se musí dítě vyrovnat, je nastolení nového životního režimu a organizace času. Ve škole je to přesný rozvrh vyučovacích hodin, přestávek a prázdnin, který je nutno dodržovat. Doma pak organizace času pro přípravu na další vyučovací den, psaní domácích úkolů, čas odpočinku, spánku a organizace volného času. Samozřejmě je nástupem dítěte do školy ovlivněn chod celé rodiny. Některé děti využívají nemoci jako prostředku, jak alespoň na chvíli vyskočit z kolotoče běžného dne a moci se oprostít od každodenních povinností. Nastolení určitého režimu v životě dítěte představuje určitou změnu. Schopnost dítěte přijmout tuto skutečnost a pokus o samostatnou organizaci vlastního času, výrazně ovlivňuje jeho osobnost.²⁴

Hra a socializace

Hra v životě dítěte hraje velmi významnou roli a je jedním z důležitých prostředků socializace. S věkem a potřebami dítěte se vyvíjí i jeho hra. Ta je charakteristická pro jednotlivé vývojové období. Dítě je díky hře schopno experimentovat, překonávat různé překážky i vynaložit úsilí k překonání sebe

²² Srov. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled vývojové psychologie*, s. 98

²³ Srov. HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. s. 227

²⁴ Srov. HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. s. 226-227

samého.²⁵ Podoba her se různí. Některé hry jsou vhodné k rozvoji motorických dovedností, jiné vedou k rozvoji kognitivního vnímání a fantazie. Na rozvoji socializace se však podílí nejvíce hra rolová. Jak už samotný název napovídá, jedná se o napodobování různých životních rolí, se kterými se dítě setkává, setkal nebo o nich jen slyšelo. Typickým příkladem jsou hry na maminku a tatínka, prodavače, lékaře či učitele.²⁶ Hra se rozvíjí zcela nenuceně. Je jednou ze základních potřeb dítěte každého věku a přispívá nejen ke zdravému psychickému vývoji.²⁷ Hra je také významným prvkem pedagogické diagnostiky. Hra může odhalit nezralost dítěte, opožděný vývoj, problém dítěte při práci ve skupině i smyslovou vadu. Při hře cílené, zadané učitelkou, se dá vypořádat míra soustředěnosti dítěte na práci a délka pozornosti, schopnost dokončit započatou práci, kreativita dítěte, reakce na nastalé situace a způsob jejich řešení. Dále využívání vlastní praxe, práce s chybou a poučení se z ní. Při hře ve skupině schopnost komunikace, zapojení se do kolektivu, vytvoření si jisté pozice. Hra může odhalit i zvláštní schopnosti jedince, které mu mohou být nápomocné při školních činnostech.²⁸

²⁵ Srov. HOSKOVCOVÁ, S. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. s. 38

²⁶ Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. s. 101

²⁷ Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. s. 102

²⁸ Srov. LEŽALOVÁ, R. *Diagnostika školní zralosti: školní zralost*. s. 4-5

3 Školní zralost v kontextu adaptace na školní prostředí

Přechod dítěte mezi předškolním obdobím a obdobím mladšího školního věku představuje pro dítě výrazné změny v jeho životě. Na dítě jsou kladeny stále větší nároky a požadavky, které se musí, během krátké chvíle, naučit zvládat a to v poměrně rychlém tempu. Právě z tohoto důvodu je potřeba, aby dítě zahájilo školní docházku připraveno a vyvarovalo se tak možným problémům s adaptací na školu či neúspěch. Dítě by mělo do školy nastoupit dostatečně připravené, jinak bude ve škole neúspěšné a nešťastné.²⁹

Školní zralost obvykle nastává dosažením určitého stupně vývoje mezi předškolním a mladším školním věkem. A to z pravidla tehdy, když je dostatečně vyvinuta CNS a dítě dosáhne určitých předpokladů fyzických, psychických a sociálně-emocionálních.³⁰

3.1 Tělesná zralost dítěte

Tělesný stav dítěte není rozhodujícím indikátorem školní zralosti, avšak by neměl být opomíjený. O tělesné vyspělosti dítěte rozhoduje především praktický lékař, který je informován o všech prodělaných i chronických nemocech, o případných problémech vývoje motoriky či řeči, které by mohly mít vliv při adaptaci na školu. Tělesná stavba dítěte by mohla hrát také významnou roli. Dítě méně tělesně vyspělé může být náchylnější k nemocem a případné časté absenci. Hrozí pak neúspěch dítěte ve škole, pocit podřadnosti, slabosti nebo opovržení spolužáky.³¹

²⁹ Srov. KLÉGROVÁ, J. *Máme doma prvňáčka*. s. 17

³⁰ Srov. ŠULOVÁ, L. *Diagnostika školní zralosti: školní zralost*. s. 3

³¹ Srov. BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. s. 2

Pohybová koordinace

Dítě by mělo být schopno zvládat i komplikovanější pohyby jako překonávání překážek, skoky i základní zacházení s míčem. V případě nedostatečnosti těchto pohybů je dobré dětem tyto pohyby zprostředkovávat. Dostatečná tělesná vyzrálost má vliv i na utváření sociálních vztahů a na citový rozvoj dítěte. V souvislosti se sociálními vztahy je to zapojování dítěte do kolektivu a kolektivních her. Ve spojitosti s city pak odolnost vůči zatížení, dítě si více věří.³²

Grafomotorika

Grafomotorika je další součástí školní zralosti. Jedná se o soubor dovedností, které žák potřebuje především ke správnému psaní. Dítě by se mělo průběžně na tuto dovednost připravovat pomocí různých uvolňovacích cviků pro prsty, zápěstí, lokty a ramena. Je vhodné zvolit rytmické texty, básničky, písničky, které dítěti pomohou. Je nezbytné dbát na správné držení tužky mezi ukazováčkem a palcem a lehce podpírat tužku prostředníkem. Často dětem pomůže při správném úchopu tužka trojhranná nebo různé násadky, pro usnadnění správného držení. Pokud dítě získá špatné návyky při psaní, stojí ho to pak mnohem více energie a úsilí, kvalitu písemného projevu i případné křeče v ruce.³³

Písemnému projevu by mělo předcházet kreslení. Pokud dítě rádo kreslí, nemá později větší problémy s psaním. Kreslení má ale i mnoho jiných funkcí. Jde o funkci pedagogickou, diagnostickou, psychologickou i terapeutickou. Kresba dítěte je plná informací, které se z ní dají vyčíst. Informuje o celkové úrovni dítěte, vyspělosti jemné motoriky, o vizuální a prostorové percepci, souladu zraku s pohybem ruky, postojích a vztazích, citovosti i komunikaci. Kresba hodnotí také vývojovou úroveň dítěte a individuální rozdíly.³⁴ Kresba a emocionalita spolu také souvisí. Kresbu lze využít jako terapeutický prostředek. Pokud má dítě trápení, problém, který nechce nebo neumí popsat slovy, často nejlépe vyjádří kresbou. Ta pak vypovídá o jeho pocitech, vztazích,

³² Srov. LAŽALOVÁ, R. *Diagnostika školní zralosti: školní zralost*. s. 7

³³ Srov. KLÉGROVÁ, J. *Máme doma prvňáčka*. s. 22

³⁴ Srov. BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. s. 6

názorech, fantazii, přáních. Další je význam kresby jako rehabilitačního prostředku. Rozvíjí se jemná motorika a vizuomotorika.³⁵

Vývoj kresby je spjat s vývojem dítěte. Ovlivňuje ji rozumová vyspělost dítěte, motorika, zraková a sluchová percepce, lateralita, paměť, pozornost, představivost a provedení.³⁶ Lateralitou se rozumí upřednostnění jedné ruky nad druhou. Před zahájením dítěte školní docházky by mělo být zřejmé, jestli dítě preferuje pravou či levou ruku. V případě, kdy to není zřejmé, doporučují se různé testy laterality. Jako stavby z kostek, kterou ruku používá při jemnějších činnostech a kterou při silových, porovnání kresby pravé a levé ruky. U dětí, které ještě nemají vyhraněnou levou či pravou ruku, se doporučuje návštěva pedagogicko-psychologické poradny. Při celkovém posuzování se bere v úvahu i převládání dolních končetin a oka. Častým jevem, v souvislosti s lateralitou, je problém pravolevé orientace či posuzování obrázků zrcadlově orientovaných. Je to způsobeno, jak uvádí Klégrová, zkříženou lateralitou. Dítě v tomto případě potřebuje více času na uvědomění si polohy.³⁷

Zrakové vnímání

Zrakové vnímání, jako zdroj informací, je nejen pro školáka velmi významné. Zrakové vnímání ovlivňuje vývoj jazyka, prostorové orientace, utváří primární matematické představy. Již v předškolním věku by mělo být dítě schopno rozeznat barvy, orientovat se na obrázku. Pro rozvoj zrakové percepce se užívá různých pracovních listů s porovnáváním a vyhledáváním obrázků, dle barvy, velikosti či polohy. Dále hry jako puzzle, pexeso, domino, dotvořit část obrázku. Všechny tyto podmínky a aktivity procvičují zrakové vnímání, které připravují dítě na psaní písmen, číslic, orientaci a práci s textem.³⁸

³⁵ Srov. BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. s. 9

³⁶ Srov. BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. s. 10

³⁷ Srov. KLÉGROVÁ, J. *Máme doma prvňáčka*. s. 24

³⁸ Srov. BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. s.

3.2 Řeč

Řeč je významným komunikačním prostředkem. Ovládání a porozumění řeči je pro dítě ve škole nezbytné. Souvisí s porozuměním a respektováním učitele a zařazením se do kolektivu spolužáků. Řeč dítě vnímá již od novorozeneckého věku. Formuje a tvoří jeho charakter. Na vývoj řeči má vliv spousta faktorů jako rodinné prostředí, stimulace, stupeň smyslového vnímání, mluvený vzor, nervová soustava.³⁹

Školská zařízení navštěvují děti s různou úrovní vyjadřovacích schopností. Najdou se žáci, kteří mají dostatečnou slovní zásobu, dovedou sdělit své myšlenky, názory, postoje. Jejich řeč je jasná, srozumitelná i logicky uspořádaná, s dostatečnou slovní zásobou. Na druhé straně však stojí ti žáci, kteří mají s řečí větší či menší obtíže. Problém nemusí být pouze v dítěti samotném. Nejprve je třeba pohlížet, z jak podmětného prostředí dítě pochází. Velmi důležitou roli hraje žákova rodina. Pokud žák pochází z rodiny, kde jsou rodiče velmi pracovně vytíženi nebo z jiného důvodu nemají dostatek času, který by mohli věnovat rozvoji řečovým dovednostem svého dítěte, jako čas na sdělování zážitků z prožitého dne, výletu, návštěvy nebo čas na společnou četbu, pak je možné, že dítě z tohoto důvodu může být horší v určitých oblastech řečové dovednosti. Další faktor, který by mohl ovlivnit řečové dovednosti a schopnosti, je návštěva mateřské školy. Dítě se v mateřské škole učí komunikovat s ostatními prostřednictvím různých her, učí se porozumět významům určitých slov, což vede k rozvoji slovní zásoby. Dítě, které nemá dostatečně rozvinutou slovní zásobu, má častokrát potíže i s plynulým vyjadřováním. K nenásilnému rozvoji těchto dovedností i jako pomocná ruka pro dítě, slouží hry na rozvoj slovní zásoby a obrázky. Příkladem hry na rozvoj slovní zásoby může být hra typu: Až pojedu na dovolenou k moři, sbalím si do kufru. Učitel může tvořit obdobné věty a žáci doplňují vhodná slova. Tím si tvoří jakési významové kategorie a jsou schopni lépe pochopit, co k sobě patří. U obrázků je to obdobné. Jestliže má dítě něco vyprávět jen podle paměti a nemá se o co opřít, je to pro něj mnohdy velmi obtížné. V případě že dítě vypráví pohádku podle obrázkové knížky, má již nastíněný děj a časovou linii. Dítě zapojuje nejen řeč, ale i zrakovou percepci a to mu pomůže při

³⁹ Srov. PROKEŠOVÁ, J. *Řeč a sluch: školní zralost*. s. 4

vyjadřování. Nejlépe se však dítěti hovoří o tom, co samo prožilo a s čím má vlastní zkušenost. Pokud problémy dítěte v oblasti řečových dovedností nesouvisí s nedostatečnou slovní zásobou, strachu komunikovat, plynulostí mluveného projevu, ale s nesprávnou výslovností, je třeba vyhledat odborníka. Nejlépe z oblasti logopedie.⁴⁰

Nečastější poruchy verbální komunikace:

Dyslalie

Dyslalie patří mezi nejrozšířenější poruchu verbální komunikace u dětí. Tato porucha řeči způsobuje vynechávání některých hlásek. Před vyhledáním odborné pomoci je však důležité myslet i na přirozený vývoj dítěte. Jednotlivé hlásky se vyvíjí postupně, avšak tento vývoj by měl být ukončen do sedmého roku. Do tohoto věku, dítě může vynechávat písmenka, nahrazovat je jinými, tvořit hlásky na jiném místě. Své místo zde mají i preventivní cvičení, která mohou předcházet budoucím potížím s výslovností. Čtyřleté dítě by mělo být schopno správně artikulovat všechny hlásky s výjimkou L, R, Ř a sykavek. Pokud již pětileté dítě má potíže s artikulací hlásek, které by měl zvládnout do čtyř let, je nutné začít s preventivními cvičeními. Také je vhodné začít s preventivními cvičeními v případě, že dítě od věku tří let tvoří hlásky na chybném místě nebo se vyjadřuje nesrozumitelně, obzvláště při výslovnosti delších výrazů.⁴¹ S hláskovou dyslalií souvisí také dyslalie slabiková a slovní. V tomto případě dítě vyslovuje hlásku zpravidla správně, ale hláskové slabiky přehazuje či vynechává.⁴²

Mezi činitele, kteří ovlivňují dyslalii, řadíme dědičnost, působení okolí na jedince, nedostatečný vzor pro mluvení, problémová těhotenství, vadu smyslových orgánů, nedostatečnou vnímavost pro mluvení a řeč, neobratnost pohybů mluvidel a jejich případnou odlišnost.⁴³

⁴⁰ Srov. LAŽALOVÁ, R. *Diagnostika školní zralosti: školní zralost*. s.11-16

⁴¹ Srov. PROKEŠOVÁ, J. *Řeč a sluch: školní zralost*. s. 4-5

⁴² Srov. BENDOVIÁ, P. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. s. 31

⁴³ Srov. BENDOVIÁ, P. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. s. 30

K dítěti s dyslalií je nutné zaujmout jistý postoj a postup při řešení jeho problému. Primární roli, ze všech činitelů, hraje řečový vzor. Ten dítě vnímá od samotného narození. Tímto vzorem jsou rodiče, příbuzní, přátelé, učitelé. Dítě se učí nápodobou a opakováním, proto všichni ti, kteří s dítětem komunikují, jej více či méně ovlivňují. Proto při komunikaci s dítětem není žádoucí šišlání, rozmazlování či jiné deformování slov. Dále pokud osoba komunikující s dítětem, především rodič, má sama problémy s výslovností některých hlásek, musí si být vědoma toho, že i tím může ovlivnit výslovnost jeho dítěte. Další z preventivních postojů k dítěti s dyslalií je rozvoj sluchové percepce. Sluhová percepce se rozvíjí pomocí různých rytmických říkanek, básniček, sluchových rébusů, zvukomalebných slov, citoslovcí či rozlišováním zvukově podobných slov. Dále je možno kolem pátého roku zařadit hry s určováním počáteční slabiky, poslední slabiky, počáteční hlásky. Také rozvoj motoriky mluvidel je vhodnou prevencí. S dětmi se cvičí motorika rtů nebo pohyblivost jazyka. Všechny tyto cviky se aplikují pomocí her, básniček, říkanek. Dítě tato cvičení musí bavit a nesmí je chápat jako trest. I zde platí rčení, že méně znamená někdy více. Raději s dítětem trénovat častěji, ale v kratších intervalech. Vhodnou pomůckou pro rozvoj motoriky mluvidel je zrcátko, kdy dítě může sledovat pohyby rtů a jazyka.⁴⁴

Dítě s dyslalií to nemusí mít ve třídě a společnosti zrovna jednoduché. Role pedagoga je zde jasná. Nesmí dopustit posmívání se žákovi, měl by být informován o průběhu a pokroku žáka v oblasti logopedie, musí být oporou pro dítě a zabránit strachu komunikovat. Je žádoucí informovat žáky o problému jejich spolužáka a zabránit tak posměchu či šikaně.⁴⁵

Opožděný vývoj řeči

O opožděném vývoji řeči, můžeme hovořit po třetím roku dítěte. Do této doby je značně individuální, kdy dítě začne samo mluvit. Zpravidla chlapci začínají o něco později než dívky, ale nepochybně pohlaví není rozhodující faktor. To, kdy dítě začne mluvit, je ovlivněno především dědičností, vyspělostí centrální nervové soustavy a v neposlední řadě stimulací dítěte.

⁴⁴ Srov. PROKEŠOVÁ, J. *Řeč a sluch: školní zralost*. s. 7-9

⁴⁵ Srov. BENDOVIÁ, P. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. s. 36

Pokud dítě není po třetím roce schopno vytvořit krátkou větu a má nápadně malou slovní zásobu, je potřeba vyhledat odbornou pomoc. Je dost možné, že na tento problém se navážou další problémy např. dyslalie. Opožděný vývoj řeči však může souviset i se závažnějšími potížemi jako poruchy centrální nerovnováhy soustavy, mentální retardací, autismem či sluchovými potížemi.⁴⁶

Pro předcházení problémům s opožděným vývojem řeči, je asi nejdůležitější stimulace rodičů. V případě, že k tomu má dítě i dědičné predispozice, o to důslednější stimulace ze strany rodičů k dítěti by měla být. Další prevencí by mohla být návštěva mateřské školy nebo specializovaných zařízení. Zde jsou děti ovlivňované nejen učitelem, ale i ostatními dětmi. Tato zařízení využívají různých her k rozvoji slovní zásoby, slovních spojení, třídění slov, porozumění významu slov a navíc přispívají i k celkovému rozvoji jedince.⁴⁷

Dysfázie

S opožděným vývojem řeči mnohdy souvisí porucha zvaná dysfázie. Tato vývojová porucha tentokrát nesouvisí se stimulací jedince, ale je ovlivněna poškozením mozku. Poškození může nastat již v prenatálním období až do období jednoho roku dítěte. Podle toho, co toto postižení zasáhne, dělí se na motorickou, senzorickou a smíšenou.⁴⁸ Některé z problémů dítěte s dysfázií jsou dorozumívání se pouze pomocí samohlásek, slovní zásoba neodpovídající vývojovému stádiu, zaměňování slabik, nesprávná gramatika, nerozlišování hlásek. Náprava dysfázie je velmi složitý, ale hlavně zdoluhavý proces. Kvůli své náročnosti, vyžaduje zvolení vhodné motivace a nenásilné formy výuky. Nezbytnou úlohu zde má především práce logopeda. V tomto případě se nezakazuje ani komunikace neverbální, avšak upřednostňuje se řeč.⁴⁹

Mutismus

Mutismus znamená, že dítě má schopnost řeči, ale nemluví. Tato porucha se může objevit při nějaké změně, kterou dítě prošlo nebo prochází, nástup

⁴⁶ Srov. PROKEŠOVÁ, J. *Řeč a sluch: školní zralost*. s. 10-11

⁴⁷ Srov. PROKEŠOVÁ, J. *Řeč a sluch: školní zralost*. s. 12-13

⁴⁸ Srov. BENDOVIÁ, P. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. s. 39

⁴⁹ Srov. PROKEŠOVÁ, J. *Řeč a sluch: školní zralost*. s. 15

do mateřské školy, zahájení školní docházky, ztráta někoho blízkého. Je to tedy neurotická porucha. Dítě nekomunikuje vůbec nebo jen s někým a v určitých situacích. Pomocníkem v této situaci může být právě učitel, který by měl rodiče upozornit na případné problémy komunikace dítěte. Pomoc dítěti je v rukou logopeda, psychologa či psychiatra. Ve škole by nemělo být dítě zbytečně stresováno. Učitel by na dítě neměl naléhat a nutit jej ke komunikaci.⁵⁰

Huhňavost

Tato porucha souvisí především se zvětšenou nosní mandlí dítěte a to po opakovaných onemocněních dýchací soustavy. Proto by rodiče měly vždy dbát na správnou léčbu tohoto častého onemocnění. Při nedokonalé léčbě či nedoléčení potíží, pak může dítě získat špatné dýchací návyky a následně problémy při dýchání. S tím souvisí špatný příjem potravy, špatná poloha jazyka a následná mezizubní artikulace. Vhodným předcházením těmto problémů je otužování dětí, pobyt na čerstvém vzduchu i hry na rozvoj dýchání – nádech ústy, výdech nosem.⁵¹

Koktavost (Balbuties)

Koktavost řadíme mezi další vady plynulosti řeči. Ve věku tří až pěti let se mohou u dítěte objevit příznaky podobné koktavosti, související například s rychlým rozvojem osobnosti dítěte či řeči. Za těchto okolností se problémy během několika měsíců ztratí. Při přetrvávajících potížích je potřeba vyhledat odborníka. Existuje však hned několik typů této poruchy. Některé děti mají zrychlené tempo řeči, jiné záměrně vynechávají či opravují slova z toho důvodu, aby se vyhly určité hlásce či slovu. Další typ koktavosti je opakování slov, slabik, hlásky, prodloužení počáteční hlásky či užívání v hovoru dodatečných slov jako hm, ehm a podobně. Náprava tohoto problémů opět souvisí s vhodným přístupem k dítěti ze strany školy i rodiny a vyhledání

⁵⁰ Srov. BENDOVIÁ, P. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. s. 44-46

⁵¹ Srov. PROKEŠOVÁ, J. *Řeč a sluch: školní zralost*. s. 21 - 22

odborné péče.⁵² Mezi příčiny koktavosti se řadí mechanismy v mozku související s pravou a levou mozkovou hemisférou, vlivy okolí, vystavení stresovým situacím a v neposlední řadě s dědičností.⁵³

Dysfonie

Touto poruchou rozumíme poruchu hlasu dítěte. Poruchu způsobuje dlouhodobý pobyt v hlučném prostředí, kdy se dítě snaží tento hluk překřičet a vysiluje hlasivky, ale také časté a nedoléčené záněty horních cest dýchacích. Prevencí a nápravou je přiměřený hluk ve třídě i doma, cvičení hlasu a návštěva lékaře foniatra či ORL.⁵⁴

3.3 Poznávací funkce

Školní zralost se týká i této oblasti poznávací funkce. Mezi poznávací neboli kognitivní funkce se řadí myšlení, paměť a vnímání. Všechny tyto funkce také ovlivňují úspěch či neúspěch dítěte ve školním vzdělávacím procesu.⁵⁵

Myšlení

Po nástupu do školy se začíná pomalu přecházet od symbolického myšlení k abstraktnímu, avšak tento proces je celkem zdlouhavý, proto je na počátku školní docházky důležitá dokonalá úroveň konkrétních logických operací, které jsou předpokladem pro ty abstraktní.⁵⁶

Dítě zralé pro vstup do školy z hlediska myšlení, by mělo být schopno se orientovat v prostředí, ve kterém žije, znát základní informace o sobě a své rodině, umět pojmenovat základní barvy, geometrické útvary. Orientovat se v prostoru a čase a měl by mít rozvinuté předčíselné i číselné představy.⁵⁷

⁵² Srov. PROKEŠOVÁ, J. *Řeč a sluch: školní zralost*. s. 16- 18

⁵³ Srov. LECHTA, V., KÁLIKOVÁ, B. *Když naše dítě nemluví plynule: koktavost a jiné neplynulosti řeči*. s. 28-32

⁵⁴ Srov. PROKEŠOVÁ, J. *Řeč a sluch: školní zralost*. s. 22 - 23

⁵⁵ Srov. PROKEŠOVÁ, J. *Řeč a sluch: školní zralost*. s. 16

⁵⁶ Srov. LAŽALOVÁ, R. *Diagnostika školní zralosti: školní zralost*. s. 16

⁵⁷ Srov. BENÍŠKOVÁ, T. *První třídou bez pláče: výběr školy, první školní den, učitelé a spolužáci, domácí příprava, mimoškolní činnost, když nastanou problémy*. s. 17

Paměť

V předškolním období se klade především důraz na rozvoj paměti zrakové, sluchové a motorické. S nástupem do školy se zapojuje i paměť logická, která začíná nahrazovat paměť mechanickou. Problémy v oblasti paměti nejsou výjimkou. Příčinnou může být nesoustředěnost, roztěkanost či vada ve vnímání. Pokud má žák problémy se zrakovým vnímáním, mohou nastat potíže při pamatování si písmen. Paměť se dá však velmi dobře trénovat. Prostřednictvím různých her si dítě může snadno svoji paměť rozvíjet a zdokonalovat.⁵⁸

Pozornost

Ve škole se přechází od spontánní pozornosti k pozornosti záměrné. Záměrná pozornost souvisí hned s několika faktory, jako jsou zájem dítěte, vhodná motivace, jak bylo dítě vedeno v předškolním období, zda dítě umí dokončit započatou činnost či hru, houževnatost dítěte a ovládání se. Ve škole, obzvláště v první třídě, je více než nutné střídat co nejčastěji činnosti a aktivity, kompenzovat sezení v lavicích pohybem a vhodně žáky motivovat a probudit zájem k práci. Všechny tyto aspekty mohou udržet a rozvíjet žákovu pozornost.⁵⁹

3.4 Vnímání

Vnímáním nebo také percepcí jsou rozuměny poznávací funkce. Úroveň percepce, ať už zrakové, sluchové či hmatové, ovlivňuje řeč, myšlení i motoriku.⁶⁰

Zrak

V tomto období zrakové vnímání přechází z obecného ke konkrétnímu. Dítě při nástupu do školy musí umět rozpoznat hned několik zrakových vjemů, z důvodu zvládnutí rozlišování písmen, číslic, znamének a symbolů. Dítě se

⁵⁸ Srov. LAŽALOVÁ, R. *Diagnostika školní zralosti: školní zralost*. s. 19

⁵⁹ Srov. LAŽALOVÁ, R. *Diagnostika školní zralosti: školní zralost*. s. 21-22

⁶⁰ Srov. LAŽALOVÁ, R. *Diagnostika školní zralosti: školní zralost*. s. 23

musí orientovat, který prvek stojí v popředí, který v pozadí a musí umět v těchto prvcích hledat. Při potížích v této oblasti mohou nastat později problémy při čtení textu a problémy s vyhledáním prvku na ploše. Dále dítě musí rozpoznat detail a umístění objektu bez ohledu na ostatní vlastnosti. S tím souvisí pravolevá orientace, orientace shora dolů a uspořádání. Toto souvisí se schopností správně přečíst písmena a číslice a předchází problému s jejich zaměňováním. Dítě by mělo mít vyžralou i zrakovou paměť, která slouží k pamatování si písmen, číslic i látky. Chybné zrakové vnímání způsobuje zrcadlové psaní písmen a číslic, nerozlišování podobných znaků, záměnou písmen a číslic, špatné nebo chybné si pamatování písmen a číslic, přeskakování řádků v textu či pomalé čtení, problémy v matematice.⁶¹

Sluch

Správné sluchové vnímání je nutné pro dokonalé dorozumívání. Existuje hned několik oblastí sluchového vnímání, které ovlivňují lidské schopnosti. Při nedostatečnosti sluchového vnímání, nastávají potíže, které ovlivňují žákovy výsledky. Sluch zachycuje spousty vjemů. První z potíží, které při nedostatečném sluchovém vnímání mohou nastat, je neschopnost rozlišovat od sebe jednotlivé zvuky. Neschopnost se zaměřit na jeden zvuk a vybrat jej z mnoha jiných zvuků. Jestliže žák zvuky těžko od sebe rozeznává, může působit roztěkaně či nesoustředěně. Další související potíže jsou při vnímání učitele a pochopení zadání práce. Pochopení výkladu učitele také souvisí se schopností umět naslouchat. Při rozvoji schopnosti naslouchání mají nezastupitelnou roli rodiče a jejich komunikace s dítětem. Především čtení pohádek dítěti a schopnost dítěte poslouchat, může v budoucnu ovlivnit i schopnost naslouchat výkladu učitele. Sluchem rozpoznat jednotlivá slova či složit ze zadaných slov větu, může být pro některé dítě velmi těžká úloha. Dítě při špatné sluchové analýze a syntéze se potýká nejen s těmito potížemi při čtení a psaní, ale také při správné výslovnosti. Podobně jako zraková paměť, funguje i ta sluchová. Ve školním prostředí se dítě setkává vedle

⁶¹ Srov. BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. s. 37 - 38

psaného, především s mluveným projevem. Při psaní diktátů, nové látky se případné nedostatky snáze projeví. Obecně sluchová percepce ovlivňuje také celkovou úroveň čtení a psaní a může být příčinnou neúspěchu žáka.⁶²

Při zjištění potíží se sluchovým vnímáním rodiči, před zahájením školní docházky, je dobré se dítěti věnovat především právě v této oblasti a hravou formou problémová slova procvičovat. Jako vhodnou pomůckou slouží obrázky, které jsou dítěti nápomocné při ujasnění si významu slov. Nedostatečná péče a rozvoj sluchové percepce může ovlivňovat rozvoj poruch učení jako například dyslexii či dysortografii.⁶³

3.5 Psychosociální zralost

Do této zralosti spadá především zralost emoční a sociální. Psychosociální zralost se neméně podílí na utváření vztahu dítě škola a odráží se v jeho úspěchu či neúspěchu ve vzdělávacím procesu. Rovněž tento druh zralosti je ovlivněn několika činiteli, které ovlivňují individualitu každého dítěte. K významným činitelům patří rodina, její původ, poměry, vztahy, hodnoty, dále zdravotní stav dítěte, jeho osobnost a povahové rysy, úroveň schopností.⁶⁴

Emoční zralost

Emoce doprovází člověka po celý život. Díky individualitě každého jedince, jsou více či méně patrné. Emoční stabilita je při vstupu dítěte do školy velmi důležitá. Nejen při navazování sociálních vztahů, ale i při celkové adaptaci na školní prostředí. Dítě zahajující školní docházku je vystaveno velkým změnám. Setkává se s novou skupinou lidí, s novým prostředím, je odloučeno od své rodiny, přichází povinnosti, osamostatnění se. Někteří emocionálně slabší jedinci se mohou projevovat zvýšenou plačtivostí, úzkostí, strachem

⁶² Srov. BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. s. 31 - 33

⁶³ Srov. BALHAROVÁ, K. *Řeč a sluch: školní zralost*. s. 3

⁶⁴ Srov. BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. s. 51

či se objevují psychosomatické potíže.⁶⁵ Některé projevy emoční lability jsou na první pohled patrné, jiné je nutno vyzorovat. Pokud například dítě trpí úzkostí a projevuje se při jistých situacích pláčem, není těžké příčinu úzkosti vyzorovat. Naopak pokud se snaží dítě určitým způsobem tento stav překonat samo, může se objevit chování suverénní, které lze snáze přehlédnout.⁶⁶

Pokud dítě před zahájením školní docházky navštěvovalo mateřskou školu, má nesporně jistou výhodu před těmi, kteří se zahájením školní docházky poprvé opouští na delší čas rodinné zázemí. Vývoj emocionality a schopnost vyrovnat se s úspěchem či neúspěchem ovlivňují různé hry. Ty poskytují prvotní seznámení s pocitem vítězství, ale i prohry. Učí se s těmito pocity vyrovnat.⁶⁷

Sociální zralost

Vedle emoční zralosti stojí zralost sociální. Úzce spolu souvisejí. Dítě sociálně zralé je komunikativní, umí se začlenit do skupiny, snáze se přizpůsobí novému prostředí, novým okolnostem, uznává autority. Dítě sociálně nevyzrálé při nástupu do školy je ve značné nevýhodě. Neumí se prosadit v nové skupině, utvořit si své místo ve třídě, není komunikativní. Důsledky jsou pro dítě stresující. Čelí posměchu spolužáků, chybí mu kamarádi, patrné mohou být kázeňské problémy, kterými se snaží bránit. Neumí se vyrovnat s neúspěchem, nerespektuje autority. Také neuspokojená sociální potřeba vede k úzkostem, neklidu a psychosomatickým potížím. Proto dítěti sociálně nezralému je nutné pomoci, snažit se ho postupně začleňovat do skupin, učit ho komunikovat prostřednictvím jednoduchých úkolů a aktivit. Vhodně jej motivovat a podporovat.⁶⁸

⁶⁵ Srov. BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. s. 51-52

⁶⁶ Srov. KLÉGRVÁ, J. *Máme doma prvňáčka*. s. 96

⁶⁷ Srov. LAŽALOVÁ, R. *Diagnostika školní zralosti: školní zralost*. s. 33

⁶⁸ Srov. BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. s. 51-52

3.6 Odklad školní docházky

Odklad školní docházky se řídí školským zákonem § 37, 561/2004 sb. Tento zákon vymezuje kritéria pro odklad povinné školní docházky. Pokud dítě není po některé stránce školsky zralé, žádají rodiče u ředitele školy, kde je dítě zapsáno, o odklad školní docházky. Jedná se o oblast zralosti tělesné, duševní i o oblast sociální a emoční. O odkladu povinné školní docházky rozhoduje dětský lékař nebo pedagogicko-psychologická poradna.⁶⁹

Dítě po zahájení školní docházky je vystavováno zátěži, kterou by dítě školsky nezralé nemuselo zvládat. Pak případné časté onemocnění a následné zameškání výuky, může mít mnohem horší následky, než roční odklad. Proto by se měly brát v potaz všechny faktory, které by mohly mít na svědomí případný zážitek školní neúspěch.⁷⁰

3.7 Elementární kompetence v kontextu školní připravenosti

Základní vzdělávání plynule navazuje na vzdělávání předškolní. Základní vzdělávání se dělí na dva stupně a to na stupeň 1. a stupeň 2. Každé dítě musí tyto dva, po sobě navazujícími stupně vzdělání, absolvovat.

Cílem vzdělávání na prvním stupni základních škol je uvést dítě do povinného, regulérního a soustavného vzdělávání. Dbá na individuální zvláštnosti jedince, užívá vhodné metody a formy vzdělávání. Motivuje k dalšímu učení, hledání a řešení problémů. Rozvíjí zájmy a potřeby žáků. Dále rozvíjí klíčové kompetence, které umožňují další vývoj jedince a připravují ho na život.⁷¹

Klíčové kompetence vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, vychází ze školského zákona 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.⁷²

⁶⁹ Srov. LEŽALOVÁ, R. *Diagnostika školní zralosti: školní zralost*. s. 4-5

⁷⁰ Srov. KLÉGRVÁ, J. *Máme doma prvňáčka*. s. 31

⁷¹ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2013-03-14]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

⁷² Srov. LEŽALOVÁ, R. *Vstup do školy: školní zralost*. s. 4

Vzdělávání se postupně snaží o komplexní a systematický rozvoj klíčových kompetencí. Jednotlivé stupně vzdělávání se snaží, aby jedinec v rámci daného stupně, získal co nejvyšší úroveň kompetencí, které mu umožní další vzdělávání. Smysl klíčových kompetencí je v rozvoji jedince, schopnosti učit se a porozumět novým věcem, umět využít svých znalostí a zkušeností v praxi, samostatně řešit problémy, umět využívat různých druhů komunikace.⁷³

Dítě, které přechází z předškolního vzdělávání na vzdělávání základní, by mělo být školsky zralé a navíc vybaveno jistou úrovní klíčových kompetencí. A to kompetencemi k učení, řešení problémů, komunikativními, sociálními a personálními, činnostními a pracovními.⁷⁴

Cílem výchovně vzdělávacího procesu je, aby každé dítě dosáhlo sobě co nejvyšší úrovně v oblasti kompetencí a bylo mu tak umožněno co nejlepší uplatnění ve společnosti a případné celoživotní vzdělávání. Získat maximální úroveň dané kompetence není možné, z důvodu nekonečných možností vzdělávání.⁷⁵

Kompetence k učení

Již v předškolním věku se pěstuje v dětech touha po poznávání, objevování a experimentování. Děti tohoto věku jsou však přirozeně zvědavé, proto není náročné je v této oblasti upoutat. Předškolní období nabízí rozmanité aktivity, formy a metody, které snadno aktivizují děti k činnosti.⁷⁶

V oblasti kompetencí k učení, před zahájením školní docházky, se předpokládá, že dítě používá základní symboly a pojmy, experimentuje, zajímá se o dění a prostředí kolem něj, pokládá otázky a vyžaduje odpovědi, dokončuje započatou práci, snaží se učit novým věcem, cíleně si pamatuje

⁷³ Srov. LEŽALOVÁ, R. *Vstup do školy: školní zralost*. s. 6

⁷⁴ Srov. LEŽALOVÁ, R. *Vstup do školy: školní zralost*. s. 18

⁷⁵ Srov. ŠIKULOVÁ, Renata. *Od klíčových kompetencí učitele ke klíčovým kompetencím žáka: metodika rozvíjení klíčových kompetencí, průřezová témata, diagnostika*. s. 10

⁷⁶ Srov. LEŽALOVÁ, R. *Vstup do školy: školní zralost*. s. 18

nové věci, umí ocenit práci druhých, kladné hodnocení bere jako motivaci k další činnosti, má radost z úspěšně dokončeného úkolu.⁷⁷

Kompetence k řešení problémů

Kompetence k řešení problémů se také rozvíjí v předškolním období. Děti při různých úkolech a aktivitách hledají vztahy a souvislosti, ať už samostatně, ve skupinách nebo s pomocí dospělého. S dětmi se začíná postupně, od nejjednodušších úkolů, po ty složitější. Začíná se s pokyny, jako udělej, sestav, vyrob, až se postupně dojde k řešení určitého problému. Z jednodušších her sem patří hádanky. Ty dítě nabádají k řešení, avšak nejsou zpočátku pro dítě jednoduché. Vybízí také k abstraktním představám, kterých dítě tohoto věku není zcela schopno. Posléze přichází úkoly, jako vymysli, oprav, znáš ještě jiný způsob. Při podobných činnostech se děti učí vyhledávat korektní řešení, různé způsoby řešení, hledají souvislosti a vymýšlí strategie. Děti při objevování něčeho nového využívají pokusu, který buď vyjde, nebo ne. Zde je důležitá podpora ze strany dospělého, který by měl i snahu dítěte pokusit se o něco nového, podpořit.⁷⁸

I v této oblasti řešení problémů se předpokládá, že dítě, zahajující školní docházku, si všímá a uvědomuje si problémy kolem sebe, aktivně řeší úkoly, které odpovídají jeho schopnostem, opakuje se problémy řeší sám a aplikuje dříve získané či naučené postupy, experimentuje, snaží se přijít na nové možnosti řešení, zapojuje vlastní představivost, logiku, zkušenost, aplikuje matematické postupy a elementární pojmy, vnímá vzájemné vztahy, rozpoznává řešení, které vede či nevede k cíli, nemá strach z chyby.⁷⁹

⁷⁷ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. [cit. 2013-03-14]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf>.

⁷⁸ Srov. LEŽALOVÁ, R. *Vstup do školy: školní zralost*. s. 20 - 22

⁷⁹ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. [cit. 2013-03-14]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf>.

Kompetence komunikativní

Jednotlivé kompetence na sebe navzájem navazují a propojují se. Stejně je tomu i v případě kompetence komunikativní. Rozvoj kompetence komunikativní neslouží pouze ke komunikaci. Plní také další neméně důležité funkce. Prvotní funkce je umožnit spojení s okolním sociálním prostředím, zajišťuje transfer informací, podílí se na vývoji myšlení. Celková komunikační úroveň působí na průběh a kvalitu vzdělání.⁸⁰

Pro rozvoj této kompetence se již v mateřské škole užívá různých mluvních hříček a her, které jsou založeny na práci s písmeny, významech slov, tvoření slov. Děti rády sdělují své zážitky, čehož se dá využít pro přirozený rozvoj komunikace, zbavení se strachu někomu něco říci, podělit se o své zážitky a zkušenosti a zároveň to rozvíjí schopnost naslouchat druhým, respektovat názor druhého, i když se s jeho názorem nemusím ztotožňovat. Dítě se v mateřské škole učí také komunikační dovednosti zaměřené na požádání si o pomoc, umět poprosit i poděkovat, něco odříci i vyřídit. Pokud dítě přicházející do školy není těmito základními dovednostmi vybaveno, mohou se objevit jisté potíže, vycházející z této neznalosti. Dítě může mít strach komunikovat se spolužáky, s učitelem nebo jinou dospělou osobou, v případě potřeby si nebude schopno požádat o pomoc či radu a podobně. Vhodnou formou pro rozvoj komunikace je i učení se básniček, říkadel, dramatizace pohádek a příběhů.⁸¹

Se zahájením školní docházky dítě vhodně formuluje věty, je schopno vyjádřit své myšlenky a podělit se o ně s ostatními, vede smysluplný rozhovor a vhodně reaguje, klade otázky, dává odpovědi, užívá gest, vlastní předpoklady ke čtení a psaní, aktivně zapojuje a rozšiřuje slovní zásobu, má povědomí o jiných jazycích a základní předpoklady k jejich studiu, umí využít různých komunikačních prostředků.⁸²

⁸⁰ Srov. BENDOVÁ, P. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. s. 11

⁸¹ Srov. LEŽALOVÁ, R. *Vstup do školy: školní zralost*. s. 24 - 28

⁸² Srov. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. [cit. 2013-03-14]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf>.

Kompetence sociální a personální

Rozvoj sociální a personální kompetence je velmi aktuální potřebou. Dnešní doba je plna velmi užitečných různorodých informačních a sdělovacích prostředků, avšak rozvíjí se na úkor vzájemné lidské komunikace a spolupráce. Od toho se vyvíjí i to, že někteří jedinci neumí mezi sebou komunikovat, spolupracovat, respektovat autority či sebe navzájem. Přitom jedinec s rozvinutou sociální a personální kompetencí, může být velmi úspěšný, nejen ve spolupráci a komunikaci s ostatními, ale i v navozování nových vztahů, řešení problémů, v chápání a vnímání druhých.⁸³

Již v předškolním věku je vhodné začít s rozvíjením této kompetence. Rozvoj sociální a personální kompetence pomáhá krůstu sebedůvěry, přizpůsobení se a včleňování se do kolektivu. Zbavuje strachu sdělit svůj názor druhým, učí se spolupráci, respektovat názor druhého, uvědomovat si následky svého jednání či práce, přijímat kladné i záporné hodnocení a vyrovnat se s ním. Také se učí respektování pravidel a uvědomování si následků při jejich nedodržování, dosáhnout stanoveného cíle, být nápomocen potřebným. I zde je výhoda mateřské školy, která dítěti poskytuje, soustavně jej připravuje a navozuje mu situace, které tuto kompetenci rozvíjí. Rozvoj sociálních a personálních kompetencí souvisí i s předcházením nebezpečí, se kterými se může dítě setkat. Učí pak, jak se v daných situacích zachovat a reagovat, jak nebezpečí rozpoznat.⁸⁴

Dítě, při vstupu do školy, by mělo být schopno v jisté míře se samostatně rozhodovat, vyjadřovat své názory a postoje, uvědomovat si následky svého jednání, chovat se ohleduplně, být nápomocný potřebným, vnímat bezpráví, křivdu, agresivitu, umět se prosadit ve skupině, ale také se podrobit většině. Dítě by mělo mít osvojené základy slušného chování, jako poděkovat a poprosit, dále by mělo respektovat a dodržovat nastavená pravidla, rozpoznat nebezpečí a vhodně reagovat.⁸⁵

⁸³ Srov. LISÁ, Elena. *Hry k rozvoji sociálních kompetencí žáků 1. stupně ZŠ*. s. 10

⁸⁴ Srov. LEŽALOVÁ, R. *Vstup do školy: školní zralost*. s. 30 - 32

⁸⁵ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. [cit. 2013-03-14]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf>.

Kompetence činnostní a občanské

Raný rozvoj této kompetence usnadní dítěti adaptaci na školní prostředí. Především z toho důvodu, že s nástupem do školy, si musí zvyknout na nový režim, nová pravidla, jistý řád. Pro dítě, které nastupuje do školy z rodinného prostředí, to může znamenat velký problém. Dítě vstupující do školy ze školy mateřské, je na určitý řád již zvyklé. Musí ráno vstávat do školky, věnovat se v daný čas daným činnostem, respektovat pravidla, spolupracovat s ostatními dětmi, být v jistých věcech samostatné. Učitelé mateřských škol dohlíží na dokončení započaté práce či hry a důsledné plnění si svých povinností. Také se učí přijímat hodnocení a hodnotit druhé. V neposlední řadě i zodpovědnosti za sebe a své zdraví.⁸⁶

Z RVP pro předškolní vzdělávání vyplývá, že dítě zahajující školní docházku umí posoudit své silné a slabé vlastnosti a také své vlastnosti vhodně využít. Má zkušenost s plánováním a organizací svého času. Dítě dokáže jít za svým cílem, ale umí se také přizpůsobit změnám a situacím, které mohou nečekaně nastat. Rozumí tomu, že každý člověk může jednat svobodně, ale také si nese odpovědnost za své činy. Umí ocenit nejen svoji práci, ale i druhých, má smysl pro povinnost a dokončení započatého. Je zainteresovaný do dění kolem něj. Vnímá, že aktivita, zapojení se do činnosti, spolupráce, zodpovědnost na rozdíl od nevšímavosti a nezájmu, je oceněna a předchází tak problémům. V jisté míře rozumí základům lidských práv a povinností. Rozumí významu pravidel, jejich vytváření a plnění. Respektuje individuální zvláštnosti a lidské hodnoty. Není lhostejný k prostředí, ve kterém žije, vnímá jeho důležitost a význam. Chová se zodpovědně ke zdraví svému i ostatních, dbá o své bezpečí i bezpečí druhých.⁸⁷

Význam klíčových kompetencí

Stupeň dosažení klíčových kompetencí dítětem předškolního věku, výrazně ovlivní jeho další působení ve výchovně vzdělávacím procesu.

⁸⁶ Srov. LEŽALOVÁ, R. *Vstup do školy: školní zralost*. s. 34 - 36

⁸⁷ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. [cit. 2013-03-14]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf>.

Mateřská škola bezesporu podporuje návyky, které dítě během zahájení povinné školní docházky jistě ocení. Systematicky rozvíjí jeho fyzické i psychické schopnosti. Dítě z mateřské školy je přinejmenším vybaveno jistou dávkou samostatnosti a schopnosti sebeobsluhy, dovednosti pracovat a pohybovat se v kolektivu, odpoutat se na čas od své rodiny, plnit zadané úkoly, reagovat na pokyny učitele. Aktivitami a působením v mateřské škole, rozvíjí jednotlivé kompetence, na které bude postupně po zahájení školní docházky navazováno.⁸⁸

Rozvoj klíčových kompetencí je celoživotní proces. Kompetence samy o sobě nenesou obsah, ale jejich vhodným užitím je obsah sdělen. Jsou takovým zprostředkovatelem. Kompetence se rozvíjí postupně s ohledem na věk a individuální zvláštnosti žáků.⁸⁹

⁸⁸ Srov. LEŽALOVÁ, R. *Vstup do školy: školní zralost*. s. 36 - 39

⁸⁹ Srov. BELZ, H. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. s. 27

4 Činitelé ovlivňující adaptaci žáka

Zahájení povinné školní docházky je velmi významným mezníkem v životě každého dítěte i rodičů. Pro dítě končí bezstarostné období a začíná období nové. Dítě se vžívá do zcela jiné společenské role. Role školáka. Jsou na něho kladené vyšší nároky a povinnosti. S tím souvisí i zvýšené nároky i povinnosti na rodiče i celou rodinu. Pro dítě je podpora jeho okolí velmi důležitá. Nejen rodina ovlivňuje úspěch žáka v novém prostředí. Velmi významnou roli má hned vedle rodiny i učitel a nepochybně i spolužáci či kamarádi.⁹⁰

4.1 Rodina

S rodinou bylo doposud dítě nejvíce v kontaktu, proto je jí velmi ovlivněno a ovlivňováno. V dítěti se odráží postoje a názory rodičů. Tedy i názor na školu a školní prostředí. Proto by rodiče měli dítě podporovat a zbytečně jej školou nestrašit. Dítě se přirozeně do školy těší. Vychází to z jeho biologických potřeb se něčemu učit, být oceněno za odvedenou práci a podobně. Pozitivní vztah ke škole je prvním krokem k úspěchu. Pokud se dítě do školy těší, má k ní dobrý vztah, pak snadněji překoná případnou nechuť k psaní domácích úkolů, přípravě na další den či vstávání do školy.⁹¹

Rodina nese několik významných úkolů. Jedním z nich je příprava vhodného prostředí. Vhodným prostředím se rozumí klid pro přípravu na vyučování, místo pro psaní úkolů, určitý denní režim, rodinná atmosféra, pocit lásky a podpory. Dalším úkolem je být dobrým vzorem. Dítě mladšího školního věku se stále učí nápodobou, proto by si měli rodiče uvědomovat, že dítě stále napodobuje jejich chování, postoje, názory. Rodiči by nemělo být lhostejné, kdo jeho dítě vyučuje. Spolupráce rodiče a učitele je jeden ze základních vztahů, který by měl být podporován. Oběma stranám zde jde o výchovu a vzdělání dítěte, proto by měli navzájem komunikovat a případné problémy konzultovat. V neposlední řadě stojí motivace. Nejen ve škole by mělo být dítě motivováno. Motivace od rodičů ve formě pochvaly za pěknou

⁹⁰ Srov. KLÉGRVÁ, J. *Máme doma prvňáčka*. s. 10-11

⁹¹ Srov. BENÍŠKOVÁ, T. *První třídou bez pláče: výběr školy, první školní den, učitelé a spolužáci, domácí příprava, mimoškolní činnost, když nastanou problémy*. s. 53 -54

známku, napsaný úkol, připravené věci do školy či slíbení odměny za plnění povinností, je také pro dítě velmi důležitá.⁹²

Tendence dnešních rodin s sebou přináší i různá úskalí. Je to dáno dobou, životním stylem, ekonomickými i sociálními poměry. Dnešní rodina se jeví spíše uzavřeně. Brání si své soukromí, jednotliví členové rodiny se vyvíjí zcela samostatně bez ohledu na tradice. Pracovní vytíženost rodičů a snaha poskytnout dítěti co nejlepší vzdělání se odráží v chodu celé domácnosti. Děti z rodiny neúplné či problémové nejsou ve škole výjimkou. Kázeňské problémy dětí často pramení přímo z rodiny a rodinných problémů. Dítě mnohdy své problémy řeší nevhodným jednáním, agresivitou nebo je naopak nekomunikativní, vyhýbá se kontaktu s druhými, drží se v ústraní, objevuje se úzkost, stres, psychosomatické potíže.⁹³

4.2 Učitel

Učitel je dalším činitelem působící na žáka. Obzvláště učitel první třídy, který je pro děti jakýmsi průvodcem a vzorem. Seznamuje je s novým prostředím, novými situacemi, činnostmi, režimem. Fungující vztah a komunikace mezi učitelem a žákem je nutný pro správný průběh vyučování. Aby učitel byl žákovi co nejvíce nápomocný, měl by o něm co nejvíce vědět. A to přinejmenším zdravotní stav a problémy které dítě doprovází. Často tyto cenné informace pomohou při objasnění a řešení problémů ve škole. S tím souvisí i respektování individuálních zvláštností dítěte.⁹⁴

Interakce mezi učitelem a žákem musí mít nastavená určitá pravidla, která je nutno dodržovat. Pokud by se tato pravidla nedodržovala, nedocházelo by k naplňování cílů vzdělání. Žák musí mít jasně nastaveno, co se ve škole smí a co je zakázané. Samozřejmě musí vědět i důvod. Zpravidla si žáci s učitelem nastavují i vnitřní řád třídy, které vychází z respektování jeden druhého a k vytvoření příznivé pracovní atmosféry. Vedle vnitřních pravidel třídy stojí školní řád, s kterým musí být děti seznámeni na začátku školního roku. Učitel

⁹² Srov. BENÍŠKOVÁ, T. *První třídou bez pláče: výběr školy, první školní den, učitelé a spolužáci, domácí příprava, mimoškolní činnost, když nastanou problémy*. s. 44 - 53

⁹³ Srov. MICHALOVÁ, Z. *Předškolák s problémovým chováním: projevy, prevence a možnosti ovlivnění*. s. 31 - 32

⁹⁴ Srov. ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika: projevy, prevence a možnosti ovlivnění*. s. 146 - 147

po nastavení všech pravidel, musí dohlížet na jejich řádné plnění a předcházet tak zmatku a nepořádku.⁹⁵

Pozice učitele není jednoduchá. Nejenže se musí postarat o kvalitní výuku, ale také zabezpečit chod celé třídy. Učitel dítě ovlivňuje každým gestem, pohledem, dotekem, pohybem, emocemi, motivací, pochvalou. Měl by být pozitivní, důvěryhodný, upřímný, komunikativní, dávat žákům prostor vyjádřit svůj názor, neměl by svou špatnou náladou ovlivňovat žáky či je nějakým způsobem zastrašovat.⁹⁶ Pro práci učitele je hlavní podmínkou vztah k dětem, avšak je nezbytné zachovávat i profesionalitu. Do profesionality se řadí i učitelovi postoje vůči žákům, prostředí, kolegům.⁹⁷

4.3 Spolužáci

S nástupem do školy budou spolužáci právě ti, se kterými bude dítě nově trávit spoustu času. Významnou roli zde hraje učitel a jeho schopnost stmelit nový kolektiv, dále pak to, zda dítě navštěvovalo či nenavštěvovalo mateřskou školu a jestli má zkušenosti s navazováním nových kontaktů. Některým dětem dělá seznámení značné problémy. Mohou se seznamovat pomaleji, jsou vystrašenější nebo se bojí nových věcí. Učitel i rodič by měl navození nových vztahů podporovat. Spolužáci mohou do značné míry ovlivnit, zda dítě bude do školy chodit rádo nebo ne. Dítě, které má dobré vztahy se spolužáky půjde mnohem raději do školy, než takové, které se s nikým nebaví. Dále by se mělo předcházet tomu, aby dítě napadalo nebo bylo napadáno spolužáky. Dětem musí být vysvětleno, jak se k sobě chovat i v případě, že si navzájem nerozumí. Přinejmenším umět spolu spolupracovat. Rodiče by neměli do navozování vztahů mezi dětmi moc zasahovat. Raději své dítě podporovat. Dopřát jim návštěvu kroužků, které navštěvují spolužáci, umožnit návštěvu kamaráda a podobně.

⁹⁵ Srov. MEŠKOVÁ, M. *Motivace žáků efektivní komunikací*. s. 24 - 25

⁹⁶ Srov. KREISLOVÁ, Z. *Krok za krokem 1. třídou: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok*.

⁹⁷ Srov. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. s. 364 - 366

5 Adaptační proces na počátek školní docházky

Člověk se během celého života setkává s různými situacemi, kterým se musí přizpůsobit a adaptovat se na ně. Schopnost adaptovat se na měnící se okolnosti se označuje jako adaptabilita. Tato schopnost se u lidí různí. Záleží na osobnosti jedince, věku, ale také na životních podmínkách. Pokud se člověk neumí přizpůsobit nárokům prostředí, pak se jedná o proces maladaptace. V opačném případě, při zvládnutí adaptace, se člověk cítí spokojen a naplněn.⁹⁸

5.1 Adaptační problémy

Se zahájením školní docházky přichází problémy, se kterými se dítě, ale také rodiče musí vypořádat. Častými problémy žáků jsou přizpůsobení se požadavkům, nárokům na kázeň, dále problémy s prospěchem či přílišná úzkost dítěte. Při potížích se školním prospěchem může být příčinou několik faktorů. Příkladem mohou být poruchy učení jako např. dyskalkulie, dyslexie, dysortografie, ale také závažnější mentální retardace.⁹⁹

Poruchy učení jsou řazeny do skupiny pod názvem lehká mozková dysfunkce. Vedle poruch k učení v této skupině stojí i poruchy chování. Pokud žák trpí některou z poruch učení, může mít potíže při nácviku čtení, psaní či počítání. Tyto potíže však nemusí být nutně způsobeny lehkou mozkovou dysfunkcí. Také zde hraje významnou roli školní zralost dítěte. Především oblast jemné motoriky, sluchové a zrakové zralosti. V případě čtení se vyskytují potíže s rozlišováním hlásek, skládáním a rozkládáním slov na slabiky, tvořením vět, dvojím čtením. V případě psaní se objevuje křečovitě držení tužky, psaní nesprávných tvarů písmen. V případě počítání to mohou být nedokonalé matematické představy, problémy počítání s přechodem přes desítku či špatná orientace na číselné řadě.¹⁰⁰

Poruchy chování také významně ovlivňují žákovu adaptaci na školní prostředí. Tito žáci mohou být neklidní, špatně se přizpůsobující novým

⁹⁸ Srov. KUSÁK, P., DAŘÍLEK, P. *Pedagogická psychologie*. s. 197

⁹⁹ Srov. MATĚJÍČEK, Z. *Praxe dětského psychologického poradenství*. s. 124-125

¹⁰⁰ Srov. KLÉGRVÁ, J. *Máme doma prvňáčka*. s. 64-83

situacím, neschopni si udržet vyžadovaný pořádek na lavici, mohou být příliš „živí“ nebo naopak pomalí, vyžadující pozornost okolí. Takový žák ve třídě ovlivňuje svým chováním chod celé třídy.¹⁰¹

Dalším faktorem je rodina. Rodina může významně ovlivnit žákův úspěch či neúspěch. Rodiče by měli pamatovat na to, že jsou pro dítě vzorem, měli by dbát na řádný režim dítěte, smysl pro povinnosti a plnění úkolů.¹⁰²

Úzkostné dítě, je v procesu adaptace na školní prostředí, také velmi znevýhodněno. Úzkost znamená něco nepříjemného, co ovlivňuje prožívání člověka. Úzkost může být spojena s něčím určitým nebo naopak nemusí být zřetelný její důvod. Úzkost ovlivňuje prožívání, reakce, vnímání skutečnosti. Úzkostné dítě bývá stydlivé, ostýchavé, nejisté či uplakané. Některé děti mohou své problémy skrývat a chovají se agresivně či příliš sebejistě. Není výjimkou, že úzkostnost se u dítěte může projevit až se začátkem školní docházky. Je to způsobeno novými situacemi, kterým je dítě vystaveno. Navíc je odloučeno od rodiny, od domova, od známého a zavedeného. Některé děti se s tímto hůře vyrovnávají. Je nutné myslet na to, že úzkost může být v dítěti vyvolána nejen školními nároky, ale i přehnanými ambicemi rodičů.¹⁰³

Mezi mimoškolní problémy, které také významně ovlivňují adaptaci, se řadí poruchy řeči, spánku, neurózy, psychosomatické potíže.¹⁰⁴ Psychosomatické potíže ovlivňuje především vědomí člověka. Při těchto potížích, může mít dítě časté bolesti břicha, hlavy nebo se v noci pomočovat, mít třes v končetinách či kombinaci více příznaků.¹⁰⁵

Problémy adaptace souvisí i s nepřípraveností dítěte pro zahájení školní docházky a to v oblasti rozumové, sociální, tělesné i duševní. Je však potřeba pamatovat na to, že každý potřebuje více či méně času, aby se mohl nové situaci přizpůsobit.¹⁰⁶

¹⁰¹ Srov. KLÉGRVÁ, J. *Máme doma prvňáčka*. s. 64-65

¹⁰² Srov. MATĚJÍČEK, Z. *Praxe dětského psychologického poradenství*. s. 124-125

¹⁰³ Srov. KLÉGRVÁ, J. *Máme doma prvňáčka*. s. 96-97

¹⁰⁴ Srov. MATĚJÍČEK, Z. *Praxe dětského psychologického poradenství*. s. 124-125

¹⁰⁵ Srov. KLÉGRVÁ, J. *Máme doma prvňáčka*. s. 102

¹⁰⁶ Srov. ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. s. 186

II. EMPIRICKÁ ČÁST

6 Výzkumné šetření a jeho metodologie

Data pro výzkumné šetření byla shromažďována pomocí tištěných nestandardizovaných dotazníků, jež byly určeny pro učitele prvních tříd základních škol. Respondenty byli záměrně zvoleni pouze učitelé, pro svoji odbornost a schopnost hodnotit úroveň žáka v jednotlivých kompetencích.

6.1 Cíle výzkumu

Výzkumný cíl

Cílem diplomové práce je zjistit v rámci adaptačního procesu, které problémy se vyskytují jako nejčastější v kontextu připravenosti dítěte při zahájení povinné školní docházky.

Dílčí cíle

1. Vytvoření výzkumného nástroje pro výzkumné šetření.
2. Ověření funkčnosti dotazníku – pilotáž.
3. Provedení sběru dat pomocí dotazníkového šetření v regionu Olomouc.
4. Zpracování, analýza, vyhodnocení získaných dat a vyvození závěru.

Problémové otázky

1. Ovlivňuje rodinné prostředí adaptační proces žáka na školní prostředí v rámci klíčových kompetencí, které má dítě dosáhnout před zahájením povinné školní docházky?
2. Která klíčová kompetence se jeví jako nejvíce problémová z hlediska adaptace žáka na školní prostředí?

Stanovení pracovních hypotéz

- H1 Žáci žijící v úplné rodině mají menší problémy s adaptací na školní prostředí v rámci kompetence k učení než ti žáci, kteří žijí v rodině neúplné.
- H2 Žáci žijící v úplné rodině mají menší problémy s adaptací na školní prostředí v rámci kompetence k řešení problémů než ti žáci, kteří žijí v rodině neúplné.
- H3 Žáci žijící v úplné rodině mají menší problémy s adaptací na školní prostředí v rámci kompetence komunikativní než ti žáci, kteří žijí v rodině neúplné.
- H4 Žáci žijící v úplné rodině mají menší problémy s adaptací na školní prostředí v rámci kompetence sociální a personální než ti žáci, kteří žijí v rodině neúplné.
- H5 Žáci žijící v úplné rodině mají menší problémy s adaptací na školní prostředí v rámci kompetence činnostní a občanské než ti žáci, kteří žijí v rodině neúplné.
- H6 Kompetence v oblasti sociální patří k nejčastějším problémům, které se projevují v rámci adaptace, ve srovnání s jinými.

Pilotáž

Pilotáž byla provedena na dvou základních školách regionu Olomouc. Zde byla ověřena funkčnost a spolehlivost dotazníku.

6.2 Použitá metoda

Pro výzkumné šetření, týkající se problémů adaptace žáků na první třídu povinné školní docházky v regionu Olomouc, byla data shromažďována pomocí nestandardizovaného dotazníku. Sběr dat pomocí dotazníku umožňoval v poměrně krátkém čase oslovit velké množství respondentů, proto byl zvolen za nejvhodnější výzkumnou metodu daného výzkumného šetření.

Dotazníky byly směřovány učitelům prvních tříd, kteří se snažili co nejpresněji a nejpravdivěji odpovídat na otázky problematiky adaptace žáků prvních tříd na školní prostředí. Každý dotazník zkoumal problémy adaptace jednoho konkrétního žáka. Z důvodu časové náročnosti nevyplňovali oslovení učitelé dotazníky na všechny žáky své třídy, ale pouze na určitý vzorek třídy. Zpravidla se jednalo o 5 až 10 žáků.

V úvodu dotazníku byli respondenti informováni o účelu dotazníku. Z důvodu toho, že dotazník byl zcela anonymní, byli respondenti požádáni o přesné a pravdivé odpovědi. Dále byly uvedeny kontakty na autora, vedoucího diplomové práce a poděkování za čas strávený vyplněním dotazníku.

Prvních pět nečíslovaných položek dotazníku obsahovalo otázky na demografické údaje. Dvacet tři číslovaných položek dotazníku bylo rozděleno do pěti oblastí kompetencí, vycházejících z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Z dvaceti tří položek bylo osmnáct uzavřených polynomičtých s výběrem odpovědi, jedna uzavřená dichotomická s doplňující polouzavřenou položkou a čtyři polouzavřené položky. Na závěr každé z pěti oblastí kompetencí byla záměrně uvedena otevřená nečíslovaná položka, jejímž úkolem bylo hlouběji proniknout do problémů sledované kompetence. Vzor dotazníku je uveden v příloze 1.

6.3 Charakteristika zkoumaného souboru

Do výzkumu se celkem zapojilo třináct základních škol z regionu Olomouc, jmenovitě ZŠ Stupkova Olomouc, ZŠ Olomouc Heyrovského, FZŠ dr. Milady Horákové a Mateřská škola Olomouc, FZŠ Tererova Olomouc, FZŠ Helsinská Olomouc, ZŠ Komenium Olomouc, ZŠ Petřkova, ZŠ Bílá Lhota, ZŠ Jungmannova Litovel, ZŠ Vítězná Litovel, ZŠ Nasobůky, ZŠ Senice na Hané a FZŠ Náměšť na Hané. Zkoumaný soubor byl tvořen sto čtyřiceti žáky prvních tříd.

Struktura souboru dle pohlaví žáka

Tabulka 1: Zastoupení pohlaví žáků v zkoumaném souboru.

Pohlaví žáka	Četnost	Relativní četnost [%]
Chlapci	77	55
Dívky	63	45
Celkem	140	100

Zkoumaný soubor byl z hlediska pohlaví žáka poměrně vyrovnaný. Do výzkumu bylo zahrnuto 77 (55%) chlapců a 63 (45%) dívek.

Struktura souboru dle absolvování předškolního vzdělávání

Tabulka 2: Zastoupení žáků zkoumaného souboru podle toho, zda absolvovali předškolní vzdělání.

Chodil/a do MŠ	Četnost	Relativní četnost [%]
Ano	133	95,0
Ne	3	2,1
Nevím	4	2,9
Celkem	140	100,0

Většina (133) žáků zkoumaného souboru navštěvovala předškolní vzdělání. Pouze 3 žáci zkoumaného souboru tato zařízení nenavštěvovali. V případě 4 žáků byla učiteli zvolena možnost nevím.

Struktura souboru dle věku při nástupu do školy

Tabulka 3: Věk žáků zkoumaného souboru při nástupu do první třídy základní školy.

Věk při nástupu do ZŠ	Četnost	Relativní četnost [%]
5	0	0,0
6	104	74,3
7	36	25,7
Celkem	140	100,0

Ze zkoumaného souboru povinnou školní docházku zahájilo ve věku šesti let 104 žáků (74,3%). Zbylých 36 (25,7%) žáků mělo roční odklad a zahájilo povinnou školní docházku v sedmi letech. Důvodem odkladu školní docházky byla ve všech případech školní nezralost dítěte s výjimkou jednoho žáka, kterému byl doporučen odklad ze zdravotních důvodů (dlouhodobý pobyt v nemocnici). Nejčastějšími důvody školní nezralosti byly vady řeči, nesamostatnost a nesoustředěnost.

Struktura souboru dle toho, zda má žák sourozence

Tabulka 4: Zastoupení žáků ze zkoumaného souboru podle toho zda mají sourozence.

Žák má sourozence	Četnost	Relativní četnost [%]
Ano	110	78,6
Ne	28	20,0
Nevím	2	1,4
Celkem	140	100,0

Sto deset žáků (78,6%) zkoumaného souboru mělo sourozence, 28 žáků (20%) byli jedináčci. V případě dvou žáků učitelé neměli potřebné informace.

Struktura souboru dle rodiny, ve které žák žije

Tabulka 5: Zastoupení žáků ze zkoumaného souboru podle toho, v jaké rodině žijí.

Žák žije v rodině	Četnost	Relativní četnost [%]
Úplné	100	71,43
Neúplné	37	26,43
Jiné	3	2,14
Celkem	140	100,00

Ze zkoumaného souboru žije v úplné rodině 100 (71,43%) žáků. V neúplné rodině žije 37 (26,43%) žáků a v jiné 3 (2,14%). Jinou rodinou zde byl uveden dětský domov.

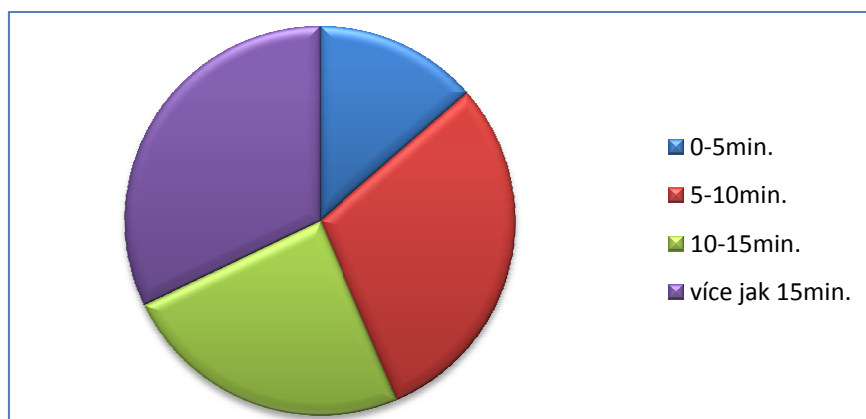
7 Vyhodnocení dat

Data získaná z tištěných dotazníků byla přepsána do elektronické podoby a dále zpracovávána v programu Microsoft Office Excel 2007. Data dotazníku jsou k dispozici na přiloženém CD k diplomové práci (příloha 3). Položky dotazníku byly rozděleny do pěti kompetencí dle Rámcového vzdělávacího programu. Jednotlivé kompetence byly nejprve zpracovány zvlášť a poté vyhodnoceny komplexně.

7.1 Vyhodnocení kompetence k učení

Kapitola vyhodnocuje položky dotazníku, které se zabývaly úrovní žáků v oblasti kompetence k učení.

Položka 1 - Žák ve výuce udrží pozornost:



Graf 1: Grafické vyjádření výsledků položky 1

Tabulka 6: Četnost odpovědí k položce 1

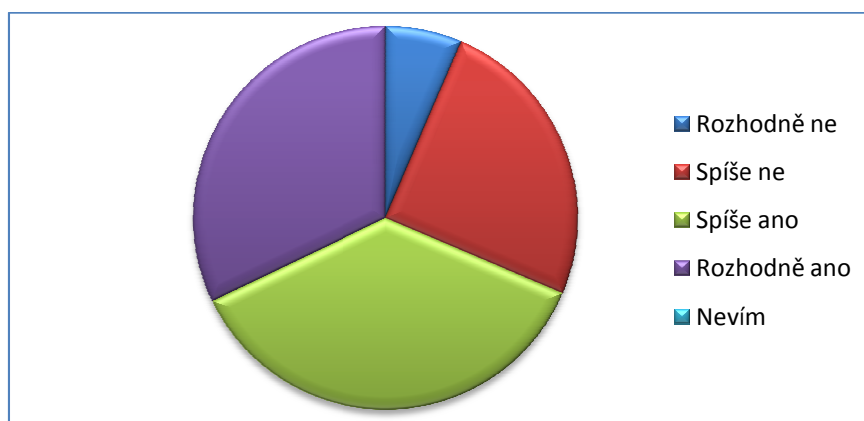
Žák ve výuce udrží pozornost	Četnost	Relativní četnost [%]
0-5min.	19	13,6
5-10min.	42	30,0
10-15min.	34	24,3
více jak 15min.	45	32,1
Celkem	140	100,0

Komentář:

Při nástupu dítěte do školy může být jeden z problémů adaptace na školní prostředí schopnost udržet svoji pozornost po delší časový úsek. Obzvláště v první třídě je velmi důležité střídat činnosti v hodině a vhodně žáka motivovat. Otázka měla zjistit, po jak dlouhou dobu, je dítě schopno udržet ve výuce svoji pozornost. Položka nabízela čtyři možnosti odpovědi.

Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že 19 žáků (13,6%) udrží svoji pozornost ve výuce maximálně pět minut. Pět až deset minut udrží svoji pozornost 42 žáků (30,0%), deset až patnáct minut 34 žáků (24,3%). Pouze 45 žáků (32,1%) udrží svoji pozornost ve výuce více jak patnáct minut. Tedy 67,9% žáků zkoumaného souboru není schopno udržet svoji pozornost déle jak patnáct minut. Šetření potvrdilo význam a důležitost vhodné motivace žáka ze strany učitele.

Položka 2 - Žák je v hodinách aktivní, rád se učí novým věcem:



Graf 2: Grafické vyjádření výsledků položky 2

Tabulka 7: Četnost odpovědí k položce 2

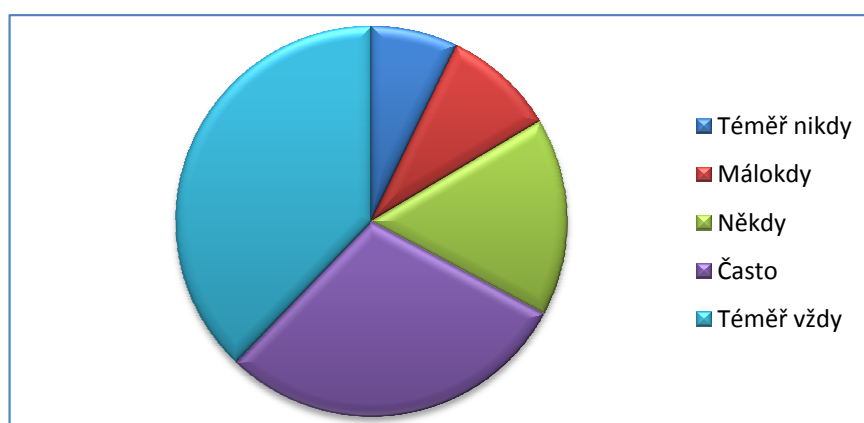
Žák je v hodinách aktivní, rád se učí novým věcem	Četnost	Relativní četnost [%]
Rozhodně ne	9	6,43
Spíše ne	35	25,00
Spíše ano	51	36,43
Rozhodně ano	45	32,14
Nevím	0	0,00
Celkem	140	100,00

Komentář:

Tato položka měla zjistit, zda dítě projevuje přirozený zájem o vědění a zájem o probírané učivo. Druhá položka obsahovala pět nabízených odpovědí.

Z výsledků výzkumného šetření bylo zjištěno, že 9 žáků (6,43%) nejevilo zájem o výuku, u 35 žáků (25,00%) zvolili respondenti odpověď „spíše ne“. Odpověď „spíše ano“ zvolili respondenti u 51 žáků (36,4%) a odpověď „rozhodně ano“ u 45 žáků (32,14%). Z výzkumného šetření vyplývá, že přes dvě třetiny žáků prvních tříd projevuje v hodinách aktivitu a zájem dozvědět se něco nového. U zbylé části žáků je pozorována menší aktivita či dokonce nezájem o výuku.

Položka 3 - Žák je schopen samostatné práce a dokončí ji:



Graf 3: Grafické vyjádření výsledků položky 3

Tabulka 8: Četnost odpovědí k položce 3

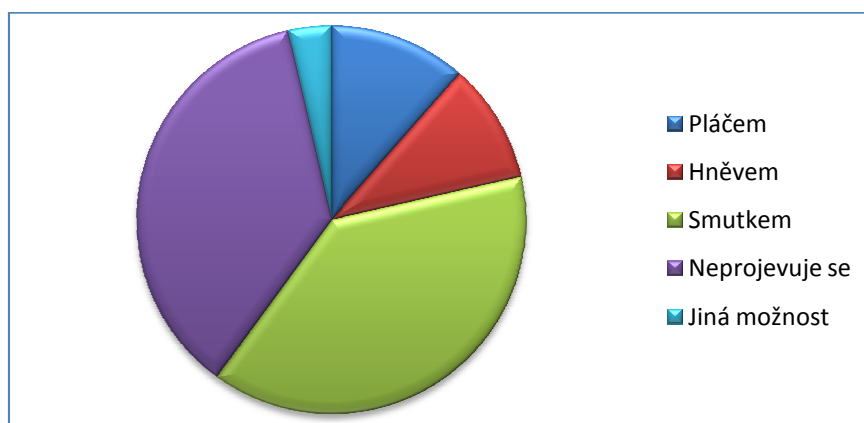
Žák je schopen samostatné práce a dokončí ji	Četnost	Relativní četnost [%]
Téměř nikdy	10	7,1
Málokdy	13	9,3
Někdy	23	16,4
Často	41	29,3
Téměř vždy	53	37,9
Celkem	140	100,0

Komentář:

Daná položka zjišťovala, zda jsou žáci tohoto věku schopni samostatně pracovat podle daných instrukcí a pokynů. A zda jsou schopni započatou práci dokončit. Tato položka nabízela pět možností odpovědí.

Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že 10 žáků (7,1%) není schopno téměř nikdy samostatně pracovat a dokončit započatou práci. Málokdy samostatně pracuje a práci dokončí 13 žáků (9,3%), někdy samostatně pracuje a práci dokončí 23 žáků (16,4%), často 41 žáků (29,3%). Téměř vždy je schopno pracovat samostatně a dokončit započatou práci 53 žáků (37,9%). Pouze 7,1% žáků neumí pracovat samostatně a vytrvat u započaté práce to je sice celkem zanedbatelná část, avšak i tito žáci nesmí být opomíjeni.

Položka 4 - Žák na záporné hodnocení reaguje:



Graf 4: Grafické vyjádření výsledků položky 4

Tabulka 9: Četnost odpovědí k položce 4

Žák na záporné hodnocení reaguje	Četnost	Relativní četnost [%]
Pláčem	16	11,4
Hněvem	14	10,0
Smutkem	54	38,6
Neprojevuje se	51	36,4
Jiná možnost	5	3,6
Celkem	140	100,0

Komentář:

Položka číslo 4 měla zjistit, postoje a chování žáka při záporném hodnocení. Jeho smysl pro sebehodnocení podaného výkonu. Položka se skládala ze čtyř nabídnutých odpovědí a nabízela jednu odpověď otevřenou.

Výsledkem výzkumného šetření je, že nejčastější reakcí na záporné hodnocení je smutek. Tuto odpověď zvolili respondenti u 54 žáků (38,6%). Odpověď „neprojevuje se“ vybrali respondenti u 51 žáků (36,4%). Poté následovala reakce pláč. Tuto odpověď zvolili respondenti u 16 žáků (11,4%). Hněvem se projevuje na záporné hodnocení 14 žáků (10,0%). U 5 žáků respondenti zvolili odpověď „jinak“. Do této odpovědi vyplnili reakce typu: po záporném hodnocení se žák uzavře a nepracuje dále, nepřijme záporné hodnocení (já jsem to měl dobře), vzdoruje hodnocení, v jednom případě se dokonce snaží chybu pochopit a poučit se z ní.

Hypotéza

- H1 Žáci žijící v úplné rodině mají menší problémy s adaptací na školní prostředí v rámci kompetence k učení než ti žáci, kteří žijí v rodině neúplné.
- H₁₀ V četnostech výskytu problémů adaptace na školní prostředí v rámci kompetence k učení žáka žijícího v úplné rodině a žáka žijícího v neúplné rodině není statisticky významný rozdíl.
- H₁₁ V četnostech výskytu problémů adaptace na školní prostředí v rámci kompetence k učení žáka žijícího v úplné rodině a žáka žijícího v neúplné rodině je statisticky významný rozdíl.

Výpočet stanovené hypotézy

K ověření vztahu mezi jevy byl využit test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

Výsledky položek 1, 2, 3 byly rozděleny dle významu do dvou kategorií „problém v adaptaci“ a „bez problému v adaptaci“ a zapsány do tabulky 10.

Do kategorie „problém v adaptaci“ byly zařazeny odpovědi:

V položce 1: 0-5min., 5-10min.

V položce 2: spíše ne, rozhodně ne

V položce 3: málokdy, téměř nikdy

Do kategorie „bez problému v adaptaci“ byly zařazeny odpovědi:

V položce 1: 10-15min., více jak 15 min.

V položce 2: spíše ano, rozhodně ano

V položce 3: často, téměř vždy

Odpověď *nevím* nebyla do tabulky zahrnuta, stejně tak jako odpověď *někdy* v položce 3.

Čísla bez závorek v tabulce 10 představují zjištěnou četnost P příslušných odpovědí. Čísla v závorkách potom představují očekávanou četnost odpovědí O, při platnosti nulové hypotézy (viz vzorový výpočet). Na okrajích tabulky jsou uvedeny součty příslušných řádků či sloupců.

Vzor výpočtu očekávané četnosti odpovědí O

$$O = \frac{\text{součet četností příslušného řádku} \cdot \text{součet četností příslušného sloupce}}{\text{celková četnost odpovědí}}$$
$$= \frac{125 \cdot 285}{389} = 91,6$$

Tabulka 10: Kontingenční tabulka k hypotéze H1₀

Adaptace v rámci kompetence k učení	Žáci z úplné rodiny	Žáci z neúplné rodiny	Σ
Problém v adaptaci	72 (91,6)	53 (33,4)	125
Bez problému v adaptaci	213 (193,4)	51 (70,6)	264
Σ	285	104	389

Pro každou buňku tabulky byla spočítána hodnota $\frac{(P-O)^2}{O}$. Součtem těchto hodnot bylo spočítáno testové kritérium χ^2 .

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(72 - 91,6)^2}{91,6} = 4,19$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(213 - 193,4)^2}{193,4} = 1,98$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(53 - 33,4)^2}{33,4} = 11,47$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(51 - 70,6)^2}{70,6} = 5,43$$

$$\chi^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O} = 4,19 + 1,98 + 11,47 + 5,43 = \mathbf{23,07}$$

Testové kritérium χ^2 ukazuje velikost rozdílu mezi skutečností a nulovou hypotézou. Čím větší hodnota χ^2 tím je rozdíl markantnější. Dále byl spočítán počet stupňů volnosti f kontingenční tabulky a pro zvolenou hladinu významnosti 0,01 vyhledána ve statistických tabulkách (příloha 2) kritická hodnota testového kritéria.

$$f = (r - 1) \cdot (s - 1) = (2 - 1) \cdot (2 - 1) = 1$$

$$\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$$

Vypočítaná hodnota χ^2 je větší než hodnota kritická, proto byla odmítnuta nulová hypotéza a přijata hypotéza alternativní. Aby byla alternativní hypotéza upřesněna, bylo vypracováno znaménkové schéma pro kontingenční tabulku. Při tvorbě tabulkového schématu bylo spočítáno testové kritérium z pro jednotlivé buňky tabulky. Pro účel výpočtu kritéria z byly absolutní četnosti v kontingenční tabulce převedeny na četnosti relativní.

Tabulka 11: Kontingenční tabulka s relativními četnostmi k hypotéze H1₀

Adaptace v rámci kompetence k učení	Žáci z úplné rodiny	Žáci z neúplné rodiny	Σ
Problém v adaptaci	18,5% (23,5%)	13,6% (8,6%)	32,1%
Bez problému v adaptaci	54,8% (49,7%)	13,1% (18,1%)	67,9%
Σ	73,3%	26,7%	100%

$$z = \frac{P\% - O\%}{\sqrt{O\% \cdot (100 - O\%)}} \cdot \sqrt{n} = \frac{18,5\% - 23,5\%}{\sqrt{23,5\% \cdot (100\% - 23,5\%)}} \cdot \sqrt{389} = -2,34$$

$$z = \frac{P\% - O\%}{\sqrt{O\% \cdot (100 - O\%)}} \cdot \sqrt{n} = \frac{54,8\% - 49,7\%}{\sqrt{49,7\% \cdot (100\% - 49,7\%)}} \cdot \sqrt{389} = 1,99$$

$$z = \frac{P\% - O\%}{\sqrt{O\% \cdot (100 - O\%)}} \cdot \sqrt{n} = \frac{13,6\% - 8,6\%}{\sqrt{8,6\% \cdot (100\% - 8,6\%)}} \cdot \sqrt{389} = 3,54$$

$$z = \frac{P\% - O\%}{\sqrt{O\% \cdot (100 - O\%)}} \cdot \sqrt{n} = \frac{13,1\% - 18,1\%}{\sqrt{18,1\% \cdot (100\% - 18,1\%)}} \cdot \sqrt{389} = -2,58$$

Tabulka 12: Hodnoty testového kritéria z

Adaptace v rámci kompetence k učení	Žáci z úplné rodiny	Žáci z neúplné rodiny
Problém v adaptaci	-2,340	3,543
Bez problému v adaptaci	1,986	-2,576

Jednotlivým vypočítaným hodnotám kritéria z byla přiřazena znaménka. Hodnotám kritéria z: $0 < |z| < 1,96$ bylo přiřazeno znaménko 0, které znamená, že mezi pozorovanou četností a četností očekávanou není statisticky významný rozdíl. Hodnotám z: $1,96 \leq |z| < 2,58$ bylo přiřazeno jedno znaménko plus či mínus, podle toho zda výsledná hodnota kritéria z je záporná či kladná. Jedno znaménko plus/mínus znamená, že pozorovaná četnost je významně větší/menší než četnost očekávaná na hladině významnosti 0,05. Hodnotám kritéria z: $2,58 \leq |z| < 3,30$ byla přiřazena dvě znaménka plus či mínus, podle toho zda výsledné kritérium z je kladné či záporné. Dvě znaménka plus/mínus znamenají, že pozorovaná četnost je významně větší/menší než četnost očekávaná na hladině významnosti 0,01. Hodnotám kritéria z: $3,3 \leq |z|$ byla přiřazena tři znaménka plus či mínus, podle toho zda výsledné kritérium z je kladné či záporné. Tři znaménka plus/mínus znamenají, že pozorovaná četnost je významně větší/menší než četnost očekávaná na hladině významnosti 0,001.¹⁰⁷

Tabulka 13: Znaménkové schéma

Adaptace v rámci kompetence k učení	Žáci z úplné rodiny	Žáci z neúplné rodiny
Problém v adaptaci	-	+++
Bez problému v adaptaci	+	-

Z tabulky 13 lze konstatovat, že žáci z neúplné rodiny mají mnohem větší problém v adaptaci na školní prostředí z hlediska kompetence k učení než žáci

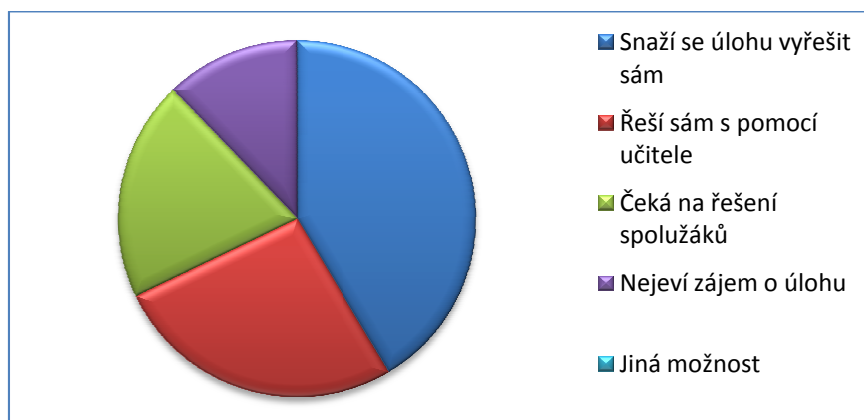
¹⁰⁷ Srov. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. s. 76-81

z úplné rodiny. Výzkumné šetření potvrdilo pracovní hypotézu H1, tedy velký význam rodiny v adaptačním procesu žáka v dané kompetenci.

7.2 Vyhodnocení kompetence k řešení problémů

Kapitola vyhodnocuje položky dotazníku, které se zabývaly úrovní žáků v oblasti kompetence k řešení problémů.

Položka 5 - Žák se setká s úlohou, kterou ještě neřešil:



Graf 5: Grafické vyjádření výsledků položky 5

Tabulka 14: Četnost odpovědí k položce 5

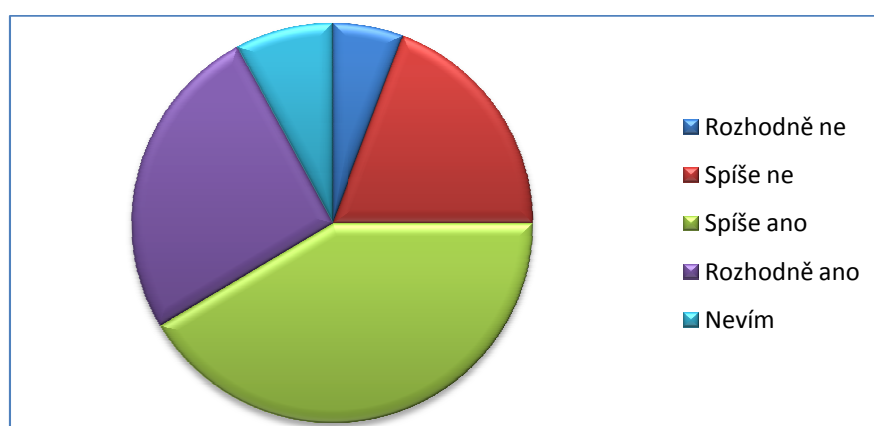
Žák se setká s úlohou, kterou ještě neřešil	Četnost	Relativní četnost [%]
Snaží se úlohu vyřešit sám	58	41,43
Řeší sám s pomocí učitele	37	26,43
Čeká na řešení spolužáků	28	20,00
Nejeví zájem o úlohu	17	12,14
Jiná možnost	0	0,00
Celkem	140	100,0

Komentář:

Položka měla zjistit, zda je žák schopen samostatně vyřešit problémový úkol, experimentovat. V případě, kdy žák není schopen samostatně problémový úkol vyřešit, zda hledá pomoc u učitele či spolužáků nebo rezignuje. Tato položka se skládala ze čtyř nabízených možností odpovědí a dále obsahovala jednu odpověď otevřenou.

Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že 58 žáků (41,43%) se snaží úlohu vyřešit samo bez jakékoli pomoci. S pomocí učitele, se snaží vyřešit úlohu 37 žáků (26,43%). Na řešení spolužáků čeká 28 žáků (20,00%). Zbýlých 17 žáků (12,14%) nejeví o úlohu žádný zájem. Žádný z respondentů nezvolil možnost odpovědi „jiná možnost“.

Položka 6 - Žák dostane problémový úkol např.: *Porad' holčičce, co by měla udělat, kdyby se mamince ztratila v neznámém městě.* Je žák schopen vymyslet řešení k danému problému?



Graf 6: Grafické vyjádření výsledků položky 6

Tabulka 15: Četnost odpovědí k položce 6

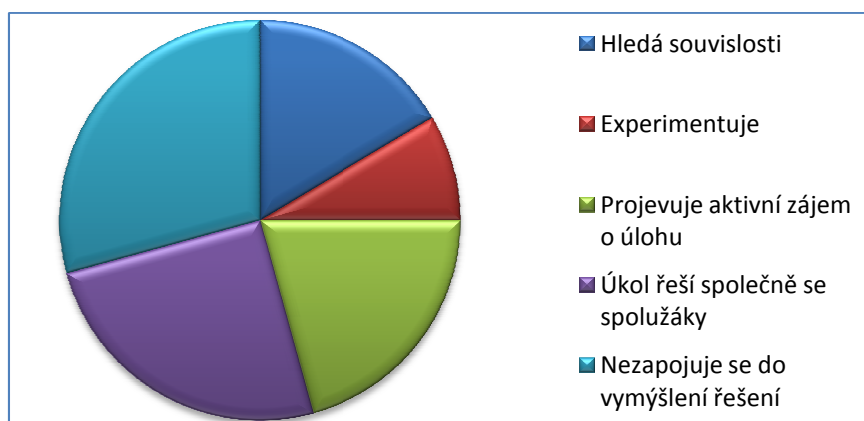
Schopnost žáka vyřešit problémový úkol	Četnost	Relativní četnost [%]
Rozhodně ne	8	5,7
Spíše ne	27	19,3
Spíše ano	58	41,4
Rozhodně ano	36	25,7
Nevím	11	7,9
Celkem	140	100,0

Komentář:

Položka šest zjišťovala, zda je žák schopen vymyslet řešení k problému. Tato položka obsahovala pět možností odpovědí.

Výsledkem výzkumného šetření je, že 8 žáků (5,7%) není schopno řešit problémový úkol vůbec. Možnost „spíše ne“ zvolili respondenti u 27 žáků (19,3%). Možnost „spíše ano“ zvolili u 58 žáků (41,4%). S problémovou úlohou si poradí 36 žáků (25,7%). U 11 žáků (7,9%) respondenti neznali odpověď.

Položka 7 – Při řešení složité matematické úlohy žák:



Graf 7: Grafické vyjádření výsledků položky 7

Tabulka 16: Četnost odpovědí k položce 7

Při řešení složité matematické úlohy žák	Četnost	Relativní četnost [%]
Hledá souvislosti	23	16,4
Experimentuje	12	8,6
Projevuje aktivní zájem o úlohu	29	20,7
Úkol řeší společně se spolužáky	35	25,0
Nezapojuje se do vymýšlení řešení	41	29,3
Jiná možnost	0	0,0
Celkem	140	100,0

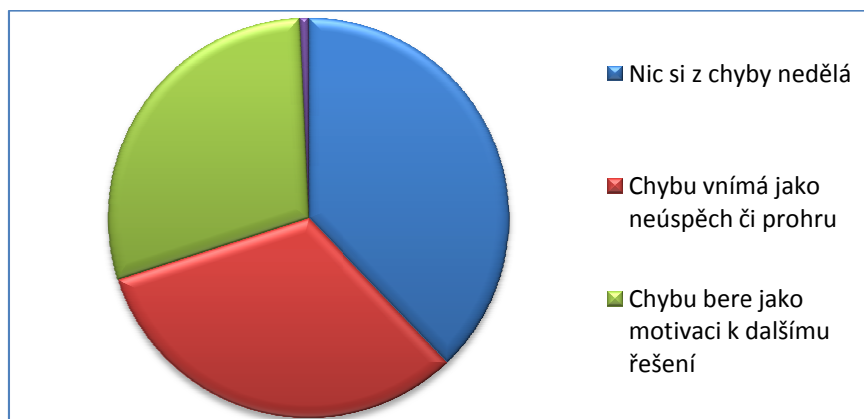
Komentář:

Položka sedm zjišťovala, jak žák postupuje při řešení matematické úlohy. Zda žák aplikuje získané vědomosti. Položka nabízela respondentům pět odpovědí a odpověď typu „jiná možnost“.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že 23 žáků (16,4%) hledá souvislosti, 12 žáků (8,6) experimentuje, 29 žáků (20,7%) projevuje aktivní zájem o úlohu,

35 žáků (25,0%) úkol řeší společně se spolužáky a 41 (29,3%) žáků se nezapojuje do vymýšlení řešení matematické úlohy. Žádný z respondentů nezvolil variantu odpovědi „jiná možnost“.

Položka 8 – Za předpokladu, že žák vyřeší úlohu chybně:



Graf 8: Grafické vyjádření výsledků položky 8

Tabulka 17: Četnost odpovědí k položce 8

Reakce žáka na chybně vyřešený úkol	Četnost	Relativní četnost [%]
Nic si z chyby nedělá	53	37,9
Chybu vnímá jako neúspěch či prohru	45	32,1
Chybu bere jako motivaci k dalšímu řešení	41	29,3
Jiná možnost	1	0,7
Celkem	140	100,0

Komentář:

Položka osm měla zjistit reakci žáka na chybné řešení úlohy. Položka se skládala ze tří možností odpovědí a jedné otevřené odpovědi.

Vyhodnocením položky sedm bylo zjištěno, že 53 žáků (37,9%) si nic z chyby nedělá, 45 žáků (32,1%) chybu vnímá jako neúspěch či prohru. Jako motivaci k dalšímu řešení bere chybnou úlohu 41 žáků (29,3%). Jinou možnost zvolil pouze jeden z respondentů. Ten uvedl, že žák při chybném řešení úlohy hledá výmluvy.

Hypotéza

- H2 Žáci žijící v úplné rodině mají menší problémy s adaptací na školní prostředí v rámci kompetence k řešení problémů než ti žáci, kteří žijí v rodině neúplné.
- H2₀ V četnostech výskytu problémů adaptace na školní prostředí v rámci kompetence k řešení problémů žáka žijícího v úplné rodině a žáka žijícího v neúplné rodině není statisticky významný rozdíl.
- H2₁ V četnostech výskytu problémů adaptace na školní prostředí v rámci kompetence k řešení problémů žáka žijícího v úplné rodině a žáka žijícího v neúplné rodině je statisticky významný rozdíl.

Výpočet stanovené hypotézy

K ověření vztahu mezi jevy byl využit test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

Výsledky položek 5, 6, 7 byly rozděleny dle významu do dvou kategorií „problém v adaptaci“ a „bez problému v adaptaci“ a zapsány do tabulky 18.

Do kategorie „problém v adaptaci“ byly zařazeny odpovědi:

V položce 5: *čeká na řešení spolužáků, nejeví zájem o úlohu*

V položce 6: *spíše ne, rozhodně ne*

V položce 7: *nezapojuje se do vymýšlení řešení*

Do kategorie „bez problému v adaptaci“ byly zařazeny odpovědi:

V položce 5: *snaží se úlohu vyřešit sám, řeší sám s pomocí učitele*

V položce 6: *spíše ano, rozhodně ano*

V položce 7: *hledá souvislosti, experimentuje, projevuje aktivní zájem o úlohu, úkol řeší společně se spolužáky*

Odpověď *nevím* nebyla do tabulky zahrnuta.

Tabulka 18: Kontingenční tabulka k hypotéze H2₀

Adaptace v rámci kompetence k řešení problémů	Žáci z úplné rodiny	Žáci z neúplné rodiny	Σ
Problém v adaptaci	70 (85,9)	46 (30,1)	116
Bez problému v adaptaci	227 (211,1)	58 (73,9)	285
Σ	297	104	401

$$\chi^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O} = 2,95 + 1,20 + 8,42 + 3,43 = 16$$

Byl spočítán počet stupňů volnosti f kontingenční tabulky a pro zvolenou hladinu významnosti 0,01 vyhledána ve statistických tabulkách (příloha 2) kritická hodnota testového kritéria.

$$f = (r - 1) \cdot (s - 1) = (2 - 1) \cdot (2 - 1) = 1$$

$$\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$$

Vypočítaná hodnota χ^2 je větší než hodnota kritická, proto byla odmítnuta nulová hypotéza a přijata hypotéza alternativní. Aby byla alternativní hypotéza upřesněna, bylo vypracováno znaménkové schéma pro kontingenční tabulku. Při tvorbě tabulkového schématu bylo spočítáno testové kritérium z pro jednotlivé buňky tabulky. Pro účel výpočtu kritéria z byly absolutní četnosti v kontingenční tabulce převedeny na četnosti relativní.

Tabulka 19: Kontingenční tabulka s relativními četnostmi k hypotéze H2₀

Adaptace v rámci kompetence k řešení problémů	Žáci z úplné rodiny	Žáci z neúplné rodiny	Σ
Problém v adaptaci	17,5% (21,4%)	11,5% (7,5%)	28,9%
Bez problému v adaptaci	56,6% (52,6%)	14,5% (18,4%)	71,1%
Σ	74,1%	25,9%	100%

Tabulka 20: Hodnoty testového kritéria z

Adaptace v rámci kompetence k řešení problémů	Žáci z úplné rodiny	Žáci z neúplné rodiny
Problém v adaptaci	-1,937	3,017
Bez problému v adaptaci	1,592	-2,050

Hodnotám kritéria z byla přiřazena znaménka dle již popsaného postupu v kapitole 7.1.

Tabulka 21: Znaménkové schéma

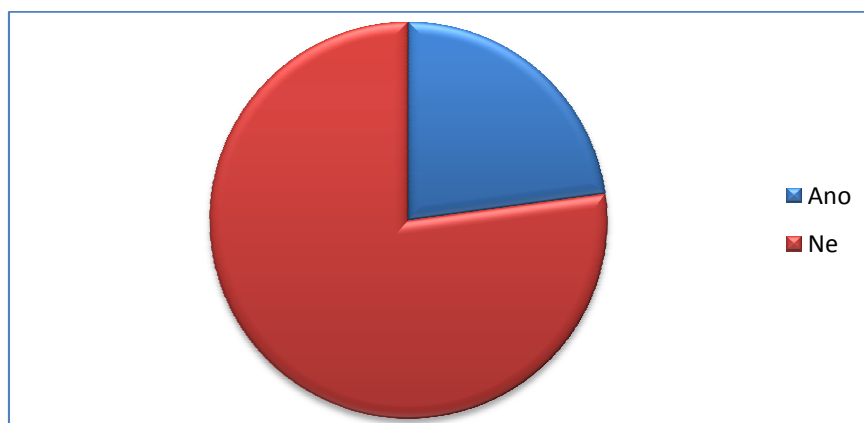
Adaptace v rámci kompetence k řešení problémů	Žáci z úplné rodiny	Žáci z neúplné rodiny
Problém v adaptaci	0	++
Bez problému v adaptaci	0	-

Z tabulky 21 lze konstatovat, že žáci z neúplné rodiny mají mnohem větší problém v adaptaci na školní prostředí z hlediska kompetence k řešení problémů než žáci z úplné rodiny. Výzkumné šetření potvrdilo pracovní hypotézu H2, tedy velký význam rodiny v adaptačním procesu žáka v dané kompetenci.

7.3 Vyhodnocení komunikativní kompetence

Kapitola vyhodnocuje položky dotazníku, které se zabývaly úrovní žáků v oblasti kompetence komunikativní.

Položka 9 – Žák má problémy s výslovností:



Graf 9: Grafické vyjádření výsledků položky 9

Tabulka 22: Četnost odpovědí k položce 9

Žák má problém s výslovností	Četnost	Relativní četnost [%]
Ano	32	22,9
Ne	108	77,1
Celkem	140	100,0

Komentář:

Položka zjišťovala, zda má žák problémy s výslovností a pokud ano, které hlásky dělají žákům potíže. V případě odpovědi „ano“, respondent vybíral ze čtyř možností odpovědí.

Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že 32 žáků (22,9%) má problémy s výslovností a 108 žáků (77,1%) žádné problémy s výslovností nemá.

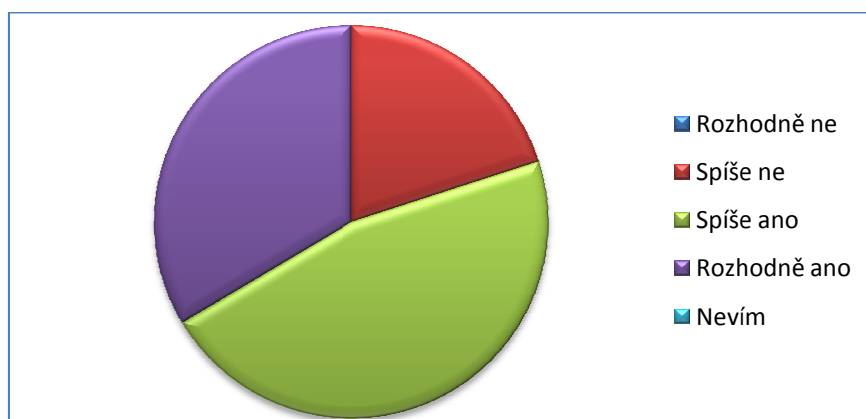
Tabulka 23: Problémové hlásky

Problémové hlásky	Četnost
R	29
Ř	28
Č	9
Jiná možnost	10

Komentář:

Z výzkumného šetření vyplývá, že nejvíce problémů dělají žákům hlásky Ř, R. V odpovědi „jiná možnost“ se objevily problémy jako patlavost, nosovost, sykavky. Několik žáků, kteří trpí potížemi s výslovností, nemají problém pouze s jednou hláskou.

Položka 10 – Žák je v kolektivu dětí komunikativní:



Graf 10: Grafické vyjádření výsledků položky 10

Tabulka 24: Četnost odpovědí k položce 10

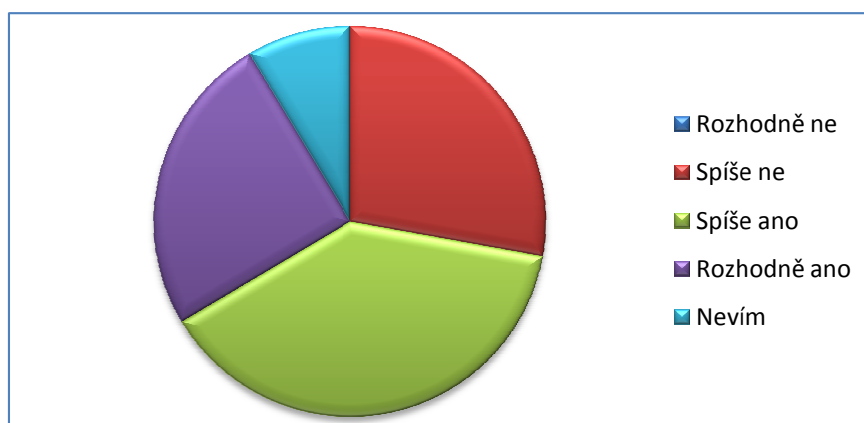
Žák je v kolektivu dětí komunikativní	Četnost	Relativní četnost [%]
Rozhodně ne	0	0,0
Spíše ne	28	20,0
Spíše ano	65	46,4
Rozhodně ano	47	33,6
Nevím	0	0,0
Celkem	140	100,0

Komentář:

Položka zjišťovala, zda se žák v kolektivu dětí (spolužáků) nebojí komunikovat. Položka nabízela pět možností odpovědí.

Výsledkem zpracování položky deset je, že žádný žák neodmítá komunikovat se spolužáky. U 28 žáků (20,0%) zvolili respondenti odpověď „spíše ne“. Odpověď „spíše ano“ zvolili respondenti u 65 žáků (46,4%). Bez jakéhokoli problému komunikuje se spolužáky 47 žáků (33,6%). Nikdo z respondentů nezvolil odpověď „nevím“.

Položka 11 – Žák je v kolektivu dospělých komunikativní:



Graf 11: Grafické vyjádření výsledků položky 11

Tabulka 25: Četnost odpovědí k položce 11

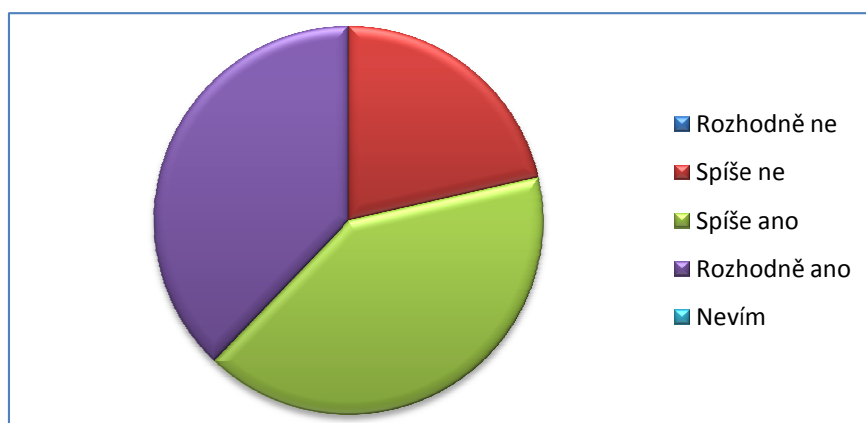
Žák je v kolektivu dospělých komunikativní	Četnost	Relativní četnost [%]
Rozhodně ne	0	0,00
Spíše ne	39	27,86
Spíše ano	54	38,57
Rozhodně ano	35	25,00
Nevím	12	8,57
Celkem	140	100,0

Komentář:

Položka zjišťovala, zda má žák problém v komunikaci s dospělou osobou. Daná položka nabízela pět variant odpovědí.

Vyhodnocením položky jedenáct bylo zjištěno, že žádný z žáků, se úplně nevyhýbá komunikaci s dospělým. Dále bylo zjištěno, že 39 žáků (27,86%) je v kolektivu dospělých spíše nekomunikativní. U 54 žáků (38,57%) zvolili respondenti odpověď „spíše ano“ a u 35 žáků (25,00%) „rozhodně ano“. U 12 žáků (8,57%) respondenti neznali odpověď.

Položka 12 – Žák se umí podělit o své zážitky s ostatními.



Graf 12: Grafické vyjádření výsledků položky 12

Tabulka 26: Četnost odpovědí k položce 12

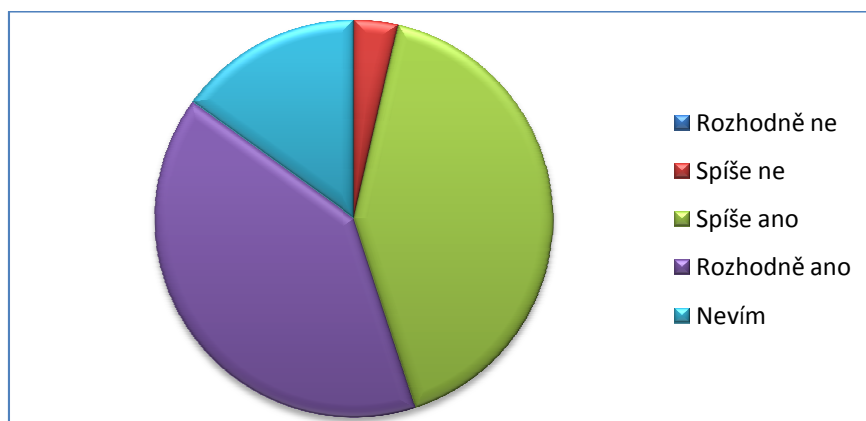
Žák se umí podělit o své zážitky s ostatními	Četnost	Relativní četnost [%]
Rozhodně ne	0	0,0
Spíše ne	30	21,4
Spíše ano	57	40,7
Rozhodně ano	53	37,9
Nevím	0	0,0
Celkem	140	100,0

Komentář:

Položka dvanáct, se týkala také schopnosti komunikace žáka. Tentokrát toho, zda se žák umí podělit o své zážitky bez známek studu či plachosti s ostatními. Položka nabízela respondentům pět možností odpovědí.

Z výsledků šetření vyplývá, že žádný z žáků se rozhodně nevyhýbá dané komunikaci. U 30 žáků (21,4%) respondenti zvolili odpověď „spíše ne“. Tito žáci pravděpodobně nevyhledávají situace, kdy předávají osobní informace (zážitky) někomu jinému. U 53 žáků (37,9%) zvolili respondenti variantu „rozhodně ano“. Žádný s respondentů nezvolil variantu „nevím“.

Položka 13 – Žák má povědomí o existenci jiných světových jazyků:



Graf 13: Grafické vyjádření výsledků položky 13

Tabulka 27: Četnost odpovědí k položce 13

Žák má povědomí o existenci jiných světových jazyků	Četnost	Relativní četnost [%]
Rozhodně ne	0	0,0
Spíše ne	5	3,6
Spíše ano	58	41,4
Rozhodně ano	56	40,0
Nevím	21	15,0
Celkem	140	100,0

Komentář:

Položka zjišťovala, zda má žák povědomí o tom, že se lidé na celém světě nedorozumívají pouze jedním jazykem a že je možno se cizímu jazyku učit. Položka nabízela respondentovi pět variant odpovědí.

Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že všichni žáci mají alespoň nějaké povědomí o existenci jiných jazyků, tedy až na 21 žáků (15%), u kterých respondenti neznali odpověď. U 56 žáků (40,0%) zvolili respondenti možnost „rozhodně ano“, u 58 žáků (41,4%) zvolili „spíše ano“ a pouze u 5 žáků (3,6%) zvolili odpověď „spíše ne“. Poměrně vysoké procento odpovědí „spíše ano“ a „rozhodně ano“ má pravděpodobně za důvod to, že se stává běžnou výuka cizího jazyka právě od první třídy, případně se rozšiřuje možnost návštěvy kroužků cizího jazyka již od mateřských škol.

Hypotéza

- H3 Žáci žijící v úplné rodině mají menší problémy s adaptací na školní prostředí v rámci kompetence komunikativní než ti žáci, kteří žijí v rodině neúplné.
- H3₀ V četnostech výskytu problémů adaptace na školní prostředí v rámci kompetence komunikativní žáka žijícího v úplné rodině a žáka žijícího v neúplné rodině není statisticky významný rozdíl.
- H3₁ V četnostech výskytu problémů adaptace na školní prostředí v rámci kompetence komunikativní žáka žijícího v úplné rodině a žáka žijícího v neúplné rodině je statisticky významný rozdíl.

Výpočet stanovené hypotézy

K ověření vztahu mezi jevy byl využit test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

Výsledky položek 9, 10, 11, 12, 13 byly rozděleny dle významu do dvou kategorií „problém v adaptaci“ a „bez problému v adaptaci“ a zapsány do tabulky 28.

Do kategorie „problém v adaptaci“ byly zařazeny odpovědi:

V položce 9: *ne*

V položce 10: *spíše ne, rozhodně ne*

V položce 11: *spíše ne, rozhodně ne*

V položce 12: *spíše ne, rozhodně ne*

V položce 13: *spíše ne, rozhodně ne*

Do kategorie „bez problému v adaptaci“ byly zařazeny odpovědi:

V položce 9: *ano*

V položce 10: *spíše ano, rozhodně ano*

V položce 11: *spíše ano, rozhodně ano*

V položce 12: *spíše ano, rozhodně ano*

V položce 13: *spíše ano, rozhodně ano*

Odpověď *nevím* nebyla do tabulky zahrnuta.

Tabulka 28: Kontingenční tabulka k hypotéze H3₀

Adaptace v rámci kompetence komunikativní	Žáci z úplné rodiny	Žáci z neúplné rodiny	Σ
Problém v adaptaci	78 (96,0)	52 (34,0)	130
Bez problému v adaptaci	405 (387,0)	119 (137,0)	524
Σ	483	171	654

$$\chi^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O} = 3,38 + 0,84 + 9,54 + 2,37 = \mathbf{16,13}$$

Byl spočítán počet stupňů volnosti f kontingenční tabulky a pro zvolenou hladinu významnosti 0,01 vyhledána ve statistických tabulkách (příloha 2) kritická hodnota testového kritéria.

$$f = (r - 1) \cdot (s - 1) = (2 - 1) \cdot (2 - 1) = 1$$

$$\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$$

Vypočítaná hodnota χ^2 je větší než hodnota kritická, proto byla odmítnuta nulová hypotéza a přijata hypotéza alternativní. Aby byla alternativní hypotéza upřesněna, bylo vypracováno znaménkové schéma pro kontingenční tabulku. Při tvorbě tabulkového schématu bylo spočítáno testové kritérium z pro jednotlivé buňky tabulky. Pro účel výpočtu kritéria z byly absolutní četnosti v kontingenční tabulce převedeny na četnosti relativní.

Tabulka 29: Kontingenční tabulka s relativními četnostmi k hypotéze H3₀

Adaptace v rámci kompetence komunikativní	Žáci z úplné rodiny	Žáci z neúplné rodiny	Σ
Problém v adaptaci	11,9% (14,7%)	8,0% (5,2%)	19,9%
Bez problému v adaptaci	61,9% (59,2%)	18,2% (20,9%)	80,1%
Σ	73,9%	26,1%	100%

Tabulka 30: Hodnoty testového kritéria z

Adaptace v rámci kompetence komunikativní	Žáci z úplné rodiny	Žáci z neúplné rodiny
Problém v adaptaci	-1,990	3,173
Bez problému v adaptaci	1,433	-1,730

Hodnotám kritéria z byla přiřazena znaménka dle již popsaného postupu v kapitole 7.1.

Tabulka 31: Znaménkové schéma

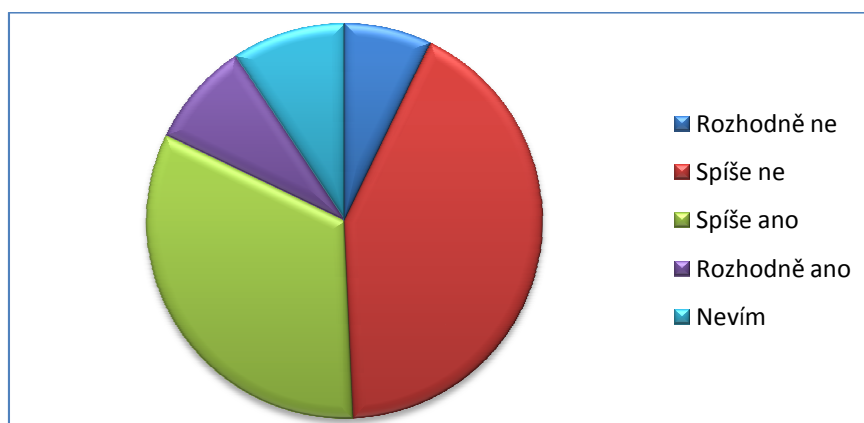
Adaptace v rámci kompetence komunikativní	Žáci z úplné rodiny	Žáci z neúplné rodiny
Problém v adaptaci	-	++
Bez problému v adaptaci	0	0

Z tabulky 31 lze konstatovat, že žáci z neúplné rodiny mají mnohem větší problém v adaptaci na školní prostředí z hlediska kompetence komunikativní než žáci z úplné rodiny. Výzkumné šetření potvrdilo pracovní hypotézu H3, tedy velký význam rodiny v adaptačním procesu žáka v dané kompetenci.

7.4 Vyhodnocení kompetence sociální a personální

Kapitola vyhodnocuje položky dotazníku, které se zabývaly úrovní žáků v oblasti kompetence sociální a personální.

Položka 14 – Jestli-že má žák konflikt se svými spolužáky, neví, jak se v této situaci zachovat:



Graf 14: Grafické vyjádření výsledků položky 14

Tabulka 32: Četnost odpovědí k položce 14

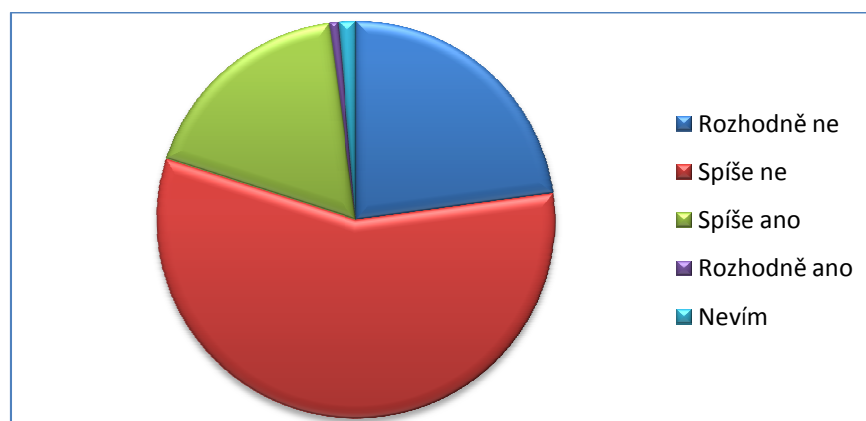
Žák má konflikt se spolužáky, neví, jak se zachovat	Četnost	Relativní četnost [%]
Rozhodně ne	10	7,1
Spíše ne	59	42,1
Spíše ano	46	32,9
Rozhodně ano	12	8,6
Nevím	13	9,3
Celkem	140	100,0

Komentář:

Položka zjišťovala chování žáka v konfliktní situaci se spolužáky. Nabízela respondentům pět možností odpovědí.

Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že pouze 10 žáků (7,1%) ví, jak vyřešit konflikt se spolužáky. Odpověď „spíše ne“ zvolili respondenti u 59 žáků (42,1%). Odpověď „spíše ano“ zvolili respondenti u 46 žáků (32,9%). Na konflikt mezi spolužáky neumí reagovat 12 žáků (8,6%). U 13 žáků respondenti neznali odpověď.

Položka 15 – Žák má problém navazovat kontakt s ostatními žáky:



Graf 15: Grafické vyjádření výsledků položky 15

Tabulka 33: Četnost odpovědí k položce 15

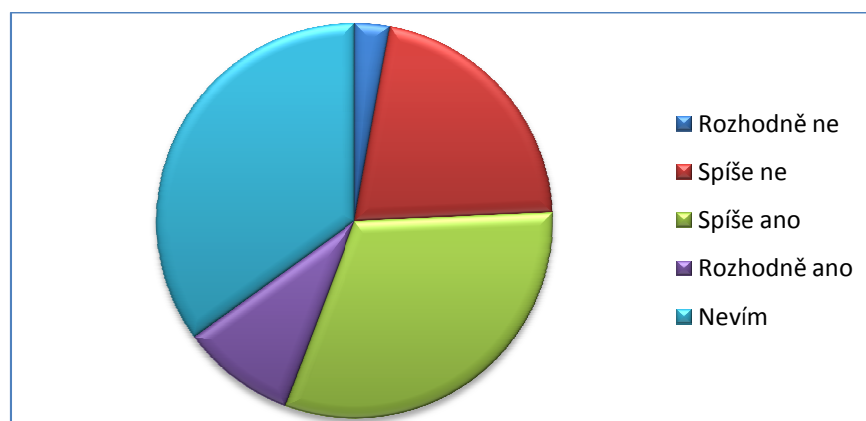
Žák má problém navazovat kontakt s ostatními žáky	Četnost	Relativní četnost [%]
Rozhodně ne	32	22,9
Spíše ne	80	57,1
Spíše ano	25	17,9
Rozhodně ano	1	0,7
Nevím	2	1,4
Celkem	140	100,0

Komentář:

Položka zjišťovala, zda se žák dokáže přizpůsobit skupině spolužáků, uvědomuje si společenská pravidla, schopnost respektovat druhé. Položka se skládala z pěti možností odpovědí.

Vyhodnocením položky patnáct bylo zjištěno, že 32 žáků (22,9%) nemá problém v navazování kontaktů s ostatními žáky. Odpověď „spíše ne“ zvolili respondenti u 80 žáků (57,1%) a odpověď „spíše ano“ zvolili u 25 žáků (17,9%). Pouze 1 žák (0,7%) neumí navázat kontakt s ostatními žáky. Odpověď „nevím“ zvolili 2 respondenti.

Položka 16 – Při setkání s cizími lidmi se chová žák obezřetně.



Graf 16: Grafické vyjádření výsledků položky 16

Tabulka 34: Četnost odpovědí k položce 16

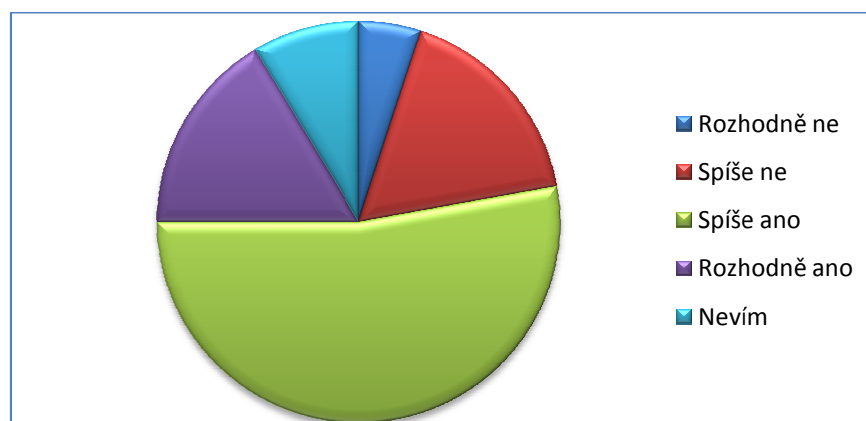
Při setkání s cizími lidmi se chová žák obezřetně	Četnost	Relativní četnost [%]
Rozhodně ne	4	2,9
Spíše ne	30	21,4
Spíše ano	44	31,4
Rozhodně ano	13	9,3
Nevím	49	35,0
Celkem	140	100,0

Komentář:

Položka zjišťovala, zda se žák chová opatrně při setkání či konverzaci s cizí osobou. Položka nabízela pět možností odpovědí.

Vyhodnocením položky šestnáct bylo zjištěno, že při setkání s cizí osobou se obezřetně nechovají 4 žáci (2,9%). Odpověď „spíše ne“ zvolili respondenti u 30 žáků (21,4%). Obezřetněji se chová při setkání s cizími lidmi 44 žáků (31,4%). Odpověď „rozhodně ano“ zvolili respondenti u 13 žáků (9,3%). Celkem vysoké procento respondentů (35%) nevědělo, jak by se žáci v dané situaci zachovali.

Položka 17 – Žák toleruje individuální zvláštnosti jedinců ve svém okolí:



Graf 17: Grafické vyjádření výsledků položky 17

Tabulka 35: Četnost odpovědí k položce 17

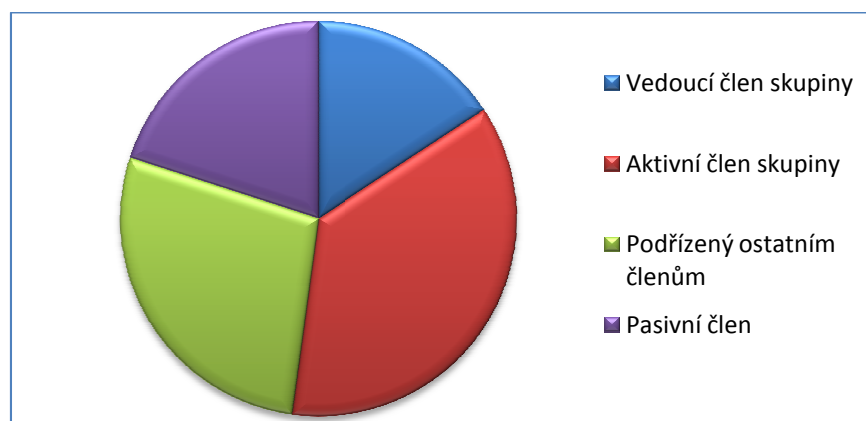
Žák toleruje individuální zvláštnosti jedinců ve svém okolí	Četnost	Relativní četnost [%]
Rozhodně ne	7	5,0
Spíše ne	24	17,1
Spíše ano	74	52,9
Rozhodně ano	23	16,4
Nevím	12	8,6
Celkem	140	100,0

Komentář:

Položka zjišťovala, zda žák vnímá individuální zvláštnosti lidí kolem sebe a je k jejich odlišnostem tolerantní. Položka nabízela respondentům pět možností odpovědí.

Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že žáci jsou tolerantní k individuálním zvláštnostem jedinců. Odpověď „rozhodně ano“ zvolili respondenti u 23 žáků (16,4%) a odpověď „spíše ano“, zvolili respondenti u 74 žáků (52,9%). K individuálním zvláštnostem „spíše není“ tolerantních 24 žáků (17,1%) a individuální zvláštnosti nerespektuje 8 žáků (5%).

Položka 18 – Při práci ve skupině je žák:



Graf 18: Grafické vyjádření výsledků položky 18

Tabulka 36: Četnost odpovědí k položce 18

Při práci ve skupině je žák	Četnost	Relativní četnost [%]
Vedoucí člen skupiny	22	15,7
Aktivní člen skupiny	51	36,4
Podřízený ostatním členům	39	27,9
Pasivní člen	28	20,0
Celkem	140	100,0

Komentář:

Položka zjišťovala, zda je žák ve skupině vedoucím členem nebo se umí podřídit ostatním členům, zda umí naslouchat ostatním ve skupině a přijmout jiný názor než ten svůj. Položka nabízela čtyři možnosti odpovědi.

Výsledkem výzkumného šetření je, že při práci ve skupině je nejvíce žáků 51 (36,4%) aktivními členy. Dále 39 žáků (27,9%) je ve skupině podřízených ostatním. Pasivními členy ve skupině je 28 žáků (20%). Naopak místo vedoucího člena skupiny zaujímá 22 žáků (15,7%).

Hypotéza

H4 Žáci žijící v úplné rodině mají menší problémy s adaptací na školní prostředí v rámci kompetence sociální a personální než ti žáci, kteří žijí v rodině neúplné.

- H4₀ V četnostech výskytu problémů adaptace na školní prostředí v rámci kompetence sociální a personální žáka žijícího v úplné rodině a žáka žijícího v neúplné rodině není statisticky významný rozdíl.
- H4₁ V četnostech výskytu problémů adaptace na školní prostředí v rámci kompetence sociální a personální žáka žijícího v úplné rodině a žáka žijícího v neúplné rodině je statisticky významný rozdíl.

Výpočet stanovené hypotézy

K ověření vztahu mezi jevy byl využit test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

Výsledky položek 14, 15, 16, 17 byly rozděleny dle významu do dvou kategorií „problém v adaptaci“ a „bez problému v adaptaci“ a zapsány do tabulky 37.

Do kategorie „problém v adaptaci“ byly zařazeny odpovědi:

V položce 14: *spíše ano, rozhodně ano*

V položce 15: *spíše ano, rozhodně ano*

V položce 16: *spíše ne, rozhodně ne*

V položce 17: *spíše ne, rozhodně ne*

Do kategorie „bez problému v adaptaci“ byly zařazeny odpovědi:

V položce 14: *spíše ne, rozhodně ne*

V položce 15: *spíše ne, rozhodně ne*

V položce 16: *spíše ano, rozhodně ano*

V položce 17: *spíše ano, rozhodně ano*

Odpověď *nevím* nebyla do tabulky zahrnuta.

Tabulka 37: Kontingenční tabulka k hypotéze H4₀

Adaptace v rámci kompetence sociální a personální	Žáci z úplné rodiny	Žáci z neúplné rodiny	Σ
Problém v adaptaci	96(105,6)	49 (39,4)	145
Bez problému v adaptaci	250 (240,4)	80(89,6)	330
Σ	346	129	475

$$\chi^2 = \sum \frac{(P-o)^2}{o} = 0,88 + 0,39 + 2,35 + 1,03 = 4,65$$

Byl spočítán počet stupňů volnosti f kontingenční tabulky a pro zvolenou hladinu významnosti 0,01 vyhledána ve statistických tabulkách (příloha 2) kritická hodnota testového kritéria.

$$f = (r - 1) \cdot (s - 1) = (2 - 1) \cdot (2 - 1) = 1$$

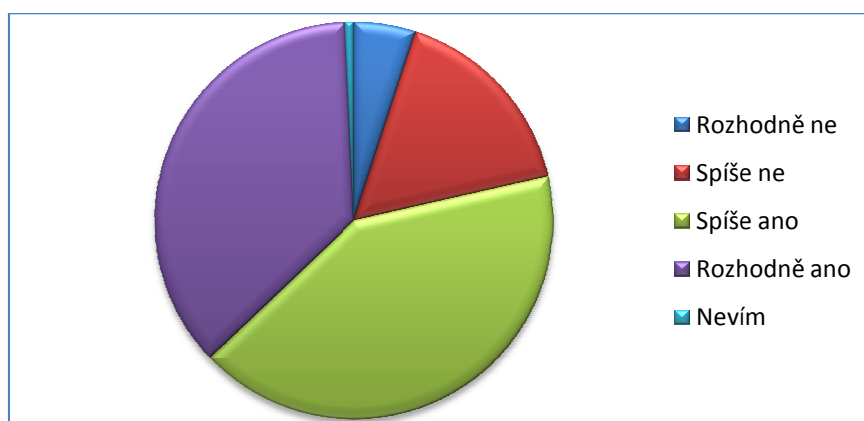
$$\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$$

Vypočítaná hodnota χ^2 je menší než hodnota kritická, proto byla přijata nulová hypotéza a odmítnuta hypotéza alternativní. Tímto byla pracovní hypotéza H4 popřena. V této kompetenci nebyl shledán statisticky významný rozdíl v adaptaci žáků z úplných a neúplných rodin.

7.5 Vyhodnocení kompetence činnostní a občanské

Kapitola vyhodnocuje položky dotazníku, které se zabývaly úrovní žáků v oblasti kompetence činnostní a občanské.

Položka 19 – Žák přistupuje k zadaným úkolům zodpovědně:



Graf 19: Grafické vyjádření výsledků položky 19

Tabulka 38: Četnost odpovědí k položce 19

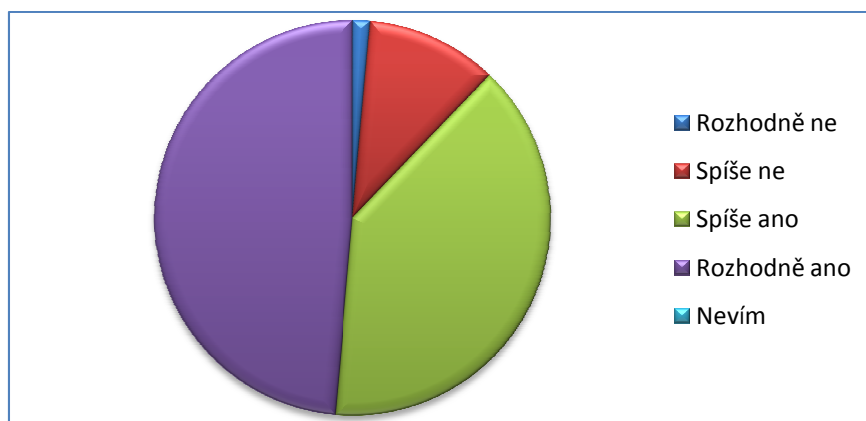
Žák přistupuje k zadaným úkolům zodpovědně	Četnost	Relativní četnost [%]
Rozhodně ne	7	5,00
Spíše ne	23	16,43
Spíše ano	58	41,43
Rozhodně ano	51	36,43
Nevím	1	0,71
Celkem	140	100,00

Komentář:

Položka devatenáct zjišťovala, jak dítě dokáže využít svých osobnostních stránek při plnění své práce. Položka se skládala z pěti odpovědí.

Vyhodnocením položky devatenáct bylo zjištěno, že nezodpovědně k zadaným úkolům přistupuje 7 žáků (5%) a 23 žáků (16,43%) „spíše“ nezodpovědně. Své povinnosti si „spíše“ plní 58 žáků (41,43%) a „rozhodně ano“ 51 žáků (36,43%). Pouze jeden respondent nevěděl na danou položku odpověď.

Položka 20 – Žák vždy vypracuje domácí úkol:



Graf 20: Grafické vyjádření výsledků položky 20

Tabulka 39: Četnost odpovědí k položce 20

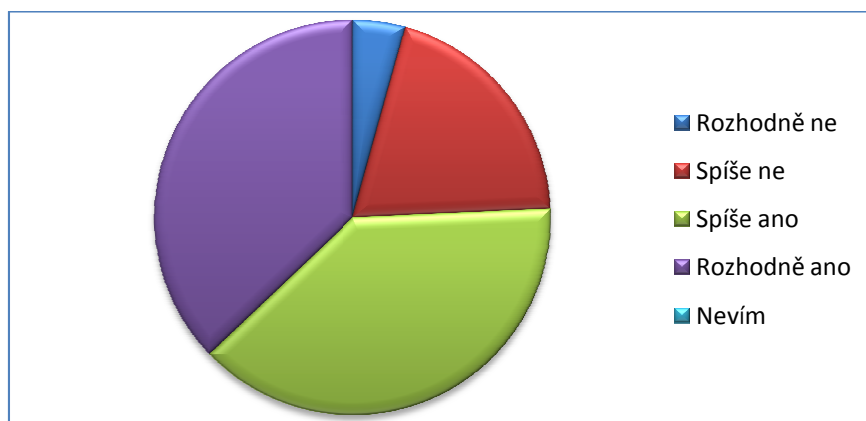
Žák vždy vypracuje domácí úkol	Četnost	Relativní četnost [%]
Rozhodně ne	2	1,4
Spíše ne	15	10,7
Spíše ano	55	39,3
Rozhodně ano	68	48,6
Nevím	0	0,0
Celkem	140	100,0

Komentář:

Položka zjišťovala, zda se žák připravuje doma na vyučování a umí si zorganizovat svůj čas. Položka nabízela respondentům pět možností odpovědí.

Vyhodnocením položky dvacet bylo zjištěno, že si „rozhodně“ své domácí úkoly plní 68 žáků (48,6%). „Spíše ano“ si své domácí úkoly plní 55 žáků (39,3%). Dalších 15 žáků (10,7%) pravděpodobně domácí přípravě nevěnuje tolik času, protože domácí úlohy „spíše“ nevypracovávají. U 2 žáků (1,4%) byla zvolena odpověď „rozhodně ne“, což svědčí o absolutním nezájmu žáků a nezodpovědnosti při plnění svých povinností.

Položka 21 – Žák má vždy vzorně připraveny věci do výuky:



Graf 21: Grafické vyjádření výsledků položky 21

Tabulka 40: Četnost odpovědí k položce 21

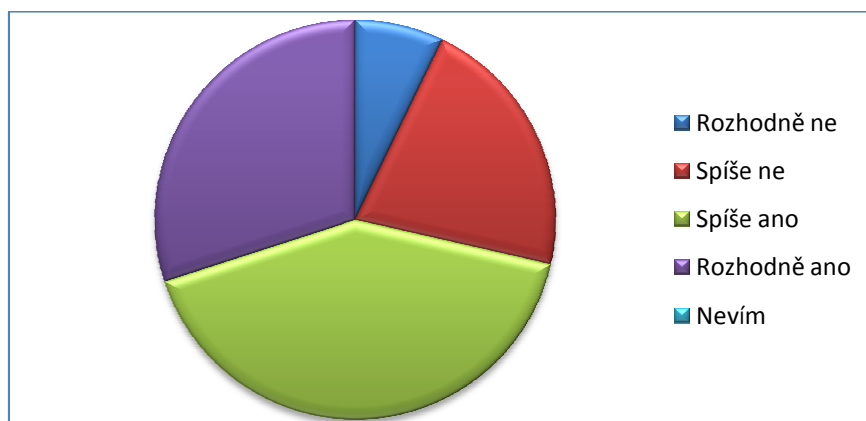
Žák má vždy vzorně připraveny věci do výuky	Četnost	Relativní četnost [%]
Rozhodně ne	6	4,3
Spíše ne	28	20,0
Spíše ano	54	38,6
Rozhodně ano	52	37,1
Nevím	0	0,0
Celkem	140	100,0

Komentář:

Položka zjišťovala schopnost žáka si organizovat své věci a činnosti. Tato položka nabízela respondentům pět možností odpovědí.

Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že 52 žáků (37,1%) je schopno mít vždy své věci nachystané na výuku, „spíše ano“ je schopno si věci připravit 54 žáků (38,6%). „Spíše ne“ není schopno si své věci na výuku připravit 28 žáků (20%) a „rozhodně ne“ není schopno si věci připravit 6 žáků (4,3%). Nikdo z respondentů nezvolil odpověď „nevím“.

Položka 22 – Při školní vycházce (exkurzi) žák ví, jak se má chovat (není učitelem napomínán):



Graf 22: Grafické vyjádření výsledků položky 22

Tabulka 41: Četnost odpovědí k položce 22

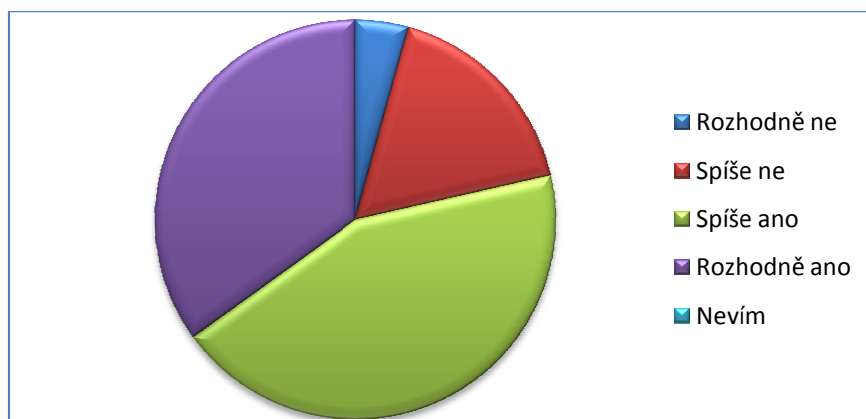
Žák ví, jak se má chovat v prostředí mimo budovu školy	Četnost	Relativní četnost [%]
Rozhodně ne	10	7,14
Spíše ne	30	21,43
Spíše ano	58	41,43
Rozhodně ano	42	30,00
Nevím	0	0,00
Celkem	140	100,00

Komentář:

Položka zjišťovala, zda se umí žák chovat, podle normy slušného chování, i mimo budovu školy a nemusí být poučován či napomínán učitelem. Položka nabízela respondentovi pět možností odpovědí.

Vyhodnocením dané položky bylo zjištěno, že 42 žáků (30%) nemá problém s chováním mimo budovu školy. Odpověď „spíše ano“ zvolili respondenti u 58 žáků (41,43%). Odpověď „spíše ne“ zvolili respondenti u 30 žáků (21,43%) a odpověď „rozhodně ne“ zvolili respondenti u 10 žáků (7,14%).

Položka 23 – Žák respektuje školní řád a vnitřní pravidla třídy:



Graf 23: Grafické vyjádření výsledků položky 23

Tabulka 42: Četnost odpovědí k položce 23

Žák respektuje školní řád a vnitřní pravidla třídy	Četnost	Relativní četnost [%]
Rozhodně ne	6	4,3
Spíše ne	24	17,1
Spíše ano	61	43,6
Rozhodně ano	49	35,0
Nevím	0	0,0
Celkem	140	100,0

Komentář:

Položka zjišťovala, zda žák rozumí nastaveným pravidlům a je schopen je dodržovat. Položka obsahovala pět odpovědí.

Vyhodnocením položky dvacet tři bylo zjištěno, 6 žáků (4,3%) vůbec nerespektuje školní řád a vnitřní pravidla třídy. Do další skupiny „spíše ne“ se řadí 24 žáků (17,1%). „Spíše ano“ dodržuje pravidla 61 žáků (43,6%) a „rozhodně ano“ respektuje školní řád a vnitřní pravidla třídy 49 žáků (35%).

Hypotéza

- H5 Žáci žijící v úplné rodině mají menší problémy s adaptací na školní prostředí v rámci kompetence činnostní a občanské než ti žáci, kteří žijí v rodině neúplné.
- H5₀ V četnostech výskytu problémů adaptace na školní prostředí v rámci kompetence činnostní a občanské žáka žijícího v úplné rodině a žáka žijícího v neúplné rodině není statisticky významný rozdíl.
- H5₁ V četnostech výskytu problémů adaptace na školní prostředí v rámci kompetence činnostní a občanské žáka žijícího v úplné rodině a žáka žijícího v neúplné rodině je statisticky významný rozdíl.

Výpočet stanovené hypotézy

K ověření vztahu mezi jevy byl využit test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

Výsledky položek 19, 20, 21, 22, 23 byly rozděleny dle významu do dvou kategorií „problém v adaptaci“ a „bez problému v adaptaci“ a zapsány do tabulky 43.

Do kategorie „problém v adaptaci“ byly zařazeny odpovědi:

V položce 19: *spíše ne, rozhodně ne*

V položce 20: *spíše ne, rozhodně ne*

V položce 21: *spíše ne, rozhodně ne*

V položce 22: *spíše ne, rozhodně ne*

V položce 23: *spíše ne, rozhodně ne*

Do kategorie „bez problému v adaptaci“ byly zařazeny odpovědi:

V položce 19: *spíše ano, rozhodně ano*

V položce 20: *spíše ano, rozhodně ano*

V položce 21: *spíše ano, rozhodně ano*

V položce 22: *spíše ano, rozhodně ano*

V položce 23: *spíše ano, rozhodně ano*

Odpověď *nevím* nebyla do tabulky zahrnuta.

Tabulka 43: Kontingenční tabulka k hypotéze H5₀

Adaptace v rámci kompetence činnostní a občanské	Žáci z úplné rodiny	Žáci z neúplné rodiny	Σ
Problém v adaptaci	77 (107,5)	70 (39,5)	147
Bez problému v adaptaci	423 (392,5)	114 (144,5)	537
Σ	500	184	684

$$\chi^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O} = 8,63 + 2,36 + 23,46 + 6,42 = \mathbf{40,87}$$

Byl spočítán počet stupňů volnosti f kontingenční tabulky a pro zvolenou hladinu významnosti 0,01 vyhledána ve statistických tabulkách (příloha 2) kritická hodnota testového kritéria.

$$f = (r - 1) \cdot (s - 1) = (2 - 1) \cdot (2 - 1) = 1$$

$$\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$$

Vypočítaná hodnota χ^2 je větší než hodnota kritická, proto byla odmítnuta nulová hypotéza a přijata hypotéza alternativní. Aby byla alternativní hypotéza upřesněna, bylo vypracováno znaménkové schéma pro kontingenční tabulku. Při tvorbě tabulkového schématu bylo spočítáno testové kritérium z pro jednotlivé buňky tabulky. Pro účel výpočtu kritéria z byly absolutní četnosti v kontingenční tabulce převedeny na četnosti relativní.

Tabulka 44: Kontingenční tabulka s relativními četnostmi k hypotéze H_{50}

Adaptace v rámci kompetence činnostní a občanské	Žáci z úplné rodiny	Žáci z neúplné rodiny	Σ
Problém v adaptaci	11,3% (15,7%)	10,2% (5,8%)	21,5%
Bez problému v adaptaci	61,8% (57,4%)	16,7% (21,1%)	78,5%
Σ	73,1%	26,9%	100%

Tabulka 45: Hodnoty testového kritéria z

Adaptace v rámci kompetence činnostní a občanské	Žáci z úplné rodiny	Žáci z neúplné rodiny
Problém v adaptaci	-3,200	4,990
Bez problému v adaptaci	2,355	-2,853

Hodnotám kritéria z byla přiřazena znaménka dle již popsaného postupu v kapitole 7.1.

Tabulka 46: Znaménkové schéma

Adaptace v rámci kompetence činnostní a občanské	Žáci z úplné rodiny	Žáci z neúplné rodiny
Problém v adaptaci	--	+++
Bez problému v adaptaci	+	--

Z tabulky 46 lze konstatovat, že žáci z neúplné rodiny mají mnohem větší problém v adaptaci na školní prostředí z hlediska kompetence činnostní a občanské než žáci z úplné rodiny. Výzkumné šetření potvrdilo pracovní hypotézu H_5 , tedy velký význam rodiny v adaptačním procesu žáka v dané kompetenci.

7.6 Komplexní vyhodnocení kompetencí

Hypotéza

- H6 Kompetence v oblasti sociální patří k nejčastějším problémům, které se projevují v rámci adaptace, ve srovnání s jinými.
- H6₀ V četnostech výskytu problémů adaptace na školní prostředí v rámci všech kompetencí není statisticky významný rozdíl.
- H6₁ V četnostech výskytu problémů adaptace na školní prostředí v rámci všech kompetencí je statisticky významný rozdíl.

K ověření vztahu mezi jevy byl využit test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

Tabulka 47: Kontingenční tabulka k hypotéze H6₀

Kompetence	Problém v adaptaci	Bez problému v adaptaci	Σ
Kompetence k učení	128 (102,09)	269 (294,91)	397
Kompetence k řešení problémů	121 (105,18)	288 (303,82)	409
Kompetence komunikativní	134 (171,52)	533 (495,48)	667
Kompetence sociální a personální	149 (124,46)	335 (359,54)	484
Kompetence činnostní a občanské	151 (179,75)	548 (519,25)	699
Σ	683	1973	2656

$$\chi^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O} 6,58 + 2,38 + 8,21 + 4,84 + 4,60 + 2,28 + 0,82 + 2,84 + 1,67 + 1,59 = \mathbf{35,81}$$

Byl spočítán počet stupňů volnosti f kontingenční tabulky a pro zvolenou hladinu významnosti 0,01 vyhledána ve statistických tabulkách (příloha 2) kritická hodnota testového kritéria.

$$f = (r - 1) \cdot (s - 1) = (5 - 1) \cdot (2 - 1) = 4$$

$$\chi^2_{0,01}(4) = 13,277$$

Vypočítaná hodnota χ^2 je větší než hodnota kritická, proto byla odmítnuta nulová hypotéza a přijata hypotéza alternativní. Aby byla alternativní hypotéza upřesněna, bylo vypracováno znaménkové schéma pro kontingenční tabulku. Při tvorbě tabulkového schématu bylo spočítáno testové kritérium z pro jednotlivé buňky tabulky. Pro účel výpočtu kritéria z byly absolutní četnosti v kontingenční tabulce převedeny na četnosti relativní.

Tabulka 48: Kontingenční tabulka s relativními četnostmi k hypotéze H_0

Kompetence	Problém v adaptaci	Bez problému v adaptaci	Σ
Kompetence k učení	4,82% (3,84%)	10,13% (11,10%)	14,95%
Kompetence k řešení problémů	4,56% (3,96%)	10,84% (11,44%)	15,40%
Kompetence komunikativní	5,05% (6,46%)	20,07% (18,66%)	25,11%
Kompetence sociální a personální	5,61% (4,69%)	12,61% (13,54%)	18,22%
Kompetence činnostní a občanské	5,69% (6,77%)	20,63% (19,55%)	26,32%
Σ	25,72%	74,28%	100%

Tabulka 49: Hodnoty testového kritéria z

Kompetence	Problém v adaptaci	Bez problému v adaptaci
Kompetence k učení	2,615094	-1,60022
Kompetence k řešení problémů	1,574479	-0,96469
Kompetence komunikativní	-2,96222	1,868969
Kompetence sociální a personální	2,252868	-1,3917
Kompetence činnostní a občanské	-2,22088	1,406671

Hodnotám kritéria z byla přiřazena znaménka dle již popsaného postupu v kapitole 7.1.

Tabulka 50: Znaménkové schéma

Kompetence	Problém v adaptaci	Bez problému v adaptaci
Kompetence k učení	++	0
Kompetence k řešení problémů	0	0
Kompetence komunikativní	--	0
Kompetence sociální a personální	+	0
Kompetence činnostní a občanské	-	0

Vyhodnocením pracovní hypotézy 6 bylo zjištěno, že nejvíce problémovou kompetencí z hlediska adaptace žáků na školní prostředí je kompetence k učení. Kompetence sociální a personální je hned druhou nejvíce problémovou kompetencí v rámci adaptace žáků, čímž se potvrdila i pracovní hypotéza H6. Naopak komunikativní kompetence dělala v porovnání s ostatními kompetencemi nejmenší potíže.

7.7 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Cílem diplomové práce bylo zjistit v rámci adaptačního procesu, které problémy se vyskytují jako nejčastější v kontextu připravenosti dítěte při zahájení povinné školní docházky.

Na základě výzkumného šetření bylo zjištěno, že v rámci adaptačního procesu žáka na školní prostředí z hlediska klíčových kompetencí, dělá žákům největší potíže oblast kompetence k učení. Nejčastějším problémem v rámci této kompetence bylo udržení pozornosti žáků ve vyučování. Na tuto oblast by se měli učitelé pravděpodobně více zaměřit a snažit se žáky lépe motivovat a zaujmout, častěji střídát aktivity a tím vyvolat zájem žáka o učivo. Další problémovou oblastí je kompetence sociální a personální. Žáci neumí řešit konfliktní situace mezi sebou. Ač se na první pohled může zdát, že hlavním viníkem problému je rodinné prostředí, ve kterém žák žije, není tomu tak. Z výzkumu vyplynulo, že v rámci této kompetence není prokazatelný rozdíl v četnosti výskytu problémů mezi žáky z rodiny úplné či neúplné. Proto by se měl hledat jiný faktor, který tuto oblast ovlivňuje. V kompetenci sociální

a personální sice nebyl prokázán vliv rodinného prostředí na adaptaci žáka, avšak ve všech ostatních klíčových kompetencích byl tento vliv zjištěn. Největší vliv rodinného prostředí byl zaznamenán v kompetenci činnosti a občanské. Žáci z neúplných rodin si častěji zapomínají věci, neplní domácí úkoly a nerespektují nastavená pravidla. Obecně se však tato kompetence prokázala jako jedna z méně problematických. V návaznosti na předcházející kompetenci o něco hůře dopadla kompetence k řešení problémů. Problémy, jak uvedli respondenti v dotazníkovém šetření, pramení především z pasivity žáků při řešení složitějších úkolů. Jako nejméně problematická v porovnání s ostatními se ukázala kompetence komunikativní. Respondenti v dotazníkovém šetření uváděli, že žáci jsou velmi často upovídaní, rádi sdělují ostatním své zážitky a nevyhýbají se ani konverzaci s dospělými. Největší úskalí této kompetence byla vadná výslovnost. Především výslovnost souhlásek R a Ř. Ani tato skutečnost vadné výslovnosti však žáky neodrazuje komunikovat.

Výsledky výzkumného šetření by měly elementaristům pomoci k zaměření se na problémové oblasti a eliminovat tak adaptační problémy.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala adaptací žáka 1. třídy na školní prostředí. V práci jsem se zaměřila na problémy adaptace žáků v jednotlivých klíčových kompetencích a na vliv rodinného prostředí v procesu adaptace.

První kapitola teoretické části se zabývala vymezením pojmů jako role žáka, školní zralost, primární vzdělávání a adaptace. Druhá kapitola se věnovala charakteristice žáka mladšího školního věku z pohledu tělesného i duševního. Třetí kapitola byla zaměřena na školní zralost v souvislosti adaptace na školní prostředí a dále na elementární kompetence v kontextu školní připravenosti. Čtvrtá kapitola byla orientována na činitele ovlivňující adaptaci žáka a pátá na adaptaci jako takovou.

V empirické části byly vyhodnoceny dotazníky, jež byly směřovány učitelům prvních tříd základních škol. Všech sto čtyřicet tištěných dotazníků bylo převedeno do elektronické podoby a dále vyhodnoceno pomocí statistických výpočtů. Výpočty byla potvrzena platnost pěti pracovních hypotéz a jedna pracovní hypotéza byla vyvrácena. Vliv rodinného prostředí byl prokázán zejména v kompetenci činnostní a občanské a v kompetenci k učení. Naopak vliv rodinného prostředí v rámci kompetence sociální a personální nebyl prokázán. Obecně lze z výsledků výzkumného šetření konstatovat, že nejvíce problémovou oblastí v rámci všech elementárních kompetencí je kompetence k učení. Nejmenší četnost problémů byla zjištěna v oblasti komunikativní kompetence.

Práce by měla být přínosem zejména elementaristům a ukázat jim problémové oblasti adaptace, na které by se měli zaměřit a napomoci tak v adaptaci s minimálními problémy.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ALLEN, K a Lynn R MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 187 s. ISBN 80-717-8614-4.

BALHAROVÁ, Kamila. *Řeč a sluch: školní zralost*. Praha: Raabe, c2012, [99] s. Školní zralost. ISBN 978-80-87553-54-1.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2006, 80 s. ISBN 978-802-5109-779.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2010, iii, 100 s. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-802-5125-694.

BELZ, Horst. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 375 s. ISBN 80-717-8479-6.

BENDO VÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 150 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4738-536

BENÍŠKOVÁ, Tereza. *První třídou bez pláče: výběr školy, první školní den, učitelé a spolužáci, domácí příprava, mimoškolní činnost, když nastanou problémy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 168 s. Pro rodiče. ISBN 978-802-4719-061.

ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika: projevy, prevence a možnosti ovlivnění*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 272 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4729-930.

ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno: Nakladatel Jan Šabata, 2000, 377 s. ISBN 80-723-9060-0.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Překlad Karel Balcar. Praha: Portál, 2003, 383 s. ISBN 80-717-8626-8.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 286 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-807-3676-285.

HOSKOVCOVÁ, Simona. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 160 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4714-240

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

KASÍKOVÁ, Hana a Alena VALIŠOVÁ. *Pedagogické otázky současnosti: (učební text pro studenty učitelství)*. Praha: Institut sociálních vztahů, 1994, 124 s. ISBN 80-858-6605-6.

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

KREISLOVÁ, Zdenka. *Krok za krokem 1. třídou: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 168 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4720-388.

KUSÁK, Pavel a Pavel DAŘÍLEK. *Pedagogická psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001, 234 s. ISBN 80-244-0294-7.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy: rozvoj obratnosti, smyslové vnímání, řeč, náměty na hry, kresba, školní zralost*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 165 s. Pro rodiče. ISBN 80-247-1040-4.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

LECHTA, Viktor a Barbara KRÁLIKOVÁ. *Když naše dítě nemluví plynule: koktavost a jiné neplynulosti řeči*. Vyd. 1. Překlad Magda Wdowyczynová. Praha: Portál, 2011, 124 s. ISBN 978-807-3678-494.

LEŽALOVÁ, Renata. *Diagnostika školní zralosti: školní zralost*. Praha: Raabe, c2012, [132] s. Školní zralost. ISBN 978-80-87553-52-7.

LEŽALOVÁ, Renata. *Vstup do školy: školní zralost*. Praha: Raabe, c2012, [116] s. Školní zralost. ISBN 978-80-87553-53-4.

LISÁ, Elena. *Hry k rozvoji sociálních kompetencí žáků 1. stupně ZŠ*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 124 s. ISBN 978-807-3677-466.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Vyd. 2., aktualiz. a upr., V Portálu 1. Praha: Portál, 2011, 342 s. ISBN 978-802-6200-000.

MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 135 s. ISBN 978-802-6201-984.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Předškolák s problémovým chováním: projevy, prevence a možnosti ovlivnění*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 162 s. ISBN 978-802-6201-823.

PROKEŠOVÁ, Jana. *Řeč a sluch: školní zralost*. Praha: Raabe, c2012, [99] s. Školní zralost. ISBN 978-80-87553-54-1.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-807-3676-476.

PRŮCHA, Jan. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 319 s. ISBN 80-717-8290-4.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. [cit. 2013-03-14]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2013-03-14]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

ŠIKULOVÁ, Renata. *Od klíčových kompetencí učitele ke klíčovým kompetencím žáka: metodika rozvíjení klíčových kompetencí, průřezová témata, diagnostika*. Vyd. 1. V Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2008, 159 s. ISBN 978-80-7414-004-4.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008, 175 s. ISBN 978-802-4421.

ŠULOVÁ, Lenka. *Diagnostika školní zralosti: školní zralost*. Praha: Raabe, c2012, [132] s. Školní zralost. ISBN 978-80-87553-52-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2001, 304 s. ISBN 80-246-0181-8.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Zastoupení pohlaví žáků v zkoumaném souboru.....	44
Tabulka 2: Zastoupení žáků zkoumaného souboru podle toho, zda absolvovali předškolní vzdělání.....	44
Tabulka 3: Věk žáků zkoumaného souboru při nástupu do první třídy základní školy.	44
Tabulka 4: Zastoupení žáků ze zkoumaného souboru podle toho zda mají sourozence.....	45
Tabulka 5: Zastoupení žáků ze zkoumaného souboru podle toho, v jaké rodině žijí.	45
Tabulka 6: Četnost odpovědí k položce 1.....	46
Tabulka 7: Četnost odpovědí k položce 2.....	47
Tabulka 8: Četnost odpovědí k položce 3.....	48
Tabulka 9: Četnost odpovědí k položce 4.....	49
Tabulka 10: Kontingenční tabulka k hypotéze H_{10}	51
Tabulka 11: Kontingenční tabulka s relativními četnostmi k hypotéze H_{10} ...	52
Tabulka 12: Hodnoty testového kritéria z	53
Tabulka 13: Znaménkové schéma	53
Tabulka 14: Četnost odpovědí k položce 5.....	54
Tabulka 15: Četnost odpovědí k položce 6.....	55
Tabulka 16: Četnost odpovědí k položce 7.....	56
Tabulka 17: Četnost odpovědí k položce 8.....	57
Tabulka 18: Kontingenční tabulka k hypotéze H_{20}	59
Tabulka 19: Kontingenční tabulka s relativními četnostmi k hypotéze H_{20} ...	59
Tabulka 20: Hodnoty testového kritéria z	59
Tabulka 21: Znaménkové schéma	60
Tabulka 22: Četnost odpovědí k položce 9.....	60
Tabulka 23: Problémové hlásky.....	61
Tabulka 24: Četnost odpovědí k položce 10	62
Tabulka 25: Četnost odpovědí k položce 11	63
Tabulka 26: Četnost odpovědí k položce 12	64

Tabulka 27: Četnost odpovědí k položce 13	65
Tabulka 28: Kontingenční tabulka k hypotéze H_{3_0}	66
Tabulka 29: Kontingenční tabulka s relativními četnostmi k hypotéze H_{3_0} ...	67
Tabulka 30: Hodnoty testového kritéria z	67
Tabulka 31: Znaménkové schéma	67
Tabulka 32: Četnost odpovědí k položce 14	68
Tabulka 33: Četnost odpovědí k položce 15	69
Tabulka 34: Četnost odpovědí k položce 16	70
Tabulka 35: Četnost odpovědí k položce 17	71
Tabulka 36: Četnost odpovědí k položce 18	72
Tabulka 37: Kontingenční tabulka k hypotéze H_{4_0}	74
Tabulka 38: Četnost odpovědí k položce 19	75
Tabulka 39: Četnost odpovědí k položce 20	76
Tabulka 40: Četnost odpovědí k položce 21	77
Tabulka 41: Četnost odpovědí k položce 22	78
Tabulka 42: Četnost odpovědí k položce 23	79
Tabulka 43: Kontingenční tabulka k hypotéze H_{5_0}	80
Tabulka 44: Kontingenční tabulka s relativními četnostmi k hypotéze H_{5_0} ...	81
Tabulka 45: Hodnoty testového kritéria z	81
Tabulka 46: Znaménkové schéma	81
Tabulka 47: Kontingenční tabulka k hypotéze H_{6_0}	82
Tabulka 48: Kontingenční tabulka s relativními četnostmi k hypotéze H_{6_0} ...	83
Tabulka 49: Hodnoty testového kritéria z	83
Tabulka 50: Znaménkové schéma	84

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Grafické vyjádření výsledků položky 1.....	46
Graf 2: Grafické vyjádření výsledků položky 2.....	47
Graf 3: Grafické vyjádření výsledků položky 3.....	48
Graf 4: Grafické vyjádření výsledků položky 4.....	49
Graf 5: Grafické vyjádření výsledků položky 5.....	54
Graf 6: Grafické vyjádření výsledků položky 6.....	55
Graf 7: Grafické vyjádření výsledků položky 7.....	56
Graf 8: Grafické vyjádření výsledků položky 8.....	57
Graf 9: Grafické vyjádření výsledků položky 9.....	60
Graf 10: Grafické vyjádření výsledků položky 10	61
Graf 11: Grafické vyjádření výsledků položky 11	62
Graf 12: Grafické vyjádření výsledků položky 12	63
Graf 13: Grafické vyjádření výsledků položky 13	64
Graf 14: Grafické vyjádření výsledků položky 14	68
Graf 15: Grafické vyjádření výsledků položky 15	69
Graf 16: Grafické vyjádření výsledků položky 16	70
Graf 17: Grafické vyjádření výsledků položky 17	71
Graf 18: Grafické vyjádření výsledků položky 18	72
Graf 19: Grafické vyjádření výsledků položky 19	74
Graf 20: Grafické vyjádření výsledků položky 20	75
Graf 21: Grafické vyjádření výsledků položky 21	76
Graf 22: Grafické vyjádření výsledků položky 22	77
Graf 23: Grafické vyjádření výsledků položky 23	78

SEZNAM ZKRATEK

aktualiz. vyd.	aktualizované vydání
CNS	centrální nervová soustava
FZŠ	fakultní základní škola
MŠ	mateřská škola
např.	například
ORL	otorhinolaryngologické oddělení (ušní, nosní, krční)
rozš. vyd.	rozšířené vydání
RVP	Rámcový vzdělávací program
s.	strana
Sb.	sbírka
Srov.	srovnej
ZŠ	základní škola

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Dotazník pro učitele

Příloha 2: Statistické tabulky – kritické hodnoty testového kritéria
Chí-kvadrát

Příloha 3: CD – plný text práce, data dotazníků ve formátu xlsx

Příloha 1: Dotazník pro učitele

Vážená paní učitelko/pane učiteli,

jsem studentkou 5. ročníku oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Tento předložený dotazník je součástí mé diplomové práce na téma problémy adaptace žáků prvních tříd v Olomouci a okolí. Cílem práce bude zjistit, v kterých oblastech adaptace mají žáci prvních tříd nejčastěji potíže. Tímto Vás prosím o Váš čas a spolupráci při vyplnění dotazníku. Dotazník je zcela anonymní, proto Vás žádám o co nejpřesnější a pravdivé odpovědi.

Děkuji za vyplnění.

Monika Glancová

Kontakty

Monika Glancová, e-mail: **glancovam@seznam.cz**

Vedoucí diplomové práce: Doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D., e-mail:
eva.smelova@upol.cz, tel.: 585 635 105

Dotazník

Datum:

Prosím, zakroužkujte:

Pohlaví žáka: chlapec – dívka

Chodil/a do mateřské školy: ANO – NE – NEVÍM

Věk při nástupu do školy: 5 – 6 – 7

V případě odkladu školní docházky

důvod:.....

Žák má sourozence: ANO – NE – NEVÍM

Žák žije v rodině: úplné – neúplné – jiné

.....

I. Kompetence k učení

1. **Žák ve výuce udrží pozornost:**

a) 0-5 min b) 5-10 min c) 10-15 min d) více jak 15 min

2. **Žák je v hodinách aktivní, rád se učí novým věcem.**
 a) rozhodně ano b) spíše ano c) nevím d) spíše ne e) rozhodně ne
3. **Žák je schopen samostatné práce a dokončí ji.**
 a) téměř vždy b) často c) někdy d) málokdy e) téměř nikdy
4. **Žák na záporné hodnocení reaguje:**
 a) pláčem b) hněvem c) smutkem d) neprojevuje se
 e) jiná možnost.....

Prosím o zhodnocení problémů žáka v rámci dané kompetence (pár slovy):

.....

II. Kompetence k řešení problémů

5. **Žák se setká s úlohou, kterou ještě neřešil:**
 a) snaží se úlohu vyřešit sám
 b) řeší sám s pomocí učitele
 c) čeká na řešení spolužáků
 d) nejeví zájem o úlohu
 e) jiná možnost
6. **Žák dostane problémový úkol např.: *Porad' holčičce, co by měla udělat, kdyby se mamince ztratila v neznámém městě. Je schopen žák vymyslet řešení k danému problému?***
 a) rozhodně ano b) spíše ano c) nevím d) spíše ne e) rozhodně ne
7. **Při řešení složité matematické úlohy žák:**
 a) hledá souvislosti
 b) experimentuje
 c) projevuje aktivní zájem o úlohu
 d) úkol řeší společně se spolužáky
 e) nezapojuje se do vymýšlení řešení
 f) jiná možnost.....

8. **Za předpokladu, že žák vyřeší úlohu chybně:**

- a) nic si z chyby nedělá
- b) chybu vnímá jako neúspěch či prohru
- c) chybu bere jako motivaci k dalšímu řešení
- d) jiná možnost

Prosím o zhodnocení problémů žáka v rámci dané kompetence (pár slovy):

.....
.....

III. Komunikativní kompetence

9. **Žák má problém s výslovností:**

- a) ANO b) NE

Pokud ano, která hláska (hlásky) mu dělá potíže:

- a) R b) Ř c) Č d) jiná možnost

10. **Žák je v kolektivu dětí komunikativní:**

- a) rozhodně ano b) spíše ano c) nevím d) spíše ne e) rozhodně ne

11. **Žák je v kolektivu dospělých komunikativní:**

- a) rozhodně ano b) spíše ano c) nevím d) spíše ne e) rozhodně ne

12. **Žák se umí podělit o své zážitky s ostatními:**

- a) rozhodně ano b) spíše ano c) nevím d) spíše ne e) rozhodně ne

13. **Žák má povědomí o existenci jiných světových jazyků:**

- a) rozhodně ano b) spíše ano c) nevím d) spíše ne e) rozhodně ne

Prosím o zhodnocení problémů žáka v rámci dané kompetence (pár slovy):

.....
.....

IV. Kompetence sociální a personální

14. **Jestli-že má žák konflikt se svými spolužáky, neví, jak se v této situaci zachovat.**

- a) rozhodně ano b) spíše ano c) nevím d) spíše ne e) rozhodně ne

15. **Žák má problém navazovat kontakt s ostatními žáky.**

- a) rozhodně ano b) spíše ano c) nevím d) spíše ne e) rozhodně ne

16. **Při setkání s cizími lidmi se žák chová obezřetně.**

- a) rozhodně ano b) spíše ano c) nevím d) spíše ne e) rozhodně ne

17. **Žák toleruje individuální zvláštnosti jedinců ve svém okolí.**

- a) rozhodně ano b) spíše ano c) nevím d) spíše ne e) rozhodně ne

18. **Při práci ve skupině je žák:**

- a) vedoucí člen skupiny
b) aktivní člen skupiny
c) podřízený ostatním členům
d) pasivní člen

Prosím o zhodnocení problémů žáka v rámci dané kompetence (pár slovy):

.....
.....

V. Kompetence činnostní a občanské

19. **Žák přistupuje k zadaným úkolům zodpovědně.**

- a) rozhodně ano b) spíše ano c) nevím d) spíše ne e) rozhodně ne

20. **Žák vždy vypracuje domácí úkol.**

- a) rozhodně ano b) spíše ano c) nevím d) spíše ne e) rozhodně ne

21. **Žák má vždy vzorně připraveny věci do výuky.**

- a) rozhodně ano b) spíše ano c) nevím d) spíše ne e) rozhodně ne

22. **Při školní vycházce (exkurzi) žák ví, jak se má chovat (není učitelem napomínán).**

a) rozhodně ano b) spíše ano c) nevím d) spíše ne e) rozhodně ne

23. **Žák respektuje školní řád a vnitřní pravidla třídy.**

a) rozhodně ano b) spíše ano c) nevím d) spíše ne e) rozhodně ne

Prosím o zhodnocení problémů žáka v rámci dané kompetence (pár slovy):

.....
.....

V případě zájmu o výsledky výzkumného šetření vyplňte Váš e-mail:

Děkuji za Váš čas, který jste věnovali vyplnění dotazníku.

Příloha 2: Statistické tabulky – kritické hodnoty testového kritéria
Chí-kvadrát

Stupně volnosti	Hladina významnosti	
	0,05	0,01
1	3,841	6,635
2	5,991	9,210
3	7,815	11,341
4	9,488	13,277
5	11,070	15,086
6	12,592	16,812
7	14,067	18,475
8	15,507	20,090
9	16,919	21,666
10	18,307	23,209
11	19,675	24,725
12	21,028	26,217
13	22,362	27,688
14	23,685	29,141
15	24,996	30,578
16	26,296	32,000
17	27,587	33,409
18	28,868	34,805
19	30,144	36,191
20	31,410	37,576
21	32,671	38,932
22	33,924	40,289
23	35,172	41,638
24	36,415	42,980
25	37,652	44,314
26	38,885	45,642
27	40,113	46,963
28	41,337	48,278
29	42,557	49,588
30	43,773	50,892

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Monika Glancová
Katedra:	Primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2013

Název práce:	Adaptace žáka 1. třídy na školní prostředí
Název v angličtině:	Adaption of the 1st year's pupil to school environment
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na problémy adaptace žáků prvních tříd na školní prostředí z hlediska připravenosti žáka v jednotlivých klíčových kompetencích. Teoretická část se zabývá charakteristikou žáka mladšího školního věku, školní zralostí, činiteli ovlivňující adaptaci žáka a procesem adaptace. Empirická část je pak věnována výzkumnému šetření a vyhodnocení výsledků s využitím statistických výpočtů.
Klíčová slova:	adaptace, žák, školní zralost, klíčové kompetence, primární vzdělávání
Anotace v angličtině:	This diploma thesis concerns problems with adaptation of the first grade pupils to school environment regarding the readiness of the pupils in individual key competencies. The theoretical part deals with the characteristics of young school-age pupil, school maturity, factors influencing adaptation of pupils and the process of adaptation. The empirical part is focused on research and analysis of its results using statistical calculations.
Klíčová slova v angličtině:	adaptation, pupil, school maturity, key competencies, primary education

Přílohy vázané v práci:	2 přílohy
Rozsah práce:	95 stran
Jazyk práce:	Český