

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Ústav pedagogiky a sociálních studií

## **Diplomová práce**

Tereza Nepokojová

### **Adaptační program pro žáky 1. tříd základní školy**

**Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedené literární prameny.

V Olomouci dne .....

.....

Nepokojová Tereza

## **Poděkování**

Mnohokrát děkuji doc. PhDr. Martině Fasnerové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, poskytování cenných rad a velmi vstřícný přístup.

# Obsah

|  |    |
|--|----|
| ÚVOD.....  | 6  |
| 1 OBDOBÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU.....                                   | 8  |
| 1.1 Tělesný a motorický vývoj.....                                     | 8  |
| 1.2 Rozvoj poznávacích procesů.....                                    | 9  |
| 1.2.2 Paměť a pozornost.....   | 11 |
| 1.2.3 Myšlení.....   | 11 |
| 1.3 Emoční a sociální vývoj.....                                       | 13 |
| 2 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST.....                                   | 15 |
| 2.1 Školní zralost.....  | 16 |
| 2.2 Školní připravenost.....   | 17 |
| 2.3 Školní nezralost a odklad povinné školní docházky.....             | 18 |
| 3 ZÁPIS DO 1. TŘÍDY ZÁKLADNÍ ŠKOLY.....                                | 20 |
| 3.1 Tradiční zápis do 1. třídy.....                                    | 20 |
| 3.2 Netradiční zápis do 1. třídy.....                                  | 21 |
| 4 ADAPTACE NA ZAHÁJENÍ POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY.....                    | 23 |
| 4.1 Adaptační potíže.....  | 24 |
| 4.2 Projevy adaptačních potíží.....                                    | 25 |
| 4.3 Příčiny školního neúspěchu.....                                    | 26 |
| 4.3.1 Snížená úroveň inteligence.....                                  | 27 |
| 4.3.2 Nerovnoměrné nadání.....   | 28 |
| 5 VLIV RODINY, ŠKOLY A UČITELE NA ADAPTACI ŽÁKA DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY..... | 31 |
| 5.1 Rodina jako zásadní faktor.....                                    | 31 |
| 5.2 Vliv klimatu školní třídy a školy.....                             | 32 |
| 5.3 Vliv učitele, vzájemný vztah učitele a žáka.....                   | 34 |
| 5.4 Spolupráce rodiny a školy.....                                     | 36 |

|     |  |    |
|-----|--|----|
| 6   | ADAPTAČNÍ PROGRAM PODPORUJÍCÍ VSTUP DÍTĚTE DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY |    |
|     | 39   |    |
| 6.1 | Výzkumný vzorek .....  | 40 |
| 6.2 | Charakteristika místa pozorování.....                        | 41 |
| 6.3 | Výzkumné metody .....  | 42 |
| 6.4 | Oblasti zkoumání.....  | 43 |
| 7   | PŘÍPADOVÉ STUDIE .....                                       | 46 |
| 8   | DISKUZE.....   | 68 |
|     | ZÁVĚR.....   | 72 |
|     | SEZNAM POUŽITÝCH PRAMENŮ A LITERATURY .....                  | 73 |
|     | SEZNAM PŘÍLOH .....  | 76 |

# ÚVOD

Přechod z mateřské školy do základní školy je pro dítě důležitým životním milníkem a završením jeho dosavadního vývoje. Tato událost je náročnou a stresující situací nejen pro samotného žáka. Také pro rodiče a rodinné příslušníky se tím mění dosavadní chod domácnosti a přístup k jejich dítěti. Právě úspěšná a bezproblémová adaptace dítěte na školní prostředí značně ulehčuje přizpůsobení se dítěte na nové prostředí, autoritu a školní režim. Adaptaci na školní prostředí ovlivňuje mnoho faktorů, nejen vnitřních, ale také vnějších a začínající školák se tak musí vyrovnat s mnoha změnami. Také působení dítěte v mateřské škole a s ní spojená systematická spolupráce s rodiči přispívá k úspěšné adaptaci na školní prostředí. Problematiku školní připravenosti, zahájení školní docházky, úspěšnou adaptaci dítěte do školního prostředí a přijetí nové role školáka je zapotřebí nepodceňovat a chápat ji jako důležitý předpoklad pro další životní etapu dítěte.

Cílem diplomové práce je vytvořit pro žáky nastupující do 1. třídy základní školy adaptační kurz a na základě jeho realizování v praxi ověřit, zda děti, které se adaptačního kurzu účastnily, jsou lépe připraveny na zahájení povinné školní docházky.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. Teoretická část obsahuje pět kapitol, které jsou teoretickým a vědomostním základem pro část empirickou. Část empirická zahrnuje vlastní šetření.

V první kapitole terminologicky vymezujeme období mladšího školního věku a zabýváme se komplexní charakteristikou žáka mladšího školního věku. Důkladně popisujeme tělesný vývoj, vývoj poznávacích procesů a emoční a sociální vývoj dítěte. Druhá kapitola se zaměřuje na terminologii školní zralosti, připravenosti, školní nezralosti a odkladu povinné školní docházky. Třetí kapitola se věnuje tradičnímu a netradičnímu zápisu do 1. třídy. Čtvrtá a pátá kapitola je zaměřena na přechod dítěte z předškolního vzdělávání do základní školy z hlediska adaptace, adaptačních potíží a čtyř základních vlivů na adaptaci žáka do školního prostředí.

Empirická část obsahuje kvalitativně orientovaný výzkum a zahrnuje tři kapitoly. Šestá kapitola je zaměřena na organizaci adaptačního programu, na výzkumné metody použité v šetření a na charakteristiku zkoumaných oblastí školní připravenosti. Sedmá a osmá kapitola je zaměřena na vlastní šetření a vyhodnocení sedmi zkoumaných oblastí. Vzorek tvořilo

dvanáct žáků 1. ročníku základní školy. Z nichž šest žáků se účastnilo adaptačního kurzu a šest žáků se neúčastnilo adaptačního kurzu. U žáků zúčastněných byly vypracovány případové studie, které obsahují rodinnou a osobní anamnézu. U dvanácti žáků proběhlo vyhodnocení všech sedmi zkoumaných oblastí. Na základě pozorování žáků při námi vytvořeném adaptačním programu jsou výsledná data zapsána a vyhodnocena. Na základě výsledných dat určujeme, zda námi vytvořený adaptační program přispěl k úspěšnějšímu nástupu žáků do základní školy. Poslední devátá kapitola, diskuze, nabízí odpovědi na námi stanovené výzkumné otázky.

# 1 OBDOBÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

První kapitola diplomové práce se věnuje charakteristickým rysům dítěte mladšího školního věku. Je důležité neopomenout individuální vývoj dětí, některé děti se vyvíjejí rychleji a některé pomaleji. Období mladšího školního věku se zpravidla vymezuje časovým úsekem od 6–7 let do 10–11 let. Dá se tedy říct, že toto období začíná vstupem do 1. třídy základní školy a končí, když se začínají objevovat první známky pohlavního dospívání. „*Dosažení šestého roku v životě mladého jedince je zpravidla spojeno s velkou osudovou proměnou: dítě už není jen členem rodiny, ale stává se nyní zároveň i příslušníkem nové, dosud neznámé lidské skupiny – žákem školy.*“ (Jedlička, 2017, s. 113)

Lze uvést, že toto období je určitým přechodným obdobím mezi hravým předškolním věkem a vyspělejším chováním školáka. Děti v mladším školním věku jsou ještě pořád poněkud hravé, neudrží delší dobu pozornost, jsou schopny se soustředit pouze na jednu věc, stále jsou pro ně motivující především pohádky, písňe a při hraní se chlapci i dívky bez problémů mísí. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

Toto období je pro děti vstupující do 1. tříd základního vzdělání velmi náročné a stresující. Vstupují do nového, jim neznámého prostředí s natěšením, ale i s obavami. K autoritám jim známým, jako jsou rodiče a starší osoby jejich domácnosti, jim přibývají další autority v osobě učitele. Nově jim přibývají taktéž povinnosti, jako je plnění domácích úkolů, příprava pomůcek do školy a v neposlední řadě také pravidla, která se ve škole dodržují.

V tomto období se velmi mění tělesná stavba dítěte, viditelné jsou individuální rozdíly mezi dětmi. Růst těla je zrychlený, dochází k tzv. „vytahování“, k akceleraci vývoje dochází většinou u děvčat. Motorický vývoj se u těchto dětí postupně zklidňuje. Na rozdíl od dětí předškolního věku jsou u dítěte v mladším školním věku pohyby rychlejší, přesnější, koordinovanější a výrazně se v tomto období zlepšuje také hrubá a jemná motorika. (Vágnerová, 2012)

## 1.1 Tělesný a motorický vývoj

Tělesná stavba a motorický vývoj dítěte v období mladšího školního věku prochází nemalými změnami. Především zátěž vyvolaná změnou podmínek je pro žáky 1. tříd velmi namáhavá. Dlouhé sezení v lavici a omezení pobytu na čerstvém vzduchu může mít pro tělesný



vývoj velmi závažný negativní dopad a žáci jsou značně unavení. Také samotná školní práce, začátky čtení, psaní a počítání jsou pro děti velmi namáhavou a únavnou činností, které kladou nároky na nevyzrálou nervovou soustavu, smyslové vnímání a logické myšlení. Jedním z důsledků únavy u dítěte je následná nechuť k pokračování v práci. S tím také narůstá duševní napětí, jelikož dítě si uvědomuje, že jsou jeho výsledky srovnávány s výsledky ostatních žáků. Těmto problémům můžeme předejít především správnou volbou začátku školní docházky u dítěte podle jeho individuálních schopností; také kvalitní spánek je základní formou odpočinku, který mladší školák velmi potřebuje. (Machová, 2016)

Typické zaoblení postavy ustupuje, břicho již nevystupuje, mnohdy jsou pod kůží hrudníku vidět žebra, dochází také k prodloužení končetin. Na začátku školní docházky je dítě v období první vytáhlosti, které trvá do 6,5 roku života dítěte, poté dále pokračuje období pomalého růstu a vývoje. V tomto období dítě vyroste v průměru o 5 cm a hmotnost se zvětší o 3 kg. Klidné růstové období přispívá také k měnění tukové tkáně ve tkáň svalovou. Nejprve se zdokonalují pohyby vykonávané většími svalovými skupinami, proto jsou pohyby žáků značně přesnější, obratnější a rychlejší, než je tomu v předškolním věku. Pohyby vykonávané drobnějšími svaly jsou stále nepřesné. Důvodem je ještě probíhající proces dotváření koordinace mezi zrakem a jemnými pohyby prstů a také probíhající osifikace zápěstích kůstek. Dítě v tomto období dostává druhý chrup, pozměňuje se postavení spodní čelisti a její tvar, taktéž tvar rtů. Tento vývoj také značně ovlivňuje vývoj řeči u dětí. Výslovnost je proto u dětí až do 7 roku neustálená. Následně se začíná výslovnost fixovat, a to jak správná, tak nesprávná. K úpravě nesprávné výslovnosti je již zapotřebí logopedická péče. (Petřková, 2005)

## 1.2 Rozvoj poznávacích procesů

Díky soustavnému, cílevědomému výchovnému působení se dítěti při vstupu do školy systematicky zlepšuje psychické vnímání. Vylepšuje se paměť, smyslové vnímání, myšlení a řeč. Žák si v první třídě pamatuje informace, aniž by jim naprosto porozuměl, již u něj nepřevládají dětská přání a city, nýbrž je paměť řízena střízlivým realismem. (Říčan, 2004)

Sluchové a zrakové vnímání pro nácvik čtení a psaní je u žáků rozvíjeno již v předškolním věku, avšak v prvních týdnech školní docházky je zapotřebí jej nadále rozvíjet a procvičovat. Pozornost u žáků v tomto období není příliš dlouhodobá. Žáci se soustředí mnohdy na jednu

věc, a to pouze pár minut. Proto je vhodné střídat aktivity, pomůcky a snažit se tak udržet žákovu pozornost.

Žákovi již nevyhovuje pasivní přijímání informací, chce si své poznatky ověřit, je zvědavý, snaží se pochopit souvislosti. Vyvíjí se také první náznaky zájmů a koníčků. Děti si začínají dělat sbírky, najdou zálibu ve sportu, malování nebo hudbě. Zájmy a koníčky je vhodné u dětí rozvíjet jako prevenci proti nevhodnému chování.

### 1.2.1 Vnímání

Vnímání umožňuje základní orientaci v prostředí, můžeme jej chápat jako proces rozpoznávání a řazení vnímaných znaků do příslušných kategorií. Vnímání u dítěte mladšího školního věku přestává být náhodné a stává se cílevědomým aktem. U dítěte mladšího školního věku dochází ke značnému pokroku ve všech oblastech vnímání, zejména pak u zrakového a sluchového. Zlepšuje se zraková ostrost, rozlišení barev, tvarů a velikostí, sluchová a hmatová citlivost. Dochází také ke koordinaci a integraci zrakového a sluchového vnímání, jelikož mnohé činnosti vyžadují účast obou modalit. (Vágnerová, 2012)

Jak uvádí M. Vágnerová (2012), dítě dokáže v tomto věku rozlišovat podobné obrázky, detaily na obrázcích, například jejich tvar či počet. Dokáže si systematicky prohlížet obrázek tak, aby se nezaměřovalo pouze na celek, ale vnímalo celek jako soubor detailů. K výraznému zlepšení dochází také u koordinace pohybů ruky a zrakového vnímání. Dětem již nečiní takový problém dívat se určitým směrem a koordinovat stejným směrem nějaký další pohyb. V tomto období dochází také ke zlepšení sluchového vnímání. Na rozdíl od dětí předškolního věku, kteří rozeznají hlásku na začátku, popřípadě na konci slova, jsou děti mladšího školního věku schopni rozeznat nejen hlásky, ale například i jejich délky.

Představivost u dětí mladšího školního věku dosahuje v tomto období vrcholu. Představivost vnímáme jako schopnost vybavit si v paměti dřívější vjemy. Fantazie je do jisté míry potlačena realitou v důsledku nástupu do školy, kde se vlivem práce rozvíjí úmyslná a záměrná představivost. „*Jde o důležitý moment ve vývoji představ, přechod od bezděčného vzniku představ ke schopnosti záměrně vyvolávat potřebné představy.*“ (Šimíčková–Čížková, 2010, s. 107)

### 1.2.2 Paměť a pozornost

V období mladšího školního věku dochází v oblasti krátkodobé i dlouhodobé paměti k velkému zdokonalení. V předškolním věku a na začátku školní docházky je dětská paměť neúmyslná, krátkodobá, mechanická a bezprostředně spojená s vnímáním. K tomu, aby si dítě spojilo nové poznatky s předcházejícími, potřebuje pomoc dospělého. S rostoucími nároky ve škole se paměť rychle přizpůsobuje, zdokonaluje, stává se racionálnější, záměrnější a logičtější. (Šimíčková–Čížková, 2010)

Důležitým faktorem pro zdokonalení dětské paměti je vedení učitele a motivace. Učitel dítěti napomáhá při použití různých paměťových strategií a díky motivaci má dítě jasnou představu o cíli a účelu zapamatování si informací.

Na rozvoj paměti má velký vliv také pozornost. Udržení pozornosti je pro žáky na začátku školní docházky velmi náročné. Pozornost je v tomto období krátkodobá, spontánně zaměřená, žáci nejsou schopni odolávat rušivým elementům. Pro žáky nižších ročníků je tedy důležité střídání aktivit, které netrvají dlouhou dobu, vkládání relaxačních chvil mezi aktivity náročné na udržení pozornosti a zařazení tělovýchovných prvků do hodin českého jazyka či matematiky.

Díky zrání mozkových struktur a díky získávání zkušeností a naučných strategií se paměť v průběhu školního věku zdokonaluje. Avšak pro dítě mladšího školního věku je udržení pozornosti pořád náročné. Velké rozdíly v udržení pozornosti jsou i v podnětech, které na žáka působí. Například koncentrace na sluchové podněty je pro žáka náročnější než koncentrace na podněty vizuální. Na vizuální podnět se žák může dívat, jak dlouho chce, popřípadě tak dlouho, dokud mu to učitel dovolí, na rozdíl od sluchových podnětů, které rychle mizí. (Vágnerová, 2012)

### 1.2.3 Myšlení

Vývoj myšlení má pro dítě mladšího školního věku důležitý význam. V důsledku nástupu dítěte do školy rostou také nároky působící na dítě. Na začátku školní docházky proto dochází k přesunu od názorného (intuitivního) myšlení do stádia konkrétních logických operací. Přesto myšlení na úrovni žáka 1. třídy stále zůstává v návaznosti na konkrétní objekty, reálné věci,

znaky, spojené s jejich obsahem. Žákům 1. tříd tedy pomáhají názorné pomůcky, kterými si mohou ověřit pravdivost tvrzení učitele na názorném příkladu. (Vágnerová, 1996)

Důležitou roli v rozvoji myšlení v tomto období je motivace a přiměřená náročnost zadaných úkolů. Podle J. Šimíčkové–Čížkové (2010) platí, že děti v mladším školním věku jsou více schopny pracovat v názorně předmětové rovině, tedy opírající se o skutečné předměty či na jejich zobrazení.

Vývojový pokrok myšlení u dítěte není projevem jen samotného zrání, rozvoj logických operací může být podpořen také samotným učením. Nově získané kompetence mohou být podpořeny třemi základními změnami:

- Školní dítě je schopno tzv. decentrace. To znamená, že se odpoutává od subjektivního pohledu na realitu a bere v úvahu množinu těchto pohledů a jejich vzájemné vztahy. Dokáže tedy skutečnost vnímat pomocí více hledisek a koordinovat myšlenkové pochody do jedné operace. Vnímá a chápe proměnlivost, ale na druhou stranu stálost sledovaných objektů i situací. V tomto období se dítě odpoutává od egocentrického pohledu na svět a lze říci, že je jeho pohled již realistický.
- Školák dokáže pochopit rozdíl mezi podstatou a znakem. Ví, že pokud změníme znak objektu, neznamená to nutně změnění celé podstaty. Myšlení mladšího školáka je dynamičtější, dítě lépe chápe stabilitu a kontinuitu světa, chápe určité vlastnosti objektu jako stabilní a dokáže vysvětlit, proč to tak je.
- Důležitým znakem logického myšlení je jeho reverzibilita, to znamená, že pokud s objektem provedeme nějaké změny, nejsou vždy stálé, ale vratné. Mladší školák ví, že pokud provedeme určitou operaci (odebereme z košíku dvě houby), se množství objektů změní. Nechápe tuto skutečnost však jako stálou. Ví, že provedením opačné operace (přidáme do košíku dvě houby) se množství objektů vrátí do původního stavu.

Rozvojem myšlenkových operací se vyvíjí také schopnost zacházet se symboly a znaky, což je předpokladem pro osvojování si čtení, psaní a počítání. „*Postupně se vlivem řízeného vyučování myšlenková činnost odděluje od vnímání a stává se relativně samostatným procesem.*“ (Šimíčková–Čížková, 2010, s. 108)

### 1.3 Emoční a sociální vývoj

Emoční stabilita a sociální obratnost jsou pro správnou adaptaci žáka do 1. třídy velmi důležitými charakteristikami. U dítěte v předškolním věku je charakteristická emocionální labilita, egocentrismus a impulzivita, která u mladého školáka ustupuje a narůstá schopnost seberegulace. Jednou z podmínek školní zralosti je také schopnost žáka potlačit vlastní potřeby na úkor například školní práce. Mladší školák dokáže zřetelně vyjádřit své pocity a zároveň bere ohled na očekávání a požadavky okolí. (Šimíčková–Čížková, 2010)

V období kolem 10 let se vyvíjí emoční ambivalence, což je schopnost pochopit, že člověk dokáže cítit smíšené či dokonce protichůdné pocity zároveň, pozitivní a negativní pocity se mohou vyskytovat současně a vztahují se ke stejnému objektu či situaci. (Vágnerová, 2012)

Emoční vývoj u dětí tohoto věku je značně individuální a závisí na citovém uspokojení v raném dětství. Jedním z dalších charakteristických rysů emočního vývoje mladšího školáka je značná citová ovlivnitelnost. Úspěšnost a subjektivní spokojenost je velmi závislá na emocionálním rozpoložení dítěte. Mladší školák se již vyzná ve svých pocitech a pocitech druhých, dokáže popsat, co cítí anebo co by mohla cítit osoba v určité situaci. Vztahy s lidmi slouží pro děti jako emoční opora, většinou se jedná o rodiče nebo jiné příbuzné. Možnost emočního sdílení ať už záporných či kladných pocitů přispívá k rozvoji orientace v emoční oblasti. Školáci jsou již schopni emoční regulace, tato schopnost se rozvíjí postupně, dříve se dítě naučí potlačit zlost než například strach či smutek, na tyto emoce totiž okolí neklade takový důraz. Emoční zralost je pro zdárné adaptování na školní prostředí velmi důležitou součástí, především schopnost regulovat pocit neúspěchu a pocit zklamání.

V oblasti socializace dochází při vstupu do školy u žáků k velkému pokroku. Především již nejsou pouze pod vlivem rodiny, ale na vlivu nabývá škola a spolužáci. S novou rolí žák ztrácí předchozí jistotu a pocit bezpečí, tato pro žáka nová role vyžaduje osamostatnění a přijetí zodpovědnosti za své jednání. V tomto období poprvé žáci zažívají potřebu být kladně hodnoceni svými vrstevníky a chtějí být zařazeni do kolektivu. Reakce dítěte na dítě je jiná než reakce dítěte na dospělého. Děti jsou si bližší svými vlastnostmi, zájmy a postavením, právě proto se děti ve skupinách mohou naučit důležitým sociálním interakcím, jako soutěživosti, pomoci slabším a spolupráci. Již v předškolním věku jsou děti, které jsou ve vedoucích pozicích, rády dominují, a děti, které se spíše nechávají vést ostatními. Tyto rozdíly se pak

ve školním prostředí dále prohlubují a mohou vést až k extrémním případům, jako je agrese nebo šikana. Role učitele je zásadní pro zvládnutí těchto problémů, je nutné pozorovat třídu a korigovat sociální reakce, poskytnou introvertním dětem více emoční opory. Typické jsou oddělené skupiny chlapců a dívek. Chlapci se sdružují v několika početnějších skupinách, kdežto děvčata hledají jednu či dvě kamarádky, se kterými si budou rozumět.

M. Vágnerová (1996, s. 176) uvádí, že školní období připravuje dítě na dvě základní životní role. Tou první je profesní role, která bude předurčovat místo jedince ve společnosti a jeho sociální status. Druhou rolí je symetrická vrstevnická role, která má za účel získání své pozice ve společnosti a schopnost být přijímán v různých skupinách, například v rodině, u spolupracovníků apod. Již v tomto období je významné zařazení se do party, ve které se jedinec učí zvládat dovednosti sociální interakce, spolupráce, vyvažování dominance a agresivity, solidarity a jiné. Ve školním prostředí žák dostává dvě nové role, roli žáka a roli spolužáka. Role žáka je jasně předepsána školním řádem a vždy se jedná o podřízenou roli. Na druhou stranu role spolužáka umožňuje vlastní aktivitu dítěte a vlastní řešení různých situací.

Rodina, škola a vrstevnická skupina jsou tři základní oblasti důležité pro rozvoj dětské osobnosti. Žák je stále součástí rodinného zázemí, rodina představuje sociální a emoční zázemí, zároveň funguje pro dítě jako motivační činitel. Rozvoj sociálních kompetencí a způsobů chování umožňuje školní prostředí, to zajišťuje předpoklady k dalšímu společenskému uplatnění. Vrstevnická skupina umožňuje rozvíjení symetrických vtažů, žáci si navzájem představují dostupný model chování i výkonu, srovnávají se a snaží se dosáhnout stejné úrovně. Základy sociálních kontrol a hodnotové orientace si žáci již přinášejí s sebou z předškolního období. Proto je pro žáky důležité navštěvovat mateřskou školu, kde se poprvé setkávají se svými vrstevníky, na delší čas se odpoutávají od svých rodičů, dítě zde získává nové role a učí se přizpůsobit novým nárokům a požadavkům. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

## 2 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST

Vstup dítěte do školy představuje pro dítě velkou zátěž, jde o velkou a náhlou změnu, proto můžeme toto období považovat za velký sociální mezník v životě dítěte. Hlavní změnou, která v tomto období přichází je nová role, kterou žák při nástupu do školy dostává. Jedná se o roli školáka, která začíná zápisem do školy, prvním školním dnem, který svým způsobem potvrzuje počátek nové životní fáze. Dítě, které nastupuje do školy se má najednou obejít na delší dobu bez rodičů, přijmout novou autoritu v podobě učitele, zařadit se do kolektivu stejně starých vrstevníků. Velkou výhodou je navštěvování mateřské školy před nástupem do školy samotné, proto pro žáky není přechod tak náročný, avšak na druhou stranu je organizace školních činností v základní škole velmi odlišná oproti mateřské škole. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

Aby žák mohl přijmout roli školáka, je nutné projít zápisem, který určuje, zda je dítě dostatečně zralé a připravené na úspěšné zvládnutí školních nároků a požadavků. Dle §36, odstavce 4 školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání je zákonný zástupce dítěte povinen přihlásit své dítě k zápisu, a to v období od 1. dubna do 30. dubna kalendářního roku, ve kterém má jeho dítě do školy nastoupit. (MŠMT ČR, 2020)

V různých školských systémech se povinná školní docházka pohybuje kolem pátého až sedmého roku života dítěte. V České republice bylo v minulosti školským zákonem požadováno, aby dítě při nástupu k základnímu vzdělávání nabylo věku 6 let, pokud mu nebyl doporučen odklad školní docházky. 5. března roku 2009 vstoupil v platnost zákon č. 49/2009 Sb., kterým se měnil zákon č. 561/2004 Sb. Mimo jiné tato změna umožňuje nástup dítěte k základnímu vzdělávání i ve věku pěti let, a to pod podmínkou, doporučení školského poradenského zařízení a v některých případech také vyjádření lékaře.

Věk šesti až sedmi let není vybrán náhodou, v této době právě dochází k velkému rozvíjení centrální nervové soustavy, vývoji poznávacích procesů a celkovému emočnímu a sociálnímu zrání dítěte. Již Jan Ámos Komenský, který stanovil věk šesti let za nejvhodnější dobu zahájení školní docházky, upozorňoval na individuální rozdíly mezi dětmi. Děti stejného věku mohou být po fyzické i psychické stránce nesterjně rozvinuty. Při zápisu do 1. třídy proto mají rodiče možnost zažádat o odklad školní docházky. Žádost o odklad školní docházky

se předkládá řediteli školy společně s vyjádřením dětského lékaře a doporučení školských zařízení.

Významnou podporou žáka při nástupu do základního vzdělávání je příprava na toto období. Tato příprava probíhá především v rodině, ale také v mateřské škole, kde dochází k rozvoji sociálního vnímání nebo učení základů slušného chování.

## 2.1 Školní zralost

Problematikou školní zralosti, popřípadě nezralosti se odborníci v České republice věnují již od 20. let, intenzivněji pak v 60. letech 20. století. Ačkoli již Jan Ámos Komenský se této problematice věnoval, když stanovoval věk pro nástup dětí do školy a bral v potaz individuální rozdíly mezi dětmi ať už v oblasti fyzické nebo psychické zralosti. Jak průzkumy odborníků Z. Matějčka či J. Langmeiera dokládají, nedostatečná školní zralost vede u dětí ke školním neúspěchům, snížení sebehodnocení, které pak působí nepříznivě na celý další vývoj dětské osobnosti. Proto si mnoho pedagogů a psychologů kladlo otázku za jakých podmínek je dítě pro vstup do školy zralé a co přesně termín školní zralost znamená.

Podle O. Zelinkové (2007), termín školní zralost znamená zralost centrální nervové soustavy, která je zásadní pro schopnost soustředit se, projevuje se odolností vůči zátěži a emoční stabilitou. Zrání centrální nervové soustavy je zásadní pro úspěšnou adaptaci dítěte na školní prostředí. Ovlivňuje také lateralizaci (přednostní užívání jedné ruky pro psaní), rozvoj motorické a senzomotorické koordinace a přispívá k rozvoji sluchových a zrakových percepceí.

M. Vágnerová (1996), rozděluje termín školní zralost do čtyř kategorií. V první kategorii uvádí, že se zrání centrální nervové soustavy, dále (CNS), projevuje v celkové reaktivitě, stabilitě a odolnosti vůči zátěži. Ve druhém bodě uvádí, vliv CNS na lateralitu dítěte a zlepšení celkové motorické a senzomotorické koordinace a manuální činnosti. Třetí kategorie se věnuje rozvoji v oblasti vnímání jako důsledek zrání CNS. Ve čtvrtém bodě M. Vágnerová uvádí, že rozvoj poznávacích procesů nezávisí pouze na dědičných predispozicích, ale také na adekvátní stimulaci.

J. Langmeier své poznatky a úvahy o školní zralosti shrnuje v definici: „*Za školní zralost budeme pak považovat stav somato–psycho–sociálního vývoje dítěte, který: 1. je výsledkem úspěšného dovršeného vývoje celého předchozího období útlého a předškolního dětství; 2. je*



*vyznačen přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole a je doprovázen pocitem štěstí dítěte; 3. který je současně dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařazení.“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, s.104)*

Obecně tedy můžeme říct, že pojem školní zralost vymezuje stupně tělesného i duševního vývoje a dovedností dítěte, které jsou předpokladem ke zdárnému zvládnutí školních požadavků.

## 2.2 Školní připravenost

Na rozdíl od školní zralosti, která se vymezuje převážně biologickým zráním, se školní připravenost podle O. Zelinkové (2007) vymezuje především z hlediska schopností, vlivu prostředí a výchovy. Důležitým faktorem podle M. Vágnerové (2012) při vstupu do školy jsou dostatečné sociální zkušenosti, na kterých jsou závislé postoje a kompetence, které ovlivňují míru zvládnutí role školáka.

Podle V. Mertina (2010, s. 238) můžeme školní připravenost chápat jako „...*výslednici charakteristik dítěte, přání a očekávání rodičů, kvality domácího prostředí, kvality působení mateřské školy a charakteristik a požadavků školy (spíše však učitelky v první třídě, školského systému).*“

Z hlediska školní připravenosti je pro dítě důležitá motivace k učení, postoj k učení, iniciativa, vytrvalost, flexibilita, věnování pozornosti činnostem, které souvisejí s výukou. V současné době existuje řada postupů a výcvikových plánů, pro dosažení lepší školní připravenosti a vybavení dětí schopnostmi, dovednostmi a zkušenostmi, potřebnými pro úspěšnou práci ve škole.

Dítě zralé pro školu přechází do stádia logických operací, z tohoto vycházela Piagetova ženevská škola (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 107). Proto doporučila přípravy, které jsou nezbytným předpokladem pozdějšího učení, dítě se naučí především jak se učit, osvojuje si tudíž strategické myšlení. Tyto přípravy zahrnují manipulační cviky, jako je rozpojování, seřazování, slučování a třídění.

Vídeňští pracovníci na základně tzv. Chicagské školy (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 107), která podporuje primární intelektuální schopnosti, vypracovali soustavu vývojové

pomoci ke školní zralosti. Tato soustava obsahuje obecnou metodiku podporování školní zralosti, která obsahuje různé úlohové a společenské hry, hudební a rytmickou výchovu. Další částí soustavy je speciální metodika, ve které dítě řeší rozmanité úlohy pomocí pracovních návodů s malými kresbami. Třetí složkou soustavy je metodika přípravy rodičů, která radí rodičům, jak vhodně stimulovat dítě, aniž by předbíhali školnímu vyučování předčasným učením čtení, psaní a počítání.

Americký „Headstart program“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 107), se věnoval dětem ze zanedbávajícího prostředí. Jeho hlavním účelem bylo vykompenzovat nedostatky, zejména dětí ze sociálně slabších rodin. Dlouhodobý výzkum však nepotvrdil očekávání. Podle J. Lengmeiera a D. Krejčířové pravděpodobně proto, že poměrně krátkodobá práce s dětmi nemůže vyrovnat nedostatky způsobené dlouhodobými problémy ve výchově dětí.

U nás existuje program přípravných tříd, který je realizován pro děti, které nejsou ještě zcela zralé pro nástup do školního prostředí. Přípravné třídy jsou realizovány v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Výukový program je zaměřen na rozvoj řeči, posilování schopnosti verbálního myšlení.

Obecně lze konstatovat, že školní zralost i připravenost dítěte je zásadní pro úspěšný vstup do školního zařízení, adaptaci dítěte na školu a úspěšné zvládnutí školní práce.

## 2.3 Školní nezralost a odklad povinné školní docházky

Problematiku odkladu školní docházky upravuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, §37.

Dle zákona 561/2004 ve znění §37 odst. 1: *„Není-li dítě tělesně duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte v době zápisu dítěte k povinné školní docházce podle § 36 odst.4, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného poradenského zařízení, a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.“* (MŠMT ČR, 2020)

Podle J. Klégrové (2003), je odklad školní docházky preventivní opatření, které má nezralé dítě chránit proti neúspěchům a selhání ve škole. Kladný vstup do školy je pilířem pro další vzdělávání žáků, ovlivňuje školní výkony i ve vyšších ročnících a pomáhá při utváření kladného postoje ke vzdělávání obecně. Návrh na odklad povinné školní docházky předkládá zákonný zástupce řediteli školy spolu s posouzením poradenského zařízení a lékaře. Lékař hodnotí zdravotní stav dítěte, v pedagogicko-psychologické poradně se provádí vyšetření, které posuzuje celkový psychologický vývoj dítěte a jednotlivé složky školní zralosti. Jednou z příčin školní nezralosti je zhoršený zdravotní stav dítěte. Může se jednat například o častou nemocnost dítěte, celkovou nižší odolnost organismu, nedostatky v somatickém vývoji či logopedické vady. Dalšími příčinami školní nezralosti mohou být opožděný mentální vývoj, neurotické rysy osobnosti, nedostatky ve výchovném prostředí a působení.

*„Za nezralé označíme tedy děti, trpící dílčím oslabením ve vývoji některých psychických funkcí a schopností, přičemž jejich celková rozumová úroveň odpovídá širší normě, tj. není nižší než lehký podprůměr.“* (Říčan, Krejčířová, 1995, s. 214) Děti příliš neklidné nebo naopak velmi utlumené, nesoustředěné, impulzivní, těžkopádné či neobratné, nesamostatné, přecitlivělé, bázlivé či plačtivé, nebo výbušné, vzdorné, nekomunikující lze taktéž zahrnout do skupiny dětí nezralých.

Podle školského zákona 561/2004 ve znění §37, odst. 3: *„Pokud se u žáka v prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně v průběhu prvního pololetí školní roku odložit začátek plnění povinné školní docházky na následující rok.“* (MŠMT ČR, 2020)

Zákonnému zástupci dítěte, u kterého se v průběhu začátku školní docházky projeví prvky školní nezralosti, může třídní učitel doporučit tzv. dodatečný odklad školní docházky. O tento odklad musí následně požádat zákonný zástupce dítěte ředitele školy. Dítě se následně vrací do mateřské školy, kde jsou vzdělávány podle individuálního vzdělávacího plánu. Odklad školní docházky je preventivní opatření proti neúspěchu dítěte a dává dítěti čas tzv. dozrát a zvýšit tak pravděpodobnost úspěchu při vstupu a průběhu školní docházky. Je důležité využít čas odkladu pro práci a rozvoj dítěte v oblastech, které zatím nemá na úrovni, která je zapotřebí při vstupu do školy.

### 3 ZÁPIS DO 1. TŘÍDY ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Zápis do 1. ročníků základních škol slouží pro zjištění informací o vývojovém stupni dětí, a to pomocí různých úkolů a hravých situací. Zápis dětí do prvních tříd provádějí učitelé na základních školách, z pravidla právě ty učitelky, které pak děti v prvních třídách učí. Zápis je důležitý zejména proto, abychom zjistili, jestli je dítě připraveno na blížící se nástup do školy. Neméně důležitý je ale i pro samotné budoucí žáky, kteří se většinou poprvé dostávají do školy jako takové, seznamují se s novým prostředím i osobami.

Zápis do 1. ročníků základního vzdělávání se uskutečňuje od 1. do 30. dubna, přesný termín si stanovuje ředitel školy. *„Zákonný zástupce je podle §36, odstavce 4., školského zákona povinen přihlásit dítě k povinné školní docházce, a to v době od 1. dubna do 30. dubna kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku.“* (MŠMT ČR, 2020)

Na vstup do základní školy jsou děti připravovány nejen v mateřské škole, ale také i v rodině. Dítě se totiž ocitne v cizím prostředí s cizími osobami a musí předvést, co již umí. Před samotným zápisem rodiče s dětmi nacvičují básničky, písničky a říkanky, které u samotného zápisu děti přednášejí. Dále je připraví také na to, že se jich bude paní učitelka na něco ptát či budou muset něco nakreslit. Přípravy na zápis se nedějí jen u předškoláků, na zápis se připravuje zpravidla celá škola. V některých školách je celý zápis tematický (pohádky, vesmír, ...), na některých školách žáci vyšších ročníků připravují pro předškoláky dárky, namalují obrázky. Právě první setkání se školou u předškoláka utváří názor na školu, na vyučování a učení.

#### 3.1 Tradiční zápis do 1. třídy

Tradiční zápis do 1. třídy probíhá ve třídě, do které by dítě mělo následující školní rok nastoupit. Tyto třídy jsou většinou vybaveny takovými pomůckami, které jsou pro výuku 1. třídy potřebné, hovoříme například o nástěnné abecedě, písemné předloze pro psaní, číselné řadě. Jedná se o prvotní diagnostiku dítěte ze strany školy, která zjišťuje připravenost dítěte na základní vzdělávání. Zpravidla se dítě testuje Jiráskovým Orientačním testem školní zralosti, který je českým překladem původního Kernova testu. Tento test obsahuje tři okruhy, prvním z nich je kresba mužské postavy, následuje napodobení psacího písma a poslední složkou je

obkreslení skupiny bodů. Jak uvádí M. Fasnerová (2018), tento test je určen pro diagnostiku v pedagogicko-psychologických poradnách, proto se nedoporučuje jej při zápisu do 1. tříd používat.

Učitel si při zápisu všímá, kterou rukou dítě kreslí, sleduje držení ruky, tlak na tužku, plynulost tahů a v neposlední řadě také výslednou kresbu. V průběhu rozhovoru učitel sleduje řečové a vyjadřovací schopnosti žáka, součástí zápisu do 1. tříd je také nacvičená básnička či říkanka. Při zápisu se zjišťuje také míra matematických predispozic, na jaké úrovni jsou vyvinuté předčíselné představy, zda již dítě dokáže odpočítat řadu. Orientace v prostoru je další složkou zjišťování školní připravenosti při zápisu do 1. tříd. Předškolák by měl vědět, kde je dole, nahoře, vedle, používají se také kostky, které učitelé postaví v různém počtu na sebe a vedle sebe, žakovým úkolem je postavit z kostek stejný útvar, jaký vidí před sebou. (Klégrová, 2003)

Úlohou rodičů při zápisu je vyplnit dotazník se základními údaji o dítěti a orientačními údaji o rodině. Učitelé tímto zjistí například zdravotní stav dítěte, zda má sourozence, jak dlouho navštěvovalo mateřskou školu, zdali je dítě pravák či levák a jiné informace, které rodič pokládá za důležité.

Problematika při tomto způsobu zjišťování školní připravenosti tkví v tom, že tato zkouška je již v pedagogickém prostředí velmi známá. Proto se může stát, že dítě je již na tuto zkoušku připravováno v průběhu výstupní diagnostiky v mateřských školách. Pro dítě je proto tento test při zápisu již známý a dokáže u zápisu podat lepší výkon, než kdyby jej dělalo poprvé. (Fasnerová, 2018)

### 3.2 Netradiční zápis do 1. třídy

Právě problematika rozšíření tradičního typu zjišťování školní připravenosti vedla mnohé školy k tomu, aby si vytvořily svůj vlastní, netradiční zápis do 1. třídy. Většinou jsou tyto zápisy tematicky obohaceny, tématem mohou být například různé motivy pohádek. Časově je tento způsob zápisu velmi náročný, podílí se na něm všechny učitelky 1. stupně a mnohdy se do něj zapojují také žáci vyšších tříd. Téma, které je stanoveno, je provází celým zápisem. Děti plní různé úkoly, které na konci celého zápisu vyvrcholí například v záchraně zakleté princezny. Úkoly nejsou vybrány náhodně, na každém stanovišti totiž dochází k nenápadné a nenásilné

diagnostice dítěte. Dítě si proto vůbec neuvědomuje, že je určitým způsobem zkoušeno a pozorováno, věnuje se proto intenzivně zadaným úkolům a celá tematika jej vhodně motivuje. (Fasnerová, 2018)

Závěrem tradičního i netradičního zápisu do 1. tříd je vyjádření pedagoga, zda na základně zjišťovaných poznatků dítě doporučí či nedoporučí k nástupu do školy. V případě zjištěných problémů může pedagog zákonným zástupcům navrhnout již výše zmiňovaný odklad školní docházky.

## 4 ADAPTACE NA ZAHÁJENÍ POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

Pojem adaptace znamená: „...obecně proces přizpůsobení se něčemu. *Adaptace sociální – přizpůsobení se člověka novým sociálním podmínkám (např. adaptace při přechodu z jednoho stupně školy na druhý).*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s.12)

Každý člověk musí v průběhu života reagovat na změny ve svém prostředí, proces adaptace tedy člověka provází celý život. Schopnost přizpůsobit se změnám v životě nazýváme adaptabilita. Míra adaptability je značně individuální. Každý člověk reaguje na novou situaci jinak. Pro někoho může být jednoduché se vyrovnat se změnou například povolání, na druhou stranu pro někoho je tato situace velmi obtížná. Pokud nastane situace, která přesahuje adaptační schopnosti jedince, může nastat tzv. maladaptace. Jedná se o reakce, které jsou na danou situaci nepřiměřené. S úspěšnou adaptací na těžkou či novou situaci přichází pocit uspokojení a sebejistoty v novém prostředí a pocit psychologického bezpečí.

Právě nástup do školy je jedním z prvních zátěžových období. Zahájení povinné školní docházky je náročné nejen pro dítě, ale také pro jeho rodiče. Škola bude nyní místem, kde stráví nemalou část svého života, škola bude ovlivňovat jeho vývoj a do jisté míry i budoucnost žáka. První chvíle školní docházky bývají u novopečených žáků velmi často spojeny s napětím, radostným očekáváním, na druhou stranu také s úzkostnými obavami, jak se bude prvňáčkovi v novém prostředí líbit, jak zvládne nároky na něj kladené, jestli si najde nové kamarády a přizpůsobí se novým autoritám v podobě učitelů. (Jedlička, 2017)

Druhým zátěžovým obdobím považujeme přechod z mladšího školního věku na starší. V tomto období přibývají nové předměty, začínají se více střídat učitelé v jednotlivých vyučovacích předmětech, kteří mají své individuální podmínky a požadavky. Třetím obdobím je období výstupu ze školy. Žák si již uvědomuje, že se pomalu stává dospělým člověkem, který je sám za sebe zodpovědný, musí se rozhodnout o své budoucnosti a profesionální orientaci. (Dařílek, Kusák, 1998)

Učitel je hlavním průvodcem žáků při vstupu do školního prostředí. Právě on by měl žákům pomáhat při jejich adaptování se na nové jim neznámé prostředí, využít aktivit a jiných prostředků proto, aby se žáci cítili ve škole bezpečně, uvolněně a příjemně. Pomocí komunikačních her a aktivit vytváří mezi žáky přátelské vztahy, odbourává u žáků obavy z nezdaru či počátečních problémů. Mezi takové aktivity můžeme zařadit například seznámení

se s prostorami třídy, školy, rozvíjení slovní zásoby, přípravu žáků na psaní. Pomocí pohybových her, které jsou zaměřeny na jemnou motoriku, rozvíjíme grafomotoriku, s žáky opakujeme základy slušného chování a pravidel ve společnosti a rozvíjíme smyslové dovednosti apod.

#### 4.1 Adaptační potíže

Začátkem školní docházky a nástupem do školy se mohou u žáků prvních tříd dostavit určité adaptační potíže. Žák si není jistý, zda najde svou třídu, obává se, že na něj maminka nebude čekat před školou, obavu má i ze svých spolužáků či jiných dětí, které školu navštěvují. Jednou z nejčastějších obtíží je však přijetí školního režimu. Vstupem do školy vstupuje do života dítěte také jiný řád, vše je teď více řízeno časem, odchod do školy, vyučovací hodiny, přestávky, domácí úkoly, které jsou zapotřebí do určitého časového úseku stihnout.

Dalším problémem, který nastává při nástupu do 1. třídy je přibývajícím autorita v osobě učitele. Žák může mít s novou autoritou problém, na jednu stranu z paní učitelky nemusí mít respekt a brát ji vážně, jelikož přece není jeho maminka ani tatínek, na druhou stranu si některé děti berou napomínání paní učitelky velmi osobně a mohou nabrat dojem, že je paní učitelka nemá ráda. S tím se pojí také problematika školního neúspěchu. Některé děti se neumí vypořádat s neúspěchem, jsou plačtivé a lítostivé.

Hodnocení v 1. třídě je celkově velmi náročné. Žáci nastupují do nového prostředí, ve kterém se musí naučit mnoho nového. Učí se číst, psát a počítat. Na začátku první třídy se většinou používá alternativní hodnocení, například „smajlíci“, razítka, slovní hodnocení a jiné způsoby. Na známky jsou žáci v 1. třídách velmi hákliví. Je to pro ně něco nového, na druhou stranu ale vědí, že „jednička“ je ta nejlepší známka a ti, co mají „jedničky“, jsou velmi šikovní. Nechtějí zklamat své rodiče tím, že by domů přinesli „špatnou známku“, popřípadě se bojí, že by je doma stihl nějaký trest.

Jedním z dalších problémů, které nastávají v první třídě a mohou v dítěti budit pocit strachu či nejistoty, je ztráta osobních věcí. Ztráta věci je nepříjemná i pro dospělého člověka. Žák má najednou zodpovědnost za své věci, ať už se jedná o učebnice, sešity, pouzdro nebo o hračku, kterou si do školy přinesl. Je zodpovědný také za přípravu na vyučování, jaké pomůcky si měl do školy přinést, zda má vše na vyučovací hodiny.



Jak uvádí J. Klégrová (2003, s. 62): „Změna režimu se netýká jen doby, kdy je dítě ve škole. I průběh odpoledne se už musí škole přizpůsobovat. Je potřeba si vyhradit čas na dělání úkolů, na přípravu tašky, na kontrolu pomůcek. Dítě si už nemůže jen hrát, ale musí myslet i na povinnosti.“ Pro některé děti se může zdát dělání domácích úkolů na úkor hraní si velmi omezující a pro ně samotné je to potom značně demotivující v další práci a výuce ve škole. Proto je nutné, aby rodiče u žáků podpořili motivaci k učení se a dozvídání se nových informací a poznatků.

## 4.2 Projevy adaptačních potíží

Jak už bylo řečeno, vstup do 1. třídy je pro žáky novou a stresující situací. Proces adaptace je složitý a značně individuální. Některé děti s adaptací nemusí mít žádný problém a adaptují se poměrně snadno, na druhou stranu dochází k mnoha případům, ve kterých dětem dělá velké problémy přizpůsobit se novému prostředí, režimu, autoritě či spolužákům. Dlouhodobě trvající problémy s adaptací dítěte na školní prostředí mohou vést k mobilizaci obranných mechanismů na dlouhodobě nepříznivé podmínky.

*„Projevy maladaptace jsou velmi rozmanité. Přejíždějí od tolerovaných forem únikového charakteru (pasivita, snění při vyučování, častá nemocnost apod.) přes patopsychologické formy (poruchy chování, úzkostné a neurotické reakce apod.) až psychopatologickým formám (neurózy, mutismus, koktavost, školní fobie apod.)“*  
(Dařílek, Kusák, 1998, s. 200)

Projevy adaptačních potíží tedy mohou být poněkud nenápadné, dětem se nechce ráno vstávat, nechce se jim do školy, mohou mít potíže s jídlem či nechtějí rodiče při vstupu do školy pustit. Rodiče i učitel mohou takovéto projevy přisuzovat pouze únavě, momentálnímu špatnému rozpoložení či stesku po rodičích. Dalším projevem nespokojenosti žáka s nástupem do školy může být také únik do nemoci. Jedná se o obrannou reakci před nepříjemnými povinnostmi či problémy. Tyto děti raději předstírají nemoc, která jim může přinést subjektivní výhody, které aktuálně převažují nad omezením. Strach ze školy, spolužáků, učitelů, školních výsledků či strach z neúspěchu může u žáků vyvolat ztrátu motivace, která vede k aktivizování obranných mechanismů ve formě rezignace. Žák se raději smíří s neúspěchem, zhoršeným prospěchem a smíří se s rolí neúspěšného žáka, než aby usiloval o své zlepšení. Takové žáky je zapotřebí podporovat, uklidňovat, chválit je za jejich úspěchy a vyvarovat se situacím, které

v žákovi tento strach vyvolává. Žákův strach ze školy či školního neúspěchu může zapříčinit neurotickou změnu citového prožívání a hodnocení. Jedná se například o školní fobii.

*„Školní fobie znamená nepřiměřený strach ze školy, který neodpovídá objektivní situaci, ale charakterizuje subjektivní pocit značného ohrožení.“ (Vágnerová, 1997, s. 97)*

Dítě trpící školní fobií často odmítá jít do školy, objevují se u něj také bolesti břicha, hlavy, a to většinou v pracovních dnech, kdy dítě má jít do školy na rozdíl od víkendů či prázdnin. Problémy s adaptací se vyskytují také u žáků ze sociálně i kulturně odlišného prostředí. Takovéto dítě je znevýhodněné jiným rozvojem informací, dovedností, návyků a postojů. Narůstající tlak na výkon žáka a nepřizpůsobení se žáka na nové prostředí může vyústit až k psychosomatickým potížím. Psychosomatické potíže mají svou příčinu v psychice člověka, avšak projevují se somaticky neboli tělesně. Mnohdy jsou spojeny s celkově nižší odolností organismu, oslabením CNS a s psychickým přetížením. Děti, které trpí psychosomatickými potížemi bývají často také konstitučně úzkostné.

Úzkost pocítujeme, pokud se bojíme či máme z něčeho strach, úzkost můžeme pocítovat, a přitom však nevědět proč. Pojem úzkostnost je považována za konstituční povahovou vlastnost. S určitou mírou úzkostnosti se rodí každé dítě, míra je však značně individuální. Úzkostné dítě se může projevovat vnějšími projevy jako plačtivostí a bojácností. Bolesti břicha, zvýšená únava, třes, zvracení, průjem, poruchy spánku apod. řadíme mezi tělesné projevy dětí, které trpí úzkostí. Zjištění pravé příčiny, která má za důsledek úzkost či jiné psychosomatické problémy, je poměrně těžké. Avšak pokud se nám podaří zjistit, kde se dítě necítí dobře, budeme mu moci lépe pomoci. Dítěti se snažíme těžkosti v jejich životě eliminovat, popřípadě alespoň zmírnit, být trpěliví a klidní. (Klégrová, 2003)

#### 4.3 Příčiny školního neúspěchu

Při nástupu dítěte do základní školy si rodič klade otázku, zda bude jeho dítě ve škole prospívající a bude mít dobré známky. I samotný žák se zabývá tím, zda je ve škole úspěšné či nikoli, a srovnává se s ostatními spolužáky. Děti školního věku mají potřebu úspěchu, tedy ukázat, že něco dobře umí, vyniknout či uspět ve skupině vrstevníků. Potřeba uspět stimuluje žákovu aktivitu a úsilí, které vkládá do aktivit a úloh ve škole a má přirozenou motivační funkci. Pro žáky je tedy důležité vyniknout, být kladně hodnocen nejen učitelem, ale také rodiči za své

dobré známky, snahu a píli. Nemůžeme ale zapomínat, že školu navštěvují také děti, které nejsou schopné dosáhnout požadovaných výsledků, protože k tomu nemají předpoklady. Tyto děti nemají potřebné schopnosti, nejsou ke školní práci dostatečně motivovány ze strany rodičů. Školní neúspěch žáka může znamenat snížení sebehodnocení, žák se trápí svými neúspěchy a značně to ovlivňuje jeho pohled na školu i v budoucnu. Jednou z příčin školního neúspěchu je například snížená úroveň rozumových schopností, další příčinou může být nerovnoměrné nadání žáka. Příčinou školního neúspěchu mohou být taktéž jiné okolnosti, které výkon dítěte nepříznivě ovlivnily, například vývojové změny, somatický či psychický stav dítěte.

#### 4.3.1 Snížená úroveň inteligence

*„Inteligenci lze definovat jako komplexní vlastnost, která zahrnuje:*

- a) schopnost myslet,*
- b) schopnost učit se a z toho vyplývá,*
- c) schopnost přizpůsobení požadavkům svého okolí.“ (Vágnerová, 1997, s. 18)*

Míru inteligence je možné také získat prostřednictvím školního prospěchu. V rámci široké normy odborníci označují skupinu dětí s rozpětím IQ 71-85 jako podprůměrnou. Jedná se pouze o určité snížení předpokladů. Děti, které označujeme za podprůměrné, mají své typické projevy, které souvisí s omezeným rozvojem myšlenkových operací. Proces adaptace těchto dětí je rovněž náročnější. V době nástupu do školy nadále převládají konkrétní logické operace jako způsob uvažování, jejich chování je egocentrické, emocionální a jsou limitované na aktuální situaci. Nové situace jsou pro tyto děti velmi náročné, osvojení látky jim trvá mnohem delší dobu, obecně naučená pravidla nedovedou aplikovat na různé situace, preferují mechanickou práci, častěji nerozumějí zadání úkolů, je na ně vytvářena zátěž, která v nich vyvolává strach a nejistotu.

Jednou z příčin snížení rozumových schopností souvisí s organickým poškozením CNS. Tyto děti trpí hyperaktivitou, poruchou pozornosti, neklidem, bývají často podrážděné, reagují impulzivně a emocionálně a jsou nápadné svou nezručností a nešikovností. Právě kvůli hyperaktivitě, dráždivosti a nesoustředěnosti dochází k adaptačním potížím při vstupu do základní školy.

Další příčinou snížení rozumových schopností je kombinace nižšího nadání a výchovné nepodnětnosti a zanedbanosti. Pro takové děti je typické, že jejich rodiče jsou často na nízké

úrovni, jsou podprůměrně inteligentní a nedokážou svým dětem vytvořit dostatečně podnětné prostředí. Nedostatečně podnětné prostředí se u dítěte projevuje v opožděném rozvoji řeči, malé slovní zásobě, nízké verbální inteligenci, malému rozsahu znalostí. Na druhou stranu však mají relativně dobrou praktickou inteligenci, a to především z toho důvodu, že se od raného věku musely starat samy o sebe. Tyto děti se neřídí běžnými normami chování, nemají s mnoha běžnými modely chování žádnou zkušenost, a proto bývá jejich adaptace na školní prostředí značně nápadná a odlišná od běžných projevů dětí jejich věku. (Vágnerová, 1997)

#### 4.3.2 Nerovnoměrné nadání

*„Intelligence není jednoduchou schopností, ale skládá se z celé řady dílčích funkcí, které se mohou, ale velmi často nemusí, rozvíjet stejně rychle a stejně dobře.“*  
(Vágnerová, 1997, s. 23)

Na vývojové úrovni různých dílčích složek je závislý prospěch žáka v jednotlivých předmětech, například přesnost, diferencovanost vnímání, slovní pohotovost. Pokud je žák v jedné z těchto složek nadprůměrně vyspělý, může se stát, že v určitých předmětech bude žák mimořádně úspěšný, ale na druhou stranu v ostatních předmětech bude průměrný. Menší rozdíly mezi vývojem složek nejsou příliš důležité, projevují se jen malými rozdíly ve známkách. Pokud jsou však rozdíly větší, může se projevit rozdíl až 2-3 stupňů mezi známkami v různých předmětech. Může nastat však taková situace, kdy dítě trpí postižením některé schopnosti. Myslíme tím děti, jejichž obecná inteligence je dostačující, avšak trpí nedostatečným či pomalým rozvojem dílčích schopností, z čehož mohou vzniknout specifické poruchy učení.

Specifické poruchy můžeme vysvětlit jako: „...*souhrnné označení skupin různých poruch, které se projevují obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání, dále poruchy soustředění aj. Jsou to zejm. dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, dysmúzie, dysortografie, dyspinxie, dyspraxie...*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 280) Příčinami mohou být drobná poškození mozku, dědičně podmíněné dispozice či spojení obou výše zmíněných příčin.

Jak uvádí O. Zelinková (2000, s. 11) dyslexie: „*je nejznámějším pojmem z celé skupiny poruch učení. Začalo se o ní hovořit nejdříve, protože nejnápadněji ovlivňovala školní úspěšnost dítěte. Jak uváděly starší definice, při této poruše je úroveň čtení výrazně nižší než*

*všeobecná inteligence.*“ Tato porucha se projevuje ihned po nástupu dítěte do školy, i když ještě nebývá tak nápadná. Důvodem pro vznik dyslexie může být nedostatek nebo porucha některé primární schopnosti, který tvoří předpoklad pro výuku čtení. Jedná se například o poruchu sluchové diferenciaci, analýzy a syntézy (žák má problémy v rozlišení hlásek a neuvědomuje si jejich správné pořadí ve slově). Opožděný vývoj řeči se pojí právě se sluchovým vnímáním, pokud totiž žák není schopen dobře sluchově diferenciovat, nemůže kontrolovat správnost vlastní výslovnosti. Další poruchou je porucha zrakové diferenciaci, analýzy a syntézy. Jedná se o záměnu tvarově podobných slov, obracení tvarů písmen. Porucha v koordinaci pohybů očí se projevuje neobratností očních pohybů, žák není schopen sledovat řádku.

Vývojová dyslexie je často doprovázena specifickou poruchou pravopisu, dysortografií, která má podobné příčiny. Žák zaměňuje písmena, která se zvukově podobají, má problémy v rozlišení měkkých a tvrdých slabik, používá špatné gramatické tvary. S dysortografií jsou spojené i další problémy, jako zkomoleniny v důsledku rychlého psaní, které neodpovídá tempu jeho jazykového uvažování. Dalším problémem je, že si žák nedokáže uvědomit, co které písmeno znamená, a to i přesto, že umí rozlišit tvary písmen, umí je opsat a slyší jejich rozdílnost.

Další specifickou poruchou učení je dysgrafie, která je často spojována s dysortografií. Dysgrafie znamená značné problémy v oblasti psaní. Žáci často velmi špatně píší, písmo je neúhledné s nepřesnými tvary písmen. Mnohdy si žák nepamatuje tvary písmen, není schopen je napodobit a často je zrcadlově zaměňuje. Jejich výkon je ovlivněn zbrklostí, impulzivitou a psychomotorickým neklidem, který se následně může přesunout i do sociálních vztahů se spolužáky.

Neschopnost počítat je typickým znakem specifické poruchy známé jako dyskalkulie. Jedná se o problémy se čtením, psaním čísla a početních symbolů, žáci nejsou schopni chápat časové a prostorové vztahy či provádět početní operace.

Adaptační problémy se mohou objevit u dítěte s hyperkinetickými poruchami. Mezi hyperkinetické poruchy patří např. hyperaktivita, tj. nadměrná pohyblivost, divokost, problém vydržet v klidu. Také porucha pozornosti, která má za následek nesoustředěnost, žák chybuje z nepozornosti a v neposlední řadě také zvýšená impulzivita, dítě dříve jedná, než myslí. (Drtílková, 2007)

U těchto dětí se často projevuje agresivita, opoziční chování, lhaní, krádeže apod. Tyto děti bývají často hůře přijímány ve skupině spolužáků, zažívají častou kritiku, bývají hodnoceny neúspěšně, pro učitele a ostatní žáky bývá hyperaktivní dítě často zdrojem nadměrné stimulace. Hyperaktivní děti nedokáží odložit uspokojení aktuální potřeby, nejsou schopny brát ohled na ostatní, nespolupracují a potřebují být středem pozornosti, to vede ke konfliktům mezi spolužáky, zdrojem frustrace u ostatních a příčinou odmítání.

Dítě s hyperaktivitou a jí spojenou poruchou pozornosti se hůře adaptuje školnímu režimu poměrně častěji než u běžné populace. Přerušuje aktivity, na které se nedokáže delší dobu soustředit, a to kvůli dalším činnostem, které nesouvisejí se školní činností. Dalším projevem je nedodržování specifických sociálních norem, dítě se nechová přiměřeně roli školáka. Pro učitele je to symbolem nedostatečných morálních kvalit dítěte, neklidný žák je pro něj zdrojem potíží. Právě přístup učitele je pro dobrou adaptaci žáků na školní prostředí nejdůležitější. Učitel by neměl žáka škatulkovat a vyčleňovat z kolektivu, naopak by měl ostatním vysvětlit, že tento žák své chování neovlivní a celá třída mu musí pomoci.

## 5 VLIV RODINY, ŠKOLY A UČITELE NA ADAPTACI ŽÁKA DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Na klidný a příjemný vstup do základní školy a následnou úspěšnou adaptaci žáka na školní prostředí má velký vliv rodina, klima třídy a školy a v neposlední řadě také učitel a vzájemné vztahy mezi rodiči a učiteli. Především dobré vztahy mezi rodiči a školou, popřípadě mezi rodiči a učitelem jsou zásadní při výchově a vzdělávání žáků. Rodina jako zásadní faktor má velký vliv na výchovu a postoj žáka ke škole. Především při vstupu žáka do 1. třídy základní školy je podpora rodičů důležitá. Dalším důležitým činitelem kladné adaptace žáka na školní prostředí je učitel. Zejména pak třídní učitel, který formuje vztahy mezi žáky, podporuje je ve školní práci a je určitým vzorem mladších školáků. Jak se žák ve škole či třídě cítí je dalším faktorem pro úspěšnou adaptaci a následné úspěchy ve vzdělávání.

### 5.1 Rodina jako zásadní faktor

J. Průcha, E. Walterová a J. Mareš (2013, s. 248) definují pojem rodina takto: „...*nejstarší společenská instituce. Plní socializační, ekonomické, sexuálně-regulační, reprodukční a další funkce. Vytváří určité emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu...*“

Rodina je důležitou součástí identity školáka a uspokojuje celou řadu psychických potřeb dítěte. Rodiče slouží jako model určité role, vzor nějakého způsobu chování, proto přispívají k naplnění potřeby smysluplného učení. Rodiče se tudíž mohou stát ideálem, jemuž by se dítě chtělo přiblížit, přestože je to zatím nemožné. Ve školním věku jsou rodiče pro žáky jednoznačnou autoritou, jejichž rozhodnutí žák bezvýhradně přijímá. Proto podle M. Vágnerové (2012) mohou rodiče nadělat mnoho škody, pokud dítě do něčeho nutí nebo když po něm chtějí mnoho, popřípadě vůbec nic.

Rodiče jsou také zdrojem emoční opory. Žák tuto oporu vnímá jako samozřejmost, o které neuvažuje, protože tady je a bude stále. Pokud se dítě dostane do stavu nouze, kterou nedovede samo zvládnout, projeví se tzv. demonstovaná závislost. Rodiče také ovlivňují uspokojování potřeby seberealizace prostřednictvím svých požadavků na dítě, výběrem aktivit, a především

svým hodnocením. Problém může nastat, pokud rodiče dítěti uloží příliš vysoký cíl nebo nejsou s něčím spokojeni, dítě poté získá pocit neúspěšnosti.

V důsledku nástupu dítěte do školy se může významně změnit také postavení školáka v rodině. Mění se postoje rodičů k dítěti, styl života apod. Většinu věcí, které děti dělaly před nástupem do školy, byly pro zabavení a rodiče dětem ponechávali značnou svobodu volby. Po nástupu do školy může nastat situace, kdy pro některé rodiče je hlavním požadavkem dosažení dobrých výsledků ve škole. Rodiny tráví mnoho času sdílením domácí přípravy do školy, která v některých případech může být zdrojem napětí. Na druhou stranu tak posiluje rodinnou soudržnost, jelikož je celá rodina zaměřena na společný cíl. (Vágnerová, 2012)

Výsledky šetření T. Tana a W. Goldbergové (2008), kteří se zabývali vlivem rodičů na adaptaci dítěte do školního prostředí, prokázali jedinečný přínos otců a matek na adaptaci dítěte do školního prostředí. U žáků, jejichž rodiče se podíleli na školní práci, domácí přípravě a vztahům ve třídě, probíhala adaptace na školní prostředí snadno a bez větších obtíží.

Pro malého školáka je rodina emočně nejvýznamnější, je pro něj tedy důležité, jakou hodnotu má školní výkon pro jeho rodiče. Tím, že dítě přejímá rodičovský postoj, se rozvíjí i jeho vztah ke školní práci. Pokud rodiče školní výkon dítěte nezajímá, stává se škola zbytečnou zátěží. Z toho vyplývá, že se žák setkává s neúspěchem, který může přesáhnout hranici dětství.

## 5.2 Vliv klimatu školní třídy a školy

S pojmy školní či třídní klima se setkáváme v odborné literatuře poměrně často. Avšak jednotné vysvětlení pojmů nenajdeme. J. Průcha, E. Walterová a J. Mareš (2013, s. 125) definují pojem třídní klima takto: „*Sociálněpsychologická proměnná, kterou tvoří ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát. K těmto aktérům patří: třída jako celek, skupiny žáků, žák jako jednotlivec, učitel, skupina učitelů, kteří danou třídu vyučují.*“

Podle R. Čapka (2010, s. 13) je třídní klima: „*...souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvářcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.*“



Dítě je na začátku své sociální dráhy plně závislé na svém mikrosociálním prostředí, tedy především na rodině. Nástupem do školy dítě získává nové soukromí, vlastní svět a rodičům zmiňuje pouze malou část informací, které jsou často sociálně a emocionálně odtaziťé. Učitel se snaží vypěstovat u dítěte pozitivní postoj ke škole, ke vzdělání. Tento postup následně usnadňuje žákům sžívat se ve třídě a tvořit sociální skupiny.

Edukační prostředí třídy formují dva základní faktory. Prvním z nich je fyzikální faktor, který zahrnuje osvětlení třídy, prostorovou dispozici, konstrukci nábytku, barevnost stěn a jiné vybavení. Druhým faktorem je psychosociální faktor, který dále můžeme rozdělit na stabilní a proměnlivé. Stabilní psychosociální faktor můžeme nazvat klimatem třídy pro jeho stabilitu a trvalejší vztahy mezi účastníky edukačních procesů. Na druhou stranu proměnlivé psychosociální faktory jsou charakteristické krátkodobými stavy interakce mezi účastníky edukačního procesu, proto hovoříme o tzv. atmosféře ve třídě. (Čapek, 2010)

Na utváření vhodného třídního klimatu se podílejí zejména třídní učitelé, žáci a v neposlední řadě také rodiče. Jednou ze základních úloh učitele je právě utváření sociálního klimatu ve třídě. Především třídní učitel by měl vědět, jak s žáky jednat, rozvíjet jejich schopnosti, vědět, kdy je zapotřebí žáky pobízet či naopak přibrzdit. Nedílnou součástí role třídního učitele je také motivace žáků, učitel musí být vzorem a obhájcem žáků ve třídě.

V mladším školním věku, především v 1. a 2. ročníku základní školy, jsou struktura a seskupení ve třídě stále závislé na učiteli. Žáci se seznamují s novými pravidly a normami. Pro mladšího školáka je osoba učitele tou nejdůležitější a je nepopiratelnou autoritou. Přátelství a vztahy se spolužáky nemají takovou váhu jako zalíbení se učiteli. Vnímavý učitel se proto snaží o uvolnění závislosti na své osobě, snaží se nebýt ve středu dění a vede žáky ke spolupráci, citlivému vnímání spolužáků, přitom je vždy nablízku, aby mohl poskytnout pomoc či vhodně zareagovat na určitou situaci ve skupině. (Čapek, 2010)

I rodiče mohou zasahovat do školního klimatu, nemůžeme je však považovat za přímého tvůrce klimatu. Většinou pouze pozorují a vnáší své připomínky, názory a především požadavky. Rodiče například požadují rovné zacházení, aby děti neměly pocit křivdy, zároveň aby jejich dítě bylo podporované ve vzdělávání, přejí si pomoc od učitele, objektivní a zodpovědné hodnocení žáka, požadují vysokou kvalifikovanost učitele a v neposlední řadě také zájem o neformální spolupráci.

Rodiče však mohou ovlivňovat přes své dítě školní klima i negativně. Například takový rodič, který formuje dítě k dokonalejšímu obrazu svému. V domácnostech mohou rodiče

negativně mluvit o učiteli a škole, kterou dítě navštěvuje. Problémy v rodinách mohou vést ke špatnému prospěchu žáka, nepřímo také ovlivňují vztahy mezi dětmi, popřípadě žákům sdělují, s kým se smí a s kým se nesmí kamarádit.

Klima školy na rozdíl od třídního klimatu bere v potaz školu jako celek. Vysvětlení tohoto pojmu je široké a každý autor jej vysvětluje jinak.

*„Klima školy je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají.“ (Čapek, 2010, s. 134)*

Hlavními účastníky školního klimatu jsou především učitelé, žáci, ale také rodiče, vedení školy a jiní zaměstnanci. Při zjišťování školního klimatu nás především zajímá, jak se žáci ve škole cítí, jak školu hodnotí. Již se nejedná pouze o vztahy v rámci jedné třídy, pedagogického sboru, ale o vztahy mezi ročníky, mezi učiteli a dětmi v různých ročnících. Do školního klimatu rovněž zasahují rodiče, pracovníci správy a místní samosprávy. Pro žáky značí dobré školní klima prostředí, ve kterém se cítí bezpečně, důvěřují učitelům, mají pocit pospolitosti a soudružnosti. Škola je místem, kde žáci mohou bez strachu říct svůj názor, učitelé mají nestranný postoj ke všem žákům, a kde je možnost spolupráce žáků při výuce a jejich spoluúčasť na dění ve škole. Z pohledu učitele hovoříme o kladném školním prostředí, pokud se jedná o pracoviště, které má učitel rád, spolupracuje s kolegy, má možnost se svobodně pracovně projevit, kde učitel ví, že je spravedlivě posuzován a kde je spokojen. Z pohledu rodiče lze za kladné školní klima považovat prostředí, ve kterém se učitelé snaží o dobré vztahy s dětmi i rodiči, kde učitelé mají rovný přístup k dětem a jsou dostatečně pedagogicky způsobilí a volí také osobní přístup k jednotlivým dětem. (Grecmanová, 2008)

### 5.3 Vliv učitele, vzájemný vztah učitele a žáka

Při vstupu do školy se mladší školák musí vyrovnat s mnohými změnami, ať už o školní režim, nové spolužáky tak také o novou autoritu v podobě učitele. Požadavky ze strany rodičů a žáků na učitele bývají často velmi náročné. Právě kvůli náročným požadavkům ze strany rodičů pak může nastat situace, ve které učitel těmto nárokům nevyhoví, což může zapříčinit

ztrátu zájmu o svěření a nastane určitá rutina, která omezuje vývoj žáka i učitele. Právě dobrý vztah mezi žáky a učiteli může kladně ovlivnit adaptaci žáka na školní prostředí.

A. Nelešovská (2005, s. 12) uvádí: „*Osobnost učitele, její rozvoj a otázky vztahu žák-učitel mají rozhodující význam pro vytváření výchovně vzdělávacího procesu.*“

Podle R. Dytrtové a M. Krhutové (2009, s. 16) by učitel měl být: „*...především učitel-odborník, který je dobře připraven vnímat a formovat osobnost žáka, vycházející z jeho podstaty, odborník, který bude svým pedagogickým působením rozvíjet schopnosti žáků.*“

Mnozí autoři se shodují, že jedním ze základních předpokladů dobrého vztahu učitele a žáka je především učitelova osobnost. Rozvoj učitelovy osobnosti je procesem složitým a jeho základem jsou tři dimenze. První z nich je dimenze teoretická neboli vědomostní, dále praktická čili dovednostní a poslední dimenzí je dimenze osobnostní, kterou také můžeme nazvat hodnotová či axiologická. Až po propojení těchto tří dimenzí vznikne plnohodnotný, profesně připravený učitel. Ten by měl naplňovat požadavky a představy rodičů, žáků i státu. Musí předávat tradiční a ustálené hodnoty a zároveň být hnací silou společenských změn a pokroků. A. Nelešovská (2005, s. 12) uvádí: „*Aby byl schopen formovat kritické a tvořivé myšlení svých žáků, musí rozumět jejich psychice a zákonitostem života v rodinném i žákovském kolektivu. Musí vědět, co učí a proč to učí. Musí si být vědom toho, že prostřednictvím formování osobnosti svých žáků ovlivňuje budoucí podobu světa.*“ Profese učitele klade požadavky na psychický proces, pozornost, vůli a překonávání obtíží.

A. Nelešovská (2005) popisuje dobrého učitele jako člověka, který zná dobře svůj obor, miluje ho, a především je obeznán s nejnovějšími pedagogickými metodami a výzkumy. Také je to člověk, který miluje děti, zná dětskou duši a nezapomněl, že sám byl také dítětem, věří že z každého dítěte vyroste dobrý člověk, bere si k srdci dětské radosti i žalosti. Učitel by se měl snažit o to, aby žáci do školy chodili s radostí a chutí. Práce, která je ve vyučovacích hodinách kladena, by měla být přiměřená a žáky zvládnutelná. Žáci by měli vždy vědět, k čemu budou nové vědomosti a dovednosti v životě potřebovat. Žáky by se mělo především povzbuzovat a dodávat sebevědomí, jistotu a chuť do další práce pochvalou, tresty by učitel měl ukládat uvážene a žák by měl vědět, že trest je zasloužený, spravedlivý a pro jeho dobro.

Podle R. Dytrtové a M. Krhutové (2009) je emocionální inteligence učitele důležitá pro utváření kladné atmosféry ve třídě; především schopnost učitele řešit mezilidské vztahy, vyjadřovat a chápat pocity, schopnost ovládnout vlastní náladovost. Právě učitel, který je agresivní, šířící kolem sebe strach, přehnaně aktivní a neklidný, vnitřně napjatý, nepřipravený

a nepozorný má negativní vliv na atmosféru třídy, žáky mnohdy nemotivuje, špatně organizuje školní práci, žáci jsou pod jeho vedením unavení a přetížení.

Kvalita vztahu mezi učitelem a žákem hraje důležitou roli při formování postoje žáka k učení a duševní rovnováze obou aktérů. Učitelův vztah k žákům může být ovlivněn mnoha faktory, například rodiči žáka, pohlavím žáka (většinou mívá učitel kladnější vztah k žákům opačného pohlaví), schopností empatie, charakterovými vlastnostmi či vlastním učitelovým zázemím. Vztahy žáků k učitelům jsou na začátku školní docházky nekriticky kladné, až s přibývajícím věkem se vztah žáků k vyučujícím diferencuje. Vztah žáka k učiteli ovlivňuje několik faktorů, jedněmi z nich jsou učitelovy vlastnosti, které jsou kladně žákem hodnoceny. Jedná se například o spravedlnost, odbornost, charakterové vlastnosti, vztah učitele a rodiče, a především pro žáky 1. ročníků je důležité, zda je pedagog hodný, zda křičí či ne apod. Je tedy zřejmé, že učitel hraje důležitou roli po dobu žákovy školní docházky a určuje tak jeho vztah ke škole, vzdělání a učení.

## 5.4 Spolupráce rodiny a školy

Nejen vztah učitele a žáka jsou důležité pro kladnou adaptaci dítěte na školní prostředí, stejně důležité jsou také dobré vztahy učitele a rodičů, popřípadě rodičů a školy. Především by rodiče měli mít důvěru k učiteli, jeho odbornosti, spravedlivosti, schopnosti postarat se o jejich děti. V žákově životě se při nástupu do školy stává učitel součástí jeho života a tím také ovlivňuje život celé rodiny. Rodiče prožívají s dětmi všechny školní radosti i starosti, úspěchy i neúspěchy, přátelství i konflikty. „*Jestliže se podaří vytvořit mezi školou a rodinou ovzduší spolupráce a důvěry, dítěti se mnohem lépe pracuje.*“ (Klégrová, 2003, s. 54)

Pokud snad mají rodiče nedůvěru k některým postupům či metodám, které učitel ve vyučování používá, neměli by před dítětem snižovat učitelovu autoritu, ale řešit problémy osobně. Pokud je autorita učitele rodiči narušována, v dítěti to vyvolává nejistotu, zmatek a není si jisté, koho má nakonec poslechnout. V takovém případě může dojít ke zhoršení vztahu s učitelem a následnému zhoršení prospěchu. Přátelské ovzduší, ve kterém dítě může mít rád svého učitele a ví, že učitel má rád své žáky, je podnětné a žákům se v něm lépe pracuje.

První kontakt mezi učitelem a rodiči je zpravidla na prvních třídních schůzkách. Třídní schůzky jsou příležitostí, kde se mohou učitelé s rodiči osobně seznámit. Rodiče získají

povědomí o tom, jak se jejich dítěti ve škole daří a poznají učitele, který hraje v životě jejich dítěte tak důležitou roli. Na vůbec prvních třídních schůzkách v 1. třídě se zpočátku probírají spíše obecné záležitosti chodu celé třídy a administrativa. Pokud následně potřebuje učitel probrat s rodiči osobní záležitosti, může si sjednat osobní schůzku, kde budou přítomní pouze rodiče daného žáka. Sdělování školních záležitostí je pro učitele poměrně složité a citlivé. Může totiž dojít k mnoha nedorozuměním a špatnému pochopení. Rodiče mnohdy přehnaně reagují na neúspěchy svého dítěte a těžce nesou, když se mu něco nedaří, popřípadě když si učitel na něco stěžuje. Přitom to nemusí být vždy stížnosti, které učitel rodičům sděluje, ale cenné rady, jak s dítětem doma pracovat, a upozornění na některé dílčí neúspěchy. Právě individuální třídní schůzky jsou pro sdělování citlivých informací o úspěchu či neúspěchu dítěte vhodné. Učitelé by nikdy neměli hovořit o obtížích jednotlivých dětí před ostatními rodiči. Měli by si vždy vyhradit dostatek času na rozhovor a uskutečňovat jej ve třídě, popřípadě jiné místnosti. Nikdy ne na chodbách školy, mezi dveřmi nebo před začátkem hodiny. Takové jednání je povětšinou jednostranné, kdy mluví především učitel a rodičům neponechá dostatek času na argumentaci. Rodiče mohou být zaskočeni a mít pocit, že oni špatně vychovávají své dítě a vše, co jim nejde, je jejich vina. Namísto spolupráce může tedy vzniknout ke škole odpor. (Klégrová, 2003)

Třídní schůzka by měla probíhat v klidném a příjemném prostředí, například v kabinetě, pracovně učitele, sborovně či jiné místnosti a vyhradit si na ni dostatek času. Nejen učitel chce rodičům sdělit informace, ale i rodiče potřebují prostor pro dotazy či připomínky. J. Klégrová (2003) doporučuje, aby se k třídním schůzkám, pokud je to možné, dostavili oba rodiče. Argumentuje tím, že není dobré, když je jeden z rodičů nositelem špatných zpráv, navíc by si měli sdělení vyslechnout oba rodiče, aby se předcházelo zkreslení informací a snadněji se tak mohou rovnou dohodnout s učitelem na případná opatření. Učitel by měl mít na paměti, že rodiče jsou dospělí lidé a nemůže je kárat za jejich výchovné vedení, nepřísluší jim kritizovat rodiče a obviňovat je za nedostatek péče o dítě. Učitel by se měl zabývat jen tím, co se bezprostředně týká vzdělávání dítěte.

Sdělovat nepříjemné zprávy není pro učitele jednoduché, měl by však velmi pečlivě volit slova a pokusit se vyjádřit tak, aby dával najevo zájem společně obtíže překonat. Učitelé často chybují v tom, že se při rozhovoru s rodiči soustředí pouze na obtíže, ale úspěchy žáka rodičům nesdělí. Rodiče si proto z třídních schůzek odnesou pouze to, co jejich dítě dělá špatně a nabydou dojmu, že se dítě málo snaží a že jim ve škole nejde v podstatě vůbec nic. Proto je vhodné se zaměřit nejprve na to, co žákovi ve škole jde, co umí, v čem například dosahuje

výborných výsledků, a následně sdělit rodičům fakt, že v některých dovednostech a vědomostech je zapotřebí zlepšení.

Kromě třídních schůzek můžeme s rodiči komunikovat například emailovou korespondencí, která má výhody ve své aktuálnosti a rychlosti. Učitel si také může stanovit konzultační hodiny, ve kterých ho může rodič zastihnout ve škole a probrat s ním urgentní záležitosti. Učitelé mohou zlepšovat své vztahy s rodiči také prostřednictvím školních akcí, které mohou být rodičům zpřístupněny, jedná se například o školní jarmark, besídky, pyžamové bály, akademie, výstavky, dílničky s dětmi a rodinami apod.

Nejdůležitějšími faktory pro kladný start dítěte ve školním prostředí jsou tedy aktivní, vstřícní a ohleduplní rodiče, kompetentní a šikovný učitel, zralé a připravené dítě, a hlavně jejich vzájemná souhra, snaha o porozumění a hledání převážně společných znaků nad znaky rozdílnými.

## 6 ADAPTAČNÍ PROGRAM PODPORUJÍCÍ VSTUP DÍTĚTE DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Vstup dítěte do školy je značnou psychicky náročnou a stresující situací, děti se musí přizpůsobit novým jim neznámým podmínkám a seznámit se s velkým množstvím nových lidí. Často proto vznikají otázky zejména ze strany rodičů, zda je jejich dítě na vstup do školy řádně připraveno. Přitom vstup do školních lavic by měl být pro žáky radostným a nezapomenutelným okamžikem, který kladně ovlivní jejich následující cestu za vzděláním. Mnoho základních škol nabízí rodičům předškoláků adaptační programy a kurzy, které mohou výrazně usnadnit jejich příchod do školních lavic.

Cílem diplomové práce je vytvořit pro žáky nastupující do 1. třídy základní školy adaptační kurz a na základě jeho realizování v praxi ověřit, zda děti, které se adaptačního kurzu účastnily, jsou lépe připraveny na zahájení povinné školní docházky. Empirická část diplomové práce je zaměřena na zkoumání míry připravenosti a vyhledávání faktorů, které usnadňují přechod dětí z mateřské školy do základní školy. Týdenní adaptační program v prostředí školy má za úkol představit žákům školní prostředí a ulehčit jim náročný vstup do 1. třídy základní školy. Zda je dítě dostatečně připraveno na nástup do 1. třídy základní školy, sledujeme na základě jejich výsledků v činnostech, jako je vyjmenování číselné řady do deseti, orientace vpravo a vlevo, rozpoznání tvarů a barev, držení a manipulace s psací pomůckou a další. Na základě tohoto výčtu činností jsme v empirické části sledované oblasti rozdělili podle J. Bednářové a V. Šmardové (2007) na několik položek: hrubá a jemná motorika, grafomotorika, zrakové vnímání, sluchové vnímání, vnímání prostoru a času, základní matematické představy, řeč. Tyto oblasti byly posuzovány z hlediska samostatné práce žáků a správnosti vypracovaných úkolů. Pokud žák byl schopen vypracovat úkol samostatně a vypracovaný úkol neměl žádnou či jednu chybu, hodnotili jsme výkon žáka v tabulce jako: „zvládá samostatně“. V případě, že žák nepochopil zadání nebo mu dělalo potíže zadaný úkol vypracovat samostatně, ale s dovysvětlením a menší pomocí úkol splnil, hodnotili jsme výkon žáka v tabulce jako: „zvládá s dopomocí“. Při výrazném deficitu v některé z oblastí, kdy žák nebyl schopen vypracovat úkol i přes pomoc a dovysvětlení zadání, jsme hodnotili výkon žáka v tabulce jako: „nezvládá“.

Pro výzkumné šetření jsme stanovili tyto výzkumné otázky:

1. Jsou žáci připraveni na vstup do základního vzdělávání ve sledovaných oblastech (zrakového vnímání a paměti, sluchového vnímání a paměti, časového a prostorového vnímání, hrubé a jemné motoriky, grafomotoriky)?
2. Ve které oblasti, vzhledem ke školní připravenosti, jsou žáci nejlépe připraveni?
3. Ve které oblasti, vzhledem ke školní připravenosti, jsou neúspěšnější?
4. Existují rozdíly v adaptaci na školní prostředí mezi skupinou žáků, kteří absolvovali adaptační kurz, a skupinou žáků, kteří adaptační kurz neabsolvovali?

## 6.1 Výzkumný vzorek

V této diplomové práci jsme využili nepravděpodobnostní metodu výběru výzkumného vzorku, a to výběr vzorku metodou záměrného, stratifikovaného výběru. *„Základní princip stratifikovaného záměrného výběru vychází z toho, že základní soubor je možné dle vybraných kritérií rozdělit do určitých vrstev. Posléze pak z těchto vrstev vybíráme zástupce.“* (Miovský, 2006, s. 136)

Před započítím výzkumu jsme žáky vybírali tak, aby odpovídali zvoleným kritériím. Vzali jsme v potaz následující kritéria: věk žáků 6–7 let a žáky, kteří navštěvují 1. třídu základní školy, neboť naše diplomová práce je zaměřena právě na žáky v 1. třídách základní školy.

Před samotným výzkumem jsme se dotázali rodičů 20 žáků, zda souhlasí se zařazením jejich dětí do našeho výzkumu. Souhlasilo 12 rodičů dětí, které byly následně zahrnuty do našeho výzkumného šetření. Dívky byly zastoupeny v počtu 6 a chlapci v počtu 6. Tento výzkumný vzorek jsme následně rozdělili do dvou skupin. První skupina žáků absolvovala adaptační kurz, druhá skupina žáků adaptační kurz neabsolvovala.

První výzkumná skupina v počtu 6 žáků, obsahovala 3 dívky a 3 chlapce. Tato výzkumná skupina absolvovala týdenní adaptační kurz. Výzkumná skupina obsahuje jednoho chlapce s odkladem školní docházky, který vyrůstá v neúplné rodině. Jednu dívku v pěstounské péči, vychovávanou tetou. Jednu dívku s předčasným nástupem do základní školy, vyrůstající v úplné rodině, a tři žáky, kteří vyrůstají v úplné rodině. Věkové zastoupení dětí bylo od 6 let do 7 let a 2 měsíců.



Druhá výzkumná skupina neabsolvující adaptační kurz v počtu 6 žáků, obsahovala 3 dívky a 3 chlapce.

Šetření probíhalo ve školním roce 2020/2021 v měsíci září, kdy již žáci nastoupili do 1. třídy, avšak z důvodu epidemie COVID-19 se žáci neúčastnili žádné formy zápisu do 1. tříd.

## 6.2 Charakteristika místa pozorování

Pro výzkum byla vybrána plnoorganizovaná základní škola v Moravskoslezském kraji. Škola se nachází v centru města, v blízkosti významných kulturních institucí (kulturní dům, městské kino, základní umělecké školy, městského úřadu). Areál školy je rozsáhlý v mírně svahovitém terénu, propojený sedmi pavilony, z nichž dva pavilony jsou v nájmu jazykového gymnázia. První stupeň je rozdělen ve dvou pavilonech, pro 1. a 2. ročník a pro 3., 4., a 5. ročník. Ve zbývajících pavilonech se nachází učebny pro žáky 2. stupně, školní družina, jídelna a nově zrekonstruovaná tělocvična. Areál školy má také bohaté přírodní okolí s mnoha vzrostlými stromy, řady keřů, jež vytvářejí klidná zákoutí pro výuku v přírodě, s příjemnými místy využívanými o velkých přestávkách k relaxaci a přírodovědnou stezkou.

Výzkum byl realizován v jednom z 1. ročníků pod dozorem třídní učitelky a speciálního pedagoga. Třidu navštěvuje 20 žáků z toho 10 chlapců a 10 dívek. Třída se nachází na pavilonu „C“, který je určen pro 1. a 2. ročníky. Třída je situována na druhém patře, je vybavena vhodným a moderním školním nábytkem, pro odpočinkové aktivity je v zadním prostoru koberec. Třída je vybavena hygienickým koutem s umyvadlem, ručníky, kapesníky a jednorázovými hygienickými potřebami. Ve třídě se nachází také malá knihovnička s knihami pro žáky, kteří je využívají na přestávky. Třída je vyzdobena žákovskými pracemi, nástěnkou, nástěnnými plakáty s písmeny, čísly a jinými pomůckami pro vyučování, řadou ilustračních pomůcek vhodných pro daný ročník.

Prostředí třídy poskytuje dětem pocit bezpečí, spokojenosti a vhodně je motivuje pro školní práci. Pedagogický styl učitelky byl podporující, vstřícný a empatický. Vztah mezi učitelkou a dětmi byl harmonický, panovala zde vzájemná důvěra, tolerance a ohleduplnost.

## 6.3 Výzkumné metody

V diplomové práci proběhlo šetření pomocí kvalitativního výzkumu. R. Švaříček a K. Šedřová (2007, s. 17): *„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“*

Z tohoto důvodu byly v práci využity metody pozorování, rozhovoru, analýzy výsledků činností a případové studie (kazuistiky). Na začátku výzkumného šetření obdrželi všichni zákonní zástupci dětí podílejících se na výzkumu průvodní dopis, který zahrnoval potvrzení o účasti či neúčasti dítěte na výzkumu společně se souhlasem k nahlédnutí do školní dokumentace žáků. (viz. příloha č. 1).

Metoda pozorování je podle D. Šafránkové (2019, s. 138): *„plánovité, cílevědomé a soustavné sledování dané skutečnosti (pedagogické reality). Sledování této pedagogické skutečnosti, zejména sledování pedagogických situací, jevů, lidí a jejich činností, směřuje k jejich analýze a vyhodnocení.“* Pozorování můžeme členit na přímé pozorování (strukturované, nestrukturované), nepřímé pozorování, pozorování může být také dlouhodobé či krátkodobé. V empirické části této diplomové práce byla využita metoda zúčastněného otevřeného pozorování, která umožnila pozorovat žáky ve školním prostředí. Žáky jsme pozorovali při hodinách s třídním učitelem, volnočasových aktivitách a námi řízených činnostech.

Další využitou metodou byla metoda rozhovoru. D. Šafránková (2019) uvádí, že metoda rozhovoru je založena na komunikaci a interakci mezi respondenty a výzkumníkem. V této diplomové práci byla využita metoda polostrukturovaného rozhovoru, který má jasně vymezený cíl. Polostrukturovaný rozhovor byl veden s rodiči výzkumných vzorků, ve kterém byly zjišťovány důležité informace o rodinném a osobním životě dětí, o rodinném zázemí dítěte (informace o rodičích, sourozencích, vztazích v rodině), možných chorobách či dědičných vadách, které by mohly ovlivnit výzkumné šetření daného dítěte, průběhu těhotenství, celkovému tělesnému a duševnímu vývoji dítěte (viz. příloha č. 2). Kvůli zpřísněným opatřením v návaznosti na rozšíření viru COVID–19 byl rozhovor uskutečněn distančně přes počítačovou techniku. K navázání vztahu s dětmi a získání jejich důvěry jsme využili nestandardizovaný

rozhovor. Ke zjištění informací o školním prospěchu dítěte jsme využili u třídního učitele taktéž nestandardizovaný rozhovor. Výsledky získaných poznatků z rodinné, osobní a školní anamnézy jsou uvedeny v případových studiích společně s analýzou výsledků činností. Pro kvalitativní výzkum byl použit týdenní adaptační program, který byl vytvořen tak, aby zahrnoval činnosti a aktivity, které odpovídají věku žáků a jejich individuálním možnostem. Úkoly vycházely ze všech zkoumaných oblastí, kterými byly:

- hrubá a jemná motorika, grafomotorika,
- paměť a pozornost,
- vnímání času,
- vnímání prostoru,
- zrakové vnímání,
- sluchové vnímání,
- řeč a verbální schopnosti,
- základní matematické představy.

Výsledky jednotlivých žáků ze všech zkoumaných oblastí, byly zapisovány do předem vytvořených záznamových archů, které vycházely ze sedmi sledovaných oblastí. Vyplněné záznamové archy sloužily jako podklad pro vyhodnocování výsledků. (viz. příloha č. 2)

## 6.4 Oblasti zkoumání

### **Figura a pozadí**

Žák obdržel obrázek s několika prolínajícími se obrázky zvířat na pozadí. Jeho úkolem bylo vyhledat zvířata a obkreslit jejich tvar. (viz. příloha č. 3)

### **Zraková diferenciac**

Pracovní list obsahoval šest řad obrázků. Každá řada obsahovala pět obrázků, z nichž jeden se něčím odlišoval. Žákovým úkolem bylo vyhledat lišící se obrázek, zakroužkovat ho a zdůvodnit, co je na daném obrázku jinak než na ostatních. (viz. příloha č. 4)

### **Zraková analýza a syntéza**

Každé dítě obdrželo rozstříhaný čtverec na čtyři části, ze kterých mělo složit geometrický tvar vedle předlohy. Pokud s tím dítě mělo problémy, mohlo obrázek skládat přímo na předlohu. Následně žáci skládali jiné geometrické tvary (kruh, trojúhelník).

## **Zraková paměť**

Při této aktivitě jsme využili interaktivní tabuli, na které bylo po dobu 1 minuty k vidění sedm různých předmětů (aktovka, jablko, pero, stůl, květina, čokoláda a nůž). Tyto obrázky si děti po danou dobu mohly prohlédnout a zapamatovat. Poté byly zakryty a žáci museli vyjmenovat všechny obrázky, které si zapamatovaly.

## **Sluchová diferenciac**

Při zkoumání sluchového vnímání bylo dětem předříkáno pět slov (pes, kočka, kůň, čepice, koza). Žáci měli za úkol vybrat jedno slovo, které do skupiny těchto slov nepatří a sdělit jaký by mohl být název dané skupiny.

Dalším úkolem na zkoumání sluchové diferenciac byl žákům předložen pracovní list, na kterém se nacházelo osm obrázků a tři okénka s různým pořadím délky slabik. Dlouhé a krátké slabiky byly v okýnkách označeny. Žáci spojovali obrázky s okénky, podle toho, v jakém pořadí se ve slově vyskytují krátké a dlouhé slabiky. (viz. příloha č.5)

## **Sluchová analýza a syntéza**

V této aktivitě žáci měli za úkol poznat, která hláska se nachází na začátku slov (mrak, ananas, dům, les) a která na konci slov (klíč, strom, pes, kost).

## **Sluchová paměť**

Při zkoumání sluchové paměti jsme využili interaktivní tabuli. Žákům jsme pustili zvuky zvířat v určitém pořadí. Žáci měli následně říct, v jakém pořadí zvuky zvířat slyšeli a poznat, o jaká zvířata se jedná.

## **Prostorová orientace**

V rámci zkoumání prostorové orientace byl žákům rozdán pracovní list, který obsahoval čtyři různé obrázky domu s okolím a středový obrázek, který nebyl dokreslený. Žákův úkol byl dokreslit obrázek dle následujících instrukcí: „*Dokresli, co na obrázku chybí podle malého obrázku v levém dolním rohu.*“ (viz. příloha č. 6)

## **Vnímání času**

Žáci v této aktivitě měli uvést části dne, dny v týdnu a roční období. Dále jsme se zaměřili na roční období a jejich charakteristiky. Žáci měli k dispozici pracovní list se čtyřmi okénky, ve kterých byl nakreslen dům se stromem. Obrázky měli dokreslit podle jednotlivých ročních

období. Zaměřovali jsme se především na využití barev a dokreslení detailů (jaro – květiny, léto – slunce, podzim – listí, zima – sníh). (viz. příloha č. 7)

### **Jemná motorika**

Úroveň jemné motoriky jsme u žáků zjišťovali prostřednictvím aktivit v hodinách výtvarných výchov. U žáků jsme pozorovali, jak umí manipulovat s nůžkami, lepí papíry, dokreslují obrázky.

### **Grafomotorika**

Žáci dostali pracovní list, ve kterém měli za úkol dokreslit neúplné obrázky a následně je vybarvit. Při této aktivitě jsme pozorovali návyky při kreslení – úchop psací potřeby, tlak na podložku, plynulost tahů a správné sezení v lavici při kreslení.

### **Základní matematické představy**

Zjišťování úrovně základních matematických představ probíhalo prostřednictvím čtyř dílčích úkolů. V prvním úkolu, který byl zaměřen na porovnávání počtu, měli žáci porovnat nakreslená jablka a posoudit, ve kterém případě je jablek více. Dále bylo zjišťováno, zda dítě umí pojmenovat základní geometrické útvary – čtverec, obdélník, kruh a trojúhelník. Dalším úkolem bylo rozřídění prvků dle tří kritérií – např. velké červené čtverce. Posledním úkolem žáků bylo vyjmenování číselné řady do 10.

### **Komunikační dovednosti a řeč**

Komunikační dovednosti a řeč byly posuzována po celou dobu adaptačního programu. Sledovali jsme výslovnost, slovní zásobu a artikulační obratnost pomocí popisu obrázku. Žáci měli dále tvořit protiklady ke slovům malý, špinavý, tenký a mladý. Po celou dobu jsme sledovali, zda žáci mluví ve větách a souvětích a zda se vyjadřují gramaticky správně.

## 7 PŘÍPADOVÉ STUDIE

Pro zachování anonymity jednotlivých dětí jsme v diplomové práci zaměnili jejich jména (s ohledem na pohlaví). Jednotlivé kazuistiky se věnují rodinné, osobní a školní anamnéze žáka. Dále obsahují žákovy výsledky, které dosáhl v jednotlivých oblastech. Pro lepší přehlednost jsou vkládány jednoduché tabulky výsledků.

### *Skupina podílející se na adaptačním kurzu*

#### **Případová studie I**

Jméno: Tobiáš

Datum narození: 23. 10. 2013

**Osobní a rodinná anamnéza:** Tobiáš vyrůstá v úplné rodině společně s o 3 roky mladším bratrem se kterým má dobré vztahy, avšak občas se mezi nimi naskytnou menší neshody. Na výchově se podílejí oba rodiče. Matka má vysokoškolské vzdělání a otec středoškolské zakončené maturitou. Tobiáš byl narozen v plánovaném termínu se zápallem plic. Netrpí žádnou chronickou či dědičnou chorobou, avšak od dětství byl často nemocný. S nástupem do školy však častá nemocnost ubyla. Tobiáš podstoupil logopedickou péči, která nástupem do 1. třídy skončila, jinak nedochází k žádným odborníkům.

**Školní anamnéza:** Tobiáš nastoupil do školy v 6 letech. Do školy se velice těšil, avšak adaptace Tobiáše na školní prostředí dle rodičů byla zpočátku těžší, byl zmatený z nového prostředí, nových požadavků a spolužáků. Školu poprvé navštívil až první školní den. Delší dobu mu trvalo zvyknout si na nové povinnosti vyplývající ze školní docházky. Dle získaných informací ze strany rodičů si však Tobiáš v průběhu 1. měsíce na školní režim v základní škole zvykl. Příprava Tobiáše k zápisu do 1. třídy a následnou školní docházku probíhala nenásilnou formou. Chlapec se sám snažil získávat základní vědomosti a dovednosti. Mateřskou školu navštěvoval po dobu 4 let. V současné době Tobiáše školní práce baví, učivo zvládá velmi dobře, má všeobecný přehled, je bystrý a ve vyučování aktivní. O přestávkách je poměrně živější (běhá po třídě, skáče na židle, ...), ale na upozornění třídní učitelky se uklidní a je si vědom svého pochybení. Pro rodiče byl výběr základní školy důležitý, zjišťovali si různé

informace o základních školách v okolí jejich bydliště a vybírali, která škola bude pro Tobiáše nejlepší.

### **Zkoumané oblasti:**

*Zrakové vnímání:* Tobiáš zvládl bez pomoci vyhledat obrázek na pozadí a odlišil dva překrývající se obrázky. Dokázal bez pomoci vyhledat obrázky v řadě lišící se detailem. Větší problémy mu dělalo rozlišit odlišný obrázek v řadě lišící se jak vertikální, tak horizontální polohou. Sestavení tvaru z několika částí vedle předlohy mu nečinilo žádné potíže.

*Sluchové vnímání:* Tobiáš rozumí čtenému textu a dokáže krátký příběh převyprávět. Menší potíže mu dělalo vytleskávání rytmu, které bylo nepřesné. Nedokázal spojit obrázky s okénky podle délek slabik. Samostatně zvládl rozpoznat slova, nepatřící do skupiny diktovaných slov a bez problémů rozpoznal první a poslední hlásku ve slově.

*Řeč a verbální schopnosti:* Tobiáš je velmi komunikativní, má bohatou slovní zásobu, vyjadřuje se ve větách a souvětích. Nemá žádnou logopedickou vadu, vyjadřuje se gramaticky správně, užívá všechny slovní druhy. Navazuje verbální kontakt nejen se spolužáky, ale i s učitelkou.

*Grafomotorika, jemná a hrubá motorika:* V oblasti grafomotoriky jsou výsledky chlapce na velmi dobré úrovni. Šikmé čáry, horní i dolní oblouk zvládl bez dopomoci. U chlapce dominuje pravá ruka. Psací pomůcku nedrží křečovitě, úchop tužky je nesprávný, tzv. tříprstý úchop. V činnostech jako je stříhání a lepení byly vidět menší nedostatky, ale navléknout korálky na provázek zvládl bez pomoci. Zvládá složitější pohyby a jejich koordinace je v pořádku.

*Pozornost a paměť:* V činnostech, které jsou pro chlapce zajímavé, mu nečiní potíže udržet pozornost. Ze sedmi různých obrázků si zapamatoval samostatně šest a s malou dopomocí si vzpomněl i na poslední obrázek.

*Vnímání prostoru a času:* Výsledky činností obou oblastí byly u chlapce na velmi dobré úrovni. Tobiáš zvládl zcela samostatně vypracovat všechny zadané úkoly. Rozeznal, kde je vlevo, vpravo, nahoře, dole na ploše i na vlastním těle. Dokázal vyjmenovat dny v týdnu a roční období, která následně zvládl charakterizovat. Dokreslit obrázek dle instrukcí zvládl samostatně.

*Základní matematické představy:* Zcela sám vyjmenoval číselnou řadu od jedné do deseti, dokázal porovnat množství a poznal i pojmenoval geometrické útvary. Prvky pojmenoval dle jejich vlastností (nejmenší, největší). Třídění dle kategorií zvládal samostatně bez pomoci.

Tabulka 1: Dosažená úroveň sledovaných oblastí případové studie I

| Sledované oblasti                     | Zvládá samostatně | Zvládá s dopomocí | Nezvládá |
|---------------------------------------|-------------------|-------------------|----------|
| Zrakové vnímání                       | ✓                 |                   |          |
| Sluchové vnímání                      | ✓                 |                   |          |
| Řeč a verbální schopnosti             | ✓                 |                   |          |
| Grafomotorika, jemná a hrubá motorika | ✓                 |                   |          |
| Pozornost a paměť                     | ✓                 |                   |          |
| Vnímání prostoru a času               | ✓                 |                   |          |
| Základní matematické představy        | ✓                 |                   |          |

*Vyhodnocení výsledků:* V oblasti sluchového i zrakového vnímání Tobiáš vypracoval všechny úkoly samostatně. Pokud nějakému úkolu nerozuměl nečinilo mu potíže se dotázat. Hovořil plynule, nebál se odpovídat na otázky. V oblasti grafomotoriky se projevil nedostatek v úchopu tužky, tzv. tříprstý úchop. Dokázal udržet pozornost po celou dobu práce. V oblasti vnímání prostoru a času neměl žádné problémy a výsledky činností v oblasti základních matematických představ měl na dobré úrovni. U Tobiáše se projevil menší adaptační potíže. Problém mu činilo přizpůsobit se na nový školní režim a na povinnosti z něj vyplývající. Ve vyučovacích hodinách si chtěl jít hrát s hračkami a spolužáky, nedokázal delší dobu sedět v lavici.

## **Případová studie II:**

Jméno: Vojtěch

Datum narození: 13. 4. 2014

**Osobní a rodinná anamnéza:** Vojtěch se narodil do úplné rodiny a vychovávají ho v panelovém domě matka i otec společně. Vojtěch je jedináček, narodil se v plánovaném termínu a bez komplikací. Matka uvedla, že těhotenství probíhalo bez obtíží. Netrpí žádnou chronickou ani dědičnou chorobou. Oba rodiče mají středoškolské vzdělání zakončené maturitní zkouškou. Vojtěch nebývá často nemocný, objevují se u něj jen běžná nachlazení, avšak kvůli ekzému navštěvuje kožní ambulanci. Vývoj řeči u Vojtěcha probíhal bez potíží, nedocházel do logopedické ambulance ani k žádným jiným odborníkům.

**Školní anamnéza:** Vojtěch nastoupil do školy v 6 letech. Mateřskou školu navštěvoval 3 roky. Příprava na školní zápis a na následnou školní docházku probíhala pouze v mateřské škole.



Vojtěch se seznámil se školou již před nástupem do první třídy v rámci spolupráce základní školy s mateřskou školou, do které Vojtěch docházel. Rodiče u Vojtěcha nezaznamenali žádné kladné ani negativní reakce na blížící se nástup do 1. třídy základní školy. Dle rodičů se u Vojtěcha neprojevil žádné adaptační potíže, na školní režim si zvykl poměrně rychle. Rodičům byl ze strany školy nabídnut adaptační program před nástupem do 1. třídy, avšak z důvodu epidemie COVID-19 a z toho vyplývajících opatření byl adaptační program zrušen. Podle rodičů si Vojtěch dobře zvykl na odloučení od rodičů a mezi spolužáky si rychle našel kamarády. V současné době je Vojtěch ve vyučování poměrně tichý, klidný a méně aktivní. Na druhou stranu o přestávkách je živější a ke svým spolužákům se nechová vždy kamarádsky. Na některé podněty spolužáků reaguje neadekvátně a nerad přiznává svou chybu. Rodiče volili základní školu podle její blízkosti k trvalému bydlišti.

### **Zkoumané oblasti:**

*Zrakové vnímání:* Samostatně dokázal rozpoznat obrázky v řadě lišící se detailem a vysvětlit, čím se liší. Potíže mu dělalo rozeznat dva překrývající se obrázky na pozadí a odlišení shodných a neshodných dvojic lišící se jak vertikální, tak horizontální polohou. Geometrický tvar byl schopen samostatně poskládat.

*Sluchové vnímání:* Samostatně rozpoznal první a poslední hlásku ve slově a bez problému rozuměl čtenému textu. Větší obtíže mu činilo rozpoznat délku slabik ve slově a vytleskaný rytmus byl nepřesný.

*Řeč a verbální schopnosti:* Chlapec mluví gramaticky správně, ve větách i souvětích. Slovní zásobu má rozvinutou přiměřeně jeho věku. Verbální kontakt nevyhledává a činilo mu problémy udržovat při konverzaci oční kontakt.

*Grafomotorika, jemná a hrubá motorika:* V činnostech zaměřených na oblast grafomotoriky se u chlapce objevily menší nedostatky. Horní oblouk zvládl bez pomoci, avšak při nácviu dolního oblouku pomoc potřeboval. Úchop tužky má nesprávný, tzv. tříprstý úchop. Při navlékání korálek na provázek potřeboval dopomoc. Upřednostňuje pravou ruku. Pohyby má nekoordinované a problémy mu činí složitější pohyby.

*Pozornost a paměť:* Pozornost je nestálá, Vojtěch se více soustředí na úkoly a činnosti pro něj zajímavé. Samostatně si dokáže zapamatovat ze sedmi obrázků čtyři.

*Vnímání prostoru a času:* Chlapec vyjmenoval dny v týdnu i roční období. Menší problémy mu činilo přiřadit obrázky k daným ročním obdobím a určování polohy nahoře, dole, vlevo a vpravo v prostoru i na ploše. Dokreslit obrázek dle instrukcí zvládl s menší pomocí.

*Základní matematické představy:* Chlapec samostatně vyjmenuje číselnou řadu i porovná množství. Útvary pozná, ale nedokáže je správně pojmenovat, třídění objektů zvládl s dopomocí.

Tabulka 2: Dosažená úroveň sledovaných oblastí případové studie II

| <b>Sledované oblasti</b>                     | <b>Zvládá samostatně</b> | <b>Zvládá s dopomocí</b> | <b>Nezvládá</b> |
|--|--------------------------|--------------------------|-----------------|
| <i>Zrakové vnímání</i>                       |                          | ✓                        |                 |
| <i>Sluchové vnímání</i>                      |                          | ✓                        |                 |
| <i>Řeč a verbální schopnosti</i>             | ✓                        |                          |                 |
| <i>Grafomotorika, jemná a hrubá motorika</i> |                          | ✓                        |                 |
| <i>Pozornost a paměť</i>                     |                          | ✓                        |                 |
| <i>Vnímání prostoru a času</i>               |                          | ✓                        |                 |
| <i>Základní matematické představy</i>        |                          | ✓                        |                 |

*Vyhodnocení výsledků:* V oblasti zrakového a sluchového vnímání se u Vojtěcha objevily menší nedostatky. Při práci na zadaných úkolech potřeboval ve větší míře pomoc a opakované vysvětlení zadání. Na vypracované úkoly se nedokázal plně soustředit. Verbální kontakt nevyhledává, na otázky většinou odpovídá jednoduchými větami. Adaptace Vojtěcha do školního prostředí probíhala s problémy. Problém měl především s komunikací. I když věděl odpověď na otázku, měl strach odpovědět, aby neodpověděl chybně. Ve vyučování nebyl aktivní, nehlásil se a při dotázání se styděl odpovědět, i když odpověď znal.

### **Případová studie III**

Jméno: Leontýna

Datum narození: 5. 9. 2013

**Osobní a rodinná anamnéza:** Leontýna vyrůstá v úplné rodině jako jedináček. Na výchově se podílejí oba rodiče. Leontýna byla narozena 14 dní po plánovaném termínu. Průběh těhotenství byl v pořádku, bez potíží. Následný porod probíhal s komplikacemi, jejichž následkem byl opožděný motorický vývoj, jehož náprava probíhala prostřednictvím cvičení Vojtovy metody.

Leontýna i dnes vykazuje menší obratnost a problémy v hrubé motorice. Je nemotorná a často padá. Ve srovnání se svými vrstevníky je tělesně vyspělejší. Opožděn byl také vývoj řeči. Leontýna navštěvuje logopedickou ambulanci, k jiným odborníkům nedochází. Dítě je velmi odolné vůči nemocem, zřídka trpí běžným nachlazením. Matka má středoškolské vzdělání a otec má vysokoškolské vzdělání.

**Školní anamnéza:** Leontýna nastoupila do školy v 6 letech. Mateřskou školu navštěvovala po dobu 4 let v blízkosti pracoviště otce. Dle rodičů se Leontýna na vstup do 1. třídy velmi těšila, pořád o škole mluvila a rodiče nezaznamenali žádné obavy spojené s nástupem do první třídy. Leontýna se se školním prostředím seznámila již před nástupem do první třídy prostřednictvím návštěvy, která byla realizována v rámci spolupráce mateřské a základní školy. Příprava na zápis a následný vstup do první třídy probíhala jak v mateřské škole, tak v rodině. Podle rodičů probíhala adaptace na školní prostředí bez potíží a vztahy Leontýny se spolužáky se jim jeví jako dobré. Základní školu rodiče vybírali v blízkosti bydliště. V současné době je ve vyučovacích hodinách aktivní, hlásí se a jeví zájem o probíranou látku. Je velmi kamarádká, se spolužáky vychází velmi dobře a snaží se jim pomáhat. I přes potíže v hrubé motorice je jejím koníčkem sport a pohybové aktivity, začala navštěvovat basketbalový kroužek. Při skupinové práci dobře spolupracuje se spolužáky.

### **Zkoumané oblasti:**

*Zrakové vnímání:* Dívka samostatně poskládala tvar dle předlohy, rozeznala překrývající se obrázky a vyhledala obrázek na pozadí. Menší potíže jí dělalo odlišení obrázku v řadě lišícího se detailem a vertikální či horizontální polohou.

*Sluchové vnímání:* Samostatně zvládla rozpoznat první a poslední hlásku ve slově, rytmus vytleskala bezchybně. Potíže jí činilo rozpoznat délku slabik ve slově, ale počet slabik uvedla vždy správně. S dopomocí poznala slova, která do diktované skupiny slov významově nepatřila.

*Řeč a verbální schopnosti:* I přes logopedickou vadu řeči je dívka velmi komunikativní a aktivně navazuje verbální kontakt. Má rozvinutou slovní zásobu přiměřeně jejímu věku, vyjadřuje se ve větách a souvětích. Při konverzaci udržovala oční kontakt.

*Grafomotorika, jemná a hrubá motorika:* Úchop psacího náčiní je správný, tzv. špetkový úchop, avšak Leontýna tužku drží poměrně křečovitě. Grafomotorické prvky zvládla samostatně. Při činnostech jako je stříhání, lepení či navlékání korálku na provázek měla

Leontýna menší obtíže. Dominuje pravá ruka. Pohyby má nekoordinované, složitější pohyby zvládla s dopomocí.

*Pozornost a paměť:* Dívčina pozornost je stálá, dokáže se soustředit na zajímavé i pro ni méně zajímavé činnosti. Samostatně si zapamatovala pět obrázků, s dopomocí všech sedm.

*Vnímání prostoru a času:* Ve vnímání prostoru se u Leontýny objevily menší problémy v orientaci vlevo a vpravo na ploše, kde byla nutná dopomoc, orientaci nahoře a dole na ploše zvládla samostatně. Samostatně vyjmenovala dny v týdnu i roční období, která dokázala charakterizovat. Dokreslit obrázek dle instrukcí zvládla s dopomocí.

*Základní matematické představy:* Všechny úkoly zvládla samostatně. Dokázala vyjmenovat číselnou řadu, porovnat množství, poznat a pojmenovat geometrické útvary a rozřadit skupinu objektů.

Tabulka 3: Dosažená úroveň sledovaných oblastí případové studie III

| Sledované oblasti                            | Zvládá samostatně | Zvládá s dopomocí | Nezvládá |
|--|-------------------|-------------------|----------|
| <i>Zrakové vnímání</i>                       | ✓                 |                   |          |
| <i>Sluchové vnímání</i>                      |                   | ✓                 |          |
| <i>Řeč a verbální schopnosti</i>             |                   | ✓                 |          |
| <i>Grafomotorika, jemná a hrubá motorika</i> |                   | ✓                 |          |
| <i>Pozornost a paměť</i>                     | ✓                 |                   |          |
| <i>Vnímání prostoru a času</i>               |                   | ✓                 |          |
| <i>Základní matematické představy</i>        | ✓                 |                   |          |

*Vyhodnocení výsledků:* Aktivity zaměřující se na oblast zrakového vnímání vypracovala samostatně bez potíží. Menší problémy jí činilo rozpoznávání délky slabik ve slově. Další aktivity zaměřené na sluchové vnímání zvládla s dopomocí. Při rozhovoru aktivně spolupracuje, je výřečná, avšak problémy má s výslovností, které napравuje u odborníka. Dokázala se plně soustředit na plnění zadaných úkolů. Adaptace Leontýny na školní prostředí probíhala bez problémů. Dokázala se přizpůsobit novému školnímu režimu, v hodinách aktivně spolupracovala a nebála se odpovídat na otázky.

## **Případová studie IV**

Jméno: Tina

Datum narození: 1. 9. 2014

**Osobní a rodinná anamnéza:** Tina vyrůstá v úplné rodině, výchovu zastávají oba rodiče. Má o 15 let staršího bratra, který se jí věnuje a občas sestru hlídá. Podle rodičů mají hezký, bezproblémový, sourozenecký vztah. Tina byla narozena v plánovaném termínu císařským řezem z důvodu těhotenské cukrovky a příčné polohy dítěte. Tina netrpí žádnou chronickou či dědičnou chorobou. Nevyskytuje se u ní častá nemocnost, pouze běžné nachlazení. Matka i otec mají vysokoškolské vzdělání. Nedochozí na žádné odborné pracoviště. Vývoj řeči probíhal bez obtíží, náprava řeči u odborníka nebyla nutná.

**Školní anamnéza:** Tina nastoupila do 1. třídy předčasně na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny. Navštěvovala firemní mateřskou školu po dobu 3,5 let a podle názoru rodičů byla dostatečně připravena k nástupu do základní školy. Se školním prostředím se poprvé seznámila až při nástupu do 1. třídy. Na školu se těšila, ale vyskytly se u ní obavy z nového prostředí a neznámých dětí, z důvodu epidemie COVID-19 a následných opatření neměla možnost se seznámit se školou dříve. Příprava na zápis a na vstup do 1. třídy probíhala jak v mateřské škole, tak i doma. V mateřské škole, kterou navštěvovala, probíhala příprava podle Elkoninovy metody, která se zaměřuje na rozvoj jazykových schopností. Dle rodičů probíhala školní adaptace bez problému a komplikací, na školní režim si zvykla dobře, ale podle jejich názoru si zatím ve třídě kamarády nenašla. V současné době je ve vyučování aktivní, bystrá, má všeobecný přehled, hlásí se. Má dostatečně vyvinutou slovní zásobu, učivo zvládá bez obtíží. V kolektivu spolužáků je oblíbená, kamarádská, aktivně zapojuje se do všech skupinových aktivit.

### **Zkoumané oblasti:**

*Oblast zrakového a sluchového vnímání:* Výsledky činností oblasti zrakového a sluchového vnímání byly u Tiny na velmi dobré úrovni. Všechny zadané činnosti splnila zcela samostatně bez obtíží.

*Řeč a verbální schopnosti:* Dívka nemá žádnou logopedickou vadu, vyjadřuje se ve větách a souvětích. Slovní zásobu má bohatě rozvinutou, mluví gramaticky správně a užívá všechny slovní druhy. Aktivně navazuje verbální kontakt jak se svými spolužáky, tak s paní učitelkou. Při rozhovoru jí nedělá potíže udržovat oční kontakt.

*Grafomotorika, jemná a hrubá motorika:* Grafomotorické prvky zvládla bez menších obtíží samostatně. Upřednostňuje pravou ruku, úchop tužky má správný. Činnosti zaměřující se na jemnou motoriku zvládla bez obtíží samostatně. Pohyby má koordinované a zvládá i složitější pohyby.

*Pozornost a paměť:* Pozornost je stálá, dokázala se soustředit po celou dobu činností. Dokáže si samostatně zapamatovat všech sedm obrázků.

*Vnímání prostoru a času:* Vnímání prostoru jí činilo menší obtíže. Nedokázala se orientovat na ploše, pletla si vlevo a vpravo, nahoře a dole zvládla samostatně. Dokázala vyjmenovat dny v týdnu i roční období, která uměla charakterizovat. Dokreslení obrázku dle instrukcí zvládla samostatně.

*Základní matematické představy:* Všechny zadané úkoly splnila zcela samostatně.

*Tabulka 4: Dosažená úroveň sledovaných oblastí případové studie IV*

| <b>Sledované oblasti</b>                     | <b>Zvládá samostatně</b> | <b>Zvládá s dopomocí</b> | <b>Nezvládá</b> |
|--|--------------------------|--------------------------|-----------------|
| <i>Zrakové vnímání</i>                       | ✓                        |                          |                 |
| <i>Sluchové vnímání</i>                      | ✓                        |                          |                 |
| <i>Řeč a verbální schopnosti</i>             | ✓                        |                          |                 |
| <i>Grafomotorika, jemná a hrubá motorika</i> | ✓                        |                          |                 |
| <i>Pozornost a paměť</i>                     | ✓                        |                          |                 |
| <i>Vnímání prostoru a času</i>               | ✓                        |                          |                 |
| <i>Základní matematické představy</i>        | ✓                        |                          |                 |

*Vyhodnocení výsledků:* Tina splnila všechny úkoly zcela samostatně. I přes její dřívější vstup do 1. třídy základní školy byla připravena. Adaptovala se bez potíží, kladně přijala nový školní režim, spolužáky i nové prostředí. Ve vyučovacích hodinách byla aktivní, přizpůsobila se pravidlům třídy a školy.

## **Případová studie V**

Jméno: Šimon

Datum narození: 29. 8. 2013

**Osobní a rodinná anamnéza:** Šimon vyrůstá v neúplné rodině. Je vychováván matkou, má sice dva bratry, ale s nimi se nestýká. Narodil se předčasně o 10 dní, v průběhu těhotenství ani samotného porodu se nevyskytly žádné komplikace. Bývá často nemocný a trpí chronickým refluxem jícnu a zvětšenou slezinou. Matka má středoškolské vzdělání. Na základě vyšetření ve speciálním pedagogickém centru mu byl doporučen odklad školní docházky z důvodu závažné vady řeči (mnohočetná dyslalie). Dítě je v péči logopeda.

**Školní anamnéza:** Šimon nastoupil do 1. třídy ve věku 7 let, po odkladu školní docházky. Odklad školní docházky mu byl doporučen z důvodu celkové nedozrálosti, nedostatků v jazykových rovinách (oslabené fonetické rozlišování, v řeči přetrvávaly dysgramatismy) a malé slovní zásobě. Podle matky mu odklad školní docházky výrazně prospěl. Do školy se velmi těšil a matka nezaznamenala žádné obavy s přechodem z mateřské školy do školy základní. Příprava na vstup do školy probíhala z větší části v mateřské škole, ale i doma. Se školním prostředím se setkal již před nástupem do 1. třídy v rámci spolupráce mateřské školy se základní školou. Matka vybírala základní školu podle vlastních zkušeností a jako hlavní důvod uvedla výborný přístup třídní učitelky. V současné době je ve vyučovacích hodinách aktivní, hlásí se, občas je nepozorný a vzhledem k jeho narušené komunikační schopnosti v oblasti percepce je nutné časté opakování pokynů a sdělení, další dovysvětlení a kontrola pochopení zadání. Podle názoru třídní učitelky je vidět, že se matka Šimonovi maximálně věnuje, má zájem o to, aby byl ve škole úspěšný. Je přátelský, do skupinových činností se aktivně zapojuje. V praktických činnostech je poměrně neobratný, problémy má například při střihání, lepení, ale i oblékání (knoflíky, zapínání zipu), balení věcí do aktovky.

### **Zkoumané oblasti:**

*Zrakové vnímání:* Chlapec samostatně složil geometrický tvar dle předlohy, vyhledal na pozadí obrázků a nečinilo mu žádný problém odlišení obrázku v řadě z lišící se z hlediska vertikální a horizontální polohy. Menší problémy mu dělalo odlišení obrázku v řadě lišící se detailem.

*Sluchové vnímání:* I přes odklad školní docházky byly výsledky činností z oblasti sluchového vnímání na velmi nízké úrovni. S pomocí dokázal určit první a poslední hlásku ve slově,

vytleskání rytmu bylo nepřesné. Samostatně nedokázal rozpoznat počet slabik ve slově, ani s dopomocí určit délky slabik.

*Řeč a verbální schopnosti:* Chlapec i přes logopedickou vadu navazuje verbální kontakt. Používá dysgramatismy, mluví ve větách, slovní zásobu má rozvinutou přiměřeně jeho věku. Při rozhovoru mu nečiní žádné problémy udržovat oční kontakt.

*Grafomotorika, jemná a hrubá motorika:* Grafomotorické prvky (horní, dolní oblouk, šikmé čáry) zvládl samostatně. Úchop tužky je špetkový, ale křečovitý. Činnosti zaměřené na jemnou motoriku však zvládl pouze s dopomocí. Zvládá pohybovou koordinaci, složitější pohyby s dopomocí.

*Pozornost a paměť:* Pozornost je stálá, dokázal se soustředit na všechny požadované činnosti. Ze sedmi obrázků si bez dopomoci zapamatoval 4 obrázky.

*Vnímání prostoru a času:* Oblast prostorové orientace je nevyzrálá. Nedokáže správně určit vlevo, vpravo, dole, nahoře na ploše ani v prostoru. V oblasti časové orientace má také nedostatky, dokáže vyjmenovat dny v týdnu, s dopomocí vyjmenoval roční období, která následně neuměl charakterizovat. Dokreslit obrázek dle instrukcí dokázal s dopomocí.

*Základní matematické představy:* Zvládl vyjmenovat čísla od 1 do 10 i porovnat jejich množství. Geometrické tvary poznal, ale nedokázal je správně pojmenovat, rozřadit objekty dle kategorií zvládl s dopomocí.

Tabulka 5: Dosažená úroveň sledovaných oblastí případové studie V

| <b>Sledované oblasti</b>                     | <b>Zvládá samostatně</b> | <b>Zvládá s dopomocí</b> | <b>Nezvládá</b> |
|--|--------------------------|--------------------------|-----------------|
| <i>Zrakové vnímání</i>                       | ✓                        |                          |                 |
| <i>Sluchové vnímání</i>                      |                          |                          | ✓               |
| <i>Řeč a verbální schopnosti</i>             |                          | ✓                        |                 |
| <i>Grafomotorika, jemná a hrubá motorika</i> |                          | ✓                        |                 |
| <i>Pozornost a paměť</i>                     | ✓                        |                          |                 |
| <i>Vnímání prostoru a času</i>               |                          | ✓                        |                 |
| <i>Základní matematické představy</i>        |                          | ✓                        |                 |



*Vyhodnocení výsledků:* Při plnění úkolů v oblasti zrakového vnímání, řeči a pozornosti neměl Šimon žádné problémy a většinu úkolů zvládl samostatně. Značný deficit se projevil v oblasti sluchového vnímání, a to především v rozpoznání délek slabik a vytleskání rytmu. I přes odklad školní docházky se u něj projevíly značné adaptační potíže. Nedokázal si zvyknout na školní režim a nastavená pravidla. Ve vyučování vyrušoval, nerespektoval učitelku a své spolužáky. Nedokázal se soustředit na školní práci, dožadoval se neustálé pozornosti. Měl nedostatečně rozvinuté sebeobslužné dovednosti (nedokázal se oblíknout, schovat učebnice a pomůcky do aktovky, zavázat si tkaničky či rozpoznat, která je levá a pravá bota).

## **Případová studie VI**

Jméno: Aneta

Datum narození: 28. 10. 2013

**Osobní a rodinná anamnéza:** Aneta vyrůstá v pěstounské péči společně se čtyřmi sourozenci a dvěma sestřenicemi. Je vychovávána svou tetou a strýcem, se svými sourozenci má velmi dobrý vztah, navzájem si pomáhají a podporují se. Těhotenství dle tety probíhalo bez problémů a porod proběhl v plánovaném termínu bez komplikací. Netrpí žádnou chronickou či dědičnou chorobou. V dětství prodělala běžné nemoci odpovídající věku. Vývoj řeči probíhal bez obtíží a nenavštěvuje žádné odborníky. Teta i strýc mají středoškolské vzdělání s maturitou.

**Školní anamnéza:** Aneta nastoupila do 1. třídy v 7 letech. Mateřskou školu navštěvovala 3 roky. Dle sdělení pěstounů měla ke škole velmi pozitivní vztah. Těšila se na učení, spolužáky a neustále před nástupem do 1. třídy o škole mluvila. Na zápis do 1. třídy se připravovala v mateřské škole i doma. Dle pěstounů byla k nástupu do základní školy dostatečně připravena a adaptace na školní prostředí probíhala bez problémů. Anetu přihlásili do stejné školy, do jaké chodí její sourozenci. V současné době je ve vyučování velice aktivní. Učivo zvládá velmi dobře, je bystrá a pečlivá. Se svými spolužáky má velmi dobrý vztah, je hodná, kamarádská.

### **Zkoumané oblasti:**

*Zrakové vnímání:* Aneta zvládla samostatně vyhledat obrázek na pozadí, rozlišit dva překrývající se obrázky a rozlišit obrázky v řadě lišícího se detailem, horizontální i vertikální polohou. Oblast zrakového vnímání je u Anety na velice dobré úrovni.

*Sluchové vnímání:* V oblasti sluchového vnímání se u Anety objevují menší nedostatky. Bez problémů rozpoznala první a poslední hlásky ve slově, avšak nedokázala rozpoznat délku slabik ve slově. S dopomocí zvládla napodobit rytmus a určit počet slabik ve slově.

*Řeč a verbální schopnosti:* Aneta mluví gramaticky správně, užívá všechny slovní druhy, vyjadřuje se větách. Nevyhledává verbální kontakt, je stydlivá a nerada mluví před více lidmi. Slovní zásobu má rozvinutou přiměřeně věku.

*Grafomotorika, jemná a hrubá motorika:* Úchop tužky má špetkový, dominuje pravá ruka. Pohyby ruky jsou plynulé, tužku nesevírá křečovitě. Navlékání korálků, stříhání zvládla samostatně bez pomoci. Zvládá pohybovou koordinaci i složitější pohyby bez pomoci.

*Pozornost a paměť:* Pozornost je stálá v činnostech pro ni zajímavých, u méně zajímavých aktivit byl viditelný pokles pozornosti. Ze sedmi obrázků si zapamatovala samostatně 5 obrázků.

*Vnímání prostoru a času:* V obou oblastech Aneta vykazovala dobrých výsledků, problémy jí činilo pouze rozpoznání vpravo a vlevo na ploše. Dokázala samostatně vyjmenovat dny v týdnu, s dopomocí roční období a jejich charakteristiku. Dokreslit obrázek dle instrukcí zvládla s dopomocí.

*Základní matematické představy:* Aneta dokáže poznat i pojmenovat geometrické tvary, vyjmenovat číselnou řadu i porovnat počet, avšak třídění objektů dle kategorií zvládla s dopomocí.

Tabulka 6: Dosažená úroveň sledovaných oblastí případové studie VI

| <b>Sledované oblasti</b>                     | <b>Zvládá samostatně</b> | <b>Zvládá s dopomocí</b> | <b>Nezvládá</b> |
|--|--------------------------|--------------------------|-----------------|
| <i>Zrakové vnímání</i>                       | ✓                        |                          |                 |
| <i>Sluchové vnímání</i>                      |                          | ✓                        |                 |
| <i>Řeč a verbální schopnosti</i>             | ✓                        |                          |                 |
| <i>Grafomotorika, jemná a hrubá motorika</i> | ✓                        |                          |                 |
| <i>Pozornost a paměť</i>                     |                          | ✓                        |                 |
| <i>Vnímání prostoru a času</i>               |                          | ✓                        |                 |
| <i>Základní matematické představy</i>        |                          | ✓                        |                 |

*Vyhodnocení výsledků:* V oblasti zrakového a sluchového vnímání se u Anety objevily menší nedostatky. Na většině zadaných úkolů pracovala samostatně, popřípadě s menší pomocí. Pracovní tempo měla optimální věku a spolužáků. Verbální kontakt nevyhledává, na otázky většinou odpovídá jednoduchými větami. Adaptace Anety probíhala bez komplikací, ihned se začlenila do kolektivu žáků. V hodinách je aktivní, přizpůsobila se pravidlům a řádu třídy.

### ***Skupina nepodílející se na adaptačním kurzu***

#### **Případová studie VII**

Jméno: Kristýna

Datum narození: 16. 02. 2013

#### **Zkoumané oblasti:**

*Zrakové vnímání:* Kristýna samostatně rozlišila obrázky překrývající se na pozadí. Rozlišila obrázek v řadě lišící se detailem, avšak obrázek lišící se jak vertikální, tak horizontální polohou určila s pomocí.

*Sluchové vnímání:* V oblasti sluchového vnímání se u Kristýny objevují značné nedostatky. S pomocí určila počet slabik ve slově a jejich délku. Nedokázala rozlišit první ani poslední hlásku ve slově. Vytleskaný rytmus byl značně nepřesný.

*Řeč a verbální schopnosti:* Kristýna mluví gramaticky správně, užívá všechny slovní druhy, vyjadřuje se větách. Aktivně vyhledává verbální kontakt se spolužáky i s třídní učitelkou a během rozhovoru udržuje oční kontakt.

*Grafomotorika, jemná a hrubá motorika:* Úchop tužky má špetkový, dominuje pravá ruka. Pohyby ruky nejsou plynulé, tužku svírá křečovitě. Navlékání korálků, střihání zvládla s pomocí. Zvládá pohybovou koordinaci i složitější pohyby bez pomoci.

*Pozornost a paměť:* Pozornost u Kristýny je nestálá, při práci na zadaných úkolech ji snadno vyruší okolní podněty. Ze sedmi viděných předmětů si zapamatovala 4 a ze sedmi slyšených zvuků pouze 3.

*Vnímání prostoru a času:* Výsledky zkoumání vnímání prostoru a času jsou u Kristýny na velmi nízké úrovni. Nerozpoznala vpravo a vlevo v prostou ani na ploše, dny v týdnu vyjmenovala samostatně. S pomocí vyjmenovala roční období, ale charakterizovat je nezvládla.

*Základní matematické představy:* V oblasti matematických představ jsme u Kristýny zaznamenali výrazný deficit. S dopomocí odříkala číselnou řadu do 10, porovnání počtu nezvládla ani s dopomocí. Z geometrických tvarů poznala pouze kruh a čtverec, které špatně pojmenovala. Roztřídit objekty dle kategorií zvládla pouze s výraznou dopomocí.

Tabulka 7: Dosažená úroveň sledovaných oblastí případové studie VII

| <b>Sledované oblasti</b>                     | <b>Zvládá samostatně</b> | <b>Zvládá s dopomocí</b> | <b>Nezvládá</b> |
|--|--------------------------|--------------------------|-----------------|
| <i>Zrakové vnímání</i>                       |                          | ✓                        |                 |
| <i>Sluchové vnímání</i>                      |                          |                          | ✓               |
| <i>Řeč a verbální schopnosti</i>             | ✓                        |                          |                 |
| <i>Grafomotorika, jemná a hrubá motorika</i> |                          | ✓                        |                 |
| <i>Pozornost a paměť</i>                     |                          | ✓                        |                 |
| <i>Vnímání prostoru a času</i>               |                          |                          | ✓               |
| <i>Základní matematické představy</i>        |                          |                          | ✓               |

*Vyhodnocení výsledků:* I přes odklad školní docházky se u Kristýny objevily výrazné deficity v oblastech sluchového vnímání, vnímání prostoru a času a v základních matematických představách. S dopomocí splnila úkoly z oblasti zrakového vnímání. Adaptace Kristýny na školní prostředí probíhala s komplikacemi. Nedokázala se přizpůsobit řádu třídy, organizaci, nové autoritě. Velký problém při vyučování je pozornost. Nedokáže se soustředit déle než 5 minut na jednu aktivitu.

### **Případová studie VIII**

Jméno: Elen

Datum narození: 24. 9. 2013

#### **Zkoumané oblasti:**

*Zrakové vnímání:* Elen samostatně rozlišila překrývající se obrázky na pozadí. Rozlišila obrázek v řadě lišící se detailem, horizontální i vertikální polohou.

*Sluchové vnímání:* V oblasti sluchového vnímání se u Elen objevily menší nedostatky. S dopomocí určila počet slabik ve slově a jejich délku a rozpoznala první a poslední hlásku ve slově. Z diktovaných slov samostatně rozpoznala slova, která do skupiny významově nepatřila.

*Řeč a verbální schopnosti:* Elen mluví gramaticky správně, užívá všechny slovní druhy, vyjadřuje se větách. Aktivně vyhledává verbální kontakt se spolužáky i s třídní učitelkou a během rozhovoru udržuje oční kontakt.

*Grafomotorika, jemná a hrubá motorika:* Úchop tužky má špetkový, dominuje pravá ruka. Pohyby ruky jsou plynulé, tužku však svírá křečovitě. Navlékání korálků, stříhání zvládla s dopomocí. Zvládá pohybovou koordinaci i složitější pohyby bez pomoci.

*Pozornost a paměť:* Pozornost u Elen je stálá. Ze sedmi viděných předmětů si zapamatovala 4 a ze sedmi slyšených zvuků pouze 3.

*Vnímání prostoru a času:* Výsledky při aktivitách, které v ní budí větší zájem jsou téměř bezchybné. U aktivit pro ni méně zajímavých lze pozorovat pokles pozornosti. Samostatně rozlišila vpravo a vlevo v prostoru i na ploše. Vyjmenovala dny v týdnu a s dopomocí vyjmenovala roční období, která charakterizovala.

*Základní matematické představy:* Samostatně vyjmenovala číselnou řadu do 10, porovnání počtu zvládla s dopomocí. Geometrické útvary poznala, avšak špatně pojmenovala. Roztřídit objekty dle kategorií zvládla pouze s dopomocí.

*Tabulka 8: Dosažená úroveň sledovaných oblastí případové studie VIII*

| <b>Sledované oblasti</b>                     | <b>Zvládá samostatně</b> | <b>Zvládá s dopomocí</b> | <b>Nezvládá</b> |
|--|--------------------------|--------------------------|-----------------|
| <i>Zrakové vnímání</i>                       | ✓                        |                          |                 |
| <i>Sluchové vnímání</i>                      |                          | ✓                        |                 |
| <i>Řeč a verbální schopnosti</i>             | ✓                        |                          |                 |
| <i>Grafomotorika, jemná a hrubá motorika</i> |                          | ✓                        |                 |
| <i>Pozornost a paměť</i>                     | ✓                        |                          |                 |
| <i>Vnímání prostoru a času</i>               | ✓                        |                          |                 |
| <i>Základní matematické představy</i>        |                          | ✓                        |                 |

*Vyhodnocení výsledků:* Nejlépe hodnocenými činnostmi byly činnosti zaměřené na zrakové vnímání a vnímání prostoru a času. Menší problémy jí dělaly činnosti zaměřené na základní matematické představy a sluchové vnímání. Elena se do školního prostředí adaptovala bez výrazných potíží. Se spolužáky vychází velmi dobře, do školy se těší a má k ní kladný vztah.

## **Případová studie IX**

Jméno: Monika

Datum narození: 30. 04. 2014

### **Zkoumané oblasti:**

*Zrakové vnímání:* Monika samostatně rozlišila překrývající se obrázky na pozadí. Rozlišila obrázek v řadě lišící se detailem a také obrázek lišící se jak vertikální, tak horizontální polohou.

*Sluchové vnímání:* V oblasti sluchového vnímání byla u Moniky problémová aktivita na rozpoznání prvních a posledních hlásek ve slově, tuto aktivitu zvládla s dopomocí. Přesně vytleskala opakující se rytmus, dokázala určit počet slabik ve slově a určit jejich délky.

*Řeč a verbální schopnosti:* Monika mluví gramaticky správně, užívá všechny slovní druhy, vyjadřuje se větách. Aktivně vyhledává verbální kontakt se spolužáky i s třídní učitelkou a během rozhovoru udržuje oční kontakt.

*Grafomotorika, jemná a hrubá motorika:* Úchop tužky má špetkový, dominuje pravá ruka. Pohyby ruky nejsou plynulé, tužku nesvírá křečovitě. Navlékání korálků, stříhání zvládla samostatně. Zvládá pohybovou koordinaci i složitější pohyby bez pomoci.

*Pozornost a paměť:* Pozornost u Moniky je stálá, jak při práci na úkoly pro ni zajímavé, tak také méně zajímavé. Ze sedmi viděných předmětů si zapamatovala 5 a ze sedmi slyšených zvuků také 5.

*Vnímání prostoru a času:* Monika při plnění úkolů pro vnímání prostoru a času potřebovala pomoc. Problémy jí dělala především orientace vpravo a vlevo na ploše. Samostatně určila dny v týdnu a roční období, která následně s dopomocí charakterizovala.

*Základní matematické představy:* Oblast matematických představ je u Moniky na dobré úrovni. Samostatně vyjmenovala číselnou řadu od 1 do 10, geometrické tvary poznala, avšak kruh

a trojúhelník nedokázala správně pojmenovat. Roztřídit objekty dle kategorií zvládla samostatně.

Tabulka 9: Dosažená úroveň sledovaných oblastí případové studie IX

| Sledované oblasti                            | Zvládá samostatně | Zvládá s dopomocí | Nezvládá |
|--|-------------------|-------------------|----------|
| <i>Zrakové vnímání</i>                       | ✓                 |                   |          |
| <i>Sluchové vnímání</i>                      |                   | ✓                 |          |
| <i>Řeč a verbální schopnosti</i>             | ✓                 |                   |          |
| <i>Grafomotorika, jemná a hrubá motorika</i> | ✓                 |                   |          |
| <i>Pozornost a paměť</i>                     |                   | ✓                 |          |
| <i>Vnímání prostoru a času</i>               |                   | ✓                 |          |
| <i>Základní matematické představy</i>        | ✓                 |                   |          |

*Vyhodnocení výsledků:* Ze všech zkoumaných oblastí byly výsledky nejlepší v řečových a verbálních schopnostech a zrakovém vnímání. Menší problémy Monice činilo vypracování úkolů zaměřených na sluchové vnímání. Monika se na školní prostředí adaptovala poměrně bez problémů. Na začátku jí činilo potíže přizpůsobit se řádu a pravidlům třídy. Se spolužáky vychází poměrně dobře, avšak někdy je k nim poměrně hrubá.

### **Případová studie X**

Jméno: Tobias

Datum narození: 6. 07. 2014

#### **Zkoumané oblasti:**

*Zrakové vnímání:* Oblast zrakového vnímání je u Tobiase na velmi dobré úrovni. Všechna cvičení zvládl samostatně.

*Sluchové vnímání:* V oblasti sluchového vnímání dokázal Tobias vybrat z diktovaných slov slovo, které do řady významově nepatřilo. Samostatně rozpoznal počáteční i koncovou hlásku ve slově. S dopomocí určil počet hlásek a jejich délky.

*Řeč a verbální schopnosti:* Tobias mluví gramaticky správně, užívá všechny slovní druhy, vyjadřuje se větách. Aktivně vyhledává verbální kontakt se spolužáky i s třídní učitelkou a během rozhovoru udržuje oční kontakt.

*Grafomotorika, jemná a hrubá motorika:* Úchop tužky má špetkový, dominuje pravá ruka. Pohyby ruky nejsou plynulé, tužku nesvírá křečovitě. Navlékání korálků, stříhání zvládl samostatně. Zvládá pohybovou koordinaci i složitější pohyby bez pomoci.

*Pozornost a paměť:* Pozornost je stálá, dokáže se soustředit na úkoly po dobu přibližně 10 minut. Ze sedmi viděných předmětů si zapamatoval 6 a ze sedmi slyšených zvuků 6.

*Vnímání prostoru a času:* Výsledky při zkoumání vnímání prostoru a času jsou u Tobiase na dobré úrovni. Rozpoznal vpravo a vlevo v prostou i na ploše, dny v týdnu vyjmenoval samostatně. S dopomocí vyjmenoval a charakterizoval roční období.

*Základní matematické představy:* Aktivity zaměřené na oblast matematických představ zvládl samostatně, kromě třídění předmětů dle kategorií. V tomto úkolu potřeboval menší dopomoc.

Tabulka 10: Dosažená úroveň sledovaných oblastí případové studie X

| Sledované oblasti                            | Zvládá samostatně | Zvládá s dopomocí | Nezvládá |
|--|-------------------|-------------------|----------|
| <i>Zrakové vnímání</i>                       | ✓                 |                   |          |
| <i>Sluchové vnímání</i>                      |                   | ✓                 |          |
| <i>Řeč a verbální schopnosti</i>             | ✓                 |                   |          |
| <i>Grafomotorika, jemná a hrubá motorika</i> | ✓                 |                   |          |
| <i>Pozornost a paměť</i>                     | ✓                 |                   |          |
| <i>Vnímání prostoru a času</i>               | ✓                 |                   |          |
| <i>Základní matematické představy</i>        | ✓                 |                   |          |

*Vyhodnocení výsledků:* Tobiasovy výsledky ve většině aktivit sledovaných oblastí dopadly výborně. Menší problémy mu dělaly aktivity zaměřené na oblast sluchového vnímání. Adaptace na školní prostředí u Tobiase proběhla bez problémů. Okamžitě si zvykl na nový režim, pravidla a povinnosti vyplývající z nástupu do 1. třídy základní školy.



## **Případová studie XI**

Jméno: Martin

Datum narození: 3. 5. 2014

### **Zkoumané oblasti:**

*Zrakové vnímání:* Martin samostatně dokázal rozlišit překrývající se obrázky na pozadí. Vyhledal rozdílný obrázek v řadě, lišící se detailem. Obrázek lišící se vertikální či horizontální polohou vyhledal s dopomocí.

*Sluchové vnímání:* Samostatně rozpoznal počet slabik ve slově a jejich délky. Větší problémy mu dělalo určení první a poslední hlásky ve slově, tento úkol zvládl s dopomocí. Z diktovaných slov rozpoznal slovo, které do skupiny významově nepatřilo.

*Řeč a verbální schopnosti:* Martin trpí poruchou řeči a navštěvuje odborníka. Slovní zásobu má rozvinutou dle jeho věku. Vyjadřuje se gramaticky správně, užívá všechny slovní druhy a vyjadřuje se ve větách. Verbální kontakt aktivně vyhledává a při rozhovoru udržuje oční kontakt.

*Grafomotorika, jemná a hrubá motorika:* Úchop tužky má špetkový, dominuje pravá ruka. Pohyby ruky nejsou plynulé, tužku svírá křečovitě. Navlékání korálek a stříhání zvládl s dopomocí. Pohybovou koordinaci a složitější pohyby zvládá s dopomocí.

*Pozornost a paměť:* Pozornost u Martina je stálá. Dokáže se soustředit na úkol po dobu 10 minut. Ze sedmi viděných předmětů si zapamatoval 5 a ze sedmi slyšených zvuků také 4.

*Vnímání prostoru a času:* Vnímání prostoru a rozlišení vlevo, vpravo v prostoru i na ploše nedělalo Martinovi žádné problémy. Samostatně vyjmenoval dny v týdnu, roční období, která následně charakterizoval.

*Základní matematické představy:* Samostatně vyjmenoval číselnou řadu od 1 do 10. Rozpoznal geometrické tvary a dva z nich správně pojmenoval. S dopomocí roztřídil objekty dle daných kritérií.

Tabulka 11: Dosažená úroveň sledovaných oblastí případové studie XI

| Sledované oblasti                     | Zvládá samostatně | Zvládá s dopomocí | Nezvládá |
|---------------------------------------|-------------------|-------------------|----------|
| Zrakové vnímání                       |                   | ✓                 |          |
| Sluchové vnímání                      |                   | ✓                 |          |
| Řeč a verbální schopnosti             | ✓                 |                   |          |
| Grafomotorika, jemná a hrubá motorika |                   | ✓                 |          |
| Pozornost a paměť                     |                   | ✓                 |          |
| Vnímání prostoru a času               | ✓                 |                   |          |
| Základní matematické představy        |                   | ✓                 |          |

*Vyhodnocení výsledků:* Adaptace Martina na školní prostředí proběhla bez problémů. Okamžitě si zvykl na nové prostředí, spolužáky a řád třídy. V hodinách je aktivní a snaží se svědomitě plnit zadané úkoly. Nejlépe hodnocenou sledovanou oblastí u Martina byla oblast vnímání prostoru a základní matematické představy. Aktivity zaměřené na zrakové a sluchové vnímání mu dělaly problémy.

## **Případová studie XII**

Jméno: Jakub

Datum narození: 12. 7. 2014

### **Zkoumané oblasti:**

*Zrakové vnímání:* Veškeré aktivity zaměřené na oblast zrakového vnímání splnil Jakub zcela samostatně. Rozlišil překrývající se obrázky na pozadí, obrázek v řadě lišící se detailem, vertikální i horizontální polohou.

*Sluchové vnímání:* Samostatně rozpoznal první a poslední hlásku ve slově. S dopomocí určil počet slabik ve slově a jejich délku. Vytleskaný rytmus byl nepřesný.

*Řeč a verbální schopnosti:* Jakub mluví gramaticky správně, užívá všechny slovní druhy, vyjadřuje se větách. Aktivně vyhledává verbální kontakt se spolužáky i s třídní učitelkou a během rozhovoru udržuje oční kontakt.

*Grafomotorika, jemná a hrubá motorika:* Úchop tužky má špetkový, dominuje pravá ruka. Pohyby ruky nejsou plynulé, tužku nesvírá křečovitě. Navlékání korálků a stříhání zvládl s dopomocí. Pohybovou koordinaci a složitější pohyby zvládá s dopomocí.

*Pozornost a paměť:* Pozornost u Jakuba je stálá. Dokáže se soustředit na úkol po dobu 10 minut. Ze sedmi viděných předmětů si zapamatoval všech 7 a ze sedmi slyšených zvuků 6.

*Vnímání prostoru a času:* Vnímání prostoru a rozlišení vlevo, vpravo v prostoru i na ploše nedělalo Jakobovi žádné problémy. Samostatně vyjmenoval dny v týdnu, roční období, která následně charakterizoval.

*Základní matematické představy:* Samostatně vyjmenoval číselnou řadu od 1 do 10. Rozpoznal geometrické tvary a dva z nich správně pojmenoval. S dopomocí roztrídil objekty dle daných kritérií.

Tabulka 12: Dosažená úroveň sledovaných oblastí případové studie XII

| <b>Sledované oblasti</b>                     | <b>Zvládá samostatně</b> | <b>Zvládá s dopomocí</b> | <b>Nezvládá</b> |
|--|--------------------------|--------------------------|-----------------|
| <i>Zrakové vnímání</i>                       | ✓                        |                          |                 |
| <i>Sluchové vnímání</i>                      |                          | ✓                        |                 |
| <i>Řeč a verbální schopnosti</i>             |                          | ✓                        |                 |
| <i>Grafomotorika, jemná a hrubá motorika</i> | ✓                        |                          |                 |
| <i>Pozornost a paměť</i>                     | ✓                        |                          |                 |
| <i>Vnímání prostoru a času</i>               | ✓                        |                          |                 |
| <i>Základní matematické představy</i>        |                          | ✓                        |                 |

*Vyhodnocení výsledků:* Ve všech aktivitách vykazoval Jakub výborné výsledky, pouze při práci na aktivitách zaměřujících se na sluchové vnímání potřeboval dopomoc. Adaptace Jakuba na školní prostředí probíhala s menšími problémy. Problémy mu činilo zvyknout si na školní režim, delší sezení v lavici. Se spolužáky a třídní učitelkou má vřelý vztah.

## 8 DISKUZE

Cílem diplomové práce bylo vytvořit pro žáky nastupující do 1. třídy základní školy adaptační kurz a na základě jeho realizování v praxi ověřit, zda děti, které se adaptačního kurzu účastnily, jsou připraveny na zahájení povinné školní docházky. Pro výzkumné šetření jsme stanovili pět výzkumných otázek, na které jsme hledali odpověď.

### **1. Jak jsou žáci připraveni na vstup do 1. třídy základní školy v jednotlivých zkoumaných oblastech (zrakového vnímání a paměti, sluchového vnímání a paměti, časového a prostorového vnímání, hrubé a jemné motoriky, grafomotoriky)?**

V průběhu našeho šetření jsme z celkového počtu šesti zkoumaných žáků vyzorovali, že v oblasti zrakového vnímání byla nejméně zvládnuta činnost odlišování shodných a neshodných dvojic dle vertikální i horizontální polohy. Dva žáci splnili tento úkol zcela samostatně, u čtyř dětí byla vyžadována dopomoc. Při aktivitě na vyhledávání obrázků v řadě lišící se detailem potřebovali dopomoc dva žáci, zbylí čtyři žáci zvládli úkol samostatně. Nejlépe hodnocenou činností z oblasti zrakového vnímání bylo rozpoznání figury a pozadí. Tuto činnost zvládlo samostatně pět žáků a jeden žák potřeboval dopomoc.

V oblasti sluchového vnímání byl u jednoho žáka zaznamenán výrazný deficit v rozpoznání počtu slabik ve slově a určení první a poslední hlásky ve slovech. U dalších třech žáků byly viditelné nedostatky v rozpoznání počtu slabik ve slově, dva žáci splnili tento úkol samostatně. Nejlépe hodnocenou činností bylo naslouchání a porozumění čtenému textu.

Slovní zásobu, která je přiměřená věku, používalo pět žáků, jeden žák užíval slovní zásobu, která přesahovala jeho věk. Šest zkoumaných vzorků mluvilo ve větách a souvětích, gramaticky správně a užívalo všechny gramatické tvary. Dokázali říci svůj věk, zda mají sourozence, jejich záliby a koníčky. Během sledování této oblasti, jsme zaznamenali nedostatky v navazování verbálního kontaktu a udržení očního kontaktu při rozhovoru. Dva žáci mají logopedickou vadu a navštěvují odborníka.

V oblasti grafomotoriky jsme vyzorovali značné nedostatky v držení psací potřeby a tlaku na podložku. U třech sledovaných vzorků jsme vyzorovali přílišný tlak ruky na podložku a s tím související křeč v ruce. Úchop psacího náčiní byl správný u čtyřech žáků. U dvou žáků jsme vyzorovali tzv. tříprstý úchop. U všech šesti zkoumaných vzorků dominuje

pravá ruka. Grafomotorické prvky zvládli tři žáci zcela samostatně, u dalších tří zkoumaných vzorků byla zapotřebí dopomoc, především při nácvičku dolního oblouku.

Pozornost u všech šesti žáků byla poměrně stálá, dokázali se soustředit na aktivity trvající po dobu deseti až patnácti minut. U dvou výzkumných vzorků se však objevily problémy v udržení pozornosti u aktivit, které jim nepřišly zajímavé, a museli být více motivováni. V oblasti paměti byla u žáků realizována aktivita na zapamatování si sedmi viděných obrázků a sedmi slyšených zvuků zvířat. Z těchto dvou aktivit byla nejlépe hodnocena aktivita v oblasti vizuální paměti. Ze sedmi obrázků si jeden žák zapamatoval všechny, dva žáci si zapamatovali šest obrázků a zbylí tři žáci vyjmenovali pět obrázků. V oblasti sluchové paměti dva žáci vyjmenovali šest slyšených zvuků, pět zvuků vyjmenoval jeden žák a tři žáci si vzpomněli pouze na tři zvuky.

Z hlediska vnímání času a prostoru měli žáci nejlepší výsledky ve vyjmenování dní v týdnu a ročních období. Všechny šest zkoumaných vzorků vyjmenovalo dny v týdnu, čtyři žáci vyjmenovali samostatně roční období, dva žáci potřebovali dopomoc. Čtyři žáci zvládli charakterizovat období samostatně, u dvou zkoumaných vzorků byla zapotřebí dopomoc. Největší zvládnutou činností v oblasti vnímání času a prostoru bylo orientování se na ploše. Jeden žák zvládl aktivitu zcela samostatně, ostatních pět žáků potřebovalo dopomoc. Největší problémy jim činila orientace vlevo a vpravo na ploše i na vlastním těle.

Nejlepší výsledky v oblasti matematických představ byly zaznamenány v rámci vyjmenování číselné řady od jedné do deseti, všichni žáci dokázali početní řadu vyjmenovat samostatně, tři žáci pokračovali v početní řadě nad deset. V rozeznávání geometrických tvarů jim největší problémy činilo rozeznat trojúhelník. Čtyři žáci dokázali samostatně pojmenovat geometrické tvary jejich názvy, dva žáci pojmenovali čtverec jako kostku, kruh pojmenovali kolečkem. Největší hodnocenou činností bylo třídění předmětů dle tří kritérií. Tuto činnost zvládli samostatně tři žáci, ostatní žáci potřebovali dopomoc.

## **2. Ve které oblasti, vzhledem ke školní připravenosti, jsou žáci nejlépe připraveni?**

Po celkovém zhodnocení výsledků jsme dospěli k závěru, že žáci vykazují nejlepší výsledky v oblasti zrakového vnímání. Pro lepší přehlednost výsledky ze všech sledovaných oblastí vidíme v tabulce.

Tabulka 13: Výsledky sledovaných oblastí u 6 žáků s účastí na adaptačním programu

| Sledované oblasti                            | Zvládá samostatně | Zvládá s dopomocí | Nezvládá |
|--|-------------------|-------------------|----------|
| <i>Zrakové vnímání</i>                       | 5                 | 1                 | 0        |
| <i>Sluchové vnímání</i>                      | 2                 | 3                 | 1        |
| <i>Řeč a verbální schopnosti</i>             | 4                 | 2                 | 0        |
| <i>Grafomotorika, jemná a hrubá motorika</i> | 3                 | 3                 | 0        |
| <i>Pozornost a paměť</i>                     | 4                 | 2                 | 0        |
| <i>Vnímání prostoru a času</i>               | 2                 | 4                 | 0        |
| <i>Základní matematické představy</i>        | 3                 | 3                 | 0        |

Z tabulky č. 13 můžeme vyčíst, že celkem pět žáků dosáhlo nejlepších výsledků a bylo hodnoceno „zvládá samostatně“. Pouze jeden chlapec byl hodnocen „zvládá s dopomocí“. Největší potíže mu činilo rozpoznat obrázek v řadě lišící se jak vertikální, tak horizontální polohou.

### 3. Které oblasti, vzhledem ke školní připravenosti, dělají žákům největší problémy?

Zajímalo nás, která ze sledovaných oblastí bude pro žáky nejproblematictější. Z tabulky č. 13 můžeme vyčíst, že nejhůře hodnocenou oblastí byla oblast sluchového vnímání, kdy jeden žák byl hodnocen stupněm „nezvládá“. U něj byly zjištěny největší deficity při sluchové diferenciaci a sluchové analýzy a syntézy. Z šesti zkoumaných vzorků byli tři žáci hodnoceni „zvládá s dopomocí“ a pouze dva žáci vykazovali nejlepší výsledky a činnosti zaměřené na sluchové vnímání zvládli samostatně. Nejhůře hodnocenou činností v oblasti sluchové analýzy bylo rozpoznání poslední hlásky a určení počtu slabik ve slově. Právě sluchové rozlišování nabývá na důležitosti při čtení a psaní ve škole. Žáci by měli správně rozlišit jednotlivé hlásky, aby nedošlo k jejich chybnému přečtení a napsání. Nedostatky v písemném projevu by mohly vést např. k vynechávání písmen či obtížnému rozlišování hranic slov. Čtení u žáků by mohlo být pomalejší a namáhavější, což by mohlo vést k problémům s pochopením obsahu textu.

#### 4. Existují rozdíly v adaptaci na školní prostředí mezi skupinou žáků, kteří absolvovali adaptační kurz, a skupinou žáků, kteří adaptační kurz neabsolvovali?

Po celkovém vyhodnocení výsledků dosahovala skupina absolvující adaptační kurz lepší výsledky v pěti sledovaných oblastech, a to ve zrakovém a sluchovém vnímání, paměti a pozornosti, vnímání prostoru a času a matematických představách. V oblasti řeči a verbálních schopnostech byla lépe hodnocena skupina bez účasti na adaptačním programu. Oblast hrubé, jemné motoriky a grafomotoriky byla u obou skupin hodnocena stejně. Tři žáci byli hodnoceni slovy „zvládá samostatně“ a tři žáci „zvládá s dopomocí“. Pro lepší přehlednost jsou výsledná data uvedena v tabulce č. 14.

Tabulka 14: Výsledky sledovaných oblastí u 12 žáků – s účastí/neúčastí na adaptačním programu

| Sledované oblasti                            | Skupina s účastí na adaptačním programu |     |   | Skupina bez účasti na adaptačním programu |     |   |
|--|---|-----|---|---|-----|---|
|  | Z                                       | ZSD | N | Z   | ZSD | N |
| <i>Zrakové vnímání</i>                       | 5                                       | 1   | 0 | 4   | 2   | 0 |
| <i>Sluchové vnímání</i>                      | 2                                       | 3   | 1 | 0   | 5   | 1 |
| <i>Řeč a verbální schopnosti</i>             | 4                                       | 2   | 0 | 5   | 1   | 0 |
| <i>Grafomotorika, hrubá a jemná motorika</i> | 3                                       | 3   | 0 | 3   | 3   | 0 |
| <i>Pozornost a paměť</i>                     | 4                                       | 2   | 0 | 3   | 3   | 0 |
| <i>Vnímání prostoru a času</i>               | 2                                       | 4   | 0 | 4   | 1   | 1 |
| <i>Základní matematické představy</i>        | 3                                       | 3   | 0 | 2   | 3   | 1 |

Vysvětlivky: Z – zvládá samostatně, ZSD – zvládá s dopomocí, N – nezvládá

Z tabulky č. 14 můžeme vyčíst, že z celkového počtu šesti žáků, kteří absolvovali adaptační kurz, byli tři žáci hodnoceni „zvládá samostatně“ a tři žáci „zvládá s dopomocí“ v oblastech zrakového vnímání, grafomotoriky, jemné a hrubé motoriky. V oblasti sluchového vnímání byli dva žáci hodnoceni „zvládá samostatně“, tři žáci „zvládá s dopomocí“ a jeden žák „nezvládá“. Čtyři žáci byli hodnoceni „zvládá samostatně“ v oblasti pozornosti a paměti, v oblasti vnímání prostoru a času byli takto hodnoceni dva žáci. Jedinou méně hodnocenou položkou, kdy vyššího hodnocení dosáhli žáci bez účasti na adaptačním programu, byla již zmíněná oblast řeči a verbálních schopností, a to v počtu čtyř žáků hodnocených jako „zvládá samostatně“ z první skupiny oproti pěti žákům ze skupiny bez účasti na adaptačním programu.

## ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývá přechodem dítěte z mateřské školy do školy základní a s ní spojenou adaptací na školní prostředí a na nové podmínky a povinnosti z ní vyplývající v rovině teoretické a empirické. V teoretické části byly zpracovány informace, které se vztahovaly k dané problematice. Zaměřili jsme se především na charakteristiku žáka mladšího školního věku, aspekty spojené s nástupem do základní školy a problematikou adaptace dítěte na školní prostředí. Veškeré poznatky získané z teoretické části nám pomohly v empirické části diplomové práce při provádění výzkumného šetření.

Cílem diplomové práce je vytvořit pro žáky nastupující do 1. třídy základní školy adaptační kurz a na základě jeho realizování v praxi ověřit, zda žáci, kteří se adaptačního kurzu účastnili, jsou lépe připraveni na zahájení povinné školní docházky. Týdenní adaptační program byl sestaven tak, aby odpovídal věku dítěte, respektoval jeho vývojové možnosti a zahrnoval aktivity a činnosti v rámci složek školní připravenosti. Na základě získaných a zpracovaných dat jsme ve výzkumném šetření dospěli k závěru, že výzkumná skupina žáků, která absolvovala týdenní adaptační program, dosáhla lepších výsledků než jedinci z výzkumné skupiny, která se adaptačního programu nezúčastnila, přestože ze sedmi sledovaných oblastí byly nejlepší výsledky dosaženy v šesti sledovaných oblastech. Deset zkoumaných vzorků dosáhlo hodnocení v úrovni „zvládá samostatně“ nebo „zvládá s dopomocí“. Výjimku tvoří jeden chlapec, který byl v oblasti sluchového vnímání hodnocen úrovní „nezvládá“ a jedna dívka s odkladem školní docházky, která byla hodnocena úrovní „nezvládá“ v oblasti sluchového vnímání, vnímání prostoru a času a v základních matematických představách. Jelikož se u dívky jednalo o výrazné deficity v těchto oblastech, doporučujeme rozvíjet oslabené oblasti i mimo základní školu ve spolupráci s odborníky.

Dále jsme zjistili, že výsledky činností ve sledovaných oblastech dosahovaly různých úrovní. Nejlepší výsledky byly zaznamenány v činnostech, které se zaměřovaly na zrakové vnímání. U devíti žáků byly výsledky činností z této oblasti hodnoceny „zvládá samostatně“. Nejhůře hodnocenou činností byly činnosti z oblasti sluchového vnímání. Dva žáci z celkových dvanácti výzkumných vzorků byli hodnoceni úrovní „nezvládá“.

Na závěr můžeme konstatovat, že stanovené cíle diplomové práce se podařilo naplnit.



## SEZNAM POUŽITÝCH PRAMENŮ A LITERATURY

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2007. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-1829-0.

BUKÁČKOVÁ Jaroslava: *Už se těším do školy: pracovní sešit pro předškoláky*, Praha: BLUG, 2007. ISBN 80-7274-966-8

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.

DAŘÍLEK, Pavel a Pavel KUSÁK. *Pedagogická psychologie*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998. ISBN 80-7076-789-9.

DRTÍLKOVÁ, Ivana. *Hyperaktivní dítě: vše, co potřebujete vědět o dítěti s hyperkinetickou poruchou (ADHD)*. Praha: Galén, 2007. ISBN 978-80-7262-447-8.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.

FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0289-1.

GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-7409-010-3.

JEDLIČKA, Richard. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada, 2017. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0096-5.

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

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-195-x.

MACHOVÁ, Jitka. *Biologie člověka pro učitele*. Druhé vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3357-2.

- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
- MICHALOVÁ Zdena: *Pozornost: cvičení na posilování koncentrace pozornosti*, Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2013. ISBN 978-80-7311-137-3
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.
- PETŘKOVÁ, Anna. *Úvod do ontogenetické psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1259-4.
- POKORNÁ Věra: *Porovnej, dokresli, spojuj, rozlišuj, skládej: jak poznáme sklony dítěte k dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii*, Praha: BLUG, 1994. ISBN 80-85635-36-4
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- REZKOVÁ Vlasta, TUMPACHOVÁ Lucie: *Veselé učení: hry a náměty pro rodiče a učitele dětí v nižších třídách ZŠ*, Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna, 2003. ISBN 859-55-7650-320-5
- ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 1995. ISBN 80-7169-168-2.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.
- ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5511-3.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2433-0.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TAN, Edwin a Wendy GOLDBERG. Parental school involvement in relation to children's grades and adaptation to school. *Journal of Applied Developmental Psychology* [online]. 2008, 30(4), 442-453 [cit. 2021-03-16]. ISSN 0193-3973.

Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0193397308001615?via%3Dihub#aep-keywords-id9>

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. V Praze: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-488-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-317-2.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VANDENDAELE, Christian. *Hádky a hříčky pro bystré hlavičky*. [Havlíčkův Brod]: Fragment, 2006. ISBN 80-253-0309-8.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. c2004, poslední revize 25. 8. 2020 [cit. 2020-11-22].

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-326-0.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 5. vyd. Praha: Portál, 2000, c1994. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-481-8.

## SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha č. 1 Informovaný souhlas rodičů s účastí jejich dětí na výzkumném šetření
- Příloha č. 2 Otázky ke zjištění osobní a rodinné anamnézy
- Příloha č. 3 Záznamový arch pro zjištění sledovaných oblastí – zrakové a sluchové vnímání, řeč a verbální schopnosti, grafomotorika, jemná a hrubá motorika, pozornost a paměť, vnímání prostoru a času, základní matematické představy
- Příloha č. 4 Pracovní list – Vyhledání figury a pozadí – Pejsek nebo kočička?
- Příloha č. 5 Pracovní list – Zraková diferenciacie
- Příloha č. 6 Pracovní list – Sluchová diferenciacie
- Příloha č. 7 Pracovní list – Prostorová orientace – Dokresli, co chybí
- Příloha č. 8 Pracovní list – vnímání času – Roční doby

## **Příloha č. 1 - Informovaný souhlas rodičů s účastí jejich dětí na výzkumném šetření**

### **Vážení rodiče,**

dovoluji si Vás požádat o souhlas k nahlédnutí do školní dokumentace Vašeho dítěte, s možností zpracování osobních údajů a získaných poznatků, které budou **anonymně** součástí kazuistiky a budou využity **pouze pro účely zpracování mé diplomové práce.**

Diplomová práce se bude zabývat přínosem adaptačních programů pro žáky 1. tříd a její součástí by měla být i případová studie konkrétního dítěte. Ke zpracování studie bych potřebovala některé údaje, které jsou obsažené právě v dokumentaci dítěte.

Podstatnou část kazuistiky bude tvořit přímé pozorování dítěte při školní výuce a rozhovor s Vámi. Veškeré poskytnuté údaje budou zpracovány anonymně bez identifikace dítěte.

**Předem mnohokrát děkuji za ochotu i za Váš čas**

Tereza Nepokojová

studentka 5. ročníku magisterského studia primární a preprimární pedagogiky

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci



-----  
Jméno žáka .....

### **Souhlasím – Nesouhlasím**

s nahlédnutím studentky do dokumentace a využitím získaných dat pro účely vypracování diplomové práce.

V ..... Dne .....

.....

podpis rodiče nebo zákonného zástupce

## **Příloha č. 2 - Otázky ke zjištění osobní a rodinné anamnézy**

1. Bylo dítě narozeno v plánovaném termínu?
2. Nastaly v průběhu těhotenství či při porodu nějaké komplikace, které mohly ovlivnit vývoj dítěte? Jaké?
3. Bylo nebo je Vaše dítě často nemocné? Případně trpí nějakou chronickou či dědičnou chorobou? Jakou?
4. Má Vaše dítě logopedickou vadu? Probíhá náprava v rámci pravidelných návštěv u odborníka?
5. Docházíte s dítětem v pravidelných návštěvách do jiných odborných pracovišť (SPC, PPP, psycholog, ...). Z jakého důvodu?
6. Vyrůstá dítě v úplné či neúplné rodině?
7. Kdo dítě vychovává?
8. Vyrůstá dítě jako jedináček nebo má sourozence? Kolik sourozenců má a jaké jsou mezi nimi vzájemné vztahy?
9. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?
10. Bylo Vám ze strany základní školy nabídnuto absolvování adaptačního programu před nástupem dítěte do základní školy?
11. Jak probíhala adaptace na prostředí a kolektiv školního zařízení?
12. Zvládá Vaše dítě režim dne v ZŠ?
13. Jaké vztahy má dítě s ostatními vrstevníky ve třídě a s pedagogy?
14. Bylo podle Vašeho názoru dítě dostatečně připraveno k nástupu do základní školy?
15. Přípravovali jste doma Vaše dítě k zápisu do 1. třídy, nebo získalo potřebné dovednosti a znalosti prostřednictvím docházky do mateřské školy?
16. Jak dlouho Vaše dítě navštěvovalo mateřskou školu?
17. Navštívilo Vaše dítě základní školu prostřednictvím zrealizování této návštěvy ze strany mateřské školy v rámci spolupráce se základní školou?

18. Kdy Vaše dítě nastoupilo do základní školy (věk)? Mělo odklad školní docházky? Uveďte důvody.

19. Těšilo se Vaše dítě do základní školy? Zaznamenávali jste u něj nějaké obavy spojené s přechodem z mateřské školy do základní školy? Jaké?

20. Spolupracovali jste v rámci výběru základní školy pro Vaše dítě s mateřskou školou? Jak?

### Příloha č. 3

#### Záznamový arch – zrakové vnímání a paměť

| <b>Figura a pozadí</b>                         |                                |                             |                   |
|--|--------------------------------|-----------------------------|-------------------|
|  | <b>Zvládá samostatně</b>       | <b>Zvládá s dopomocí</b>    | <b>Nezvládá</b>   |
| Vyhledá tvar na pozadí                         |                                |                             |                   |
| <b>Zraková diferenciacce</b>                   |                                |                             |                   |
|  | <b>Zvládá samostatně</b>       | <b>Zvládá s dopomocí</b>    | <b>Nezvládá</b>   |
| Vyhledá obrázek lišící se horizontální polohou |                                |                             |                   |
| Vyhledá obrázek lišící se vertikální polohou   |                                |                             |                   |
| Vyhledá obrázek lišící se detailem.            |                                |                             |                   |
|  |                                |                             |                   |
| <b>Zraková analýza a syntéza</b>               |                                |                             |                   |
|  | <b>Poskládá vedle předlohy</b> | <b>Poskládá na předlohu</b> | <b>Neposkládá</b> |
| Poskládá čtverec                               |                                |                             |                   |
| Poskládá kruh                                  |                                |                             |                   |
| Poskládá trojúhelník                           |                                |                             |                   |
|  |                                |                             |                   |
| <b>Zraková paměť</b>                           |                                |                             |                   |
|  | <b>Zvládá samostatně</b>       | <b>Zvládá s dopomocí</b>    | <b>Nezvládá</b>   |
| Vyjmenuje ____ viděných předmětů               |                                |                             |                   |

#### Záznamový arch – sluhové vnímání a paměť

| <b>Sluhová diferenciacce</b>                                |                          |                          |                 |
|---|--------------------------|--------------------------|-----------------|
|   | <b>Zvládá samostatně</b> | <b>Zvládá s dopomocí</b> | <b>Nezvládá</b> |
| Pozná, které slovo se nehodí do řady slov (živočichové)     |                          |                          |                 |
| Pozná, které slovo se nehodí do řady slov (oblečení)        |                          |                          |                 |
| Rozezná délku slabik a spojí ____ slov se správnými obrázky |                          |                          |                 |
|   |                          |                          |                 |



| <b>Sluchová analýza a syntéza</b>          |                                |                             |                   |
|--|--------------------------------|-----------------------------|-------------------|
|  | <b>Poskládá vedle předlohy</b> | <b>Poskládá na předlohu</b> | <b>Neposkládá</b> |
| Určí počáteční hlásky slov:<br>mrak        |                                |                             |                   |
| ananas                                     |                                |                             |                   |
| les  |                                |                             |                   |
| dům  |                                |                             |                   |
| Určí poslední hlásky slov:<br>klíč         |                                |                             |                   |
| strom                                      |                                |                             |                   |
| pes  |                                |                             |                   |
| kost                                       |                                |                             |                   |
|  |                                |                             |                   |
| <b>Sluchová paměť</b>                      |                                |                             |                   |
|  | <b>Zvládá samostatně</b>       | <b>Zvládá s pomocí</b>      | <b>Nezvládá</b>   |
| Vyjmenuje _____ slyšených zvuků živočichů. |                                |                             |                   |
|  |                                |                             |                   |
| <b>Vnímání rytmu</b>                       |                                |                             |                   |
|  | <b>Zvládá samostatně</b>       | <b>Zvládá s pomocí</b>      | <b>Nezvládá</b>   |
| Zvládá záznam rytmické struktury.          |                                |                             |                   |

### **Záznamový arch – prostorová orientace**

| <b>Vnímání prostoru</b>        |                          |                        |                 |
|--------------------------------|--------------------------|------------------------|-----------------|
|                                | <b>Zvládá samostatně</b> | <b>Zvládá s pomocí</b> | <b>Nezvládá</b> |
| vpravo, vlevo na vlastním těle |                          |                        |                 |
| vpředu, vzadu                  |                          |                        |                 |
| nahore, dole na ploše          |                          |                        |                 |
| vpravo, vlevo na ploše         |                          |                        |                 |

### **Záznamový arch – vnímání času**

| <b>Vnímání času</b>          |                          |                        |                 |
|------------------------------|--------------------------|------------------------|-----------------|
|                              | <b>Zvládá samostatně</b> | <b>Zvládá s pomocí</b> | <b>Nezvládá</b> |
| Vyjmenuje části dne.         |                          |                        |                 |
| Vyjmenuje dny v týdnu.       |                          |                        |                 |
| Vyjmenuje roční období.      |                          |                        |                 |
| Charakterizuje roční období. |                          |                        |                 |

### Záznamový arch – základní matematické představy

| <b>Porovnávání, pojmy</b>                 |                          |                           |                    |
|---|--------------------------|---------------------------|--------------------|
|   | <b>Zvládá samostatně</b> | <b>Zvládá s dopomocí</b>  | <b>Nezvládá</b>    |
| O jeden méně, stejný počet, o jeden více. |                          |                           |                    |
|   |                          |                           |                    |
| <b>Geometrické tvary</b>                  |                          |                           |                    |
|   | <b>Pojmenuje</b>         | <b>Pojmenuje částečně</b> | <b>Nepojmenuje</b> |
| čtverec, kruh, obdélník, trojúhelník      |                          |                           |                    |
|   |                          |                           |                    |
| <b>Třídění</b>                            |                          |                           |                    |
|   | <b>Zvládá samostatně</b> | <b>Zvládá s dopomocí</b>  | <b>Nezvládá</b>    |
| Třídí tvary dle tří kritérií.             |                          |                           |                    |
|   |                          |                           |                    |
| <b>Množství</b>                           |                          |                           |                    |
|   | <b>Zvládá samostatně</b> | <b>Zvládá s dopomocí</b>  | <b>Nezvládá</b>    |
| Jmenuje číselnou řadu do ____.            |                          |                           |                    |

### Záznamový arch – hrubá a jemná motorika, grafomotorika

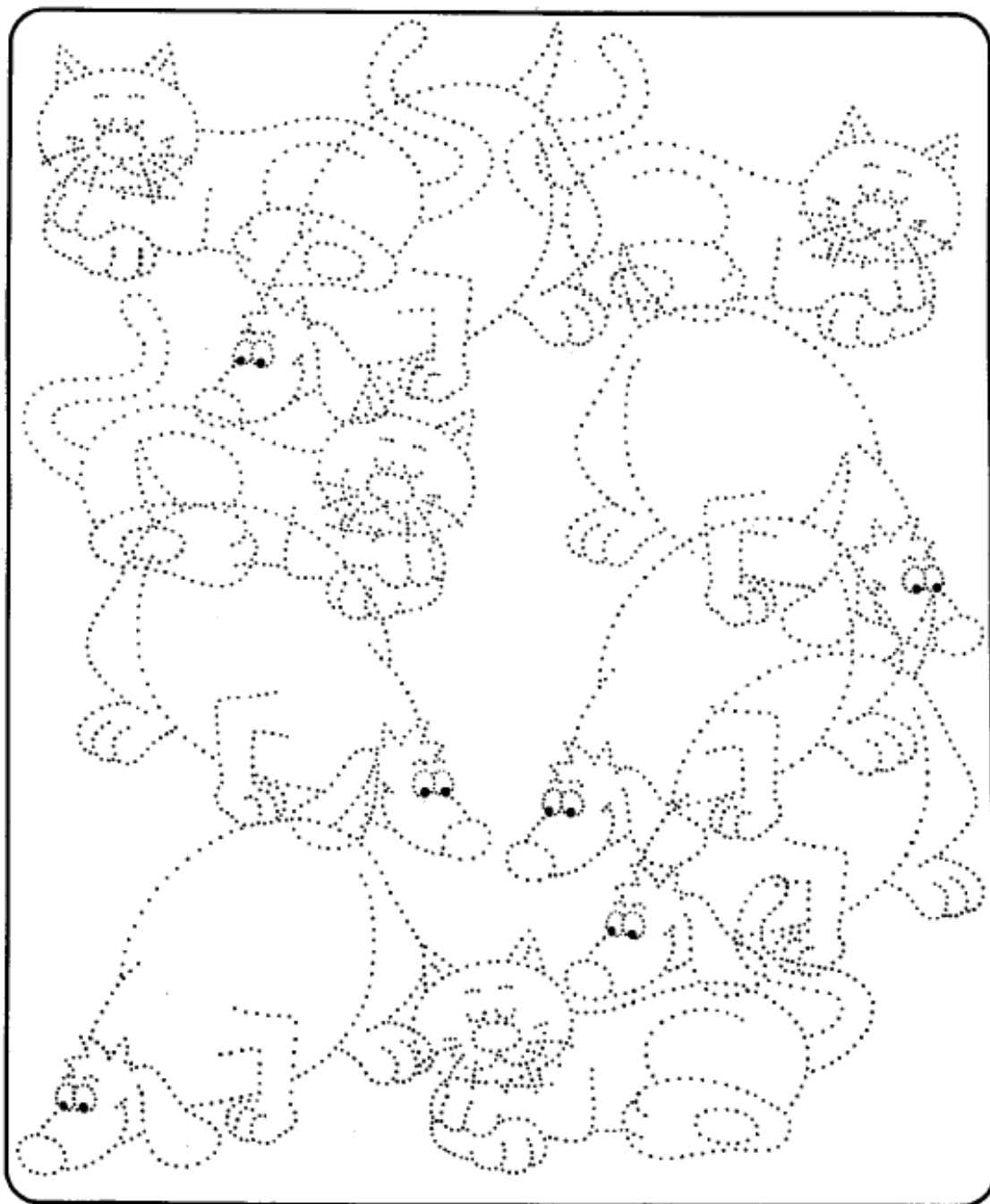
| <b>Hrubá motorika</b>         |                          |                          |                 |
|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------|
|                               | <b>Zvládá samostatně</b> | <b>Zvládá s dopomocí</b> | <b>Nezvládá</b> |
| Přejde přes kladinu.          |                          |                          |                 |
|                               |                          |                          |                 |
| <b>Jemná motorika</b>         |                          |                          |                 |
|                               | <b>Zvládá samostatně</b> | <b>Zvládá s dopomocí</b> | <b>Nezvládá</b> |
| Navlékne korálek na provázek. |                          |                          |                 |
| Vystřihne požadovaný obrázek. |                          |                          |                 |
|                               |                          |                          |                 |
| <b>Grafomotorika</b>          |                          |                          |                 |
|                               | <b>Zvládá samostatně</b> | <b>Zvládá s dopomocí</b> | <b>Nezvládá</b> |
| horní oblouk                  |                          |                          |                 |
| dolní oblouk                  |                          |                          |                 |
|                               |                          |                          |                 |
| úchop psacího náčiní          |                          |                          |                 |
| tlak na podložku              |                          |                          |                 |
| plynulost tahů                |                          |                          |                 |

## Záznamový arch – komunikační dovednosti a řeč

|  |                          |                          |                 |
|--|--------------------------|--------------------------|-----------------|
| <b>Foneticko-fonologická rovina</b>                    |                          |                          |                 |
| výslovnost   |                          |                          |                 |
| artikulační obratnost                                  |                          |                          |                 |
| plynulost řeči   |                          |                          |                 |
| <b>Lexikálně-sémantická</b>                            |                          |                          |                 |
|  | <b>Zvládá samostatně</b> | <b>Zvládá s dopomocí</b> | <b>Nezvládá</b> |
| pozná a popíše nesmysl na obrázku                      |                          |                          |                 |
| tvoří protiklady ke slovům malý, špinavý, tenký, mladý |                          |                          |                 |
|  |                          |                          |                 |
| <b>Morfologicko-syntaktická rovina</b>                 |                          |                          |                 |
|  |                          |                          |                 |
| Mluví ve větách a souvětí.                             |                          |                          |                 |
| Mluví gramaticky správně.                              |                          |                          |                 |
|  |                          |                          |                 |
| <b>Pragmatická rovina</b>                              |                          |                          |                 |
|  | <b>Zvládá samostatně</b> | <b>Zvládá s dopomocí</b> | <b>Nezvládá</b> |
| Zná osobní údaje.                                      |                          |                          |                 |
| Udržuje oční kontakt.                                  |                          |                          |                 |

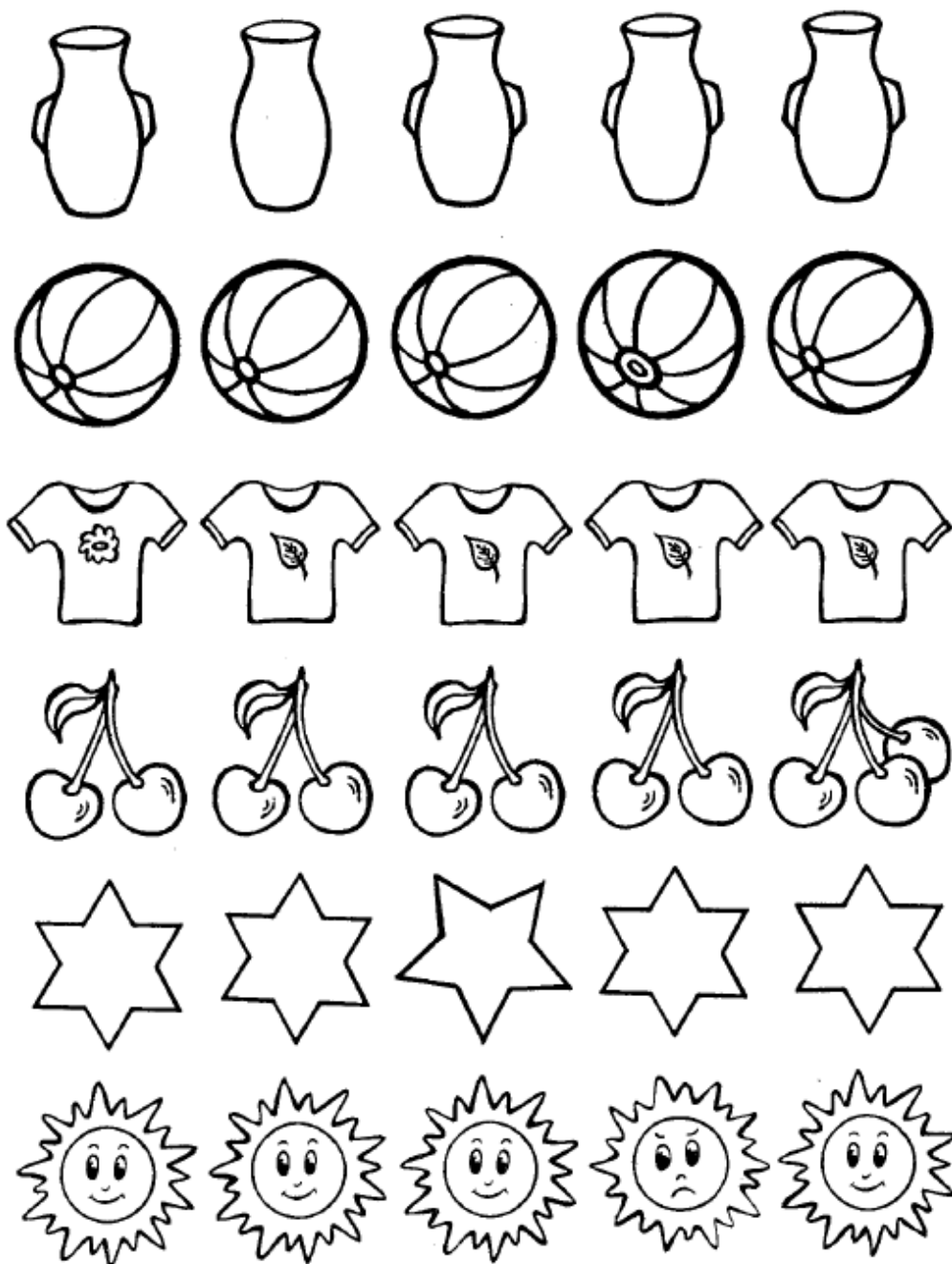
## PEJSEK, NEBO KOČIČKA?

Kde jsou pejsci a kde se schovávají kočky? Obkresli pejsky hnědou a kočky oranžovou barvičkou.



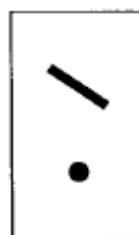
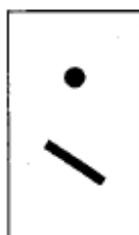
## Příloha č. 5 – Pracovní list – Zraková diference

Který obrázek je jiný než všechny ostatní? Který se liší a proč? Odlišný obrázek vybarvi.



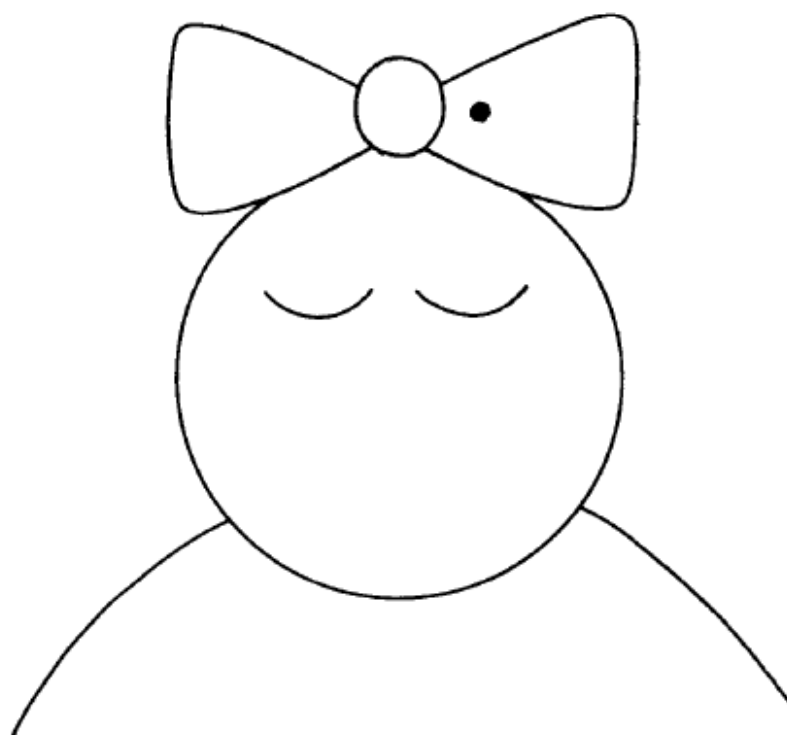
Příloha č. 6 – Pracovní list – Sluchová diference

Spoj obrázky s okénky podle délky slabik.



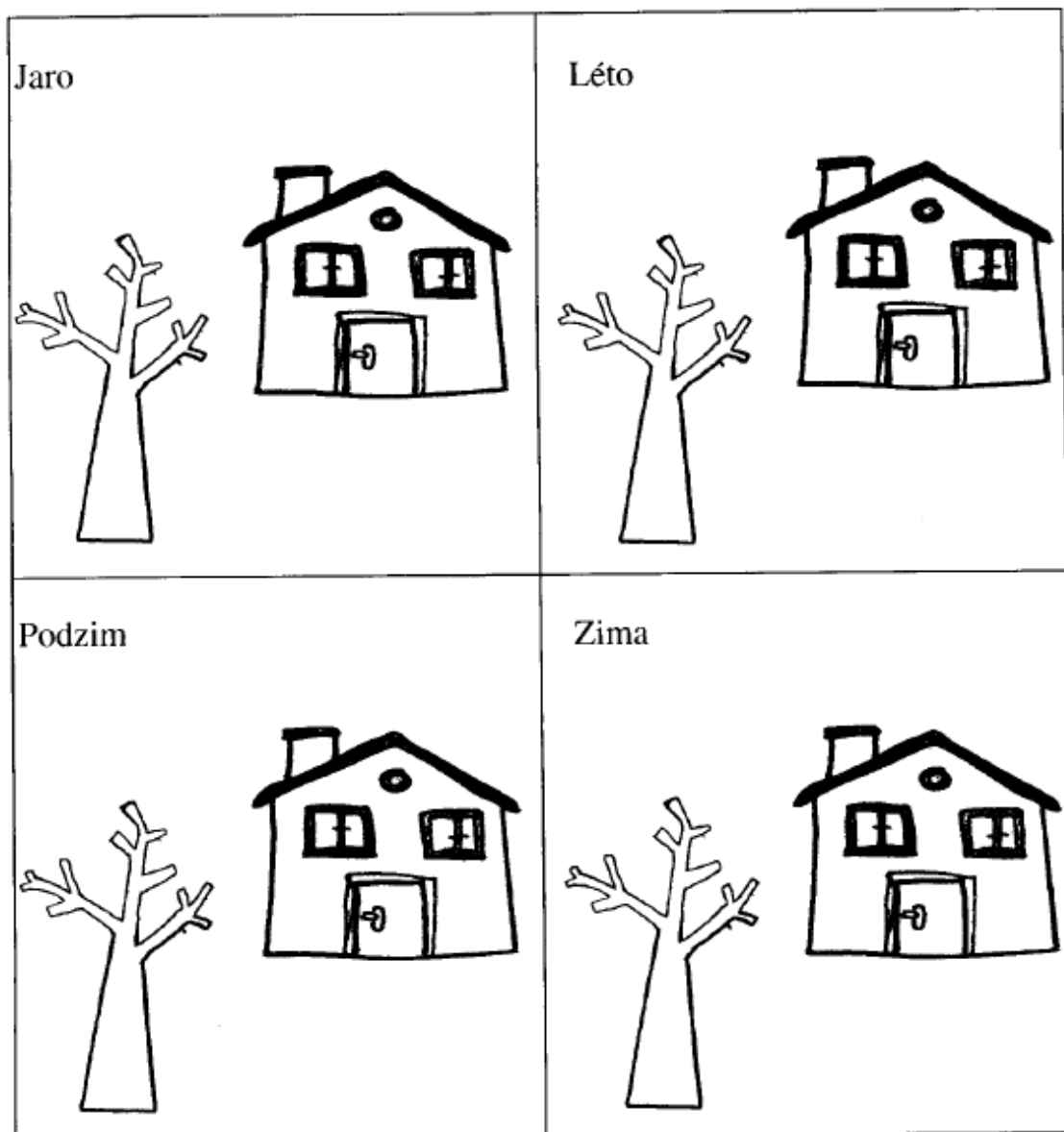
## Příloha č. 7 – Pracovní list – Prostorová orientace – Dokresli, co chybí

Dokresli, co na obrázku chybí. Vzorem ti bude malý obrázek v pravém dolním rohu.



## Roční doby

Domaluj pastelkami obrázky tak, aby odpovídaly čtyřem ročním dobám – jaru, létu, podzimu, zimě. Nakresli i květiny, sluníčko, sníh, můžeš i děti a zvířata.





## ANOTACE

|                          |                                      |
|--------------------------|--------------------------------------|
| <b>Jméno a příjmení:</b> | Tereza Nepokojová                    |
| <b>Katedra:</b>          | Ústav pedagogiky a sociálních studií |
| <b>Vedoucí práce:</b>    | doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.  |
| <b>Rok obhajoby:</b>     | 2021                                 |

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| <b>Název práce:</b>               | Adaptační program pro žáky 1. tříd základní školy  |
| <b>Název v angličtině:</b>        | Adaptation programme for the first grade primary school pupils   |
| <b>Anotace práce:</b>             | Diplomová práce se zabývá přechodem dítěte z mateřské školy do školy základní a s ní spojenou adaptací na školní prostředí, nové podmínky a povinnosti z ní vyplývající v rovině teoretické a empirické. Teoretické části je věnováno pět kapitol. První kapitola se zabývá charakteristikou žáka mladšího školního věku. Následující kapitoly se zaměřují na aspekty spojené s nástupem do základní školy, školní zralostí, připraveností, zápisu do první třídy, adaptaci na školní prostředí a na úskalí s ní spojené. Empirická část zjišťuje, zda adaptační program může přispět podpoře vstupu dítěte do základní školy.   |
| <b>Klíčová slova:</b>             | mladší školní věk, školní zralost, školní připravenost, školní nezralost, tradiční a netradiční zápis do základní školy, základní škola, adaptace, adaptační potíže  |
| <b>Anotace v angličtině:</b>      | The diploma thesis deals with the transition of a child from the kindergarten to the primary school and the associated adaptation to the school environment, new conditions and obligations arising from it in the theoretical and empirical level. Five chapters are devoted to the theoretical part. The first chapter deals with the characteristics of a pupil of the younger school age. The following chapters focus on aspects related to the entrance to the primary school, school maturity, readiness, enrolment in the first grade, adaptation to the school environment and the obstacles associated with it. The empirical part examines wheater the adaptation programme can contribute to the support of the child's entry to the primary school. |
| <b>Klíčová slova v angličtině</b> | younger school age, school maturity, school readiness, school immaturity, traditional and nontraditional enrolment in primary school, adaptation, adaptation difficulties  |

|                               |   |
|-------------------------------|---|
| <b>Přílohy vázané v práci</b> | Příloha č. 1 Informovaný souhlas rodičů s účastí jejich dětí na výzkumném šetření<br>Příloha č. 2 Otázky ke zjištění osobní a rodinné anamnézy<br>Příloha č. 3 Záznamový arch pro zjištění sledovaných oblastí – zrakové a sluchové vnímání, řeč a verbální schopnosti, grafomotorika, jemná a hrubá motorika, pozornost a paměť, vnímání prostoru a času, základní matematické představy<br>Příloha č. 4 Pracovní list – Vyhledání figury a pozadí – Pejsek nebo kočička?<br>Příloha č. 5 Pracovní list – Zraková diferenciacce<br>Příloha č. 6 Pracovní list – Sluchová diferenciacce<br>Příloha č. 7 Pracovní list – Prostorová orientace – Dokresli, co chybí<br>Příloha č. 8 Pracovní list – vnímání času – Roční doby |
| <b>Rozsah práce:</b>          | 75 stran  |
| <b>Jazyk práce:</b>           | Český jazyk   |