

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky



ŠÁRKA TUČKOVÁ

V. ročník – prezenční studium

Obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika

**SPECIFIKA ADAPTACE ŽÁKŮ 1. ROČNÍKU NA ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ
SE VZDĚLÁVACÍM PROGRAMEM ZAČÍT SPOLU**

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Bc. Marcela Otavová, Ph.D.

Olomouc 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedených zdrojů a literatury.

V Olomouci dne: 16. 4. 2023

Šárka Tučková

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Bc. Marcele Otavové Ph.D. za její odborné vedení mé diplomové práce, cenné rady a vstřícný přístup. Dále bych chtěla poděkovat paní ředitelce Mgr. Anetě Mihulkové a paní učitelce za možnost přístupu do MŠ a ZŠ Dolní Třešňovec, kde probíhalo výzkumné šetření. A především všem účastníkům za spolupráci, čas a ochotu se zúčastnit.

OBSAH

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Mladší školní věk a jeho specifika	10
1.1 Tělesný vývoj.....	10
1.2 Kognitivní vývoj.....	11
1.3 Emoční vývoj a socializace.....	14
2 Vstup dítěte do základní školy.....	16
2.1 Školní zralost a připravenost.....	17
2.1.1 Tělesná zralost a zdraví dítěte	18
2.1.2 Kognitivní zralost	19
2.1.3 Citová a sociální zralost.....	19
2.1.4 Pracovní zralost	20
2.2 Odklad školní docházky z důsledku školní nezralosti	21
2.3 Vymezení pojmu adaptace	21
2.3.1 Adaptace na školní prostředí	22
2.3.2 Adaptační potíže	23
3 Charakteristika vzdělávacího programu Začít spolu	25
3.1 Historický kontext.....	25
3.2 Filozofie a hlavní principy	26
3.2.1 Orientace na dítě.....	26
3.2.2 Humanistický a demokratický přístup.....	28
3.2.3 Individualizace ve výuce	29
3.3 Specifika učitelské práce, cíle a obsah vzdělávání	30
3.4 Organizace vyučování.....	31
3.4.1 Struktura denního režimu	32

3.5	Průběžné hodnocení	33
3.5.1	Portfolio	34
3.5.2	Sebehodnocení.....	34
3.5.3	Slovní hodnocení	35
3.6	Bezpečné a podnětné prostředí	35
3.6.1	Konkrétní vybavení center aktivit	36
3.6.2	Sociální prostředí.....	37
3.7	Spolupráce s rodinou a komunitou	38
	EMPIRICKÁ ČÁST.....	40
4	Design výzkumného šetření.....	41
4.1	Cíle výzkumného šetření	41
4.2	Metody a průběh výzkumného šetření.....	42
4.3	Výběr výzkumného vzorku.....	44
4.4	Profil školy.....	45
4.5	Charakteristika třídy.....	46
4.6	Zahájení školní docházky	47
5	Analýza a interpretace dat	49
5.1	Průběh adaptace žákyně A	50
5.2	Průběh adaptace žáka B	55
5.3	Průběh adaptace žákyně C	59
5.4	Vliv vzdělávacího programu Začít spolu na adaptaci žáků	63
5.5	Výhody vzdělávacího programu Začít spolu z pohledu účastníků	66
5.6	Závěry a diskuse	68
5.7	Limity výzkumného šetření a etické aspekty.....	73
5.8	Doporučení do praxe.....	73
	ZÁVĚR.....	74

Seznam použité literatury a zdrojů.....	75
Seznam použitých zkratek	79
Seznam obrázků.....	80
Seznam příloh	81

ÚVOD

To, jakým směrem se vydáme na životní cestu, ovlivňují určité vývojové mezníky. Jeden z těchto mezníků představuje vstup do základní školy. S tím přichází řada změn, na které si žáci musí zvyknout. Toto období, kdy se jedinec přizpůsobuje novým podmínkám, pravidlům, zvykům a prostředí nazýváme adaptační. Adaptace na školní prostředí může výrazně ovlivnit, jak se žáci budou ve škole cítit, a jestli budou úspěšní ve svých studiích. Toto období zahrnuje zvykání si na novou roli žáka, přijetí nového režimu, začlenění se mezi spolužáky a přijetí nové autority. Pokud se žák úspěšně přizpůsobí školnímu prostředí, může se lépe soustředit na učení a projeví se větší motivace k dosažení úspěchu v jeho studiích. Naopak pokud se při prožívání adaptačního období objeví problémy, může to vést k nedostatečné motivaci, nezvládnutí učiva a špatnému začlenění do kolektivu. Důležitou roli v tomto období hrají i vnější faktory, jako je vliv rodičů nebo učitelů. Ti by měli žáka co nejvíce podpořit a usnadnit mu toto náročné období.

S postupnými historickými změnami, kterými školství prochází, přicházejí nové směry ve vzdělávání. Společnost se mění, a s ní i požadavky na nové pojetí výuky. Jako jeden z inovativních ucelených programů vzniká vzdělávací program Začít spolu. Ten vychází z moderních teoretických poznatků v oblasti pedagogiky a psychologie. Využívá ověřené postupy a přidává prvky významných představitelů pedagogiky, jako je Komenský, Montessori nebo Gardner. Díky pozitivní zpětné vazbě učitelů, rodičů a žáků, kteří absolvovali tento způsob vzdělávání, se program značně rozšířil. Uplatňuje demokratické principy: společné vzdělávání pro všechny, dítě se učí v souvislostech prostřednictvím aktivní činnosti a rodiče jsou partnery školy.

Téma specifika adaptace žáků 1. ročníku na školní prostředí se vzdělávacím programem Začít spolu jsem zvolila na základě mého zájmu o tento vzdělávací program. Dalším důvodem byl můj pobyt v MŠ s tímto vzdělávacím programem jako asistent pedagoga, a zároveň mě zajímal přechod žáků z MŠ do ZŠ. Dále jsem chtěla zjistit, zda se adaptace žáků do 1. ročníku s tímto vzdělávacím programem bude v něčem odlišovat či přinese nové náměty, jak zajistit co nejplynulejší přechod z mateřské školy do základní.

Hlavním cílem této diplomové práce je popsat specifika adaptace žáků 1. ročníku na školní prostředí se vzdělávacím programem Začít spolu. Přínosy této práce přinášejí informace pro veřejnost o programu Začít spolu, a jak v tomto programu probíhá adaptace žáků 1. ročníku. Také se zde nachází doporučení, která pramení z výsledků výzkumného

šetření. Dále práce zahrnuje přínosy pro účastníky tohoto výzkumu, kteří si mohou zrekapitulovat toto období a vidět určitá ponaučení.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. V teoretické části práce se první kapitola zabývá vývojovým obdobím mladšího školního věku. Na toto období navazuje kapitola vstup dítěte do základní školy, kde je popsána školní zralost, odklad školní docházky, první školní den a adaptace na školní prostředí. Ve zbývajících kapitolách se detailně přibližuje vzdělávací program Začít spolu, historický kontext, filozofie s hlavními principy, specifika učitelské práce, cíle a obsah vzdělávání. Také se věnuje organizaci vyučování a průběžnému hodnocení. Popisuje specifika prostředí a způsoby spolupráce školy a rodiny.

Empirická část práce je kvalitativně zaměřená. Nejprve se věnuje designu výzkumu a cílům práce. Dále popisuje použité metody, průběh výzkumného šetření a způsob výběru výzkumného vzorku. Přibližuje prostředí školy, třídy a první školní den. Následuje interpretace dat, začínající detailním popisem vybraných žáků podle stanovených kategorií. Další podkapitoly se věnují vlivům a přínosům vzdělávacího programu pro adaptaci žáků 1. ročníku. Odpovědím na výzkumné otázky se dává prostor v podkapitole závěry a diskuse. Na konci práce jsou uvedeny limity výzkumného šetření a doporučení do praxe.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Mladší školní věk a jeho specifika

Langmeier a Křejičřirov (2006) definují obdobi mladřiřho řkolnho věku jako dobu mezi 6. – 7. rokem řivota, kter zařin nástupem do řkoly a uceluje se 11. – 12. rokem se známkami psychického a pohlavního vývoje. Thorov (2015) toto obdobi označuje za středn dětství ukončen pubertou. Rozděluje ho na fázi raného středního dětství 6 – 9 let a pozdního středního dětství neboli prepubescenci 10 – 12 let.

Tato řivotn etapa bývá často označována za klidnjř, jelikoř změny přicházející v tomto obdobi nejsou tak vrazn, jako u předřkolnho věku. I přesto dt dosahuje výrazných pokroků, kter ho rozvíjí ve vřech směrech (Langmeier, Křejičřirov, 2006).

Dominantu tohoto obdobi představuje řkola, kter hraje významnou roli. Dt si zvyk na novou formu výuky, plnění řkolnch povinností a zvyřujc se nároky ze stran učitel a rodičů. Muže se projevovat strach ze selhání a ztráta motivace k učivu, jelikoř je dt poprvé hodnoceno učitelem a spoluřky. Tyto projevy, lze pozorovat v raném středním dětství, kdy se poprvé setkává s kritikou, kterou neumí tak dobře přijmout. V pozdním středním dětství je dt více ovlivněno emocemi, se kterými nedokáže efektivn pracovat, ty přispvj k tomu, ře se dt ocitá ve stresových situacích a mohou se objevovat i psychosomatick obtíže (Thorov, 2015).

1.1 Tlesn vývoj

Langmeier a Křejičřirov (2006) charakterizují tlesn vývoj ve řkolnm věku jako rovnomrn a plynul. Na zařtku a ke konci obdobi vřak muže docházet k vřřimu ři menřimu tělesnému růstu. Objevují se změny předevřm v proporcionalitě těla. Hlava uř nepůsobí velkm dojmem z důvodu růstu těla a končetin. Dítěti se celkov zlepřuje tlesn a orgnov zdatnost a nabývá na svalov hmotě. To se vrazn projevuje v motorick koordinaci, kter se zlepřuje (Thorov, 2015). Nárůst síly, dokonalejř obratnost a vytrvalost v dítěti probouzí zájem o pohybov a sportovn aktivity. Ten by měl být podporován rodiči, jelikoř ze sociometrických studií vyplývá, ře jedinci s lepř tělesnou zdatností jsou lépe přijímáni mezi vrstevníky a podvj lepřch pohybov výkony, kter dodvj dítěti sebezjistotu (Langmeier, Křejičřirov, 2006). Sport by vřak měl zůstat na hern úrovni, Thorov (2015) doporučuje pro tuto věkovou kategorii zařadit kolektivn sporty, jako jsou fotbal, florbal, hokej, vybjen a podobn hry.

Jemnou motoriku ovlivňuje stadium vizuálního realismu. Dětská kresba obsahuje více detailů, ty jsou přesnější z důvodu pravidelného zařazování grafomotorických cvičení, jako je nácvik psaní, rýsování, ale také hra na hudební nástroje, manipulace s předměty či modelování. Díky těmto činnostem se rozvíjí vizuomotorika a dochází k zautomatizování pohybů potřebných pro přesnost ve výše zmíněných aktivitách (Thorová, 2015).

1.2 Kognitivní vývoj

Vnímání

Vnímání, jak zrakové, tak sluchové je pro školní věk jedním z velmi důležitých faktorů. Okolo 7. a 8. roku je dítě pozornější a začíná více vnímat detaily jednotlivých menších tvarů. Díky magnocelulárním zrakovým drahám dokáže udržet vizuální pozornost, která je zapotřebí pro nácvik čtení a udržení očního kontaktu se čteným řádkem. U sluchového vnímání se v tomto období klade důraz na rozlišování hlásek, slabik a určení rytmu. Tyto dovednosti dítě potřebuje ke správnému nácviku čtení a psaní. (Vágnerová, Lisá, 2021).

Langmeier a Křejiřová (2006) smyslové vnímání popisují jako pečlivé zkoumání věcí do detailu. Dítě se stává záměrným pozorovatelem a více vnímá činnost, které se věnuje. Zlepšuje se orientace v čase a prostoru, to znamená, že si dítě lépe vybaví slova dříve a později. Také slova brzy a zítra nabývají konkrétního významu.

Pozornost

Dítě zaměřuje pozornost určitým směrem. Cílenou pozornost začíná uplatňovat především ve škole, kdy musí vnímat pokyny učitele. Důležité je do výuky zařazovat střídání aktivit, odpočinek a pohybové aktivity (Thorová, 2015). Vágnerová a Lisá (2021) popisují koncentraci pozornosti tak, že se dítě soustředí na různé podněty, které mohou být zrakové i sluchové, a dokáže všechny vnímat. Zrakové podněty mladšího školáka více zaujmou, a také má delší čas si vizuální věc prohlédnout. Sluchové vnímání je daleko těžší, koncentrace dítěte se ztrácí rychleji a k těmto podnětům se už nemůže vrátit. Vytrvalost pozornosti se postupně zvyšuje, ale pouze v řádu několika minut za rok. Selektivita, charakterizována jako zaměření pozornosti určitým směrem, vrcholí kolem jedenáctého roku společně s přepínáním pozornosti. Projevuje se například tak, že se dítě soustředí na pokyn, zapíše si informaci a řídí se pravidly. Flexibilita pozornosti závisí na dozrání mozkových drah a každodenním tréninku.

Myšlení

Mladší školák se v myšlení opírá o své dosavadní zkušenosti. Vychází z názorných věcí či předmětů, o kterých má konkrétní představu. Chce pochopit fungování světa kolem sebe a řídit se pravidly. Na počátku období se spokojí s jednoduchým slovním vysvětlením pomocí názorného příkladu. Ne vždy však toto vysvětlení dokáže zobecnit a aplikovat pro jiný příklad (Vágnerová, Lisá, 2021). Langmeier a Krejčířová (2006) apelují na prožitek z činnosti dítěte a uvědomění si souvislostí mezi jevy. Dítě začíná uvažovat logicky, ale pouze na úrovni konkrétních představ. Thorová (2015, s. 404) ve své knize zmiňuje konkrétní příklady výroků mladších školáků: „*Životní pojistka je pro člověka, který přežil svou vlastní smrt.*“ Tento příklad svědčí o tom, že děti přebírají myšlenky dospělých a vytváří tak formulace, které dají do souvislostí na jejich úrovni myšlení.

Podle Vágnerové (2012) mladší školák v myšlení uvažuje v podobě různých strategií a postupem času přechází k logickým zákonitostem, které získává z reálných zkušeností. Jedince už neovlivňují pouze pocity, potřeby a jeho představy.

Všichni výše zmínění autoři ve svých publikacích odkazují na charakteristiky konkrétního logického myšlení v mladším školním věku podle Piageta (1970) a uvádějí tři hlavní kategorie.

- Decentrace – schopnost, kdy dítě uvažuje o nějakém předmětu či skutečnosti z různých hledisek, přemýšlí nad souvislostmi a na základě vlastností vyvozuje závěry.
- Konverzace – schopnost, kdy dítě rozumí, že některé objekty zachovávají stejné vlastnosti, ale mohou změnit svůj vzhled.
- Reverzibilita – schopnost, kdy se dítě dokáže vrátit v myšlenkách o několik kroků zpět až do výchozí pozice.

V publikaci Diagnostika školní zralosti v kapitole mladšího školního věku popisují postupné přecházení k logickému myšlení, které můžeme pozorovat především v hodinách matematiky, kde žák provádí tyto operace: analýzu svého myšlení tak, že se dokáže vrátit o několik kroků nazpátek, najde chyby, vnímá současně více rozměrů objektu, dokáže řadit prvky podle zadaného kritéria a chápe matematické znaky (Praha: Raabe, c2012).

Řeč

Díky nástupu ke školní docházce se řeč dostává na vyšší úroveň. Rozšiřuje se slovní zásoba, jelikož se dítě setkává s novými odbornými výrazy a pojmy během výuky. Také je více příležitostí k řečovému projevu, protože dítě komunikuje s vrstevníky a učiteli. Zlepšuje se stavba vět, z krátkých vět se stávají složitější souvětí a dítě začíná používat správnou gramatiku. (Langmeier a Křejičřřová, 2006).

Pravcová (2018) píše o aktivní a pasivní slovní zásobě, která napomáhá správnému porozumění. Také uvádí, že kvalitní slovní zásobu poznáme tak, že dítě používá přídavná jména, předložky a rozumí abstraktním pojmům. Na začátku tohoto období může přetrvávat dyslalie. Pokud se jedná o lehkou dyslalii, kdy dítě vyslovuje špatně jednu či dvě hlásky, je předpokladem, že špatná artikulace během prázdnin či po pár měsících od nástupu do školy vymizí.

Paměť a učení

Řeč, která se výrazně obohacuje o nová slova úzce souvisí s pamětí a učením. Dítě přijímá slyšená slova, která si lépe ukládá do paměti. Krátkodobá a dlouhodobá paměť se v tomto věku ustaluje. Kapacita paměti plynule roste. Z počátku období se dítě opírá o mechanickou paměť, ale později si dává informace do logických souvislostí, a tím se zapamatované informace výrazně rozšiřují (Vágnerová, Lisá, 2021). Bohatství nových slov a informací je opravdu veliké, proto dítě okolo 6. – 7. roku přichází na strategie, které napomáhají lepšímu zapamatování. Langmeier a Křejičřřová (2006) uvádějí opakování, logické uspořádání informací a využívání mnemotechnických pomůcek, tyto všechny způsoby dítě využívá po celou dobu školního věku. Jak už byly zmíněny strategie u paměti, ani v učení tomu není jinak. Školák postupně objevuje, jak zlepšit svou schopnost se co nejefektivněji učit. Učení je již plánovitý a záměrný proces. V dnešní době, kdy kvantita učiva žáka zahlcuje, je dobré, aby si dítě dokázalo vybrat informace, které jsou důležité. Proces učení ovlivňuje především škola a učitel, kteří přináší žákovi informace, a také hraje roli rodinné prostředí.

Představivost

V publikaci Diagnostika školní zralosti se uvádí, že dítě již rozlišuje realitu od fantazie. Rozvoj představivosti je důležité podporovat, jelikož ji dítě přenáší do všech činností. Při herních situacích, jako například hra na zahradě, tvorba z různých materiálů, hra v rolích či s loutkami nebo i hry rozvíjející myšlení a tvořivost (Praha: Raabe, c2012).

1.3 Emoční vývoj a socializace

Emoční prožívání je v mladším školním věku vnímáno spíše pozitivně. Nálady a emoce bývají vyrovnanější a odolnější vůči zátěži. Výkyvy emocí se výrazněji nevyskytují v porovnání s předškolním věkem a jsou vysvětlitelné konkrétními důvody. Rozvíjí se emoční inteligence, kterou Vágnerová a Lisá (2021) charakterizují jako schopnost porozumění emocím, jež se zdokonaluje díky dozrávání CNS a také pravidelnou zkušeností. Jedinec ve školním věku dokáže emoci lépe zpracovat, chápe souvislosti a popisuje ji. Tyto schopnosti souvisí s rozvojem kognitivního myšlení okolo 8. – 9. roku, kdy chápe pozitivní a negativní emoce, orientuje se v nich a nahlíží na situace z různých úhlů pohledu. Uvědomuje si, že každý může prožívat situaci, ve které se nachází, jiným způsobem. Toto spoluprožívání se nazývá empatie a jedinci, kteří vnímají prožitky druhého, mohou být více oblíbení v kolektivu. Škola, která je pro toto období jedním z hlavních činitelů, mladšího školáka učí sebehodnocení vlastních emocí, ale také přijmout hodnocení od vrstevníků a dospělých. Jedinec je často hodnocen za splnění úkolů, to navozuje pocity úspěchu či hrdosti, nebo právě opačné, kdy mu srázejí sebevědomí. Sdílení emocí, nejdříve s rodiči a v pozdějším věku s vrstevníky, přináší lepší orientaci a stabilitu v emocionální oblasti. Po nástupu do školy můžeme pozorovat větší regulaci pocitů. Emoční vyrovnanost ovlivňuje oblíbenost mezi spolužáky a také zvládání školních požadavků. Vychází ze sociálních zkušeností a interakcí, jak mezi vrstevníky, tak mezi dospělými (Langmeier a Křejičřová, 2006).

Středem života dítěte zůstává rodina, dítě tráví více času mimo domov, přespává u kamarádů, chodí do zájmových kroužků, ale rodiče jsou stále hlavní oporou. Nároky směřující od dospělých se stále zvyšují a usměrňují chování dítěte v rámci jejich morálních hodnot. Pro školáka začínají být atraktivnější vrstevnické vztahy. Jsou záměrné podle společných zájmů a osobnostních rysů. Sílicí tlak k začlenění do kolektivu představuje i hodnocení chování, vzhledu a schopností. Vztahy mezi dívkami a chlapci bývají proměnlivé. Objevují se romantická psaníčka, provokování a škádlení sloužící k zalíbení mezi pohlavími. Většinou však děti vytváří skupinky stejného pohlaví, protože kluci jsou dle holek zlobiví, a naopak holky žalující a ufnukané. Kamarádství převládá nestálé a krátkodobé, jelikož se emoce v tomto věku často střídají. Děti začínají fungovat ve skupině, komunikovat, odolávat nátlaku a frustraci z prohry (Thorová, 2015).

V předchozím období dítě poznávalo svět prostřednictvím hry, nyní se ke hře přidává práce. Dítě si musí zvyknout na plnění úkolů, které vychází z vnějšího prostředí

2 Vstup dítěte do základní školy

Významným okamžikem a zároveň mezníkem, jak pro dítě, tak pro rodiče a celou rodinu je nástup do základní školy. Dítě se stává žákem a nastávají mu nové povinnosti. Tento přechod z mateřské školy může být pro dítě náročný, proto by měl začátek školní docházky působit příjemným a zábavným dojmem, aby žák do školy docházel s pozitivními pocity (Nádvoříková, 2018). Tato změna obvykle přichází po šestém roce života a pro dítě to znamená, že musí plnit povinnosti související se vzděláváním. Zvyknout si na nový režim, učitele, soustředit se po celou dobu výuky a udržet pozornost. Uvědomění, že se od dítěte očekává soustředění na výuku 45 minut, se příliš neslučuje s přetrvávající hravostí a spontánní pohyblivostí. To může připomínat ve výuce nepřizpůsobení, začínající potíže a rozhodování o tom, zda je žák schopen zvládnout podmínky školní docházky. Pokud dítě zažívá neúspěch, ztrácí oblíbenost v kolektivu a všímají si tohoto jevu i rodiče, protože nechce vstávat, vrací se ze školy unavené a nedaří se mu v domácí přípravě (Langmeier a Křejičřiová 2006).

Tento mezník také znamená další stupeň socializace jedince do společnosti. Ta představuje začleňování jedince do nového kolektivu, vymezení sociálních rolí, přejímání nových vzorců chování a osvojování si pravidel spojených s povinností školní docházky (Franclová, 2013).

Každý žák při přechodu do základní školy prožívá různé pocity. Z pozitivního pohledu to může být nadšení, vzrušení, nebo se objevují znepokojivé a pochybné pocity. Pro většinu žáků vstup do školy, přináší novou sociální roli, pozici mezi spolužáky a zkušenosti (Dockett and Perry, 2007).

Podle Vágnerové (2012) prvním školním dnem dítě zahajuje vstup do společnosti, který bývá slavnostním rituálem, životním začátkem, a především změnou role z předškoláka na školáka. Škola se stává významným činitelem v dětském životě, formuje osobnost žáka, jeho sebepojetí a ovlivňuje budoucí směr, kterým se jedinec vydá. Bednářová a Šmardová (2015) více přibližují odlišnosti po fyzické a kognitivní stránce nastupujících dětí ke školním docházce. Také neopomíjejí věk, podmínky školy a rodinné zázemí, které způsobují značné rozdíly ve školní zralosti.

2.1 Školní zralost a připravenost

Thorová (2015) definuje školní zralost psychickou vybaveností, která umožňuje dítěti plnit nároky povinné školní docházky a současně mu umožňuje úspěšné zapojení do školních aktivit. Nejen intelekt, ale také sociální a emoční stránka podmiňuje nástup ke školní docházce. Dále autorka v knize odkazuje na jiné autory, kteří připravenost dítěte na školní práci rozdělují na dva pojmy, kterými jsou školní zralost a školní připravenost.

Podle Otevřelové (2016), školní zralost označuje vybavenost vývojových předpokladů, které souvisejí s dozráváním centrální nervové soustavy. Školní zralost se týká dostatečně vyvinuté tělesné, citové a sociální stránky dítěte. Odlišně definuje školní připravenost, která je ovlivněna výchovou a vnějšími faktory. Posuzuje připravenost na roli žáka, do které spadá samostatnost, verbální vybavenost, sebeobsluha, chování, ale také motorika.

Vágnerová (2012) školní zralost vymezuje dozráváním organismu CNS a zlepšováním regulace pocitů a pozornosti. Dozráváním CNS se předpokládá lepší orientace ve sluchovém a zrakovém vnímání, vyhranění laterality a motorické koordinace, potřebné k plnění školních povinností. Za školní připravenost považuje zvládání sociálních situací, do kterých spadá připravenost na roli žáka a postoje ke škole rodiny i žáka.

Bednářová a Šmardová (2015) školní zralost přisuzují takovému stupni vývoje po stránce tělesné, mentální a emocionálně-sociální, že dítě zvládá požadavky výchovně-vzdělávacího procesu s radostí a bez větších nepříjemností. Školní připravenost naplňují kompetence kognitivní, emocionálně-socializační, pracovní, somatické, ale především takové, kterými žák získává zkušenosti z vnějšího prostředí.

Poslední definici, kterou uvedeme z knihy Lagmeiera a Krejčířové (2006) vychází již z myšlenek Jana Amose Komenského, který obecně považoval vstup ke školní docházce vhodný po šestém roce života, ale také zdůrazňoval individuálnost dítěte a dbal, aby nedocházelo k předčasnému zařazení do školy. Školní zralost předpokládá osvojené znalosti a návyky, fyzické a psychické předpoklady, motivace k učení, pozitivní přístup ke škole a sociální zařazení.

Při posuzování toho, zda je dítě zralé, záleží na velkém množství informací, které se sbírají od dosavadního přes současný, ale i budoucí vývoj dítěte. Podílejí se na něm lékaři, rodiče, pracovníci předškolního zařízení a poradenští pracovníci (Příkazská, 2018).

2.1.1 Tělesná zralost a zdraví dítěte

Tělesný stav jedince hodnotí především dětský lékař. Pediatr zná podrobnou anamnézu dítěte od narození, veškeré detaily, prodělané nemoci a celkový stav dítěte. Vše se zaznamenává do karty předškoláka a názor lékaře může mít vliv na nástup do školy. Lékař posuzuje zralost takzvanou Filipínskou mírou, kde sleduje tělesnou proporci, tvar a znaky těla. Prodlužují se končetiny a tuková vrstva se začíná proměňovat ve svaly. Výška a váha průměrného šestiletého dítěte bývá okolo 120 cm a 20 kg. Při preventivní prohlídce doktor posuzuje pevnost kostry a svalstvo, aby dítě uneslo aktovku, vydrželo sedět v lavici a nedošlo k deformacím těla. Součástí vyšetření je kontrola zraku, sluchu, krevní tlaku a moči. Provádí orientační zkoušku zralosti pomocí posuzovaných oblastí: výtvarného a grafického projevu, hovoru s dítětem i rodiči a toho, zda dítě rozezná barvy (Otevřelová, 2016).

Pro posouzení školní zralosti nemůžeme pohlížet pouze na tělesnou vyspělost. Menší vzrůst však může zapříčinit posměch spolužáků, unavitelnost, pocity slabosti a ohrožení směřujících od větších a silnějších dětí. V některých případech hrají roli genetické faktory, pokud jsou rodiče menšího vzrůstu, je předpokladem, že dítě bude v ostatních oblastech zralé. U dětí předčasně narozených se zvyšuje riziko problémů v oblasti motoriky a řeči, proto se klade větší důraz na pečlivé prohlédnutí ze strany lékaře. Dalším příkladem důkladnějšího zvážení jsou děti se smyslovými, tělesnými, chronickými či psychickými nemocemi, zde se doporučuje navštívit odborného lékaře (Bednářová, Šmardová, 2015).

Petrová (2012) poukazuje na opakovanou nemocnost u dětí nastupujících do školy. Stává se, že žák zameškává hodiny, tím se na něj zvyšují nároky a je náročné probrané učivo dohnat. Bednářová a Šmardová (2015) k této problematice doplňují problémy při adaptaci, jelikož se dítě nemůže dostatečně sžít s kolektivem a novým prostředím. I tímto může nemoc přispět k nelehkému školnímu začátku a způsobit nabalující se problémy.

Odborný pohled lékaře na fyzickou stránku jedince je nezbytný před vstupem do základní školy. Pokud se bude váhat o odkladu školní docházky, povinností pediatra je napsat vyjádření k danému dítěti (Otevřelová, 2016).

2.1.2 Kognitivní zralost

V kognitivní oblasti dochází k realistické představě o světě. Dítě lépe rozpoznává stálost či změnu, vlastnosti předmětů a dokáže věci správně zařadit, zatím stále na úrovni konkrétních představ. Analyticko-syntetická činnost je nutným předpokladem pro čtení, psaní a počítání. Umožňuje z celku vybrat části a opět je podle kritéria složit (Lagmeier, Krejčířová, 2006).

Za kognitivní zralost Bednářová a Šmardová (2015) považují dosažení určité úrovně intelektových schopností a dalších dílčích oblastí. Úroveň rozumových schopností vidíme dobře ve srovnání s vrstevníky, pokud dítě výrazně zaostává, můžeme mluvit o odložení povinné školní docházky. Naopak u některých dětí oslabují dílčí schopnosti, například grafomotorika, tu můžeme tréninkem korigovat. Pokud se projeví oslabení u více dílčích schopností (pozornost, řeč), také se zamýšlí o odkladu. Nadané dítě vyniká v rozumové oblasti, ale může zaostávat v sociálních dovednostech, i v této situaci by nástup do školy nemusel být vhodný.

Kreislová (2008) vyjmenovává jednotlivé kognitivní aspekty, které ukazují, že je jedinec připraven k úspěšnému zvládnutí školní docházky. Dítě se začíná orientovat v časových úsecích a v koloběhu života. Dokáže třídít předměty podle vlastností, uvědomuje si jejich velikost a rozměr. Postupně se zvyšuje doba soustředění na činnost. Chce se učit, zapojovat do činností nejlépe prostřednictvím her, buď skupinových nebo samostatných, stolních či manipulačních. Myšlení je konkrétní a učení mechanické. Rádo se učí prostřednictvím objevování a rozebíráním věcí.

Jazykový vývoj probíhá vhodnou komunikací s rodinou, kamarády i cizími osobami. Používá vhodné věty, slovní zásoba se rozšiřuje, má zájem o dosud nepoznaná slova. Rádo vypráví své zážitky, popisuje detaily a umí naslouchat ostatním.

2.1.3 Citová a sociální zralost

Zralostí v citové oblasti rozumíme, že dítě bude schopné ovládnout své chování, ustoupit od naplnění momentálních potřeb, přizpůsobit své chování autoritě a většinové skupině. Také se umět prosadit, začlenit mezi spolužáky, komunikovat a spolupracovat ve skupině a počkat si na slovo. Citová a sociální zralost se především odráží v rodině, ze které žák do školy přichází. V každé rodině fungují jiná pravidla, výchovné styly, a také hraje roli rodina i počet členů. Liší se kulturní a finanční zázemí, které ve třídě může způsobit velké rozdíly mezi dětmi. Aby žáci chodili do školy s radostí, je potřeba naplnit jejich základní

potřeby. Díky naplněným základním potřebám dítě ucítí pocity bezpečí, jistoty a určitého řádu. Nepřizpůsobení se určitým pravidlům pramení právě z výchovných podmínek rodiny. Zralého jedince v této oblasti pozorujeme prostřednictvím komunikace, jestli si umí říct o pomoc a stát si za svým názorem (Otevřelová, 2016). Dle Thorové (2015) je dítě vybaveno empatií, reakcí na emoční projevy druhých, při sociálních interakcích ustoupí, rozdělí se, raduje se z úspěchu a dodržuje určitá pravidla.

Langmeier a Křejiřová (2006) uvádějí hru za stále převládající činnost. Ta se postupně vytrácí a nahrazují ji vytrvalejší a komplexnější úkoly. Ty dítě provází i ve skupině a dítě dává přednost práci, před osobními potřebami, jelikož chce dosáhnout společného cíle jejich činnosti. Na počátku výuky musíme mít na paměti, že přechod z mateřské školy do základní činí stále velkou zátěž, proto musíme úkoly přizpůsobit.

Emoční rozvoj, který popisuje Petrová (2012), souvisí s dozríváním CNS, častými interakcemi s lidmi a podporou ze strany rodičů. Dítě není schopno uhlídat všechny své emoce a se zmírněním prožívání emocí pomáhají rodiče.

2.1.4 Pracovní zralost

Nádvorníková (2018) definuje pracovní zralost jako podávání určitého výkonu za dostatečného soustředění k dokončení činnosti. Práce vstupuje do běžného života dítěte. Probuzení zájmu podmiňuje vyšší efektivitu při dosahování pracovního návyku. Vychází rovněž ze zralosti CNS a dalším faktorem jsou požadavky a povinnosti v rodině. Úkoly v hodinách se snažíme motivovat tak, aby dítě chtělo aktivitu splnit. Musí být však schopno rozlišit hru od práce a zadanou činnost splnit i přes nechuť. Další důležitou motivací je pochvala, díky které můžeme v žákovi probouzet zájem plnit všechny činnosti. Posilování vůle pro zvládnutí úkolu postupně trénujeme a zvyšujeme náročnost. Zařazujeme vhodné aktivity: skládačky, puzzle, skládání z papíru a další. U práce vyžadujeme dodržování pravidel, zodpovědnost za své dílo a samostatnost. Zralé dítě nevzdává práci při první překážce, dokáže se soustředit a pracovat samostatně. Krátká práce by ho neměla unavit, k delší práci potřebuje výraznější motivaci, aby se dokázalo oprostít od vnějších rušivých vlivů.

2.2 Odklad školní docházky z důsledku školní nezralosti

Pokud se u dětí projeví výrazné oslabení ve výše zmíněných oblastech, poté mluvíme o školní nezralosti. Pugnerová a Dušková (2019) vymezují konkrétní příklady z jednotlivých oblastí, kterými jsou nedostatky ve výslovnosti, dítě závislé na dospělém jedinci, celkový opožděný vývoj, poškození v CNS, emoční labilitu a nepodnětné rodinné prostředí.

Odklad školní docházky pomáhá dětem, které selhávají v jedné či více oblastech školní zralosti. Působí jako preventivní opatření, které chrání dítě před nezdárným začátkem. Může ovlivnit školní výkony i v dalších ročnících a přinést záporné postoje ke škole (Klégrová, 2003). Za uplynulé roky se podhled na odklad školní docházky výrazně změnil. Dříve rodina zaujímal spíše negativní postoj, dnes je odklad více běžnou záležitostí. Odklad stanovuje ředitel školy na základě dvou doporučení (Berníšková, 2007).

V současné legislativě se uvádí, že pokud dítě po dovršení šestého roku není tělesně a duševně přiměřeně vyspělé, zákonný zástupce může požádat o odklad školní docházky s doloženým doporučením ze školského poradenského zařízení, odborného lékaře nebo klinického psychologa.

Ve výjimečných situacích se může stát, že bude školní docházka přerušena (dítě se vrátí do mateřské školy) nebo dojde k opakování ročníku, proto je podstatná diagnostika pro školní zralost a podchycení dětí nezralých (Pugnerová, Dušková, 2019).

2.3 Vymezení pojmu adaptace

Pojem adaptace najdeme v Psychologickém slovníku (Hartl, Hartlová, 2015, s. 16) definovaný jako „*obecná vlastnost organismů přizpůsobovat se podmínkám, ve kterých existují*“ a z psychologického hlediska „*zahrnuje přizpůsobení se chování, vnímání, myšlení, postojů*“.

Nás vysvětlení však nejvíce zajímá z pedagogické stránky, ke které má nejbliže „*Adaptace sociální – přizpůsobení se člověka novým sociálním podmínkám (např. adaptace při přechodu z jednoho stupně školy na druhý)*.“ S termínem adaptace úzce souvisí adaptabilita vysvětlena jako „*Přizpůsobivost. V pedagogice se setkáváme s: 1. adaptabilitou člověka (na řízení zvnějšku, na okamžitou situaci, na podmínky, v nichž žije a pracuje, na sociální systém), ať už jde o učitele nebo žáka.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 11) Pokud se jedná o opačnou situaci, v tomto případě nepřizpůsobivost nazývaná jako

maladaptace, ta se vyvíjí v průběhu života dětí, adolescentů či dospělých nepříznivým působením psychických, sociokulturních a ekonomických faktorů. „*Projevuje se zpravidla poruchami chování obecně a poruchami učení specificky ve školním prostředí.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 145)

Zvykání si na všechny změny a přizpůsobování se novým podmínkám může trvat různě dlouhou dobu. Tento čas Berníšková (2007) označuje za adaptační období, ve kterém se mohou objevovat různé adaptační obtíže.

2.3.1 Adaptace na školní prostředí

V úvodu kapitoly Vstup dítěte do základní školy, se zmiňuje nástup k plnění školní docházky, který začíná prvním školním dnem. Ten Klégrová (2003) představuje jako slavnostní den plný očekávání. Škola zajišťuje příjemnou a radostnou atmosféru. Tento den si většinou nenechají ujít rodiče, ale přichází také prarodiče či další příbuzní. Novým prvňáčkům tento den a celý průběh adaptace rodiče usnadní, pokud se s nimi připraví trochu dopředu, ať už materiálním vybavením (dítě dostane aktovku, penál, tužky), rozhovorem o škole nebo přípravou ve formě různých úkolů, které probíhaly v mateřské škole. Zpravidla dítě školu navštíví při zápisu, ale pro snadnější adaptaci se doporučuje školu navštívit vícekrát. Znamé prostředí přispěje k většímu pocitu bezpečí a jistoty. Důležitou roli hraje i pan učitel nebo paní učitelka, kteří většinou přivítají prvňáčky hned při jejich příchodu. Dále dětem ukážou třídu a rodičům předají nezbytné informace. Tento den probíhá přibližně jednu vyučovací hodinu, a poté děti odchází domů. Pozvolna se navazuje druhý den, kdy už začíná školní práce.

Kutálková (2014) vymezuje dobu prázdnin, kde mají děti volnější režim, a tak je důležité počítat s tím, že děti budou potřebovat po létě několik dní k adaptaci. Proto je vhodné si připomenout jednotlivé úkony: přecházení přes silnici, oblékání, snídání, zvyknutí si na pravidelné vstávání a naplánování času odchodu tak, aby se dítě dostalo včas do školy. S tím souvisí i probrání situací zapomenutého penálu, neshoda se spolužáky či odcizení věci apod., které budou pro děti nové.

Berníšková (2007) pokládá za důležité předat dítěti co nejvíce možných informací. Zároveň děti motivovat, aby se těšily na novou paní učitelku nebo pana učitele, na nové vyučovací předměty, na to, až si budou moci sami přečíst oblíbenou knížku, nebo že budou mít nové kamarády. Tyto všechny informace a příprava mohou sloužit ke snazší adaptaci, která je individuální záležitostí každého jedince a trvá určitou dobu.

Výzkumná studie Sakellariou (2019) se zabývá problematikou úspěšného přechodu z předškolního vzdělávání do základní školy a faktory, které ho ovlivňují. Studie přináší odpovědi učitelů z mateřské školy, základní školy 1. a 2. tříd a ředitele škol. Z diskuse studie vyplývá, že úspěšný přechod ovlivňuje sociálně-emoční vývoj, mezilidské vztahy dětí, jejich předchozí docházka do MŠ a rozvoj dovedností, které získávají v průběhu předškolního vzdělávání. Další faktory, kde se shodovala většina učitelů poukazyvaly na pozitivní vztah mezi žákem a učitelem, zájem o učení a dodržování pravidel. Za důležitý činitel pro snadnější adaptaci považuje informování rodičů a jejich zapojení se do procesu školy.

Studie Breuer a Tal (2019) se zaměřovala na role rodičů, dětí i učitelů a na to, jakým způsobem přispívají k úspěšnému startu školní docházky. Účastníci tohoto výzkumu se shodli, že k úspěšné adaptaci přispívá pozitivní klima, jak v rodinném, tak školním prostředí, a také dobré vztahy mezi rodiči a učiteli.

Pokud se na zahájení školní docházky podíváme ze stránky, kde se dítěti nedostává tolik podnětů, kolik by potřebovalo, pro takové dítě chození do školy bude naplňující. Proto je důležité, aby učitel dbal na přívětivý přístup a školu učinil pro dítě zábavnou (Franclová, 2013).

2.3.2 Adaptační potíže

Začátek prvního školního roku je pro dítě velmi náročným obdobím a mohou se projevat různé překážky. Je dobré jim předcházet a pořádně posoudit zralost dítěte. I přes dostatečnou školní zralost se však mohou objevit nějaké problémy, pokud však nastanou, je podstatné na ně přijít a co nejdříve je začít řešit. Za největší změnu můžeme považovat zvykání si na školní režim, kde jsou nastolena určitá pravidla a činnosti se musí provést ve vyhrazeném čase. První obtíží může tedy být přizpůsobení se novému prostředí a podmínkám. Zároveň dítě musí být samostatné v úkonech, jako je chystání si pomůcek a rychlé převlečení na hodinu tělocviku. Změny režimu se týkají volného času, kde je odpočinek prioritou, ale zahrnují se také školní povinnosti.

Dalším faktorem ovlivňujícím počáteční adaptaci je role paní učitelky nebo pana učitele. Vztah mezi učitelem a žákem se postupně formuje. U dítěte, které má problém se přizpůsobit nové autoritě, může vzniknout dojem, že je paní učitelka/pan učitel nemá rád/a, také může pociťovat nespravedlivý přístup. Pokud se jedná o lítostivého žáka, projeví se to pláčem doma a nechutí jít opět do školy (Klégrová, 2003).

Kmet'ová (2019) zmiňuje pro snadnější adaptaci návštěvu základní školy, do které dítě nastoupí, ještě v rámci předškolního vzdělávání, aby zjistilo, co ho v budoucnu bude čekat. Také k naplnění role žáka významně přispívá učitel, jenž buduje pocit důvěry a jistoty. Hodnocení žáka by mělo být přiměřené, spíše kladné, motivací k dalším výkonům a pocitu sebedůvěry. Úzká spolupráce a komunikace mezi školou a rodinou zaručuje, že budoucí žák chodí do školy s radostí, má zájem o učení a osvojuje si mravní hodnoty.

Další příčiny obtíží uvádějí Jucovičová a Žáková (2014), souvisí s opožděným nebo nerovnoměrným vývojem dítěte, který způsobuje neúspěch ve škole. Dále se může jednat o syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD), kdy koncentrace pozornosti není dostačující pro snadné přizpůsobení se školním podmínkám.

Berníšková (2007) uvádí psychosomatické potíže (bolení břicha, hlavy, zvracení) nebo regresivní chování, zde zdůrazňuje, aby byli rodiče empatičtí, ale zároveň dítě doma nenechávali, pokud nebude opravdu vážný důvod. Tyto symptomy jsou reakcí na zvýšenou zátěž, neměly by však trvat déle než do listopadu.

Z těchto uvedených charakteristik vychází konkrétní adaptační obtíže, které mohou nastat:

- Obtíže v přizpůsobení se novému prostředí, podmínkám a autoritě
- Psychosomatické obtíže
- Obtíže při odloučení od rodičů
- Odmítání chodit do školy
- Srovnávání a hodnocení žáka
- Obtíže v poznávacích procesech (např.: koncentrace pozornosti)
- Sociální začlenění do kolektivu
- Emocionální labilita

3 Charakteristika vzdělávacího programu Začít spolu

„Vzdělávací program Začít spolu (ZaS) představuje velmi otevřený systém. Umožňuje každé škole, každému učiteli přizpůsobit jeho konkrétní podobu kultuře, zvykům a tradicím dané země, jejímu vzdělávacímu systému i potřebám konkrétních dětí.“ (Krejčová, Kargerová, 2011, s. 12). Program se realizuje ve 32 zemích a vychází z myšlenek fungující společnosti, kde se uplatňují demokratické principy. Přípravuje žáky na budoucí vzdělávání tak, aby uměli přijímat změny, odpovědnost za svou volbu, uměli řešit problémy, kriticky mysleli a byli odpovědní za zemi a společenství ve 21. století.

Školy, které se vzdělávají podle programu Začít spolu můžeme podle Pedagogického slovníku (2009) zařadit mezi školy alternativní či inovativní. To znamená, že se jedná o takovou školu, která se výrazně odlišuje od hlavního proudu vzdělávání obsahem, organizací, metodami výuky a hodnocením. Termíny alternativní a inovativní se v určitých významech shodují. Inovativnost charakterizujeme spíše pro dílčí a časově omezené změny.

Tento vzdělávací systém může stát zcela samostatně nebo učitel může zařadit do vyučování nějaké metodické prvky, jelikož vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (Krejčová, Kargerová, 2011). Proto se přikláníme spíše pro přívrastek inovativní.

3.1 Historický kontext

Vzdělávací program vznikl za finanční podpory nadace Open Society Funds a neziskové organizace Children's Resources International. Z historického kontextu se program vyvinul ze snahy vymanit se posttotalitním zemím a obnovit demokratické principy, zapříčinil se o to Georg Soros, který oslovil tým odborníků a vytvořil tak program pro primární vzdělávání s demokratickými principy (Babánová a kol., 2022). Ve spolupráci s odborníky vypracoval modelový program s názvem Step by Step. Program je dodnes zaštitěn pod nevládní organizací ISSA (International Step by Step Association), jejíž cílem je naplňovat demokratické principy a spolupracovat s rodinou a komunitou v předškolním i školním vzdělávání. V České republice tento program vznikl se souhlasem MŠMT v roce 1994 pro mateřské školy a 1996 pro školy základní. Fungování programu, evaluaci a práva na šíření tohoto programu poskytuje nevládní nezisková organizace Step by Step ČR, o.p.s. (Krejčová, Kargerová 2011).

Teoretickým východiskem se stává propojení moderních pedagogických a psychologických směrů. Reformní pedagogika zahrnovala myšlenky z řad významných pedagogů. Do programu Začít spolu přispěla Marie Montessori, která považovala za důležité podnětné prostředí a jeho organizaci, celostní učení a respektování individuálního vývoje žáka. Druhou významnou osobností byla Helen Parkhurstová, která inspirovala myšlenkami aktivní spolupráce žáků v centrech aktivit a přebírání odpovědnosti za vlastní učení. John Dewey, představitel pedagogického pragmatismu, usiloval o propojení výuky s reálným životem a aplikoval naučené poznatky do života. Psychologické poznatky do programu přinesli Howard Gardner a Carl Rogers, kteří prosazovali nabídku různorodých činností, zažití úspěchu, přijetí dítěte a vytvoření empatického vztahu mezi žákem a učitelem. Susan Kovalik, americká pedagožka, napsala významnou knihu pro program Začít spolu s názvem Integrovaná tematická výuka. Kniha popisuje efektivní učení se v souvislostech. Celkově z pohledu jednotlivých období můžeme říct, že program Začít spolu ovlivnila humanistická filozofie, kognitivní psychologie, pedocentrismus a pedagogický konstruktivismus (Babánová a kol., 2022, Zelinková, 1997).

Po zavedení konceptu se myšlenky rychle šířily díky pozitivním zkušenostem učitelů, rodičů a dětí. Nejvíce se předávaly mezi učiteli a postupně se zařazovaly do praxe. Učitelé se vzdělávají prostřednictvím seminářů tzv. letních škol. Řídí se dokumentem pro české prostředí Kompetentní učitel 21. století, který přibližuje požadavky pro dovednosti učitele.

3.2 Filozofie a hlavní principy

3.2.1 Orientace na dítě

Hlavní východiskem programu Začít spolu je orientace výchovy a vzdělávání směrem k dítěti. To znamená individuální přístup k dítěti, chápání speciálních vzdělávacích potřeb dítěte (dítě nadané, dítě postižené, dítě z jiného etnika) a spolupráce mezi školou a rodinou. Celkově tento přístup nazýváme pedocentrickým, zaměřeným na žáka. Vychází z humanistické psychologie a zaměřuje se na respektování individuality, potřeb a zájmů dítěte. Učitel se stává pomocníkem nebo průvodcem a pomáhá dítěti na jeho cestě za poznáním. Tento přístup můžeme charakterizovat prostřednictvím zásad:

Dítě je schopné růst, vyvíjet se, učit se a samostatně myslet. Z této zásady vyplývá přirozený vývoj jedince. Vytváříme podpurné empatické prostředí s náležitým porozuměním, kde dítě není ponižováno, ale naopak roste jedinec se správnými hodnotami.

Nejefektivnější učení se ukazuje takové, které umožňuje aktivní účast žáka a podporuje kritické myšlení, kdy dochází k uvědomování si souvislostí mezi jevy. Aby byla tato zásada správně rozvíjena, výrazně se na ni podílí pedagog, který by měl být přesvědčený o tomto způsobu vedení. Zároveň otevírá dveře své třídy rodičům, ti s ním mohou prodiskutovat postupy řešení konkrétních situací nebo upravit metodické postupy. Žáci si tak zvykají na pobyt dospělých ve třídě a reagují přirozeně, bez většího předvádění se. Také průvodci si uvědomují své znalosti a kompetence a otevřeně přiznávají své limity.

Odpovědnost za učební proces sdílejí učitel, dítě, rodiče a veřejnost. Tato zásada přináší rovnocennost mezi školou a rodinou. Rodiče zastávají podporu škoie, jednak z finančního hlediska, dále se podílejí na chodu školy, její organizaci, na obsahu vzdělávání a výchovně-vzdělávacích strategiích. Žáci mohou přinášet do výuky témata, o které mají zájem a mohou se podílet na plánování výuky.

Učitel zajišťuje pro učení rozmanité zdroje a podnětné prostředí. Touto zásadou zajišťujeme potřebné aktuální materiály, se kterými mohou žáci pracovat, a také přispíváme do výuky vlastními zkušenostmi pro obohacení výuky. Ty jsou pro žáky velkou motivací, a i oni sdílejí vlastní myšlenky a zážitky o vymezené problematice, a tím se učí jeden od druhého. Této zásadě odpovídá podnětné prostředí uspořádané do tzv. center aktivit, která nabízí spoustu materiálů a místo pro skupinovou i individuální práci žáků. Třidu zdobíme pracemi žáků a vždy z prostředí můžeme poznat téma, kterým se právě zabýváme.

Dítě si samo řídí své vlastní učení. Zde vedeme žáky k aktivnímu stanovování si individuálních cílů ve vzdělávacím procesu. Získávají zkušenosti pro budoucí vzdělávání a jsou odpovědní za své výsledky a volby. Žáci tuto dovednost získávají postupně a to tak, že si ze začátku stanovují lehké krátkodobé cíle a usilují o jejich splnění. Cíle se odvíjí od hlavního tématu, které provází celou třídu.

Učení vyžaduje pozitivní atmosféru ve třídě. Tato zásadní podmínka se stává nezbytnou pro veškerou práci žáků, učitelů, rodičů i dalších partnerů školy. Chceme atmosféru, kde bude pochopení, upřímnost a naslouchání. Hlavní metodou ve vyučování se stává kooperativní učení, které je základem pro pocit sounáležitosti a budování kvalitní týmové spolupráce. Jako další pravidelná organizační forma se využívá „kruh“, ve kterém se odehrává velká část výuky. V učení respektujeme individuální potřeby jedinců – pracovní tempo, přiměřenost, možnost spolupráce s ostatními a další. A v poslední řadě ve třídě

vzniká takové prostředí, ve kterém je kdokoli vítán a přijímán, nejen z řad rodičů a dětí, ale kohokoli, kdo má zájem se dozvědět o tomto směru více.

Proces učení je stejně důležitý jako jeho výsledek. To znamená, že dáváme velký důraz již na samotný průběh učení. Důležitým prvkem je zpětná vazba nejen ze strany průvodce, ale především reflexe žáka. Svoji činnost žáci hodnotí v kruhu, buď ranním, nebo závěrečném hodnotícím. Posun v učení odhalujeme díky žakovu portfoliu a dotazníku, který se zařazuje na konec týdne a přináší otázky: Co jsem se naučil? S čím jsem měl problém?

Sebekázeň jako předpoklad dosažení skupinových i individuálních cílů. Tato zásada se snaží v dětech probouzet kázeň a zajišťovat jejich vlastní kontrolu nad sebou. Žáci si sebekázeň musejí zvnitřnit a pochopit, že je důležitá pro fungování ve třídě. Vytváří ji společně sestavováním pravidel chování, žáci musí pravidlům rozumět a chápat jejich důležitost. S těmito pravidly se neustále pracuje a vyhodnocuje se jejich dodržování v rámci celé třídy. U některé práce v učebních koutcích mohou být stanovena ještě další specifická pravidla.

Základní formou hodnocení je sebehodnocení. Z názvu vyplývá, že dítě provádí hodnocení samo. Učíme dítě kritickému myšlení nad sebou samým, aby dokázalo vyhodnotit, jak se mu práce dařila, co by mohlo do příště zlepšit. K hodnocení žáka se mají možnost vyjádřit i ostatní spolužáci i učitel, ale snažíme se navázat na hodnocení konkrétního žáka. Nechceme, aby se žáci mezi sebou porovnávali, ale abychom porovnávali zlepšení nebo zhoršení jeho výkonu na základě předchozí práce. Forma hodnocení je tedy slovní, ale v některých případech můžeme využít procentuální hodnocení či známku.

V procesu učení se zapojuje celá žákova osobnost. U této zásady jde o propojení celkové osobnosti žáka s jeho pocity, vášněmi a intelektem. Činnosti jsou založené na aktivním podílení se. Žák získává spoustu informací prostřednictvím vlastního zážitku, ze kterého dále stanovuje definice, zobecnění nebo tvoří závěry. Dále se zásada zaměřuje na rozvoj dovedností a celkového mravního vývoje, žáci dokáží vyjádřit vlastní názor, komunikovat, spolupracovat a podílet se na utváření pohodové atmosféry. Školu se bere jako samostatný život, tady a teď, přispívá ke smysluplnému dětství a tvoří plnohodnotného člověka pro budoucí život (Krejčová, Kargerová, 2011).

3.2.2 Humanistický a demokratický přístup

Obecně program Zas vychází z pedagogického konstruktivismu, humanistického a demokratického pojetí výchovy a vzdělávání ve 21. století. Konstruktivistická pedagogika

představuje směr, ve kterém dítě poznává svět na základě svých vlastních zkušeností. Předpokládají se již určité osvojené informace, poznatky nebo představy, na kterých se dále staví. Cíl představuje konstruování neboli podílení se na vlastním poznání formou aktivního přijímání informací. Tento směr se řídí takzvaným modelem E-U-R (evokace, uvědomění, reflexe) využívaný v programu Reading and Writing for Critical Thinking. Evokací se zjišťuje, co jedinec o daném tématu ví, podporuje se přirozená motivace zvědavosti a propojují se dosavadní zkušenosti. Ve fázi uvědomění dochází ke zpracování informací, kdy předpokladem pro kvalitní osvojení poznatků jsou podnětné materiály např.: pokusy, exkurze, různé předměty a další. U reflexe dochází k uvědomění si dosavadních a nových zkušeností, co si o tom žák myslí. Nechává se dostatečný prostor pro přemýšlení nad tématem a vyhodnocení vlastního posunu. Principy humanizace a demokratičnosti vytvářejí u člověka základní morální hodnoty a postoje, základy znalostí a dovedností, na které bude moci dítě navázat v budoucnu aktivním učením (Krejčová, Kargerová, 2011).

3.2.3 Individualizace ve výuce

Nejprve si pojem individualizace výuky vymezí prostřednictvím pedagogického slovníku jedná se tedy o: „*Způsob diferenciací výuky, při níž se zachovávají heterogenní třídy žáků jako základní sociální jednotka a provádí se diferenciací vnitřní, obsahová i metodická, respektující individuální zvláštnosti žáků.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 82)

Přístupuje se k výuce takovým způsobem, aby se rozvinulo společné vzdělávání a zároveň respektovala různá úroveň schopností a dovedností. Přizpůsobuje se metodika výuky a hodnocení žáků. Individualita je stanovena těmito kritérii: věkem, pohlavím, temperamentem, potřebami, zájmy, rodinným prostředím, schopnostmi, očekáváním ostatních od jedince. Na všechny tyto zvláštnosti je potřeba se zaměřit a zjistit, jakým způsobem se na nich může efektivně pracovat a rozvíjet je.

Prvním požadavkem v individualizaci výuky sesměřuje k věkové přiměřenosti žáka. Ta se odvíjí od vývojové charakteristiky mladšího školního věku. Volba činností by neměla být pro žáky příliš jednoduchá, tím by se vytrácela přirozená zvědavost a přicházela by nuda. Pokud se jedná o velmi náročné úkoly, zde může docházet k frustraci nebo nezdaru, proto se volí přiměřené úkoly (Kargerová, Maňourová, 2013).

Individualizaci vycházející z potřeb dítěte uvádí Krejčová a Kargerová (2011) pomocí citlivějšího přístupu a vypořádání potřeby, která není dostatečně naplňována,

abychom předcházeli deprivaci u dítěte. Dalším způsobem individualizace výuky spatřujeme v temperamentových charakteristikách dítěte. Díky nim, můžeme lépe pochopit chování dítěte a navázat s ním kvalitnější vztah.

Při individualizaci se zaměřuje na to, jakým způsobem dítě nejlépe přijímá informace, jedná se o individualizaci z hlediska typů učení. Pokud se vyzoruje preferovaný typ, mohou se volit vhodné strategie vzdělávání a materiály k učení. U individualizace schopností dítěte se vychází z teorie rozmanitých inteligencí H. Gardnera. Ten rozdělil inteligenci na verbální, matematicko-logickou, prostorovou, hudební, tělesně-kinestetickou, interpersonální, intrapersonální a přírodní. Pokud se zná typ inteligence může se lépe rozvíjet žákův potenciál (Kargerová, Maňourová, 2013).

Na webových stránkách programu Začít spolu jsou zdůrazněny čtyři hlavní principy:

1. *Společné vzdělávání pro všechny* – respektuje sociální, kulturní a jiné potřeby dětí, zajišťuje dobré vztahy a příjemnou atmosféru
2. *Aktivní zapojení dítěte* – zahrnuje aktivní zapojování žáků do činností, pracuje se s chybou a rozvíjí se vnitřní motivace k budoucímu učení
3. *Učení v souvislostech* – rozvíjí mezipředmětové vazby a chápání učiva v souvislostech se životem
4. *Rodiče a komunita rovnými partnery* – do vzdělávání se zapojují rodiče v partnerském vztahu ke škole a otevřeně komunikují

3.3 Specifika učitelské práce, cíle a obsah vzdělávání

Učitel, který vyučuje ve škole s programem Začít spolu by se měl řídit podle publikace Kompetentní učitel 21. století (2016), jelikož je součástí mezinárodní vzdělávací asociace ISSA. Kniha vymezuje obsahové kategorie: komunikace, rodina a komunita, inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty, hodnocení a plánování výuky, výchovné a vzdělávací strategie, učební prostředí a profesní rozvoj. Některé kategorie, které se nevyskytují v jiné části práce se více přiblíží v následujících odstavcích.

Inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty – obsah této kategorie zahrnuje rovný přístup ke všem žákům, bez ohledu na jejich jakoukoli individuální zvláštnost. Učitel podporuje pochopení odlišností mezi kulturami, buduje u žáků solidaritu, svobodu a demokratické principy.

Hodnocení bude věnována samostatná kapitola, ale za zmínku stojí plánování. Krejčová a Kargerová (2011) uvádí jako hlavní naplň práce učitele plánování. Pro úspěšnou práci představuje nezbytnou součást, která je důležitou a náročnou činností. Vychází z naplňování obecných cílů školy, dále zahrnuje plánování obsahu vzdělávání a také, jakým způsobem se naplňují učitelovy cíle a záměry. Dlouhodobé plánování zahrnuje využívání forem blokové výuky a tematických projektů, které jsou součástí programu Začít spolu. Vhodné tematické projekty zahrnují společenskovední a přírodovědné předměty, učitel vymýšlí takové aktivity, aby naplnil kompetence i v rámci mezipředmětových vazeb. Aby se splnilo předepsané učivo i ve vyšších ročnících, využívá se tvorba tematických plánů ve spolupráci s žáky, z důvodu udržení jejich motivace. Při tvorbě učitel postupuje systematicky, nejprve vypíše témata, nechá žáky vybrat pro ně zajímavá témata a hlasovat pro ně. Sestaví pomyslný žebříček témat, a tím naplánuje časový harmonogram pro celý rok s určitou rezervou pro témata aktuální. Krátkodobé plánování se skládá z týdenního či dvoutýdenního připravování aktivit a činností. Učitel využívá integrovanou tematickou výuku, kterou Čapek (2015) charakterizuje, z myšlenek Decloryho, jako plánování na základě dětských potřeb. Metoda založená na poznávání skrze vlastní zkušenosti. Skládá se ze tří částí, kterými jsou observace, asociace a exprese, tímto způsobem propojíme dané téma ze všech pohledů. Tato výuka podle Krejčové a Kargerové (2011) se využívá především pro přemýšlení v souvislostech a hlubší pochopení problému. Nevýhodou je nedostatek studijních materiálů. Učitel si musí materiály sestavit, proto je příprava výuky náročnější. Druhá metoda krátkodobého plánování se zařazuje projektová výuka.

Profesní růst se považuje za hlavní předpoklad pro vykonávání práce učitele. Znamená neustálé vzdělávání, práci s aktuálními informacemi, podílení se na spolupráci s ostatními pedagogy a kontrola efektivity své práce (Kargerová a kol., 2016).

3.4 Organizace vyučování

Na cíle a obsah vzdělávání navazují i organizační formy, které se v programu využívají. Vyučování probíhá formou vyučovacích bloků, které mohou trvat různě dlouhou dobu, a tematických celků. Tyto celky se řídí cílem logické propojenosti mezi předměty a vnímání globálních problémů. Téma se určuje zpravidla na týden, kdy žáci pracují v tzv. centrech aktivit a během týdne mají možnost volby, ale zároveň musí splnit všechna centra, která je očekávají v daném týdnu, aby dosáhli stanovených kompetencí ve vzdělávání. Organizace ve vyučovacím bloku zajišťuje možnost výběru, nefrontálnost a individuální pracovní tempo, jelikož se každý žák může zabývat jinou činností a zároveň se na ni

důkladně soustředit. Přestávky učitel zařazuje, tak jak jsou stanoveny ve struktuře dne, ale všímá si únavy i během práce a reaguje na ně v souladu psychohygienických zásad práce a odpočinku.

3.4.1 Struktura denního režimu

Celkově o struktuře dne můžeme říct, že nemá jasně vymezený rozvrh s časovou posloupností předmětů. Délka vyučování se přizpůsobuje zrovna probíranému tématu a dbá na individuální potřeby žáků. I přes značnou svobodu, všichni využívají dané organizační formy, kterými jsou: ranní kruh, společná práce, přestávka, práce centrech aktivit, hodnotící kruh.

Ranní kruh probíhá po příchodu žáků do školy a přispívá k hladšímu začátku dne. Stává se místem, kde se žáci pozdraví, sdělují si zážitky z víkendu, momentální pocity a s jakou přichází náladou. Tento každodenní rituál se využívá i ke zpívání a k motivaci pro nové týdenní téma, které bude žáky provázet. Zároveň se učitel dozvídá, co žáci o tématu už vědí. Součástí bývá ranní zpráva, ta se nastavuje již od prvního ročníku a uzpůsobuje se dětem, které ještě neumí číst. Měla by být smysluplná, vtipná a otevírající motivaci pro přemýšlení a následující činnost. Postupem času se děti zapojují a podílí se na ranní zprávě. Obsahem zprávy mohou být informace ke dni, ke zlepšení dovedností čtení a písemného projevu, k navození matematického problému a k navození témat přírodovědných či společenských.

Pod **společnou prací** se nachází vyučování českého jazyka a matematiky. Přípravují se zábavné aktivity často formou didaktických her. Žáci pracují samostatně, ve skupinkách nebo i hromadně, ale mají společné zadání. Úkoly zařazujeme s různým stupněm obtížnosti. V rámci trivia se počítá i s výukou cizího jazyka a tělesné výchovy.

Přestávka trvá delší dobu zhruba okolo třiceti minut. Využívají ji žáci i učitelé k odpočinku a nasvačení se. Pro přestávku žáci mohou využít celé prostory školy, buď ji strávit ve třídě, na chodbě nebo v další prostorách, kde jsou žíněnky nebo školní zahrada (Krejčová, Kargerová, 2011).

Na **centra aktivit** se zaměříme trochu více, jelikož jsou důležitou a specifickou součástí tohoto programu, kde se naplňují teoretická východiska a principy programu. Babánová a kol. (2022) centra popisují jako místo, kde se žáci učí prožitkem, objevují jevy všemi smysly a využívají reálné předměty k lepšímu pochopení světa kolem nich. Jsou rozděleny do tzv. učebních koutků, které jsou vybaveny podnětnými materiály motivující ke

hře a práci. Práce žáků spočívá v malých skupinkách a řešení určitého problému či úkolu, který je v daném centru nachystaný. Rozvíjí se týmová spolupráce, komunikace, naslouchání ostatním a dospění k určitému řešení. Žáci mají možnost pracovat samostatně nebo skupinově, záleží na tom, jakým způsobem si role ve skupině zorganizují a jaký naplánují postup. Pro práci v centrech se ponechává možnost volby, v jakém centru žáci začnou pracovat jako první, tím se zvyšuje motivace a odpovědnost za splnění úkolů. Jsou dobře označená, aby žáci věděli, v jakém centru se nachází. Krejčová a Kargerová (2011, s. 60) rozdělují centra aktivit na 1. stupni ZŠ na: „*Čtení, Psaní, Matematika a manipulativa, Ateliér, Kostky, Relaxace a Pokusy a objevy.*“ Za jeden vyučování týden obvykle dojde k prostřídání žáka ve všech centrech.

V závěru dne se žáci opět scházejí **v kruhu**, tentokrát v **závěrečném neboli hodnotícím**. Ten slouží k představení jejich celodenní práce, a především k sebereflexi žáků. Vyjadřují své hodnocení před všemi žáky, jak si myslí, že se jim dařilo, co se nepovedlo, co by do příště zlepšili a proč. Vnímají svoji práci a plánují si cíle pro další setkání. Setkávají se také s konfrontací od spolužáků, kteří hodnotí sebereflexi žáka a dávají najevo, zda s ní souhlasí či nikoliv a celkově přispívají ke zpětné vazbě. Hodnotí i průvodci (Krejčová, Kargerová, 2011).

3.5 Průběžné hodnocení

Čapek (2015) vymezuje hodnocení jako velmi důležitý faktor, který má vliv na celkové klima třídy, vztahy mezi spolužáky i učiteli. Zastupuje vše, co se ve třídě děje, přináší zpětnou vazbu a pokud se provádí správně, tak i pozitivní emoce a motivaci. Zastává názor, že by se nemělo srovnávat mezi dětmi, nýbrž posilovat dobré výkony žáků.

V programu Začít spolu se na hodnocení nahlíží z více stran. Z hlediska zpětné vazby poskytuje žákovi i rodičům informaci o průběhu práce a usměrňuje chování dítěte. Aby bylo dítě úspěšné v další práci, oceňuje se pozitivně za snahu nebo výsledky, a tím se naplňuje motivační faktor. Hodnocení poskytuje informace o dovednostech nejen žáků, ale také práce učitele. A přináší komplexní data o dítěti, na kterých můžeme dále stavět či měnit vzdělávací strategie pro lepší rozvíjení schopností žáka. Hlavním pilířem tohoto vzdělávání je individualizace. O ni se opírá hodnocení, které se zaměřuje na konkrétního žáka a neporovnávají se výkony s ostatními. Porovnání se týká pouze žáka samotného, jakých dosahuje pokroků. To se získává prostřednictvím pozorování. Vedou se z něho písemné záznamy formou pozorovacích archů a společně s tzv. portfolii přispívá k stanovení

vzdělávacích cílů. Průběžné rozvíjející hodnocení, jako již z názvu napovídá, že se jedná o neustálý proces podávání zpětné vazby. Jelikož žáci pracují v centrech aktivit a dosahují výsledků prostřednictvím řešení určitého problému, mluví se zde o autentickém hodnocení, kde se hodnotí učení v přirozených podmínkách, a ne pouhou reprodukcí naučené látky. Dbá se na pozitivní a konkrétní formulaci poskytované zpětné vazby. Konkrétní hodnocení znamená přesné vyjádření o tom, co se dítěti povedlo bez subjektivních poznámek (Krejčová, Kargerová, 2011).

3.5.1 Portfolio

Pedagogický slovník (2013) tento pojem charakterizuje jako dokumentaci prací žáka sesbírané za určité období, které přispívají pedagogům ke kompletnímu hodnocení výsledků. Portfolio v ZaS podle Krejčové, Kargerové (2011) se řadí mezi základní prvek pro hodnocení žáka. Žáci si zakládají do desek nebo krabic práce opatřené datem vzniku. Takto sesbírané práce dokumentují jejich vývoj. Poskytuje všem oprávněným osobám informace o pokroku a informace o prospěchu.

Typy portfolií

Do sběrného portfolia se přidávají jakékoli práce za určité období s komentáři, poznámkami od učitelů nebo rodičů. Zařazují se sem písemné práce, pracovní listy, výstupy z projektů, referáty, výtvarné práce, fotografie a další aktivity.

Výstavní portfolio reprezentuje veřejné představení prací žáků. Zahrnuje výběr pokrokových prací a těch, na které jsou žáci sami pyšní.

Hodnotící portfolio dokládají práce, které slouží pro sumarizované hodnocení. Přístupné pro učitele, žáky a rodiče a obsahuje dokumenty s pokrokem dítěte, záznamy z pozorovacích archů, poznámky z konzultací rodičů i dítěte, zájmy žáka, sebehodnocení žáka a zprávy o dítěti z pohledu rodičů.

Kontrolu portfolií provádí sami žáci, kdy hledají svoje pokroky a píší k nim krátké reflexe. Žáci portfolia nosí i domů a konzultují výsledky s rodiči, ti následně písemně reagují na prohlídku a dávají tak učiteli zpětnou vazbu, jak vnímají pokrok svého dítěte oni.

3.5.2 Sebehodnocení

Základní kompetenci, kterou by si měl žák osvojit je sebehodnocení. Podle Koláře a Šikulové (2009) tuto dovednost žáci získávají postupně vývojem poznávacích procesů a působením vnějších a vnitřních vlivů na jejich vlastní „já“. Dále definici vymezuje

pedagogický slovník: „*Ve školním kontextu jedna z výchovných metod, díky níž si žák konfrontuje svůj pohled na sebe sama, své výkony a pohledy vyučujících, spolužáků a dospívá (zpravidla) k reálnějšímu sebepojetí*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 258, 259).

Díky sebehodnocení si žák rozvíjí plánování a posuzování kvality jeho práce. Přispívá k samostatnosti a nezávislosti na druhých, žák si vytváří reálný obraz sebe samého a uvědomuje si slabé a silné stránky. Ve výuce se toto hodnocení využívá k uvědomění o tom, co se žák naučil a čeho dosáhl. Sebehodnocení se realizuje ústní formou v závěrečném kruhu, volným spisem výpovědi dítěte nebo různými dotazníky (Krejčová, Kargerová, 2011).

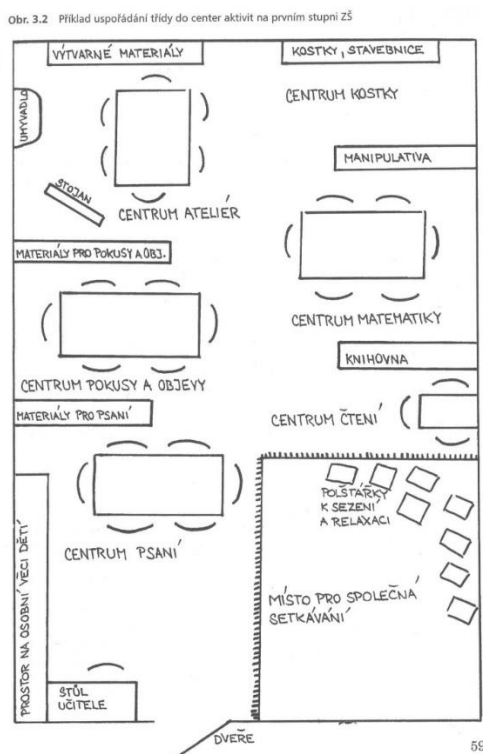
3.5.3 Slovní hodnocení

Čapek (2015) zachycuje slovní hodnocení jako verbální kvalitativní popis předností a nedostatků, ze kterého se dozvídají konkrétnější informace, nejen o výsledcích, ale také o chování. Vyvarovat se kritice a nepoužívat výrazy jako neumíš, nedovedeš a nehodnotit žákovy vlastnosti. Práci žáka nesrovnávat a nepřehánět. Toto hodnocení poskytuje výhodu, že dítě nestresuje, ale spíše koriguje učební činnost. Konkrétní zpětná vazba poskytuje informace o dosažených dílčích cílů a zefektivňuje výkon (Kolář a Šikulová, 2009).

V ZaS se slovní hodnocení používá v pololetí a na závěr školního roku, ale také k vyhodnocování každodenní práce a pro rodiče se posílá písemná zpětná vazba alespoň jednou týdně. Učitel si musí na začátku vymezit, jakým způsobem bude slovní hodnocení realizovat a nastavit v tom nějaký pravidelný systém i z důvodu časové náročnosti (Krejčová, Kargerová, 2011).

3.6 Bezpečné a podnětné prostředí

Přívlastkem podnětné prostředí má Krejčová a Kargerová (2011, s. 59) na mysli takové, které je vhodně materiálně vybavené, ale i příjemné ze sociálního hlediska. Nejprve se zaměříme na materiální vybavení a uspořádání tříd. Již na první pohled, můžeme říct, že se prostředí v ZaS výrazně odlišuje od klasického uspořádání třídy. Lepší představu poskytuje obrázek, ze kterého je patrné odlišné rozmístění třídy.



Obrázek 1 Příklad uspořádání třídy do center aktivit na prvním stupni ZŠ (Krejčová, Kargerová, 2011, s. 59)

Na obrázku je vidět velký koberec s polštářky, na tomto místě se žáci společně setkávají při aktivitě ranního nebo závěrečného kruhu a také poskytuje bezpečný prostor pro relaxaci. Zbytek třídy rozdělují centra aktivit, kde se žáci mohou plně soustředit na práci. Každý učební koutek ohraničují police a stolky. Toto uspořádání zajišťuje dětem soukromí při práci. Každé centrum má viditelný název, daný počet pracovních míst, kolik dětí na tomto místě může pracovat a pravidla pro práci. Centra jsou rozmístěna tak, aby se navzájem příliš nerušila. Poličky jsou vybaveny materiály vztahujícími se k danému centru s dostatečným množstvím pro celé skupinky žáků. Každé dítě má možnost poličku využívat, půjčovat a vracet pomůcky, aby byly stále pro všechny. Z důvodu finanční náročnosti na pomůcky se zařazují různé přírodní materiály, se kterými se také dá pracovat.

3.6.1 Konkrétní vybavení center aktivit

Tato podkapitola uvádí konkrétní příklady odborných pomůcek, které se v daném centru mohou nacházet. Každé centrum je vždy vybaveno psacími potřebami a papíry.

- Centrum čtení a psaní – v tomto centru se nachází knihy různých žánrů, velikostí a obtížností, slabikáře, skládačky z písmen, stolní hry, písmenkové puzzle, písmena z různých materiálů, přehrávače a sluchátka a další

- Centrum matematiky – pracovní sešity a učebnice, encyklopedie, čtverečkované papíry, špejle, přírodniny, mince, geometrické tvary, domina, korálky, stavebnice, společenské hry
- Centrum pokusů a objevů – přírodniny, lupa, mikroskop, váha, zkumavky, kapátka, zrcátka, magnety, stopky, pomůcky na pokusy (cukr, sůl, ocet, písek...), kádinky provázky, měřidla
- Centrum ateliéru – pastelky, voskovky, tempery, fixy, tuše, kelímky, molitanové houbičky, štětce, lepidla, modelovací hmota, papíry různých kvalit a rozměrů
- Centrum kostek – molitanové a dřevěné stavebnice, lego, stavebnice

Dalším důležitým místem je prostor pro osobní věci dětí. V této skříňce se většinou nachází portfolio žáka nebo jeho osobní box.

Výzdoba školy a třídy

Výzdoba je velmi důležitou součástí školního prostředí, která ovlivňuje estetické cítění a myšlení. Stěny zdobí výchovně vzdělávací materiály nebo individuální či skupinové práce žáků. Z výzdoby třídy se rozpozná téma, kterému se žáci aktuálně věnují, a které zpracovávají.

3.6.2 Sociální prostředí

Sociální prostředí utváří klima školy a třídy. Blatíšková a kol. (2015) charakterizují klima školy jako objektivní realitu, která se skládá z určitých jevů. Mezi ně patří lidé a jejich chování, vybavení školy, podmínky a jevy, které se na nich podílí. Nejvíce prostředí ovlivňují všichni účastníci (žáci, učitelé, rodiče, ředitel), kteří klima spoluvytvářejí, vnímají a hodnotí. Snažíme se o ideál tedy dospět k pozitivnímu klimatu školy. Klima školy i třídy se projektuje ve všech aktivitách a činnostech žáka i učitele. Podle Hanuliakové (2021) bez podporujícího a kvalitního klimatu není možné provádět vzdělávání žáků. Nastavení klimatu třídy zprostředkovává učitel, který by měl být vybaven kompetencemi vymezenými pro povolání učitele. Pozitivní klima třídy a školy spočívá v soudružnosti a fungování školy a mělo by motivovat žáky i zaměstnance k práci.

Vzdělávacím programem Začít spolu (2011) se více zabývá, jakým způsobem může klima třídy nastavit. Společně s žáky se vytvoří pravidla, která bude každý respektovat, jelikož se sepiší a budou fungovat jako třídní úmluva. Pravidla pro žáky musí být srozumitelná a nepřekračují hranici deseti. Používá se pozitivní formulace a umísťují se na viditelném místě. Pokud dojde k porušení nějakého pravidla, uplatňuje se nejprve

sebereflexe chování žáka. Tím se zjišťuje příčina porušení pravidla a domlouvá se na podmínkách, které budou směřovat k dodržování. Tímto dialogem se předchází „nálepkování“ žáků a může se docílit pozitivního chování žáka.

Herman (2008) uvádí, že je již vědecky prokázáno, že na efektivitě učení se klima třídy výrazně odráží a zodpovědnou osobou pro utváření je učitel. Je také názoru, že pro třídní klima je dobré si vymezit pravidla.

Na utváření sociálního prostředí se podílejí i rodiče. Proto se zaměříme v následující podkapitole na jejich spolupráci se školou.

3.7 Spolupráce s rodinou a komunitou

V době vzniku programu Začít spolu v České republice chyběl soubor příkladů z praxe, jakým způsobem efektivně pracovat s rodinou. Inspirace přišla z Ameriky, a to intervenčním programem Head Start. Tento program se zaměřoval spíše na předškolní vzdělávání, přechod na základní školy a propojoval děti a rodiny z méně podnětného prostředí. Rodiče se stávali asistenty ve třídě a začleňovali se do tamní komunity. Program Head Start podporoval veškeré rodiny a přispíval dobrými radami s domácí přípravou žáků do vyučování.

V Začít spolu se snaží rodiče co nejvíce zapojovat do fungování školy. Jde o navázání partnerského vztahu, který spočívá v probuzení zájmu o různé aktivity školy, být pravidelně v kontaktu a nabídnout různé formy spolupráce. Nejen u žáků, ale i u rodičů se učitelé řídí zásadou individualizovaného přístupu (Poche Kargerová a kol., 2019).

Čapek (2013) ve své knize představuje dva přístupy klientský a partnerský. Klientský přístup popisuje jako vztah, kdy škola rodiče vnímá jako klienta/zákazníka a naplňuje potřeby a zájmy dané rodiny. Pokud se jedná o vztah partnerský, tak je rodič vnímám jako partner, který se rovnocenně podílí na výchovně a vzdělávání žáka a nese stejnou odpovědnost. Dle jeho názoru by škola měla s rodičem jednat jako s partnerem, ale zároveň si uvědomovat fakt, že rodič je i klientem, kterého se jako škola snažíme zapojit do spolupráce a partnerství. Ideálem spolupráce by mělo být vytvoření školní komunity, součástí které budou součástí všichni účastníci školního procesu. Spolupráce s rodinou představuje naplňování společných cílů, informace o veškerém dění ve škole a zapojení se. Pro žáky spolupracující prostředí znamená pocit důvěry, větší radost, motivace z učení, odbourání strachu, snadnější řešení problémů a předcházení sociálně patologickým jevům. Pokud většina rodičů se školou spolupracuje můžeme hovořit o větší kvalitě školy

a příznivějším klimatu. Pro základ budování kvalitní spolupráce se všichni řídí určitými pravidly. Škola nabízí prostor pro spolupráci, komunikuje citlivě a s respektem, předává informace a snaží se je i získat nazpět, vzbuzuje dojem jednoho týmu a buduje přátelské vztahy.

Poche Kargerová a kol. (2019) považují za důležité třídní schůzky. První taková schůzka by měla proběhnout ještě před tím, než žák do školy nastoupí. V programu Začít spolu se považuje za důležité, aby rodiče znali prostředí školy a způsob práce, kterým bude vedeno jejich dítě. Učitelé při setkání rodičům připraví soubor aktivit podané stejným způsobem jako později žákům. Rodiče poznají na vlastní kůži způsob práce a mohou se doptat na větší detaily. Zároveň tato schůzka působí jako tmelící prvek pro všechny rodiče. Rodiče dostanou informace o další třídní schůzce, která se bude konat po zahájení školního roku a o individuálních konzultacích.

Individuální konzultace neboli triády se konají za účasti učitele, žáka a rodiče. Zde se rodiče dozvídají o pokroku a vývoji žáka. Učitel přichází se shromážděnými materiály o výkonu v učení a chování žáka. Při konzultaci se aktivně zapojuje i žák. V Zas zastávají přesvědčení, že tato setkání jsou velmi efektivní a díky účasti všech činitelů výchovně vzdělávacího procesu nemůže dojít k nedorozumění. Zároveň tato komunikace posiluje žákovu motivaci a sebedůvěru v učení. Výsledkem této konzultace bývá určitá dohoda pro naplňování nově stanovených cílů a na dalším setkání budou opět reflektovány.

Pro snadnější vytvoření rodičovské komunity může přispět místnost, kde se budou rodiče pravidelně scházet. Pokud to podmínky školy umožní, je důležité rodiče opakovaně zvát a zajistit povědomí o tomto setkávání. Vznikající rada rodičů začleňuje nové rodiče. Škola plánuje společné akce, kde se setkávají s rodiči i žáky. O těchto akcích vždy rodiče informuje formou letáčků na nástěnkách. Rodič může kdykoliv nahlédnout do vyučovacího procesu nebo přichází v roli odborníka. V této roli může předávat své znalosti, dovednosti, zajišťovat exkurze do vlastního pracoviště, asistovat při učebních aktivitách nebo se podílet na výzdobě školy (Krejčová, Kargerová, 2011).

EMPIRICKÁ ČÁST

4 Design výzkumného šetření

V empirické části práce se zaměříme, jak už z názvu vyplývá, na adaptaci vybraných žáků 1. ročníku na základní škole se vzdělávacím programem Začít spolu. Pro toto výzkumné šetření jsme zvolili kvalitativní způsob získávání dat. Vycházíme z konstruktivistického pojetí, to znamená, že přibližujeme individuální prožívání jedince v určitém sociálním kontextu. V našem případě se snažíme přiblížit problematiku adaptace žáku 1. ročníku na školní prostředí a předpokládáme, že by se tento proces mohl lehce odlišovat z důvodu jiného přístupu učitelů k žákům, cílům, hodnotám a metodám výuky, které tento vzdělávací program přináší. Očekáváme však, že každý z vybraných žáků bude prožívat adaptační období odlišně. V této kapitole vymežíme cíle výzkumného šetření, jeho průběh, metody a techniky sběru dat a výběr výzkumného vzorku.

4.1 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření je popsat specifika adaptace žáků 1. ročníku na školní prostředí se vzdělávacím programem Začít spolu. Tento hlavní cíl jsme dále operacionalizovali na dva cíle dílčí, kterými chceme:

- Posoudit potenciál vzdělávacího programu Začít spolu v 1. ročníku základní školy
- Popsat vliv vzdělávacího programu Začít spolu na adaptaci žáků 1. ročníku

S návazností na stanovené cíle jsme formulovali výzkumné otázky. Švaříček a Šed'ová (2014) u nich vymezují dvě funkce: pomáhá přiblížit záměr výzkumu v souladu s cíli a udává správný směr výzkumníkovi. Jedná se o tázací větu, na kterou si v závěru práce odpovídáme. My jsme stanovili následující.

Výzkumné otázky

1. Jaká jsou specifika výuky vzdělávacího programu Začít spolu v 1. ročníku základní školy?
2. Jakým způsobem probíhá adaptace žáků 1. ročníku na školní prostředí?
3. Jaký vliv má na adaptaci žáků 1. ročníku vzdělávací program Začít spolu?
4. Jaké jsou přínosy vzdělávacího programu Začít spolu pro adaptaci žáků 1. ročníku?

4.2 Metody a průběh výzkumného šetření

Pro empirickou část práce, jak již bylo zmíněno v úvodní kapitole Design výzkumného šetření, jsme vybrali kvalitativní výzkum. Jednou z metod výzkumného šetření jsme zvolili pozorování, které probíhalo od 1. 9. do 16. 9. 2022 a dále v termínech 12. 10. 2022 a 19. 10. 2022 na Základní a Mateřské škole Dolní Třešňovec 24 v Lanškrouně. Cílem našeho pozorování byli vybraní žáci 1. ročníku, jejich adaptační proces na školní docházku, zachycení celkové atmosféry školy, klimatu třídy a podmínek, které mají žáci pro vzdělávání.

Tuto metodu definuje Křováčková in Skutil a kol. (2011) jako cílevědomý, záměrný a plánovitý proces, ve kterém je stanoven cíl, předmět pozorování, způsob shromažďování a vyhodnocování dat a časové rozvržení. Přináší výhodu v podobě velkého objemu získávání reálných jevů, které nelze jinak zachytit, ale také náročnou, dlouhodobou přípravu a ovlivnění dat ze strany pozorovatele. Rozděluje ho na přímé a nepřímé, zúčastněné a nezúčastněné, krátkodobé a dlouhodobé a další. Švaříček, Šedřová a kol. (2014) popisují zúčastněné pozorování, kdy badatel sleduje jevy v přirozeném prostředí, dochází k interakci mezi ním a účastníky výzkumu, ale nezasahuje výrazně do průběhu. Pro strukturované pozorování má výzkumník předem připravenou strukturu kategorií, které chce pozorovat. U pozorování dodržujeme určitou posloupnost, nejprve stanovíme cíl, důvod a způsob, dále zaznamenáváme a získáváme data, která následně analyzujeme a interpretujeme pozorované jevy. Pro záznam dat lze použít pozorovací arch s předem připravenými kategoriemi pro lepší klasifikaci zachycených jevů (Křováčková in Skutil a kol., 2011).

Pro náš výzkum jsme zvolili výše popsané typy pozorování, tedy zúčastněné pozorování, kdy jsme pravidelně docházeli do školy a sledovali jednotlivé žáky v přirozených podmínkách. Jelikož jsme se všemi žáky v 1. ročníku byli v kontaktu ve školním roce 2021/2022, kde jsme působili jako asistent pedagoga v MŠ, žáci nás znali, a tak náš pobyt ve třídě brali jako přirozený. Po prostudování teoretického rámce problému jsme vymezili kategorie strukturovaného pozorování a získané informace pečlivě zaznamenávali formou terénních poznámek do pozorovacího archu. Vymezili jsme hlavní kategorie: připravenost kognitivních funkcí, komunikace a interakce, motivace a projevy emocí, které byly rozpracovány do kategorií dílčích. Celkovou atmosféru a první dny školní docházky jsme zaznamenali nestrukturovanými terénními poznámkami, které byly následně přepsány do počítače, aby nedošlo ke zkreslení informací. V přílohách diplomové práce přikládáme ukázky vyplněných archů.

Pozorování jsme doplnili o rozhovor podle Švaříčka, Šed'ové a kol. (2014) se jedná o jednu z nepoužívanějších metod v kvalitativním výzkumu, definovanou nestandardizovaným pokládáním otevřených otázek účastníkovi. Můžeme rozlišit polostrukturovaný rozhovor, kde si badatel předem stanoví strukturu či seznam otázek, a nestrukturovaný, ve kterém se dotazuje na základě poskytnutých informací od zkoumaného. Hendl (2016) kvalitativní rozhovor přirovnává k určitému umění, kde se klade důraz na soustředění, citlivý přístup, správné mezilidské porozumění a systém. Výzkumník dále musí brát v úvahu způsob kladení otázek, jejich formu, celkový průběh a délku rozhovoru. Před zahájením samotného rozhovoru ubezpečíme participanta etickými pravidly, zeptáme se na souhlas pro záznam a navodíme příjemnou atmosféru. Ke konci necháme prostor účastníkovi k dodatečnému vyjádření se k tématu a předáme na sebe kontakt.

Rozhovory byly realizovány v průběhu října a listopadu. Probíhaly s každým účastníkem individuálně v prostředí školy, po předchozí domluvě na datu a času. Délka rozhovoru se pohybovala v rozmezí do 50 minut, záleželo na otevřenosti a výřečnosti účastníků. Hlavním úkolem rozhovoru bylo zjistit detailnější informace o vybraných žácích 1. ročníku, jakým způsobem probíhala jejich adaptace na školní prostředí z pohledu rodičů a paní učitelky a celkový názor na vzdělávání s programem Začít spolu. Otázky jsme rozdělily do šesti hlavních tematických okruhů. Ty byly doplněny o další podotázky nebo vplynuly nové otázky, na základě výpovědi účastníka a kontextu. Rozhovor s paní učitelkou jsme rozčlenily do dvou setkání, jelikož odpovídala na otázky o všech vybraných žácích a vyžadoval větší časové možnosti. Zároveň se v něm lišila struktura otázek. Výpovědi všech účastníků jsme zaznamenávali na nahrávací zařízení. Následovala transkripce rozhovoru pro snazší práci s daty a získali jsme základní materiál.

Sesbíraná data jsme následně podrobili analýze. V pozorovacím archu jsme nejprve provedli otevřené kódování textu. Otevřené kódování Švaříček a Šed'ová (2014) definují jako proces, kdy z celku nashromážděného textu vybíráme jeho části, kterým přidělujeme názvy. Jednalo se o tzv. barvení textu, to znamená, že jsme si barevně vyznačili části textu, které se vztahovaly ke čtyřem hlavním kategoriím. To nám usnadnilo orientaci v textu a následnou analýzu. Naším dalším analytickým postupem bylo tematické kódování, které umožňuje popsat pozorovaný jev z různých sociálních pohledů. Tím vzniká kategorizace kódů pro pozorované případy, následuje vybírání určitých spojů mezi jednotlivými případy a hledání propojenosti mezi kategoriemi a přiřazování kategorií nadřazených (Švaříček,

Šedřová, 2014). My jsme nejprve vytvořili tabulky s návrhem kategoriálních systémů. Ty používáme, jak uvádí Hendl (2016), k zúžení nasbíraných dat z pozorování, rozhovoru nebo dokumentů při kódování textu. Vytváříme systém kategorií, do kterých jsme roztřídili přímo nasbíraná data. Díky němu dochází k zobecnění, kde se nám promítnou konkrétní vztahy. Hlavním zobrazovacím prostředkem je text s kódy, ale mohou se využít tabulky, modely procesu, kontextové nebo strukturální modely. Tabulku kategorií jsme doplnily o myšlenkovou mapu, díky níž se nám zobrazily souvislosti, a také nadřazené kategorie. S nimi budeme dále pracovat při interpretaci dat. Tento postup Hendl (2016) popisuje jako možnost vizuálního grafického zobrazení pomocí map, diagramů či plánek. Naše myšlenková mapa představuje organizační schéma důležité pro zachycení struktury kategorií.

Pro celkové doplnění všech informací jsme využili i metodu analýzy dokumentů. Konkrétně jsme pracovali se školním vzdělávacím programem pro základní vzdělávání s názvem Rosteme spolu. Podle tohoto dokumentu se uskutečňuje vzdělávání v ZŠ a MŠ Dolní Třešňovec. V tomto dokumentu jsme hledali bližší informace o charakteristice školy, zaměření školy, specifikách a organizaci vyučování.

4.3 Výběr výzkumného vzorku

Pro empirickou část diplomové práce byla zvolena Základní škola a Mateřská škola Dolní Třešňovec v okrajové části města Lanškroun. Škola poskytuje vzdělávání pro žáky MŠ a ZŠ 1. stupně, jedná se o 1. – 5. ročník. Pro naplnění cíle diplomové práce, vybraná škola musela splňovat podmínku vzdělávání, tak aby byla v souladu se vzdělávacím programem Začít spolu, podle kterého se škola řídí od roku 2017. Dalším kritériem pro výběr výzkumného vzorku byli žáci 1. ročníku. Konkrétní participanti byli vybráni po předchozím dlouhodobém pozorování již v mateřské škole, na které autorka práce působila jako asistent pedagoga. Následovalo navázání kontaktu s rodiči, s cílem získat více informací prostřednictvím rozhovoru a ověření toho, zda jsou ochotni se na výzkumu podílet. Pro umožnění pozorování vybraných účastníků v 1. ročníku bylo nutné oslovit ředitelku školy a třídní učitelku. S paní učitelkou byl navázán úzký kontakt a také byly provedeny rozhovory.

V konečném výběru účastníků byli vybráni tři žáci 1. ročníku pro pozorování, kteří již chodili do tamní mateřské školy, dvě dívky a jeden chlapec. Všichni tři účastníci se

navzájem znali, ale nesdíleli stejnou třídu v MŠ. Jedna dívka měla odklad školní docházky. Dále se na výzkumném šetření podíleli rodiče žáků a třídní učitelka, se všemi proběhly rozhovory po domluvě na datu, místě a času.

4.4 Profil školy

Profil školy jsme popsali na základě pobytu v ní a v souladu s ŠVP nazvaným Rosteme spolu. Základní škola a Mateřská škola Dolní Třešňovec, ve které proběhlo výzkumné šetření, se nachází na okrajové části města Lanškroun v Dolním Třešňovci. Tato malotřídní škola poskytuje vzdělávání v Mateřské škole s kapacitou 42 dětí a v základní škole od 1. do 5. ročníku s kapacitou 60 žáků. Součástí je i školní družina a také školní jídelna.

V přízemí najdeme školní družinu, dvě školní učebny a třídu mateřské školy. O patro výš druhou třídu mateřské školy a dvě školní učebny. Žáci při výuce využívají kmenovou třídu a školní družinu. Třídy jsou přizpůsobeny věku dětí a přinášejí podnětné a vhodné estetické vybavení. Podlahy tříd pokrývá lino nebo parkety, které jsou z části doplněny kobercem, sloužící pro ranní kruhy. Židle a lavice jsou ve většině tříd nastavitelné k přizpůsobení výšky žáků. Učitelský sbor má k dispozici místnost ředitelny a kancelář vedoucí stravování. Dále se v prostoru chodby nachází knihovna, která je rozdělena do dvou sekcí – pro žáky a pro učitele. Knihovnu obohacuje vhodná literatura i metodický materiál. Materiály jsou obnovovány, aby se pracovalo s aktuálními informacemi. K pestřejší výuce jsou využívány didaktické materiály a výpočetní technika. Jedna ze tříd je vybavena počítači a tablety sloužící k výuce. Důležitou součástí školy je prostorná zahrada, která je přizpůsobena pro venkovní výuku. Žáci na zahradě tráví čas o přestávkách a mohou zde využívat didaktické prvky, kterými je zahrada obohacena.

Klima školy

Škola nabízí prostředí, ve kterém se klade důraz na individualitu každého žáka, rozvíjí silné schopnosti jedince a dává prostor k vyniknutí. Vychovává osobnost s vlastním názorem, schopnou se prosadit a přizpůsobit se v netypických životních situacích. Tento fakt dokládá rodič B v rozhovoru na otázku „*Proč pro své dítě zvolili školu s programem Začít spolu?*“, kde z výpovědi vyplývá, že chce, aby se děti vzdělávaly sami, byla u nich stále přítomna vnitřní motivace k učení a radost z chození do školy. S tímto se ztotožňuje i participant A, který odpověděl „*tam je přesně ten prostor pro komunikaci, žádné*

nálepkování, prostor pro individualitu dítěte, respektující přístup, učení dává smysl a posiluje se vnitřní motivace.“ Dále škola podporuje žáky v environmentální výchově a přibližuje je k přírodě co nejvíce. To potvrzuje v rozhovoru paní učitelka *„snažíme se s dětmi trávit čas v přírodě, takže chodíme do lesa a do blízkých přírodních lokalit,“*

Žáci, rodiče a učitelé představují partnery, kteří se navzájem respektují, podporují a hledají nejefektivnější cestu pro vzdělávání. Nejen rodiče, ale také přátelé školy jsou vřele vítáni a přijímáni mezi ostatní. O spolupráci s rodiči se vyjádřil i účastník C *„Hlavně ta spolupráce všeho a všech, to je strašně fajn. Ono to stojí i nad tou výukou, ale je to hodně důležité pro ten život.“* Díky častému setkávání na společných akcích se vztahy mezi rodiči a průvodci stávají přirozenějšími. Jak uvádí participant A při rozhovoru *„Můžeme si v klidu popovídat o tom, jak se děti mají ve škole a rodiče mohou poznat i průvodce z jiné stránky a může jim to dát větší pocit bezpečí a důvěry pro jejich děti.“* Hlavním cílem je vytvořit motivaci pro celoživotní vzdělávání, chuť se učit a vytvářet příjemné prostředí, které dává pocit lásky a bezpečí.

Od prvního ročníku se realizuje sebehodnocení žáků, rozhodování a hodnocení druhých. Také je kladen důraz na čtenářské dovednosti, porozumění čtenému, rozvoj komunikačních dovedností a učení se s porozuměním. *„Myslím si, že pro žákyni A těch pět let tady budou hodně důležité pro rozvoj osobnosti a už teď vidím, že tam ty procesy fungují, že se nebojí mluvit a je podporovaná osobnost už od školky.“* (participant A) Do školy jsou vřele přijímáni i žáci s individuálními vzdělávacími potřebami nebo žáci s potřebou vzdělávání s asistentem pedagoga.

4.5 Charakteristika třídy

Třidu 1. ročníku nalezneme ve druhém patře na konci chodby. Prostory nejsou příliš velké, ale třída je velmi útulná. Na první pohled si všimneme, že je rozdělena na dvě části pomocí velké skříně. V jedné části se nachází barevný koberec, sloužící pro společná setkávání v komunitním kruhu. Blíže ke dveřím jsou rozmístěny lavice uspořádané tak, aby žáci mohli spolupracovat. Skříň, která odděluje tyto dva pracovní koutky, ukrývá boxík každého žáka. Ten je pro žáky velmi důležitý, jelikož ve všech odpovědích od dotazovaných na téma vnímání prostředí školy/třídy se objevilo slovo boxík. Žáci ho vnímají jako jejich místo ve třídě. Ukládají si do něj pracovní sešity na výuku, pracovní listy nebo hračku, kterou si donesou z domu, ale na výuku ji schovávají právě tam. Při pohledu od dveří po levé straně uvidíme učitelský stůl a vedle něj tabuli, na které je každé ráno napsaná ranní zpráva. Třída

je vybavena různými pomůckami, které jsou uloženy ve stejné skříni jako boxíky, tudíž k nim žáci mají neustálý přístup a mohou je využívat i o přestávkách. Pro výuku matematiky zde najdeme Vlázky, které jsou součástí Hejného matematiky, barevné krychličky či geodesky. Design třídy obohacují přírodní materiály, jak uvádí v rozhovoru paní učitelka „*My se snažíme k té přírodě přiblížit co nejvíce, takže tady najdeme pařez, šišky a dřevěné podložky pod květináče.*“ Žáci pracují s přírodními materiály ve všech předmětech. Na práci v centrech aktivit se žáci 1. ročníku spojují s ročníkem 2. a přecházejí do jejich třídy, jelikož je větší a uspořádána do pracovních koutků. Spolupracují i s žáky jiných tříd, díky tomu lépe přejímají nastavená pravidla a mohou navazovat nové vztahy.

Do 1. ročníku je zapsaných celkem 13 žáků. Třídu však navštěvuje 7 žáků a zbytek se vzdělává doma. Žáci, kteří se vzdělávají doma, tak mohou navštěvovat školní aktivity nebo chodit na plavání s ostatními. Kolektiv prezenčního vzdělávání se skládá z pěti chlapců a dvou dívek. Všichni žáci dříve navštěvovali přidruženou mateřskou školu, která se vzdělává také podle vzdělávacího programu Začít spolu. Z výpovědi paní učitelky vyplývá, že si žáci během prvních třech měsíců stále zvykají především na nový režim, školní prostředí a upevňují si nová pravidla. Dále klima třídy hodnotila následovně „*Myslím si, že se žáci sprátelili, i když se znali ze školky, tak si k sobě museli najít cestu, protože každý je jiná osobnost. Museli si zvyknout, že každý to má trošku jinak a v tomhle se respektovat, musely si ty vztahy sednout, to se podařilo a vytvářejí se nějaké kamarádské skupinky.*“

4.6 Zahájení školní docházky

První školní den probíhal za účasti všech žáků ze ZŠ a jejich rodičů. Všichni přítomní se shromáždili na školní zahradě, kde byly pro žáky a průvodce na zemi připravené podsedáky do tvaru kruhu. Rodinní příslušníci si mohli sednout na připravené lavičky nebo zaujmout místo vestoje. Po shromáždění a usazení, průvodci doslova vpluli do prvního školního dne, který probíhal v námořnickém duchu. Učitelé si pro žáky si nachystali člun a pádla, se kterými přicházeli oblečení v námořnickém za doprovodu písně.

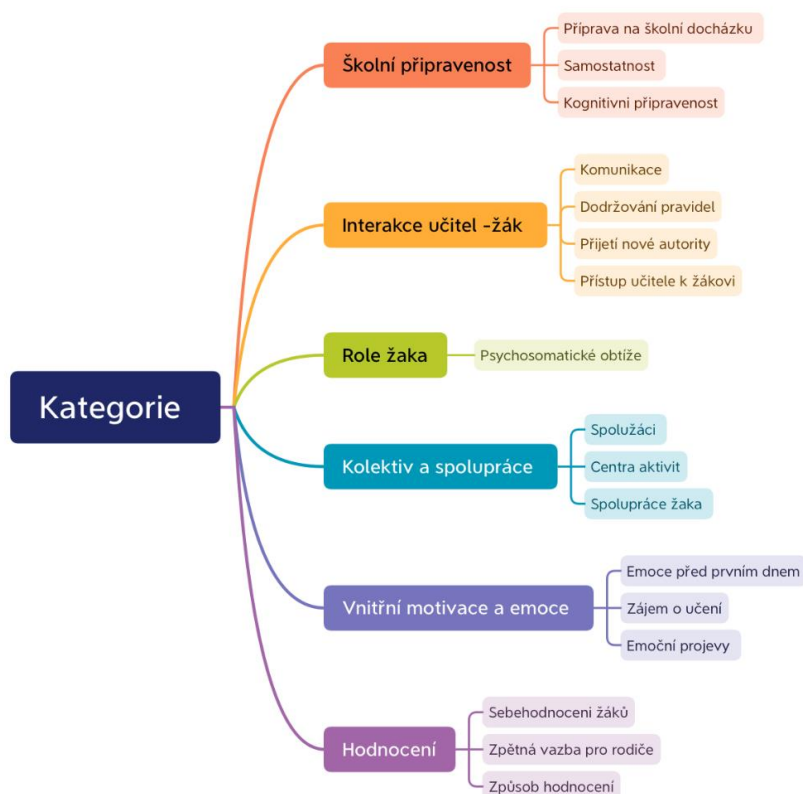
Paní ředitelka přivítala děti i rodiče a popřála jim úspěšné vplutí do nového školního roku. Dále představila všechny průvodce/učitele, kteří dětem vždy zamávali. Zmínila důležité informace týkající se školy a předala slovo paní učitelce z první třídy. Ta začala postupně zdravit vodáckým pozdravem „Ahoj“ všechny ročníky od páté třídy ke druhé. Nakonec si k sobě jmenovitě volala žáky 1. ročníku, kterým předala námořnickou čepici a posadila je do člunu, aby mohli symbolicky vplout do 1. třídy.

Po úvodní části následoval program pro děti. Jeden z průvodců dětem vysvětlil úkoly, které je čekaly na předem připravených stanovištích. Na prvním stanovišti žáci vyráběli lodičku nebo parník z papíru podle návodu, tuto lodičku se vzkazem mohli nalepit na společný plakát, který později posloužil jako tapeta fotokoutku. Vodní drak, připravený u třetího stanoviště, byl tvořen z ruličky od toaletního papíru a provázku, na kterou žáci lepili pásky z krepového papíru v modrých barvách. Třetí úkol byl zaměřený na spolupráci, protože žáci společnými silami z nasbíraných přírodnin vymalovávali mandalu, která představovala hlavní část kruhu. Žáci se aktivně zapojili a přizvali k práci i rodiče. Následovalo zazvonění na zvon, signál, že se ukončují stanoviště s úkoly a žáci se shromáždili opět v kruhu. Tam si zazpívali písničky, které je budou provázet v průběhu celého roku. Také žáci měli možnost odpovědět na otázku: „Na co se v novém školním roce nejvíc těšíš?“. Postupně si chodili pro kámen uprostřed kruhu, který byl symbolem slova, což znamená, že pokud ho drží v dlani, tak mohou vyjádřit své myšlenky. Do odpovídání na otázku se zapojili i žáci prvního ročníku. V 9:30 přišel starosta města, aby přivítal nové žáky vstupující do 1. ročníku a popřál jim hladký vstup do školních let a paní učitelce předal dvě dětské knihy pro vzpomínku na tento významný den. Průvodci tento den zakončili úvodní písni a upozornili na fotokoutek, kde se rodiče mohli se svými dětmi vyfotit.

Paní učitelka si k sobě svolala prvňáčky a šli si společně prohlédnout jejich novou třídu. Rodiče se mohli zeptat na veškeré dotazy a po prohlédnutí školy a třídy žáci postupně za doprovodu rodičů odcházeli domů.

5 Analýza a interpretace dat

Pro přehlednou interpretaci dat jsme postupovali od obecných faktorů přibližujících prostředí školy, ve kterém se žáci vzdělávají, přes popis specifík adaptace u vybraných žáků 1. ročníku, možných vlivů působících na adaptaci žáků, až k názorům a postojům ke vzdělávacímu programu *Začít spolu* a definování výhod, které vzdělávací program přináší. Postup jsme volili tak, aby odpovídal stanoveným výzkumným otázkám a definovaným kategoriím. V první části se blíže věnujeme popisu školy, zaměřili jsme se na specifické znaky, kvantitativní údaje, cíle a uznávané hodnoty. Školu jsme charakterizovali pomocí analýzy školního vzdělávacího programu a z výpovědí účastníků. V druhé části se věnujeme prožívání prvního školního dne a průběhu adaptace u vybraných žáků 1. ročníku. Jelikož se nám při analýze pozorovacích archů a přepisu rozhovorů začaly objevovat stejné kategorie, rozhodli jsme se je popsat ze všech úhlů pohledu. Pro přehlednější zobrazení kategorií, které jsme vymezili, je přiložen obrázek s myšlenkovou mapou. (viz obr. 2) V poslední části se snažíme odhalit vlivy působící na adaptaci žáků, a také hledáme výhody vzdělávacího programu *Začít spolu* z pohledu rodičů a paní učitelky. Interpretaci dat doplňujeme citacemi respondentů v originální podobě.



Obrázek 2 Kategorie (autorská tvorba, 2023)

5.1 Průběh adaptace žákyně A

Žákyně do 1. ročníku nastoupila v sedmi letech. Měla odklad školní docházky z důvodu, který zmiňuje matka žákyně A v rozhovoru: „*Důvod byl především sociální interakce, to znamená, že chování mezi dětmi nebylo ještě úplně ono, nebyla tam ta pozornost, ale jinak bylo všechno v pořádku.*“ Prostředí školy velmi dobře zná, jelikož zde navštěvovala MŠ a matka je učitelkou ve škole.

První školní den

Prvního září žákyně přišla za doprovodu maminky s dobrou náladou. Paní učitelka ji přivítala, žákyně se hned pochlubila aktovkou a chvíli si povídala s paní učitelkou. Převládala radostná nálada a těšení se na slavnostní zahájení. Ještě, než začal program, dorazila babička s otcem a žákyně si sedla do velkého kruhu mezi všechny žáky. Když došlo na vyvolávání prvňáčků paní učitelkou, žákyně za ní bez ostychu přišla a nastoupila do člunu, kde komunikovala se spolužáky. Společně s rodiči se zapojila do plnění připravených úkolů. Ve velkém kruhu, kde žáci dostali otázku, na co se v novém školním roce nejvíce těšili, si žákyně A si došla pro kámen uprostřed kruhu jako první a nebála se odpovědět. Na to, jak žákyně prožívala první školní den jsme se také zeptali matky: „*Žákyni se nejvíce líbilo, že tam měla babičku a tatínka, že ta pozornost, kromě ostatního kolektivu, protože to měla celá škola společně, byla směřována na prvňáčky, a tedy na žákyni. Myslím si, že si hodně užívala to, že to bylo v námořnickém stylu, že nám mohla ukázat, kde budou mít třídu, šatnu, a že ta pozornost byla na ni.*“ Z rozhovoru také vyplývá, že u ní převládalo spíše těšení a radost z toho, že už může být mezi staršími dětmi.

Školní připravenost

Tuto kategorii si popíšeme z více pohledů. Nejprve se zaměříme, jak a kdy probíhala příprava před školní docházkou u této žákyně. Z teoretických východisek víme, že se s přípravou začíná během výuky v MŠ a rodiče tuto problematiku začínají více řešit o letních prázdninách před zahájením výuky. U žákyně to nebylo jiné, matka v rozhovoru zmiňuje, že znalosti potřebné pro školní výuku sledovala v průběhu předškolního věku a nebylo nutné je cíleně procvičovat. Materiální vybavení konkrétně aktovku žákyně A dostala k Vánocům pod stromeček, zbylé potřebné věci se začaly pořizovat v průběhu letních prázdnin. K přípravě na nový školní režim se matka vyjádřila takto: „*Žákyně je ráda, když je o všem informovaná, proto jsme si povídali o tom, jaký bude rozdíl mezi šolkou a školou a více o školním režimu, na co si bude muset dát pozor.*“ V rámci výuky měla

žákyně A vždy ořezané pastelky a pomůcky na výuku. S přípravou pomůcek na druhý den pomáhala matka, jejími slovy: „*Ze začátku intenzivněji, ty první dva měsíce jsme si každý den našli doma čas a koukli jsme, jestli je v aktovce vše tak, jak má být, také si připravíme oblečení na druhý den, aby v tom byl určitý režim.*“ Matka pomáhá ráda, jelikož v tom vidí určitý společný rituál.

Náš druhý pohled byl směřován na připravenost kognitivních funkcí. Z rozhovoru s matkou se dozvídáme, že dostačovaly naučené znalosti z mateřské školy a více se tedy připravovat nemuseli. Žákyni A z vyučovacích předmětů nejvíce baví matematika, psaní a kreslení. Během pozorování žákyně A projevovala velkou zvědavost. V učení u žákyně vynikaly matematické schopnosti, logické uvažování, ale nezaostávala ani výborná grafomotorika. Při činnostech, které ji zaujaly, dokázala udržet pozornost a pracovat samostatně. Úkoly chtěla mít vždy dokončené, což občas dělalo problém při přechodu k jiné činnosti. Z rozhovoru s paní učitelkou vyplývá, že samostatnost a udržení pozornosti souvisí s atraktivností činnosti, momentálním naladěním, zájmem anebo faktorem, zda si danou činnost mohla sama zvolit. Ke kognitivním funkcím se paní učitelka vyjádřila takto: „*Co se týká učiva, tak ho zvládá parádně, samostatně i pečlivě a nepotřebuje moji pomoc. Pomoc potřebuje ve chvíli, když činnost dělat nechce.*“

Interakce učitel-žák

V této kategorii se zaměříme na jednotlivé podkategorie, konkrétně na komunikaci, přijetí nové autority, přístup učitele k žákovi a dodržování pravidel. Z pozorování jsme zjistili, že se žákyně A vždy aktivně zapojovala do diskuse v komunitním kruhu, odpovídala na otázky při řešení úkolů a neměla strach se vyjádřit ani ve velkém kruhu, ve kterém se každé pondělí schází všechny třídy. Vyjadřovala se v krátkých větách a nebyla pozorována žádná logopedická odchylka. Při vyjadřování někdy hledala správnou formulaci myšlenek a odbíhala od tématu. Žákyně A se nestydí, a pokud něco potřebuje dokáže přijít za paní učitelkou a domluvit se. V kroužku se ráda zapojuje do konverzace. Nálada u ní hraje velkou roli, pokud je špatná pomáhá právě komunikace s paní učitelkou nebo i maminkou, citováno z rozhovoru s paní učitelkou.

U žákyně A jsme nezpozorovali problém s přijetím nové autority. Setkání s paní učitelkou probíhalo již v mateřské škole v rámci školy nanečisto. Tu můžeme vysvětlit jako hodinu výuky, která byla zaměřená na určité téma a předškoláci si mohli zkusit školní režim, práci a zároveň poznávali pedagogy ze školy. Žákyně A paní učitelku znala i skrze

maminku, která na této škole také pracuje jako učitelka. Přístup paní učitelky byl milý a trpělivý, přesně takový, jaký žákyně A potřebovala. Matka se k přijetí nové autority vyjádřila následovně: „*Paní učitelku přijala úplně bez problémů, jediné co, tak tady bojujeme s tím tykáním. Ale je vidět, že má paní učitelku ráda.*“

Paní učitelka přistupuje k žákům individuálně, v komunikaci se snižuje k dětem, aby probíhala z očí do očí, používá neverbální formy komunikace například jemný dotyk, obejmutí. Používá kratší věty, pomaleji mluví a slovník volí vhodně k věku žáků. Snaží se vše více vysvětlovat, zachovává trpělivost a zároveň se zajímá o žáky. Matka v přístupu vyzdvihuje především individuální přístup, nenálepkování žáků a respektující komunikaci založenou na domluvě.

S problémem dodržovat pravidla jsme se setkávali u všech žáků velmi často. Z rozhovoru je patrné, že žáci zůstávají stále u dvou nastavených pravidlech – mluví jenom jeden a nasloucháme si. Zlepšení paní učitelka za ty dva měsíce nevidí, spíše naopak. U pravidel si neustále vysvětlují důležitost jejich dodržování. Při pozorování se žákyni A nejvíce nedařilo dodržovat pravidlo mluví jenom jeden a často polehávala v kroužku.

Role žáka

V říjnu, kdy byly provedeny rozhovory, paní učitelka i matka vypověděly, že si žákyně na novou roli stále zvyká. Největší problém se objevil u žákyně A při přechodu mezi činnostmi a celkově s přijetím školního režimu. Žákyni A velmi ovlivňují emoce, které se promítají do celého dne. Emoce si více popíšeme v jedné z dalších kategorií. Pokud do školy přichází s pozitivní náladou, s rolí žáka nemá žádný problém, ale pokud se něco přihodí, tak se do této role nedokáže vůbec dostat. To se projevuje nechutí zapojit do činností a emočními projevy. Také u ní více převládá hra a špatně se jí vrací z přestávky zpět do povinností, proto ráda tráví čas ve družině, kde má kamarády a je tam volnější program.

Pozorováním jsme si všimli stejného problému, ale můžeme konstatovat, že žákyně A je na novou roli velmi pyšná a pokud je v dobrém naladění vypořádává se se vším, co tato role přináší. V literatuře se uvádí, že adaptační proces mohou doprovázet psychosomatické obtíže, ty se u této žákyně neobjevily.

Kolektiv a spolupráce

V této kategorii se podíváme na to, jak žákyně A vychází se spolužáky, na centra aktivit a spolupráci s žáky, která je v centrech stěžejní. Jak už bylo dříve zmíněno, žáci se mezi sebou všichni znali z mateřské školy. V třídním kolektivu žákyně nejvíce tíhne ke

kamarádovi, se kterým sdílela třídu Myšiček v MŠ, ale dokáže vycházet se všemi spolužáky. Lehké problémy a občasné neshody měla s druhou žákyní ve třídě. Z rozhovoru se dozvídáme, že mezi spolužačkami panuje spíše rivalita, která byla přirovnávaná ke dvěma kohoutům na smetišti. V rámci spolupráce při činnosti se dokáže domluvit a navrhnout kompromis řešení. Žákyně A nemá problém navazovat kontakty se staršími žáky a najít si kamarády i z jiných tříd. Paní učitelka se k práci v centrech a spolupráci u žákyně A vyjadřuje takto: „*Spolupráci se učí, chce to čas, protože to nejde hned. V centrech není ani vůdčí, ale ani není pozadu. Myslím si, že se přizpůsobuje situaci, kdo tam je, a co se dělá za činnost. Určitě to není velitelka, ale ani člověk, který by sebou nechal manipulovat. Vkládá tam to svoje já chci.*“

Vnitřní motivace a emoce

U této kategorie se zaměříme na emoční prožívání před zahájením školní docházky, emoce, které přicházely v průběhu adaptační doby a na vnitřní motivaci k učení. Jaké emoce žáci prožívali před zahájením školní docházky, byla jedna z otázek v rozhovoru, na kterou jsme se ptali rodičů. Matka pocitu před zahájením školy u žákyně A přibližuje takto: „*Žákyně A se hodně těšila, to byla asi nejsilnější emoce, těšila se na kamarády, do nové třídy, na paní učitelku. Myslím si, že nějaké obavy tam byly taky, ale spíše se objevovaly pozitivní emoce.*“

Již v prvním týdnu pozorování se začínají projevat negativní emoce u přechodu mezi činnostmi. Žákyně A je velmi pečlivá a pracovitá a pokud se pustí do činnosti, chce ji mít poctivě dodělanou a nedokáže jen tak přejít k jiné. Jednalo se například o takovou situaci, kdy si vymalovávala obrázek u stolečku a všichni žáci dostali pokyn shromáždit se v kruhu na koberci, žákyně A nedbala pokynu paní učitelky i přes vícečetné opakování, do kruhu se připojila až ve chvíli, kdy měla obrázek dodělaný. Další situace, která už přinesla vztek, dupání, hlasitý pláč a házení věcmi nastala ve chvíli, kdy se žákyni A roztrhl provázek zaseknutím o židli, který si ráno vyrobila z krepového papíru. Tato emoce vcelku rychle přešla, jelikož ji paní učitelka nevěnovala pozornost a chystala novou činnost, která byla pro žákyni A natolik zajímavá, že na roztržený provázek zapoměla. Maličkost, v podobě pokynu k úklidu svačiny, vyvolala smutek, pláč a stýskání po babičce, tuto situaci paní učitelka empaticky vyřešila objetím a krátkým dialogem s žákyní, kterou emoce do dvou minut přešla a svačinu si bez problémů uklidila. Všechny tyto emoce se odvíjely od nálady, se kterou žákyně A ráno přišla. Některé přešly rychleji, jiné trvaly delší čas.

Na emoční projevy jsme se zeptali i paní učitelky, ta k hlavním projevům zařadila hlasitý pláč, vztek, dupání a mračení se. Také nás zajímaly důvody, které negativní emoce spouští: „*Jsou dny, kdy má žákyně A často v sobě jakoby pláč, vztek a hodně slovíčko ne, nechci. Není to jenom o tom, že by činnost potřebovala dokončit, ale i o tom, že si ji chce zvolit sama. Například, jdeme dělat čtení, psaní, učíme se nové písmeno a ona se v tu chvíli rozhodne, že to prostě dělat nechce. Nenávidí v tu chvíli školu, nenávidí češtinu a řekne, že si chce hrát nebo že chtěla dělat matematiku.*“ Řešení těchto situací paní učitelka nachází v tom, že jim nedává velkou pozornost, nabízí jiné možnosti s poskytnutím dostatečného času pro rozmyšlení a jelikož je žákyně A citlivá, nabízí dotyk, obejmutí a vyslechnutí. Také se osvědčilo nechat žákyni A prožít danou emoci, zpracovat si ji a po chvíli se objevil úsměv na tváři a zapojování se do činností.

Vnitřní motivace u žákyně A úzce souvisí s emocemi. Pokud převládá radostná nálada s velkou chutí se zapojuje do všech činností a zájem je opravdu veliký. Na druhé straně stojí takové dny, kdy se něco přihodí, a pak se vnitřní motivace úplně vytrácí. Jelikož jsou u žákyně A kognitivní funkce na vysoké úrovni učivo zvládá velmi dobře. Největší motivaci jsme viděli v hodinách matematiky. Díky Hejného matematice se často pracuje s názornými pomůckami, které ji dělají pro žáky zábavnou. Dále při jakékoli tvořivé činnosti, co mohla výtvarně ztvárnit nebo při psaní. Zde se promítala pečlivost, výborná grafomotorika a pestrá představivost.

V rozhovoru s rodiči nás zajímalo, zda mají žáci zájem o procvičování učiva i doma, jelikož nedostávají domácí úkoly, předpokládáme, že by mohl přicházet impuls více od žáků. Matka zmiňuje, že od žákyně A přímá iniciace úplně není, ale nemá problém si večer sednout ke knížce a číst, vymýšlet různé příklady či si procvičovat učivo pomocí karetní hry nebo si hrát s magnetickými písmenky a skládat různá slova.

Hodnocení

Program Začít spolu si hodně zakládá na sebehodnocení práce žáků. To se zařazuje každý den, po práci a na konci celého dne v hodnotícím kruhu. Pro přiblížení, jak takové hodnocení může vypadat uvedeme přímou citaci sebehodnocení žákyně A: „*Já potřebuju dokončit velkou lodičku a jinak se mi dařilo dobře.*“ Pro zlepšení vyjádření, paní učitelka pomáhá návodnými otázkami: jak se práce dařila, co se povedlo/nepovedlo, co by se dalo do příště udělat jinak. Paní učitelka sebehodnocení žákyně A vidí následovně: „*Myslím si, že je k sobě upřímná. Vyjádření trvá dlouho, protože hodně tříbí myšlenky a neví, jak to vyjádřit.*“

Zpětnou vazbu o vzdělávání rodiče dostávají v sešitu nazvaném Rostík. „*Máme Rostíky, kde je nějaký obsah učiva, krátké měsíční hodnocení, kde je prostor i pro žákyni A, kde může říct, jak se jí ve škole líbí, společně to tam napíšeme a krátké hodnocení průvodce.*“ (UA) Další způsob, kde rodiče získávají informace jsou triády. Triády probíhají za účasti průvodce, rodiče a žáka. Hodnotí se pokrok žáka za uplynulé období, každý účastník se vyjadřuje k vzájemné spolupráci, navrhuje se nové cíle do dalšího období a celkově přináší podrobnější informace.

5.2 Průběh adaptace žáka B

Žák B nastoupil do 1. ročníku v 6 letech. Neměl odklad školní docházky. Má dva starší sourozence, sestru a bratra, který chodí do stejné školy. Matka pracuje ve škole jako školnice, tudíž žák B prostředím školy od mala navštěvuje.

První školní den

Žák B přišel do školy o něco dříve než ostatní žáci, jelikož ho doprovázela matka, která ve škole pracuje jako školnice. Ráno před zahájením školy trávil čas ve školní družině. Pomáhal s chystáním podsedáků, přinášel pomůcky pro připravené úkoly a celkově byl součástí dění. Před začátkem říkal, že se těší, ale byla vidět i mírná nervozita. Posadil se do velkého kruhu mezi starší žáky, kde se nacházel i jeho bratr. Když v programu došlo na vyvolávání žáků z prvního ročníku, žák B byl vyvolán jako poslední, ale neměl problém dojít za paní učitelkou, převzít námořnickou čepici a nastoupit mezi ostatní děti v člunu. Připravené úkoly na stanovištích žák B plnil se skupinkou starších žáků. Na konci v hromadném kruhu na položenou otázku si došel pro kámen a odpověděl na ni. Matka první školní den hodnotila následovně: „*Měli to moc pěkně připravené a líbilo se mi, že to nebylo oddělené jenom pro prvňáčky, ale že tam byla celá škola. A tak se žák B začlenil i mezi starší spolužáky. Já jsem byla taková lehce nervózní, dojatá a žákovi B se to moc líbilo a myslím, že ta nervozita rychle zmizela.*“ Z rozhovoru se dozvídáme, že se mu nejvíce líbilo, že si prvňáčci mohli nastoupit do připraveného člunu.

Školní připravenost

Ke tématu školní připravenosti matka v rozhovoru zmiňuje, že se nijak výrazně nepřipravovali. Příprava probíhala v rámci mateřské školy, kde si žáci mohli zkusit školu nanečisto a dále, se žák B hodně učil od sourozenců a věděl do čeho jde. Starší bratr ho už naučil číst ještě před zahájením školy. Z hlediska přípravy na školní docházku zde můžeme říct, že nebyla potřeba cílená příprava, jelikož žák B hodně věcí pochopil od sourozenců. Co

se týká materiálního vybavení, aktovku si žák B vybral sám k narozeninám a penál dostal k Vánocům pod stromeček.

Pod školní připravenost jsme zařadili i připravenost kognitivních funkcí. Při pozorování jsme se zaměřili více na pozornost, samostatnost a celkové zvládnutí učiva. Pozornost u žáka B byla na začátku září dost krátkodobá nebo rozptýlena ostatními spolužáky. To se projevovalo nejvíce v ranním kruhu, ale pokud se jednalo o samostatnou činnost, pozornost udržel bez problémů. Pracoval samostatně a spíše nevyžadoval pomoc, vždy chtěl všechno udělat rychle a sám. Z rozhovoru s paní učitelkou vyplývá, že pozornost moc neudrží, zlepšuje se časem a díky důslednému dodržování pravidel. U žáka B hraje velkou roli konkrétní spolužák, který jeho pozornost hodně rozptýluje. Přesuneme-li se k učivu, tak číst se naučil už v mateřské škole, dokáže tedy číst genetickou metodou a písmenka skládat do slov, některá umí napsat, ale piluje se nadměrný tlak na tužku.

Interakce učitel-žák

U této kategorie se nejprve podíváme na komunikaci. Při pozorování jsme si všimli, že žák B není úplně výřečný, co se týká délky promluv. Vyjadřuje se spíše stručně a krátce. Do komunikace se zapojoval rád, pokládal i odpovídal na otázky. Paní učitelka jeho vyjadřování vidí takto: „*On jako dost brebentí, hodně rychle mluví, co se týká logopedického hlediska a myšlenky mu jedou rychle. Nevím, jak to říct, ale není tam ta hloubka. Vyjadřování je hodně povrchné a chybí tam porozumění. Žák B má na všechno odpověď, hodně proti argumentuje, i když je to nesmysl, tak si za tím tvrdohlavě stojí, protože on má pravdu.*“

Tímto se dostáváme k přijetí nové autority, při pozorování jsme si všimli výše zmíněného problému. Ve výuce žák B neustále s paní učitelkou argumentoval a vymýšlel možnosti, jak zadanou činnost provést jiným způsobem, například z hlediska organizace, až to někdy hraničilo s drzostí. Ale také jsme viděli, že má paní učitelku rád a nabízel jí svoji pomoc. Paní učitelka má rozpolcené pocity: „*Musím se přiznat, že do teď nevím, jestli mě přijal jako autoritu, pořád nad tím tápu, protože se opravdu hledáme. Já bych od něj potřebovala, aby mě přijal a věřil mi, že ho povedu správně. Nevím, jaké má o mně mínění a občas vystupuje proti mně, až mě to někdy rozčiluje, jak kdybych mluvila nesmysly.*“ Dále je v rozhovoru zmíněno, že paní učitelka zaujala více autoritativní roli a přestala s žákem B diskutovat. Tento problém probrali i společně s maminkou na triádách a začínají vztah více

urovnávat. Matka k přijetí autority zmínila, že žák B si paní učitelku přál a byl nadšený, také si všímá, že je občas drzejší, ale ona osobně je s vedením paní učitelky naprosto spokojená.

Dodržovat pravidla měli opravdu problém všichni žáci, ale žák B narušoval výuku s kamarádem nejvíce. Projevovalo se to povídáním v kroužku se spolužákem, a také často skákal paní učitelce do řeči. Výraznější problém jsme nespatriili, žák B dokáže být s každým kamarád, takže konflikty v podobě rvaček jsme nezaznamenali.

Role žáka

Tuto kategorii u žáka B můžeme popsat jako ukázkovou adaptaci na školní prostředí. „*Žák B neměl absolutně žádný problém s novou rolí, myslím si, že už se dlouho na tu roli těšil, protože on tady tráví čas ve škole i školce od malička a docela dlouho se tady pohybuje. Cítí se tady sebejistě, má tady maminku, takže nebyl vůbec žádný problém, řekla bych, že už byl dřív žákem, než sem nastoupil. (smích)*“ (paní učitelka) Matka považuje za výhodu, že prostředí školy velmi dobře znal, líbí se jí, že je škola sloučená s mateřskou školou, a tak přestoupil úplně plynule. Novou roli bral s velkou hrdostí a všude se chlubil, že už je školák. Na žákovi matka nezpozorovala ani žádné známky únavy, do školy se těší, respektuje denní režim a vše zvládá úplně perfektně.

Kolektiv a spolupráce

V rámci kolektivu třídy je žák B velmi oblíbený. Jeho společenská povaha ukazuje, že se dokáže kamarádit s každým. Ve třídě se nejvíce sblížil se spolužákem, který ho občas strhával k nevhodnému chování v hodinách. Při spolupráci na stavební činnosti, ať už z kostek ve třídě nebo ze dřeva v lese, zastával roli spíše vůdčí, naopak v centrech aktivit se staršími žáky se snaží udělat, co se žádá, a zastává tichého spolupracovníka při řešení úkolů, spíše se přizpůsobí skupině a nechává se vést.

Vnitřní motivace a emoce

Zde si přiblížíme emoce, které se objevovaly před prvním dnem. U žáka B matka popisuje, že se míchala nervozita, lehký strach z neznámého a mravenčení v bříšku s velkým těšením a radostí, že se stane školákem. Jelikož opravdu převládalo nadšení, přicházel taky velký zájem o učení. „*Zájem má, určitě se chce učit, naopak bych řekla, že chce být napřed a hodně předbíhá. Naučil se písmena od brášky, takže zná už skoro celou tiskací abecedu, dokáže přečíst spoustu slov sám nebo když já čtu genetickou metodou, tak je schopný dát to*

slovo dohromady. Chut' má.“ (paní učitelka) V hodinách se projevoval aktivně, zapojoval se do diskuse a odpovídal na otázky. Převládalo u něj soutěžení, ve smyslu, že všechno zvládne nejrychleji, a že je všechno lehké. Například, když paní učitelka po velkém diskusním kruhu zařadila cvičení pronesl komentář: „*To je lehké, to zvládne každý.*“

Podíváme-li se na emoce u žáka B, najdeme spíše pozitivní. Žák B vždy ráno přišel s dobrou náladou a převládala pozitivní energie. Ve srovnání s žákyní A, neměl sebemenší problém s ovládním. Z rozhovoru s paní učitelkou se dozvídáme: „*Žák B je sympaták, všechny děti ho mají rádi, protože je laskavý, rád se podělí, dělí se i se mnou o svačinu a má radost, když si vezmu. Má velkou náruč a děti k němu tíhnou. Jak se pohybuje i mezi staršími kluky, tak je drzejší a jen tak ho někdo nedostane. On se hnedka nesloží, je citlivý, ale není to o tom, že by se hned rozbřečel. Takže on je ve třídě takový nejmenovaný šéf a hodně věci může ovládat podle sebe.*“

Hodnocení

U této kategorie se nejprve zaměříme na hodnocení žáka B, dále na to, jak zpětnou vazbu dostávají rodiče a způsoby hodnocení. Sebehodnocení u žáka B úzce souvisí s jeho vyjadřovacími schopnostmi, tudíž bylo krátké a příliš se svou prací nezabíral do detailu. Spíše to vypadalo, že to chce mít, co nejrychleji za sebou a příliš se nad ním nezamýšlel. U žáka B si uvedeme konkrétní příklad, ze dne, kdy vyráběli lodičku z papíru „*Dalo to hodně práce, protože když jsem dělal ty oblouky, tak mě bolela ruka, a ještě se k tomu potřebuju vrátit.*“

Paní učitelka žákovo sebehodnocení okomentovala následovně: „*Většinou se hodnotí kladně (smích), protože on nikdy nic nepokazí. Ego a sebevědomí mu nechybí. On není člověk, který by se rozpovídal. On řekne dobrý, fajn a většinou se k tomu víc nevyjadřuje.*“ Hodnocení probíhá v kroužku převážně slovně, pokud na hodnocení nezbyvá tolik času, protože se práce protáhla, mají smluvená gesta, která všichni naráz ukážou a pokud je nějaké negativní, tak se paní učitelka doptává.

Zpětnou vazbu o vzdělávání matka žáka B dostává formou pracovních listů, které nosí domů a může si vytvořit obrázek, jak na tom žák B je. Dále dostávají každý týden zprávu, co žáci dělali ve všech předmětech i s fotkami, takže má kompletní přehled o tom, co se v daném týdnu probíralo. Měsíčně mají zprávu v Rostíku a komplexnější hodnocení získává z triád.

5.3 Průběh adaptace žákyně C

Žákyně C k povinné školní docházce nastoupila v šesti letech. V mateřské škole strávila pouze předškolní rok, jelikož se rodiče přestěhovali z jiného města. Vyrůstá jako jedináček a neměla odklad školní docházky.

První školní den

Žákyně C přichází těsně před osmou hodinou za doprovodu maminky a tatínka. Na školní zahradě si už žáci sedají do velkého kruhu. Žákyně se drží rodičů a nechce se zapojit mezi ostatní. Rodiče ji nabádají, aby se připojila mezi ně, ale žákyně C propuká v pláč. Začátek programu sleduje z povzdálí mezi rodiči. Když ji paní učitelka vyvolá není ochotná přijít, tudíž se mezi děti do člunu nezapojuje. Po rozpuštění velkého kruhu dětí, přicházejí individuální úkoly na stanovištích, zde se žákyně C začíná zapojovat a s tatínkem chodí po stanovištích plnit úkoly. Na příchod starosty se žáci opět shromažďují ve velkém kruhu, tam už se zapojuje i žákyně C mezi ostatní. Otec první školní den v rozhovoru popisoval následovně: *„Když přišel první školní den a ona se z té množiny lidí stáhla, tak nás to překvapilo. Skupina dětí, které nezažila, kruh 30-40 dětí a my jsme mysleli, že ve skupině funguje, ale asi to bylo na ní velké. Ale překvapilo mě to, protože ona je poměrně společenská, sociální, ale musí tam být nějaký ten čas, aby to pro ni bylo bezpečné. Interakce se skupinou jí dělá nějaký problém a bylo to takové nepříjemné, jak pro nás, tak tam byla i ta lítost vůči té žákyni C, že přišla o ten rituál nalodění. V průběhu toho dopoledne se to potom dostalo do takové roviny, že už pak tady běhala i sama. Bylo super, že se na to nemuselo tlačit a každý ji tady bral.“*

Školní připravenost

U této kategorie opět začneme s popisem, kdy a jakým způsobem probíhala příprava na školní docházku. Z rozhovoru se dozvídáme, že cílená příprava úplně neprobíhala, rodiče to brali jako pokračování už něčeho zaběhlého. Během léta vědomě žákyni C ukazovali, že už to nebude jenom o hraní, ale že přibudou nové povinnosti. *„Mluvili jsme o tom vědomě, posledních čtrnáct dní před začátkem školy strávila ve školce, což mi přišlo důležitý, že to byl dobrý úvod. Byli jsme se dvakrát podívat do nové třídy, že mi chtěla ukázat, kde budou mít třídu.“* (rodič C) Co se týká materiálního vybavení, žákyně C neměla přímo aktovku, má obyčejný batoh, který normálně nenosila, a ten teď nosí do školy. Také si s babičkou koupila penál, ze kterého měla radost.

Přesuneme-li se k připravenosti kognitivních funkcí, tak obecně s učením žákyně C neměla problém. Pečlivě plnila zadané úkoly, v matematice přicházela na nová řešení, v porovnání s ostatními spolužáky je u ní výrazně lépe rozvinuté kritické myšlení, pracovala rychlým tempem a efektivně. S pozorností měla největší problém ráno první hodinu, v kruhu polehávala a byla na ní vidět velká únava. Tento fakt potvrzuje i paní učitelka v rozhovoru: *„Ráno tu pozornost neudrží, to se opakuje každé ráno. Opravdu bývá ještě unavená. A i pak, když se dělá nějaká činnost, tak je to pro ni těžší. Vždycky potřebuje aspoň tu hodinu na rozkoukání a pak už pracuje samostatně a pečlivě.“* Žákyně C dokáže pracovat samostatně a pokud potřebuje s čímkoli pomoc, přijde za paní učitelkou pro radu.

Interakce učitel-žák

V rámci této kategorie začneme nejprve s komunikací. Žákyně C se vyjadřovala smysluplně v delších větách, bez logopedických obtíží. S komunikací se spolužáky si občas nevěděla rady a radši přišla za někým z dospělých. Paní učitelka v rozhovoru zmiňuje, že se s žákyní C hezky povídá, ráda vypráví o rodičích, o tom, co zažila, o svých hračkách a o tom, co doma vyrábí. Před ostatními v kroužku se vyjadřuje spíše rychle a stručně. Pokud paní učitelka potřebuje žákyni C vysvětlit něco v rámci chování, musí si ji vzít samostatně, při hromadném vysvětlení v kruhu nereaguje.

Tímto se přesuneme k přijetí nové autority, kdy z pozorování bylo zřejmé, že žákyně C postupně začíná k paní učitelce získávat důvěru a nebojí se za ní přijít. Paní učitelka se k této žákyni vyjádřila: *„Úplně nevím, protože každý den je s ní jiný. Myslím si, že pomalinku ke mně začíná získávat důvěru. Když má nějaký problém, tak přijde za mnou a pomalinku mě bere mezi své lidi, ale ne jako autoritu, ale spíš jako někoho, o koho se může opřít, u koho najde pomoc.“* Tatínkův pohled byl takový: *„Paní učitelku přijala zrcadlově, hezky o ní mluví, když měla narozeniny, tak jí chtěla něco koupit. Celkově tihne víc k dospělým, než je obvyklé.“* Z těchto dvou citací můžeme vyvodit, že s přijetím nové autority žákyně C neměla žádný problém.

Paní učitelka k žákům přistupuje tak, jak jsme si popsali u žákyně A. Ale přiblížíme si pohled ze strany rodiče. *„My jsme rádi, že sem žákyně C chodí. Je to pojatý, tak jak je to teoreticky, tak je to i prakticky. To nenucení, haptická nabídka objetí, což nám doma funguje. Je vidět, že dostávají péči vůči té kvantitě, jak jich je málo, každý dostane pozornost.“*

Do této kategorie jsme zařadili i dodržování pravidel, jak jsme již zmiňovali nejvíce se nedodrжуje pravidlo mluví jenom jeden a nasloucháme si. U žákyně C můžeme přidat

velmi časté polehávání nebo nějaké pošťuchování se spolužáky, když pro ni činnost není dost atraktivní. Ale jinak se pravidla snaží dodržovat a hlídat se.

Role žáka

U žákyni C přijetí nové role nebylo tak pohodové, jak v předchozích případech. Na novou roli si musela zvykat, i když prostředí školy a nějaké spolužáky znala, tak to pro ni bylo něco nového a neznámého. V rozhovoru paní učitelka uvádí: „*Na začátku to bylo náročnější. Chvilku trvalo, než se ráno naučila s rodiči loučit. Vždycky potřebovala, aby tady jeden z nich chvilku zůstal. Postupem času to už bylo lepší, pomaličku je pouštěla a víc tihla ke mně, potřebovala ten kontakt a teď už je to úplně v pořádku. Myslím, že se dobře adaptovala.*“ Rozhovor s paní učitelkou proběhl v listopadu, tudíž u žákyně C adaptační období opravdu trvalo přibližně tři měsíce. Při pozorování nejvíce viditelný problém bylo ranní loučení s rodiči, u žákyně C jsme pozorovali pláč a dlouhé loučení. Každé pondělí, kdy se začíná velkým ranním kruhem se všemi žáky, tam většinou jeden z rodičů zůstával nebo si žákyni C vzala k sobě paní učitelka, aby ji to tolik nestresovalo. Také žákyně C během prvních dvou týdnů často chyběla z důvodu nemoci. To naznačovala projevy psychosomatických obtíží, na které jsme se zeptali tatínka při rozhovoru: „*No děje se nějaké dny, nechci vstávat, nechci do školy. V září tam opravdu byly vidět nějaké nádechy nechutě jít do školy. Bylo to hodně nahoru, dolů. Teď ten říjen, listopad už cítím, že víc plyne. Ale září bylo jak na houpačce, myslel jsem, že to bude větší vplutí bez strachu.*“ Také jsme se dozvěděli, že se objevily nějaké dny, kdy žákyně C přišla ze školy unavená a odpoledne usnula. Novou roli však přijala a je na ní hrdá.

Kolektiv a spolupráce

Žákyně C si na nový kolektiv stále zvyká, hledá svoji roli, jakou by v něm mohla zastat. Nemá zatím ve třídě vytvořeno blízké pouto s nějakým spolužákem. Šlo vidět, že by se ráda do kolektivu více začlenila, ale neuměla úplně přijít, jak na to. Z pohledu tatínka jsou vztahy u žákyně C zatím proměnné a zatím je více sama. „*Podle mě chce tam mít ty vztahy, ale ještě se stále poznávají.*“ (rodič C)

Práci v centrech zvládá, ale staví se spíše do upozaděné role, není vůdčí, spíš poslouchá, kouká a ostatní ji říkají, co má dělat a to udělá.

Vnitřní motivace a emoce

U této kategorie začneme s emocemi, které žákyně C prožívala před prvním dnem. Žákyně C strávila čtrnáct dní před začátkem školy v mateřské škole, což otec považoval za

výhodu, že si po prázdninách opět zvykne na prostředí školy. Z našeho pozorování se však domníváme, že předchozí pobyt v MŠ mohl způsobit reakci, kterou žákyně C prožívala první den. Když s rodiči ten den přišli do školy, nešla klasicky do školky, jak byla zvyklá, ale musela se zapojit mezi nové žáky, učitele, a ještě na ni byla směřována pozornost. To vyvolalo nervozitu a strach, díky kterému se nechtěla zapojit mezi ostatní. Během dne se však adaptovala na nové podmínky a do zbytku programu se zapojila.

Vnitřní motivace k učení většinou vycházela z atraktivnosti činnosti. Pokud ji zaujala, motivace pro práci byla vždy velká a vždy činnost dokončila na rozdíl od ostatních žáků. Jelikož žákyni C občas chyběla dostatečná pozornost paní učitelka ji musela více namotivovat. Vždy pracovala svědomitě a špatně nesla, pokud při nějakém úkolu selhávala nebo udělala chybu. Projevovalo se to naštváním nebo velkou lítostí i v podobě slz.

Emoční projevy u žákyně C nejvíce souvisely s adaptací na školní prostředí. Při pozorování jsme si všimli velkého stesku po rodičích a některé dny se objevil pláč při odchodu rodičů.

Hodnocení

Na úvod hodnocení si uvedeme příklad sebehodnocení žákyně C ze dne, kdy žáci vyráběli lodičku z papíru: „*Dařilo se mi zatím dobře, ale potřebovala jsem trochu pomoci.*“ Když jsme žákyni C pozorovali při práci, přišlo nám, že se občas hodnotila více kriticky, i když vše zvládla rychle a na práci si dala záležet. Jeden den žáci hodnocení vyjadřovali pomocí lodičky na tabuli, žákyně C si dala lodičku potopenou a okomentovala to tak, že se ji na začátku stýskalo po tatínkovi, ale práci nakonec zvládla dobře. Tudiž hodnotila spíše chování než konkrétní práci, kterou zvládla velmi dobře. Paní učitelka se hodnocení žákyně C vyjádřila následovně: „*Žákyně C je nerada středem pozornosti, v tom smyslu, že když se hodnotíme, tak nerada mluví přede všemi. Takže je hodnocení spíše stručné a krátké, ale zároveň zdravě sebekritické.*“ Otec vypověděl, že zpětnou vazbu získávají z triád a kdykoliv si o ní řeknou.

5.4 Vliv vzdělávacího programu Začít spolu na adaptaci žáků

Faktorů ovlivňujících adaptaci žáků na školní docházku nacházíme celou řadu. Pro přehlednost v rámci interpretace jsme použili myšlenkovou mapu (viz obr. 3).



Obrázek 3 Vliv vzdělávacího programu Začít spolu na adaptaci žáků 1. ročníku (autorská tvorba, 2023)

Podíváme-li se do teoretického rámce, uvádíme jako jeden z hlavních faktorů zvykání si na nový režim. I tento problém se vyskytoval u žáků, kteří se vzdělávají podle programu Začít spolu. Když porovnáme denní režim na běžné základní škole, který se skládá se z vyučovacích hodin, trvajících 45 minut. Desetiminutová nebo dvacetiminutová přestávka vyplňuje prázdnou mezi vyučovacími hodinami. S denním režimem naší školy, která se vzdělává podle programu Začít spolu, nacházíme v něm výrazný rozdíl.

Z rozhovoru s paní učitelkou se dozvíme, že slovo režim nahrazují slovem program. Ten je rozdělen do vyučujících bloků trvajících 90 minut, po kterých následuje přestávka trvající zhruba 30 minut, na kterou navazuje druhý vyučovací blok. Ze školního vzdělávacího programu si uvedeme konkrétní organizaci vyučování.

Ranní kruh – zde probíhá přivítání a pozdravení žáků, přečte se ranní zpráva, průvodce seznámí žáky s denním programem a motivuje žáky pro další činnost.

Společná práce – v tomto bloku si žáci osvojují nebo procvičují učivo.

Centra aktivit – rozmístěné úkoly ze čtení, psaní, matematiky, pokusů a objevů, výtvarného ateliéru do pracovních koutků, na kterých spolupracují skupinky žáků.

Hodnotící kruh – žáci hodnotí a prezentují svou nebo skupinovou práci, doporučují jejich postup práce a oceňují výkony ostatních.

Hodnocení, sebehodnocení – průběžné slovní hodnocení žáků po jakékoli práci.

Tento denní program nese některé prvky využívané v mateřské škole, příkladem si můžeme uvést ranní kruh, ve kterém se žáci každé ráno scházejí. Pro žáky to představuje něco, co znají. Za důležité však považujeme si nastavit jasná pravidla a ty v kruhu dodržovat. Z našeho pozorování se domníváme, že se žáci v kruhu cítili bezpečně a vždy dostali prostor pro jakékoli vyjádření. Paní učitelka mohla v kruhu zjistit v jakém rozpoložení žáci přišli a k tomu přizpůsobit připravené aktivity.

V tomto denním programu jsme zaznamenali určité výhody, které mohly ovlivnit adaptaci žáků v 1. ročníku. Jednou z nich je volnost, která dává průvodcům prostor pro zařazování různých metod práce a organizačních forem. Mohou výuku přizpůsobit aktuálnímu rozpoložení žáků. Zařadit cvičení mezi činnostmi, relaxaci nebo prodloužit čas u činností. To jsme pozorovali i my, kde paní učitelka musela střídát více aktivit kvůli udržení pozornosti žáků. Také se v průběhu dvou týdnů pozorování občas prodloužila přestávka, jelikož bylo hezké počasí a žáci tráví přestávky na venkovní zahradě, pro žáky 1. ročníku to tak byl hladší přechod. Ale i přes dlouhé přestávky si žáci stěžovali, že jsou krátké.

S denním režimem souvisí individualizace výuky. V rámci adaptace žáků 1. ročníku se jedná především o individuální přístup. Když se zaměříme na námi popisované příklady adaptace žáků, u žákyně C se projevovaly některé adaptační obtíže, byl volen citlivý přístup ze strany školy. Rodiče mohli s žákyní C zůstat déle, domluvit se s průvodci na postupu a paní učitelka nabízela objetí, pokud se žákyni v průběhu dne zastesklo. Na rodiče nebyl vyvíjen tlak, že se žákyně C musí zapojit, a za to byli velmi vděční.

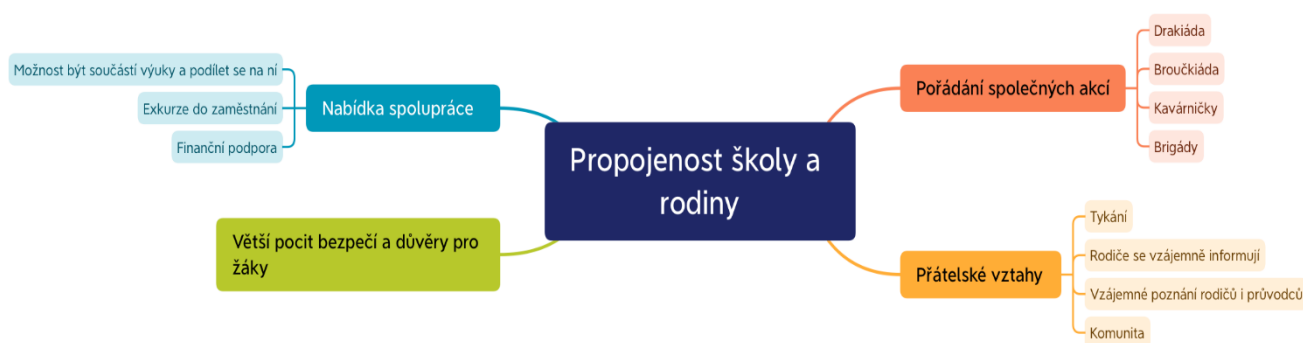
Další faktor ovlivňující adaptaci žáků spatřujeme v hodnocení. Opět zde vycházíme z prostudované teorie, kdy hodnocení představuje velkou zátěž. V tomto programu se používá převážně slovní hodnocení. Žáci se učí vystihnout pozitiva práce, ohodnotit svůj pokrok a nesrovnávají se se spolužáky. Na hodnocení pozitivně vnímáme, že průvodci hodnotí nejen zvládnutí učiva, ale také snahu, přístup a to, jak jsou žáci při práci samostatní a tvořiví, a zda pracují v souladu se stanovenými pravidly.

Odlišnosti vyplývají i z přístupu k dítěti. Už z názvosloví víme, že učitel je průvodce, který dítě provází na cestě vzděláním. Vztah mezi průvodcem a žákem je méně formální. Žáci průvodcům tykají a oslovují je jmény. Přístup se zakládá na vědomé komunikaci směřující k žákům. Nechoází ke srovnávání žáků, ke každému se přistupuje

individuálně a spravedlivě. Z atmosféry jsme pocítovali velmi přátelské prostředí, což může u žáků 1. ročníku odbourat strach z nové životní etapy.

Posledním faktorem ovlivňující adaptaci žáků 1. ročníku se nám potvrzuje znalost školního prostředí. V našem případě všichni účastníci prostředí znali, jelikož navštěvovali přidruženou mateřskou školu, což všichni rodiče uvedli v rozhovoru jako výhodu. Dvěma ze tří pozorovaných žáků bylo prostředí více blízké, jelikož tam pracovaly jejich maminky. U žákyně C se domníváme, že se první školní den jednalo o strach z neznámého i přesto, že škola nabízí bezpečné a podnětné prostředí s přátelskou atmosférou.

Škola propojuje v rámci školních aktivit všechny ročníky, žáci se setkávají a spolupracují. Spolupráce rodiny a školy je pro vzdělávací program stěžejní. Propojení rodiny a školy jako ovlivňující faktor uvádí i odborná literatura. Pro přehlednost, v čem spolupráce s rodinou spočívá a jak ovlivňuje žáky, jsme zpracovali myšlenkovou mapu (viz obr. 4).



Obrázek 4 Propojenost školy a rodiny (autorská tvorba, 2023)

5.5 Výhody vzdělávacího programu Začít spolu z pohledu účastníků

Určité výhody, které nám vytanuly z rozhovorů, pramenily z otázky, proč rodiče zvolili školu se vzdělávacím programem Začít spolu. Odpovědi byly různorodé a každý přinesl jiné odůvodnění volby tohoto programu.

Matka A, která je na této škole i učitelkou si podle tohoto programu změnila celý život. Hlavní výhodou spatřuje v respektování individuality dítěte, a proto je šťastná, že její dcera může tuto školu navštěvovat. Domníváme se, že jedním z hlavních důvodů byly především výrazné emoční projevy, které jsme zaznamenaly u žákyně A. Tyto projevy by se na běžné základní škole příliš netolerovaly a žákyně A by mohla dostat „nálepku“ uplakané holčičky. Matka A dále vyzdvihuje prostor pro komunikaci, respektující přístup a žádné nálepkování. Vidí, že se výrazně posiluje vnitřní motivace k učení, dává se naučeným znalostem smysl propojením s věcmi ze skutečného života. Kladně hodnotí slovní hodnocení, díky kterému se žáci nesrovnávají, ale vyzdvihují pozitivní vlastnosti a oceňují kvality jedince.

U odpovědi maminky B uvedeme přímou citaci, jelikož přináší porovnání s běžnou základní školou, kterou navštěvovala její nejstarší dcera: *„Školu s programem Začít spolu jsem volila, protože jsem vždycky chtěla, aby se děti vzdělávaly samy, protože nejstarší dcera navštěvuje klasickou základní školu, a ta už od října co nastoupila do 1. ročníku byla otrávená a už jí to nebavilo. Žák B se do školy těší a nestalo se mi, že by se mu do školy nechtělo nebo, že by řekl, že do školy nejde nebo se netěší.“* Dále zmiňuje interaktivní výuku, která podporuje, jak samostatnost, tak spolupráci a centra aktivit, ve kterých se už hodně naučili ve školce.

V této výpovědi se nám zobrazuje vnitřní motivace žáků k učení. Vnímali jsme, že žáci v hodinách chtěli pracovat, měli zájem o každou aktivitu, jelikož byla atraktivní a interaktivní. Střídáním těchto aktivit se samostatnou prací u stolečku v podobě grafomotorických cvičení nebo vyplňováním pracovních listů žákům nedělal sebemenší problém. Naopak u stolečku zavládlo ticho a všichni se soustředili na práci, jelikož aktivní činnost měli předtím.

Otec C nejvíce oceňuje spolupráci rodiny, školy a všech účastníků vzdělávacího procesu. Také centra aktivit, ve kterých žáci pracují a promítá se tam svobodné rozvíjení a seberealizace dítěte.

I paní učitelka vidí výhodu ve spolupráci s rodiči, může se jim svěřit a oni naopak vysvětlit, proč se u žáka objevuje dané chování, co se v rodině děje a lépe nalézt řešení.

O všech zmíněných výhodách můžeme říct, že se promítají i do adaptace žáků 1. ročníku. Domníváme se, že respektování individualit jedince napomáhá ke snadnějšímu prožívání přechodu ke školní docházce. To nám ukazuje příklad žákyň A, C, které potřebovaly ze strany paní učitelky větší pochopení, nabídku fyzického kontaktu a zajištění respektu vůči nim i od ostatních žáků.

Spolupráci s paní učitelkou potvrdili všichni z rodičů, jelikož každý chtěl vědět, jak tento přechod žáci zvládají a zda se nevyskytuje nějaký problém. Tento fakt vnímáme jako výhodu, že tato propojenost napomáhá k většímu zájmu rodičů o vzdělávání, prožívání a chování jejich dětí.

To, co nás nejvíce překvapilo a zaujalo bylo sebevědomí žáků. Jelikož naši pozorovaní žáci navštěvovali mateřskou školu na stejném principu jsou zvyklí vyjádřit svůj názor, nebojí se položit jakoukoli otázku a ve všem co dělají zapojují svoji kreativitu. Tento fakt přisuzujeme bezpečnému a podnětnému prostředí, které rozvíjí žakovu osobnost.

Častá nepravidelnost a náhlé změny v denním programu bránily hladké adaptaci žáků 1. ročníku. Pokud taková změna nastala, v našem konkrétním případě se jednalo o nacvičování vystoupení na městské slavnosti. Žáci byli vytaženi z práce, a poté se už k ní nedokázali plynule vrátit.

Ze získaných dat jsme pojmenovali výhody, které jsme graficky znázornili v myšlenkové mapě.



Obrázek 5 Výhody vzdělávacího programu Začít spolu (autorská tvorba, 2023)

5.6 Závěry a diskuse

Cílem empirické části diplomové práce bylo popsat specifika adaptace žáků 1. ročníku na školní prostředí se vzdělávacím programem Začít spolu. Tento hlavní cíl jsme operacionalizovali na cíle dílčí. Jedním z nich chceme posoudit potenciál vzdělávacího programu Začít spolu v 1. ročníku základní školy a druhým popsat vliv tohoto programu na adaptaci žáků 1. ročníku. Pro tyto cíle jsme stanovili výzkumné otázky, na které v této kapitole budeme odpovídat.

Výzkumné otázky:

Jaká jsou specifika výuky vzdělávacího programu Začít spolu?

Pro zodpovězení této otázky jsme pracovali se školním vzdělávacím programem, kde jsme hledali specifika vzdělávání této školy. Zaměřili jsme se na charakteristiku, vybavení a zaměření školy, dále na třídní úmluvu, organizaci výuky a spolupráci s rodiči. Tyto jevy jsme mohli porovnat díky pozorování, které probíhalo první dva týdny v září a vybrané dny v říjnu.

Naše očekávání odlišné organizace a metod výuky se naplnilo. Výuka je rozdělena do delších časových bloků, jedná se o hodinu a půl, ve které se žáci soustředí na jeden vyučovací předmět, zpravidla matematiku nebo český jazyk. Po tomto vyučovacím bloku mají žáci delší přestávku, při níž pobývají na prostorné zahradě, která obklopuje celou školu. Žáci chodí na zahradu v rámci výuky, ale také o přestávkách. Na čerstvém vzduchu, mohou vyběhat nahromaděnou energii a do školy se vrací více klidní.

Co považujeme za velký přínos pro výuku je ranní kruh. Tento kruh představuje určitý rituál, který byl mezi dětmi velmi oblíbený. Žákům značil každodenní vstup do výuky, kde se nejprve přivítali, sdělili si dojmy a čekal na ně ranní dopis. Také zde byl sdělen cíl práce. Kruh byl velmi častým prvkem, nejen v rámci třídy, ale i při setkávání všech žáků, což nám potvrzuje efektivnost této metody výuky.

Další specifickou formou výuky jsou centra aktivit. Ta předčila naše očekávání, a i v rozhovorech se o nich rodiče vyjádřili, že jsou velkým přínosem do výuky. Žáci se naučí spolupracovat, rozdělí si práci, musí se mezi sebou domluvit a splnit zadaný úkol. Následně skupinovou práci hromadně prezentují v hodnotícím kruhu. Pozitivním shledáváme, že se žáci během týdne vždy prošťídali ve všech centrech aktivit a zároveň se vzájemně motivovali k práci. Překvapivým se jeví velmi pozitivní a přátelská atmosféra,

která panuje v tomto prostředí. Úsměvy rozdávají jak učitelé, rodiče, ale především žáci, na kterých jde vidět, že je škola baví.

Na čem si škola zakládá je spolupráce s rodiči. Ti se podílejí na pořádání různých akcí pro žáky, jako například drakiáda a broučkáda. Účastní se kavárniček, kde si občas sami mohou vyzkoušet, jakým způsobem se vzdělávají jejich děti nebo si popovídat s ostatními rodiči. Z rozhovoru se dozvídáme, že se sami rodiče aktivně zapojují do výuky. Představují žákům jejich zaměstnání nebo si přímo nachystají výuku o zajímavém tématu. Žáci jsou motivováni a mají zpestřenou výuku. Tento fakt závisí na tom, jak škola vtahuje a motivuje rodiče, aby měli zájem spolupracovat. V tomto případě můžeme konstatovat, že si škola vede velmi dobře, jelikož v rozhovoru nám rodič C potvrzuje, že se rád zapojuje do chodu školy. Také se ale setkáváme s odpovědí u matky B, která ji vnímá tak, že jí je až nadměrně moc. Jelikož má dětí víc, tak jí nezbývá časový prostor zapojovat do všech aktivit školy.

Další specifičnost výuky jsou pravidla podle, kterých se žáci řídí. V 1. ročníku měli žáci velké problémy s jejich dodržováním. V našem výzkumu se od paní učitelky dozvídáme, že zařazují pravidla postupně a zatím jsou pouze u dvou, mluví jenom jeden a nasloucháme si. Paní učitelka potvrzuje námi pozorovaný jev a neustále si s žáky připomínají důležitost dodržování pravidel. Co shledává přínosným jsou velké ranní kruhy se staršími žáky, kde žákům 1. ročníku dodržování připomínají starší žáci. Překvapilo nás, že ve starších ročnících pravidla fungují výborně a začínají je hlídat spíše žáci, což přináší značnou efektivitu.

Jakým způsobem probíhá adaptace žáků 1. ročníku?

Z našeho výzkumného šetření vyplynulo, že každý žák prožívá adaptaci do 1. ročníku individuálně a celkový průběh adaptace závisí i na osobnosti jedince. Nás především zajímalo, v čem se prožívání adaptace do 1. ročníku u žáků lišilo, a co prožívali podobně. Jedním ze společných znaků se ukázala role žáka. Na ni byli všichni žáci hrdí, pyšní a hlídali si oslovení školák.

Co můžeme potvrdit i z našeho výzkumného šetření jsou emoce, které žáci prožívají první školní den. U našich vybraných žáků převládalo těšení se s mírnou nervozitou a lehkými obavami. V rozporu s přijetím nové role se jeví zvykání si na ní. Výzkumné šetření ukázalo, že se žáci odlišují v procesu zvykání si na novou roli. Žákyně A měla největší problém s přijetím nového školního režimu. Musela si zvyknout na to, že už

nastávají určité povinnosti, že se musí dodržovat pravidla a přizpůsobit se ostatním spolužákům. Zatímco žák B se na svou roli těšil a do školy chodil s úsměvem, zvyknout si musel na dodržování nastavených pravidel. U žákyně C probíhal proces adaptace dlouhodoběji, neboť září pro ni bylo velmi náročné. Zvykala si na odloučení od rodičů, objevovaly se náznaky nechutě chodit do školy a častější nemoc. Postupem dalších měsíců dlouhé loučení s rodiči a stesk překonala. Ale prokázalo se, že toto adaptační období trvalo dva měsíce.

Podíváme-li se na školní připravenost zjistili jsme, že příprava před nastoupením do základní školy je velmi důležitá. Potvrdilo se nám, že žáci A a B byli více informováni o průběhu školní docházky, a tak adaptaci zvládli o něco lépe i proto, že prostředí školy bezpečně znali. Domníváme se, že adaptační období zvládli lépe i z důvodu toho, že maminky obou žáků pracují ve škole, naproti tomu žákyně C ne, a tak se u ní projevoval stesk po rodičích. Překvapivým se stala důležitost pořízení materiálního vybavení. Na žáky aktovka a penál působily jako symbol toho, že se opravdu něco mění a v těchto věcech měli jistotu, že jsou jejich a budou je provázet každý den. U žákyně C jsme narazili na to, že aktovku rodiče cíleně nekupovali a domníváme se, že i tyto materiální věci je třeba koupit pro snazší adaptaci. Prokázalo se nám to i při pozorování druhého dne ve třídě, kdy si žáci ukazovali aktovku a penál. Paní učitelka tak musela připravenou práci odložit a dala každému žákovi prostor, aby si navzájem věci představili.

K hladké adaptaci v 1. ročníku přispívá individuální přístup k žákům a prostor pro komunikaci a vysvětlení. V tomto programu je komunikace velmi vědomá, u žáků 1. ročníku jsme však našli rozpor, kdy žáci méně přijímali autoritu učitele. To nám potvrdila i paní učitelka, která po určité době zaujala více dominantní přístup, aby si žáci zvykli, kde jsou určité hranice. S dodržováním pravidel výrazně pomáhala spolupráce se staršími žáky, kteří žáky 1. ročníku usměrňovali a ti je poslechli.

Podobnost jsme také našli při práci v centrech aktivit. Všichni pozorovaní žáci v centrech aktivity zaujímali roli tichého člena, který poslouchá starší žáky, s nimiž se spojují. Práci dělali zodpovědně, protože se chtěli zalíbit starším žákům a přispět co nejlepším výkonem. Co hodnotíme velmi kladně na tomto programu, je rozvíjení vnitřní motivace k učení. Ta byla u žáků A, B, C na velmi vysoké úrovni. Rozdíly přicházeli společně s emocemi. Nejvýraznější emoční projevy jsme zaznamenali u žákyně A, kterou ovlivňovali při motivaci k práci. Při pozorování jsme zaznamenali postupné zkracování těchto projevů. Domníváme se, že výrazné emoční projevy souvisely s emocionální

nedozrálostí, kterou zmínila i paní učitelka v rozhovoru. U žáků B a C jsme se setkali s běžnými reakcemi odpovídající jejich věku.

Obrovský rozdíl a smysl spatřujeme ve vedení žáků k sebehodnocení a vyjadřování vlastního názoru. Buduje u žáků sebevědomí a v hodinách se nebojí přispívat k diskusi. Ze školního vzdělávacího programu se dozvídáme: „Snažíme se vytvořit ve škole takové prostředí, ve kterém vychováváme osobnosti uvědomující si sílu vlastního názoru, tvořivost a schopnost prosadit se v netypických životních situacích.“ Z našich výsledků výzkumného šetření tento fakt můžeme potvrdit, jelikož žáci 1. ročníku navštěvovali tamější mateřskou školu, která osobnost žáka také podporovala. Z pozorování bylo patrné, že se žáci 1. ročníku nebojí vyjádřit svůj vlastní názor, zeptat se na cokoli čemu nerozumí a konfrontovat starší žáky při nějakém konfliktu.

Jaký vliv má na adaptaci žáků vzdělávací program Začít spolu?

Jedním z hlavních vlivů, které má vzdělávací program na adaptaci žáků je prostředí, které se odlišuje od běžného vzdělávání. Jelikož je třída uspořádaná tak, aby se v ní žáci cítili dobře a bezpečně, domníváme se, že tento faktor může mít vliv i na adaptaci. Z výsledků, kde jsme se rodičů ptali, jak žáci vnímají prostředí školy, všichni uvedli, že se žákům nejvíce líbí ve třídě koberec, a že má každý své určené místo na věci. Na druhou stranu shledáváme úskalí v delších časových blocích. U žáků jsme pozorovali problém s udržení pozornosti. I přesto, že v tomto bloku byly volené zábavné aktivity. Tento fakt vychází z teorie pozornosti, kdy žák 1. ročníku nedokáže dlouhodobě udržet pozornost.

Zároveň musíme vyzdvihnout volnost a individualizaci výuky v tomto programu, kde se paní učitelka mohla přizpůsobit žákům a zařadit do delšího bloku přestávku navíc. Další faktor ovlivňující adaptaci se jeví přístup učitele k žákovi. Přístup je velmi empatický a tolerantní k jakýmkoli individuálním zvláštnostem. Z analýzy dat nám vyplynulo, že s přístupem paní učitelky jsou všichni rodiče spokojeni. V rozhovoru rodiče zdůraznili individuální přístup, styl komunikace mezi učitelem a žákem, nenucenost, haptickou nabídku a dostatečnou pozornost věnovanou žákům. Překvapivým jevem byla spolupráce se staršími žáky, u které jsme očekávali, že pro žáky 1. ročníku bude náročná. Naopak nás překvapilo, že tato spolupráce nevykazovala žádný problém ani z jedné strany. To přisuzujeme přátelskému prostředí, které je velmi dobře nastaveno.

Dále jsme mezi vlivy zařadili hodnocení, které je průběžné, žáci se učí hodnotit sami sebe s pomocí učitele. Ten přispívá větším hodnocením výkonu žáka jednou měsíčně

a detailně na triádách. Tento způsob hodnocení může pomoci plynulejší adaptaci. Žáci, A, B, C nebyli ve stresu, že dostanou špatnou známku nebo z toho, že v učení selhávají. Posledním vlivem na adaptaci žáků zmíníme spolupráci s rodinou. Ta se ukázala v rozporu, jelikož u žákyně C, i přes značnou spolupráci otce se školou, to na adaptaci žákyně nemělo příliš velký vliv.

Jaké jsou přínosy vzdělávacího programu Začít spolu pro adaptaci žáků 1. ročníku?

K diskusi nad přínosy vzdělávacího programu Začít spolu jsme vycházeli z rozhovorů s paní učitelkou a rodiči žáků, kteří navštěvují 1. ročník. Rodiče měli rozdílné názory na hlavní přínosy programu. Ty vycházely z potřeb každého žáka. Ze všech zmíněných výhod jsme vybrali ty, které se objevily v odpovědích víckrát a ty, které nám přišly důležité při pozorování. Vyhodnotili jsme je jako přínosné pro adaptaci žáků 1. ročníku.

Nejčastěji zmíněným přínosem bylo respektování individuálních potřeb žáka, kteří zmínili všichni účastníci rozhovorů. To zahrnuje poskytnutí dostatečného času a prostoru pro přizpůsobení se novým podmínkám a také předcházení nálepkování žáků. Dalším přínosem, zmíněným matkou B, představuje interaktivní vyučování, při kterém žáci 1. ročníku udrželi lépe pozornost, učí se pracovat samostatně, ale i ve skupinách. Výhodou programu ZaS, na které se shodli rodiče B a C spatřují v centrech aktivit. Zde se žáci vzdělávají aktivním zapojením do činností v rámci kooperace. Ve výzkumném šetření se nám také často objevovala odpověď svobodného rozvoje osobnosti a podpora samostatnosti. Svobodný rozvoj zde chápeme jako rozvíjení vlastností, ve kterých žák vyniká.

Pozitivním zjištěním bylo, že žáci nevykazovali strach z komunikace. Toto tvrzení jsme zaznamenali při pozorování, kdy se žáci scházeli každé pondělní ráno ve velkém komunitním kruhu, kterého se účastnili všechny ročníky. Naši pozorovaní žáci, především žákyně A a žák B, se aktivně zapojovali do diskuse, kladli otázky a nebáli se reagovat na názory starších žáků a učitelů. U žákyně C tomu tak nebylo, domníváme se, že strach z komunikace pramenil z probíhajícího adaptačního období. Komunikaci se školou vyzdvihovali i rodiče, jelikož byla otevřená a dostali jakékoli informace, o které si požádali. Poslední výhodou se ukázala spolupráce s rodinou, která pro žáky přináší bezpečné a přátelské prostředí. Zpestřuje výuku a pořádají se společné akce, na kterých si upevňují přátelství, jak děti, tak rodiče.

5.7 Limity výzkumného šetření a etické aspekty

Při výzkumném šetření jsme spatřili jisté limity, které mohou ovlivnit získávání dat, jejich analýzu a následnou interpretaci.

První limit nacházíme na straně výzkumníka, roli hrají jeho osobnostní předpoklady, tam můžeme zařadit věk, pohlaví a dosavadní zkušenosti. Také se může projevit aktuální nálada výzkumníka, jak při získávání dat, tak při jejich zpracování. I vstup výzkumníka do terénu může ovlivnit pozorovanou skupinu. Další limity se objevují ve výběru výzkumného vzorku. Ten byl tvořen z participantů, kteří se ochotně podíleli na výzkumném šetření. Jejich počet můžeme označit také za limitující. Uvědomuje si, že i účastníci výzkumu mohli být ovlivněni aktuálním naladěním a také hráli roli vnější podmínky v podobě prostředí, ve kterém se rozhovor odehrával a čas, který si vyhradili.

Účastníci byli seznámeni s podmínkami, cíli a obsahem výzkumné části diplomové práce. Souhlasili s účastí sebe a jejich dítěte, svolili použít poskytnutý materiál za účelem sepsání diplomové práce. Byli informováni o zachování důvěrnosti a jejich identitě.

5.8 Doporučení do praxe

Z výzkumného šetření vyplynulo několik doporučení především pro rodiče a učitele. Pro snazší adaptaci žáka do základní školy doporučujeme poskytnout co nejvíce informací o škole, jak bude vypadat denní režim a několikrát školu, do které žák v září nastoupí navštívit. Také žáka lépe připravíte zakoupením materiálního vybavení, v tomto případě máme na mysli aktovku a penál. Věci představují symbol školy a něco jejich, o co budou následující roky pečovat. Zároveň se chtějí pochlubit nejen spolužákům, paní učitelce, ale i rodině.

Pedagogům doporučujeme k žákům přistupovat individuálně a poskytnout dostatek prostoru a času v adaptačním období pro přizpůsobení se novým podmínkám. Také je vhodné do výuky zařadit ranní kruh či zpestřit výuku centry aktivit. K rozvoji sebevědomí žáka napomáhá sebehodnocení práce a poskytnutí prostoru pro vyjádření, musíme však nastavit pravidla, aby nedocházelo k posměchu od ostatních spolužáků.

Na závěr bych zmínila důležitost propojení rodiny a školy. V tomto programu si na tomto pilíři zakládají, všichni dohromady tvoří určitou komunitu a přispívají různými nápady k vylepšení vzdělávání.

ZÁVĚR

Cílem naší diplomové práce bylo popsat specifika adaptace žáků 1. ročníku na školní prostředí se vzdělávacím programem Začít spolu. Abychom dosáhli stanoveného cíle formulovali jsme si cíle dílčí a na ně navázali výzkumnými otázkami, které nám pomohly náš hlavní cíl více specifikovat.

V teoretické části práce jsme nashromáždili dostupné informace o vývojovém období mladšího školního věku, školní zralosti, adaptaci a v druhé části jsme se věnovali vzdělávacímu programu Začít spolu.

V empirické části práce jsme navázali kvalitativním výzkumným šetřením. Provedli jsme výzkum založený na principu triangulace dat. Využili jsme následující metody sběru dat: analýzu kurikulárního dokumentu, pozorování a metodu rozhovoru. Díky analýze školního vzdělávacího programu jsme mohli více přiblížit školu, ve které proběhlo výzkumné šetření. Skrze pozorování jsme byli součástí vyučovacího procesu, který přinesl reálný obraz o našich vybraných žácích a jejich adaptaci na školní prostředí. Pomocí rozhovorů s rodiči žáků a paní učitelky jsme doplnili potřebné informace k prožívání adaptačního období. Získali jsme dostatečné množství dat, které jsme následně analyzovali a interpretovali. Vymezili jsme specifika výuky, popsali adaptaci vybraných žáků, zjišťovali možné vlivy působící na adaptaci žáků 1. ročníku a stanovili výhody, které přináší vzdělávací program Začít spolu.

Naše výsledky přináší hlubší nahlédnutí do problematiky adaptace, ucelený popis prožívání adaptačního období žáků 1. ročníku se vzdělávacím programem Začít spolu. Uvádíme prostředí, denní režim, individualizaci výuky, přístup k žákovi, hodnocení a spolupráci s rodinou jako faktory ovlivňující adaptaci žáků 1. ročníku. A stanovili jsme přínosy vzdělávacího programu z pohledu rodičů a paní učitelky. Také jsme vymezili určitá doporučení do praxe.

Na tuto práci by se dalo navázat rozšířením či prohloubením, například přidáním dalších účastníků. Dále použít kvantitativní metody pro poskytnutí komplexnějšího přehledu na toto téma. Nebo rozšířit výzkum zaměřením se na nové oblasti tématu. V našem případě by se nabízelo téma přínosy spolupráce rodiny a školy. Naše zjištění mohou být užitečné v praxi, jak pro rodiče, kteří se zajímají o problematiku adaptace, tak pro učitele.

Seznam použité literatury a zdrojů

(PDF) FACTORS ASSOCIATED WITH THE SUCCESSFUL TRANSITION TO PRIMARY SCHOOL | Maria Sakellariou - Academia.edu. Academia.edu - Share research [online]. Copyright ©2023 [cit. 03.02.2023]. Dostupné z: https://www.academia.edu/40491810/FACTORS_ASSOCIATED_WITH_THE_SUCCESSFUL_TRANSITION_TO_PRIMARY_SCHOOL?email_work_card=view-paper

(PDF) Perspectives of teachers, children, and parents on the transition to first grade | Clodie Tal - Academia.edu. Academia.edu - Share research [online]. Copyright ©2023[cit.03.02.2023].

Dostupné z: https://www.academia.edu/47699694/Perspectives_of_teachers_children_and_parents_on_the_transition_to_first_grade?email_work_card=view-paper&fbclid=IwAR3d3jzHbpp6HgF5HNhIwOOqeFePDzhQUJ-gmqGagfFas9sWfGZWEzoMs00

BABANOVÁ, Anna. *Centra aktivit: cesta ke smysluplnému učení*. Praha: Step by Step ČR, 2022. ISBN 978-80-907802-2-4.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0793-9.

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

BLAŠTIKOVÁ, Lucie. *Klima školy a jeho ovlivnění školním metodikem prevence a sociálním pedagogem v základní škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4894-7.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.

ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4640-1.

DANDOVÁ, Eva, Jana KROPÁČKOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Daniela PRAVCOVÁ a Irena PŘÍKAZSKÁ. *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Raabe, [2018]. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-373-5.

Diagnostika školní zralosti. Praha: Raabe, c2012. Školní zralost. ISBN 978-80-87553-52-7.

DOCKETT, Sue a Bob PERRY. Transitions to School: Perceptions, Expectations, Experiences. Australia: University of New South Wales Press, 2007. ISBN 978 086840 801 9.

FRANCLOVÁ, Marta. Zahájení školní docházky. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4463-6.

HANULIAKOVÁ, Jana. Pregraduálna didaktická príprava budúcich učiteľov na prácu s pravidlami v edukačnom prostredí. Týn nad Vltavou: Nová Forma, 2021. ISBN 978-80-7612-326-7.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. Psychologický slovník. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HERMAN, Marek. *Klima ve třídě je základním tajemstvím pedagogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-421-1.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. Je naše dítě zralé na vstup do školy? Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4750-7.

KARGEROVÁ, Jana a Zuzana MAŇOUROVÁ. Individualizace ve výchově a vzdělávání [online]. Část I. Praha: Step by Step, 2013 [cit. 2022-2-4]. Dostupné z: <https://www.zacitspolu.eu/wp/wp-content/uploads/2019/10/individualizace-ve-vyuce-texty.pdf>

KARGEROVÁ, Jana et al. Kompetentní učitel 21. století: mezinárodní profesní rámec kvality ISSA [online]. Praha: Step by Step Česká republika, 2016 [cit. 2022-2 4]. Dostupné z: <https://www.zacitspolu.eu/wp/wpcontent/uploads/2019/10/kompetentni-ucitel-21.-stoleti.pdf>

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

- KMEŤOVÁ, Jana. Diagnostika pripravenosti dieťaťa na školské vzdelávanie. Bratislava: Wolters Kluwer SR, 2019. ISBN 978-80-571-0051-5.
- KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.
- KREISLOVÁ, Zdenka. Krok za krokem 1. třídou: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2038-8.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. Jak připravit dítě do 1. třídy. 3., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4856-6.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.
- OTEVŘELOVÁ, Hana. Školní zralost a připravenost. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1092-4.
- POCHE KARGEROVÁ, Jana. *Spolupráce s rodinou a komunitou v programu Začít spolu*. V Praze: Pasparta, 2019. ISBN 978-80-88290-27-8.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PUGNEROVÁ, Michaela a Ivana DUŠKOVÁ. Z předškoláka školákem. Ilustroval Martina VAŇKOVÁ. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0573-1.
- Sbírka zákonů: Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), jak vyplývá z pozdějších změn. In: . Praha: Tiskárna ministerstva vnitra, ročník 2008, částka 103, číslo 317.
- SKUTIL, Martin. Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
- ŠMELOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ a Eva SOURALOVÁ. Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3345-5.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

ŠVP pro základní vzdělávání: Rosteme spolu. ZŠ a MŠ Dolní Třešňovec, Lanškroun, 2021.

THOROVÁ, Kateřina. Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÁŇOVÁ KREJČOVÁ, Věra a Jana POCHE KARGEROVÁ. Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2011. Step by step (Portál). ISBN 978-80-7367-906-4.

Začít spolu | Moderní výukový program pro mateřské a základní školy. Začít spolu | Moderní výukový program pro mateřské a základní školy [online]. Copyright © 2023 Step by Step Česká republika, o.p.s. [cit. 03.02.2023]. Dostupné z: <https://www.zacitspolu.eu/>

ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-071-5.

Seznam použitých zkratk

a kol. – a kolektiv

apod. – a podobně

CNS – centrální nervová soustava

obr. – obrázek

MŠ – Mateřská škola

např. – například

s. – strana

ŠVP – školní vzdělávací program

tzv. – takzvaně, takzvaný

ZaS – Začít spolu

ZŠ – Základní škola

Seznam obrázků

Obrázek 1 Příklad uspořádání třídy do center aktivit na prvním stupni ZŠ (Krejčová, Kargerová, 2011, s. 59)	36
Obrázek 2 Kategorie (autorská tvorba, 2023)	49
Obrázek 3 Vliv vzdělávacího programu Začít spolu na adaptaci žáků 1. ročníku (autorská tvorba, 2023).....	63
Obrázek 4 Propojenost školy a rodiny (autorská tvorba, 2023)	65
Obrázek 5 Výhody vzdělávacího programu Začít spolu (autorská tvorba, 2023).....	67

Seznam příloh

Příloha 1 Rozhovor s učitelem

Příloha 2 Rozhovor s rodičem

Příloha 3 Ukázka nevyplněného pozorovacího archu

Příloha 4 Ukázky vyplněných pozorovacích archů

Příloha 5 Tabulky analýzy dat adaptace žáků A, B, C

Příloha 6 Tabulka analýzy dat výhod vzdělávacího programu Začít spolu

Příloha 7 Tabulka analýzy dat přístupu učitele k žákovi

Příloha 8 Tabulka analýzy dat propojenosti školy a rodiny

Příloha 1 Rozhovor s učitelem

SCHÉMA POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU S UČITELEM

(ZVO) Jakým způsobem si žáci (a, b, c) zvykali na školní prostředí?

(SVO1) Jak probíhala příprava před začátkem školního roku u žáků v 1. ročníku?

(TO1) V čem byla příprava náročnější?

(SVO2) Jak vnímáte prostředí školy?

(TO2) Které pomůcky využíváte ve výuce?

(SVO3) Jak si žák (a, b, c) zvykal na novou roli žáka?

(TO3) Byl žák (a, b, c) při práci samostatný?

(TO3) Zvládl udržet pozornost po dobu určité činnosti?

(TO3) Měl/a zájem o učení?

(TO3) Jak se žák projevoval v hodinách?

(TO3) Jaké emoční projevy se projevovaly, pokud žáka nebavila nějaká činnost?

(TO3) Dokázal žák požádat o pomoc, když bylo třeba?

(TO3) Jak zvládal sebehodnocení své práce?

(SVO4) Jak si žák (a, b, c) zvykal na nový kolektiv?

(TO4) Má žák blízkého kamaráda?

(TO4) Měl žák nějaké konflikty se spolužáky?

(TO4) Jak zvládal spolupracovat ve skupinkách?

(TO4) Jakou úlohu v centrech aktivit většinou zastával?

(SVO5) Jak vás žák (a, b, c) přijal jako novou autoritu?

(TO5) Jaký přístup máte k žákům?

(TO5) Jakým způsobem s žáky komunikujete?

(TO5) Měl žák nějaké problémy s dodržováním pravidel?

(TO5) Jakým způsobem jste řešili fungování nastavených pravidel?

(SVO6) Jak vnímáte propojenost školy s rodiči?

(TO6) Je pro vás přínosem propojenost školy a rodičů?

(TO6) Jak se snažíte rodiče zapojit?

Příloha 2 Rozhovor s rodičem

SCHÉMA POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU S RODIČEM

Kolik je vašemu dítěti let?

Mělo odklad školní docházky? Z jakého důvodu?

(ZVO) Jakým způsobem si vaše dítě zvykalo na školní prostředí?

(SVO1) Jak probíhala příprava před začátkem školní docházky?

(TO1) Kdy jste se začali intenzivněji připravovat na školní docházku?

(TO1) V čem příprava spočívala? (materiální vybavení, doplňování znalostí)

(TO1) Jaké emoce vaše dítě prožívalo před začátkem školy?

(SVO1) Jak probíhal první školní den?

(TO1) Co se dítěti na prvním dnu líbilo nejvíce?

(TO2) Měl z něčeho strach?

(TO3) Jaký prožitek?

(SVO2) Jak vaše dítě vnímalo prostředí školy?

(TO2) Zalíbila se nějaká školní pomůcka?

(SVO3) Jak si vaše dítě zvykalo na novou roli žáka?

(TO3) Bylo vaše dítě samostatné v přípravě na vyučování?

(TO3) Musel/a jste pomáhat s přípravou na další den?

(TO3) Byl pro vaše dítě školní den náročný? Projevovaly se známky únavy?

(TO3) Mělo zájem doma procvičovat čtení, psaní nebo jiné aktivity?

(TO3) Jaký vyučovací předmět ho nejvíce baví?

(TO3) Mělo vaše dítě fyzické nebo psychické problémy z velké zátěže? (únava, bolesti břicha, hlavy, zvracení)

(SVO4) Jak si vaše dítě zvykalo na nový kolektiv?

(TO4) Má blízkého kamaráda?

(TO4) Řešili se konflikty mezi spolužáky?

(SVO5) Jak přijalo vaše dítě novou paní učitelku, respektive nového průvodce?

(TO5) Mělo vaše dítě nějaké problémy s dodržováním pravidel?

(TO5) Jaký máte názor na přístup učitele k dítěti?

(TO5) Jakým způsobem probíhá komunikace s učitelem? Co byste případně změnili?

(TO5) Jak dostáváte zpětnou vazbu o tom, jak se vzdělává vaše dítě?

(SVO6) Jak vnímáte propojenost školy s rodiči?

(TO6) Jste členy spolku a proč?

(TO6) Využila jste možnosti nahlédnutí do vyučování?

(TO6) Zapojujete se do aktivit školy, pokud máte možnost? Jak? Jaké to má podle vás výhody?

(TO6) Proč jste pro své dítě zvolili právě školu se vzdělávacím programem Začít spolu?

(TO6) Co se vám na tomto směru vzdělávání líbí nejvíce? Co byste případně změnili?

Příloha 3 Ukázka nevyplněného pozorovacího archu

ŽÁK	Datum:
Pozorovaná kategorie	
1. Připravenost kognitivních funkcí <ul style="list-style-type: none"> a) Připravenost <ul style="list-style-type: none"> - materiální-pomůcky na výuky -vhodné využívání času přestávek b) Pozornost <ul style="list-style-type: none"> -koncentrace pozornosti při samostatné činnosti -vnímá pokyny učitele -adekvátně reaguje na pokládané otázky učitelem c) Samostatnost d) Úroveň vyjadřování <ul style="list-style-type: none"> -používání delších vět -gramatická úroveň -objevuje se dyslalie 	
2. Komunikace a interakce <ul style="list-style-type: none"> a) Komunikace se spolužáky 	

<ul style="list-style-type: none"> b) Spolupráce a komunikace se spolužáky v centrech aktivit c) Vztahy mezi spolužáky d) Komunikace s učitelem e) Požádání učitele o pomoc 	
3. Motivace <ul style="list-style-type: none"> a) Zájem o činnost b) Aktivita žáka v průběhu center aktivit c) Sebereflexe žáka 	
4. Projevy emocí <ul style="list-style-type: none"> a) Jaké emoce se u žáka objevují b) Důvody emočních projevů c) Vliv emocí na práci žáka 	

Poznámky:

ŽAK - B

Datum: 8.9.2024

Pozorovaná kategorie

1. Přípravenost kognitivních funkcí

a) Přípravenost

- materiální-pomůcky na výuky
- vhodné využívání času přestávek

b) Pozornost

- koncentrace pozornosti při samostatné činnosti
- vnírná pokyny učitele
- adekvátně reaguje na pokládané otázky učitelem

c) Samostatnost

- d) Úroveň vyjadřování
- používání delších vět
- gramatická úroveň
- objevuje se dyslalie

2. Komunikace a interakce

a) Komunikace se spolužáky

Žák přešel do školy, ale si udržel na místě. Věděl si do kapes mluvit a psát, ale si pracoval v matematice. Byl v pracovním prostředí a psal si pracovní listy, ale si psal si pracovní listy, ale si psal si pracovní listy. Psal si pracovní listy, ale si psal si pracovní listy. Psal si pracovní listy, ale si psal si pracovní listy.

Žák si psal si pracovní listy, ale si psal si pracovní listy. Psal si pracovní listy, ale si psal si pracovní listy. Psal si pracovní listy, ale si psal si pracovní listy. Psal si pracovní listy, ale si psal si pracovní listy.

Žák si psal si pracovní listy, ale si psal si pracovní listy. Psal si pracovní listy, ale si psal si pracovní listy. Psal si pracovní listy, ale si psal si pracovní listy. Psal si pracovní listy, ale si psal si pracovní listy.

Žák si psal si pracovní listy, ale si psal si pracovní listy. Psal si pracovní listy, ale si psal si pracovní listy. Psal si pracovní listy, ale si psal si pracovní listy. Psal si pracovní listy, ale si psal si pracovní listy.

Žák si psal si pracovní listy, ale si psal si pracovní listy. Psal si pracovní listy, ale si psal si pracovní listy. Psal si pracovní listy, ale si psal si pracovní listy. Psal si pracovní listy, ale si psal si pracovní listy.

Příloha 5 Tabulky analýzy dat adaptace žáků A, B, C

Žákyně A kategorie	pozorování	rozhovor s učitelkou	rozhovor s rodičem
ROLE ŽÁKA	<ul style="list-style-type: none"> - Žákyně byla pyšná na novou roli - Se spolužáky si ukazovali aktovku, penál - Problém při střídání činností, žákyně vždy chtěla vše dokončit a nedokázala se vždy úplně přizpůsobit dennímu režimu 	<ul style="list-style-type: none"> - Náročné přijmout z hlediska denního režimu - Problém při přechodu mezi činnostmi - Záleží velmi na celkové náladě, pokud je dobrá s rolí žaka nemá problém, pokud se něco přihodí, tak se vůbec nechce vžít do této role - Roli hledá i v rámci třídního kolektivu 	<ul style="list-style-type: none"> - Měla problém přijmout režim, přechod mezi činnostmi - Problém jednotné práce pro celou třídu - Pyšnost na novou roli
PŘÍPRAVA NA ŠKOLNÍ DOCHÁZKU	X	<ul style="list-style-type: none"> - Nejprve jsem si přichystala prostředí třídy, přizpůsobila jsem ho menším dětem - Dále jsem si musela uspořádat koncepci toho, jak bych chtěla děti od začátku vést - Denní program, pravidelné rituály - Pomůcky, které budu potřebovat 	<ul style="list-style-type: none"> - Informování o rozdílech mezi školou a školkou - Materiální vybavení aktovka, penál - Povídání o škole celkově - Příprava od prázdnin
EMOCE PŘED PRVNÍM DNEM	X	X	<ul style="list-style-type: none"> - Spíše pozitivní emoce-těšení se - Lehké obavy
PRVNÍ DEN	<ul style="list-style-type: none"> - Radost - Těšení se - Nadšení 	X	<ul style="list-style-type: none"> - Žákyni se líbila pozornost směřována na ni - Pyšnost
EMOČNÍ PROJEVY	<ul style="list-style-type: none"> - Smutek - Vztek - Radost - Dupání - Křičení - Hlasitý pláč - Radost, empatie 	<ul style="list-style-type: none"> - Pláč - Vztek - Dupání - Křičení - Ne, nechci 	X
VNITŘNÍ MOTIVACE	<ul style="list-style-type: none"> - Aktivní zapojování do úkolů - Velký zájem o nabízené činnosti 	<ul style="list-style-type: none"> - Pokud je žákyně v dobré náladě, tak je zájem veliký 	<ul style="list-style-type: none"> - Žákyni baví matematika, takže mi dává příklady, hraje se Spící královnou, kde se počítá - Celkově ji učení baví
SAMOSTATNOST	<ul style="list-style-type: none"> - Při činnostech pracuje samostatně - Úkoly 	<ul style="list-style-type: none"> - Je, pokud je správná nálada 	
KOMUNIKACE	<ul style="list-style-type: none"> - Aktivní zapojování do diskuse - Občas chce něco říct, co není k tématu - Odpovídá na otázky při řešení úkolů - Vyjadřování v krátkých větách - Pokud měla hodně myšlenek s vyjadřováním 	<ul style="list-style-type: none"> - Žákyni ovlivňuje nálada, ale pomáhá komunikace se mnou nebo i s maminkou - Nestydí se a pokud něco potřebuje dokáže sama přijít a domluvit se - V kroužku se ráda zapojuje do konverzace - Komunikují abychom měli oči v jedné úrovni 	<p>Pokud máme horší ráno komunikuji i s paní učitelkou o žákyni</p> <p>Občas problém přijmout tykání k paní učitelce</p> <p>Komunikace probíhá respektujícím způsobem, má smysl proč se něco má dít (vše je vysvětleno)</p> <p>Domluva s průvodcem, pokud se dítěti něco nechce dělat</p>

	<p>pomohla paní učitelka otázkou</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nemá strach pokládat otázky i před staršími žáky ve společném kruhu 	<ul style="list-style-type: none"> - Neverbální komunikace (jemný dotyk, obejmutí) - Snažím se více vysvětlovat, zachovat trpělivost - Pomaleji mluvím, používám jednodušší slova - Vnímám, co mi říkají - Zajímám se o to, co mají rádi a na to navazovat - Dokáže si říct o pomoc, přijít za mnou 	<p>Individuální přístup Nenálepkování</p>
SPOLUŽÁCI A KOLEKTIV	<ul style="list-style-type: none"> - Dokáže se domluvit navrhnout kompromis řešení - Aktivně navazuje kontakt i s ostatními žáky školy 	X	<ul style="list-style-type: none"> - Navazuje kontakty a dokáže si najít kamarády
PŘIJETÍ NOVÉ AUTORITY	<ul style="list-style-type: none"> - Žákyně přijala novou autoritu, nebyl pozorován nějaký problém, paní učitelka měla milý a trpělivý přístup, který žákyně potřebovala 	<ul style="list-style-type: none"> - Celkově u všech si na sebe pomalu zvykáme a začínají se objevovat už i sympatie/nesympatie, a to беру už jako určitou důvěru 	<ul style="list-style-type: none"> - Úplně bez problémů, je vidět, že má paní učitelku ráda
DODRŽOVÁNÍ PRAVIDEL	<ul style="list-style-type: none"> - Mluví jenom jeden, mluvíme na metr, nasloucháme si - Žákyni dělalo nejvíce potíže pravidlo mluví jenom jeden, nasloucháme si a pravidlo v kroužku, že sedíme (polehávání) 	<ul style="list-style-type: none"> - Máme zavedeny stále jenom tři - Je toho na ně hodně - Celkově u všech se to zatím moc nedaří - Pomáhají velké kruhy s ostatními žáky, kde je upozorňují i starší žáci 	<ul style="list-style-type: none"> - Nedokážu přesně říct, ale možná, že skáče do řeči - Žákyně potřebuje být hodně informovaná - Doma si také nastavuje určitá pravidla především pro ranní rutinu před odchodem do školy (hodiny, čas a barevné šipky)
CENTRA AKTIVIT A SPOLUPRÁCE	<ul style="list-style-type: none"> - Žákyně spolupracuje s ostatními spolužáky v centrech aktivit - Není přímo vůdčí typ, ale zároveň ví, co chce a dokáže si o to říct 	<ul style="list-style-type: none"> - Opět záleží, zda činnost chce dělat, pokud ano, nemá problém se spoluprací - Není vůdčí, ani pozadu - Nenechá sebou manipulovat, řekne, co chce a z toho nerada ustupuje - Spolupráci se učí 	X
SEBEHODNOCENÍ ZPĚTNÁ VAZBA PRO RODIČE	<ul style="list-style-type: none"> - Žákyně hodnotila svou práci přiměřeně, dokázala říct, co se jí nepovedlo i co se povedlo - Projev při hodnocení byl delší, žákyně se nedokázala přesně vyjádřit, občas dopomohly návodné otázky 	<ul style="list-style-type: none"> - Je k sobě upřímná - Vyjádření trvá dlouho, hodně tříbí myšlenky a občas neví, jak se přesně vyjádřit 	<ul style="list-style-type: none"> - Žáci mají Rostíky, kde je obsah učiva, měsíční hodnocení, prostor pro žáka a hodnocení průvodce - Triády-tam se dozvím více informací - Kdykoliv můžu požádat o cokoli průvodce k hodnocení
PŘIPRAVENOST KOGNITIVNÍCH FUNKCÍ	<ul style="list-style-type: none"> - Žákyně projevovala zvědavost - Výborná grafomotorika, kresba - Matematické uvažování a představivost na velmi dobré úrovni - Pozornost dokázala udržet při činnostech, soustředila 	<ul style="list-style-type: none"> - Co se týká učiva žákyně vše zvládá výborně - Je tam i velká pracovitost a pečlivost - Pokud činnost dělat nechce, je těžké ji přesvědčit - Pozornost souvisí s atraktivností činnosti 	<ul style="list-style-type: none"> - Z hlediska znalostí jsme vycházeli ze znalostí z mateřské školy, více jsme se nepřipravovali před začátkem školy - Doma procvičujeme učivo, pokud má žákyně zájem zábavnou formou (dává mi příklady, skládá slova)

	<ul style="list-style-type: none"> se, úkol vždy chtěla správně splnit V komunitním kruhu občas pozornost utíkala nebo při pro ni neatraktivní činnosti Pomůcky na výuku žákyně měla vždy připravené, občas se stalo, že penál nebo aktovku zapoměla dole v šatně 	<ul style="list-style-type: none"> - Je tam ještě převaha hry a těžké odpoutání 	<ul style="list-style-type: none"> z magnetických písmen, stolní hry) - Nejvíce ji baví matematika, psaní, kreslení, čtení a hudebka taky
PSYCHOSOMATICKÉ OBTÍŽE	X	X	<ul style="list-style-type: none"> - Ne to jsem nepozorovala, spíše já jsem občas vyvíjela na ni větší tlak, ale na tom už jsem zapracovala

Žák B kategorie	pozorování	rozhovor s učitelkou	rozhovor s rodičem
ROLE ŽÁKA	<ul style="list-style-type: none"> - Žák byl velmi hrdý na to, že už je školák -respektoval denní režim a pracoval na úkolech 	<ul style="list-style-type: none"> - Žák s novou rolí neměl absolutně žádný problém - Dlouho se těšil na tu roli - Prostředí velmi dobře znal, takže tuhle roli zvládl bez problémů 	<ul style="list-style-type: none"> - Výhodou bylo, že velmi dobře znal prostředí a pedagogy - Za výhodu považují, že sem chodil i do školky - A celkově ten přechod proběhl úplně plynule - Určitě byl hrdý a všude se chlubil, že už je školák
PŘÍPRAVA NA ŠKOLNÍ DOCHÁZKU	X	<ul style="list-style-type: none"> - Nejprve jsem si přichystala prostředí třídy, přizpůsobila jsem ho menším dětem - Dále jsem si musela uspořádat koncepci toho, jak bych chtěla děti od začátku vést - Denní program, pravidelné rituály <p>Pomůcky, které budu potřebovat</p>	<ul style="list-style-type: none"> - My jsme se nijak výrazně nepřipravovali - Příprava probíhala v rámci mateřské školy, kdy měli žáci školu nanečisto - A žák B má starší sourozence, tak ho už i hodně naučili a věděl do čeho jde - Materiální vybavení (aktovku a penál) už dostal do Vánoc
EMOCE PŘED PRVNÍM DNEM	X	X	<ul style="list-style-type: none"> - Pozorovala jsem, že byl trochu nervózní, možná strach z neznáma, ale říkal, že se nebojí, takže spíš mravenčení v bříšku - Ale převážně velké těšení, on už do školy chtěl dlouho
PRVNÍ DEN	<ul style="list-style-type: none"> - Radost - Těšení se - Lehká nervozita 	X	<ul style="list-style-type: none"> - Spíše pozitivní emoce a lehká nervozita
EMOČNÍ PROJEVY	<ul style="list-style-type: none"> - Žák přicházel téměř každý den s dobrou náladou - Převládaly pozitivní emoce 	<ul style="list-style-type: none"> - Žák B je velmi kamarádský, laskavý - Podělil se o svačinku a má z toho radost - Má velkou náruč a je mezi ostatními žáky velmi oblíbený - Spíše pozitivní a nadšený 	X
VNITŘNÍ MOTIVACE	<ul style="list-style-type: none"> - Odpovídal na otázky - Aktivně se zapojoval do činností 	<ul style="list-style-type: none"> - Zájem určitě má, chce se učit a spíše bych řekla, 	<ul style="list-style-type: none"> - Zájem o učení měl, a to už v MŠ, a proto ho hodně naučil starší bratr

	<ul style="list-style-type: none"> - Jelikož uměl číst, tak se hlásil, že ranní úkol přečte 	<ul style="list-style-type: none"> - že chce být i hodně napřed - Chut' má 	<ul style="list-style-type: none"> - A podnět od něj taky doma přichází, že třeba řekne, že jdeme číst
SAMOSTATNOST	<ul style="list-style-type: none"> - Při činnostech pracuje samostatně a soustředí se na práci 	<ul style="list-style-type: none"> - Je samostatný, ale nepořádný, úklid se mu musí často připomínat a vychází to z toho, že se mu spíš nechce 	<ul style="list-style-type: none"> - Ano, samostatný je, on zvládne beze mě skoro všechnu - V září jsem více kontrolovala, ale už to zvládá všechno sám (tašku, do školy, penál)
KOMUNIKACE	<ul style="list-style-type: none"> - Žák B se do komunikace v kroužku zapojoval, odpovídal na otázky, pokládal otázky - Vyjadřování bylo velmi krátké, strohé, používal krátké věty a občas mluvil příliš rychle - Komunikace probíhá respektujícím způsobem - Snaha o určitou domluvu - Neverbální komunikace (pohlazení, pomazlení, obejmutí, oční kontakt) - Žák B se často snažil mít poslední slovo - Hodně s paní učitelkou argumentoval i o tom, co se bude dělat 	<ul style="list-style-type: none"> - Žák se vyjadřuje velmi rychle, hodně brebentí a občas mu nejde dobře rozumět - Občas mi v tom vyjadřování chybí určité porozumění, že to je spíše takové povrchné - 	<ul style="list-style-type: none"> - Ze začátku jsem chodila za paní učitelkou a doptávala se, jestli žák B příliš nenarušuje výuku - Komunikace s paní učitelkou probíhá, kdyby se dělo cokoli, tak určitě spolu budeme komunikovat - A na komunikaci bych nic neměnila
SPOLUŽÁCI A KOLEKTIV	<ul style="list-style-type: none"> - Žák B měl ve třídě jednoho kamaráda, se kterým se více bavil a často tím narušovali hodinu - Žák neměl problémy komunikovat s ostatními spolužáky, o přestávkách chodil spíše za staršími žáky - V kolektivu byl velmi oblíbený 	<ul style="list-style-type: none"> - Žák je velmi společenský, dokáže být kamarád se všema 	<ul style="list-style-type: none"> - S novými spolužáky, se kterými nebyl ve třídě v MŠ, tak tam je chtěl poznat a více se spolu bavili
PŘIJETÍ NOVÉ AUTORITY	<ul style="list-style-type: none"> - Žák paní učitelku ne vždy úplně respektoval, často argumentoval, proč mají něco dělat nebo vymýšlel způsoby, jak by to šlo dělat jinak - Bylo však vidět, že paní učitelku má rád 	<ul style="list-style-type: none"> - Úplně do teď nevím, hledáme se, potřebovala bych, aby mi více věřil a našel ke mně větší důvěru - Žák B má na všechno odpověď - Hodně se mnou v různých věcech argumentuje a vždy se snaží být v opozici - Chce mít za každou cenu navrch - O pomoc si příliš neříká, ale spíše z důvodu, že je šikovnější, ale v nějakých praktických věcech určitě za mnou přijde 	<ul style="list-style-type: none"> - Paní učitelku znal a přál si ji, takže se mu to splnilo a byl nadšený - Někdy pozoruji, že je žák na paní učitelku drzejší - A ze strany paní učitelky, tam jsem naprosto spokojená
DODRŽOVÁNÍ PRAVIDEL	<ul style="list-style-type: none"> - Mluví jenom jeden, mluvíme na metr, nasloucháme si 	<ul style="list-style-type: none"> - Máme zavedeny stále jenom tři - Je toho na ně hodně 	<ul style="list-style-type: none"> - Co vím z triád, tak že musí mít poslední slovo

	<ul style="list-style-type: none"> - Žák B porušoval nejvíce pravidlo mluví jenom jeden, často skákal do řeči nebo si povídal se spolužákem - Celkově byl jeden z rušivějších žáků 	<ul style="list-style-type: none"> - Celkově u všech se to zatím moc nedaří - Pomáhají velké kruhy s ostatními žáky, kde je upozorňují i starší žáci - Ze začátku, teď už je to lepší, spíše ho strhávají kamarádi 	<ul style="list-style-type: none"> - Časté vyrušování s jedním ze spolužáků
CENTRA AKTIVIT A SPOLUPRÁCE	<ul style="list-style-type: none"> - Žák v centrech neměl problém se spoluprací podílel se úkolech - při spolupráci na nějaké stavební činnosti z kostek nebo bunkru v lese zaujímal spíše roli vedoucího 	<ul style="list-style-type: none"> - V rámci spolupráce ve skupinkách se spíše nechá vést - Je tichý, snaží se udělat, co je od něj žádáno, co potřebuje - Přizpůsobí se skupině 	X
SEBEHODNOCENÍ ZPĚTNÁ VAZBA PRO RODIČE	<ul style="list-style-type: none"> - Žák B se hodnotil velmi krátce, příliš svoji práci nerozebíral 	<ul style="list-style-type: none"> - Většinou se hodnotí kladně - Sebevědomí mu nechybí - Hodnocení je krátké (dobrý, fajn) 	<ul style="list-style-type: none"> - Žák B nosí domů pracovní listy, tak tam vidím, jak se mu daří - A na konci každého týdne dostáváme zprávu, co žáci dělali ve všech předmětech - Takže máme kompletní přehled o tom, co žáci dělali
PŘIPRAVENOST KOGNITIVNÍCH FUNKCÍ	<ul style="list-style-type: none"> - Pozornost ze začátku byla krátkodobá, koncentrace pozornosti často rozptýlena spolužáky - Při samostatné práci pozornost udrží, pracuje samostatně a rychle - Při práci je samostatný a spíše nevyžaduje pomoc, chce si vše udělat sám - Připravenost žáka byla vždy vzorná, měl všechny pomůcky a chystal si věci dle pokynů paní učitelky 	<ul style="list-style-type: none"> - Pozornost opravdu moc neudrží, lehce se to zlepšuje v kroužku, kde jsme si zavedli pravidlo, že hračky do kruhu nepatří - Ale odpovídá to věku, tak půl na půl - V učení žák napřed ve čtení, to už dokáže dát slova dohromady - V psaní také nějaké písmenka už uměl, ale zlepšujeme tlak na tužku 	<ul style="list-style-type: none"> - Jelikož žák už uměl číst, nějaké písmenka psát, tak z hlediska učiva zatím vše zvládá - Nejvíce ho baví matematika
PSYCHOSOMATICKÉ OBTÍŽE	X	X	<ul style="list-style-type: none"> - Ne vůbec, úplně perfektně to zvládl a do školy se těší

Žákyně C kategorie	pozorování	rozhovor s učitelkou	rozhovor s rodičem
ROLE ŽÁKA	<ul style="list-style-type: none"> - U žákyně probíhalo dlouhé loučení s rodiči, občas doprovázený pláčem - Rodiče někdy zůstávali ještě chvíli po začátku výuky - Žákyně byla na svou roli pyšná 	<ul style="list-style-type: none"> - Ze začátku to bylo náročnější - Projevovalo se to delším loučením s rodiči, ale postupně je více pouštěla a začala víc tíhnout ke mně 	<ul style="list-style-type: none"> - Musela si hodně zvykat, což nás trochu překvapilo, že už to prostředí znala, roku tu byla i ve školce, ale neznala všechny spolužáky - Start byl hodně opatrný a přišlo nám to pro ni těžší - Objevovalo se to odloučením od nás - Hrdost na novou roli, přijala to a bere to tak
PŘÍPRAVA NA ŠKOLNÍ DOCHÁZKU	X	<ul style="list-style-type: none"> - Nejprve jsem si přichystala prostředí třídy, přizpůsobila jsem ho menším dětem - Dále jsem si musela uspořádat koncepci toho, 	<ul style="list-style-type: none"> - cílená příprava neprobíhala, protože jsme to brali jako pokračování už něčeho zaběhlého - občas jsme procvičovali písmenka - materiální vybavení-to ani ne, aktovku úplně nemá, má obyčejný batoh, který normálně nenosila

		<p>jak bych chtěla děti od začátku vést</p> <ul style="list-style-type: none"> - Denní program, pravidelné rituály - Pomůcky, které budu potřebovat 	<ul style="list-style-type: none"> - s babičkou si koupila penál a bačkůrky - vědomě mě jsme mluvili o škole 14 dní před začátkem, a i ty dny strávila ve školce, 2x jsme se šli podívat na novou třídu, chtěla nám ji ukázat
EMOCE PŘED PRVNÍM DNEM	X	X	<ul style="list-style-type: none"> - Těšení a nervozita
PRVNÍ DEN	<ul style="list-style-type: none"> - Nezapojení se do velkého kruhu, lehký strach/nervozita - Pláč, nechtěla od rodičů - po proběhnutí úvodu se pak už žákyně zapojila s rodiči do připravených aktivit, ale vyžadovala přítomnost rodičů-bezpečnost 		<ul style="list-style-type: none"> - Když viděla velkou skupinu, tak se úplně stáhla a nezapojila se - Spíš se jí nechtělo a byla tam mírná nervozita, od programu druhé půlky dne se už zapojila a v menším počtu už byla pohoda
EMOČNÍ PROJEVY	<ul style="list-style-type: none"> - Stýskání po rodičích - Pláč - Lehký smutek, když se jí nějaká činnost nedařila - Radost 	<ul style="list-style-type: none"> - Hodně touží po rodičích, ale pokud je zabraná do určité činnosti, tak emoční výkyvy nejsou 	<ul style="list-style-type: none"> - Dlouhé loučení ráno
VNITŘNÍ MOTIVACE	<ul style="list-style-type: none"> - Pokud žákyni činnost zaujala motivace pro práci byla velká, vždy práci dokončila a většinou udělala i něco navíc 	<ul style="list-style-type: none"> - Jelikož pozornost občas utíká pryč, tak je potřeba více motivovat - Pokud ji činnost baví, tak pracuje hezky 	<ul style="list-style-type: none"> - Když byla žákyně nemocná, tak se řešila, abychom zašli pro úkoly, aby nebyla pozadu - Má o učení zájem, pokud jí něco nejde, tak je naštvaná, že něco udělala špatně
SAMOSTATNOST	<ul style="list-style-type: none"> - Žákyně dokázala pracovat samostatně, nachystat si pomůcky a v sebeobsluze také nevyžadovala pomoc - Pokud pomoc potřebovala poprosila paní učitelku 	<ul style="list-style-type: none"> - Na začátku potřebovala zjistit, co a jak funguje, ale jinak mi přijde, že samostatná je 	<ul style="list-style-type: none"> - Umí být samostatná, když má nějakou motivaci - Jinak ji vedeme, aby si věci do školy uměla postupně sbalit sama, ale zatím tam je ještě ten dohled
KOMUNIKACE	<ul style="list-style-type: none"> - Žákyně se vyjadřuje souvisle a v delších větách - S komunikací se spolužáky si občas nevěděla rady 	<ul style="list-style-type: none"> - S žákyni se hezky povídá, hodně vypráví o sobě, takže ji více naslouchám - Komunikace, když je třeba něco vysvětlit v chování vezmu si ji bokem, protože to potřebuje více vysvětlit, nezareaguje, když to řeknu hromadně - V kroužky před ostatními rychlé a stručné vyjádření 	<ul style="list-style-type: none"> - Hodně vědomá komunikace, citlivá, občas se může zdát až nepřírozená, ale je to součást té výchovy
SPOLUŽÁCI A KOLEKTIV	<ul style="list-style-type: none"> - Žákyně ve třídě neměla blízkého kamaráda, více tíhla ke klukům - Do kolektivu se chtěla více začlenit, ale byla spíše v pozadí - Dokázala navázat kontakt s žákyní z pátého ročníku 	<ul style="list-style-type: none"> - Na nový kolektiv si žákyně stále zvyká, hledá svoji roli v kolektivu - Blízkého kamaráda nemá, spíše je tak se všema 	<ul style="list-style-type: none"> - Vztahy mezi spolužáky mi přijdou hodně proměnné - Zatím je spíš sama - Podle mě chce navázat bližší vztahy, ale ještě se hodně poznávají a teprve se to začíná tvořit

PŘIJETÍ NOVÉ AUTORITY	- Paní učitelku přijala, dokázala si u ní říct o pomoc, důvěřovala jí a měla v ní oporu	- Pomalinku začíná získávat ke mně důvěru - A bere mě už jako někoho, o koho se může opřít a říct si o pomoc - O pomoc si žákyně vždycky dokázala říct, když potřebovala, tak za mnou přišla	- Paní učitelku přijala zrcadlově, hezky o ni mluví
DODRŽOVÁNÍ PRAVIDEL	- Polehávání - Občasné vykřikování - Pošťuchování s kamarády	- Objevuje se časté polehávání a únava - Pokud ji práce nebaví, začne pošťuchovat kluky, strhávat pozornost na sebe - Zlepšilo se skákání do řeči, to bylo spíš na začátku	- Možná nějaké pošťuchování v šatně, ale jinak vidím, že se to snaží dodržovat
CENTRA AKTIVIT A SPOLUPRÁCE	- Se spoluprací žákyně neměla problém	- Spolupracovat zvládá, v centrech se staršími žáky je více v pozadí, tichý člen	X
SEBEHODNOCENÍ ZPĚTNÁ VAZBA PRO RODIČE	- Z pozorování občas vyplynulo, že se žákyně hodnotila více kriticky, i když vše zvládla rychle a na práci si dala vždy záležet - Objevilo se v hodnocení práce i uvědomění, že se jí stýskalo po rodičích	- Žákyně je nerada středem pozornosti, takže nerada přede všemi mluví sama - Hodnocení je krátké a stručný, ale zdravě sebekritické	- Zpětnou vazbu dostáváme z triád a vlastně kdykoliv si o ní řekneme
PŘIPRAVENOST KOGNITIVNÍCH FUNKCÍ	- Pozornost v kruhu byla krátkodobá - V učení žákyně neměla problém, úkoly vždy pečlivě splnila - Často přicházela na řešení jako první, především v matematice - Pracovala rychle a efektivně	- Ráno má velký problém udržet pozornost - Po 9 hodině se rozkouká a pak už pracuje samostatně a pečlivě - Vždy dokončí zadanou věc a má ji rychle a pěkně udělanou -	- Oblíbený předmět má matematiku a vyrábění, že nám to může donést ukázat co vyrobila
PSYCHOSOAMTICKÉ OBTÍŽE	- Častější nemoc v září	- Velká únava a ráno polehávání - V září stýskání po rodičích	- Nějaké dny se objevilo „nechci do školy“, ale to bylo spíše v tom září nahoru, dolů - Větší strach ze školy - Únava-občas když přišla ze školy, tak usnula - Přišel větší režim spaní a vstávání (v 8 hodin chodí spát)

Příloha 6 Tabulka analýzy dat výhod vzdělávacího programu Začít spolu

Kategorie – VÝHODY VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU ZAČÍT SPOLU	
Paní učitelka	Spolupráce s rodiči Otevřená komunikace Individuální přístup k žákům
Rodič A	Prostor pro individualitu dítěte Prostor pro komunikaci Žádné „nálepkování“ žáků Respektující přístup Učení se dává smysl a posiluje se vnitřní motivace Díky slovnímu hodnocení nevzniká porovnání Celkový rozvoj osobnosti-nebojí se mluvit, podporovaná osobnost
Rodič B	Podpora vnitřní motivace žáků k učení Volnost-ŠVP Interaktivní výuka-žáci nesedí celý den v lavicích Podporuje samostatnost žáků Centra aktivit
Rodič C	Spolupráce všeho a všech Přiblížení svobodnému rozvíjení dítěte Centra aktivit Seberealizace žáků

Příloha 7 Tabulka analýzy dat přístupu učitele k žákovi

Kategorie – PŘÍSTUP UČITELE K ŽÁKOVI	
Paní učitelka	Vkládám do přístupu svoji osobnost Pozoruji svůj slovník Snažím se být laskavá, trpěliví, mít větší pochopení Uplatňování respektujícího přístupu K žákům přistupovat individuálně
Rodič A	Učitelé respektují individualitu žáků Výborný styl komunikace Přizpůsobení učiva konkrétnímu žákovi
Rodič B	Celkově jsem velmi spokojená s přístupem
Rodič C	Vše, co je napsáno teoreticky probíhá i prakticky Nenucenost, haptická nabídka objektů, Každá žák dostane péči a pozornost učitele Vědomá cíleně volená komunikace

Příloha 8 Tabulka analýzy dat propojenosti školy a rodiny

Kategorie – PROPOJENOST ŠKOLY A RODINY	
Paní učitelka	<p>Propojenost je jeden z hlavních pilířů na naší škole</p> <p>Rodiče se účastní kavárniček, hodně se zajímají o ten život ve škole</p> <p>Pořádáme spoustu akcí</p> <p>Někteří rodiče dělají kroužky pro děti</p> <p>Jezdíme za rodiči v rámci exkurzí do jejich zaměstnání</p> <p>Rodiče se informují navzájem, přebírají odpovědnost za nějaké akce</p> <p>Velká nabídka možností k různým tématům</p> <p>Pro výuku je to velkým přínosem, jelikož se mi více otevřou a svěří s nějakou situací u nich v rodině</p> <p>Přináší mi zpětnou vazbu</p>
Rodič A	<p>Jeden z hlavních principů tohoto programu</p> <p>Můžeme se navzájem lépe poznat s ostatními rodiči i s průvodci</p> <p>Setkávání na školních akcích je více přirozené</p> <p>Větší pocit bezpečí a důvěry pro žáky</p>
Rodič B	<p>Propojenost je tu veliká</p> <p>Někdy až nadměrná na různé společné akce, protože mám tři děti, tak časově to skloubit je náročné</p> <p>Zajišťujeme nějaké akce, brigády, pomoc</p> <p>Máme možnost být součástí výuky, nahlédnout do výuky</p> <p>Poznáváme ostatní rodiče</p> <p>Vznikají trvalé vazby přátelství</p>
Rodič C	<p>Základní kámen tohoto programu</p> <p>Lidé tvoří určitou komunitu</p> <p>Potkávání se na společných akcích</p> <p>Možnost se zapojit a realizovat</p> <p>Vše je od rodičů vítáno</p> <p>Aktivně se zapojujeme</p>

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Šárka Tučková
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Bc. Marcela Otavová, Ph. D.
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Specifika adaptace žáků 1. ročníku na školní prostředí se vzdělávacím programem Začít spolu
Název v angličtině:	Specifics of a first grade pupils adaptation with the Step by Step Program
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na specifika adaptace žáků 1. ročníku, kteří se vzdělávají podle vzdělávacího programu Začít spolu. Popisuje problematiku mladšího školního věku, školní zralosti, adaptaci na školní prostředí a vzdělávací program Začít spolu. Prezentuje zjištění kvalitativního výzkumného šetření, za pomoci analýzy a interpretace dat získaných pozorováním a rozhovorem.
Klíčová slova:	mladší školní věk, školní zralost, školní připravenost, vstup dítěte do školy, program Začít spolu, adaptace, adaptační problémy, spolupráce, rodina
Anotace v angličtině:	The thesis focuses on the specifics of the adaptation of pupils in the first grade who are educated according to the educational program Step by Step. It describes the issues of younger school age, school maturity, adaptation to the school environment and the educational programme Step by Step. Presents the findings of a qualitative research investigation, using analysis and interpretation of data obtained through observation and interview.
Klíčová slova v angličtině:	younger school age, school maturity, school readiness, starting school, Step by Step program, adaptation, adaptation problems, cooperation, family
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1 Rozhovor s učitelem Příloha 2 Rozhovor s rodičem Příloha 3 Ukázka nevyplněného pozorovacího archu

	<p>Příloha 4 Ukázky vyplněných pozorovacích archů</p> <p>Příloha 5 Tabulky s analýzou dat adaptace žáků A, B, C</p> <p>Příloha 6 Tabulka s analýzou dat výhod vzdělávacího programu Začít spolu</p> <p>Příloha 7 Tabulka s analýzou dat přístupu učitele k žákovi</p> <p>Příloha 8 Tabulka s analýzou dat propojenosti školy a rodiny</p>
Rozsah práce:	81 stránek
Jazyk práce:	český