

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

Diplomová práce

Bc. Markéta Hořavová, DiS.

Adaptace žáků prvních tříd na podmínky školní docházky

Olomouc 2014

Vedoucí práce Mgr. et Mgr. Iveta Tichá

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

V Olomouci dne

.....

Poděkování

Touto cestou děkuji paní Mgr. et Mgr. Ivetě Tiché za odborné vedení mé diplomové práce, poskytování cenných rad a materiálových podkladů.

Motto:

„Škola jest říkajíc dílna, kde mladiství duše k ctnosti se vedou a vědomostí nabývají...“

Jan Amos Komenský

OBSAH

Úvod.....	7
I. Teoretická část.....	8
1. Předškolní dítě	9
1.1 Psychologický profil předškolního dítěte	9
1.2 Hra dítěte v předškolním věku a její význam.....	13
1.3 Dětská kresba a její význam.....	16
2. Školní připravenost, školní zralost	19
2.1 Školní připravenost.....	19
2.2 Školní zralost.....	20
2.2.1 Znaky školní zralosti.....	21
2.2.2 Psychická zralost.....	23
3. Zápis do školy.....	28
3.1 Doba před zápisem.....	28
3.2 Zápis.....	29
3.3 Zápis z pohledu učitele.....	30
4. Školní nezralost a odklad školní docházky	32
4.1 Nezralé dítě.....	32
4.2 Odklad povinné školní docházky	34
5. Zahájení povinné školní docházky a adaptace na ni.....	37
5.1 První dny ve škole.....	37
5.2 Adaptační potíže.....	39
5.3 Děti s lehkou mozkovou dysfunkcí a školní režim.....	42
5.4 Psychosomatické potíže.....	46
5.5 Ostatní vlivy adaptace na školní docházku.....	46
6. Vliv rodiny, školy a učitele na adaptaci žáka na školní docházku.....	49
6.1 Rodina jako zásadní faktor.....	49
6.2 Vliv klimatu školní třídy a školy.....	51
6.3 Vliv učitelův, vzájemný vztah učitele a žáka.....	54
6.4 Spolupráce rodiny a školy.....	57
II. Empirická část.....	59
7. Metodologie výzkumu.....	60
7.1 Cíl a obsah výzkumu.....	60
7.2 Výzkumné šetření a výzkumné nástroje.....	60
7.3 Výzkumný soubor a realizace sběru dat.....	61
8. Analýza výzkumu.....	63
9. Diskuse.....	84

Závěr	88
Seznam použité literatury	90
Příloha	94

Úvod

Téma adaptace žáků prvních tříd na podmínky školní docházky jsem si vybrala z důvodů čím dál větší aktuálnosti námětu. Ráda bych se zabývala touto problematikou z pohledu rodičů, kteří stojí na začátku posledního roku, kdy je dítě v mateřské škole a postupně procházejí všemi etapami přípravy - přes zápis, podpůrné programy, začátek školní docházky se svými kladnými i zápornými stránkami až po spokojeného prvňáčka, který dobře zvládá nové povinnosti základní školy. Diplomová práce by mohla pomoci osvětlit motivaci rodičů, motivaci dětí v začátku školní docházky, stejně jako přístup pedagogů k dětem, které otevírají novou etapu života. Dalším důvodem tohoto výběru je, že jsem matkou dvou dětí, z nichž jedno je aktuálně v první třídě. Velkou část problematiky, kterou bych chtěla zahrnout do této práce znám alespoň částečně z vlastní zkušenosti a ráda bych si ověřila, že problémy, které jsem řešila já sama, nejsou ojedinělé, že se týkají mnoha rodičů a že je lze konkrétně pojmenovat a při troše štěstí i vyřešit.

Cílem diplomové práce je zjistit, jak se prvňáčci z pohledu rodičů přizpůsobují nové životní etapě a jaké vlivy při tomto přechodu hrají zásadnější role. Smyslem je odhalit, zda je přechod z předškolního vzdělávání do školního systému opravdu takovou zátěží na psychiku dítěte a které děti to mají těžší než jiné a proč.

Mezi dílčí cíle patří hlavně zjistit, zda rodiče svým dětem věnují dostatečnou pozornost a svůj čas během této složité životní etapy, dále zda mají snahu dětem vstup do školy usnadnit a také jakou roli hrají v této problematice pedagogové, kteří učí první třídy a jaká je jejich spolupráce s rodiči a dětmi a také zda mají rodiče snahu ovlivnit volbu školy nebo učitele ve prospěch dítěte.

Věřím, že tato práce pomůže najít odpovědi na některé otázky a také podívat se toto konkrétní téma z jiného úhlu pohledu. Byla bych ráda, kdyby v budoucnu mohla pomoci dalším rodičům nebo i pedagogickým pracovníkům při tak zásadním kroku, jako je vstup dítěte do první třídy.

I. TEORETICKÁ ČÁST

„Pokud mluvíme o vývoji, co to vlastně znamená? Jedna často užívaná definice ukazuje vývoj jako vzory změn v čase, které začínají počítím a pokračují celou životní drahou.“ popisuje Keenan, Evans (2009, str. 5).

1. Předškolní dítě

Dá se říci, že způsob, délku a průběh adaptace dítěte v první třídě základní školy, předurčují už zkušenosti, které dítě má z rodiny a ze školy mateřské, kde se již určitým způsobem zařadilo do kolektivu. Již počátkem docházky do mateřské školy nastává příprava na věci budoucí, mnohem větší, delší, náročnější – tedy základní školu.

1.1 Psychologický profil předškolního dítěte

„Dítě je tvůrcem sebe sama...Ono samo má rozhodující vliv na svůj vývoj svým „naprogramováním a vlastní aktivitou ses podílí největší měrou na utváření sebe sama...Ačkoliv se vyvíjí v kontaktu s prostředím, z něhož čerpá podněty, ovlivňují ho lidé v blízkém okolí, přesto pouze ono samo určuje, které podněty, jakým způsobem a kdy ovlivní jeho jednání.“ uvádí Zelinková (1997, str. 17).

Dítě ve věku 5-6 let má za sebou tzv. první fyzickou přeměnu, tělo je nyní štíhlejší a čilejší u hochů více osvalené, ubývá tukové tkáně. Průměrný chlapec v předškolním věku vyrostl z 96 na 118 cm a jeho váha se zvýší ze 14 na 21kg. Dívky jsou v tomto věku ještě obvykle drobnější a lehčí, později se to obrátí. Stále pokračuje i osifikace kostry. Hlava se v poměru k tělu zmenšuje. Pomůckou, zda vývoj šestiletého dítěte probíhá normálně, může být tzv. filipínská míra, kdy by si dítě přes vzpřímenou hlavu mělo dosáhnout na ušní lalůček (poměr velikosti hlavy a délky paže).

Typická je velká pohyblivost dítěte, zvětšuje se jeho výdrž, aniž by se unavilo. Zvyšuje se i rychlost a obratnost. Ta umožňuje předškolákům se sami obléknout, obsloužit se nebo pomoci při jednoduchých pracích v domácnosti. Učí se používat brusle, lyže, dětské kolo bez balančních koleček a poměrně rychle tyto aktivity zvládá. Je schopné ujít i kratší pěší túry (Woolfson, 2001). Větší a silnější děti lépe obstojí v kolektivu než děti hůře tělesně vyvinuté (těm je dobré v tom nenápadně pomoci). Naopak děti v tomto věku nemají předsudky k dětem jiné barvy pleti či dětem s drobnou tělesnou nebo duševní vadou.

Pokud se potkávají s výrazněji tělesně postiženým dítětem (např. na vozíku) po vysvětlení proč to tak je, kamaráda dobře přijmou.

Mozek u předškolních dětí je ve fázi zrání, rychlost vedení vzruchu se zvyšuje. Dítě dýchá pomaleji a hlouběji, srdce pracuje pomaleji a pravidelněji, organizmus celkově je výkonnější (Říčan, 2004).

Rozdíly se projevují i mezi pohlavími – děvčata ve věku 5-6 let mají vyvinutější řečové schopnosti oproti hochům a to zhruba o 2 měsíce. Dokáží lépe zapojovat levou mozkovou hemisféru.

„U chlapců jsou rozvinutější nonverbální prostorové funkce, zprostředkovávané pravou hemisférou, a schopnost chlapců zacházet v prostoru se vzorci a tvary, zvláště pak otáčet je v představě do nových postavení...Nejdůležitější je, že chlapci vnikají ve zkoumání věcí, což je rozhodující v přírodních vědách a v učení se matematice.“ Brierley (1996, str. 65).

Jemná motorika dosahuje vyšší úroveň, dítě dobře používá nůžky, kladívko, lepidlo či plastelínu. Tahy pastelkami jsou přesnější, stejně jako vybarvování, dítě nepřetahuje okraje. Snaží se napsat své jméno, někdy umí napsat i jiná písmena abecedy nebo číslice. Používá přístroj, umí se samo dobře umýt i utřít, zavázat si boty (Kuric, 1964).

Aves (2006, str. 15) popisuje: *„...Děti se vyvíjejí v koordinaci a rovnováze, vylepšují jemnou motoriku jako je psaní a kreslení, dále shromažďování znalostí a informací, a to v udivujícím tempu, dále je to objevování hry všech typů, sociální i intelektuální.“*

Kognitivní vývoj předškolního dítěte je velmi intenzivní. Způsob myšlení je v tzv. „názorové etapě“ – dítě vyvozuje závěry, dělá si úsudek většinou na základě toho, co vidí.

Objevuje se náznak úmyslné pozornosti, dítě je schopno zpracovat více podnětů než dříve, dokáže je též pojmenovat (např. základní barvy a jejich odstíny) nebo předměty třídit podle několika vlastností (např. barva a tvar). Ovládá deskové hry, kde se hází kostkou a dokáže spočítat hodnoty na kostce. Zná i základní karetní hry jako je např. pexeso či kvarteto.

Rozvíjí se i matematické a logické myšlení. Říčan (2004, str. 121) popisuje: *„ Předškolák začíná chápat první matematické vztahy. Naučí se počítat asi do deseti. Ne, že by to jen mechanicky odříkával. Spočítá 3 kuličky a ví, že to je víc než dvě nebo jedna. Ví také, že čím silněji uhodí míčem o zem, tím výše se míč odrazí – a máme tu přímou úměrnost. Zvládne i nepřímou úměrnost- čím víc limonády nalije z lahve do skleničky, tím méně tam zůstane. Chybí jen „maličkost“. Dítě nepozná, že když jsem část limonády odlil do sklenice, je celkové množství limonády (v láhvi plus ve sklenici) pořád stejné. Stejně tak*

nepozná, že udělám – li z plastelínové kuličky placku, množství plastelíny se nezmění. Odpoví podle toho, jak věci vidí – a tedy často chybně.“

Představy předškoláka souvisí s jeho pamětí, jsou jasnější a přesnější. Často je uplatňuje ve hře, stejně jako fantazii. Má rád pohádky a neskutečné příběhy. Fantazií si vypomáhá i tam, kde různé situace nedokáže zpracovat rozum. Paměť neúmyslná zatím ještě převažuje nad úmyslnou, ale už se vyvíjí i úmyslné zapamatování (Langmeier, 1998).

„Dítě si pamatuje jen ty věci, kterým věnuje intenzivní pozornost. Nic z toho, co opomíjí, zřejmě nezanechává v mozku paměťovou stopu.“ Brierley (1996, str. 90).

Myšlení u předškolního dítěte zažívá obrovský rozmach. V 6 letech je schopné lepší analýzy, lépe srovnává, abstrahuje a zobecňuje, chápe správné souvislosti věcí a jevů.

Předškolní dítě uvažuje egocentricky, ne ve smyslu sobeckosti, ale spíš je tím myšlen poznávací egocentrismus. Např. nerozumí tomu, že někdo jiný má svůj vlastní úhel pohledu na určitou věc a tento názor, že může být odlišný od názoru dítěte. Při vyprávění předpokládá, že posluchač je zasvěcen stejně jako on, při hře věří, že pravidla, která si ono samo určilo, respektuje i dospělý. Pokud kdokoliv má jiný názor na věc než on, ignoruje to. Tento projev egocentrismu se dá označit jako nedokonalost dětského uvažování (Říčan, 2004). *„Dalším nerealistickým rysem je magičnost. Předškolák se jen těžko loučí s představou, že jeho slovo nebo myšlenka má, abychom tak řekli výkonnou moc...Dítě dostatečně neodlišuje čin a přání. Jestliže si přeje něco, co se potom stane, mívá skoro tak silný pocit viny nebo strach z pomsty, jako by to skutečně způsobilo – anebo naopak vítězný pocit úspěšného kouzelníka.“* jak uvádí Říčan (2004, str. 123).

Dítě v šesti letech používá několik tisíc slov, umí sdělit své pocity. Při rozrušení se jeho řeč může stát nepřehlednou. Má jasné názory (Woolfson, 2001). Důležitým faktorem pro vývoj řeči je komunikace v rodině. Dítě, se kterým je dobře komunikováno, odpovídá se mu na nekonečný proud otázek a jsou mu čteny pohádky má větší aktivní i pasivní slovní zásobu než dítě žijící v nepodnětném prostředí, je ponecháno samo sobě a není nijakým způsobem postaráno o jeho duševní rozvoj (Brierley, 1996).

„Domov, z něhož dítě pochází, mívá pro vývoj řeči velice důležité „skryté výukové osnovy“...Vliv všech zážitků si děti přinášejí s sebou do školy a závisí na slovech, která znají. Pokud jim slova chybí, je hodnota zkušeností otupena, dokud jim nejsou poskytnuta patřičná slova.“ Brierley (1996, str. 59).

V tomto věku má předškolák na své okolí velké množství otázek. Neustále řeší, proč se věci dějí nebo jak fungují. Pomocí takových dotazů se umí dozvědět i odpovědi na některé základní otázky o člověku a světě, který ho obklopuje, např. kde se vzal člověk, kam chodí spát slunce nebo kdo pomáhá růst rostlinám. Vědecké vysvětlení těchto problémů je pro něj příliš vzdálené a nekonkrétní, blízký je mu spíše výklad o stvoření světa někým konkrétním, hmatatelným.

Jednou ze základních otázek, které se v tomto věku objevují v dětské mysli, je problematika smrti. Předškolák přemýšlí, co přesně to znamená, kam člověk po smrti odejde a co se s ním vlastně stane. Jeho představa je zkrslená – pohřbení zaživa, strach, samota. Dítě se bojí a zároveň se chce o fenoménu smrti dozvědět více. Leckdy rodičům může připravit ohledně tohoto tématu těžké chvíle, zvláště když tento okruh jevů neustále rozebírá. V případě úmrtí někoho blízkého, ještě nechápe definitivní důsledek smrti, nedokáže pochopit, že je to stav nevratný (Řičan, 2004).

Sociální a emoční vývoj doznal u předškoláka velkých změn. V kolektivu je ještě raději než ve věku tří let, s ostatními dětmi si dovede složitě a zajímavě hrát. Rodina je pro něho nedostačující, má touhu objevovat svět mimo ni.

„Sami rodiče ztrácejí pro dítě svou předimenzovanou velikost a význam, objevují se nové osoby, které jsou pro dítě důležité...Perioda raného mládí je rozhodujícím stadiem pro sociální vztahy“ (Fürst, 1991, str. 148).

Je přístupné rozumovému vyšetření, např. popisu vyšetření u lékaře, které ho čeká. Umí spolupracovat s ostatními dětmi, cení si přátelství a má konkrétní děti, se kterými si rádo hraje. Tato součinnost s vrstevníkem lépe vyhovuje jeho záměrům než hra s dospělým. Jeho potřeba patřit do sociální skupiny je stále velmi silná. Neshody v takové skupině už lépe zvládá, buď s pomocí učitelky v mateřské škole nebo díky pomoci rodičů. Měně častěji dochází k afektům, city dítěte jsou stálejší (Langmeier, 2006).

Důležitým prvkem v tomto věku je kamarádství. Tyto dětské vztahy trvají krátce a jejich základ není pevný. Navzdory tomu jsou velmi důležité, ať už pro svou pozitivní nebo negativní zkušenost. Dítě se naučí lépe vstupovat do mezilidských vztahů, určitá předchozí zkušenost může tyto snahy buď ulehčit, nebo naopak znesnadnit. Velmi důležitou roli hrají tato dětská kamarádství u jedináčků, kterým mohou pomoci se naučit se spolupracovat, dělit se a respektovat jiné dítě.

Helus (2004, str. 203) poukazuje: „*Významným kritériem volby kamaráda v předškolním věku bývá pohlaví (vesměs převažuje výrazná inklinace k pohlaví stejnému), zevnějšek a vlastnictví nějakého zajímavého předmětu, imponující nebo přátelské chování*“

Jsou ovšem i děti, které bez pomoci nebo jistého návodu, žádné kamarádství navázat nedokážou. Dokáží dobře kooperovat v kolektivu, ale jejich přání být kamarádem se nemusí splnit. Tento stav může přetrvávat i během základní školy nebo i déle, což může vést k jistému druhu samotářství a plachosti, která může mít za následek v dospělosti obtížné vstupování do partnerských nebo i pracovních vztahů (Říčan, 2004).

Šulová (2004, str. 74) popisuje: „*Velmi důležitý je kontakt s dětmi různého věku. Je třeba umět měnit role – podřídít se staršímu, pečovat o mladší, prosadit se. Naučí-li se dítě v tomto období adekvátně komunikovat ve skupině, je to pro ně mnohem výhodnější než ve školních letech, kdy jsou děti vůči sobě kritičtější a jsou více vázány na výkon*“

Dítě v tomto věku už také velmi dobře umí střídat role. Jinou roli hraje vůči paní učitelce v mateřské škole, jinou doma vůči rodičům a jinou na hřišti vůči vrstevníkům. V každé jednotlivé situaci dítě jinak mluví, používá jiná gesta, jinak se chová, má jiné povinnosti a taky ví, kam až může ve svém chování zajít. (Jiné mantinely chování má doma a jiné v mateřské škole). Potkává se také s tzv. rolí soupeře, tedy někoho, koho je potřeba v klání předstihnout, porazit. Tato role umožňuje vybit agresivitu, která v dítěti přirozeně je. Děti i bez zapojení dospělých soutěží“ kdo výš“, „kdo rychleji“, kdo dál“.

Estetické citění dítěte projevuje náklonností k hudbě či pohádkám a příběhům (Kuric, 1964).

1.2 Hra dítěte v předškolním věku a její význam

Hra pro dítě v tomto věku je činností velmi typickou a důležitou. Ať už jde o fyzickou činnost (hra na schovávanou nebo různé skákání či běhání) nebo o aktivitu duševní (vymýšlení a vyprávění příběhů apod.), děti ji dělají, protože je baví, žádný jiný důvod není důležitý a dítě ani žádný jiný důvod nepotřebuje (Langmeier, 1998). Zkušenosti, které předškolák hraním si získá, mají až druhotný charakter, primární je uspokojení ze hry. Nejde o zbytečné maření času nebo podřadnou činnost, která dětem vlastně nic nepřináší, ale z psychologického hlediska tato aktivita pomáhá zachovat a posílit duševní zdraví jedince.

„*Zkoumání a hra však pravděpodobně napomáhají rozvoji mozku, zlepšují řeč a rozumové schopnosti dítěte, zdokonalují jeho tělesné dovednosti a připravují základy pro rozvíjení citových vztahů*“ Brierley (1996, str. 72).

Jak poukazuje Fontana (1997, str. 50): Učitelé a psychologové „by neměli vidět dětství jako přípravu na dospělost. Měl by dětství vnímat jako fázi života, kterou lze vychutnávat prostě pro ni samu. V dětství mají emoce často ostřejší, intenzivnější kvalitu než v pozdějším životě a odpírat dítěti příležitosti k prožívání radosti znamená odpírat mu příležitosti, které se mu v této podobě již znovu nenaskytanou... Jestliže dítě zjistí, že hra je něčím, čeho si dospělí váží a čemu se může věnovat a neprožívat přitom pocit viny, že maří čas a že by se mělo v dané chvíli věnovat vážnějším věcem, které je třeba udělat, pomáhá mu to k vytváření pozitivních postojů vůči zábavě v životě – postojů, které mu v dospělosti budou ku prospěchu.“

Dítě si začíná hrát již brzy po narození (s vlastními prsty, dudlíkem či závěsným kolotočem) a v průběhu vývoje dítěte se mění i jeho hra. Postupně se stává složitější, propracovanější a účelovější. Tento vývoj hovoří o rozvoji kognitivních schopností dítěte, jeho představivosti a jeho myšlení. Co se týká sociální stránky hry, vývoj je patrný od fyzické hry v kojeneckém věku, přes paralelní hru dvou až tříletých až po skupinovou hru čtyřletých a pětiletých dětí, která částečně nebo zcela závisí na kontaktu s vrstevníky.

V minulosti bylo uděláno mnoho pokusů o kategorizování dětské hry. Většinou se hry dělí podle obsahu, podle struktury nebo podle věku dítěte. Zde je jedna z kategorizací (Fontana, 1997):

- **1 rok života dítěte** – objevuje se tzv. senzomotorická hra. Dítě objevuje různé dostupné předměty, hraje si s nimi a prozkoumává je všemi dostupnými způsoby (např. házení předměty, chrastění jimi, olizování, strkání hraček do úst apod.)
- **Hra kolem prvního roku života dítěte** – předměty, které zná a ví, jak fungují nebo k čemu se používají, dokáže správně použít, ale ne zcela správně (např. nádobíčko pro panenky užívá při vlastním krmení). Hovoříme o tzv. první předstírané hře. Velký zájem u dítěte stále vzbuzuje jeho vlastní tělo.
- **Hra mezi 14 -22 měsíci věku dítěte** – dětská hra se přeorientovává k objektům – jiným lidem nebo hračkám. Dítě tedy odpoutává pozornost od sebe, ono samo není primárním objektem hry (např. nádobíčko pro panenky používá ke krmení a napojení panenky, nebo je využívá při hře s maminkou).

- **Hra dvouletého až čtyřletého dítěte** – dítě při hře používá předměty (hračky nebo třeba kuchyňské vybavení) ke znázornění něčeho jiného (např. poklička je kolo od auta a vařečka může být meč), **hovoříme o tzv. náhražkové předstíravé hře.**
- **Hra pětiletého dítěte** – v tomto věku si děti velmi rády hrají na „něco“ (na maminku a tatínka, na vojáky, na policisty a zloděje). Vstupují tedy do rolí a hovoříme o tzv. sociodramatické hře.
- **Hra šestiletého dítěte** – v tomto věku děti nejen, že sami sebe staví do rolí, ale rozdělují do rolí i ostatní a dokážou již přesně plánovat hru - jde tedy o uvědomění rolí
- **Hra sedmiletého a osmiletého dítěte** – děti v tomto věku nahrazují předstírané hry aktivitami s přesně danými pravidly

Obecně platí, že všechny výše uvedené hry mají svůj vrchol právě kolem 6 – 7 roku věku dítěte a poté zvolna ustupují z jejich života. Výjimkou je právě hra s pravidly, která může člověka provázet celý život a to buď ve formě sportu či jiného dlouhodobého zájmu. Ve školách bývá tato forma hry nabízena jako součást vzdělávacího programu.

S rozvojem hry s pravidly se objevuje další prvek – určitá míra soupeření. Aktivita již nebývá vykonávána pouze pro radost z ní samotné, ale i pro pocit vítězství, docílení prestiže či zklamání, které k tomu též patří. Důležitým nárokem takových her je dosáhnout rovnováhy mezi soupeřením a kooperací. Společnost, ve které děti vyrůstají, klade velký důraz právě na výkon a soupeření, ale mělo by být posláním rodiny i školek či škol naučit děti solidaritě a spolupráci s druhými lidmi (Fontana, 1997).

Často se lze setkat ve školách s aktivitami, jako jsou „atletické hry“ nebo různé olympiády zaměřené nejen na sport ale i např. na matematiku či biologii.

Hra má velmi důležitou roli v procesu učení. Jak už bylo uvedeno výše, předškolní dítě si neuvědomuje rozdíl mezi prací a hrou. Téměř veškerá činnost, kterou vykonává, a ke které se aktivně hlásí, je pro něj zábavou – ať už hrabání listů na zahradě nebo pomoc

matce v kuchyni při pečení moučnicku. Teprve s postupem času si začne spojovat vykonanou činnost s jistým druhem odměny (např. pokud si uklidí hračky v pokoji, večer mu maminka přečte pohádku navíc nebo může strávit o půlhodiny déle u počítače. Zajímá se také o to, jak fungují věci – proč se točí větrná elektrárna nebo co se děje s vodou, která odteče z vany do odpadu. Toto vše, jak se domnívá Piaget, pomáhá dítěti rozvinout složitější formy myšlení.

Dítě se při hře může přiučit i sociálnímu chování a to tím, že se při aktivitách s vrstevníky může dozvědět, jaké chování je a není přijatelné pro děti, se kterými si hraje (Fontana, 1997).

Důležitým předpokladem pro hru jako jednu z metod učení a rozvoj dítěte je podnětné prostředí a to hlavně v rodině dítěte. Pouze dítě, které není odkázáno pouze na zapnutou televizi či počítač, ale jsou mu dopřány různé podněty (např. druhy aktivit jako je kreslení, pohybové aktivity, kvalitní didaktické hračky, které podněcují myšlení nebo motorickou obratnost) a hlavně je mu věnován rodičovský zájem, trpělivost a láska, může mít našlápnuto správným způsobem k dobré adaptaci na školní podmínky.

1.3 Dětská kresba a její význam

Prázdný papír a tužka mají pro malé dítě velkou přitažlivost. Pokud je před ně položíme, většinou neváhá a výtvarně se projeví. Vědci nedokáží přesně říct, kdy dítě pozná, že čáry, které čmárá po papíře, mohou něco znázornit, ale je jasné, že to ví dřív, než umí věc nakreslit.

Dítě od samého narození svět vnímá spíše emocionálně zabarveně než pouze přesně realisticky a často a rádo své prožitky znázorňuje na papír. Důležitou podmínkou ovšem je umění a trochu praxe při držení tužky. Nejčastějším znázorněním dětí bývá kruh, ať už je jeho tvar jakýkoli. Umístění na papír nebývá náhodné, dítě tak koná na základě určitého vnitřního pocitu, jen ono samotné ví, proč ho nakreslilo právě na to konkrétní místo na papíře. Pro psychologii kresby je velmi důležitý ráz výtvarného počínu dítěte, celková kompozice a hlavně vzájemné umístění figur a dalších objektů. Dítě si volí barvy spíše podle svého vnitřního pocitu než podle objektivní reality. Jeho výtvarný mnohem lépe než cokoli jiného vyjadřuje úsudek dítěte, jeho náhled na svět, jeho směřování a souvislosti k sobě samému a ke světu okolo něj (Čačka, 2000).

Dle Čačky (2000, str. 42 – 43): *Způsobem ztvárnění se poodhalují nejen kvality motoriky a některé racionálně-kognitivní schopnosti (synkretičnost či analytičnost vnímání, detailnost představ, poměr racionálního a emočního přístupu atp.), ale projektivně (volbou a podáním znaků, např. velikostí či umístěním postav, charakterem jejich propracovanosti, vzájemnou blízkostí, barevnou či věcnou symbolikou atp.) i určité aspekty subjektivně-zážitkové reality. Dětská kresba je tedy výrazem motorického, rozumového i emocionálního vývoje dítěte - tedy projevem celé jeho osobnosti, jejíž ustálené charakteristiky aktuální prožívání z ní pak lze do jisté míry zpětně vyčíst.*“

Jedním z prvních námětů dětí je člověk – nejčastěji matka nebo otec, popř. ono samo. Způsob, jakým dítě vnímá své tělo je dán jeho souhrnem znalostí o něm, ale také tím, jak je dítě ovlivňováno setkáváním s druhými lidmi a také pozorováním. Jako první, co dítě dokáže vyčlenit z velkého množství podnětů, které se k němu dostávají, je lidská tvář. Je to dáno hlavně tím, že při navazování jakéhokoliv sociálního kontaktu, je lidský obličej (zejména oči a ústa člověka) tím nejvýznamnějším. Z toho vyplývá, že kresby mladších dětí se zaměřují hlavně na tuto oblast, hlava zde hraje dominantní úlohu, zvýrazněny bývají hlavně oči a ústa. Ostatní části obličeje dětí kreslí buď velmi nevýrazně, nebo chybí vůbec. Později zralejší děti, přidávají další podrobnost ve své kresbě a to jsou končetiny, které také mají svou velmi důležitou úlohu v rámci seznamování se dítěte se světem. Základním zobrazením lidské postavy je tedy tzv. hlavonožec, což je hlava člověka, na kterou jsou připojeny přímo ruce a nohy. Dítě tedy kreslí spíše to, co je pro ně známé a podstatné, než to co skutečně vidí. S tím jak dítě postupně vyžívá, prohlubuje se jeho zkušenost i kognitivní schopnosti, tak se v jeho kresbě objevuje trup, nejdříve znázorněn jako ovál nebo kruh, dal by se přirovnat spíše k hlavě než opravdovému tělu. Ruce postavy ale stále ještě bývají spojeny s hlavou a ne s trupem. S přibývajícím věkem dítěte, cca kolem 5 roku už se dá hovořit o plošné dvojdimenzionální kresbě, která nejčastěji znázorňuje jakéhosi panáka. Detaily začínají být propracovanější, dítě už kreslí např. prsty na ruku ve správném počtu nebo dokáže nakreslit knoflíky na kabátu nebo kudrlinky v mamčině účesu. Dá se říci, že nyní již dítě kreslí to, co vidí a kresba pozvolna přechází do stadia tzv. realistické kresby (Říčan, Krejčířová a kol, 1995).

Z výše uvedeného je tedy jasné, že s postupujícím věkem se zdokonaluje i kresba lidské postavy, ale i kresba jako taková. Z takovéto práce lze vyčíst spoustu důležitých a užitečných informací třeba právě u dítěte, které brzy čeká vstup do školy. Z informací, které obrázek poskytne (umístění postavy, její velikost, zdůraznění či potlačení některých detailů) může psycholog vyčíst jaké má dítě rodinné zázemí, sebehodnocení či zda jeho kresba odpovídá jeho věku.

Děti většinou kreslí často a rády. Jakmile někde objeví pastelky nebo tužku a kus papíru, neodolají a nakreslí alespoň drobný obrázek. Kresba je pro ně velmi přirozeným prostředkem komunikace se světem. Dětská kresba, jak vědí psychologové, dokáže často říci více než slova a je také hojně v oblasti psychologie využívána. Je svým způsobem hrou nebo prostředkem k plnění přání, které je jinak nedostižné nebo vyjádřením něčeho, co dítě neumí nebo se bojí říct. Možná bychom se jako rodiče nebo učitelé měli více snažit pochopit smysl kresby ve vztahu k dítěti, než ji vidět je jako něco, co lze pověsit na nástěnku nebo schovat do krabice (Říčan, 2004).

2. Školní připravenost, školní zralost

Šestileté dítě je tedy teoreticky fyzicky a psychicky dobře připraveno pro vstup do školy. Úspěšné přijetí do školy a rychlou a bezproblémovou adaptaci dítěte v první třídě ovšem podmiňují ještě další faktory, které jsou do značné míry rozhodující. Je to školní připravenost, školní zralost, zápis do první třídy a také odklad školní docházky. Všechny tyto aspekty by měly být řešeny v rámci trojúhelníku **rodina – mateřská škola – psychologicko-pedagogická poradna**. Tuto problematiku bych ráda rozebrala v této kapitole podrobněji.

Dle Vágnerové a Klégrové (2008, str. 307): „*Doba nástupu do školy není stanovena náhodně, protože ve věku 6-7 let dochází k různým vývojovým změnám, které jsou podmíněny zráním a učením.*“

2.1 Školní připravenost

„*Školní připravenost zahrnuje předpoklady rozumové, citově-sociální, pracovní a tělesné. Tyto kompetence dítě získává procesem učení a sociální zkušeností (v rodině, širším okolí, ve školce...) Jsou to např. tyto oblasti schopností: dostatečné sebevědomí, zvědavost, schopnost jednat s určitým cílem, schopnost sebeovládání, schopnost pracovat s ostatními, schopnost komunikovat a schopnost spolupracovat.*“ (Goleman, 1997 in Bednářová, Šmardová, 2010).

Emond (2008, str. 17) uvádí: „*Neexistuje žádná běžně užívaná definice školní připravenosti. Podle zákona je to povinnost školy vzdělávat každé dítě, které je ve věku, kdy může začít školu. Většina států vymezuje školní způsobilost školním věkem. Ať je to jakkoli, dětská připravenost je často brána jako součást širšího obrazu. Dětské teoretické schopnosti, sociální a emocionální dovednosti, stejně jako jejich rodina, či společnost, ve které žijí. To vše přispívá ke školní připravenosti.*“

Do školní připravenosti zahrnujeme:

- Respektování hodnoty a smyslu školního vzdělání (motivace ke školní práci)
- Rozlišování různých rolí a diferenciací chování, které je s ním spojeno
- Úroveň verbální komunikace
- Respektování běžných norem chování i hodnotového systému
- Kompetence vázané na učení a působení sociálního prostředí
- Ovlivněna motivací, kterou dítě dostává hlavně ze strany rodiny (Bednářová, Šmardová, 2010).

2.2 Školní zralost

„ Školní zralost znamená dosažení takového stupně vývoje, který umožňuje dítěti se zdarem si osvojit školní znalosti a dovednosti“ jak poukazuje Říčan, Krejčířová a kol., (1995, str. 209).

Dle Průchy (2003, str. 243) se školní zralost definuje takto: „ V pedagogicko-psychologickém pojetí, znamená stav dítěte, projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy.“

Tato vyžralost je souhrnem několika prvků, které se projevují současně (samovolný vývoj a biologické zrání příslušných struktur a funkcí). „ Vývoj však vždy probíhá v interakci s vnějším prostředím, se záměrným i nezáměrným ovlivňováním i podněcováním v prostředí, v němž dítě vyrůstá. Langmeier (1961), s odvoláním na Komenského, pokládá školní zralost za dosažení takového stavu „somato-psychického vývoje dítěte, který je výsledkem vývoje celé předchozí etapy, je vymezen přiměřenou výkonností, přizpůsobeností a subjektivním pocitem štěstí dítěte a je zároveň předpokladem pro plnění nových úkolů a nároků“ Toto pojetí počítá s vlivy maturace, probíhající podle individuálního naprogramování, tak s působením zkušeností, jež závisí zejména na podnětnosti výchovného prostředí“ popisují Říčan, Krejčířová a kol.(1995, str. 209).

Do kompetencí školní zralosti lze zařadit toto:

- Emoční stabilita
- Záměrná koncentrace pozornosti
- Odolnost proti zátěži (adaptace na školní režim)
- motorická, senzomotorická koordinace a manuální zručnost
- Vyhraněná lateralita
- Zralost zrakového a sluchového vnímání
- Koordinace činnosti mozkových hemisfér (Bednářová, Šmardová, 2010).

2.2.1 Znaky školní zralosti

Tělesný vývoj a zdravotní stav

Dítě v pěti letech absolvuje preventivní prohlídku, která je výchozím informačním bodem, zda dítě je schopné jít do školy. Na základě získaných informací dětský lékař buď vyhodnotí dítě jako zdravé a fyzicky způsobilé školní docházky nebo se zjistí, že existuje problém a pak je dostatek času na jeho řešení (krátkozrakost dítěte, jeho malý vzrůst nebo psychická či sociální nezralost).

Toto jednoleté období dává dostatek času, aby dítě „dozrálo“. Podle Kotulána (1966), který provedl výzkum, zda existuje vztah mezi tělesnou vyspělostí dítěte a jeho následnou dobrou adaptací na podmínky školní docházky. Výsledky jeho výzkumu prokázaly, že tělesná vyspělost (přiměřený kostní věk, tělesná výška nebo růstový věk) nehrají žádnou významnou roli v procesu úspěšné adaptace dítěte v první třídě.

O několik let později Jirásek a Tichá na základě svých zkoumání potvrdili, že starší děti (ve věku 7 let) jsou lépe připraveny na vstup do školy, což bylo potvrzeno lepším školním prospěchem těchto dětí v prvním pololetí 1. ročníku oproti dětem mladším (Říčan, Krejčířová, 2006).

Věk

Věk hraje důležitou roli pro vstup dítěte do školy. Ve spoustě zemí děti nastupují do první třídy kolem 6 roku (ve Velké Británii např. v 5, v Rusku v 7 letech).

Má to svůj důvod. Říčan, Krejčířová a kol poukazují (1995, str. 210): „*U nás je věk prvním a rozhodujícím kritériem: k nástupu do školy v témže roce jsou v lednu zvány všechny děti, jež k 31. srpnu dovrší 6 let věku dětí, jimž bude šest let do konce roku, toliko podmíněně. Langmeier (1961) shledal v souboru 264 žáků všech prvních tříd jednoho města, že zejména nešestiletí školáci – navzdory dobrému nadání – se vyznačovali ve srovnání se staršími dětmi horším prospěchem, nesamostatností, hravostí a nesoustředěností při úkolu. 21,4% těchto dětí se vyskytovalo mezi žáky s podprůměrným prospěchem a jen 3,6% mezi dětmi nadprůměrnými...Matějček (1961) dokládá, jak předčasný nástupci školy může nepříznivě poznamenat celou školní dráhu dítěte. Vyšetřil 188 dětí opouštějících zvláštní školu a 145 žáků vycházejících ze základní devítileté školy se ztrátou jedné či více tříd opakováním. Po vyloučení dětí s lehkým mentálním postižením mu zbylo ve skupině dětí ze zvláštní školy 112 dětí, z nich 18% nastoupilo do školy před dovršením 6. roku a celkem 65% jich vstupovalo do školy ve věku nejvíce 6 let a 3 měsíce. U neúspěšných žáků základních škol spadalo do této nejmladší skupiny 60% dětí oproti pouhým 5% ze skupiny dětí ve věku 6 let 8 měsíců a starších.*“

Z výše uvedených informací je tedy zřejmé, že věk je velmi důležitým prvkem a dovršení 6 let by nejspíš mělo být hranicí nejnižší a nikoliv nejvhodnější pro vstup do školy. Může to též vysvětlovat velké množství odkladů školní docházky. Této problematice se budu věnovat v jedné z pozdějších kapitol.

Podnětnost výchovného prostředí

Rodina hraje v této problematice zásadní roli, možná i větší než si sami rodiče dokáží představit. Variabilita a dostatečnost podnětů, her, didaktických hraček a hodně dobré komunikace mezi rodiči a dětmi (zejména trpělivost při odpovídání na „zvědavé“ otázky) může dítěti velmi pomoci ve všeobecném rozvoji a tedy i se školní adaptací. Také citlivá příprava, vhodně zvolená terminologie při rozhovorech, co dítě ve škole čeká a v neposlední řadě podpůrně vzdělávací programy, které v dnešní době většina škol nebo psychologických poraden předškolním dětem nabízí, může u dítěte výrazně zvýšit zájem o školu a odbourat strach z neznámého.

Podle Langmeierových zkoumání (1961) v rodinách s podnětným prostředím žilo pouhých 7% dětí, na druhé straně z rodin, ve kterých nemají rodiče o výchovu vlastních dětí přílišný zájem bylo nezralých 30% dětí (Říčan, Krejčířová a kol, 2006).

Z toho je tedy patrné, že dobře fungující rodiče, kteří s dětmi komunikují a věnují se jim, může pomoci dítěti při vstupu na základní školu.

Požadavky školy

Každá škola má určitý standard výuky a vzdělávání. Má také nějaké nároky, které mohou zčásti rozhodnout o tom, zda bude dítě během své vzdělávací kariéry ve škole úspěšné či nikoliv. Velkou roli zde hraje náplň výuky, její postupné cíle a metody, kterými má být těchto cílů dosaženo.

Dalšími faktory jsou také individuální odlišnosti dětí (v tempu práce, v celkovém přístupu, temperamentu, tělesném postižení dítěte nebo třeba některou z tzv. „dys“ poruch), osobnost učitele a jeho přístup k prvňáčkům, počet dětí ve třídě, klima třídy, motivace dítěte a způsob a tlak klasifikace v první třídě. (Říčan, Krejčířová a kol, 1995).

2.2.2 Psychická zralost

Zralost kognitivních a rozumových schopností

U šestiletého dítěte, které je zralé na školní docházku dochází k diferenciaci mentálních funkcí a také k jejich spolupráci.

- Vnímání dítěte, které zralé pro školní docházku se zdokonaluje, z celku je schopné vyseparovat jednotlivosti a ty posléze zase složit v celek. Pokud jde o zrakové nebo sluchové vnímání, znamená to dobrou dispozici pro učení čtení a psaní. Velmi je to poznat hlavně v dětské kresbě. Dítě již kreslí přesněji a hodnověrněji, kresby jsou více podobné reálné předloze. Kresba obsahuje více detailů, je propracovanější, figury a další předměty jsou věrohodněji znázorněné, dítě již uplatňuje jistou kompaktní představivost, která svědčí o výrazné změně vnímání okolního světa dítětem

- Začíná se projevovat analytické myšlení, díky kterému se dítě lépe orientuje v okolním světě – procesech, obrázcích nebo tvarech věcí kolem něj, lépe vnímá drobnosti, detaily, analogie a odlišnosti, více si uvědomuje vzájemné spojitosti mezi věcmi, jevy nebo ději. Objevují se počátky konkrétních myšlenkových operací, dítě je schopno pracovat s názorným materiálem rozumí termínům množství, posloupnosti nebo následnosti. Paměť se zlepšuje, je stálejší a plánovitější, ve většině případů je zatím spíše mechanická než logická.
- Viditelným vývojem prochází řeč dítěte. Dítě, které je zralé pro školní docházku je schopné hovořit ve větách a jednodušších souvětích bez gramatických chyb. Dokáže věrohodně a přesně vylíčit své zážitky např. ze školky, dokáže dobře popsat svět kolem sebe. Velkou změnu v pozitivním slova smyslu zaznamenává i výslovnost.
- Motorika dítěte se vyvíjí do té míry, že dítě je schopné své pohyby více ovládat, omezovat, zúčelňovat. Lokomoce je ukázněnější, přesnější a cílenější. Dítě už vydrží po určitou dobu posedět v klidu (Říčan Krejčířová 2006).

Pracovní vyspělost

Dítě je schopno rozlišit hru a povinnost a úkoly, které jsou mu zadávány, má snahu plnit a dokončit a to i v případě, že se objeví při jejich plnění komplikace. Dokáže se přizpůsobit stanovenému dennímu vyučovacímu programu a přijmout rytmus vyučovacích hodin. Velmi důležitou schopností je sebeřízení (zaměřování pozornosti požadovaným směrem, ovládnutí okamžitých nápadů a impulsů). Důležitým prvkem pracovní zralosti je i odpovídající psychomotorické tempo (Říčan, Krejčířová a kol, 1995).

Soustředění

Kutálková (2005, str. 134) říká: „*Úspěšný start a později bezproblémový vztah ke škole je dán zejména mírou soustředění a přiměřenou dávkou schopnosti samostatně pracovat.*“

Citová a sociální zralost

Velmi důležitou složku školní zralosti představuje tzv. sociální zralost, která vypovídá o samostatnosti dítěte, o jeho schopnosti komunikovat s dospělými a ostatními dětmi nebo o tom, jak dítě snáší odloučení od rodičů, a to i na delší dobu. Lépe připraveny jsou v tomto směru děti, které navštěvovaly předtím mateřskou školu. V sociální oblasti jsou zběhlejší než děti, které dosud byli pouze v rodině. Již ovládají pravidla komunikace ve skupině.

Sociální zralost představuje i schopnost úspěšné zvládnutí situací, které pro dítě nemusí být úplně příjemné (očkování u lékaře, návštěva zubaře).

Některé děti jsou už od přírody úzkostnější a plačtivější. I na nich je už v tomhle věku znát, že se lépe kontrolují, i když je pláč přemůže, je poznat, že se snažily ovládnout.

Dítě by mělo již být schopno rozlišit mezi dětmi a dospělými, mělo by vědět, jak se ke komu chovat a jak formálně vyjádřit úctu a rozlišit autority (komu vykat, komu tykat) (Klégrová, 2003).

Rozvoj grafomotoriky

Grafomotorika tvoří jednu z hlavních složek psychické školní zralosti. Už v průběhu docházky do mateřské školy se děti připravují na jednu ze základních dovedností, která bude naplní jejich školní činnosti, a to je psaní. Příprava na tuto aktivitu začíná už v mateřské škole, kdy děti vyplňují, vykreslují různé pracovní listy a procvičují si práci s tužkou či pastelkou. Paní učitelky většinou sledují, jak mají děti uvolněné prsty, ruku, klouby zápěstí, loketní i ramenní klouby. Děti, které rády a často kreslí, mají lepší předpoklad pro lehkou uvolněnou ruku. Ty děti, kterým se správné držení tužky nedaří, musejí tuto zručnost nacvičit, což se děje jak přímo ve školce, tak s rodiči doma (Klégrová, 2003).

Někdy bohužel ani domácí nácvik nestačí. V takovém případě se lze obrátit na pedagogicko-psychologickou poradnu, kde jsou pořádány kurzy pro děti na zvýšení zručnosti a práce s tužkou a na správné držení tužky. Někdy takové kurzy pořádají samotné školy.

Důležitým ukazatelem grafomotorické zručnosti je kresba, která dokáže zachytit nejen to, jak dítě umí zachytit určitou realitu, ale také jak šikovně je právě s kreslicím náčiním. Zachycuje tedy i vývojovou vyspělost předškoláka. U zápisu do školy je kresba jedním z indikátorů školní zralosti (Klégrová, 2003).

Lateralita

Tato problematika je úzce spojena s rozvojem grafomotoriky. O vyhraňování laterality hovoříme, když dítě začne upřednostňovat buď levou, nebo pravou ruku. Dříve než dítě nastoupí do školy, mělo by být jasné, která ruka je u dítěte v pravolevé orientaci dominantní, tedy kterou bude používat ve škole při psaní. Chlapci jsou v této oblasti více nevyhranění než dívky a také se mezi nimi objevuje více levorukých.

Některé děti jsou už od útlého věku vyhraněné, jednu ruku používají více než druhou. Tu už mají cvičenou kreslením a v tomto trendu budou pokračovat ve škole při nácviku psaní.

Jiné děti ovšem ještě před nástupem do školy neupřednostňují žádnou z rukou, používají obě a dominance není jasná. Ruce během činností střídají nebo na některou činnost používají ruku levou a na jinou pravou. Pomocí může v takovém případě být ruka, kterou dítě častěji kreslí nebo ruka, kterou dítě používá pro činnosti, u kterých je vyžadována jemná motorika. Pokud ani tato vodítka nepomohou, je dobré se poradit s psychologem v pedagogicko-psychologické poradně (Klégrová, 2003).

Říčan, Krejčířová a kol (1995, str. 273) komentují: „*S motorikou částečně souvisí i lateralita dítěte, zejména v období před nástupem do školy a na počátku školní docházky. Test laterality (Matějček, Žlab, 1972) obsahuje 12 zkoušek pro ruce, 4 pro nohy a 2 pro oči. Zkřížená lateralita (např. dominantní pravá ruka a levé oko nebo naopak) a nevyhraněná lateralita rukou nebo očí je často spojena s drobnějšími poruchami senzomotorických dovedností a menší zručností, což může vést k obtížím psaní, čtení a kreslení.*“

Z výše uvedených informací je tedy jasné, že se lateralita netýká pouze rukou, ale i očí a dolních končetin. V populaci se vyskytuje převážně shodná dominance párových končetin, hlavně u pravorukých a v menší míře i u levorukých lidí. Ovšem u části obyvatelstva, jak u dospělých, tak i u dětí se vyskytuje tzv. zkřížená lateralita, což znamená, že pokud je vedoucí oko pravé, vedoucí ruka je levá nebo obráceně, když je vedoucí oko levé, vedoucí ruka je pravá. Při činnostech jako je psaní, je nutné zapojit obě mozkové hemisféry, které musí svoji činnost koordinovat a psaní se pro dítě může stát úkolem poměrně komplikovaným. Proces pravolevé orientace u dětí trvá déle, u dětí trvá déle a určité problémy při určování vpravo/vlevo mohou zůstat až do dospělosti. Je nutné k takto znevýhodněným a podle nezaujatého pohledu nesmyslně chybujícím dětem přistupovat individuálně s velkou mírou trpělivosti a laskavosti, ať už v domácím prostředí nebo ve škole (Klégrová, 2003).

Velkým problémem ještě před 23 -30 lety bylo přecvičování levorukých dětí. Snahou bylo, aby děti psaly pokud možno pravou rukou. Toto přecvičování ovšem bylo úspěšné jen zdánlivé. Takto přecvičené děti trpěly mnoha problémy. Mezi nejznámější patří asi koktavost, poruchy chování nebo snížení školní výkonnosti, ale mohly se objevit i takové jako je noční pomočování nebo snížená orientace v prostoru.

Dnes už se přeučování nedoporučuje, leváctví je bráno jako normální fyziologický jev a podmínky pro leváky jsou příhodnější než v minulosti-viz. nůžky pro leváky.

Další dovednosti

Mimo výše uvedené dovednosti by mělo dítě před nástupem školní docházky zvládat ještě něco navíc, jakousi přidanou hodnotu. Jedním z hlavních kritérií je samostatnost – musí se naučit pohybovat v novém prostředí, často velké škole o mnoha učebnách a velkých prostorách. Také by se mělo umět samo najíst – někdy jen donést si jídlo na tácu od výdejního okénka ke stolu může být pro malé děti v první třídě problém. Také sebeobsahu by mělo mít dobře zvládnutou a to jak v oblékání, tak i v osobní hygieně, potíže může působit hlavně na začátku školní docházky převléci se během přestávky na tělocvik a poté zase zpět.

Důležitým úkolem pro prvňáčka je organizace jeho školních věcí – co má mít s sebou ve škole, jaký je rozvrh hodina na určitý den nebo jaké pomůcky patří na tu kterou vyučovací hodinu. Dítě by mělo být schopné si své školní pomůcky ohlídat.

Samostatnost musí dítě projevit také při jednání s dospělými, hlavně učiteli, družinářkou nebo kuchařkami v jídelně. Jedná s nimi bez opory rodičů a je nutné, aby bylo schopno takovou situaci zvládnout (Klégrová, 2003).

Je tedy zřejmé, že dítě to před vstupem do školy nemá jednoduché. Schopností a dovedností, které by mělo mít získané ať už z rodiny nebo z mateřské školy je velmi mnoho (zrakové vnímání, hrubá a jemná motorika, grafomotorika, vnímání času, řeč, sluchové vnímání nebo základní matematické představy) a zvládat je pro ně úkol nelehký.

3. Zápis do školy

Dítě je na školu připravováno poměrně intenzivně celý poslední rok. Proto se také těmto dětem říká předškoláci a většinou to znamená, že jim ve školce přibudou nějaké povinnosti (jíst přiborem místo lžičkou, více úkolů na pracovních listech, naučit se zavázat tkaničku) a také nějaká „práva“ (plavecký kurz, počítačový kurz, náročnější výlety mimo školku). To všechno dítěti napovídá, že se brzo v jeho životě něco změní. Změna je to velmi významná, končí jedna fáze dětství a začíná další. Mění se role v životě dítěte, jeho společenský status, bude mít povinnosti, odpovědnost a ostatní budou hodnotit jeho práci a výkon a bude za něj i oceňován. I přes tyto náročné úkoly a velká očekávání se děti do školy většinou těší a jsou na svůj postup ve společenském žebříčku pyšní (Klégrová, 2003).

3.1 Doba před zápisem

V dnešní době už zpravidla zápis není první příležitostí, kdy dítě vstupuje do školní budovy. Víceméně každá škola pořádá pro budoucí prvňáčky různé výtvarné či keramické dílničky, motivační odpoledne, školy na nečisto apod. Cíl těchto návštěv je dvojitý:

- Přiblížit školu dětem
- Získat dostatečný počet žáků

Pro děti je určitě velmi dobré, pokud si školu mohou prohlédnout v klidu, smějí si něco nakreslit nebo vyrobit pod dohledem jejich budoucích učitelek. A pokud přijdou vícekrát, začnou školu brát normálně, jako něco, co už znají. Při těchto dílničkách už paní učitelky sledují, jak se které dítě soustředí na práci nebo jestli správně drží tužku a pokud je někde chyba, hovoří o tom s rodiči a poradí, jak se pokusit dítěti pomoci. Tato zábavná odpoledne ve škole se dají rozdělit na předzápisová a pozápisová, přičemž ta první jsou spíše obecná a seznamovací a mají za cíl, ukázat rodičům výhody konkrétní školy. Setkání dětí se už zabývají konkrétnějšími věcmi, např. představují dětem a rodičům jednotlivé vyučovací hodiny a jejich náplň. Tyto workshopy již pracují s „přijatými“ dětmi na tu konkrétní školu.

Nelze opominout, že základní školy jako příspěvkové organizace, které zřizuje obec mají také povinnost, co možná nejlépe využít svoji kapacitu tak, aby měly dostatek dětí (a tedy příspěvek na každého žáka). V současnosti, kdy přicházejí do škol silné ročníky 2007,2008 a později další, bude nejspíš jednodušší získat děti. Nicméně školy by měly stále nabízet kvalitu a vysoký standart, jako v dobách před 6-7 lety, kdy dětí bylo o třetinu méně.

3.2 Zápis

Jak bylo uvedeno výše zápis je jedním ze zlomových okamžiků v životě dítěte. Děti se na něj připravují jak doma, tak hlavně v mateřských školách, kde se učí hlavně znalosti a dovednosti, které budou schopny u zápisu uplatnit (tzn. Počítání, kreslení lidské postavy, zavazování tkaniček u bot a také znalost geometrických tvarů a básničky. Děti by k zápisu měly znát, své jméno, vědět kde bydlí a kdy se narodily, ovšem záleží pak na každé škole, na co se vlastně děti zeptá.

Zápisy do prvních tříd základních škol se konají každý rok zhruba mezi 15. lednem a 15. únorem, přičemž každá škola nebo její zřizovatel si vybírají vlastní termín. K tomuto zápisu se musí na základě zákona č. 561/2004 Sb. všechny děti, které do začátku školního roku v daném roce dovrší 6 let věku. Příprava tedy probíhá nejen v mateřských školách, jak je uvedeno výše, ale také doma, kde rodiče s dítětem většinou procvičují věci, o kterých ví, že mu třeba příliš nejdou nebo stojí za to si je zopakovat – přeříkat básničku nebo písničku, hezky vyslovovat, pozdravit. Je nutné připravit dítě na to, že bude muset mluvit před cizími lidmi (učiteli nebo učitelkami při zápisu) a ukázat, co se po něm bude chtít. Pokud rodiče tuto událost vezmou vážně a s dítětem si ji ještě před zápisem doma trochu vyzkouší, ve škole pak děti bývají uvolněné a nenucené. Velký význam, má takový „zápis na nečisto“ u úzkostnějších nebo bojácnějších dětí.

Příprava na zápis je znát i ve škole. Většinou se školy snaží pojmut tento velký den nějak tematicky, třeba jako pohádkovou cestu nebo jako olympijské disciplíny. Na konci zápisu si děti mohou vybrat nějaký dáreček, který pro ně stávající žáci školy vyrobili nebo nějakou drobnou sladkost. Nálada bývá většinou příjemná, snahou školy je, aby vše proběhlo dobře a dítě mělo na zápis jen hezké vzpomínky.

V případě, že dítě není při zápisu v něčem úspěšné, domluví se rodiče s učitelem/ učitelkou, jak s dítětem procvičovat problematrické dovednosti. Při závažnějším problému může být rodičům doporučeno vyšetření dítěte v pedagogicko – psychologické poradně.

Zápis často bývá pro dítě první větší zkušeností se školním prostředím. Je důležité, aby takové setkání bylo příjemné, protože může ovlivnit další očekávání dítěte týkající se školy (Klégrová 2003).

Děti ve věku 6 let jsou velmi otevřené novým věcem, rádi plní úkoly, samy se o ně často hlásí. Znají už radost z dokončeného úkolu a také pochvalu, která následuje. Proto je čekání na školu očekáváním víceméně radostným.

Jsou ovšem děti, které se do školy netěší. Rodiče by se měli zamyslet, proč to tak je. Dítě mohl někdo nepřiměřeně vystrašit (např. starší sourozenec, který už školu navštěvuje) nebo je dítě celkově úzkostnější a je tedy třeba mu více vysvětlit a pozitivně jej připravovat na věci příští.

Může se také stát, že dítě není na školní práci vývojově dostatečně připravené nebo zralé a v takovém případě je dobré zvážit odklad školní docházky o jeden rok.

Rodiče jsou si vědomi, že zápisem a později i nástupem do školy se mnoho věcí v rodině změní. Od změny rolí členů rodiny až po organizaci času. Matka a otec, protože sami do školy již chodili, si většinou plně uvědomují, že škola nejsou jen radosti, ale také neúspěchy a starosti. Proto je velmi důležité, aby role rodičů byla podporující, aby sdíleli radostné očekávání se svým dítětem a snažili se, aby začátek školy byl pro dítě zážitkem, co možná nejpříjemnějším.

3.3 Zápis z pohledu učitele

Důležitým pohledem na přijímané dítě, jeho kompetence, se kterými do školy přichází, je pohled učitele/učitelky školy, do které dítě přichází k zápisu, nelépe přímo těch učitelek, které povedou budoucí prvňáčky. Ačkoli je doba zápisu poměrně krátká, aby pedagožka mohla dítě zhodnotit komplexně, většinou je stanoven harmonogram zápisu, aby se na nic nezapomnělo. Častou praxí bývá vyplnění dotazníku o dítěti, ze kterého se paní učitelka dozví zdravotní stav dítěte, zda má sourozence, zda navštěvovalo mateřskou školu, jakou a jak dlouho, zda je pravák nebo levák a další informace.

Předškolák pak také dostane úkol něco nakreslit, kdy učitel sleduje práci s tužkou (držení tužky, plynulost tahů a také celkové provedení kresby). Větší pozornost je zpravidla věnována levorukým dětem, pro které je práce s tužkou obtížnější.

Během krátkého rozhovoru s dítětem učitel zjistí, jak se umí dítě vyjadřovat, komunikovat samostatně s dospělým, jestli dobře vyslovuje.

Následuje také něco z počítání, základní orientace v prostoru. Důležité je taky sledovat pracovní tempo dítěte, jeho soustředěnost.

V této oblasti může pomoci výše zmíněný podpůrný program, který probíhá pro předškoláky ve většině škol nebo pedagogicko – psychologické poradně.

Dále učitele zajímá, zda kontinuitu prvního roku ve škole dítěti nenaruší nějaká mimořádná událost (např. stěhování, pobyt v lázních). Potom je dobré se s rodiči domluvit na postupu, jak vzniklou situaci řešit.

Větší pozornost by měla být zaměřena na děti narozené během léta, tedy ty, které jsou více ohroženy školní nezralostí.

Svoji roli sehrává u zápisu do školy odborník, pozice je v mnoha školách nová a někde chybí úplně – jeto školní psycholog či psycholožka. Nejenže připravuje strukturu zápisu, ale hodnotí i možnosti odkladu školní docházky.

U dětí, které by mohly mít ve škole v některé z výše uvedených oblastí problémy, učitel nebo školní psycholog doporučí vyšetření dítěte v pedagogicko-psychologické poradně (Štěch, Zapletalová, 2013).

4. Školní nezralost a odklad školní docházky

Nástup do školy a příprava na něj je v životě dítěte velmi důležitou záležitostí. Měla by jí být tedy věnována dostatečná pozornost, ať už ze strany rodičů, tak i ze strany dětí a dokonce i učitelek v mateřských školách. Právě učitelky, které s dětmi tráví spoustu času, vidí je při hrách, při práci, při jídle, velmi dobře dokážou posoudit nakolik je dítě připravené udělat důležitý krok a odejít na základní školu. Někdy se může stát, že připraveno není, buď celkově nebo v některém z aspektů školní zralosti či připravenosti. V takovém případě by měla být součinnost školky, rodičů a dítěte ještě propracovanější.

4.1 Nezralé dítě

„ Za nezralé označujeme tedy děti, trpící dílčím oslabením ve vývoji některých psychických funkcí a schopností, přičemž jejich celková rozumová úroveň odpovídá širší normě, tj. není nižší než lehký průměr. “ Uvádí Říčan, Krejčířová a kol. (1995, str. 214)

Nezralost se projevuje u dítěte potížemi zejména v těchto oblastech:

- Předpoklady ke čtení, psaní, počítání
- Řečová způsobilost a dovednost
- Neschopnost logického uvažování, dítě setrvává u předlogického, primitivního myšlení
- Dítě se nedokáže dobře soustředit, špatně udrží pozornost
- Neschopnost dítěte usměrnit své chování a uspokojení svých aktuálních potřeb
- Citová nezralost (fixace na primárně vztahovou osobu a na rodinu vůbec), úzkostnost, plačtivost
- Nedostatečná motivace k učení (Vágnerová, Klégrová, 2008)

Příčiny školní nezralosti (Jirásek, Tichá, 1968 in Říčan, Krejčířová a kol., 1995, str. 214):

- *Nedostatky v somatickém vývoji a zdravotním stavu*
- *Opožděný mentální vývoj, snížení inteligence*
- *Nerovnoměrný vývoj, oslabení dílčích schopností a funkcí. Tak tomu je např. v případě oslabení funkcí nezbytných pro náležité zvládnutí čtení a psaní*
- *Neurotický povahový vývoj, neurotické rysy a symptomy*
- *Nedostatky ve výchovném prostředí a působení na dítě. Sem spadají důsledky psychické deprivace spjaté s ústavní výchovou, ale též méně navenek patrné citové anebo podnětové strádání v rodině (psychická subdeprivace v pojetí Matějčkové).*

..

V dnešní době je snahou ověřit školní připravenost včas před předpokládaným vstupem do školy, aby byla dostatečná doba k nápravě nebo zlepšení stavu (např. logopedická vada řeči, nedostatečně rozvinutá jemná motorika). Tyto aktivity probíhají buď doma za pomoci rodičů, častěji ale ve spolupráci pedagogicko-psychologické poradny. Jsou zde pořádány komplexní programy pro rozvíjení především pro školu významných funkcí (uvolnění a správné držení ruky, náprava logopedických vad, procvičování hrubé a jemné motoriky) a to pomocí:

- Výtvarných aktivit (rozvoj motoriky)
- Hádank a hříček, (rozvoj logického myšlení, paměti)
- Třídění a seskupování předmětů podle různých kritérií – tvar, barva, množství
- Kreslení, omalovánky, domalovánky (rozvoj vizuomotorické koordinace)

Tyto aktivity probíhají pravidelně v různě dlouhých kurzech (zpravidla 8-10 lekcí) a děti je absolvují buď v malých skupinách, nebo samostatně. Žádoucí je přítomnost rodičů, kteří mohou s dětmi pokračovat v předvedených cvičeních i doma (Říčan, Krejčířová, 1995).

4.2 Odklad povinné školní docházky

Tuto problematiku upravuje Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, § 37.

Zákon 561/2004 ve znění § 37. odst. 1: „*Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.*“ (MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, ©, 2013).

Klégrová (2003, str. 31) poukazuje: „*Odklad školní docházky je preventivní opatření, které má chránit děti školně nezralé před selháváním.*“ Nezáleží tedy pouze na rozhodnutí rodičů dítěte, ačkoli jejich názor má velkou váhu, ale opět musí jít o součinnost několika odborných institucí. Pokud dítě navštěvuje mateřskou školu, mohou pomoci i paní učitelky, žádoucí je zpráva dětského lékaře, ke kterému dítě pravidelně dochází a který se vyjádří ke zdravotnímu stavu dítěte, dále jde také o vyjádření pedagogicko – psychologické poradny, která na základě psychologického vyšetření zaměřeného na celkovou psychickou připravenost dítěte na školní docházku, vpracuje závěrečnou zprávu a v neposlední řadě jde také o vyjádření speciálně pedagogického centra a to v případě dětí se smyslovými nebo mentálními postiženími.

Důležité je také posouzení tělesného a zdravotního stavu dítěte obvodním lékařem popř. odborným lékařem (pokud se dítě s něčím léčí). Poměrně častým a také pádným důvodem pro odklad školní docházky je snížená odolnost organismu dítěte a jeho častá nemocnost. V případě, že rodiče zvažují, že by odložili dítěti povinnou školní docházku o jeden rok ze zdravotních důvodů, je velmi důležité konzultovat vše s lékařem. Může se totiž stát, že rodiče buď situaci dítěte přecení, nebo podcení. Důležité je vzít v potaz i celkovou tělesnou vyspělost dítěte, rizikové pro vstup do školy mohou být děti velmi drobné, s nízkou tělesnou váhou, protože nároky školy spočívají nejen v psychické odolnosti, ale částečně i v odolnosti fyzické. Děti se závažnějšími smyslovými vadami jsou většinou pod dohledem odborných lékařů, kteří sami mohou nejlépe posoudit, zda a jako jsou tyto děti schopné zahájit školní docházku. Je nutné zjistit, jak bude vada dítěte ovlivňovat výuku a jak je třeba se k situaci postavit (zda stačí u dítěte odklad školní docházky nebo je třeba je zařadit

do speciální školy). Smyslové znevýhodnění může být během výuky pro dítě určitým problémem, je proto důležité, aby bylo zralé v ostatních sférách natolik, aby bylo schopné případným problémům úspěšně čelit a zvládat je (Klégrová, 2003).

V posledních letech se objevil trend častých odkladů povinné školní docházky. Rodiče se k nim uchylují z důvodů, jako je třeba prodloužení dětství dítěte či strach ze školních nároků. Takové dítě sice absolvuje zápis do školy, nicméně rodiče už v tu dobu jsou rozhodnutí dítěti dát odklad s vysvětlením, že je dítě hravé a nesoustředěné. Do pedagogicko-psychologické poradny, kam musí jít předškolák na vyšetření, už přicházejí s tím, že chtějí, aby dítěti byla školní docházka odložena. Projevují se tak zejména rodiče ctižádostiví nebo úzkostliví. Ambiciózní rodiče mají představu, že odkladem dítěti zajistí lepší startovací podmínky pro jeho budoucí životní dráhu (přijetí dětí do výběrových škol, nástup do jazykové třídy u od prvního ročníku apod.). Často je za tím i jistá pohodlnost rodičů, kteří předpokládají, že pokud bude dítě v první třídě starší, bude vyžadovat méně pozornosti a péče a bude učení lépe zvládat (Klégrová, 2003).

V mateřských školách tak zůstávají děti o rok déle úplně zbytečně, nudí se, v kolektivu mladších dětí zaujímá vůdčí postavení, má pocit, že vše zvládá. V takovém případě může získat pocit, že všechno ví a zná a zpohodlnět, což určitě nejsou dobré předpoklady pro první třídu. (TÝDENÍK ŠKOLSTVÍ ©, 2013).

Druhou možností odkladu povinné školní docházky je tzv. dodatečný odklad. Jak uvádí § 37, odst. 3 Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon): „*Pokud se u žáka prvního ročníku základní školy v průběhu prvního pololetí školního roku projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost ke školní docházce, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně v průběhu prvního pololetí školního roku odložit začátek plnění povinné školní docházky na následující školní rok.*“ (MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ©, 2013).

Tato varianta je možností nejzazší, nejméně vhodnou. Dochází tak k návratu ze školy zpátky do školky, což může silně narušit psychiku dítěte. Setkává se nejen s nepříjemnými poznámkami okolí, ale i s pocitem vlastní prohry, což může do dalších let narušit průběh školní docházky.

Ve školském systému existuje i možnost předčasného nástupu, kdy do školy nastupuje, jak uvádí § 36, odst. 3 Zákona č. 561/2004 Sb.: „*dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od počátku školního roku do konce roku kalendářního, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li tělesně i duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce*“. (MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ©, 2013).

Takové dítě nastupuje do školy s dětmi staršími až o jeden rok a proto je velmi důležité tuto možnost dobře zvážit, je nutné, aby dítě starším spolužákům stačilo po všech stránkách, dobře zvládalo školní nároky a práce ve škole ho těšila.

Většinou je nutný posudek pedagogicko-psychologické poradny.

5. Zahájení školní docházky a adaptace na ni

Začátek školní docházky znamená pro rodiče a hlavně jejich děti – prvňáčky dokonalou životní změnu. Je to období velkého očekávání, těšení se, ale i obav a někdy i strachu ze všeho, co je se školou spojené. Ve škole dítě stráví velkou část svého života, škola a učitelé v ní bude formovat jeho názory a myšlení a je nanejvýš důležité aby vstup do tohoto nového života byl co nejjednodušší, nepřírozenější a nejpříjemnější.

Beníšková (2007, str. 53) popisuje: „*Pokud bude dítě přijímat školu spíše pozitivně nebo alespoň neutrálně, bude se mu do ní lépe chodit. Snadněji se mu bude učit a lépe se mu budou překonávat překážky a frustrace se školou spojené, než když bude mít ke škole negativní postoj.*“

O změně, kterou dítě se vstupem do školy zažívá, hovoří Vališová, Kasíková a kol. (2007, str. 15) takto: „*Z prakticky negramotného stvoření se v průběhu 10 měsíců stává dítě tím, kdo umí nějakým způsobem číst, psát a počítat. Prostřednictvím učitele, ale též z reakcí ostatních spolužáků, získává žák 1. Třídy v nejrůznějších podobách zpětnovazebně informace o správnosti či nesprávnosti svých projevů, výkonů a chování.*“

5.1 První dny ve škole

Klégrová ve své knize (2003, str. 45) uvádí: „*Měl by to být den po všech stránkách příjemný a radostný, měl by posílit atmosféru pozitivního očekávání. Starosti, které mohou začátkem školy nastat, bychom měli odložit a vytvořit dítěti co nejhezčí zážitky. Prvního dne se často s dítětem účastní celá rodina, oba rodiče a někdy se přijde podívat i babička a dědeček...*“

Je tedy evidentní, že první den ve škole je velmi důležitou společenskou událostí. Rodiny začínají přípravy na tento den už mnohem dříve. Dítěti se koupí taška, penál, tužky, pastelky a další nezbytnosti, které bude k výkonu své nové role potřebovat. O škole se doma často mluví, dítě je na ni stále připravováno. Stejně tak v mateřských školách, kde většinou probíhá slavnostní rozloučení s předškoláky je znát, že v životě dítěte přichází důležitá změna. Informace, které dítě o škole takto sbírá, by měly být pozitivní a ve smyslu „ve škole se Ti bude líbit, čeká Tě tam mnoho zajímavých věcí, hodně se toho dozvíš a naučíš“. Zejména starší sourozenci, kteří mají už se školou své zkušenosti, mohou mladšímu dítěti tuto instituci vyličít doslova hrůzostrašně. Pak je nutné takové komentáře osvětlit, a pokud to lze, tak i zarazit.

Dítě už by mělo být alespoň částečně seznámeno s budovou školy a s cestou k ní. Ideální je právě výše uvedený podpůrný program, kterého se dítě účastní v doprovodu rodičů a také je dobré si o prázdninách občas projít trasu, kterou bude dítě do školy chodit, popř. budovu školy, kde se dítě dozví, kde jsou šatny, jídelna a další důležité věci pro jeho dobrou adaptaci ve škole.

Někdy je možné, pokud do stejné školy odchází více dětí ze školky, požádat, zda by mohly být ve stejné třídě nebo spolu i sedět. Mohou si být vzájemnou oporou ve chvíli, kdy si nejsou něčím jisté a pomoci jeden druhému (Klégrová, 2003).

Důležitou roli hraje i osobnost učitelky (muži se v prvních třídách téměř nevyskytují) a o ní se podrobně zmíním v jedné z následujících kapitol.

Paní učitelky často první den vítají děti již před školou, odkud pak společně odejdou nejdříve do šatny a pak do třídy. Ve třídě se usadí do lavic a to je většinou okamžik, kdy si uvědomí, že se staly žáky první třídy. Proběhne podrobnější seznámení a rodiče se dozví podrobnosti o školním a třídním režimu a průběhu několika následujících dní. Jde spíše o organizační otázky a nikoliv o problematiku výuky – příchody dítěte do školy, školní družina, kdo dítě bude vodit a kdo vyzvedávat, jak omlouvat dítě kvůli nepřítomnosti, zájmové kroužky apod.

Další dny už probíhají v „běžném“ školním režimu. Samozřejmě, že prvňáčci si na novou životní etapu zvykají pozvolna a tomu je také přizpůsobeno vyučování. Rozvržení vyučovacích hodin, jejich náplň a zaměření se postupně mění ze hry k opravdovému učení se psaní, čtení, počítání. Po pár dnech již děti dostávají drobné domácí úkoly, je důležité, aby si na své povinnosti postupně zvykaly. Jde například o nastříhání písmenek a vložení je do desek nebo o nakreslení číslic či vyřídít vzkaz rodičům. Tohle všechno je pro ně nové a může se stát, že dítě zapomene a pak je nutné situaci dobře zvládnout, aby se zbytečně nestrachovalo dalšího úkolu (Klégrová, 2003).

Začátek školní docházky dítěte je tedy svým způsobem i začátkem školní docházky rodičů. I na ně jsou kladeny nároky a často pro ně nová situace přinese spoustu změn. Vzhledem k tomu, že je nutné alespoň prvních pár týdnů a často i déle doprovázet dítě do školy (záleží na vzdálenosti školy, dopravní dostupnosti a také zda dítě bude chodit samo nebo se starším sourozencem), a to může znamenat nutnost přizpůsobit pracovní program a někdy – pokud není možné situaci vyřešit jinak – přizpůsobit i pracovní dobu.

Rodiče by se měli podílet s dítětem na přípravě do školy, pomoci mu a ohlídat jeho domácí úkoly a také aktovku na další den a zároveň ho naučit, jak taková příprava vypadá.

Pokud dítě něco zapomene, může to pro něj být velmi nepříjemné a může mít strach přiznat, že něco nepřineslo. A to už může být počátek adaptačních problémů.

První týdny ve škole mohou být pro dítě náročné i fyzicky. Klégrová (2003, str. 48) popisuje: „*Dítě se musí delší dobu soustředit, několik hodin více méně v klidu sedět, plnit úkoly, ovládat se, pracovat podle společných instrukcí a v určitém tempu. Přestože vyučovací doba je zatím krátká a učitelka činností střídá a dělá během hodiny přestávky, kdy se děti mohou protáhnout a zacvičit si, některé děti mohou být po škole unavené.*“

Z výše uvedených důvodů je nutný odpočinek dítěte a to takovou formou, která jej uspokojuje je spontánní a nikým neřízená. Doba takového odpočinku je individuální, někomu stačí pár minut a může si začít dělat domácí úkoly, někdo vyžaduje čas delší. V každém případě je dobré se přizpůsobit potřebám dítěte.

5.2 Adaptační potíže

Vzhledem k náročnosti a důležitosti změny, která v životě dítěte vstupem do školy nastává je jasné, že pravděpodobně nastanou situace, kdy nepůjde vše hladce a jednoduše, tak jak by si rodiče i dítě samotné přáli. Vyskytne se jistě mnoho věcí, které dítě překvapí a znejistí a je proto nutné, takový problém řešit rychle a správně, aby nezanechal následky na vztahu dítě a škola.

Adaptační problémy by se dali rozdělit do těchto skupin:

- nejistota dítěte
- přizpůsobení se školnímu režimu
- přizpůsobení se autoritě paní učitelky
- hodnocení dětí
- ztráta věcí

Nejistota se objevuje zejména v zátěžových situacích, jako je např. ranní příchod do školy nebo odchod na oběd, kdy je všude plno dětí. Dítě si není jisté, zda ve velké škole najde svoji třídu nebo zda neztratí čip, kterým si „odklikne“ oběd. V tomto ohledu mají výhodu venkovské školy nebo malotřídky před velkými školami, kde je anonymita mnohem větší a dítě může zažívat s tím spojený velký stres. Proto je dobré zajistit, aby úzkostnější děti měli ze šatny do třídy zajištěný doprovod – buď rodiče, nebo paní učitelky (Klégrová, 2003).

Prizpůsobení se školnímu režimu patří mezi největší adaptační problémy vůbec. Dítě bylo dosud uvyklé na jiný řád, musí zcela změnit své zvyklosti ze školky, přizpůsobit se práci ve vyučovací hodině, paní učitelce atd. Čas, který dosud nehrál tak důležitou roli, je najednou významným prvkem ve školním režimu. Klégrová (2003, str. 61) uvádí: „*Vždy je třeba něco udělat do nějaké doby, něco stihnout za určitý čas a podobně Děti, které jsou osobnostně pomalejší, mohou mít problémy přizpůsobovat se časovému rytmu. Již ranní vstávání je méně příjemné. Pak ve škole musí pracovat společně v určitém tempu, musí se připravit včas na hodinu, převléci se rychle na tělocvik, neloudat se s obědem ve školní jídelně.*“

Je tedy patrné, že čas je prvkem pro děti velmi stresujícím. Platí to nejen ve škole, ale i ve skladbě odpoledního programu, kdy je nutné jej přizpůsobit školní přípravě. S tím souvisí i zájmové kroužky dětí, kdy je nutné vzít ohled na zvýšenou fyzickou a psychickou náročnost začátku školní docházky a dítě v tomto směru nepřetěžovat.

Velký problém s adaptací na školní režim mají děti s lehkou mozkovou dysfunkcí. Této problematice bude věnována jedna z následujících kapitol.

Může se stát, že si dítě „nesedne“ s paní učitelkou. Jeho představa může být ovlivněna zkušeností z mateřské školy, kde byl volen ve vztahu k němu jiný přístup, než je nyní. Prvňáčkově je paní učitelka nesympatická a těžce se mu s ní spolupracuje, často neví ani ono samo proč to tak je. V takových situacích je nutné, aby vyučující uplatnila svůj psychologický um a dokázala si získat dítě na svou stranu.

Jiný problém může nastat u lítostivých a úzkostných dětí, pokud například neposlouchají paní učitelku, když zadává nějaký úkol nebo vyrušují v hodině a dostane se jim napomenutí nebo se jim práce nepovede tak jak by si přáli. Může se stát, že nabudou dojmu, že je jim ublíženo a že je paní učitelka nemá ráda. Doma pak jsou buď zaražené, nebo přicházejí s pláčem. Proto je nutné, aby je rodiče připravili i na drobné neúspěchy, které se mohou objevit, vysvětlit jim, že příště to určitě bude lepší a že jsou tu pro ně a pomohou jim se naučit lépe. Dítě by nemělo být hned káráno, je to nemotivující prvek. Spíše by mělo cítit rodičovskou podporu a ochotu pomoci.

Po zahájení školní docházky může dojít také k situaci, kdy si dítě špatně vyložilo jednání učitelky. Někdy se může stát, že má dítě pocit, že paní učitelka k němu při hodnocení nebyla spravedlivá. Má pocit, že jeho snaha byla dostatečná a efekt, který přirozeně očekávalo, se nedostavil, zatímco jiné děti pochváleny byly. V takových situacích dítě ještě neumí srovnat množství nebo kvalitu odvedené práce s dalšími spolužáky, tato schopnost se dostaví až časem s postupně přibývajícím zkušenostmi. Je ovšem důležité si uvědomit, že by děti neměli být oceňováni pouze za dobře splněný úkol, ale také za jejich úsilí

a progres, kterého dosáhly. Nestrannost a objektivita jsou velmi náročné disciplíny, které vykazují určitý pedagogický takt a schopnost podat hodnocení tak, aby i když žák nesplnil stanovenou normu, se cítil pozitivně motivován do další činnosti. Důležité je ovšem vzít v potaz individuální schopnosti a možnosti dítěte, ať už jsou to různé podmínky, v nichž děti pracují, míra jejich nadání, úzkostnost, schopnost soustředění a také temperamentové znaky dítěte. Děti s menším nadáním musí vyvinout mnohem větší námahu, aby dosáhly stejného cíle jako děti nadanější, proto by každý učitel měl být i dobrý diagnostik a měl by přistupovat k dětem individuálně (Klégrová, 2003).

Je tedy patrné, že práce učitelky v první třídě není tak snadná, jak by se mohla zdát. Má svá úskalí, kterými vzdělavatelka dětí musí projít tak, aby nikoho ze zúčastněných nepoškodila. Vyžaduje to dobrý psychologický um, pedagogickou zkušenost, pedagogické mistrovství, takt a trpělivost s každým z cca 24 žáků, kteří jsou ve třídě. Stejně jak není lehké být prvňáčkem, není snadné být ani jejich učitelkou.

Hlavně krátce po zahájení školní docházky, kdy ještě nejsou zcela obeznámeni s rytmem školy se prvňáčkům může stát, že ztratí některou ze svých pomůcek, vybavení nebo v horším případě něco ze svého oblečení. Zvláště roztěkané hravé děti, mohou své věci někam položit a pak od nich odejít třeba na oběd a pak je pro ně problém je najít. Je možné, že si děti mezi sebou nevědomky něco vymění nebo jeden si obleče svetr druhého a potíž je na světě. Když dítě přijde domů v cizích botách nebo bez čepice není třeba ihned propadat dojmu, že se ve škole krade ale důkladně s ním probrat, kde bylo, kudy šlo, případně projít trasu do školy i místa, v budově školy, kde se dítě pohybovalo. Věc se tak často najde.

Důležité ovšem je, nedávat dětem do školy příliš cenné věci, jako jsou mobilní telefony či jiná elektronická zařízení, ta mohou být velkým lákadlem pro ostatní děti. Pokud je pro dítě mobilní telefon nezbytný je dobré se domluvit např. s učitelkou, u které si jej přes den uloží a po vyučování si jej opět vyzvedne.

V každém případě je nutné, aby se dítě naučilo se o své věci starat, aby vědělo, kde co má v tašce uloženo a dokázalo si to ohlídat (Klégrová, 2003).

5.3 Děti s lehkou mozkovou dysfunkcí a školní režim

Specifickou záležitostí je přizpůsobení se školním režimu pro děti, které trpí některou z forem lehké mozkové dysfunkce. Touto problematikou se zabýval Matějček (1991, str. 205) a definoval ji takto: „ *Lehké mozkové dysfunkce se projevují nápadnostmi a poruchami – čili dysfunkcemi – v řadě mentálních funkcí (i v jejich součinnosti), jež jsou podmínkou komplexních forem chování, jakými jsou např. školní učení, společenské chování, zvládání pracovních úkolů apod. Podkladem jsou drobná, zpravidla rozptýlená poškození mozkové tkáně, k nimž došlo v nejčasnějších vývojových fázích, nebo zvláštní utváření mozkových struktur nejspíše na genetickém podkladě.*“

Říčan, Krejčířová a kol. (1995, str. 123) doplňují: „*Syndrom lehké mozkové dysfunkce se vztahuje na děti téměř průměrné, průměrné nebo nadprůměrné obecné inteligence a s určitými poruchami učení či chování, v rozsahu od mírných po těžké, které jsou spojeny s odchylkami funkce centrálního nervového systému. Tyto odchylky se mohou projevit různými kombinacemi oslabení (impairment) ve vnímání, tvoření pojmů (konceptualizaci), řeči, paměti a v kontrole popudů nebo motoriky. Podobné příznaky mohou nebo nemusí komplikovat problematiku dětí s mozkovou obrnou, mentální retardací, slepotou hluchotou. Tyto odchylky mohou vznikat z genetických variací, biochemických nepravidelností, perinatálních poškození mozku či jiných onemocnění nebo poškození prodělaných v průběhu let, jež jsou kritická pro rozvoj a zrání centrálního nervového systému, anebo z příčin neznámých*“

Lehké mozkové dysfunkce jsou různé, někdy kombinované. Nad rámec práce si dovoluji uvést jejich kategorizaci:

Specifické poruchy učení

- dyslexie – porucha čtení, psaní a pravopisu
- dyskalkulie – porucha matematických schopností
- dysmúzie – porucha hudebních schopností
- dyspinxie – porucha kreslení
- dyspraxie – motorická neobratnost

Specifické poruchy chování:

- ADD – porucha pozornosti
- ADHD syndrom – hyperaktivita s poruchou pozornosti

Pro potřeby této práce budou řešeny syndromy ADD a ADHD, tedy poruchy chování. Tyto poruchy, pokud se objeví, mohou vážně narušit adaptaci žáka ve škole. Často nebývají při nástupu dítěte diagnostikovány, většina dětí se podrobí vyšetření v tomhle ohledu až během první třídy základní školy. Drtílková (2007, str. 27) poukazuje: „*Výskyt ADHD je odhadován v populaci dětí do 18 let mezi 3 a 18%. Podle různých údajů se tyto poruchy 3x častěji vyskytují u chlapců ve srovnání s dívkami.*“

Z výše uvedené definice, kterou formuloval Matějček je tedy patrné, že tyto potíže jsou vrozené – jde o poškození centrální nervové soustavy - nemůže za ně ani, dítě, ani rodič, ani učitelé. Je důležité o tomto problému vědět, počítat s ním a naučit se ho řešit.

V mateřské škole se toto postižení nemuselo tak markantně projevit, protože nebylo zatím nutné, aby dítě udrželo pozornost tak dlouhou dobu. Činnosti se střídali častěji a dítě mělo větší možnost pohybu a změny činnosti.

Problém může být novinkou i pro rodiče, kteří předpokládají, že mají živější dítě, že neustále poskakuje a přelétá od jedné činnosti k druhé, ale většinou si zvýšenou impulsivnost, nepozornost a hyperaktivitu vyloží jako úměrnou věku s tím, že se časem zklidní (Klégrová, 2003).

Chování takových dětí ve škole se dá shrnout jako problematické. Jsou nesoustředěné, stále něco zapomínají, hledají, vyrušují, odpovídají učiteli bez předchozího přihlášení se, neplní úkoly a tím vším k sobě přitahují negativní pozornost. Učitele tyto situace vyčerpávají a je pro něj náročné s takovým žákem pracovat.

Klégrová (2003, str. 65) popisuje: „*Lehké mozkové dysfunkce můžeme chápat také jako určité funkční oslabení centrální nervové soustavy. Nervová soustava dítěte nevydrží vyšší zátěž, projevuje se jako méně zralá, jakoby mladší. Neznamená to však, že by dítě bylo zároveň méně nadané. Nadání je v pořádku, je přiměřené věku, ale chování dítěte připomíná spíše dítě o několik let mladší. Někdy může být rozdíl mezi rozumovou vyspělostí dítěte a jeho chováním poměrně nápadný. Okolí nemůže pochopit, jak to, že tak šikovné dítě, které už umí pěkně počítat a rozumí spoustě věcí, se tak „nemožně“ chová a ze školy jsou na ně stále stížnosti.*“

Nejčastější projevy lehké mozkové dysfunkce jsou:

- Neklid (hyperaktivita) – dítě je neustále v pohybu (např. sedí, kreslí si a u toho střídavě podupává nohama nebo se dívá na televizi a nesedí u toho, ale stále poskakuje a „tančí“ před obrazovkou)
- Nepozornost – dítě, resp. Jeho mozek neudrží pozornost upírat na jednu věc, unavuje ho to. Drobnosti jako zabzučení včely či houkání sanitky za oknem odvádí jeho pozornost. Není v silách dítěte zabránit přesunu pozornosti, dá se říci, že je bezbranné vůči podnětům zvenčí i zevnitř. Proto se mu lépe pracuje v prostředí, kde ji více klid – doma, na rozdíl od školy, kde je podnětů mnohem více
- Ovlivnění dynamiky myšlení – je způsobeno oslabením centrální nervové soustavy, dítě je impulzivní, často nepřemýšlí nad tím, co řekne, v hodinách vykřikuje bez přihlášení, někdy to první, co ho napadne.
- Ulpívání myšlení - dítě občas mívá problém pochopit smysl otázky, pokud je tázáno a potřebuje na její zpracování více času.
- Hypoaktivita – jde o protipól hyperaktivity. Objevuje se vzácněji, nicméně může způsobit stejné potíže. Dítě pracuje pomaleji než ostatní děti a to ve všech činnostech, často nestíhá dokreslit obrázky dopsat písmenka nebo se převléci do tělocviku. Prvňáček je tak vystaven kritice, zvýšené psychické zátěži, doma musí úkoly dodělávat. Motivace v takovém případě nemá význam, tempo práce se nezvyšuje.
- Nižší motorická obratnost v jemné motorice – v prvním případě jde hlavně o provedení kresby a později i písma, tahy jsou roztřesené, nedokonalé, je z nich poznat impulzivita dítěte. Kresba může působit jako by byla nakreslena dítětem mnohem mladším. Písmo bývá roztřesené, hranaté, velikost kolísá. Důležitý je dohled a podpora rodičů.
- Nižší motorická obratnost v hrubé motorice - jejím projevem bývá nekoordinovanost pohybů v tělocviku, hlavně při rozcvíčkách, dítě nedokáže udělat kotrmelec nebo nepozná co je vpravo nebo vlevo. U živějších dětí nemotornost není tak nápadná, ovšem mohou ji doprovázet častější úrazy – dítě jedná impulzivně a neohrabaně. Platí ovšem i opak, některé děti s LMD při vykonávání pohybových aktivit vynikají.

- Citová labilita - chování dítěte je nezralé, odpovídá věkově mladšímu dítěti, jedná překotně, často střídá nálady a jejich projevy během krátké chvíle. Jak je uvedeno výše, nevydrží dlouho u jedné činnosti, což platí i pro hru, která ho brzy přestane bavit a chce dělat něco jiného. Ruší tím ostatní děti, které časem přestanou chtít si s ním hrát. V takovém případě je nutné dítěti vysvětlit, jak by se mělo s ostatními bavit a na hru dohlédnout (Klégrová, 2003).

Postupem času jak centrální nervová soustava dítěte dozrává, se výše uvedené potíže zmírňují. Dítě lépe spolupracuje, soustředí se a nejedná tak zbrkle jako doposud. Toto dozrávání trvá ovšem dlouhou dobu, někdy zůstává po celou základní školní docházku a vyrovnání se s ostatními spolužáky může být až na střední škole. Nejen vzhledem k tak dlouhé době je nutné vyjít dítěti vstříc a pomoci mu se i přes své potíže dobře začlenit do kolektivu ostatních dětí. Rodiče i učitelé jsou těmi hlavními osobami, které mohou dítěti velmi pomoci. K tomu jim mohou být nápomocna tato doporučení, která rozpracoval Matějček (1991):

- Být trpělivý. Postupem času projevů této poruchy spíše ubývá.
- Dítě chválit. A to jak za dobře odvedenou práci, tak za snahu, kterou při této práci projevilo
- Snažit se, aby nově osvojené postupy a vědomosti byly správné. Pokud se dítě naučí něco špatně, velmi těžko se toho návyku později zbavuje
- Spolupracovat s dítětem
- K práci využívat volné chvíle, aktivita nemusí trvat dlouho, dítě ani není schopno vydržet příliš dlouho, ale činnosti se věnovat často
- Zužítkovat vzbuzený zájem u dítěte
- Častý pohyb, který uleví nervovému systému
- Snažit se, aby dítě nezažívalo pocity méněcennosti, využít jeho potenciál tam, kde může zažít úspěch
- Nutná spolupráce celé rodiny, láskyplná atmosféra, dítě musí vědět, že i přes určité potíže je milováno takové, jaké je.
- Nezbytná je dobrá komunikace mezi rodiči a učitelem dítěte a jejich vzájemná pomoc, aby nevýhoda dítěte v určitých oblastech byla co nejvíce eliminována, např. zapomětlivost

- Je nutné docházet s dítětem k lékaři a doporučené léky užívat dle jeho rozpisu, pak mohou pomoci
- Poskytnout dobré vedení během školy a pomoci vybrat žákům s LMD dobré uplatnění v životě

5.4 Psychosomatické potíže

„Psychosomatickými obtížemi rozumíme ty obtíže, které mají velmi zjednodušeně řečeno, příčinu v psychice člověka, ale projevují se somaticky čili tělesně.“ uvádí Klégrová (2003, str. 102).

U těchto potíží mizí hranice mezi tělesnou nemocí a duševní nemocí. Jsou následkem neodžitých, tedy správně nezpracovaných emocí, které v člověku zůstaly. Určující vlivy se při vzniku nemoci kombinují a vzájemná podmíněnost je velmi složitá.

Psychosomatické potíže se mohou projevit už při vstupu dítěte do mateřské školy, ale častěji bývají právě při zahájení povinné školní docházky a jsou jedním z průvodních jevů problémové adaptace dítěte na školní docházku nebo v případě, že je na dítě vyvíjen nepřiměřený tlak v určité oblasti vzhledem k jeho individuální zralosti nervového systému.

Tyto problémy se mohou projevit navenek pláčem nebo strachem dítěte nebo přes tělesné projevy dítěte. Jsou to např. bolesti břicha, průjmy, zvýšená teplota, noční pomočování, poruchy spánku nebo bolesti hlavy nebo koktavost.

Nejdříve se řeší somatická stránka obtíží, a pokud lze vyloučit klasickou somatickou nemoc, vstupuje do hry psycholog, který má určit, co tyto problémy vlastně způsobuje. Jestli není dítě ve škole vystaveno nepřiměřeně vysokému tlaku, zda se dobře adaptuje a zda nepodléhá příliš vysokým nárokům rodičů na svou osobu (Matějček, 1991).

Je nutné říci, že s určitým stupněm těchto obtíží se setká velké množství prvňáčků. Většinou samy brzy odezní a dítěti se vrátí původní psychické rozpoložení. Důležité je, aby jim rodiče dávali najevo, že jsou jim oprou a pomocí a měli snahu s dítětem jeho problém zvládnout.

5.5 Ostatní vlivy adaptace na školní docházku

Záležitostí, které ovlivňují adaptaci dítěte na podmínky školní docházky je mnoho a podílejí se na ní různou měrou. Jsou to záležitosti stěžejní jako je školní zralost nebo lehké mozkové dysfunkce nebo záležitosti okrajové, které celkový průběh přizpůsobení se nové školní situaci pouze dokreslují, ale stojí za to je jistě zmínit:

- Temperament – každý z nás, tedy i školní děti, patří do některé ze čtyř skupin temperamentů. Jistě, většina z nich jsou nevyhraněné, promíchané typy, ale někteří z nich jsou např. vymezení cholericí, kteří mohou narušovat kontinuitu výuky vyrušováním. Podobně může učiteli připadat i sangvinické dítě a tak na tyto si učitel dává tzv. pozor. Oproti tomu, flegmatici a melancholici jsou bráni jako hodné, poslušné a tiché děti. Ovšem jejich tempo práce nebo výdrž pozornosti může být snadno narušena, a tím ztížena adaptace
- Nemoci – krátkodobé běžné choroby – ovlivňují aktuální výkon, náladu a pozornost dítěte a mohou negativně ovlivnit hodnocení žákova výkonu ve škole (virózy, nachlazení apod.)
 - dlouhodobé nemoci (choroby srdeční, onkologické, dýchacího ústrojí) působí na způsob života jedince, jeho psychický stav, jeho vztahy s ostatními lidmi. Děti, které jsou takto nemocné, se často nemohou účastnit pohybových aktivit, které dětem přináší uspokojení a jsou tím částečně vyloučeny z kolektivu. Rodiče navíc mají tendenci dítě více ochraňovat (Čáp, 1993).
- Vady smyslů, vady řeči, motorické nedostatky – *„Smyslové vady, zvláště zraku a sluchu, ztěžují žákovi příjem informací: nevidí dobře na tabuli, nerozumí dobře učitelovu výkladu apod. Často je vada nezjištěná a učitel pak připisuje žákovy nezdary jiným příčinám: nedostatku intelektových schopností, zájmu a pozornosti... Opožděný vývoj řeči, poruchy výslovnosti některých hlásek, koktavost i další vady řeči ztěžují dítěti styk s ostatními lidmi i účast na vyučování... Vyžadují spolupráci učitele i rodičů s psychologem, speciálním pedagogem, logopedem a odbornými lékaři... Nedostatky v motorice se ve zvýšené míře vyskytují u dětí tělesně postižených, ať jde o poruchy vrozené nebo získané... Následky se mohou projevit v chůzi, v nejrůznějších pracovních, sportovních a jiných činnostech, ve škole při psaní, kreslení, v jednotlivých výchovách, ve všech předmětech, kde se vyžaduje grafický projev a jeho úpravnost“* jak uvádí Čáp (1993, str 181 -182).

Neopomenutelný problémem, který se může projevit hlavně u čerstvých prvňáčků a může mít vliv na žákovu adaptaci ve školních podmínkách je jeho neuspokojení fyziologických potřeb, čímž je myšlen hlavně dostatečný příjem tekutin během vyučování, což pozitivně ovlivňuje soustředění dítěte. Následně s tím souvisí možnost odejít na WC i během hodiny. Tato praxe u nás příliš zavedena není, učitelé jsou raději, když děti počkají s potřebou až na přestávku, mají strach, že takové dovolení bude příliš zneužíváno a také se často domnívají, že by se dítě mělo cvičit v sebeovládání. Nicméně může dojít k začarovanému kruhu, kdy dítě, jen proto, aby ho učitel nehuboval, že už zase chce jít na WC, se ani nenapije, což pak ovlivňuje jeho duševní výkon a koncentraci.

Další problém se může projevit z nedostatku pohybu, který dítě najednou zažívá ve škole, kde musí poměrně dlouhou dobu sedět a na pohyb má jen krátké chvíle přestávek. Děti jsou pak v hodině nesoustředěné a neklidné.

Řešením může být možnost přestávku trávit aktivně pod dozorem učitele nebo zapojovat pohyb do vyučovací hodiny, jako třeba krátké protažení svalů nebo zvolení takové aktivity ve vyučovací hodině, kdy mohou děti vstát, ukázat něco na tabuli nebo diskutovat např. ve skupinkách či dvojicích, kdy mohou vstát nebo aspoň změnit polohu.

Neuspokojení těchto přirozených lidských potřeb může vést k rozčilení, motorickému neklidu dítěte nebo naopak netečnosti a lhostejnosti, což negativně ovlivňuje žákův učební výkon a může tedy zhoršit jeho adaptaci ve škole (Kopřiva a kol., 2012).

Sociální oblast může představovat problém pro jakkoli fyzicky znevýhodněné dítě. Může se odlišovat vzhledově nebo způsobem života a chováním. Dítě pak může trpět jejich reakcemi na svou osobu. Posměch, lítost nebo přehnaná pomoc či přezíravost. Tohle všechno může způsobit problémy se sebehodnocením (Čáp, 1993).

Z výše uvedených informací je tedy jasné, že činitelů, které mohou ovlivnit dítě při vstupu do školy je velmi mnoho a častou jsou závažné nebo špatně odstranitelné. Velkou roli, zde hraje zralost dítěte, ale i zázemí rodiny, škola samotná a osobnost vyučujícího. T mohou být nakonec ty rozhodující faktory, pro dobrou adaptaci na školní docházku. Vlivu rodiny, školy a učitele na žáka se budu věnovat v následující kapitole.

6. Vliv rodiny, školy a učitele na adaptaci žáka na školní docházku

O tom, jak rádo bude dítě navštěvovat školu a jak rádo se bude vzdělávat, rozhodují rodiče, klima školy a třídy a samozřejmě učitel, nejvíce mlžná právě učitel v první třídě. Dříve platilo, že rodiče 1. září předali dítě škole a ta se měla postarat o to, jak dítě vzdělat a vychovat. Fakt, jestli se mu forma výchovy a vzdělávání bude líbit, jestli ho to bude bavit a jestli se bude do školy těšit, už je příliš nezajímá. Často se tak stávalo, že si dítě už od nejtělejšího školního věku odnášelo frustraci nebo dokonce trauma, které mu zprotivilo vzdělávání na dlouho dopředu nebo i navždycky.

Doufám, že takhle to už dneska není a díky škole otevřené okolnímu světu a rodičovské spolupráci s ní, je takových žáků už velmi málo. Ovšem zásadní roli pro dobrou přípravu a stálou podporu dítěte má hlavně a pouze rodina.

6.1 Rodina jako zásadní faktor

Kašpárková (2009, str.) ve své knize uvádí: „*Rodina představuje ojedinělý typ sociální skupiny, poskytující nenahraditelné klima a prostředí pro rozvoj jedince. Vyznačuje se vysokou mírou intimity a také vysokým formativním účinkem.*“

Helus (2006, str. 149) hovoří o funkčnosti a vlivu rodiny na dítě takto: „*...Její zvláště závažným úkolem ale je realizovat svou funkčnost vůči dítěti. Těžko lze najít prostředí, které by tak, jako ona odpovídalo potřebám dětí a dospívajících a vytvářelo tak účinné výchozí podmínky pro rozvoj jejich osobnosti včetně jejich vzdělávací úspěšnosti.*“

Zelinková (1997, str. 75) dodává: „*Rodiče jsou strážci dítěte, ale ne jeho stavitelé. Tím, že mu dali život, vzali na sebe také břemeno povinností...Rodiče mají větší autoritu než ostatní lidé, jsou s dítětem spojeni nerozlučnými svazky.*“

Matějček (1992, str. 32) uvádí: „*Za jeden z klíčových rysů rodinné výchovy pokládám také uspokojení psychické potřeby otevřené budoucnosti, jak je přináší dospělému člověku jeho dítě.*“

Psychologové tvrdí, že rodina je taková jednotka, která:

- Zcela a bezpodmínečně akceptuje každého jejího člena
- Poskytuje ochranné prostředí (sociální i hmotné)
- Podporuje nezávislost každého člena rodiny
- Zajišťuje životní potřeby jednotlivých členů
- Zabezpečuje vzájemnou podporu
- Nabízí východisko a je zprostředkujícím článkem při rozvoji kontaktů s okolním sociálním prostředím (Řezáč, 1998).

Podle Heluse má rodina za úkol zabezpečovat hlavně sociálně-psychologické funkce ve vztahu k vývoji dítěte uvnitř takové skupiny, některé z nich jsou vztaženy ke konkrétnímu věku dítěte a po uplynutí určit věkové etapy zanikají, jiné mají trvalý charakter, pokládají základ pro budoucí život dítěte. Pro potřeby této práce stačí jednu z nich, jejíž role se prohlubuje se vstupem dítěte do systému vzdělávání – je to schopnost rodiny být dítěti oporou při takové životní změně, kterou vstup do školy bezpochyby je, pomoci dítěti při pocitech neúspěchu, vcítit se do něj. Tato funkce se dá uplatnit pak v celém následujícím životě dítěte, je velmi důležitá a neměla by být opomíjena (Helus, 2006).

Rodina funguje na základě vzájemných interakcí, které přicházejí jak ze stran rodičům tak ze strany dětí. Všichni zúčastnění nějakým způsobem reagují na podněty toho druhého, ať už pozitivně nebo negativně. Rodič prožívá úspěch či neúspěch svého potomka, je mile překvapen nebo rozčilen jeho chováním nebo výkony ve škole (Matějček, 1992).

Existuje mnoho nevhodných výchovných přístupů k dětem. Vyjadřují jejich stanovisko k dítěti, jeho potížím a následnému ovlivňování. Mezi tyto přístupy můžeme zařadit např. nejednotný přístup, přístup úzkostný, přístup potlačující, přístup perfekcionista nebo přístup autoritářský (Řezáč, 1998).

Nejvhodnějším stylem výchovy je tzv. optimální styl výchovy, které Řezáč (1998, str. 203 – 204) formuloval následovně:

- „úcta k dítěti vede k pochopení dítěte jako samostatné bytosti a vyhýbá se manipulativním technikám
- Teorii výchovy přizpůsobit dítěti a nikoliv naopak
- Primární znalost cílů (z nich vyplývá způsob/styl výchovy)
- Akcent na podporu pozitivních projevů a stránek dítěte, nikoliv na negativní sankce
- Výchova dítěte je i permanentní sebevýchovou rodičů
- Výchova se děje ve spolupráci s dítětem, nikoliv proti němu
- Pedagogická sebedůvěra rodičů, nikoliv reakce na jiné lidi
- Milovat děti, ale nerozmazlovat je
- Nebrat výchovu tak vážně, aby z ní rodič nemohl mít radost“

„ Výchova dětí je velice stará dovednost. Abyste ji zvládali dobře, sáhněte až k jádru vnitřních zdrojů a využijte také mnoha dobrých věcí, které přicházejí z vnějšku.“ jak říká Biddulph (2011, str. 12).

Lašek (2001, str. 7) uvádí: „Ve fungující rodině je dítě centrem dění, aspirací, obav a ideálů...Relativně záhy zasahuje do života dítěte ovšem i škola...v drtivé většině rodin je pobytu dítěte ve škole věnována mimořádná pozornost, výsledky dítěte jsou podrobovány kritice, rodič z nich mnohdy usuzuje na budoucí úspěšnost dítěte v životě.“

6.2 Vliv klimatu školní třídy a školy

Člověka, ať už dítě nebo dospělého, žáka nebo učitele ovlivňují zejména tři typy prostředí:

- Mikroprostředí – rodina, vrstevnická skupina, pracovní prostředí, prostředí zájmové činnosti, školní třída
- Mezzoprostředí – je vymezeno zejména okruhem bydliště (příroda, mezilidské vztahy, kulturní vazby uskutečňující se v tomto prostředí
- Makroprostředí – širší sféra, která nějakým způsobem ovlivňuje život jedince (ekonomická situace města, společnosti, kulturní vlivy společnosti)
- (Lašek, 2001)

Pro potřeby této práce jsou rozhodující hlavně podmínky mikroprostředí, ve kterém dítě žije, tedy jeho rodina, prostředí, které ho utváří, tedy škola a školní třída a také učitel, který klima školy také spoluvytváří.

Grecmanová (2008, str. 32) uvádí: „*Pro žáky a učitele je důležité především to, jak se ve škole cítí.*“

Kopřiva (2008, str. 241) popisuje: „*To jiné tvoří stálá péče o sociální klima a dobré vztahy mezi dětmi, spolupráce dětí při výuce a jejich spoluúčast na dění ve škole. A také udržení a rozvíjení vnitřní motivace dětí k učení a práci*“

Klima třídy a školy samotné má na dítě, které začíná školní docházku velký vliv. Pokud škola nebo třída působí úzkostně, tmavě nebo smutně, jistě to ovlivní psychiku malého žáka negativním způsobem. Naopak veselé, barevné a vstřícné školy mohou mít účinek přesně opačný.

To samé se dá říct o pohledu na školu z pozice učitelů. Škola, která se vyznačuje přátelským přístupem k dětem, snaží se o dobré a zdravé vztahy mezi učiteli, funguje mezi nimi dobře spolupráce, je určitě lepším pracovištěm než škola, kde jsou pŕtky a neshody, snaha o maximální zachování formalit a odstupů vedení od ostatních učitelů a učitelů od žáků (Grecmanová, 2008).

„*V pozitivním klimatu mají učitelé většinou cit pro řešení těžkostí, problémů, dokážou jednat se smyslem pro potřeby žáků*“ popisuje Grecmanová (2008, str. 87).

Z výše uvedeného je tedy zřejmé, že pro vzájemnou dobrou spolupráci mezi učitelem a prvňákem jsou velmi důležité dobré vnitřní vztahy ve škole, stejně jako vztah školy ke svému vnějšmu okolí, hlavně k rodičům, kteří zejména na začátku školní docházky vystupují jako velmi důležití partneři učitele.

Děti se aktivně podílejí na hledání východisek u věcí, které se k nim vztahují, mohou říci svůj názor a ten je respektován. Mohou se podílet na tvorbě pravidel, která se díky tomu pak snáze dodržují a lépe respektují.

Na druhou stranu je respektován a vážen i učitel, děti v něm vidí rádce, ochránce a jeho autorita je pro ně závazná.

Klíčovými prvky jsou pocit bezpečí, vzájemné důvěry, sounáležitosti a solidarita.

Důležitou formou komunikace nejsou příkazy, ale diskuze o věcech, které je nutné vyřešit. Jenom tak je možné zjistit, jaký názor má druhá strana a postupně dojít ke konsensu (Kopřiva a kol., 2008).

Kladné klima ve škole z pohledu dítěte podle znamená toto:

- Důvěra v učitele
- Žák ví, že jeho názor může být přijat
- Snaha o žákův rozvoj
- Nestranný přístup k dětem
- Snaha umožnit dětem podílet se na „tvorbě školy“ jako svého životního prostoru
- Možnost explorativního učení, žákova iniciativa a snaha je vítána

Dobré školní klima z pohledu učitele:

- Pracoviště, které má učitel rád, kooperace s kolegy, rodiči a veřejností je dobrá a vítaná
- Škola, kde učitel zažívá dobrý pocit seberealizace, možnost samostatně a svobodně se pracovně projevit,
- Škola, kde učitel ví, že je spravedlivě posuzován
- Škola, kde je pedagog spokojen

Dobré školní klima z pohledu rodiče:

- Snaha učitelů o dobré vztahy jak k dětem, tak k rodičům
- Rovnost přístupu k dětem
- Dobrá pedagogická způsobilost
- Osobní přístup k jednotlivým dětem (Grecmanová, 2008)

Kopřiva a kol hovoří o určitých pravidlech koexistence mezi dětmi a učitelem, která mohou školní klima výrazně vylepšit:

- Naslouchání druhým
- Kamarádké a ohleduplné chování k druhým
- Pokojné řešení potíží
- Pravdivost
- snaha eliminovat pocity selhání u dětí (Kopřiva a kol., 2008)

6.3 Vliv učitelův, vzájemný vztah učitele a žáka

V nové životní etapě dítěte, kterou je začátek školní docházky hraje podstatnou roli ten, kdo ho bude školními léty provázet po celou dobu, tedy pedagog.

Požadavky na učitele bývají náročné, často si rodiče nebo žáci ani neuvědomují, co všechno učitel, aby byl opravdu dobrý, musí zvládat a umět. Může se potom stát, že učitel těmto vysokým nárokům po některé stránce nevyhoví nebo jeho prvotní představa se diametrálně liší od konkrétní praxe. V takovém případě se může dostavit jistá deziluze, ztráta zájmu o svěřence a určitá nastavená rutina, která omezuje vývoj jak žákův, tak učitelův.

Kreislová (2008, str. 21) popisuje: *„Na počátku školní docházky máme jako učitelé pro dítě daleko větší význam než kdykoli později. V danou chvíli vnímá prvňák naši osobnost zcela nekriticky a stáváme se pro něj velkou autoritou.“*

Dle Laška (2001, str. 26): *„Učitel se stává, především na počátku a v prvních fázích života dítěte, vedle rodiče, pro dítě zásadní autoritou. Přináší do třídy určitý druh řádu věcí, svou autoritu, dovednosti, zlozvyky, svůj pohled na roli žáka, svůj styl výuky.“*

Kohoutek a kol. (1996, str. 23) uvádějí: *„Pedagogova osobnost má ve vyučovací a výchovné práci rozhodující úlohu. Předpokladem kladného vlivu na žáky je autorita učitele a působivost jeho osobnosti...Vliv pedagoga nenahradí ani učebnice, ani mravní poučování, ani soustava trestů a povzbuzování. Osobní příklad učitele a kouzlo jeho osobnosti jsou nenahraditelné“*

Nováčková (2006, str. 14) popisuje: *„ V tradiční škole je učitel jako herec, který má hlavní roli...Z ústředního herce by se měl stát dobrým režisérem...Měl by být tím, kdo dětem připraví ty nejlepší podmínky k učení.“*

Dle Nelešovské (2005, str. 11): *„Učitel současnosti musí naplňovat rychle se měnící požadavky společnosti a orientovat se v nových poznacích vědy, kultury a techniky.“*

Jednoznačně platí, že učitelské povolání je spíše posláním, pokud má být vykonáváno kvalitně. Učitelovou povinností je neustále se vzdělávat, přizpůsobovat novinkám v didaktických pomůckách, nových technologiích; chce se po něm, aby byl nositelem určitého rozvoje a pozitivních změn ve školství a přitom si udržel svou tradiční vážnost a úlohu (Nelešovská, 2005).

Nelze opomenout náročnost učitelské profese, která vyžaduje velkou psychickou odolnost. Stres, kterému je učitel během každodenní činnosti vystaven je obrovský (výuka, komunikace s mnoha lidmi – rodiče, kolegové, žáci, nadřízení apod.), nutnost být stále připraven odpovídat na mnoho otázek, zadávat úkoly, kontrolovat splněnou práci, nést zodpovědnost za žáky a mnoho dalších činností v rámci jediného školního dne je opravdu vyčerpávající (Kohoutek a kol., 1996).

Jedním ze základních požadavků při úspěšném vedení nově příchozích dětí do školy, je vhodné si dobře promyslet metody, postupy a formy vyučování. Důraz by měl být kladen na dobrou organizaci jednotlivých vyučovacích hodin, stejně jako koncepci celého vyučování s ohledem na fyzické a psychické předpoklady šestiletých dětí.

Na základě rámcového vzdělávacího programu, potažmo jednotlivých školních vzdělávacích programů každé školy se učitelé snaží prvňáčky naučit jednak triviu (čtení, psaní, počítání) a také začnou rozvíjet klíčové kompetence. Proto je dobré při vyučování používat takové metody, které pomohou malým žákům získat a upevnit vědomosti a také pracovat s výše uvedenými kompetencemi (Krejšlová, 2008).

Jak je uvedeno výše, důležitou roli v životě prvňáčka hraje učitel. Není to pouze jeho osobnost, pedagogický talent, pedagogické mistrovství a takt, ale i určitá empatie, schopnost přiblížit se každému žákovi, najít si k němu cestu a přijmout ho takového, jaký je i s chybami a ne vždy hezkými vlastnostmi. Důležitým prvkem je vytvoření si dobrého vzájemného vztahu, který může žákovi adaptaci výrazně usnadnit. Pokud se takový vztah nevytvoří, naopak může být zvykání si na nové prostředí značně sníženo. Jedním z prostředků k dosažení pozitivního vztahu mezi učitelem a žákem je kvalitní komunikace, která respektuje jak žáka, tak učitele.

Dle Nelešovské (2005, str. 27): „*Bez komunikace žáka s učitelem by se učitel nemohl dozvědět, zda se žák něčemu naučil nebo zda pochopil výklad atd. Chyběla by mu kontrola žákovy práce, zpětná vazba.*“

Šimíčková – Čížková (str. 92) uvádí: „Dobrého učitele poznáme především dle schopnosti úspěšně pracovat i s problematickým žákem, umět ho povzbudit, a vést k radosti z poznání a pokroku.“

Kohoutek a kol.(1996, str. 70) popisují: „Kvalita vztahu mezi učitelem a žákem hraje důležitou úlohu při formování postoje žáka k učení. Záporný vztah k učiteli dovede žáka často vyladit negativně; kladný vztah k učiteli naopak pozitivně ovlivňuje žákův přístup k učení.“

Tento vztah mezi žákem a učitelem se dá jednoznačně označit jako nesouměrný, kdy výhoda bývá většinou na straně učitele, hlavně při různých vzájemných neshodách.

Učitelův vztah k žákovi určuje mnoho faktorů:

- vlastní postoj učitele k svému zaměstnání
- schopnost empatie
- charakterové vlastnosti
- pedagogické schopnosti
- vlastní učitelovo zázemí (rodina, mezilidské vztahy)
- pohlaví žáků (většinou mívá učitel kladnější vztah k žákům opačného pohlaví)
- rodiče žáka (jejich postoj ke škole, komunikace s vyučujícím apod.)

(Kohoutek a kol. 1996)

Žákův vztah k učiteli určuje:

- učitelovy vlastnosti, které jsou kladně hodnoceny žákem (spravedlivost, odbornost, u malých dětí jako jsou právě prvňáčci je důležité, zda je na ně pedagog hodný, zda křičí nebo ne)
- charakterové, temperamentové vlastnosti učitele
- pedagogické schopnosti
- rodiče dítěte
- schopnost dobrého zacházení se žákem (komunikace, důvěryhodnost, snaha o osobitý přístup k žákům, respekt, schopnost motivace apod.) (Kohoutek a kol., 1996)

Kalhous, Obst (2009, str. 101) říká: „ ...charakteristiky osobnosti učitele nemusí mít rozhodující vliv na vzdělávací výsledky jeho žáků, je ovšem zřejmé, že výkon profese učitele zahrnuje situace, v nichž je osobnost učitele a jeho interakce se žákem (rodičem, kolegou) důležitým faktorem.“

Je zřejmé, že učitel hraje v žakově životě důležitou roli po celou dobu školní docházky. Ovšem ten, který stojí s dětmi na začátku jejich dlouhé vzdělávací cesty, je pedagogem stěžejním.

6.4 Spolupráce rodiny a školy

Posledním tématem v souvislosti s touto prací, které bych chtěla zmínit, je spolupráce rodiny a školy.

Při adaptaci na podmínky školní docházky je nutné nejen spolupracovat na bázi učitel-žák, ale je nutné přidat ještě posledního účastníka a to jsou rodiče. Jedině v případě dobré kooperace mezi těmito 3 vrcholy trojúhelníku, bude adaptace úspěšná.

Důležité je, vytvořit si s rodiči prvňáčků dobrý vztah založený na důvěře a respektu jednotlivých stran. Spousta rodičů vchází do školy poprvé od ukončení své vlastní školní docházky a mohou se cítit nesví. Proto je dobré, aby jedna z prvních schůzek, které se zpravidla odehrávají ještě před prázdninami, po kterých jde dítě do školy, byla pojata alespoň částečně neformálně. Měla by zde být možnost navázat dobré partnerské vztahy s rodiči, možnost vzájemného seznámení rodičů jednotlivých dětí a také si stanovit podmínky spolupráce mezi školou a rodinou (způsob předávání informací apod.). (Krejslová, 2008)

Od 6 let věku dítě podléhá jak vlivu rodiny, tak i vlivu vzdělávací instituce, kterou dítě navštěvuje. Už jen z těchto důvodů je důležitá spolupráce mezi těmito dvěma pro dítě zásadními vlivy.

Dobrou komunikaci mezi školou a rodiči může zajistit dobrá informovanost vzájemných aktérů. Zvláště na začátku školní docházky nemůže být řečeno vše na první schůzce, informace o dítěti se skládají postupně i na základě toho, jak je učitel blíže poznává. Proto je dobré mít několik způsobů jak se vzájemně informovat, ať už ve věcech žákova prospěchu, výchovy nebo problémů, které adaptaci mohou provázet.

Vašutová (2002, str. 21) uvádí: „Konzultační činnost je soustředěna do setkání a rozhovorů se žáky a jejich rodiči. Plní funkci diagnostickou, poradenskou a informativní.“

Dobrým způsobem je např.:

- e-mailová komunikace mezi učitelem a rodičem (výhodou je aktuálnost)
- pravidelné konzultace v horizontu, který si stanoví rodiče s učitelem (např. 1x měsíčně)
- schůzky rodičů ve škole, tak jak je známe (dá se prodiskutovat široká škála problémů, výhodou je vzájemné setkání rodičů)
- schůzky s rodiči při různých příležitostech ve škole (vánoční jarmark, besídka, akademie, dílničky dětí s rodiči apod.) (Kreislová, 2008).

Pro lepší informovanost rodičů o životě ve škole, kam jejich dítě dochází, vznikla příručka, která má pomoci odstranit bariéry v komunikaci se školou. Je založen na několika stěžejních věcech:

- informace – právo rodičů vědět, jak si jejich dítě ve škole vede, nejen v rámci vzdělávání, ale i v rámci sociálních vztahů apod.
- objasnění – rodiče by měli být zasvěceni, jakým způsobem, jakými postupy, metodami nebo formami jsou jejich děti vyučovány
- sledování – možnost pro rodiče nahlédnout do školy, ať už při dnech otevřených dveří nebo dalších příležitostech, také mít možnost nahlédnout do vyučování
- zúčastnění se – snahou je dát rodičům možnost více se podílet na aktivitách školy při různých příležitostech
- zapojení se do rozhodovacího procesu – v případě že jsou splněny a dodržovány předchozí uvedené podmínky, lze rodiče, kteří již mají určitou povědomost o vnitřním životě školy, částečně zapojit do rozhodovacího procesu ve škole (o kurikulu, o mimoškolních aktivitách dětí apod.). (RODIČE VÍTÁNI ©, 2014)

Nejdůležitějšími předpoklady pro úspěšný start dítěte ve škole jsou tedy aktivní, vstřícní a ohleduplní rodiče, šikovný, kompetentní učitel, pohodové, nestresované školsky zralé a připravené dítě a hlavně jejich vzájemná souhra, snaha o dohodu a porozumění a hledání spíše shodných bodů, než situací, které rozdělují.(RODINA ©, 2014)

II. EMPIRICKÁ ČÁST

7. Metodologie výzkumu

V této části práce se věnuji výzkumu, který zjišťuje, zda děti, které přicházejí do prvních tříd, jsou připraveny na podmínky školní docházky. Jako výzkumnou metodu jsem zvolila klasický způsob – dotazník.

7.1 Cíl a obsah výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit, které faktory hrají rozhodující vliv pro úspěšnou adaptaci dětí v první třídě, zda některý z činitelů hraje ústřední roli nebo je žádoucí jejich spolupráce. Pro zjištění těchto informací jsem zvolila výzkumnou metodu dotazníku pro rodiče dětí, které právě chodí do první třídy.

Výzkumné otázky:

Výzkumná otázka č. 1: Může dětem s úspěšnou adaptací pomoci systematické vedení dítěte k samostatnosti během docházky do MŠ, různé akce základních škol a také podpůrně vzdělávací programy ve školách?

Výzkumná otázka č. 2: Snaží se rodiče svým přístupem dítěti adaptaci ve škole usnadnit?

Výzkumná otázka č. 3: Je důležitý dobrý vztah mezi učitelem/ učitelkou v první třídě a dítětem jako jednou z podmínek úspěšné adaptace?

7.2 Výzkumné šetření a výzkumný nástroj

Výzkumné šetření se uskutečnilo v základních školách v Jihomoravském kraji, v kroužcích volnočasových aktivit, na hřištích a několika dalších místech, kde se neformálně setkávají rodiče školou povinných dětí.

Jako výzkumnou skupinu jsem zvolila rodiče dětí navštěvujících aktuálně první třídu. Hlavním důvodem mé volby je syn v inkriminovaném věku. Navázala jsem kontakt s vedením 12 základních škol v rámci Jihomoravského kraje, z čehož na 6 z nich mi nebylo dotazníkové šetření umožněno z důvodů obtěžování rodičů dětí. Na zbylých šesti mi díky ochotě ředitelů nebo jejich zástupců bylo toto šetření dovoleno. Šetření proběhlo papírovými dotazníky v horizontu 3 týdnů v období od 24. 2. 2014 do 14. 3. 2014.

Jako výzkumný nástroj byla použita dotazníková metoda, zastupující kvantitativní neboli pozitivistický způsob šetření. Je to sada předem připravených, vhodně formulovaných otázek, které jsou seřazené určitým konkrétním způsobem a na které respondent (osoba, odpovídající na otázky) reaguje písemnou formou. Tuto metoda byla zvolena z důvodu poměrně malé časové náročnosti a možnosti získání informací od velkého počtu osob.

Dotazník sám o sobě (viz. Příloha) se skládá z úvodu s pokyny, samotných jednadvaceti otázek a závěrečného poděkování. Prvních 5 otázek je zahajovacích, smyslem je zjistit informace o respondentech, dalších 15 otázek jsou otázky hlavní, týkající se samotného problému.

V úvodu dotazníku je popsáno, co bylo smyslem jeho vytvoření. Následují krátké pokyny, jak mají respondenti postupovat, aby byl dotazník vyplněn správně a nemuselo dojít k jeho vyřazení (špatné nebo vůbec žádné vyznačení odpovědí). V zahřívacích otázkách je dotazován, věk, pohlaví odpovídajících, jejich vzdělání, velikost obce ve které žijí a pohlaví dítěte, kterého se dotazník týká. Mezi stěžejními otázkami je jich 6 uzavřených otázek, kdy respondent vybírá z více možností, v devíti dalších, kdy nemusí vyhovovat ani jedna nabízená varianta, je uvedena možnost „jiné“ a ponecháno místo pro rozepsání. Dotazník je anonymní, pouze pro potřeby této práce.

Dotazník byl distribuován v 80% osobně, ve 20% elektronickou cestou. Na základě reakcí respondentů vyplynulo, že nebyl nijak časově ani intelektuálně náročný.

7.3 Výzkumný soubor a realizace sběru dat

Zkoumaným souborem byly rodiče dětí, které aktuálně chodí do první třídy základní školy. Osloveny byly všechny základní školy okresu Vyškov (celkem 48). Informace o počtu škol a kontaktní data byly získány z rejstříku škol. Na e-mailový dotaz, zda u nich může proběhnout dotazníkové šetření, reagovalo pouze 20 z nich, přičemž pozitivně celkem 14. Do těchto škol byly následně umístěny dotazníky. Jednalo se tedy o „*záměrný anketní výběr – jedinci se dostávají do výběru sami na základě svého rozhodnutí.*“ jak říká Chráska (2007, str. 22).

Rodiče byli požádáni o vyplnění dotazníků v předem oslovených školách, kde byly dotazníky uloženy v šatnách dětí a v družině, přičemž na ně byli upozorněni učitelkami a také průvodním listem u každé složky s dotazníky. Dále rodiče vypisovali dotazníky během čekání na děti, které byli v kroužcích či jiných volnočasových aktivitách, v případě Orla a Sokola byly opět dotazníky ponechány v šatnách dětí s průvodním listem, kde byli požádáni o pomoc

s vyplněním. Část dotazníků byla rozdána ve dvou mateřských centrech, v Domě dětí a mládeže a také ve skautské klubovně, kam docházejí děti prvních tříd. Malá část dotazníků byla distribuována elektronickou poštou na příslušné adresy a také přes sociální sítě. Velmi malá část dotazníků byla předána osobně k vyplnění okamžitě na místě.

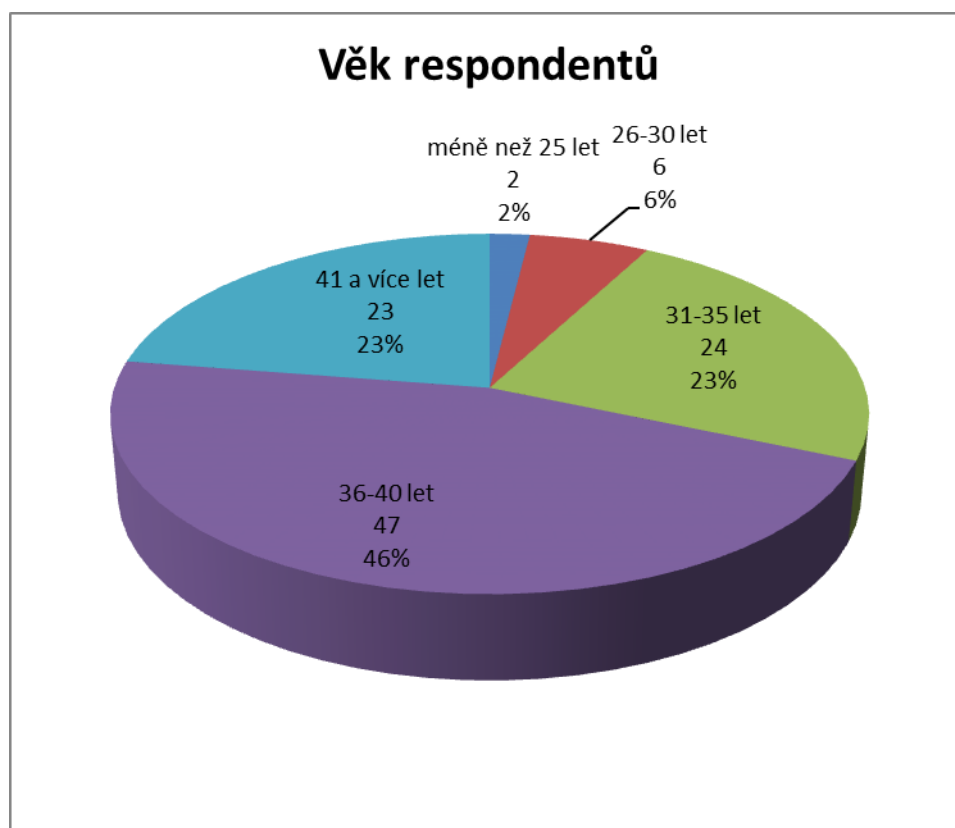
Dotazníky byly ponechány ve školách asi 3 týdny, poté byly vyzvednuty, stejně tak dotazníky, které byly ponechány v šatnách sportovních organizací, skautů a DDM. Tiskopisy rozdané v mateřských centrech byly vybrány zpět po skončení dopoledních heren. Formuláře rozeslané elektronickou poštou a přes sociální sítě byly zpět cca do 3 dnů.

Celkem bylo rozdáno a rozesláno 230 dotazníků. Z tohoto počtu se vrátilo 118, přičemž 16 z nich muselo být pro chyby vyřazeno, návratnost tedy činí 44,35%.

8. Analýza výzkumu

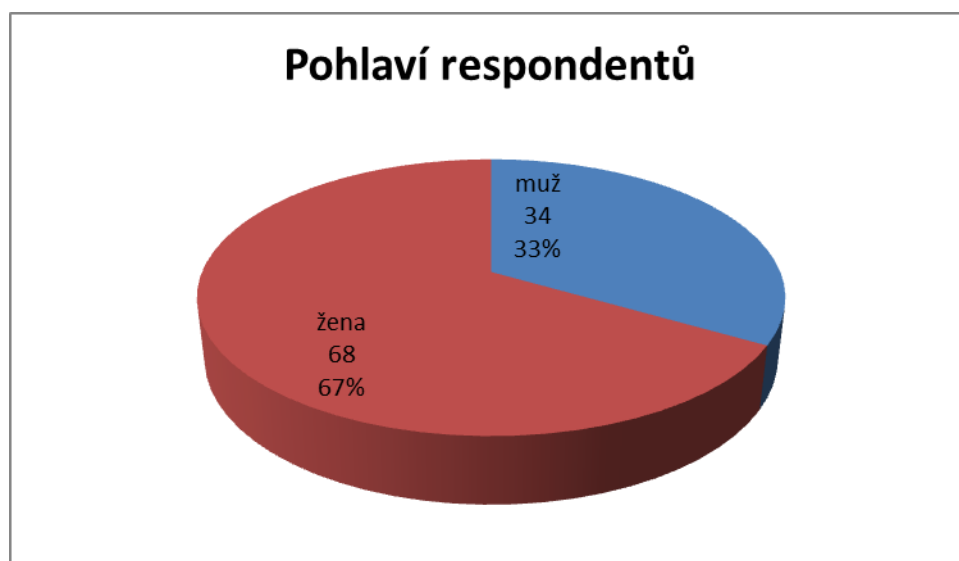
Všechny údaje z navrácených platných dotazníků byly zpracovány ručně, tzv. čárkovací metodou. Z ní získané údaje (četnosti) byly nadále zpracovány a použity pro vyhodnocení jednotlivých otázek. Dostupné informace byly použity pro tvorbu tabulek a grafů v programu Microsoft Excel 2010.

Graf č. 1:



Z výše uvedených informací je zřejmé, že věk rodičů dětí z prvních tříd je vyšší než byl před dvaceti lety, 46,08% mají 36 let a více, 23,53% je mezi 31-35 lety. Rodiče do třicítky tvoří celkem pouhých 7,84%

Graf č. 2:



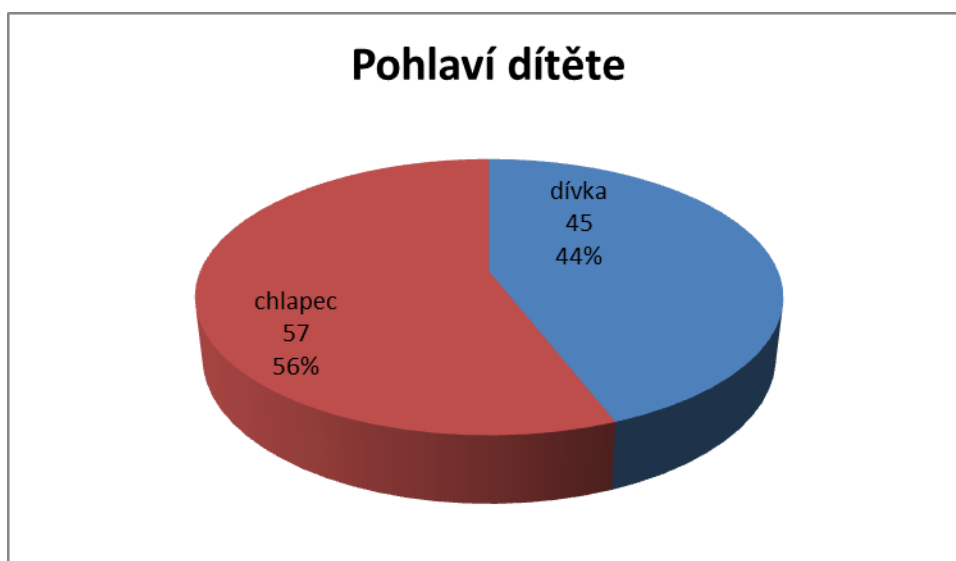
Informace, zaznamenané v grafu 2, naznačují, že s dětmi do školy a do volnočasových aktivit chodí spíše matky (66,67%) nebo jsou více ochotné vyplnit dotazník, než otcové, kterých je pouhá třetina (33,33%).

Graf č. 3:



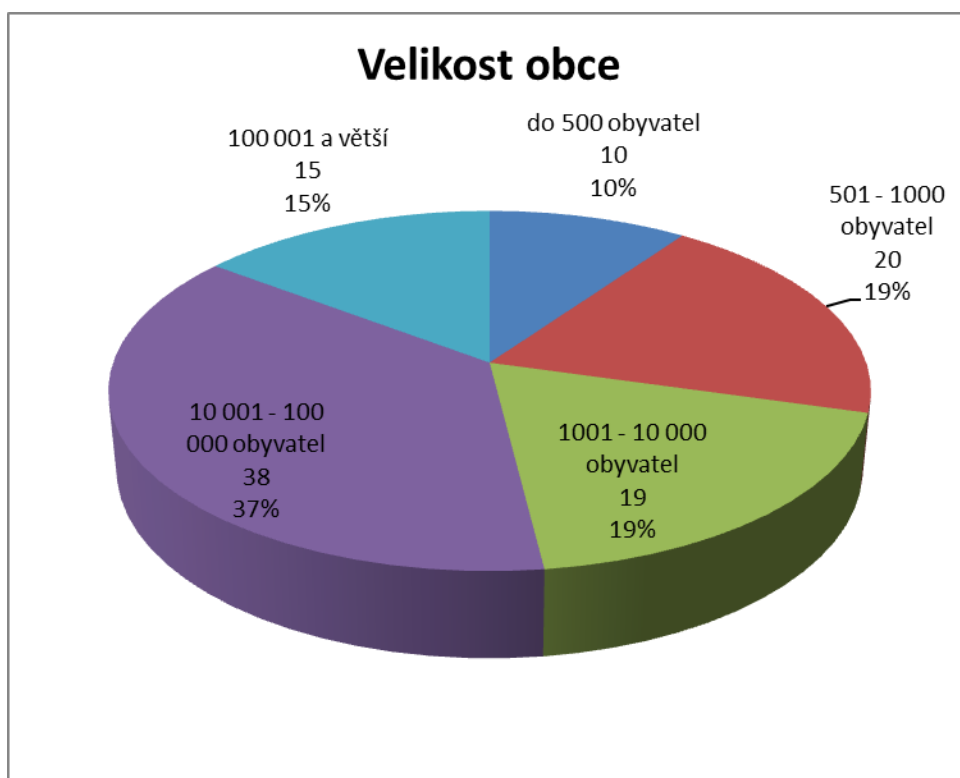
Poměrně překvapivá informace je, že pouze 15,69% dotázaných má pouze základní nebo střeđoškol'ské vzdělání bez maturity. Naopak velké procento respondentů, celých 42,16% má vysokoškolské vzdělání.

Graf č. 4:



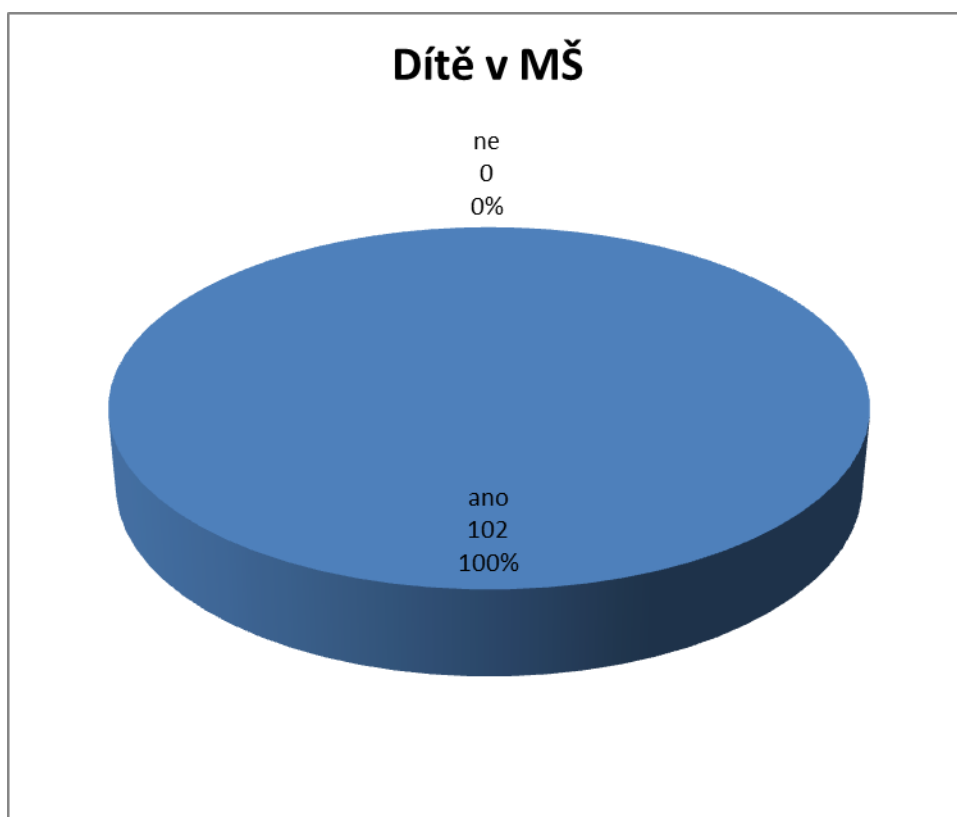
Rozdíl mezi chlapci a děvčaty je asi 12% ve prospěch chlapců, kterých je v tomto šetření 55,88% oproti 44,12% děvčat.

Graf č. 5:



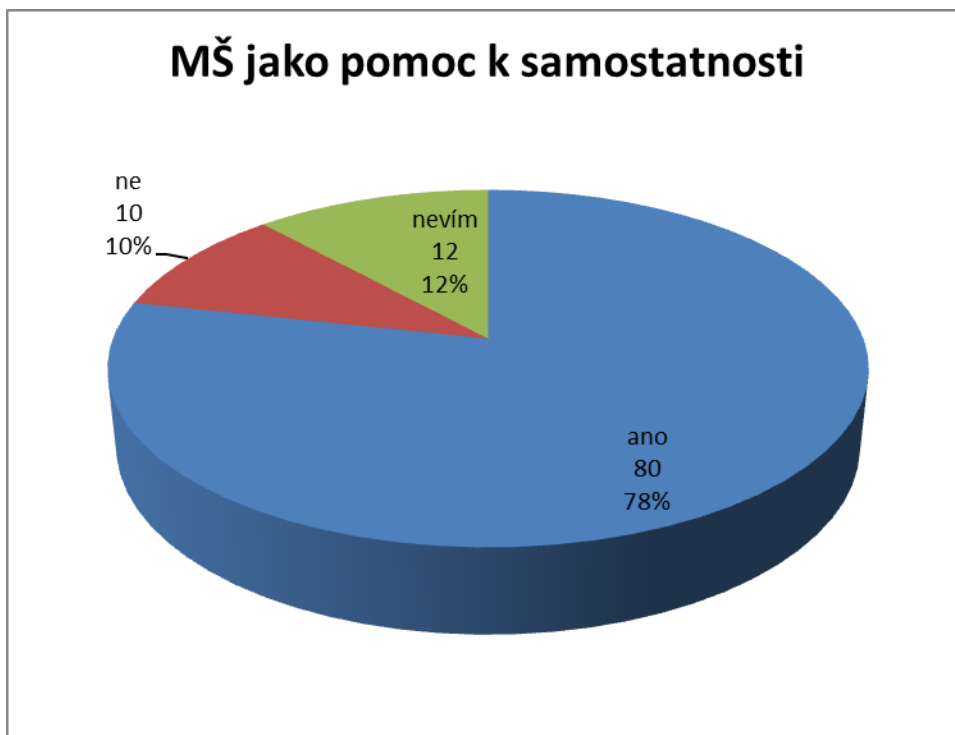
Nejvíce zúčastněných rodičů žije v sídle mezi 10 000 – 100 000 obyvateli (37,25%) a poměrně velké procento, celkem 29,41% respondentů žije v malých obcích do 1 000 obyvatel.

Graf č. 6:



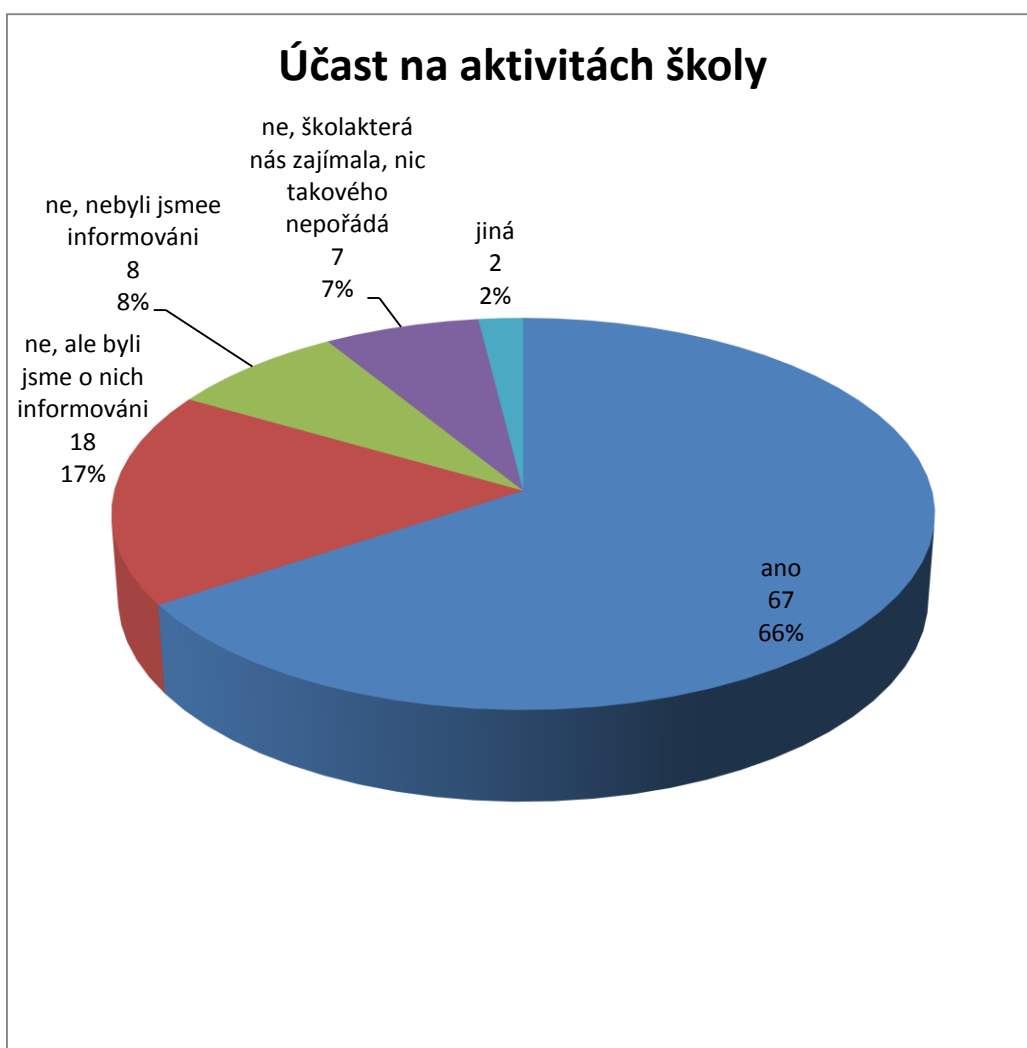
Celých 100% dětí z tohoto dotazníkového šetření navštěvovalo před vstupem do základní školy i mateřskou školu.

Graf č. 7:



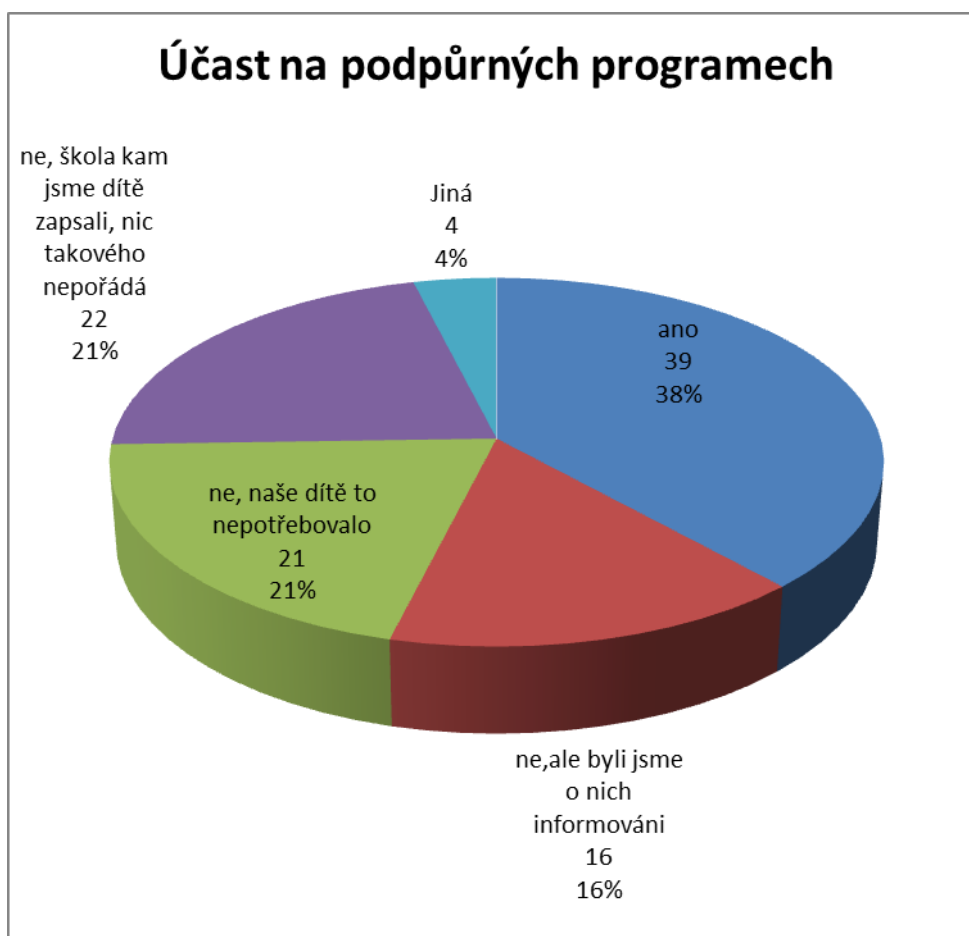
Údaje uvedené v grafu č.7 ukazují na skutečnost, že celých 78,44% rodičů si myslí, že jejich dítě MŠ pomohla k získání větší samostatnosti (např. v sebeobsluze nebo při zlepšení sociálních návyků), 11,76% respondentů neví, zda mateřská škola měla nějaký význam pro osamostatnění se jejich dítěte a 9,80% si myslí, že předškolní zařízení jejich dítěti nepomohlo při rozvoji jejich samostatnosti.

Graf č. 8:



Z výše uvedených údajů vyplývá, že rodiče mají zájem navštěvovat akce, které pořádají školy pro své budoucí prvňáčky, jako jsou dny otevřených dveří, keramické dílničky, dny her apod. Tyto akce navštěvují v 65,69%. Mnohem menší skupina (17,65%) respondentů je o těchto akcích informována, ale nenavštívila je, 7,84% uvádí, že informace o takovýchto aktivitách nebylo možné získat a celých 6,86% popisuje, že škola, do které chtěli zapsat své dítě žádné takové akce nepořádá. 1,96% z dotázaných tvrdí, že na takovéto aktivity neměli čas.

Graf č. 9:



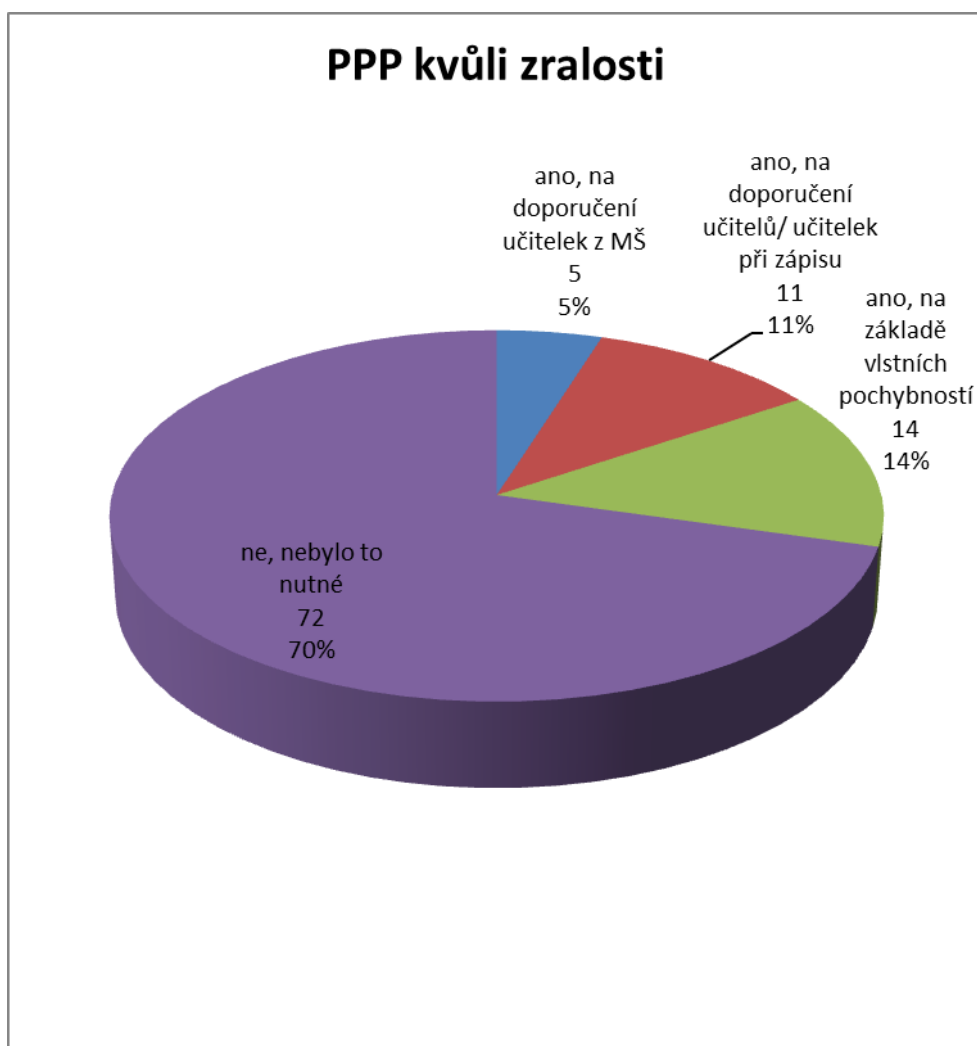
Celých 38,24% rodičů tvrdí, že se zúčastnilo se svými dětmi podpůrných programů pro zapsané děti do té konkrétní školy, které mají pomoci dětem zvyknout si na školní prostředí, školní práci a učitele, dalších 15,69% se těchto aktivit nezúčastnilo, ale vědělo o nich. 21,57% respondentů uvádí, že škola, kam své dítě zapsali, žádné podpůrné programy nepořádá a další pětina z nich (20,58%) se domnívá, že návštěva těchto aktivit není pro jejich dítě nutná. Celá 3,92% rodičů si vybralo jinou možnost a to buď, že neměli na tyto programy pro předškoláky čas nebo se dítě účastnilo takového programu v pedagogicko-psychologické poradně.

Graf č. 10:



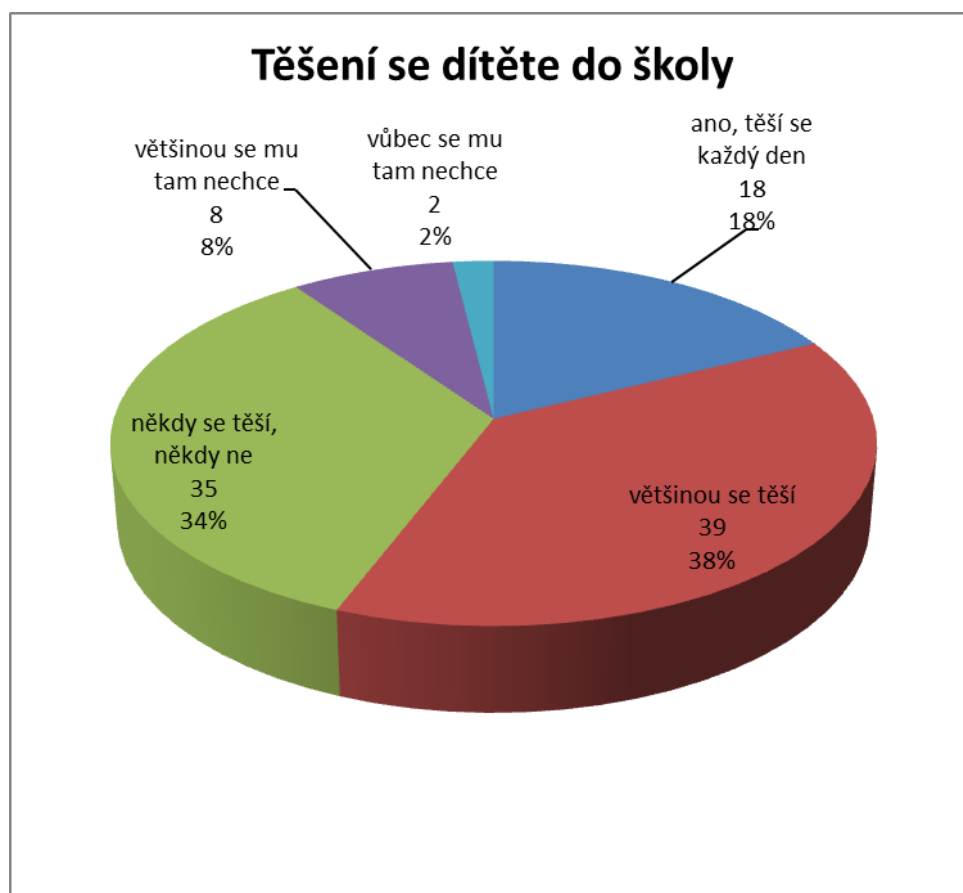
Na základě získaných informací z grafu č. 10 je patrné, že celých 83,33% rodičů si je jisto, že jejich dítě bylo zralé a připravené na zahájení školní docházky. Opačnou možnost, tedy variantu, že dítě není připravené na vstup do školy, nezvolil ani jeden z oslovených respondentů. Nejistotou, že dítě zvládne dobře nové úkoly ve škole, trpí celých 16,67% dotázaných.

Graf č. 11:



Rodiče se v drtivé většině domnívají (70,59%), že vzít dítě do pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP) na testy zralosti/ připravenosti nebylo nutné. Celých 29,41% respondentů se naopak rozhodlo s dítětem PPP navštívit, a to buď na doporučení učitelek z mateřské školky (4,90%), nebo na doporučení učitelů po školním zápisu (10,78%), popř. na základě vlastních pochybností o dostatečné zralosti/ připravenosti dítěte (13,73%).

Graf č. 12:



Jedním z možností, jak poznat, zda se dítě ve škole dobře přizpůsobuje, je to jak moc se těší do školy. 17,65% rodičů potvrzuje, že se dítě do školy těší každý den. Největší skupina, celých 38,24% uvádí, že se dítě většinou těší a 34,31% říká, že se dítě někdy těší, jindy zase ne. 7,84% dětí se do školy většinou nechce a 1,96% se tam nechce vůbec.

Graf č. 13:



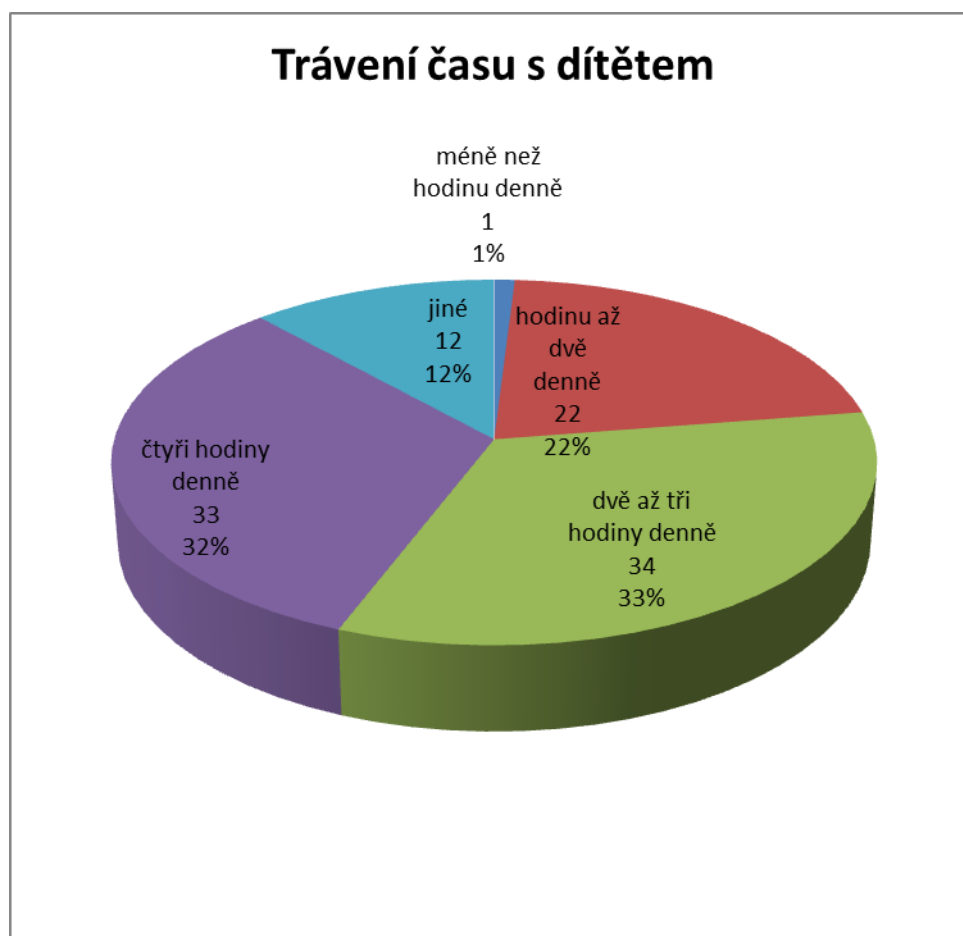
Největší procento dotázaných (56,86%) uvádí, že děti buď vodí do školy oni nebo prarodiče, 21,57% tvrdí, že děti v první třídě dochází do školy samostatně (vždy byla uvedena blízkost školy jako důvod samostatného docházení do školy). 20,59% dětí vodí do školy starší bratr nebo sestra a pouhé 0,98% dětí dochází do školy v doprovodu někoho jiného, uveden byl starší kamarád ze stejného bytového domu.

Graf č. 14:



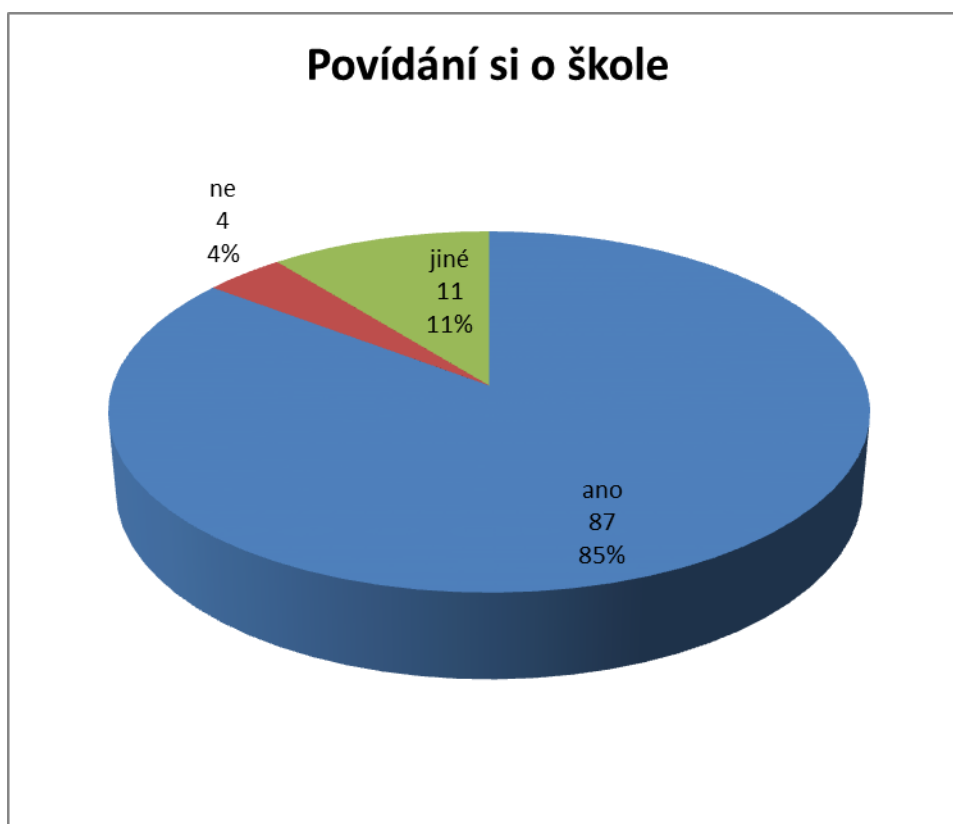
Více než dvě třetiny respondentů (66,67%) se domnívá, že jejich dítě zvládá nároky a změny nového školního prostředí velmi dobře. Více než čtvrtina (26,47%) tvrdí, že jejich prvňáček novou situaci nezvládá úplně dobře a 3,92% rodičů popisuje, že dítě snáší vstup do školy špatně. 2,94% dotázaných dokonce říká, že jejich děti zvládají nové prostředí extrémně špatně a každý den je stojí úsilí, dítě přesvědčit, že je správné jít do školy.

Graf č. 15:



Většina rodičů se snaží strávit se svými dětmi co nejvíce volného času. Celých 32,35% respondentů tvrdí, že se svým dítětem tráví denně 4 hodiny a 33,33% dotázaných uvádí, že společná čas s dítětem si užívá 2-3 hodiny denně. Asi jedna pětina (21,57%) rodičů říká, že s dítětem tráví 1-2 hodiny denně a pouhé 0,98% popisuje, že má čas na dceru či syna méně než hodinu denně. Tato informace byla doplněna poznámkou, že jde o velkou pracovní vytíženost (jednalo se o otce dítěte). 11,76% dotázaných zvolilo variantu jiné, kde nejčastější možností se objevovala varianta, že respondent je s mladším sourozencem školou povinného dítěte na rodičovské dovolené a tedy se s ním snaží trávit maximum času. Stejně tak nezaměstnaní rodiče, kteří s dítětem tráví více času. Objevily se zde i názory otců, kteří své děti vidí pouze dva dny za 14 dnů, kvůli rozvodu.

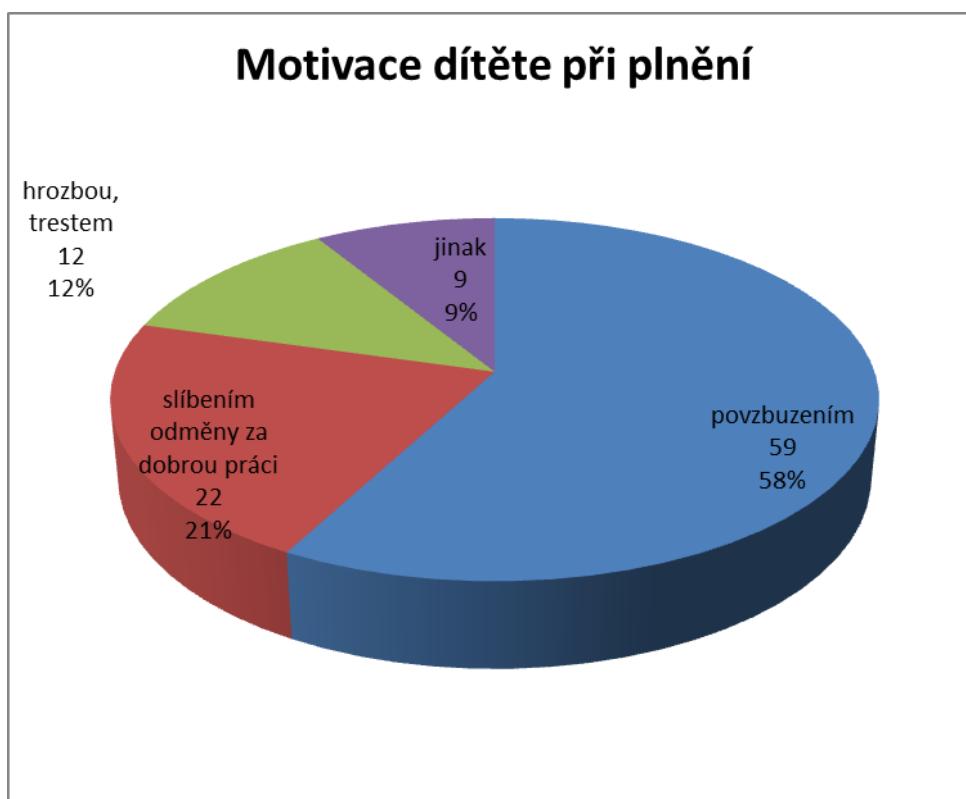
Graf č. 16:



Ze získaných údajů v grafu č. 16 je patrné, že drtivá většina rodičů (85,30)% má zájem probírat s dětmi školní záležitosti. Pouhé 3,92% s dětmi tuto problematiku neřeší.

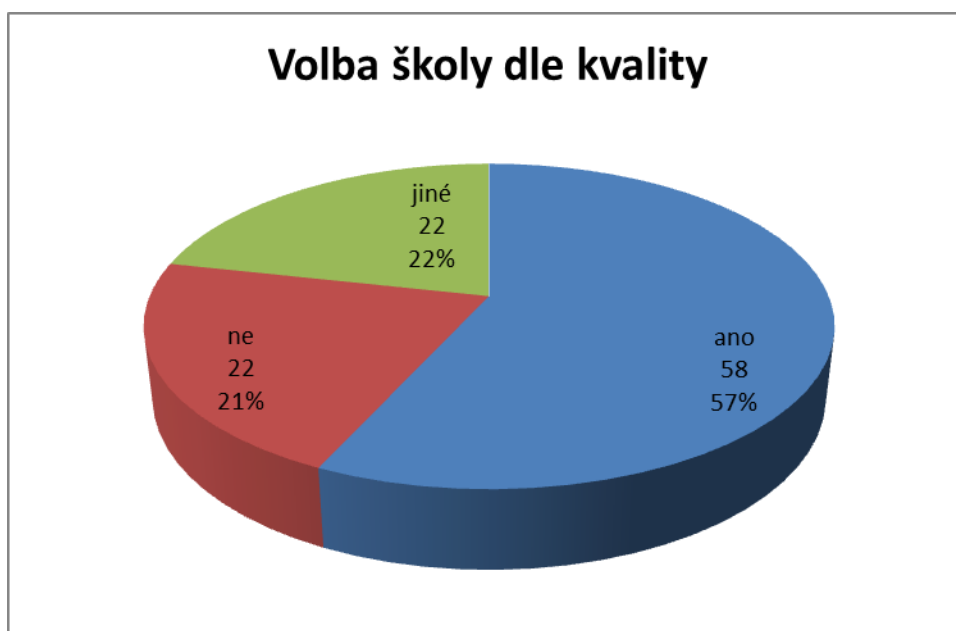
Celých 10,78% rodičů zvolilo možnost jiné, kde uvádějí respondenti buď to, že s nimi dítě na téma školy mluvit nechce, nebo že tyto věci děti probírají spíše s druhým rodičem, ve většině případů s matkou, ale objevila se i odpověď, že největší důvěru má dítě ke své babičce.

Graf č. 17:



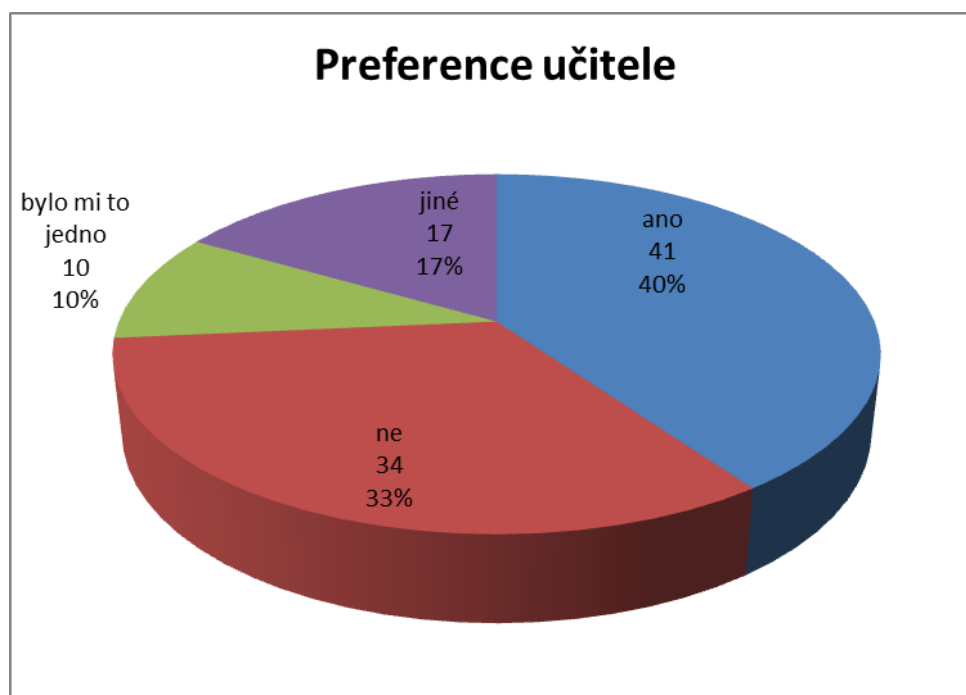
Ve většině případů (57,85%) dotázaní uvádějí, že své dítě motivují hlavně povzbuzením a dobrým slovem, v pětině případů (21,57%) rodiče dětem slibují odměnu za dobrou práci. V poznámce byla nejčastěji uvedena jako prémie sladkost nebo možnost si zahrát hru na počítači nebo oblíbená aktivita (bazén, brusle, kolo). Pouze 11,76% respondentů tvrdí, že svému dítěti vyhrožují nebo ho trestají, pokud nesplní zadané úkoly. Celkem 8,82% odpovědí uvádí, že motivace je různou kombinací všech předchozích možností, tedy povzbuzení, slibem odměny a hrozby nebo trestu.

Graf č. 18:



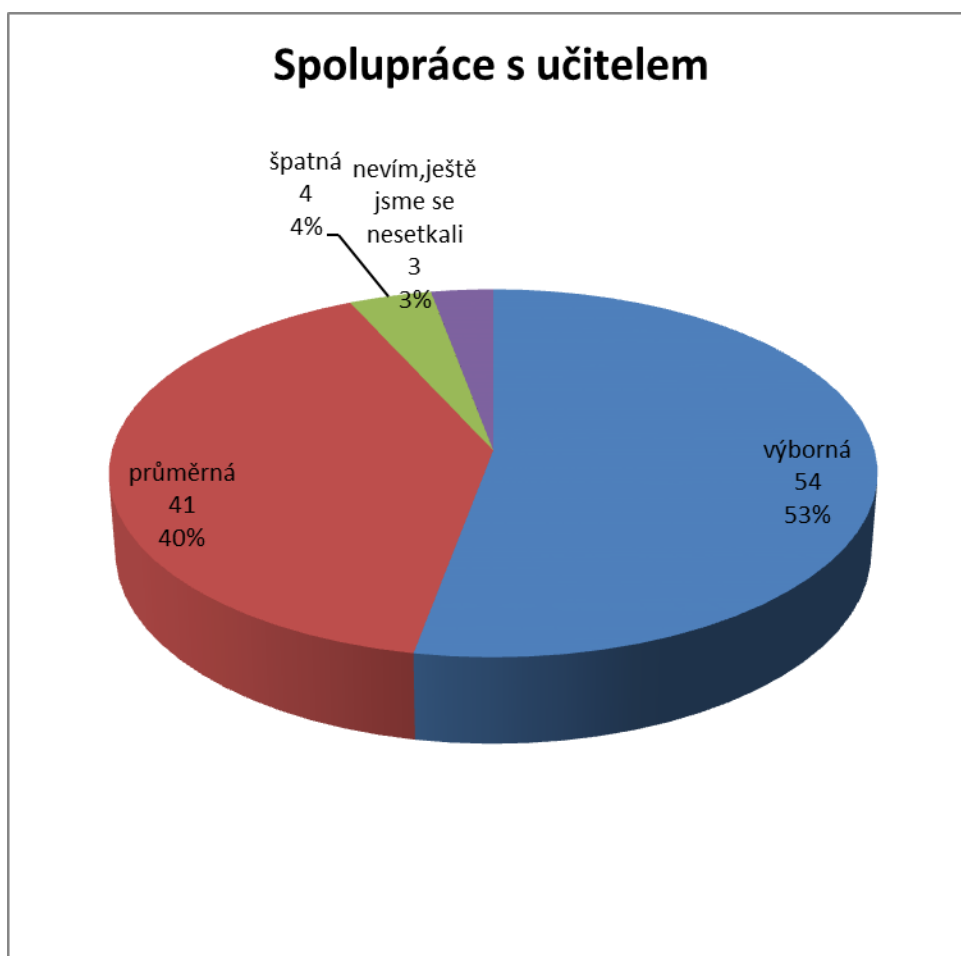
Více než polovina dotázaných (56,86%) uvádí, že si dali záležet na výběru školy a jako kritérium zvolili kvalitní školu s dobrou pověstí. Asi pětina rodičů (21,57%) neměla možnost si zjistit informace o různých školách a stejné procento, tedy 21,57% zvolilo jako variantu možnost jiné. Nejčastěji uváděnou odpovědí v této kolonce bylo, že v jejich obci je pouze jedna škola a jedna třída, tudíž neměli možnost vybírat, další častou odpovědí byl výběr školy spíše podle dostupnosti k vlakovému nebo autobusovému nádraží, dvě response uváděli, že školu sice volili podle dobré pověsti, ale z důvodu přeplněnosti se na ni nedostali a jedna odpověď zdůvodňovala výběr školy na základě speciální potřeby dítěte, protože potřebuje bezlepkovou dietu.

Graf č. 19:



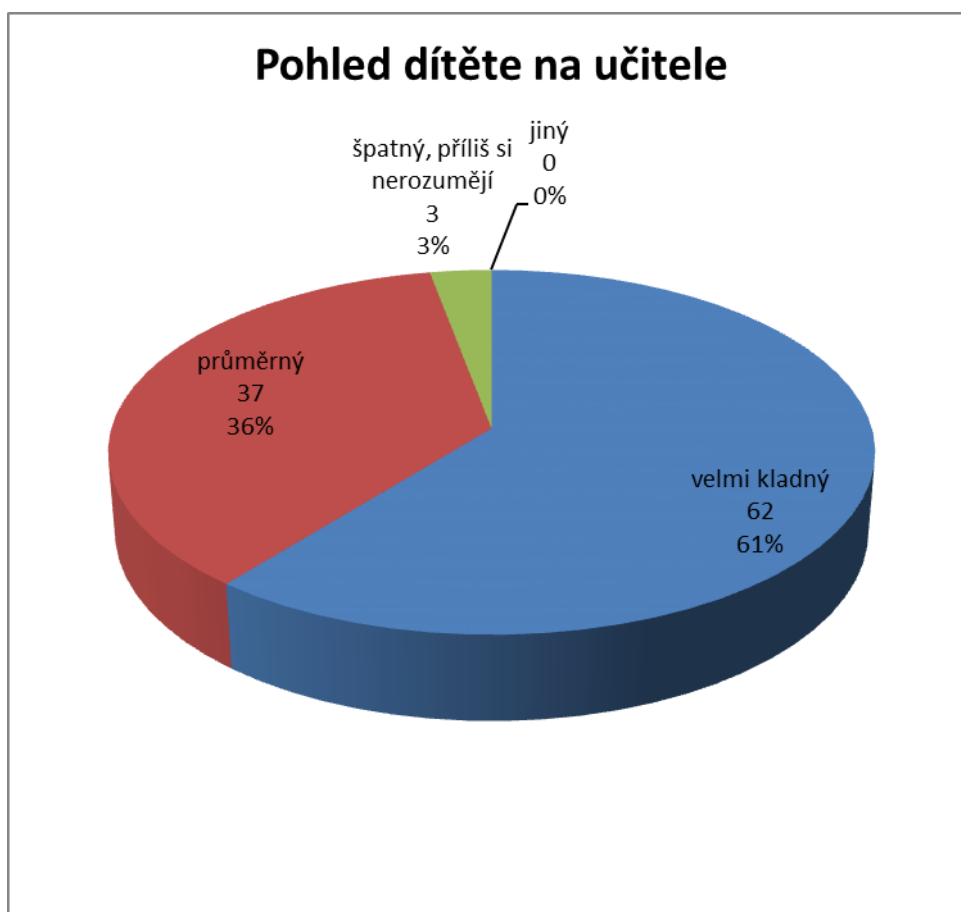
Z výše uvedených údajů vyplývá, že 40,20% rodičů klade důraz na to, k jakému učiteli či učitelce do třídy se jeho dítě dostane. Celá třetina respondentů (33,33%) uvádí, že budoucí učitel či učitelka nehrají pro jejich rozhodnutí zásadní roli. Celým 9,80% dotázaných bylo jedno, do jaké třídy a k jakému vyučujícímu se jejich dítě dostane. Celých 16,67% si vybralo variantu jiné, přičemž nejčastější odpovědí zde bylo, že možnost si vybrat nebyla, vzhledem k tomu, že v obci, kam dotyční zapsali dítě do školy, je jen jedna třída a tudíž není možnost výběru. Další častou responsí bylo, že rodiče chtěli ovlivnit, kdo bude třídní učitelkou jejich dítěte, ale ze strany školy jim to nebylo umožněno. Objevila se i varianta, že dotázaní kladli důraz na kvalitní program a pověst školy a v takovém případě předpokládali, že dítě dostane i kvalitního učitele.

Graf č. 20:



Poměrně nízké procento dotázaných, celkem 52,94% si spolupráci s učitelem dítěte v první třídě pochvaluje jako výbornou a 40,2 % jako průměrnou a necelá 4% s přístupem učitele spokojena není. 3% respondentů (všichni muži) nemohou práci učitele či učitelky hodnotit, protože se s ní nesetkali. Vždy bylo uvedeno, že s vyučující jedná druhý z rodičovského páru.

Graf č. 21:



Z výše uvedených informací vyplývá, že dítě v první třídě vnímá svého učitele či svoji učitelku v 61,78% velmi dobře, zatímco v 36,28% je vztah k ní spíše průměrný. Necelá 3% dotázaných uvádí, že vztah mezi vyučujícím a jejich dítětem je špatný, vždy bylo uvedeno, že na základě nevhodných projevů dítěte.

9. Diskuse

Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, jaký faktor hraje zásadní roli v adaptaci žáka první třídy na povinnou školní docházku. Zda ústřední roli hraje rodina, škola, osobnost učitele nebo propojení všech těchto faktorů.

Co bylo dále velmi překvapující informací, že celých 42% respondentů uvedlo, že dosáhlo vysokoškolského vzdělání. Těžko říci, zda je tato informace skutečně pravdivá nebo zda větší ochotu k vyplňování dotazníků mají právě vysokoškolsky vzdělaní lidé.

Informace, že všechny děti rodičů, kteří vyplnili tento dotazník, navštěvovaly mateřskou školu dokazuje, že rodiče tuto instituci stále považují za jakousi přípravu pro povinnou školní docházku a je patrné, že funkce mateřské školy jako instituce preprimárního vzdělávání má stále svůj smysl.

Tento fakt je patrný i z odpovědí na otázku, zda mateřská škola pomohla dětem k samostatnosti, o čemž je přesvědčeno celých 79 % lidí. U některých dotazníků (celkem u 7) byla poznámka, že to byl důvod, proč respondenti dítě do školky dali. Aby si zvyklo na určitá pravidla a získalo návyky, které se mu budou v dalším, nejen školním životě velmi hodit.

Velmi pozitivně hodnotím fakt, že dvě třetiny rodičů, celkem 66% má snahu s dětmi navštívit školu, kam by chtěli, aby dítě chodilo, a je patrné, že hodně škol využilo tuto příležitost a snaží se zaujmout rodiče budoucích prvňáčků, ať už na profilaci školy (jazykové, hudební, sportovní třídy) nebo jiné výhody, jako je třeba družina pro děti už od 6 hodin ráno do 17.00, široký výběr kroužků nebo garance logopedického pracovníka přímo ve škole. Akce zaměřené na seznámení se se školou probíhají během celého školního roku, nejznámější jsou různé akademie nebo dny otevřených dveří, kde si rodiče mohou prohlédnout celou školu včetně zázemí (toalety, šatny apod.) a zúčastnit se „výuky“, která je pro ně a pro jejich děti připravena. Dále mohou rodiče s dětmi navštívit různé jarmarky, vánoční nebo velikonoční a výročí školy, které se obvykle nesou v přátelském a neformálním duchu.

Poměrně dobře už bývají dostupné i informace o těchto akcích, ať už na internetových stránkách škol nebo i ve formě letáčků v mateřských školách. Neinformovanost rodičů podle mého spíše plyne, buď že neví, kde informace hledat nebo se o ně příliš nezajímají.

Celkem 7% rodičů uvedlo, že škola, o kterou se zajímali, žádné takové akce nepořádá. Ve všech případech šlo o venkovské školy v obcích max. do 1 000 obyvatel. Nevím, na kolik je tato informace relevantní, možná je důvodem fakt, že jde o školy, které mají zatím jistotu, že svou kapacitu naplní. K tomu bych ráda poznamenala, že současná demografická situace nahrává tomu, že školy se už nemusejí tolik snažit jako v minulých letech získat žáky. Silné

ročníky 2006,2007, 2008 a další teprve nastoupily nebo nastoupí do škol a kapacita bude naplněna jaksi bez většího úsilí. Problém se nejspíš začne řešit zase trochu jiný, já sama jsem se s ním setkala letos po zápisu, že není dost učitelů „vhodných“ k tomu, aby učili první třídy. Také mám strach, aby fakt, že škola je schopna získat žáky „lacino“, nesnížila její kvalitu ve smyslu rozsah nabízených přídatných služeb.

Celkem 38% respondentů uvedlo, že se svými dětmi navštěvovalo výchovně podpůrné programy, které škola, na kterou dítě zapsali, nabízí. Variabilita těchto programů je poměrně velká, ať už jejich délka (něco mezi 6-10 vyučovacími hodinami), tak i náplň těchto programů. Jmenují se různě – Škola nanečisto, Škola horu, Pojd'me si hrát do školy a další. Jejich smyslem obvykle bývá blíže děti seznámit s prostorami školy, s pedagogy, se kterými se mohou setkat a také s vyučováním a složením vyučovací hodiny. Pravdou ale je, a teď vycházím ze zkušenosti, kterou jsem zažila, že většinou tyto programy navštěvují děti, které je ve skutečnosti příliš nepotřebují, naopak ty, kterým by mohly pomoci, se jich neúčastní.

Důvod proč se rodiče se svými dětmi neúčastní, byla v dotazníku nejčastěji uváděna časová zaneprázdněnost rodičů a opět fakt, že informace o těchto akcích nebyly dostupné. Jak jsem uvedla už výše, všechno toto bývá uvedeno na stránkách školy a také jsou roznášeny informační letáčky do mateřských školách v okolí.

Informaci, že škola takové programy nepořádá, uvedlo 21% dotázaných. Opět se jednalo o venkovské školy do 1000 obyvatel.

Jistotu, že dítě bylo pro vstup do školy zralé, mělo 83% respondentů. Jistých si nebylo téměř 17% rodičů. Téměř čtvrtina dotázaných uvedla, že s dítětem navštívili pedagogicko-psychologickou poradnu kvůli školní zralosti /připravenosti dítěte, ať už na popud učitelek v mateřské škole, nebo na radu pedagogů při zápisu nebo na základě vlastních pochybností. Spousta rodičů v dnešní době dává dětem odklad školní docházky z vlastní iniciativy a to z jednoho prostého důvodu, mají pocit, že jim prodlouží dětství. Ale faktem je, že školsky zralé dítě, které zůstane s mladšími dětmi v mateřské škole o rok déle, může být tímto faktem spíše poškozeno než zvýhodněno. Pozitivně vidím fakt, že 70% respondentů se domnívá, že jejich dítě vyšetření školní zralosti/ připravenosti nepotřebovalo.

Pro mě celkem překvapující informací byl fakt, že pouze 56% dětí se do školy buď těší vždycky, nebo většinou. 2 % dětí podle výsledků šetření do školy chodí velmi neradi, vůbec se jim tam nechce. Shodou okolností v obou případech to byly děti, které nenavštěvovaly ani akce školy, ani podpůrný program škol, matky s nimi netráví příliš času a děti nevycházejí ani s paní učitelkou. Takže se zdá, že selhává primárně rodina a následkem toho nejsou dobré vztahy ani ve škole.

Děti většinou do školy chodí v doprovodu rodičů nebo prarodičů a často v doprovodu staršího sourozence. V poměrně velkém procentu (21%) chodí do školy samostatně, ale vždy byla v dotazníku poznámka, že dítě bydlí buď naproti škole, nebo v její velké blízkosti. I tak se domnívám, že je to příliš velké procento dětí, které chodí do školy samotné. Často se to týká dětí, které navštěvují venkovskou školu.

Rodiče uvádějí, že většina dětí zvládá nové prostředí velmi dobře (67%). Zbýlých 33% rodičů si myslí, že adaptace na nové prostředí není úplně snadná. Z toho 3% tvrdí, že dítě snáší prostředí extrémně špatně (všechny děti chodí do školy samostatně, neúčastnili se žádné akce ve škole ani podpůrného programu, vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně dle rodičů nepotřebovaly).

Většina rodičů (66%) uvedla, že se snaží se svým dítětem trávit čas aspoň 2-4 hodiny denně. Téměř 12% tráví s dítětem více času, a to buď z důvodu nezaměstnanosti, nebo protože jsou na rodičovské dovolené s mladším dítětem. Otázkou zůstává, jak kvalitní a smysluplné toto trávení času s dítětem ve skutečnosti je. Dále mě také zaujalo vyjádření 2 otců, kteří po rozvodu své dítě vidí pouze dva dny za 14 dnů a na jejich vstup do školy nemají tak téměř žádný vliv nebo jen minimální.

Většina dotázaných uvedla, že se snaží se svým dítětem mluvit o škole, pouze 11% řeklo, že dítě s nimi buď mluvit nechce, nebo že svěruje někomu jinému v rodině. Z dotazníků vyplynulo, že děti, které o škole mluvit nechtějí, většinou nesou špatně nové prostředí ve škole a také tráví s rodiči spíše méně času. Zajímavé také je, že tyto rozhovory nechávají spíše muži na ženách, oni sami školu dítěte příliš neřeší.

Co se týká motivace, tak mě zaujalo, že spíše muži motivují děti hrozbou nebo trestem a naopak ženy spíše odměnou. Pouze v necelých 9% se objevila kombinace různých variant.

Volba školy pro dítě je jednou z nejzásadnějších rozhodnutí. Podle mého názoru tomuto tématu rodiče nevěnují příliš pozornosti. I když v šetření rodiče uvedli, že 57% z nich vybíralo podle kvality školy. Pětina z nich to bylo jedno a ostatní měli jiné důvody, proč vybrali konkrétní školu. Většinou to byla dostupnost, buď škola v místě (u venkovských škol) nebo blízko nádraží či zastávky (ve městě). Myslím si, že je možná škoda, že se nad kvalitou škol rodiče více nezamýšlejí, protože právě u venkovských škol, kde se podle výsledků šetření málo nebo vůbec nepořádají různé akce pro předškolní děti, by mohlo pomoci, kdyby rodiče zvolili jiné kritérium než je dostupnost. Ovšem chápu, že z důvodu pracovní vytíženosti jim často nic jiného nezbývá.

Stejný problém se objevuje i u preference učitele v první třídě. Myslím, že člověk, který si chce vybrat, by měl mít tu možnost (pokud existuje). V praxi se často rodiče setkávají

s tím, že je škola nechce do poslední chvíle informovat, kdo bude učit první třídy v následujícím školním roce, někdy se to dozví až o prázdninách nebo až při nástupu dítěte do školy. Tato odpověď se často objevuje v dotaznících, že škola neměla snahu vyjít rodičům v tomto ohledu vstříc.

Od toho se pak odvíjí i následná spolupráce s rodiči s učitelem či učitelkou. 53% dotázaných si myslí, že spolupráce je výborná, 40% ji považuje za průměrnou a pouze 4 % se domnívá, že je špatná. Bohužel pořád platí, že rodič pro pedagoga není vždy partnerem, ale pouze vychovávaným a spousta učitelů k tomu takhle přistupuje. Platí to ovšem i naopak, že učitel není adekvátním partnerem pro některé rodiče, berou ho spíše jako někoho, kdo je placený z jejich daní a podle toho by se měl chovat, jak k jejich dětem, tak k nim.

Důležité je, že 60% dětí vnímá svého učitele či svoji učitelku kladně, má ji rádo a uznává její autoritu. Špatný vztah k pedagogovi mají pouze 3% dětí, a jak bylo zmíněno výše, v těchto případech se zdá, že spíše selhává rodičovská úloha.

V první výzkumné otázce jsem se zajímala, zda rozvoj samostatnosti dítěte v mateřské škole, návštěvy školy při různých akcích a různé vzdělávací programy, mohou pomoci dítěti s úspěšnou adaptací na školní podmínky a myslím si, že ve výzkumu se potvrdilo, že většina rodičů se opravdu domnívá, že mateřské školy vedou děti k samostatnosti a návštěvy školy během posledního roku v mateřské škole a podpůrné programy pořádané školami, mohou dětem pomoci ke snadnější adaptaci.

Cílem druhé výzkumné otázky bylo zjistit, jestli rodiče dělají maximum, aby si dítě v novém prostředí zvyklo rychleji a snáze. Podle výsledků šetření se zdá, že v podstatě ano. Zajímají se o školní život dítěte, sledují v jaké pohodě či nepohodě dítě do školy odchází, jak moc se těší, snaží se ho v první třídě do školy doprovázet, tráví s ním poměrně dost času, snaží se, aby domácí příprava na vyučování probíhala v klidu a pohodě. Také je dobré, že se s dítětem o škole snaží povídat.

V poslední výzkumné otázce jsem chtěla zjistit, zda může pomoci dobrý vztah mezi učitelem a žákem a zda je důležitý pro úspěšnou adaptaci. Z výsledků vyplynulo, že rodiče mají snahu ovlivnit, kdo bude učit jejich dítě, ať už výběrem školy, nebo snahou vybrat si konkrétního učitele/ učitelku s dobrou pověstí a většina těch, kteří měli možnost tuto skutečnost ovlivnit, je spokojených a jejich dítě vychází s pedagogem dobře.

Závěr

Přestup dítěte z mateřské školy na základní školu je jednou z velkých životních změn v životě každého z nás. Dítěti ze dne na den přibudou nové povinnosti, ocitne se v jiném kolektivu než doposud a rodinný život jako celkem se musí přizpůsobit novému životnímu rytmu. Tento přechod nebývá jednoduchý ani pro rodiče, natož pro dítě. Často si dospělí ani neumí představit, čím vším prvňáček na začátku školní docházky prochází. Přitom jsme to hlavně my – rodiče a pedagogové, kteří bychom jim měli začátek této velmi dlouhé cesty usnadnit a ukázat jim, že i když není vždy jednoduchá, může být hezká a že ji mohou mít rádi.

Tato diplomová práce se snažila téma adaptace dětí na podmínky školní docházky rozklíčovat, pojmenovat silné a slabé stránky tohoto období a označit zásadní faktory, které mohou dítěti začátek nové životní etapy buď usnadnit, nebo naopak ztížit.

Jednotlivé kapitoly jsem se snažila koncipovat tak, jak přicházejí zásadní okamžiky při přechodu mezi mateřskou školou a také popsat, co všechno musí dítě znát a vědět, aby tuto změnu úspěšně zvládlo.

Velmi důležitou funkci zde sehrála psychologický profil dítěte a celková školní zralost a připravenost předškoláka pro plnění nových povinností, stejně jako působení vnějších prvků, které sehrávají také nezastupitelnou roli.

Svůj prostor zde dostala i problematika dětí s poruchami pozornosti nebo lehkou mozkovou disfunkcí, pro které může být toto období obzvláště těžké.

Jako zásadní faktor dobré adaptace jsem uvedla rodinu, její zázemí, vztah k dítěti, zájem o něj a snahu mu vstup do školy usnadnit. Opominout nešlo ani další důležité činitele, které celý složitý proces přizpůsobení se provázejí a to je vliv školy, jejího klimatu a v neposlední řadě také vliv učitelův a vzájemná spolupráce mezi novými žáčky, jejich vyučujícím a také rodiči.

Výsledky získané dotazníkovým šetřením ukázaly, že zralé a lépe připravené děti se snáze adaptují a nové situace se svými specifickými problémy pro ně nejsou až tak náročné. Šetření také ukázalo, že rodiče se zapojují do přípravných aktivit a mají zájem o to, jak dítě ve škole funguje a prospívá. Tento aktivní přístup je pak kvitován i vyučujícím.

Snahou této práce bylo problematiku blíže zmapovat a lépe pochopit, proč některé děti přestup do základní školy prožívají dobře a jiné ne. Na položené otázky byly získány odpovědi, ačkoli se domnívám, že někteří rodiče sebe a svůj přístup k dětem vidí v poněkud lepším světle než je skutečná realita.

Mě osobně jako matce prvňáčka tento námět pomohl spoustu věcí osvětlit a nad mnohými se více zamyslet. Přála bych si, aby i jiným rodičům pomohla tato práce k tomu, aby své dítě vyprovodili na školní cestu s vědomím, že udělali to nejlepší, co mohli.

Seznam použité literatury a dalších zdrojů

AVES, Corinne. *The Tavistoe Clinic: Understanding 6-7 year olds*. Jessica Kingsley Publishers, 2006. 80 s. ISBN 1846425409.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 1. Ilustrace Richard Šmarda. Brno: Computer Press, 2007, 212 s. Dětská naučná edice. ISBN 978-802-5118-290.

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

BIDDULPH, Steve. *Tajemství výchovy šťastných dětí*. Vyd. 4. Překlad Eliška Neckařová. Praha: Portál, 2011, 133 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-802-6200-321.

BRIERLEY, John. *7 prvních let života rozhoduje: [nové poznatky o vývoji mozku a výchova dítěte]*. 2. vyd. Praha: Portál, 111 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-717-8484-2.

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

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1993, 415 p. ISBN 80-706-6534-3.

ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-717-8463-X.

DRTÍLKOVÁ, Ivana. *Hyperaktivní dítě: vše, co potřebujete vědět o dítěti s hyperkinetickou poruchou (ADHD)*. 2. vyd., V nakl. Galén 1. Praha: Galén, 2007, 87 s. ISBN 978-80-7262-447-8.

EMOND, Selena Rose. *School Readiness and Delayed Entry: The Effect of Parent training of Percieved School Readiness*. ProQuest, 2008. ISBN 0549945792.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: Příručka pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 383 s. ISBN 80-717-8063-4.

FÜRST, Maria. *Psychologie: včetně vývojové psychologie a teorie výchovy*. 1. vyd. Olomouc: Votobia, 1997, 263 s. ISBN 80-719-8199-0.

GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2008, 209 s. ISBN 978-807-4090-103

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-717-8888-0

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 280 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3.

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

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-807-3675-714

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

KEENAN, Thomas a Subhadra EVANS. *An Introduction to Child Development: Sage Foundations Of Psychology Series*. 1. vyd. SAGE, 2009. 424 s. ISBN 1446241246.

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

KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. 1. vyd. Brno: CERM, 1996, 184 s. ISBN 80-858-6794-X.

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Bystřice pod Hostýnem: Spirála, 2008. ISBN 978-809-0403-000.

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

KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. Brno: CERM, 2000, 179 s. ISBN 80-214-1844-3.

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

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

LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001, 161 s. ISBN 80-704-1088-4.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992, 223 s. Knižnice psychologické literatury. ISBN 80-042-5236-2.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-042-4526-9.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa, základní duševní potřeby dítěte, dítě a lidský svět*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 182 s. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Grada, 2005, 171 s. ISBN 80-247-0738-1.

NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat*. 3. aktualiz. vyd. Kroměříž: Spirála, 2006, 48 s. ISBN 80-901-8738-2.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8772-8.

RABUŠICOVÁ, Milada. *Škola a (versus) rodina*. Vyd. 1. V Brně: Masarykova univerzita, 2004, 176 s. ISBN 80-210-3598-6. 2004

RĚZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, 268 p. ISBN 80-859-3148-6.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Vyd. 2., přeprac., V Portálu 1. Praha: Portál, 2004, 390 s. ISBN 80-717-8829-5.

ŘÍČAN, Pavel a KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Avicenum, 1995, 359 s. ISBN 80-201-0131-4.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezměn. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0629-2.

ŠTECH, Stanislav a Jana ZAPLETALOVÁ. *Úvod do školní psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 230 s. ISBN 978-802-6203-681

ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2004, 247 s. 4. ISBN 80-246-0877-4.

VÁGNEROVÁ, Marie a Jarmila KLÉGROVÁ. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-802-4615-387.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 402 s. ISBN 978-802-4717-340.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Univerzita Karlova, 2002, 51 s. ISBN 80-729-0077-3.

WOOLFSON, Richard C. *Bystré dítě*. České vyd. 1. Překlad Jana Pacnerová. Praha: Ottovo nakladatelství, 2004, 144 s. ISBN 80-736-0002-1.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 107 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8071-5.

Elektronické zdroje:

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ©. *Msmť.cz*. [online]. 2013. [cit. 2013-11-11]. Dostupné z: <http://www.msmť.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>.

TÝDENÍK ŠKOLSTVÍ ©. Tydenik-skolstvi.cz. [online]. 2013. [cit. 2013-11-12]. Dostupné z: <http://www.tydenik-skolstvi.cz/archiv-cisel/2010/07/odklad-skoly-nekdy-zbytecne-pro-dite-znamena-rok-pasivity/>

RODIČE VÍTÁNI ©. Rodicevitani.cz. [online]. 2014. [cit. 2014-03-17]. Dostupné z: <http://www.rodicevitani.cz/pro-rodice/rodice-necekani-spojenci/>

RODINA©.Rodina.cz. [online]. 2014. [cit. 2014-03-30]. Dostupné z: <http://www.rodina.cz/clanek3810.htm>

Příloha

Dotazník k diplomové práci

Milé maminky, vážení tatínkové,

jsem studentkou Pedagogické fakulty Palackého Univerzity v Olomouci a studuji obor Pedagogika - veřejná správa. Ráda bych Vás touto cestou požádala o vyplnění tohoto dotazníku. Jeho zpracování bude součástí mé diplomové práce na téma: Adaptace žáků prvních tříd na podmínky školní docházky. Jeho vyplnění vám zabere pouze několik minut a mně tím velmi pomůžete.

Prosím Vás o upřímné a pravdivé odpovědi. Dotazník je anonymní. Vámi vybranou odpověď označte, v případě dopisování víceslovné odpovědi prosím o stručnost.

Děkuji velmi za Váš čas a Vaše odpovědi.

Markéta Hořavová

1. Jaký je váš věk ?

- a) méně než 25
- b) 26 -30 let
- c) 31-35
- d) 36-40
- e) 41 a více let

2. Vaše pohlaví?

- a) muž
- b) žena

3. Vaše dosažené vzdělání je:

- a) základní
- b) středoškolské bez maturity
- c) středoškolské s maturitou
- d) vyšší odborné
- e) vysokoškolské

4. Pohlaví Vašeho dítěte?

- a) chlapec
- b) dívka

5. Vaše bydliště je v obci:

- a) do 500 obyvatel
- b) 501 – 1000 obyvatel
- c) 1001 – 10 000 obyvatel
- d) 10 001 – 100 000 obyvatel
- e) 100 001 a větší

6. Navštěvovalo Vaše dítě mateřsko školu (dále MŠ):

- a) ano
- b) ne

7. Myslíte si, že MŠ pomohla Vašemu dítěti k samostatnosti (sebeobsluha, hygiena, sociální návyky):

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

8. Účastnili jste se s Vaším dítětem některé z akcí, které nabízela škola, do které jste chtěli dítě zapsat (den otevřených dveří, keramické dílny, den her)?

- a) ano
- b) ne, ale byli jsme o nich informováni
- c) ne, nebyli jsme informováni
- d) ne, škola nic takového nepořádá
- e) jiné (dopište).....

9. Účastnili jste se s vaším dítětem některého z výchovně podpůrných programů, které nabízí školy pro zapsané děti?

- a) ano
- b) ne, ale byli jsme o nich informováni
- c) ne, naše dítě to nepotřebuje
- d) ne, škola, kam jsme dítě zapsali, nic takového nepořádá
- e) jiné (dopište).....

10. Domníváte se, že Vše dítě bylo připravené/ zralé pro vstup na ZŠ?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

11. Navštívili jste s dítětem pedagogicko psychologickou poradnu kvůli diagnostice školní zralosti nebo připravenosti u vašeho dítěte?

- a)ano, na doporučení učitelek z MŠ
- b)ano, na doporučení učitelek u zápisu ve škole
- c)ano, na základě vlastních pochybností
- d)ne, nebylo to nutné

12. Těší se Vaše dítě do školy?

- a) ano, těší se vždy
- b) většinou se těší
- c) někdy se těší, někdy ne
- d) většinou se mu tam nechce
- e) vůbec se mu tam nechce

13. Vaše dítě do školy dochází:

- a) samostatně
- b) v doprovodu rodiče nebo prarodiče
- c) v doprovodu staršího sourozence
- d) nevím

14. Jak podle Vás Vaše dítě zvládá nové prostředí?

- a) velmi dobře
- b) ne úplně dobře
- c) špatně
- d) jinak (dopište).....

15. Kolik času trávíte se svým dítětem během týdne?

- a) méně než hodnu denně
- b) hodinu až dvě denně
- c) dvě až tři hodiny denně
- d) čtyři hodiny denně
- e) jiné (dopište).....

16. Povídate si s dítětem o škole, jeho úspěších, popř. neúspěších?

- a) ano
- b) ne
- c) jiné (dopište).....

17. Jak motivujete své dítě doma při plnění školních povinností?

- a) povzbuzením
- b) slíbením odměny za dobrou práci
- c) hrozbou, trestem
- d) jinak (dopište).....

18. Volili jste pro své dítě takovou školu, o které jste věděli, že má pověst kvalitní školy s dobrými učiteli?

- a) ano
- b) ne, nebylo možné zjistit si informace o učitelích v budoucích prvních třídách
- c) jiné (dopište).....

19. Preferovali jste po zápisu, kdy už se vědělo, kdo bude učit první třídy, umístění vašeho dítěte do třídy k učiteli/ učitelce s velmi dobrou pověstí?

- a) ano
- b) ne
- c) bylo mi to jedno

20. Spolupráce s učitelem/ učitelkou Vašeho dítěte je?

- a. výborná
- b. průměrná
- c. špatná
- d. nevím, ještě jsme se nestkali

21. Pohled Vašeho dítěte na třídního učitele/učitelku je?

- a. velmi kladný
- b. průměrný
- c. špatný, příliš si nerozumějí
- d. jiný (dopište).....

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Markéta Hořavová
Katedra:	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Mgr. et Mgr. Iveta Tichá
Rok obhajoby:	2014

Název práce:	Adaptace žáků prvních tříd na podmínky školní docházky
Název v angličtině:	An adaptation of the first grade students in terms of schooling
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá adaptací žáků prvních tříd na podmínky školní docházky. Teoretická část zachycuje psychologický, sociální a emocionální vývoj dítěte, popisuje školní zralost a připravenost budoucího žáka, jeho vstup do školy, možné potíže, zásadní vliv rodiny a učitele na úspěšnou adaptaci, stejně jako jejich vzájemnou spolupráci. Praktická část je zaměřena na celkovou analýzu problematiky podpory dítěte rodiči před nástupem a pak při zahájení povinné školní docházky a také roli učitele.
Klíčová slova:	Školní dítě, adaptace, školní zralost, školní připravenost, zápis do školy, učitel, rodiče, spolupráce, adaptační potíže
Anotace v angličtině:	This thesis deals with the adaptation of the first class students to the conditions of schooling. The theoretical part describes the psychological, social and emotional development of the child, describes school readiness and preparedness of future pupil's school entry, possible problems major impact families and teachers for successful adaptation, as well as their mutual cooperation. The practical part is focused on the overall analysis of the issue of child support parents before and then at the start of compulsory schooling and the role of the teacher.
Klíčová slova v angličtině:	School child, adaptation, school readiness, school enrollment, teacher, parents, cooperation, adaptation problems

Přílohy vázané v práci:	Příloha: Dotazník
Rozsah práce:	99
Jazyk práce:	český