

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Diplomová práce

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Markéta Skoupilová

Profesní kompetence učitele 1. ročníku ve vztahu k adaptaci
žáka na školní prostředí

Olomouc 2023

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

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně.

Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem čerpala, v práci řádně cituji a uvádím v seznamu literatury.

V Olomouci dne 19.6.2023

*Markéta
Kociplová*

Podkování

Mé poděkování patří Mgr. Bc. Marcele Otavové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce a za její odborné a cenné rady, vstřícný přístup a především podporu. Také bych ráda poděkovala všem informantům, kteří se na výzkumné práci podíleli a mé rodině za podporu po celou dobu studia.

Obsah

Obsah	5
Úvod	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1. Profese učitele	10
1.1 Osobnost učitele.....	11
1.1.1 Osobnost učitele na 1. stupni základní školy	13
1.2 Typologie učitele	15
1.3 Profesní dráha učitele.....	16
1.3.1 Etapy profesní dráhy učitele	17
2. Profesní kompetence učitele	19
2.1 Klasifikace profesních kompetencí.....	20
2.2 Komunikace v systému profesních kompetencí učitele.....	23
2.3 Specifika profesních kompetencí učitele elementaristy	25
3. Adaptace žáka na školní prostředí	28
3.1 Zahájení školní docházky	29
3.1.1 První dny ve škole.....	32
3.2 Obtíže v adaptační fázi	33
3.2.1 Počáteční adaptační obtíže.....	34
3.2.2 Počáteční výukové potíže	38
3.3 Činitelé ovlivňující adaptaci žáka.....	40
3.3.1 Rodina.....	41
3.3.2 Učitel.....	49
3.3.3 Spolužáci.....	51
3.3.4 Školní zralost a připravenost.....	52
4. Škola a školní prostředí.....	60
4.1 Škola z pohledu sociologie	61

4.2	Školní klima.....	61
4.3	Materiální hodnoty školy	63
4.4	Školní třída.....	63
4.4.1	Struktura školní třídy	64
4.4.2	Klima školní třídy	65
4.4.3	Vliv učitele na klima třídy	66
II.	EMPIRICKÁ ČÁST	68
5.	Kvalitativní výzkumné šetření	68
5.1	Cíle výzkumné části.....	69
5.2	Výzkumné otázky	69
5.3	Metody výzkumu a výzkumné nástroje	70
5.3.1	Polostrukturovaný rozhovor	70
5.3.2	Pozorování	71
5.3.3	Video hospitace.....	73
5.4	Výzkumný soubor.....	73
5.5	Charakteristika realizace výzkumu	76
5.6	Analýza dat	76
5.7	Interpretace výsledků výzkumu	81
5.7.1	Interakce a spolupráce	81
5.7.2	Klima třídy (podnětnost prostředí)	90
5.7.3	Proces adaptace	96
5.7.4	Profesní kompetence	104
5.8	Závěry a diskuze výsledků výzkumu	118
	Závěr.....	122
	Seznam použité literatury	124
	Seznam tabulek.....	128
	Seznam obrázků.....	129

Seznam zkratek.....	130
Seznam příloh volně vložených.....	131
Anotace.....	132

Úvod

Cílem základního vzdělávání je připravit dítě na budoucí život. Škola je místem, kde dítě stráví podstatnou část svého života, získává zde nové zkušenosti, dovednosti a znalosti, učí se toleranci a spolupráci, což výrazně ovlivňuje celé jeho dětství. Aby bylo dítě ve škole úspěšné a vytvořilo si kladný postoj ke vzdělání, tak je podstatnou záležitostí pozitivní vstup do systému vzdělávání. Adaptaci dítěte na školní prostředí ovlivňuje hned několik faktorů. Mezi ty nejdůležitější zařazujeme rodinu, která svou podporou a postojem ke vzdělání motivuje žáka ke školní úspěšnosti. Dalším činitelem jsou spolužáci, kteří se navzájem učí spolupráci, toleranci a společnému soužití. Zásadní je školní zralost a připravenost dítěte na zahájení školní docházky, jelikož nedostatečný vývoj dítěte je příčinou školní neúspěšnosti. Hlavním činitelem, na který se zaměřujeme v této diplomové práci, je učitel. Učitel disponuje mnoha profesními kompetencemi, které zahrnují celou jeho osobnost a postoj ke vzdělání. Výuka v prvním ročníku je velmi specifická a náročná, a proto se stal učitel elementarista a jeho kompetence hlavním tématem naší kvalifikační práce.

Hlavním cílem práce je posoudit úroveň profesních kompetencí učitele 1. ročníku ve vztahu k adaptaci dítěte na školní prostředí. Dílčími cíli jsou: popsat profesní kompetence učitele elementaristy ve vztahu k školní adaptaci dítěte, charakterizovat specifika dynamiky vztahů žáka a učitele v 1. ročníku a popsat vztah mezi délkou praxe a úrovní profesních předpokladů učitele elementaristy. Práci rozdělíme na část teoretickou a praktickou.

Teoretická část bude členěna do čtyř kapitol, ve kterých se budeme zabývat vymezenou problematikou. V první kapitole se budeme zabývat profesí učitele a jeho osobností. Ve druhé kapitole se zaměříme na profesní kompetence učitele a na specifika učitele elementaristy. Třetí kapitola je zaměřena na adaptaci dítěte na školní prostředí a na činitele, kteří tento proces ovlivňují. Čtvrtou kapitolu představuje popis školy a školního prostředí, kde se zaměříme na celkové klima školy a klima třídy.

V praktické části se budeme věnovat kvalitativnímu výzkumu, který zkoumá úroveň profesních kompetencí učitele 1. ročníku ve vztahu k adaptaci žáka na školní prostředí. Pro toto výzkumné šetření jsme vybrali informantky s různou délkou praxe a pokusíme se posoudit, zda délka praxe učitele elementaristy souvisí s úrovní jeho kompetencí. Jako metody kvalitativního výzkumu jsme zvolili rozhovor, pozorování a video hospitaci. Pro zaručení validity uplatňujeme principem triangulace.

Předložený cíl práce bude naplněn interpretací dat, ve které se pokusíme o seskupení zjištěných informací ze všech metod výzkumného šetření. Práci doplníme o přílohy, které

budou představovat ukázky z aplikovaných metod výzkumného šetření a procesu jejich analýzy.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Profese učitele

V této kapitole se budeme zabývat definicí učitele, neboť právě učitel je nedílnou součástí vyučovacího procesu. Role učitele má mnoho povinností a je odpovědná za budování osobnosti žáků a za jejich začleňování do společnosti. Do profese učitele tedy nezařazujeme pouze organizace vyučovacího procesu a jeho realizace, ale také administrativní činnosti a budování dovedností, schopností, návyků, postojů a hodnot žáků. Dále se také zaměření na osobnost učitele a na jeho typologii, jelikož se v pedagogickém prostředí můžeme setkat s různými jedinci, kteří mají rozdílné názory, hodnoty a postoje k výuce a školnímu systému. Důležité je také zmínit profesní dráhu učitele, která hraje zásadní roli v životě učitele. Na této cestě se formuluje učitelova osobnost a z nejistého začínajícího učitele, který se zaměřuje především na svůj výkon se stává zkušený učitel s rozvinutou intuicí a bohatými pedagogickými zkušenostmi.

Profesi učitele řadíme do nejstarších profesí v kulturních dějinách lidstva (Průcha, 2013). Každý člověk intuitivně ví, co znamená a obnáší profese učitele. Definice učitele je však v literatuře těžká k nalezení a je téměř nemožné uchopit, co je podstatou učitelství.

Autoři, zabývající se definicí učitele, popisují pojem různými způsoby. Ve výsledku se většina shoduje na tom, že pro učitele je charakteristické celoživotní vzdělávání a nabývání zkušeností, zodpovědnost za vzdělanost mladé generace, stabilita, empatie, znalost a orientace ve vyučovacím procesu.

Kořa (Vališová, 2011, s. 15-16) se zmiňuje: „*Být učitelem znamená vzít vážně požadavek celoživotního vzdělávání, ovládnutí mnoha dovedností, které se v průběhu let výrazně mění.*“ Učitel je především osobnost, jež zastává své názory výchovných vzorců a má jistou představu o ideálu vzdělávání. Věrohodným učitelem se stává jedinec jen v případě, kdy rozvíjí svou osobnost, nabývá zkušeností v oblasti problematiky lidského světa, a především je schopen kvalitní sebereflexe.

Průcha (2013, s. 173) říká: „*Termín učitel používáme jako označení pro pracovníky, jejichž činnost je přímo spjata s realizací edukačních procesů ve školním prostředí (ať se jedná o mateřskou či o vysokou školu).*“

Vašutová (2007, s. 7) definuje pojem učitel: „*Být učitelem znamená přijmout zodpovědnost vůči společnosti za vzdělanost mladé generace, za její přípravu pro život a budoucí povolání.*“ Být učitelem neznámá být dobrým učitelem. Kvalitní pedagog se

vyznačuje mnoha důležitými dispozicemi. Učitel by měl mít rozvinuté komunikační schopnosti, které efektivně uplatňuje nejen ve výuce, ale i při komunikaci s rodiči a vedením školy. Často se dostane do situace, kdy řeší výchovné situace a problémy, které by měl zvládat s tolerancí, empatií a zachovat si jistou profesionalitu. Důležitou vlastností učitele je také kolegiálnost, zodpovědnost za svou práci i práci žáků, tvořivost a důslednost. V neposlední řadě ovládá strategie vyučovacího procesu, při kterém žáky motivuje a pomáhá při zefektivnění učení. Proces, ve kterém se učitel stává kvalitním pedagogem, zahrnuje důkladnou sebereflexi, celoživotním učením a sledování nových metod, které dále zahrne do své výuky.

Průcha, Walterová Mareš (2009, s. 326) popisují učitele jako: „*Obecně osoba podněcující učení jiných osob, vzdělavatel. Jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání.*“

Holoušová (Kantorová a kol., 2008, s. 163) říká: „*Termínem učitel označujeme člověka, který soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé. Učitel je rozhodující složkou ve výchovném procesu – je jeho iniciátorem a organizátorem. Jeho úkolem je pečovat o tělesný, rozumový, morální, citový a volní rozvoj vychovávaného.*“

Můžeme se také setkat s názorem, kdy je povolání učitele pojímáno jako poslání. Jedinec přijímá závazky týkající se výchovného a vzdělávacího úsilí, které vychází z jeho vnitřního přesvědčení. Poslání můžeme také chápat jako životní orientaci učitele, s níž se zcela ztotožňuje. Vědomí toho poslání nabývá na významu s postupným získáváním zkušeností. Vykonávat učitelskou profesi znamená převzít závazek celoživotního vzdělávání a odpovědnosti za svět, do kterého uvádí své žáky (Vališová, 2011)

Vašutová (2007, s. 7) zastává názor: „*Učitelství již nelze považovat za pouhé poslání, ale za náročnou odbornou práci v oblasti vzdělávání a výchovy.*“

Důležitou rolí učitele je jeho významné ovlivňování společnosti. Výkonem své profese formulují mladou generaci společnosti a tím určují budoucnost jejího chodu. Lidé si často tuto roli učitele pletou s rolí rodiče, jelikož profese učitele zahrnuje složku vzdělávací i výchovnou. Žákům nabízí vhled do společenského života a nese určitou míru odpovědnosti za socializaci a formování osobnosti dítěte (Vališová, 2011).

1.1 Osobnost učitele

Pojem osobnost můžeme z psychologického hlediska charakterizovat jako jedince, který je aktivní a je schopen prožívání a jednání ze svého vlastního přesvědčení. Díky vlastní iniciativě v prožívání a jednání spatřujeme individualitu jedince. Tu můžeme chápat jako

soubor vlastností, které se navzájem doplňují a zároveň spolu souvisí. Každá individualita jedince je hodna respektu (Helus, 2015).

Dytrtová a Krhutová (2009, s. 26) popisují strukturu osobnosti: „*Osobnost je tvořena komplexem složek relativně na sobě nezávislých (složka emocionální, kognitivní, regulační a adaptační). Tento kvalitní profil osobnosti se promítá do reakcí, psychických procesů a stavů a podmiňuje interakční aktivity osobnosti.*“

Dytrtová a Krhutová (2009, s. 15) zmiňují: „*Učitelovu osobnost je třeba chápat jako obecný model osobnosti člověka, vyznačující se především psychickou determinací.*“

Osobnost jedince je celoživotní proces, proto i formování učitelovy osobnosti je spojováno s útlým věkem jedince. Celoživotní vzdělávání, samostatná pedagogická činnost a následné rozvíjení osobnosti vytváří soubor pedagogických a didaktických dovedností, jež učitelovi napomáhají při naplňování vyučovacího procesu (Kantorová a kol., 2008).

Povolání učitele je velmi komplexní a náročné, jelikož je do procesu vyučovacího procesu a do jeho přípravy zapojena celá osobnost učitele. Učitel se, díky působení celé jeho osobnosti, stává často celoživotním vzorem pro žáky. Jeho hodnoty, názory a postoje se stávají příkladem, se kterými se žáci často ztotožňují a napodobují je. Svou motivací mohou žáky přimět k většímu nebo celoživotní zájmu o obor, v němž šel žákům dobrým příkladem (Holeček, 2014).

Na profesi učitele a jeho osobnost jsou často kladeny vysoké nároky, a to především z hlediska morálních hodnot. Důležitým aspektem je utvářet a rozvíjet učitelovu osobnost nejen v rámci hlubokého a upřímného vztahu k dětem a utváření pedagogické praxe, ale také z hlediska politické orientace, komunikace a formování osobnosti druhých lidí a vztahu mezi nimi. Učitel se v průběhu své pedagogické praxe stává specialistou na působení lidských vztahů (M. Valach, 1998), (srov. Nelešovská, 2005, s. 11). Nelešovská (2005a) dále uvádí, že učitel musí reagovat na společnost a její neustále se měnící požadavky. Zásadní je reakce na vývoj moderní doby. Psychická vyrovnanost jedince je jednou z nejdůležitějších charakteristik učitele.

Právě formování a utváření osobnosti učitele je velmi složitý a náročný proces. Osobností učitelé a tímto procesem se zabývá věda pedeutologie. Problematiku zkoumá z hlediska normativního a analytického přístupu. Normativní princip zkoumá osobnost učitele z pohledu úspěšnosti neboli jaké osobnostní rysy by měl učitel mít, aby byl ve své profesi prosperující. Naopak analytický princip zkoumá osobnost učitele z pohledu toho, jaký doopravdy je a určuje jeho skutečné vlastnosti (Kohoutek, 1996), (srov. Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 15).

Nelešovská (2005a) také popisuje náročnost a dlouhodobost rozvíjení učitelovy osobnosti. Pouze na základě propojení vědomostí, dovedností a hodnot se naplňuje rozvoj osobnosti učitele a jedinec se tak stává kvalitním pedagogem, který je schopen zavádět moderní změny ve školském prostředí. Důležitou součástí je také přijmout svou roli učitele se všemi pozitivními i negativními stránkami.

Pozorování učitele při jeho aktivní pedagogické činnosti je jedním ze způsobů, jak nejlépe určit charakteristické rysy jeho osobnosti. Mezi zásadní vlastnosti učitele můžeme zařadit *psychickou odolnost*. Díky ní je učitel schopen zvládat problémové situace a odhadnout jejich podstatu. *Adaptabilita a adjustabilita* je významnou součástí osobnosti učitele, jelikož napomáhá hledat jiné způsoby řešení problémů. Dalším nepostradatelným komponentem je schopnost pedagoga získávat nové vědomosti a efektivně je třídit a následně využívat v pedagogické praxi. Učitel by neměla chybět míra empatie a to nejen vůči žákům, ale také rodičům a vedení školy. Tím je také spojena kvalitní úroveň komunikační dovednosti (Dytrtová, Krhutová, 2009)

S nabývajícím pedagogickou praxí si učitel vypracovává strukturu věcných schopností, ke kterým se může dopracovat každý učitel. Tuto strukturu schopností nazývá *pedagogickým mistrovstvím*. Tento pojem můžete také chápat jako kvalitní pedagogickou práci, jejímž výsledkem je efektivní naplňování výchovných a vzdělávacích cílů. Učitel by měl zároveň dbát na sebevzdělávání, uplatňování nových poznatků do výuky a především sebereflexi a mentální hygienu. Od učitele se vyžaduje taktní chování, které nemá přesnou definici. Takt můžeme chápat spíše jako talent, který umožňuje učiteli řešit a posuzovat nepředvídatelné situace na základě vnitřní intuice (Kantorová a kol., 2008, s. 169-170)

Holeček (2014) popisuje strukturu osobnosti pomocí pěti oblastí, které nejsou od sebe plně ohraničené, ale navzájem spolu souvisejí. Do těchto pěti oblastí patří:

- *motivace k učitelskému povolání;*
- *charakterově-volní vlastnosti;*
- *seberegulační vlastnosti;*
- *dynamické vlastnosti, temperament;*
- *výkonové vlastnosti, speciální schopnosti a dovednosti učitele.*

1.1.1 Osobnost učitele na 1. stupni základní školy

Kořa (Vališová, 2011, s. 15) říká: „Je rozdíl, zda učitel učí elementárním dovednostem jako je čtení a psaní, nebo učí dospělé základ účetnictví či práci s počítači.“

Důležitou úlohou učitele elementaristy je uvědomění si věkové kategorie žáka. Přístup k žákovi, který zahajuje školní docházku, bude poněkud jiný než k žákovi ve vyšším ročníku.

První ročník školní docházky bývá zpravidla velmi těžký. Žák se učí respektu vůči povinnostem a hra, typická pro děti předškolní věku, jde do ústraní. V tomto období je učitel elementarista velmi důležitou osobou v životě dítěte. Sehrává roli průvodce a žákům dodává podporu, pomoc a napomáhá jim vyrovnat se s novou situací (Fasnerová, 2012). Učitel prvního ročníku musí především porozumět obecné charakteristice dítěte a jeho dětství. Do této charakteristiky zařazujeme *otevřené prožívání*, které je úzce spjato se zranitelností dítěte. Dále *odkázanost*, která bývá spojována se strachem vůči narušení důvěry jinou osobou. *Vývojové směřování* a nebezpečí z jeho narušení. Poslední charakteristikou je *bohatství rozvojových možností*, kdy může docházet k nenaplnění jistého potenciálu dítěte. Cílem je, aby se učitel seznámil s těmito charakteristikami a dokázal je využít při rozvoji osobnosti žáka a v jeho úspěšnosti ve školním prostředí. Pedagog by se měl také orientovat a brát v potaz zralost každého dítěte, která zahrnuje tělesnou, kognitivní, emoční i motivační složku (Franclová, 2013).

Náročnost výuky v prvním ročníku je na místě, a proto by měla být svěřena elementaristovi s vhodným potenciálem. Lidé si často svého prvního učitele pamatují celý život, jelikož jeho úkolem je budovat pozitivní postoj ke škole (Fasnerová, 2012). Učitel by si měl být tohoto úkolu vědom. Pro žáky se stává významnou osobou v jejich životě a také jejich vzorem a autoritou. Dítě se často ztotožňuje s názory a postoji učitele, které následně přináší do své rodiny, což se někdy může potkat s odporem rodičů. Je velmi důležité, aby se učitel vyvaroval nevědomky vyřčeným chybám o škole i vlastní osobě (Franclová, 2013).

Hlavní dovedností učitele je improvizace, jelikož musí reagovat na nepředvídatelné a často i záludné otázky žáků, na které například neznají odpověď. Důležité také je, že učitel je studnicí všech vědomostí, které žáky doposud naučil (Fasnerová, 2012). Na základě charakteristik dětství, popsaných výše, by měl učitel elementarista dodržovat jednotlivé zásady. Tyto zásady ovlivňují rozvoj osobnosti dítěte a také jeho školní úspěšnost. Pedagog by měl především pro žáky vytvářet bezpečné prostředí. Toho docílí díky poskytování pomocné ruky během utváření vztahů mezi žáky a celkově vztahů ve třídě. Důležité je také prostředí třídy. Žák by se ve třídě měl cítit komfortně a být její součástí. Třída by měla být hezky vyzdobená a učitel by měl dát i prostor žákům pro utváření společného prostoru. Pro pocit bezpečí je také nepostradatelnou součástí nastavení a dodržování pravidel ve škole i v životě. Učitel žáky učí základům slušného chování, ale také empatii a toleranci a nepochybně i nemít strach z požádání o pomoc. Žádost o pomoc souvisí s empatií učitele při obtížných situacích, se kterými se žák

setkává. Tyto situace jsou typické pro žáky prvního ročníku, kteří se dostávají do nových situací, které v nich mohou vyvolávat úzkost a zmatenost. Podstatnou součástí úkolu učitele je žáky motivovat ke vzdělání, ale také k pobytu ve škole celkově. Motivace může být někdy narušena hodnocením žáka. Učitel by měl citlivě přistupovat k evaluaci žáků, ale také nad ní racionálně přemýšlet a u žáků budovat pozitivní charakter chyby a neúspěchu. K pochopení žákovy osobnosti je nanejvýš důležitý kontakt s rodiči a společné vytváření řešení pro individuální potřeby dítěte. Učitel se ve všech ohledech snaží rozvíjet žákovu osobnost a nachází k tomu možnosti (Franclová, 2013).

1.2 Typologie učitele

Při určování typologie osobnosti učitele bereme v úvahu hodnoty a postoje jedince, jeho všeobecný vztah k dětem, styl výchovy a jeho účinnost a také orientaci a jeho styl vedení výuky. Typologie učitele není zcela ohraničená, ale v jedinci se prolíná hned několik typů, které spolu vzájemně souvisí. Důležité jsou vlastnosti učitele, které jsou pro něj charakteristické, a pomohou nám porozumět jeho zaměření.

Dyrtová a Krhutová (2009, s. 18) říkají: „*Typologie neslouží k zařazování či „škatulkování“ učitelů; jejím smyslem je deskripce a schematizování profesní stránky osobnosti učitele a cílem jejího ovlivňování.*“

Mezi nejznámější a také nejčastěji používanou teorií typologie učitele se používá *Caselmannova typologie*.

V profesi učitele můžeme podle této teorie rozlišit dva typy učitelů podle zaměření jejich motivace. Jedním z nich je *logotrop*, který se zaměřuje především na obsah a kvalitu daného předmětu. Druhým typem je *paidotrop*, který se naopak zaměřuje především na žáky a na rozvíjení jejich osobnosti. V praxi je motivace učitele soustavou těchto dvou typů. Jedinec není vyhraněný pouze jedním typem motivace (Holeček, 2014). Tato teorie se dále konkretizuje na čtyři další typy učitelů - *filozoficky orientovaný logotrop*, *odborně vědecky orientovaný logotrop*, *individuálně psychologicky orientovaný paidotrop* a *všeobecně psychologicky orientovaný paidotrop*.

Součástí této teorie je také rozdělení učitelů na dva typy podle jejich postavení a vystupování ve třídě. Prvním z nich je *autoritativní typ*, který je charakteristický především u logotropa a v krajních případech se může jednat až o tyrana se sklony k nespravedlnosti a bez projevu náklonnosti. Opakem je *sociální typ učitele*, který je charakteristický pro paidotropa.

Jeho cílem je přátelský přístup k žákům a budování jejich samostatnosti a odpovědnosti za svou práci (Kantorová a kol., 2008, s. 183).

Vašutová (2004) říká, že tuto teorii považuje za překonanou a je důležité vytvořit nové teorie, které budou brát ohled na pokrok doby a měnící se potřeby společnosti a role učitele.

Dále Vašutová (2004) popisuje teorii Prokopa, která se zabývá rozdělením učitelů na dva typy podle jejich pohledu na školní reformu. Prvním typem je **učitel – tradicionalista**, který zastává nepříznivý postoj k reformě. Často se projevuje odmítavým způsobem chování a lpěním na tradičních zvyklostech. Dále Vašutová, (2004) popisuje, že druhým typem je **učitel – chameleon**, který ke změně ve školském systému přistupuje s odlišnými názory. Tento typ můžeme dále rozdělit na tři způsoby podle jednání a uvažování učitelů.

Vašutová (2004, s. 85-87) popisuje typologii učitele, která vznikla na základě slovenského empirického výzkumu (Beňo, 2001) a je uplatnitelná i pro české učitele. Tento výzkum se zabýval postoji učitele ke vztahu k žákům, své profesi, prostředí školy a také celkově ke školskému systému. V této typologii M. Beňo rozdělil učitele na **plačky, ignoranty, fanatiky (nenapravitelní idealisté), tandemisty, aristokraty, podnikatelé a zběhy**.

Holoušová (Kantorová a kol., 2008) rozděluje učitele do třech skupin podle jejich pedagogických postupů. Prvním typem je **vědecko-systematický typ učitele**, pro kterého je důležitý řád hodiny a systematický postup práce. **Umělecký typ učitele** se orientuje na intuici a názornost a u žáků často potlačuje rozvoj abstraktního a logického myšlení. Poslední typ je **praktický typ učitele**, který vyniká především v organizaci. Jeho cílem je vést žáky k rozvoji názorně praktického myšlení.

V typologii učitele podle W. O. Döringa, který vycházel z typologie E. Sprangera, se osobnost učitele rozděluje do šesti skupin - **náboženský typ, estetický typ učitele, sociální typ teoretický typ, ekonomický typ, mocenský** Kohoutek (2002, s. 263-264).

1.3 Profesní dráha učitele

Profesní dráha učitele zahrnuje mnoho otázek týkající se rozdílů mezi začínajícím a zkušeným učitelem, ale také otázky týkající se jejich motivace k dalšímu působení ve školství nebo rozdílný profesní růst mezi mužem a ženou. O profesní vývoj učitele se zajímá i široká veřejnost. Rodiče si často kladou otázku, zda je pro jejich dítě lepší učitel s dlouhodobou pedagogickou praxí nebo učitel začínající. Díky těmto otázkám se profesní dráha učitele začala podrobovat výzkumům. Obecně tedy můžeme profesní růst učitele charakterizovat jako proces, který je blízce spojen s životním cyklem (Průcha, 2013).

Do 70. let minulého století se profesní rozvoj kvality pedagogické profese prováděl na základě výzkumu, který se zaměřoval především na charakteristiku osobnosti učitele a později se také zabýval jednáním a výkonem učitele. Tato kvalita učitele byla hodnocena na základě výsledků žáků daného učitele, a to především výsledků měřených testů. Tento výzkum se stal terčem kritiky a od druhé poloviny 70. let se změnil jeho princip. Zásadním motivem pozorování se stala osobnost učitele a pozorování jeho jednání, identity, pedagogického myšlení, seberozvoje a sebevzdělávání, profesního rozvoje, základny pedagogických znalostí a také jeho profesního rozvoje. Na základě těchto výzkumů vznikly různé modely posuzující rozvoj kvality učitele. Mezi nejpoužívanější můžeme zařadit *obecný etapový model rozvoje*, který vypracovali bratři Dreyfusovi (1986) a dále rozpracoval a upravil Berliner (1995). Tento model rozděluje učitele na – *začátečník, pokročilý začátečník, kompetentní učitel, zkušený učitel, učitel expert* (Tomková a kol., 2012, s. 10).

Průcha (2013) rozděluje etapy vývoje profesní dráhy učitele na *volbu učitelské profese, profesní start, profesní adaptace, profesní vzestup, profesní stabilizace* nebo *profesní migrace, profesní vyhasínání*. Dále pojmenovává učitele podle zařazení do určité fáze vývoje jako *student učitelství, začínající učitel, zkušený učitel* a *učitel-expert*.

Holoušová (Kantorová a kol., 2008, s. 201) rozděluje profesní dráhu učitele na čtyři etapy - *volba učitelské profese, profesní start – začínající učitel, učitel expert – zkušený učitel* a *konzervativní – vyhasínající učitel*.

1.3.1 Etapy profesní dráhy učitele

Do první etapy profesní dráhy učitele zařazujeme *volbu učitelské profese* neboli motivace jedince k profesi učitele. Učitelkou profesí můžeme považovat za jednu z mála, se kterou se setkal každý jedinec v průběhu svého života. Tato zkušenost jedince celoživotně ovlivnila ať už v pozitivním či negativním slova smyslu. Má velký význam v získávání představy o způsobu vyučovacího procesu a také jim dodává možnosti vzoru, jak svou pedagogickou praxi vykonávat (Kyriacou, 2012).

Kvalita pedagogických pracovníků je dána především uchazeči o studium na pedagogických fakultách (Průcha, 2013). Studium pedagogických oborů by mělo být především zaměřené na situace, se kterými se absolvent bude setkávat v běžné praxi a také se učit jejím východiskům a sebereflexi (Dytrtová, 2009).

Vašutová (2004, s. 129) uvádí, na základě výpovědí studentů PedF UK (1994-1996), obavy studentů z nástupu do svého pedagogického působení. Mezi nejčastější problémy

studenti uváděli strach, že nebudou umět navázat kontakt s žáky a nedokážou si u nich vybudovat respekt. Obavy z budování respektu se týká i v rámci kontaktu s rodiči a s novými kolegy. Dále mají studenti strach z nekázně žáků, ale také z vysvětlování látky, aby jí žáci porozuměli. S tím také souvisí hodnocení žáků a organizace vyučování tak, aby splňovali tematické plány.

Další etapou je *profesní start* neboli *začínající učitel*, který bezpochyby souvisí s profesní adaptací. Tato etapa je zásadním životním milníkem v životě budoucího učitele, který za sebe přebírá plnou odpovědnost. Role studenta přechází v roli učitele (Kantorová a kol., 2008, s. 202). Profesní start mladého učitele je považován za velmi náročný a jeho dosavadní zkušenosti s pedagogickou profesí jsou zcela nedostačující (Kyriacou, 2012). Učitel, nastupující do povolání, ihned přebírá odpovědnost za svou práci i za vzdělání žáků. Je na něj kladen velký tlak ze strany rodičů a často i vedení školy (Kantorová a kol., 2008).

Ze začínajícího učitele se postupem času stává *pokročilý začátečník a kompetentní učitel*, který si zvyká na každodenní popis jeho práce učitele a začíná si navykat na vyučovací postupy. Na základě postupného získávání zkušeností se utváří jeho učitelská osobnost a dokáže posuzovat pozitivní i negativní dopady jeho učení. Charakterizuje ho také schopnost reakce na nevhodné situace a nárůst sebedůvěry. V této etapě se učitel začíná soustředit na žáka a jeho potřeby. Také stanovuje cíle své práce a dlouhodobě plánuje (Tomková, 2012) Tyto dvě výše uvedené etapy můžeme také charakterizovat jako *období stabilizace*.

Následuje etapa, kterou pojmenováváme jako *učitel expert – zkušený učitel*. Nastává bezprostředně po fázi stabilizace, kdy se učitel stává samostatným bez potřeby odborné pomoci. Hranice, kdy se stává učitel zkušeným, je velice široká a může se pohybovat od několika měsíců až po pětileté působení ve školství. Učitel se pomocí praxe ztotožňuje se svým pedagogickým působením a získává soubor profesních kompetencí učitele. Jeho práce se stává rutinní a vyučovací proces se stává zautomatizovaným (Kantorová a kol., 2008).

Tomková a kol. (2012) na rozdíl od předchozí autorky rozlišuje *zkušeného učitele* od *učitele-experta*. Etapu *zkušeného učitele* charakterizuje jako období rozvoje intuice a jasných pravidel. Učitelův zájem o žáka stoupá a je především schopen úspěšně řešit problémové pedagogické situace. *Učitel-expert* je typický svou již vyvinutou intuicí ovládat pedagogické situace a také jí předvídat. Plánování práce je pro něj lehce přizpůsobitelné a jeho pedagogické působení je plynulé.

Za jednu z etap profesní dráhy učitele můžeme považovat také učitele *konzervativního* neboli *vyhasínajícího*. Syndrom vyhoření je hrožícím nebezpečím pro učitele. Často k němu může dojít na základě dlouhodobé práce s lidmi či dětmi (Holeček, 2014).

2. Profesní kompetence učitele

Pedagogická profese je vystavena mnoha nárokům. U učitele se předpokládá, že kvalitně ovládá své pedagogické dovednosti neboli kompetence, které blízce souvisí s jeho výkonem práce. Pedagog je důležitou součástí výuky a hraje důležitou roli v životě dítěte. Jeho profesní kompetence se tedy nezaměřují pouze na dovednosti, týkající se záležitostí průběhu vyučovací hodiny. Důležitou stránkou je osobnost pedagoga, kdy důležitou roli hrají jeho rysy, vlastnosti, ale také ovládání svých schopností a dovedností (Gillernová, 2012).

Jedinec si v sobě nese náklonnost k učitelské profesi, kterou dále rozvíjí a odborně se vzdělává v oblastech pedagogiky a v dalších souvisejících oborech, jako je psychologie a didaktika. S teoretickým vzděláním bezpochyby souvisí praktické profesní dovednosti, bez kterých by nebylo možné učitelskou profesi vykonávat. Praktické profesní dovednosti učitele zajišťují budoucí kvalitu učitele i vyučovacího procesu, jelikož odborné vzdělávání nezaručuje schopnost spontánně řešit problémové situace (Podlahová, 2002).

Pojem *kompetence* můžeme naleznout ve více významech a souvislostech a tento pojem se objevuje čím dál ve větší míře a označuje se jako pojem nový. V mnoha publikacích autoři považují pojem kompetence a dovednost za synonymní nebo ho také nahrazují pojmy jako je schopnost, způsobilost, oprávněnost nebo kvalifikace a mnoha dalšími. Obecně můžeme tento pojem chápat jako soubor aspektů, které určují profesní kvalitu učitele. S pojmem profesní dovednost učitele se tedy můžeme setkat mnohem častěji. (Vašutová, 2004). Často se můžeme potkat s názorem, že kompetence obvykle zahrnuje všechny synonymní pojmy, jako jsou schopnosti, dovednosti, způsobilost i pravomoc v profesi učitele (Vašutová, 2007). V dnešní době je pojem kompetence rozebírán z více úhlů pohledu. Nejen tedy z pedagogického hlediska, ale také ze strany psychologie, sociologie, filozofie nebo také ekonomie (2021, s. 20).

Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 129) definují pojem kompetence učitele jako: *„Soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese. Vztahují se k profesní, obsahové a osobnostní složce standardu učitelství. Patří k nim kompetence pedagogické a didaktické; oborově předmětové; diagnostické a informační; sociální, psychosociální a komunikační; profesně a osobnostně kultivující.“*

Provázková Stolinská (2021, s. 20) říká, že pojem kompetence: *„Představuje způsobilosti k dané činnosti, které lze nabýt precizací schopností v určité oblasti až po horní možnou hranici. Důraz je kladen na flexibilitu, schopnost učit se, řešit situace apod. Zaměření na rozvoj kompetencí. Které by měli plnit důležitou úlohu při stanovování kvalifikace je tedy nezbytné.“*

Vašutová (2004, s. 28) popisuje: „*Profesní kompetence učitele vymezujeme jako otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápané celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě.*“

Kyriacou (2012, s. 18) definuje pojem pedagogických dovedností jako: „*Jednotlivé logicky související činnosti učitele, které podporují žákovu učení.*“ Zároveň můžeme tyto dovednosti rozdělit na tři jednotlivé složky. První složkou jsou vědomosti učitele, které se netýkají pouze znalostí určitého oboru. Důležité je, aby se učitel orientoval v osobnosti žáka, ve své osobnosti a celkově ve svých pedagogických zkušenostech, v pedagogických dokumentech a v metodách vyučovacího procesu. Další složkou je rozhodování, jež učitel provádí po celou pedagogickou činnost a jeho cílem je především kvalitní nabytí a udržení vědomostí žáků. Poslední složkou je chování a jednání učitele.

Proces vytváření profesních kompetencí je dán několika faktory. Kompetence se utvářejí už při studiu na vysoké škole, ale dále se formulují navazujícím a celoživotním vzděláváním. Významný podíl pro rozvoj profesionality je učitelova pedagogická zkušenost a praxe, která souvisí s prostředím školy. Velký vliv na rozvoj učitelství mají vztahy s kolegy a také s vedením školy. Nezbytnou součástí je reflexe vlastní práce spojená se zamyšlením nad dalšími postupy a připuštění si možnosti přizpůsobení se k inovativním změnám ve školství a reagovat na změny ve společnosti (Kantorová a kol., 2008).

2.1 Klasifikace profesních kompetencí

Existuje více názorů na dělení profesních kompetencí učitele. Kyriacou (2012) popisuje, že velmi obtížné rozdělit profesní dovednosti do jednotlivých kategorií a rozlišit jejich důležitost. Dovednosti učitele zahrnují běžné úkony pedagogické profese, jako je například plánování vyučovacího procesu, ale také náročné úkony jako je řešení spontánních situací. Profesní dovednosti učitele se nejlépe vytváří na všeobecných dovednostech učitele, které mají široké působení a jsou důležité v pochopení jednání učitele a přemýšlení nad svou profesí. Tyto dovednosti však není zcela možné izolovat, jelikož společně navzájem souvisí a doplňují se.

Vašutová (2004, s. 100) popisuje, že: „*Profesní standard je založen na bázi definovaných a strukturovaných kompetencí.*“ Profesní kompetenci dále chápe jako

oprávněnost učitele pro pedagogické činnosti. Tyto činnosti definuje právě profesní standard, který umožňuje rozvoj blíže specifických kompetencí a umožňuje také brát v potaz kompetence, které jsou v učitelské roli nejdůležitější. Profesní standard nám udává vědomosti, dovednosti a schopnosti učitele, kterými disponuje a kvalitně je využívá ve své pedagogické praxi v ohledu na měnící se společnost.

Na základě těchto poznatků Vašutová (Vašutová, 2004, s. 105-109) rozděluje profesní kompetence do sedmi oblastí na – ***předmětová/oborová; didaktická a psychodidaktická, pedagogická; diagnostická a intervenční; sociální, psychosociální a intervenční; manažerská a normativní; profesně a osobnostně kultivující; ostatní předpoklady.***

Kompetence ***předmětová/oborová*** je nezbytnou součástí profesní vybavenosti učitele. Znalosti týkající se jeho vystudovaného oboru upravuje pro potřeby žáků v ohledu na jejich věkovou kategorii. Svě znalosti propojuje mezioborově, vyhýbá se izolaci předmětu. Efektivně využívá moderních technologií, které využívá zejména při získávání a osvojování svých i žakových znalostí. V kompetenci ***didaktické a psychodidaktické*** hraje zásadní roli schopnost učitele řídit vyučovací proces a využívat rozmanité vyučovací metody. Upravuje je na základě individuality dané třídy a žáků a schopnosti hodnocení žáků, při kterém učitel využívá znalosti z vývojové psychologie a psychologie celkově. Díky ***pedagogické*** kompetenci propojuje učitel vzdělávání a výchovu žáků s aktuálními trendy ve vzdělávání a se znalostmi z psychologie a sociologie. Dbá na individualitu každého dítěte a také si uvědomuje práva každého dítěte, na která nahlíží s respektem. V rámci ***diagnostické a intervenční*** kompetence učitel dokáže rozpoznat žáky, u kterých se projevuje specifická porucha učení nebo chování. K diagnostice využívá adekvátní pedagogické nebo diagnostické prostředky. Na základě znalosti vývojové psychologie a specifík poruch učení a chování upravuje a přizpůsobuje způsob vedení výuky a využívání vyučovacích metod. Učitel, který disponuje ***sociální, psychosociální a komunikativní*** kompetencí je schopen utvářet pozitivní prostředí nejen ve třídě, ale také v kolektivu pracovníků školy. Využívá poznatků ze sociologie a používá metody a prostředky k socializaci žáků. Učitel dokáže rozpoznat negativní jevy, se kterými dále pracuje, řeší je a snaží se o následnou prevenci. Komunikaci s rodiči využívá k utváření pozitivních vztahů, které napomáhají k pochopení žakovy individuality. Nedílnou součástí učitelových dovedností je kompetence ***manažerská a normativní***. Pedagogický pracovník se orientuje v dokumentech, které se týkají jeho profese a pracovního prostředí. Je vybaven schopností se dále sebevzdělávat a vzdělávat se v oblasti manažerské funkce ve škole. Poslední je kompetence ***profesně a osobnostně kultivující***, které se týká především všeobecné rozhledu učitele a jeho schopností se sebevzdělávat. Tato kompetence je blízce spojená s komunikativní. Efektivně spolupracuje

nejen s rodiči, ale také se svými kolegy. Provádí sebereflexi své práce a dokáže ji vyhodnotit z různých úhlů pohledu.

Švec (2002, s. 52-53) rozděluje pedagogické kompetence do osmi oblastí podobně jako autorka výše. Zaměřuje se na ně z pohledu přípravy budoucích učitelů do pedagogické profese po stránce obsahové i v kontextu cílů - **předmětová kompetence; didaktická a psychodidaktická kompetence; sociální, psychosociální a komunikativní kompetence; diagnostická a intervenční kompetence; inforatická a informační kompetence; manažerská kompetence; osobnostně kultivující kompetence; metodologická kompetence.**

Z pohledu Kyriacou (2012, s. 24-26) jsou profesní kompetence učitele nezbytnou součástí pro úspěšné zvládnutí vyučovacího procesu a popisuje je v sedmi oblastech - **plánování a příprava; realizace vyučovací jednotky (hodiny); řízení vyučovací jednotky (hodiny); klima třídy; kázeň; hodnocení a prospěch žáků; reflexe vlastní práce a evaluace (sebehodnocení).**

Plánování a příprava je nezbytnou součástí profesních kompetencí učitele. Učitel si musí zvolit konkrétní a přiměřené cíle výuky, na kterých dále staví strukturu a obsah a zajímavost vyučovací jednotky. Vhodně volí metody vybírá, připravuje vhodné pomůcky a hodinu plánuje s ohledem na návaznost na předchozí hodiny i mezipředmětové vztahy. **Při realizaci vyučovací jednotky** by měl učitel probouzet v žácích zájem o daný předmět. Učitel je ve své profesi sebejistý a dokáže učivo vysvětlit jasně a přizpůsobit jej k úrovni a věkové kategorii žáků. Žáky zařazuje do řízení vyučovacího procesu a motivuje je k učebním činnostem. **Řízení vyučovací hodiny** navazuje na předchozí kompetence. Má hodinu rozplánovanou tak, aby aktivity na sebe logicky navazovaly a přechody mezi nimi byli plynulé. Dbá na individualitu žáků a na základě toho upravuje výuku. V průběhu hodiny učitel sleduje práci žáků a jejich výsledky, dbá na kázeň a žáky motivuje k udržení pozornosti. **Klima třídy** se vztahuje k vytváření pozitivních vztahů ve třídě, ale také k vytváření příjemného prostředí pro výuku. Úkolem učitele je rozvíjet jejich osobnost, sebedůvěru a vytvářet u nich pozitivní vztah k učení i prostředí školy. Navazuje s žáky přátelský a důvěryhodný vztah, který je založen na vzájemném respektu. Učitel dbá na **kázeň** a žáci respektují učitele a přijímají jeho autoritu. Učitel ve třídě stanoví pravidla a dbá, aby byla naplňována. Předchází problémovým situacím a provádí preventivní opatření. U **hodnocení prospěchu žáků** je nutná učitelova orientace ve způsobech evaluace žáků. Učitel si zaznamenává pokroky žáků, podává žákům konstruktivní zpětnou vazbu a vede je také k sebehodnocení. S hodnocením žáků tedy souvisí i **reflexe a sebehodnocení vlastní práce**. Na základě zaznamenávání pokroků žáků učitel získává přehled o kvalitě své práce a dále tak plánuje další postup své činnosti.

Podlahová (2002, s. 18) popisuje profesní dovednosti učitele z psychologického hlediska na tři oblasti - **dovednosti intelektuální, dovednosti psychomotorické, dovednosti sociálně komunikativní**.

Dovednosti intelektuální se týkají myšlenkových postupů při plánování pedagogické práce a vyučování, řízení vyučovací jednotky a také evaluace výsledků žáků i sebehodnocení. Učitel vhodně volí metody vyučování, obsah i cíle výuky, spontánně reaguje a zamýšlí se nad progresem žáků i nad kvalitou své práce. Pohybovou aktivitu a práci s pomůckami zahrnují dovednosti **psychomotorické**. Patří sem schopnosti učitele využívat různorodé pomůcky, způsob využívat celé plochy třídy nebo tělocvičny, jak při aktivitách s žáky, tak během vlastního pohybu. Pro učitelskou profesi je dovednost **sociálně komunikativní** nanejvýš důležitá. Studenti učitelských oborů se zaměřují na rozvoj komunikačních dovedností, které následně prohlubují ve své pedagogické praxi.

Holoušová (Kantorová a kol., 2008) rozděluje profesní kompetence učitele do dvou kategorií. První kategorií jsou **osobnostní předpoklady**, do které zařazujeme učitelovy vlastnosti, schopnosti a dovednosti. Učitelská profese nese značnou odpovědnost za výkon své práce a je nutná rozvinutá tolerance, empatie, tvořivost, kritické myšlení a schopnost spolupráce. Druhou kategorií jsou **odborné předpoklady**, které můžeme rozdělit na dovednosti, které se týkají učitelova zaměřeného oboru a na dovednosti související s jeho pedagogickou působností. Za prioritní profesní kompetenci označuje *pedagogickou kompetenci*, která zahrnuje veškeré názory, postoje, znalosti i dovednosti učitele. Projevuje se v oblastech plánování, organizace a následné realizace vyučování.

2.2 Komunikace v systému profesních kompetencí učitele

Zásadní kompetence, kterou by měl kvalitně disponovat každý učitel, je tedy právě ta komunikační. Komunikace se prolíná všemi kompetencemi, proto je na ni nahlíženo z pohledu systému všech kompetencí, nikoliv jako samostatnou součást. Úroveň komunikačních dovedností ovlivňuje a určuje kvalitu celého vyučovacího procesu (Provázková Stolinská, 2021).

Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 191) pojem komunikační kompetence popisují jako: „*Soubor jazykových znalostí a dovedností umožňujících mluvčímu realizovat různé komunikační potřeby, a to přiměřeně k situaci, charakteristikám posluchačů aj.*“

Komunikace v roli učitele hraje zásadní roli nejen ve schopnosti slovního vyjádření a jednání s rodiči a žáky, ale můžeme ji chápat jeho prostředníka emocí, postojů a vyjadřování

vztahu k druhým. Na základě dobré komunikace závisí vzájemné vztahy mezi učitelem a žákem a tvorba důvěry (Šimoník, 2005, s. 58-59). Komunikační kompetence se často uvádí jako součást kompetence sociální, jelikož spolu úzce souvisí. Každý jedinec se dostává do situací, kdy je nucen řešit problémy pohotově, přiměřeně a jasně, což je nedílnou součástí každého dne učitele. Jedince při komunikaci s jeho okolím ovlivňuje také jeho pracovní i osobností úspěchy a celkově spokojenost se svým životě. Školní prostředí pomáhá začleňovat jedince do společnosti, a tak je zde nanejvýš důležitá potřeba vzájemného pochopení a porozumění (Vališová, 2011).

Podle Průchy, Walterové a Mareše (2009, s. 191) je pedagogická komunikace: „*Je zvláštní případ sociální komunikace. Je zaměřena na dosažení pedagogických cílů, sociální role účastníků, stanovena či dohodnuta komunikační pravidla.*“

Pedagogická komunikace tedy hraje zásadní roli ve vyučovacím procesu, jelikož její úroveň má velký účinek na výsledek učitelské práce. Způsob komunikace mezi učitelem a žákem ovlivňuje vzdělání žáků po obsahové stránce i třídní klima a vztahy mezi žáky a pedagogy navzájem, které dále ovlivňují klima celé školy. Učitel by měl s žáky jednat s empatií, ohleduplností, slušností, jelikož jejich správná komunikace ovlivňuje to, jak žák bude reagovat a následně provádět zadané činnosti. Učitel je pro žáky vzorem, který napodobují v jeho činnostech a vyjadřování, proto by učitel měl dbát na své kvalitní komunikační dovednosti. Součástí učitelské profese je schopnost reagovat na nepředvídatelné situace a okamžitě najít způsob řešení. Tyto situace vyžadují především rozhodnost učitele a schopnost situaci dobře zvážit a následně ji citlivě a spravedlivě vyřešit, což ovlivňuje výchovný dopad na žáky. Každá náročnější situace by měla být řešena s objektivním nadhledem, a především tolerancí jeden k druhému a trpělivostí ze strany učitele (Šimoník, 2005).

Pedagogická komunikace ve školní třídě je charakteristická asymetrií účastníků komunikace. Učitel, jakožto dospělá osoba, stojí jako účastník komunikace sám oproti skupině žáků. Školní třída je velice různorodá sociální skupina a učitel s nimi, ve většině případů, pracuje jako s celkem. Komunikace mezi třídou a učitelem má tedy určité prvky masové komunikace, jelikož učitel nemůže pracovat s každým žákem zvlášť během vyučovací hodiny (Průcha, 2013).

Komunikace se obecně dělí na verbální, neverbální a komunikaci činem, kdy obě složky hrají významnou roli v profesi učitele. Ve verbální komunikaci rozlišujeme obsah a formu neboli co učitel sděluje a jakým způsobem. Z obsahové stránky by měl být učitelský projev především srozumitelný a jasný všem žákům, dále promyšlený a racionálně uspořádaný. Projev by měl být přizpůsobený věku a potřebám žákům se zdůrazněním nejdůležitějších faktů. Obsah

a forma komunikace spolu úzce souvisí, jelikož způsob vyjádření může mít vliv na osvojení si poznatků z obsahové části. Důležitou roli ovlivňuje hlas učitele a jeho charakteristické složky. Hlasitost učitelova projevu je dána především, skupinou žáků, ke které učitel hovoří, prostředím třídy, důležitostí sdělení a také způsobem navození nálady ve třídě. Učitelův ke třídě hovoří tak, aby jej všichni dobře slyšeli a s žáky navazuje oční kontakt. S hlasitostí také souvisí dynamika a intonace řeči, kterou učitel upravuje na základě sdělení. Pro navození atmosféry ve třídě hlas zesiluje nebo zeslabuje. Stejná míra intonace vede k nepozornosti a následnému narušování kázně. Rychlost řeči učitel přizpůsobuje individualitě a věkové kategorii žáků. Učitel by měl také dbát na správné frázování a emocionalitu v mluveném projevu.

Důležité je také neverbální komunikace, která efektivně doplňuje komunikaci verbální. Do této kategorie můžeme zařadit pohledy a výrazy v obličejí, které mohou zásadně ovlivňovat vyučovací proces. Výrazy v obličejí učitel může žákům vyjadřovat pochvaly, napomenutí, souhlas či nesouhlas. Také gesta mohou být efektivní pomůckou ve vyučování a doplňovat tak mluvený projev učitele. Třídě může napomáhat naučený systém gest při plnění činností a učitelovi usnadňovat práci. Důležitost také spatřujeme v pohybu učitele po třídě a doteky, které určují vztahy mezi učitel a žákem.

Verbální a neverbální komunikace tedy charakterizujeme jako zásadní rys pedagogické profese. Veškerý způsob komunikace ovlivňuje výchovu a vzdělání žáků. Kvalitní pedagog je dán schopností utvářet příjemné prostředí pro komunikaci, jednat se slušností a empatií, orientovat se všemi smysly v prostoru a tím vhodně reagovat na žáky, kterým dokáže naslouchat a poskytnout radu (Šimoník, 2005, s. 62-68).

Komunikační kompetence by podle Provázkové Stolinské (2021, s. 22) by měly zahrnout složky, jako jsou *prezenční a sebeprezenční dovednosti učitele vhodně volené dle situace a dispozic komunikačních partnerů – žáka či rodiče; kvalitní řízení komunikace s žákem a s rodičem s prvky facilitace; podpora spolupráce ve školním týmu a ostatními odborníky; dovednost naslouchat a projevovat empatii; poskytování narativní zpětné vazby a pravidelné sebereflexe; zodpovědnost, sebeovládání a zvládání konfliktů s prvky asertivního chování a jednání; podpora kvalitního vztahu mezi učitel a žákem prostřednictvím utváření podpůrného školního klimatu.*

2.3 Specifika profesních kompetencí učitele elementaristy

Učitelé elementaristé jsou specifickou skupinou v pedagogické profesi, jelikož práce s dětmi mladšího školního věku vyžaduje určité zvláštní požadavky s ohledem na adaptaci

dítěte na školní prostředí a přijmutí jeho nové role školáka. Na učitele, v kterémkoliv stupni vzdělání, jsou kladeny vysoké nároky a požadavky na učitelskou profesi se v mnoha ohledech shodují.

Učitelé, zaměřující se na výuku na 1. stupni základní školy, jsou specifictí svým širokým záběrem a zároveň svými charakterovými vlastnostmi (Fasnerová, 2012). *Předmětová kompetence* učitele na primární škole se výrazně liší oproti učitelům vyučující na vyšším stupni vzdělání a je charakteristická svou multidisciplinárností. Je to dáno především tím, že učitel ve většině případů vyučuje ve třídě všechny předměty. Musí tedy disponovat znalostmi určité úrovně ve všech oblastech, a to i v oblasti všeobecných znalostí, které žákům pomáhají utvářít si uceleného pohledu na svět (Spilková, 1997). Díky tomu, že učitel vyučuje ve své třídě většinu předmětů, můžeme spatřovat i jisté výhody. Učitelé mohou jednodušším způsobem zařazovat mezipředmětové vztahy a jednotlivé oblasti výuky propojovat. To jim umožňuje zařazovat do výuky opakovací a tréninkové hodiny (Bartoňová, 2017). Elementarista musí mít také rozvinuté znalosti z odvětví vývojové psychologie, jelikož na 1. stupni základní školy dítě ve svém životě dělá obrovské pokroky a je to specifické období v životě jedince. Učitel elementarista by měl mít také disponovat tvořivostí, která je nezbytná pro tvorbu pomůcek (Fasnerová, 2012) Při realizaci vzdělávání na primární škole hrají profesní kompetence elementaristy zásadní roli (Provázková Stolinská, 2021).

Úkolem primární školy je tvořivě-humanistická výchova a vzdělávání, která spočívá v důrazu na osobnost žáka a jeho individualitu. Učitel elementarista by měl respektovat zájmy, hodnoty a postoje žáka a dbát na jeho specifické potřeby, ze kterých mohou vyplývat důležité informace z pohledu vývoje a individuality. Učitel pomáhá žákům utvářet si celkový pohled na svět, do kterého jim pomáhá se začlenit, a tedy částečně řídí jejich socializaci. Dítě se s nástupem do školy dostává do nové role školáka, kdy poznává své limity a hranice a učitel jim pomáhá budovat sebejistotu a sebedůvěru. Zásadním úkolem učitele je dítě motivovat ke vzdělání a otevírat mu další možnosti (Nelešovská, 2005b).

Dalším specifikem učitele elementaristy je, že většinu pedagogické práce ve třídě vede sám a u žáků často dochází k citové vazbě na učitele. Zde se promítají vysoké nároky na učitele, jelikož nese za vzdělání a celkově za rozvoj individuality dítěte velkou zodpovědnost. Učitel se pro žáky stává vzorem, který je začleňuje do vzdělávacího systému, napomáhá socializaci a utváření vzájemným vztahům, ale také hraje zásadní roli při vytváření pozitivního klimatu ve třídě (Spilková, 1997). V tomto případě hovoříme o *kompetenci pedagogické a psychodidaktické*. U dětí mladšího školního věku buduje klima třídy především učitel, který svými komunikačními schopnostmi a způsobem přístupu k žákům ovlivňuje vzájemné vztahy

ve třídě. Využívá vhodné metody práce s žáky a používá vhodně volené prostředky k hodnocení žáků. Úkolem učitele je vytvoření klidné atmosféry ve třídě, kde stres a úzkost nemá své místo. Pracuje na budování důvěry, které zajišťuje dobré vztahy ve třídě a dobré pracovní prostředí vhodné pro výuku (Nelešovská, 2005b). Pozitivní klima ve třídě a budování vhodného prostředí pro vzdělání a výchovu je určujícím faktorem pro motivaci žáků ke vzdělání. Na 1. stupni základní školy si žák buduje pozitivní postoj ke škole a k získávání nových dovedností a znalostí (Spilková, 1997). S důvěrou mezi učitel a žákem dále souvisí autorita učitele. V děti mladšího školního věku jsou důležitá pravidla, která určují hranici svobody i povinností. Žáci se učí nést odpovědnost za sebe i za třídu, jakožto člen sociální skupiny, proto by se měli zapojit do tvorby pravidel (Nelešovská, 2005b).

Podle Spilkové (1997) a Nelešovské (2005b) je dále pro učitele elementaristu specifická *kompetence organizační a řídicí*, jelikož tito učitelé většinou zároveň zastávají roli třídního učitele. Jejich vliv na žáky zásadně ovlivňuje budování vztahů ve třídě a nastavení pravidel, díky kterým se tvoří dlouhodobé pozitivní klima třídy. Na tuto kompetenci navazuje *kompetence komunikativní*, kterou musí učitel nutně upravovat vzhledem k věkové skupině žáků a dbát na jejich individualitu, jelikož pro žáky je komunikace s dospělým často náročná a nepochopitelná. Úkolem učitele je vytvořit vhodné a pozitivně laděné prostředí pro komunikaci, která je provázaná humorem a dovedností učitele žákům naslouchat. Učitel by měl disponovat kvalitními komunikativními schopnostmi, jelikož je zásadním vzorem pro dítě v jeho životě. Komunikace se odráží i v *kompetenci poradenská a konzultativní*, při které dochází k navazování vztahů mezi školou a rodinou. Tento vztah by měl být především rovnocenný a založen na vzájemném respektu. Rodiče hrají zásadní roli v mladším školním věku dítěte, kdy se adaptuje na školní prostředí a je tedy primárním vlivem na úspěšnou adaptaci. Učitel by měl také rodičům poskytnout zpětnou vazbu o vzdělání dítěte a v případě diagnostiky specifické chování dítěte poskytnout rodičům radu a navrhnout způsob řešení. Učitel elementarista by měl tedy disponovat i *kompetencí diagnostickou*. Na počátku školní docházky se učitel většinou setkává s různorodostí úrovně žáků, která je daná osobností dítěte i sociálním prostředím. Diagnostická činnost pedagoga je velmi náročná, která vyžaduje znalosti týkající se problémových i nadaných žáků. Své pedagogické působení upravuje podle individuálních potřeb žáků a je schopen rozpoznat zvláštnosti specifických poruch. Důležitost diagnostické kompetence roste se školní inkluzí.

3. Adaptace žáka na školní prostředí

Období nástupu dítěte do školy je zásadním milníkem v jeho životě i v životě rodičů. Dítě zastává nový status školáka, který ho bude charakterizovat až do období rané dospělosti. Jako žák přechází z fáze hry do nové etapy dětství, se kterou je spojena povinnost, samostatnost, odpovědnost za svou práci a následně její zhodnocení (Klégrová, 2003). Období dítěte mezi 5.-7. rokem můžeme charakterizovat jako přípravné období dítěte na školní adaptaci a vstup do života povinností (Fasnerová, 2012). Dítěti se tedy mění sociální postavení a způsob jejich života. V dnešní době se i rodiče zajímají o hladkou adaptaci dítěte na školní prostředí. S moderním posunem doby se tlak na děti zvyšuje a u rodičů roste zájem o odbornou pomoc, která jim poskytne radu ohledně dalších postupů v rámci vývoje dítěte (Klégrová, 2003). Často se můžeme setkat s myšlenkami rodičů, zda jejich dítě zvládne nároky školy a zda bude úspěšné. Dítě často do školního prostředí přichází s pozitivním očekáváním, proto je nutností jeho dostatečná školní zralost a připravenost (Fasnerová, 2012).

Člověk je nucen během svého života procházet nespočet změnami a přizpůsobovat se tak a reagovat na nové životní podmínky. S procesem adaptace se tedy setkáváme po celý život.

Tento pojem můžeme chápat jako: „*Adaptace obecně představuje stupeň přizpůsobení organismu požadavkům prostředí.*“ (Kusák, 2001, s. 197).

Průcha, Walterová, Mareš (2009, s. 11-12) popisují v pedagogickém slovníku obecně adaptaci jako proces přizpůsobení se něčemu. Tento pojem dále ještě třídí na několik podkategorií. Z biologického hlediska se organismus jedince přizpůsobuje v návaznosti na měnící se životní podmínky, kdy hlavním účelem je přežití. S tím úzce souvisí i adaptace z lékařského pohledu, jejímž výsledkem je rovnováha vnitřního prostředí, která nastává díky přizpůsobení se vnitřnímu i vnějšímu prostředí jedince. Další podkategorií uvádí vývojověpsychologickou, která adaptaci chápe jako: „*přizpůsobení se jako výsledek dynamické rovnováhy mezi pasivnějšími a aktivnějšími pochody asimilace toho, co člověka obklopuje.*“ V poslední řadě autoři vymezují adaptaci ze sociálního hlediska, kterou můžeme chápat jako proces, během kterého si jedinec zvyká na nové sociální podmínky jeho života.

Paulík (2017, s. 17) hovoří obecně o adaptaci, která představuje: „*takové chování systémů, které jim umožňuje přizpůsobení se podmínkám (prostředí, okolí), v nichž existují, a tak je nezbytnou podmínkou jejich fungování a u živých organismů také přežití a vývoje.*“

S pojmem adaptace také úzce souvisí pojem *adaptabilita*, který můžeme chápat jako proces, během kterého se jedinec přizpůsobuje změnám v jeho podmínkách života. Míra

adaptability se během života jedince proměňuje v závislosti na období v jeho životě a také není po celý život stálá.

Průcha, Walterová, Mareš (Průcha, 2009, s. 11) popisují adaptabilitu jako: „*Vlastnost, která může být připisována jak živému, tak neživému organismu.*“

Adaptaci žáka na školní prostředí také ovlivňuje jeho *emoční a sociální zralost*, kterou Petrová (Kantorová a kol., 2008) popisuje jako: „*přiměřenou kontrolu citů a impulsů, schopnost pobývat bez úzkosti mimo svou rodinu v kolektivu vrstevníků, umět s nimi komunikovat, přijmout novou roli žáka a spolužáka, podřídit se autoritě učitele.*“

Úspěšná adaptace jedince přináší pocit uspokojení a dochází k vytvoření si sebejistého postoje v daném prostředí se zdravou mírou důvěrou k lidem (Kusák, 2001).

Řezáč (1998) popisuje adaptaci dítěte na školní třídu z hlediska třech podmínek. Jako první uvádí *materiální podmínky*, které se týkají především vybavenosti a celkovým prostředím pracovního místa. Na tuto podmínku úzce navazují *fyzikální podmínky*, jež se mohou týkat například teploty vzduchu nebo míry osvětlení. Poslední třetí podmínkou jsou *sociální podmínky*, týkající se vztahů ve třídě. Jedná se o vztahy mezi žáky navzájem, vztahy žáka a třídy jakožto sociální skupiny. Dále je kladena důležitost vztahu mezi žákem a učitelem a také nesmíme opomenout vztah žák k nastavenému řádu a normě ve třídě.

Zápis do 1. třídy je prvním velkým milníkem, který je spojen s nástupem dítěte do školy. Žáka tak může ovlivnit do budoucnosti, a to především v očekávání spojeného se školní docházkou (Klégrová, 2003). Vytváří tak dítěti obraz o novém prostředí školy a může navodit pocit těšení se na novou životní etapu nebo naopak posílit obavy z neznáma, které případně pociťují i rodiče dítěte (Bednářová, 2010). Právě díky absolvování zápisu dítěte do 1. třídy mohou být posuzovány hlediska, díky kterým se rozhodne, zda je dítě připravené zahájit školní docházku. V posledních letech ho můžeme také klasifikovat jako nástroj případného neúspěchu dítěte. Selhání dítěte může ovlivnit celý jeho další vývoj, školní i osobní (Zelinková, 2001).

3.1 Zahájení školní docházky

Zahájení školní docházky je velkou změnou v životě dítěte i jeho rodiny. Vstup do školy ovlivňuje jeho dosavadní režim a mění jeho sociální postavení na školáka. Vhodná doba nástupu do školního režimu není náhodná, ale nad touto otázkou se zamýšleli již pedagogové dřívější doby. Sám Jan Ámos Komenský se touto problematikou zabýval, a právě on určil šestý rok dítěte za vhodnou dobu, kdy je dostatečně zralé zvládnout tuto novou sociální roli a zároveň v některých případech diagnostikovat případnou nezralost dítěte. Šestý rok dítěte je zásadním

v jeho vývoji a dochází k mnoha změnám. Tyto změny hrají důležitou roli, díky kterým je dítě zralé nastoupit k povinné školní docházce. Není to pravidlem a individualita každého dítěte je zásadní v rozhodování o nástupu do školy. Moderní dobou se zvyšují požadavky na vzdělání a na dítě je tak vyvíjen větší tlak, který může zásadně ovlivňovat jeho školní úspěšnost (Šmelová, 2012).

Helus (2004) zmiňuje pojem *scholarizace*, který můžeme do fáze vstupu do školy zařadit. Pojem můžeme také chápat jako *zeškolštění* dítěte, kdy důležitým bodem v jeho životě se stává škola a její působení. Během pobytu ve škole je dítě mimo svůj domov a běžný mimoškolní režim. Na aktivity, lidi a prostředí, na které je dítě zvyklé mimo školu, se nahlíží v rámci působení školy. Cílem scholarizace je dětem systematicky předávat informace, které jsou upraveny v ohledu na jeho věk. Je nedílnou součástí žákova života, která následně ovlivňuje jeho budoucí život a jeho kvalitu. Délka scholarizace každého dítěte také ovlivňuje budoucnost společnosti a jeho dopad na ekonomiku.

Dítě na konci období předškolního věku u dítěte dochází k velkému vývoji celé jeho osobnosti. Petrová (Šmelová, 2012) říká: „*Na jeho konci pak dochází u všech dětí k závažnému rozhodnutí, zda je dítě díky postupnému zrání struktur centrálního nervového systému, mozku, připraveno rozvíjet ty činnosti a projevy chování, které jsou se vstupem do školy nezbytně spjaty. Předčasné, ale i opožděné zaškolení dítěte ohrožuje jeho optimální rozvoj a mnohdy dokonce narušuje jeho zdraví.*“

Během nástupu dítěte do školy dochází k pěti důležitým změnám v jeho životě, které můžeme rozdělit do pěti oblastí. Dítě do školy přichází s nespočet vědomostmi, které získával během průběhu svého života a učil se od svého okolí. Toto učení probíhalo většinou nenucenou, hravou formou v době, kdy se dítě chtělo něco nového naučit nebo dozvědět. Při nástupu dítěte do školy dochází k první velké změně, kdy je dítě podřízeno soustavného vzdělávání. Dítě se musí podřídí režimu, který je daný školou a podřídí se řízenému učení. I obsah vzdělávání se mění a dítě si samo nevybírání, v čem by chtěl spatřovat svůj zájem. Dítě se tedy podřizuje programu školy a uší se ovládat svou koncentrací, výkon v přesně daný čas. S tím souvisí druhá velká změna, která se týká organizace času v životě dítěte. Pro nového žáčka nastává nová struktura času, která je obohacená o povinnosti spojené se školou. Tato změna je obtížná pro celou rodinu, kdy se mění řád celého dne, týdne i roku. Naplňování dne se dělí na čas na školu, zábavu a odpočinek. Škola zasahuje dítěti i do jeho volného času, což vede k dalším povinnostem a uvědomění si, že je zde absence věcí, co dítě chce dělat. Další velkou změnou je nová role dítěte v podobě žáka a utváření nových mezilidských vztahů. Dítěti se tak mění pohled sama na sebe a dochází k posunu v oblasti sebepojetí a hodnocení vlastní osoby. Tento

vývoj zásadně ovlivňuje spokojenost dítěte a pohled na vlastní výkon. Na počátku školní docházky by měl učitel dbát na kladné sebepojetí žáka a tím pádem tolerovat možné nedostatky dítěte, aby nedošlo k prolomení sebedůvěry a spokojenosti ve škole, což často vede ke snížení školního výkonu. Učitel by se měl tedy vzdělávat v psychologických oblastech, které se zaměřují na osobnost dítěte a na jeho prožívání školního úspěchu či neúspěchu. Na tuto oblast by se měli zaměřit i rodiče dítěte po přiblížení učitelem dítěte. Další velkou změnou v životě dítěte je nabývání nových zkušeností, které rozšiřují žákovy možnosti v životě. Dítě zažívá úspěchy v běžném životě v podobě přečtení si informací, spočítání hodnoty peněz nebo napsáním vzkazu. Tyto úkony jsou pro nás zcela běžné, ale pro dítě znamenají velký krok. Dítě také nabírá nové zkušenosti v oblasti vztahů. Uvědomuje si rozdíly v chování spolužáků a učí se toleranci a vzájemné pomoci. Poslední velká změna se objevuje v poznávání sebe sama v oblasti kompetencí žáka. Dochází k velkému vývoji osobnosti, kdy žák zjišťuje své kvality, což následným zdrojem motivace nejen v jeho školním, ale i běžném životě. Vývoj osobnosti a kompetencí žáka se tedy netýká pouze vědomostí, ale i praktických záležitostí života, jako je zvládnutí cesty, orientace ve škole a dodržování pravidel spojených s chováním ve škole (Franclová, 2013).

Dítě se ve většině případů na nástup do školy těší a je spojen s příznivými očekáváními, jelikož dítě nepředpokládá možný neúspěch. V rámci psychického vývoje se dítě dostává do fáze, kdy je pro něj přirozené a zároveň motivující plnit úkoly a být za ně ohodnocený. Také se zlepšuje jeho trpělivost a pozornost, kterou potřebuje při plnění i méně zábavných úkolů spojených s učením (Klégrová, 2003).

Otázkou očekávání dětí zahajujících školní docházku se zabývala Franclová (2013), která pracovala s deseti předškoláky v letních měsících před zahájením školní docházky. Děti se ptala na 9 otázek, které se týkaly těšení se do školy, jestli dítě ví, jak to ve škole probíhá, na jejich zkušenost se školou v rámci sourozenců, na předměty ve škole a k čemu je důležité umět základy čtení, psaní a počítání a z čeho mají obavy. Výsledky shrnula do čtyř poznatků. Obecně děti hůře formulují důvody těšení se na školu. Do školy se těší a nejvíce na to, že budou umět číst a psát a že budou dostávat jedničky jako velcí školáci. Obavy mají ze špatných známek.

Škola se stává pro dítě prostředím, kde bude trávit každodenně spoustu času a může tak mít velmi pozitivní vliv na život dítěte. Často se také stává, že dítěti supluje rodinu a stimulační prostředí. Měla by mít také jistý přesah do jeho osobního života, jelikož poskytuje vymezení pravidel a povinností a jejich pevnost, které se také týkají mezilidských vztahů a sociálních kontaktů. Dítě se učí spolupráci, kooperaci, dobré komunikace a také vzájemné toleranci a respektu. Cílem školy je vytvořit pro žáky motivující prostředí pro vzdělání, které je bude

podněcovat k dalšímu studiu. Dítě si ve škole také přebírá jisté vzorce, které spatřuje ve svých učitelích a ovlivňuje to jejich osobnost, čímž jej osobnostně rozvíjí v mnoha směrech. Učitel by měl dítě vézt k samostatnosti a zároveň mu poskytovat pocit jistoty a být mu oporou. Úkolem učitele je v dítěti pomoci v hledání jeho potenciálu, věřit v něj a motivovat k jeho probuzení. Dále ve třídě podněcuje situace tak., aby každé dítě zažilo pocit úspěchu, užitečnosti a navozuje pocit, že dítě je součástí skupiny, do které patří (Franclová, 2013).

3.1.1 První dny ve škole

První den ve škole se stává zlomovou chvílí, kdy nastává velká změna v životě dítěte a je symbolem nové životní etapy. Tento den by měl být po všech stránkách pozitivní zkušeností dítěte, kdy se začnou naplňovat jeho očekávání. Učitel i rodiče by měli dítěti vytvořit radostnou a slavnostní atmosféru, kterou mohou narušit starosti spojené s tímto dnem. Dítě je na tento den připravováno už dopředu, což následně usnadní celý průběh nástupu do školy. Dítě se se školou seznámilo už při zápisu do školy, což může být pomocným bodem, díky kterému bude žák cítit jistý pocit jistoty z již známého prostředí a bude lépe snášet odloučení od rodičů. Další oporou pro dítě mohou být kamarádi z mateřské školy, které jim dodávají pocit známého prostředí. Tento den je velkou událostí nejen pro nového školáka, ale taky pro jeho rodiče a jeho paní učitelku, která s žáky bude trávit mnoho času a snaží se žákům vytvořit co nejpříjemnější vstup do školy (Klégrová, 2003).

Do přípravy dítěte na vstup do školy by mělo být rodiči zahrnuto vyprávění a povídání o škole, které může zmírnit obavy dítěte a rodiče mu tak dodají pocit jistoty. Rodiče znamenají pro dítě životní vzor, a tak povídání o jejich začátcích by mohlo dítěti pomoci. Rodiče nebo příbuzní si mohou s žáky povídat o prostředí a vybavenosti školy, o aktivitách ve škole a na rozložení času na vyučovací předměty a přestávky. Mohou otevřít témata jako jsou například vyučovací hodiny, jejich náplň a využití v běžném životě. Také si mohou společně povídat o paní učitelce a vysvětlí si správné oslovení. Dítě motivují zábavnými příběhy ze svých školních let a také nejrůznějšími výlety, které následně jako žák zažije (Beníšková, 2007).

První den školy probíhá na každé škole jiným způsobem, ale většinou je velmi podobný. Seznamy tříd jsou většinou zveřejněny již dopředu a v případě plnoorganizovaných škol je rozdělení žáků do tříd vyvěšeno na budově školy nebo na internetových stránkách školy. Rodiče tak mají jasno, ke které paní učitelce se mají první den školy hlásit. Počátek školní docházky a zahájení školního roku je slavnostní událost, kdy se žáci seznamují s paní učitelkou, která si je většinou vyzvedne před školou, se školou a žáky uvítá i ředitel školy. Noví žáci se tak poprvé

setkávají s novými kamarády a společně s paní učitelkou odchází do své nové třídy. Rodiče většinou dítě následují, aby první den měli děti pocit jistoty a nedocházelo k úzkosti z odloučení od rodiny a nového prostředí.

Děti si většinou uvědomí svou novou roli školáka při usednutí do lavice. Tam na ně čekají drobné dárky od školy, které ve většině případů jsou v podobě školních pomůcek, které budou žáci během školní docházky potřebovat. Ve třídě tedy dochází k seznámení se s prostředím a paní učitelkou, které se jim představí a popíše, co budou první dny ve škole dělat. Pro děti je to velmi důležité, jelikož mohou mít očekávání a nemusejí mít obavy z toho, co se bude ve škole dít a mohly se na to připravit. S paní učitelkou si také ukážou šatnu, aby se ve škole trochu vyznali a neztratili se. První den je ve škole krátký a je především zaměřený na seznámení se s prostředím školy, třídy, s paní učitelkou a spolužáky.

Paní učitelka sdělí informace i rodičům, které se týkají organizace školního roku a prvních školních dní. V některých školách tyto schůzky probíhají již před zahájením školního roku, kde jsou sděleny i informace o nákupu školních potřeb pro dítě.

První týden dětí ve škole probíhá ve zkrácené formě v rámci postupného si zvykání na školní režim, který pro mě znamená čtyři vyučovací hodiny denně. V následujících dnech a týdnech si dále žáci zvykají na školní povinnosti a také dostávají své první domácí úkoly, které jsou zaměřeny na přípravu školních pomůcek. Nástup dítěte do školy je velmi náročnou změnou, která může vést k větší unavenosti dítěte. Dítě se učí soustředit na práci, pracovat dle pokynů učitele, ale také trpělivosti, výdrži v klidném stavu, ovládnutí svých aktuálních potřeb a udržování si tempa práce. V této změně hraje důležitou roli učitel, kterých žákům napomáhá udržet pozornost pomocí střídání aktivit během vyučovací hodiny a zařazováním tělovýchovných chvil (Klégrová, 2003).

3.2 Obtíže v adaptační fázi

Zahájení školní docházky dítěte a jeho následná adaptace na školní prostředí přináší do života dítěte radikální změnu, která následně ovlivňuje průběh jeho dětství a zásadním způsobem ovlivňuje jeho sebepojetí a vývoj jeho osobnosti. Utváří se další směřování jedinci do budoucnosti. Dítě se nástupem do školy dostává do nových situací, kdy je na něj vyvíjen určitý nátlak a zažívá tak zátěžové situace. Důležitou roli hraje osobnost dítěte a to, jakým způsobem je rozvíjen jeho potenciál osobnosti, při kterém udává směr učitel a vytváří prostor pro možnosti a okolnosti tohoto rozvoje. Tyto faktory následně ovlivňují míru úspěšnosti dítěte ve škole (Šmelová, 2012).

Zahájení školní docházky můžeme považovat za období, které je charakteristické přinášejícími velkými změnami v životě dítěte. Dítě se dostává do mnoho nových situací, které na něj kladou zvýšené nároky. Od dítěte se očekává a zároveň vyžaduje potlačení svých spontánních a aktuálních potřeb, se kterými souvisejí požadavky na jeho soustředěnost a orientaci na disciplínu. Role žáka také přináší tlak na jeho výkon, který je spojován s plněním úkolů nového charakteru. Další důležitou součástí adaptace žáka na školní prostředí je také začlenění se do kolektivu svých spolužáků a celkovou reorganizací života dítěte. Všechny tyto zmíněné skutečnosti dále ovlivňuje vývoj dítěte, kterým si během tohoto období prochází. Již na počátku školní docházky může dítě překonávat nejrůznější překážky, které jsou spojovány s jeho uspokojením potřeb. Tyto potřeby se týkají především jeho sociálního zařazení do třídy, nároky na svůj školní výkon a kognitivní znalosti. Žák může pociťovat tlak ze svého okolí a mohou se začít objevovat nepříjemné zkušenosti spojené se školou, díky čemuž můžeme prostředí školy chápat jako *náročnou životní situaci* (Kusák, 2001).

3.2.1 Počáteční adaptační obtíže

Každý člověk je specifickou osobností a životem si nese svou jedinečnou výbavu a nejrůznější očekávání. To je typické pro děti, které zahajují školní docházku a do školy vstupují s myšlenkou jejich vlastního úspěchu, který ovlivňuje jeho individuální předpoklady. To, jak se bude dítě ve škole cítit, ovlivňuje míra školního úspěchu. Okolí dítěte se snaží, aby byl nástup do školy co nejvíce radostnou a příjemnou událostí a školní docházku mu dodávala pocit úspěchu a vlastní spokojenosti. Pro některé děti může být adaptace na školní prostředí obtížnější, což může způsobovat hned několik problémů.

Jak už je zmíněno výše, pro dítě je nejnáročnější změna nového časového režimu a celkově přizpůsobení se režimu školy. Dítěti začínají nové povinnosti spojené s plněním úkolů na konkrétní den, které jsou tedy časově limitované. Dále se dítě musí naučit pracovat s časem a samostatnosti během celého školního dne. Pro dítě může být náročnější brzké ranní vstávání nebo také včasné přichystání se na hodinu. I převlékání se na tělocvik je pro žáky velmi obtížné a může to vést ke zvýšení stresu. V některých dětem vyvolává nepříjemnou situaci školní obědy. Děti bývají většinou ohledně jídla nepřizpůsobivé a odmítají zkoušet nové pokrmy. Mohou být zvyklé z domu na jinou stravu, a proto školní obědy mohou vyvolávat stres, jelikož jim jídlo nechutná nebo jej nestíhají sníst. Děti, které mají tempo práce pomalejší, mohou mít s počáteční adaptační fází obtíže a hůře se přizpůsobovat režimu školy. Ve škole už

by mělo být dítě samostatné a zvládat základní úkony, které jsou pro žáka základní školy typické.

Změna režimu se týká nejen doby, kdy jsou děti ve škole, ale také i jejich volného času, do kterého vstupují povinnosti týkající se školy. V odpoledních hodinách už není prostor pouze pro zábavu a hru. Dítě je povinné plnit úkoly do školy a připravovat se na další den. V těchto nových povinnostech může spatřovat jisté omezení, což může vést k demotivaci a následnému odmítání navštěvovat školu. Zde hrají důležitou roli rodiče, kteří dítěti nastaví vhodný režim, který bude kombinovat povinnosti a hru a dítě budou následně motivovat ke školní docházce (Klégrová, 2003).

Dítě je nuceno si na začátku školní docházky vybudovat *odolnosti vůči zátěži*, kterou je nezbytné zkoumat ve spojitosti se zralostí dítěte pro vstup do školy. Jestliže dítě není dostatečně zralé po vývojové nebo osobnostní stránce, může docházet k nadměrné zátěži a tlaku, který je na dítě vyvíjen. Období mladšího školního věku je velmi citlivé a mohou se zde objevit nepříjemné záležitosti, které se týkají psychiky dítěte. Již v počáteční adaptační fázi se mohou objevit obavy spojené se selháním ve škole, což může zásadně ovlivnit školní výkon dítěte. Tato problematika může dále souviset se vznikem nespecifických poruch učení a chování i u běžné populace dětí, který souvisí s nepřiměřenou zátěží na dítě. Zvládání odolnosti vůči školní zátěži je snadnější pro děti, které mají funkční rodinu a dobré rodinné zázemí. Dítě je ve škole bez rodičů, a proto je důležité zajistit kvalitní pedagogy a školní proces, který bude dítěti nápomocen. Také mateřské školy zde zastávají důležitou roli v rámci přípravy dítěte na školní adaptaci (Šmelová, 2012).

Již na počátku školní docházky se můžeme setkat s *frustrací* dítěte.

Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 79-80) definují frustraci jako: „*psychický stav, který vzniká tehdy, je-li jedinci znemožněno: 1. dosáhnout cíle, na němž mu záleží, protože se mu do cesty postaví překážka; 2. uspokojit důležité potřeby; 3. uspokojovat své zájmy; 4. rozhodovat o svých záležitostech. Zdroj obtíží může být vůči jedinci vnější (fyzická překážka, velká vzdálenost, rozhodnutí jiných lidí apod.) nebo vnitřní (plachost, úzkostnost, nedůvěra ve vlastní síly, tělesný či smyslový handicap, nemoc apod.)*“

Frustrace je výsledkem mnoha problémů spojených s negativní zkušeností se školou. Dítě nemusí zapadnout do kolektivu třídy a spolužáci jej odmítají nebo je frustrované ze svého školního výkonu, kdy se cítí neúspěšný a slabý ve školních povinnostech. Díky těmto záležitostem a mnoha dalším překážkám může vzniknout frustrace různé míry. Škola, jakožto činitel ovlivňující následný život dítěte, by měla žáky učit překážky překonávat a umět se s ním

vyrovnat a zvyšovat tak odolnost vůči stresu a zátěži. Frustrace je součástí běžného života jedince, a proto je důležité, aby s ní žák uměl pracovat.

Frustrace může také souviset s počáteční adaptační fází dítěte na školy, kdy dochází k odloučení dítěte od rodiny. V dítěti může toto odloučení vyvolat ohrožení jeho bezpečí, které se objevuje v rámci tělesného i duševního rázu. (Kusák, 2001) Dítě zažívá stesk a separace od rodiny v něj může vyvolat úzkost především v situacích, kdy není zcela úspěšné. V těchto případech je dobré, aby dítě u sebe mělo určitou věc, která mu bude domov připomínat a zároveň mu dodá pocit bezpečí a jistoty. Tyto děti nazýváme jako úzkostné, kdy *úzkost* můžeme definovat jako určitý stav tísnivé tenze, který je nepříjemný, nemá určitý obsah a probíhá v danou dobu. Úzkost nemusí mít přesně daný motiv a často ji jedinec nemusí chápat, proč úzkost zažívá. Na rozdíl od strachu, který má motiv daný. Úzkostná situace bývá jedincem vnímaná intenzivněji než jeho okolím a reakce bývají nepřiměřené.

Úzkostností chápeme jako povahu dané osobnosti, díky které se díváme na okolní svět s větší citlivostí a v určité míře ovlivňuje vnímání okolního světa. S touto povahou se člověk již narodí a je spojována s odolností vůči zátěži. U jedince z úzkostností se objevují obavy a strach z nepříjemných situací a mnoho věcí považují za nebezpečné. Úzkostné stavy člověka může vyvolat či zmírňovat dané prostředí.

Pro úzkostné děti je charakteristická ostýchavost a nejisté chování v přítomnosti cizích lidí. Jejich reakce bývají často nepřiměřené a zdánlivě ohrožující v přítomnosti něčeho nového či neznámé situace. Často se projevují pláčem nebo utlumeným chováním. Chování úzkostných dětí se může projevovat neustále a je tedy pro ně charakteristické nebo se projevují v daných situacích. U dětí mladšího školního věku se úzkost může projevovat při odloučení od rodiny právě při vstupu do školy a zvykání si na nové prostředí. Není to však nové chování dítěte, ale již v dřívější době vykazovalo jisté znaky úzkostného chování. Nástupem do školy se dítě v jisté míře osamostatňuje, což může úzkostné chování vyvolat. Dítě se dostává do mnoho nových situací, které jsou často spontánní a musí zde jednat samo bez rodičů. Může také dojít k nenaplnění očekávání dítěte nebo k prvním neúspěchům a zapomínání, což v dítěti může vyvolat pocity úzkosti, které žák intenzivně prožívá po delší dobu. Úzkostné děti se ve škole nemusí projevovat pouze pláčem, ale i určitou zaražeností. Tyto děti jsou v neustále tenzi, aby všechno zvládli co nejlépe a jejich projevy bývají často přehlíženy a brány jako pozitivní. Dítě je v hodině ukázněné, pilné a pracuje v tichosti. Se zvýšením zátěže, napětí a při neúspěchu může dojít k projevům pláče či závažnějším projevům jako je zvracení nebo pomočování. K častým projevům úzkostných dětí patří tedy plačtivost a špatné hospodaření s časem.

Úzkostnost se na počátku školní docházky může objevovat i u dětí, které normálně tyto známky nevykazují. Počátek školní docházky je pro dítě zcela novou situací, kdy přijímá novou sociální roli. V tuto chvíli hraje důležitou roli pedagog, který by měl být kompetentní a s úzkostnými projevy dětí počítat a umět s nimi pracovat. Dalším důležitým činitelem, který může být dětem nápomocen jsou rodiče, který dítě na nové situace připravují a pracují s jeho osobností.

Dalším problémem, který může nastat při adaptaci žáka na školní prostředí je nepřizpůsobení se autoritě učitele. Žák se v tomto období setkává s prvními neúspěchy a také se může hůře přizpůsobovat režimu školy, být nepozorný a nesamostatný. V takových případech může dojít k upozornění ze strany učitele, které může žák chápat jako nepřátelské reakce vůči jeho osobě. Žáci můžou na tyto situace reagovat nepřiměřeně až lítostivě, často s projevy pláče. Žák je také poprvé hodnocen za svou práci a hodnocení může v některých případech brát jako nespravedlivé, což může způsobit další negativní reakce dítěte. Učitel je v takové situaci velkým činitelem a v posuzování práce žáků by měl brát v ohled nejen správnost, ale také podmínky práce, snaživost a posuzovat individualitu každého dítěte. (Klégrová, 2003).

S adaptací na školní prostředí mívají často problém i děti, kterých se týká *lehká mozková dysfunkce*.

Průcha, Walterová, Mareš (2009, s. 141-142) tento termín definují jako: „*Starší označení pro poruchy učení a chování u dětí s průměrnou až nadprůměrnou inteligencí, které trpí neurologickým poškozením. Dnes se již užívá termín hyperkinetická porucha. => specifické vývojové poruchy učení*“

(Kusák, 2001, s. 206) formy lehké mozkové dysfunkce popisují jako: „*Jednotlivé formy, od lehkých až po těžké, jsou spojeny s odchylkami funkcí CNS. Tyto odchylky mohou působit buď samostatně, nebo v kombinaci poruchami vnímání, řeči, paměti, pozornosti, myšlení, s impulzivitou nebo poruchou motorických funkcí. Odchylky vznikají rovněž z genetických nebo biochemických nepravidelností perinatálního období nebo na základě jiných onemocnění, poranění v období kritických pro zrání CNS, popř. z příčin zcela neznámých. Jednotlivé příznaky mohou být vyjádřeny v různých stupních y kombinacích a mohou měnit svou intenzitu v průběhu vývoje.*“

Děti s touto dysfunkcí mají většinou poruchou motoriky a také koordinace, která se projevuje pomalým tempem práce, mají špatnou obratnost nebo jsou naopak nadměrně pohyblivé, hravé a mají sklony k ukvapenosti. Také často trpí poruchou pozornosti, která se projevuje neschopností se soustředit na danou věc po delší časový úsek a následné vyvedení

z míry při registraci jiného podnětu. Děti mohou mít také problém se sluchovým a zrakovým vnímáním, které ovlivňuje jeho písemný i mluvený projev, což vede k obtížím s porozuměním a dorozuměním se. S tímto problémem souvisí i porucha myšlení a řeči, která souvisí s nedostatečnou představivostí dítěte a myšlenková nestabilita. V komunikaci dítěte se objevuje výslovnostní neohrabanost. Zhoršená paměť je zde také dána poruchou vnímání pozornosti, se kterou souvisí i hyperaktivita dítěte, která se projevuje emoční nestabilitou. Mohou se zde objevit projevy agresivity a neschopností organizace a plánování času, na který má vliv výchova rodiny. Žáci také často trpí specifickými poruchami učení jako jsou dyslexie, dyskalkulie nebo dysortografie.

U těchto dětí hraje důležitou roli pedagog, který by se měl v této problematice orientovat a vzdělávat pro usnadnění adaptace žáka na školní prostředí. Také by měl úzce spolupracovat s pedagogicko-psychologickou poradnou, která stanoví vhodný postup práce s těmito dětmi (Kusák, 2001).

3.2.2 Počáteční výukové potíže

Na počátku školní docházky se dítě učí mnoha dovednostem, které jsou zásadní pro jeho celý následný život. Jako v každé oblasti, tak i při osvojování si základních dovedností jako je čtení, psaní a počítání mohou nastat problémy.

Obtíže se čtením

Čtení je zásadní dovedností, kterou potřebuje každý člověk ke svému životu. Každý člověk získává přes den nespočet informací a provádí mnoho úkonů, které se bez čtení neobejdou (Beníšková, 2007). Jedinec ovládá činnost čtení na základě předešlé zkušenosti se čtením a dále na základě poznávacích procesů. Důležitou roli při čtení hraje proces myšlení, vnímání obsahu textu a představivost. Proces čtení je bezpodmínečně určen zrakovou a sluchovou percepcí, která by měla být rozvinutá ve všech oblastech (Fasnerová, 2018).

V rámci zrakové a sluchové percepce, může dojít k několika výukovým obtížím, jelikož dovednost čtení je velmi náročná a složitá. Během šestého roku dítěte se vyspělost CNS se dostává do stádia vhodného pro počátek výuky čtení, se kterým dále souvisí i kooperace mozkových hemisfér. Obtíže při výuce čtení mohou nastat při rozlišování podobných grafémů a hlásek. V rámci zrakové percepce se zde může jednat i o problém pravolevé orientace. K rozlišování hlásek na základě sluchové percepce musí dítě vývojově dozrát. Některé děti potřebují více času na dozrání daných funkcí, nemusí se hned jednat o vadu spojenou se čtením.

Tlakem na rychlost čtení může vzniknout problematika dvojitého čtení, což je chybný návyk, kdy žák nejprve přečte slovo šeptem a následně jej přečte nahlas. Pokud však dítě výrazně zaostává za svými spolužáky po delší časový úsek, mělo by dojít navázání spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou. Ta u dítěte diagnostikuje možnou specifickou poruchu čtení - dyslexii. Problémy mohou nastat i v případě, kdy rodiče učí dítě číst před nástupem do školy a hrozí riziko na přivyknutí si na chybné návyky (Klégrová, 2003).

Obtíže se psaním

Psaní je další důležitou dovedností, kterou by se dítě v první třídě mělo naučit. Nejedná se však o formu krasopísma, která není pro život podstatná. Důležité je, aby člověk po sobě písmo přečetl a dokázal se v napsaném textu orientovat. V první třídě se dítě učí graficky znázornit písmena, která od sebe odlišuje. Krasopísmo se nepovažuje za obtíže v dovednosti psaní, jelikož se úroveň úhlednosti písma hodnotí pouze ve škole (Beníšková, 2007).

Úkolem žáků v první třídě je osvojení si grafických tvarů jednotlivých písmen, která následně postupným nácvikem spojuje do slov. Žák ovládá techniku psaní vět a bezpečně zvládá rozpoznání délek hlásek, která zaznamenává do psaného textu. Správné osvojení si dovednosti psaní je velmi důležité pro výuku v následujících ročnících.

Pro eliminaci následných špatných návyků je důležité dbát na správný úchop tužky, správné sezení a na dostatečné uvolňování zápěstí, lokte i ramene. Pokud u dítěte nedbáme na tyto důležité podmínky správného psaní, dochází k namáhavému pohybu, které dítě unaví a může být pro něj bolestivé, proto je vhodné zařadit uvolňovací cvičení (Klégrová, 2003).

Dovednost psaní je velmi náročná, při které musí správně fungovat kooperace motoriky a zrakového vnímání, a tak i v této oblasti se vyskytují obtíže. Ve škole mohou vyskytovat problémy s nedodržováním a kolísavostí velikosti a šířky jednotlivých písmen a se špatných sklonem písma. Při přetrvávání problémů se doporučuje konzultace a spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou k diagnostice specifické poruchy učení - dysgrafii (Klégrová, 2003).

Další problém spojený s dovedností psaní je neschopnost dítěte zapsat správné tvary písmen a slov na základě diktování. Nemusí se zde nutně jednat o specifickou poruchu psaní, ale pouze o nedovyvinuté sluchové vnímání, která je pro psaní i čtení nutností. Pokud však problémy setrvávají po delší časový úsek a dítě zaostává za svými spolužáky, je opět vhodná diagnostika dysortografie (Klégrová, 2003).

Dítě při nástupu do školy by již mělo mít danou preferenci ruky, ale občas se může stát, že se u dítěte objeví i nevyhraněná lateralita. U žáka s preferovanou levou rukou se může objevit nižší úroveň krasopísma, pomalejší a proměnlivé tempo práce (Beníšková, 2007).

Obtíže s počítáním

S matematikou se dítě již setkává v preprimárním vzdělávání, a především v běžném životě. Do školy nastupuje již s nějakou nabytou zkušeností. Má již vyvinuté předmatematické představy, které je nutno dále rozvíjet (Klégrová, 2003).

U dítěte v předškolním věku by se matematickým dovednostem mělo věnovat a dostatečně je rozvíjet, což zajistí zvládnání učiva ve škole a vytvoření kladného vztahu k tomuto vědnímu oboru. K úspěšnosti dítěte vede rozvoj jednotlivých předpokladů. Pozornost by měla směřovat k rozvoji jemné a hrubé motoriky, prostorové orientace a zrakového vnímání (Bednářová, 2010). Vznik početních představ je dlouhodobý proces, na jehož základě si jedinec vytvoří vlastní vnitřní systém počítání, díky kterému následně dochází k automatizaci počítání. Vývoj početních představ je postupný a většinou trvá celou první třídu. Manipulací s pomůckami a prsty si žák také vytváří řadové číselné představy.

První problémy s počítáním se mohou objevit při počítání do dvaceti, kdy počítání na prstech se stává náročnějším. Počítání vyžaduje lepší manipulaci s prsty a již vytvořené určité číselné představy. Pokud dítě není dostatečně zralé, jeho počítání může být neobratné a v pomalejším tempu. Další obtíž se může objevit při řadové číselné představě, kdy si dítě při každé početní operaci musí číselnou řadu vyjmenovávat od začátku.

Pokud problémy s počítáním u dítěte přetrvávají a jsou výrazně za úrovní počítání jeho spolužáků, je důležitější větší individuální péče a následná konzultace s pedagogicko-psychologickou poradnou, která dítě vyšetří a diagnostikuje. Může se jednat o již zmíněný opožděný vývoj nebo o specifickou poruchu učení – dyskalkulii (Klégrová, 2003).

3.3 Činitelé ovlivňující adaptaci žáka

V této kapitole jsme již věnovali pozornost adaptaci žáka na školní prostředí. Rozebrali jsme její definice, počátky adaptace a také zmínili několik obtíží, které mohou nastat během procesu tohoto procesu. Jak už jsme zmiňovali proces adaptace je pro dítě velmi náročným obdobím, kdy přijímá novou sociální roli a nastává nová etapa v jeho životě. Dítě si musí zvyknout na tuto roli, která s sebou přináší povinnosti, omezení volného času, možné první

neúspěchy, osamostatnění a také trávení mnoho času mimo domov, protože podstatnou část dne bude trávit až do dospívání ve školním prostředí.

Proces adaptace významně ovlivňují faktory, které mohou zásadním způsobem dítěti pozitivně pomoci v tomto náročném období. Do těchto faktorů zařazujeme především rodinu, učitele a spolužáky. Důležité jsou vazby a vztahy mezi dítětem a těmito faktory, které mohou posílit nebo v horším případě i oslabit přirozený a příjemný vstup dítěte do školy.

3.3.1 Rodina

Rodina je podstatným činitelem, který dítěti pomáhá při nástupu do školy a celkově ovlivňuje jeho dosavadní život a harmonický vývoj. Rodiče jsou pro dítě v předškolním i mladším školním věku, především v období nástupu do školy, důležitou autoritou, ke které mají emocionální vztah. Dítě se s rodičem identifikuje a přebírá jeho chování, názory a postoje a ve všem se chce podobat. Dítě na rodiče nahlíží s pozitivitou a negativní postoje nekritizuje s přijímá je takové, jací jsou. Rodina dodává dítěti pocity bezpečí a jistoty a stává se útočištěm, kde nevstupuje ohrožení. Fungující rodina dodává dítěti pocit úspěchu a zvyšuje jeho sebeúctu, a celkově kladný pohled na svou osobu (Vágnerová, 2000).

Průcha, Walterová, Mareš (2009, s. 248) charakterizují rodinu jako: „*Nejstarší společenská instituce. Plní socializační, ekonomické, sexuálně-regulační, reprodukční a další funkce. Vytváří určité emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu. Z hlediska sociologického je to formou začlenění jedince do sociální struktury. Nejběžnějším modelem rodiny je tzv. nukleární rodina, kterou tvoří nejbližší příbuzní, tj. oba rodiče a děti. V posledním desetiletích se model rodiny, který je historicky flexibilní, významně proměňuje. Zvyšuje se variabilita rodinných typů, zahrnujících nejen rodinu vlastní a úplnou, ale také rodinu neúplnou, nevlastní a náhradní. Současné pojetí tenduje k chápání rodiny jako sociální skupiny nebo společenství, žijícího ve vlastním prostoru – domově, uspokojující potřeby, poskytující péči a základní jistoty dětem. Rodina spolu se školou plní významné výchovné funkce, které lze chápat jako komplementární.*“

Od neútlejšího dětství jsou rodiče pro dítě zásadními lidmi v jeho životě, kteří jsou jim vždy k dispozici. Matka dítěti vytváří bezpečné prostředí a dítě ujišťuje v její přítomnosti během jeho jakékoliv potřeby. Je důležité, aby i matka cítila pocit jistoty v jejím partnerovi, díky čemuž může vytvořit bezpečné prostředí pro dítě. S rodiči je bezprostředně spojen domov, který dítěti dodává taktéž pocit jistoty, bezpečí a toho, že někam patří. Dítě by mělo vychovávat oba rodiče rovnocenně a dítě by mělo mít pohled na muže i ženu a tím přebírat vzorce obou

pohlaví. Přebíráním vzorů od matky i od otce je důležité pro vývoj osobnosti dítěte. Pro harmonický vztah a klidné prostředí v rodině, aby byl zajištěn správný růst a vývoj dítěte, je důležitá přítomnost obou rodičů za předpokladu, že výchova dítěte je prospěšná (Vágnerová, 2000). Rodinný život přináší dítěti pocit přijetí, stálost trvání a sounáležitosti, Tyto pocity pomáhají dítěti překonávat nástrahy života a vytvářet si tím odolnou psychiku vůči vnějšímu světu (Aves, 2006).

Výzkum autorů Tana a Goldbergové (2008) se zkoumal, jaký vliv má zapojení rodičů do vzdělávání jejich dítěte a jak ovlivňují jeho adaptaci na školní prostředí. Z výsledků vyplývá, že zájem rodičů a jejich podpora významně ovlivňuje jeho adaptaci na školní prostředí a celkově to, jak na dítě působí. U dětí z podnětných rodin, kde se jim rodiče věnovali, zajímali se a pomáhali jim v domácí přípravě, se neobjevovaly problémy s adaptací.

Funkce rodiny

Rodina, jakožto důležitý činitel při nástupu dítěte do školy, zastává určité funkce. Kačáni (1999) rozděluje tyto funkce na tři oblasti. První funkcí je uspokojování psychických potřeb dítěte. Někdy se také nazývá jako reprodukční funkce. Další důležitou funkcí je ekonomická, která zajišťuje materiální potřeby dítěte. Třetí podstatnou funkcí je výchova jedince, která má vliv na jeho správný vývoj a utváření osobnosti. Tyto funkce jsou dále podrobněji rozebírány. Tím se zabýval například Helus (2015), který říká, že jsou tyto funkce důležité pro správný a zdravý vývoj jedince a rozdělil funkce rodiny do deseti oblastí, díky nimž můžeme rodinu definovat jako funkční. Patří sem uspokojování základních potřeb dítěte v prvních letech jeho života; potřeba přináležitosti dítěte k domovu a k rodinnému příslušníku; uspokojení potřeby seberealizace a vztahu s druhými; začleňování dítěte do rozhodování a udržování hodnot a chodu rodiny; utváření mužských a ženských vzorů a pohlavní sebepojetí; zdroj vzorů a identifikace; rozvoj slušného chování, jako je úcta, tolerance, zodpovědnost a hodnota povinností; rozvoj mezigeneračních vztahů ; poskytování informací a pomoc při nabírání zkušeností z okolního světa a společnosti; poskytování bezpečného útočiště, kde se dítěti dostává rada a pomoc.

Pro dítě mladšího školního věku je přítomnost rodičů zásadní. Rodiče vytváří dítěti prostředí plné bezpečí a jistoty a ujišťují ho v tom, že se na ně mohou kdykoliv obrátit. Tyto aspekty tvoří kladný vztah mezi rodičem a dítětem. Dítě mladšího školního věku charakterizují jeho psychické potřeby, které jsou v jisté míře závislé na rodině. Jak je již zmíněno výše, tak rodina je pro děti *zdrojem jistoty a bezpečí*. Jistota a podpora je spatřována v tom, že dítě je

přesvědčené o trvání rodiny, což rozvíjí jeho osobnost. Důležité jsou také nastavené normy a hodnoty rodiny, které trvalost rodiny podporují. Další psychickou potřebou školáka je *potřeba seberealizace*, kde hrají rodiče zásadní roli činitele. Rodiče rozhodují a směřování jejich dítěte v oblasti volnočasových aktivit a tím dávají dítěti možnost uspokojit tuto psychickou potřebu. V opačném případě se může stát, že je na dítě vyvíjen příliš velký tlak ze strany rodičů, což může mít opačný efekt. V takové případě se dítě cítí neúspěšně, jelikož se mu může dostávat negativního hodnocení ze stran rodičů. Dítě mladšího školního věku vzhlíží ke svým rodičům a dochází k ztotožnění se s rodičem téhož pohlaví, což vede k přijetí hodnot a zkušeností rodičů, kterými se dítě často chváří před svými vrstevníky. S tím souvisí psychická potřeba *modelu budoucnosti*, kdy se rodič pro dítě stává modelem skutečného dospělého světa, který si momentálně nedovede představit. Pro dítě tohoto věku je podstatný přítomný okamžik. Poslední psychickou potřebou dítěte je *potřeba smysluplného učení*, která vede dítě k počátku plnění si cílů svého budoucího života. I zde hrají rodiče důležitou roli, jelikož rozhodují o studiu a aktivitách dítěte. Přeceňování dítěte nebo absence předpokladů k úspěšnosti může u dítěte způsobit pocit neúspěšnosti (Vágnerová, 2000).

Helus (2015) ve své knize popisuje devět nejčastějších typů rodin, které projevují problémové chování nebo se nacházejí v problémové situaci. Úkolem učitele je znalost této problematiky, na které dále staví schopnost dítěti i rodičům pomoci. Mezi tyto typy rodin zařazujeme – *nezralou, přetíženou, ambiciózní, perfekcionistickou, autoritářskou, rozmazlující (protektionistická), nadměrně liberální a improvizující, odkládající a disociovanou*.

Sourozenci

Dalším činitelem, který ovlivňuje nástup dítěte do školy, jsou sourozenci dítěte. Během mladšího školního věku se vztahy mezi sourozenci stabilizují a jsou neměnné až do období dospívání. Sourozenci pro sebe znamenají stabilitu v jejich životě a budují vzájemné vztahy, které jsou postavené na společných zkušenostech z dětství (Vágnerová, 2000).

Sourozenectví můžeme chápat jako specifický vztah, ze kterého vzniká druh partnerství, který je založen především na důvěře. Mezi sourozenci často vznikají situace, které je nutno utajit a důvěra se zde staví na udržení společného i jednotlivého tajemství. Sourozenci se tak navzájem učí toleranci, trpělivosti a shovívavosti. Konflikty jsou součástí každých vztahů i v sourozenectví se často objevují a doprovází je žárlivost, agresivní postoje, povity závisti i vztek. Rodiče své děti učí tyto situace zvládat a učí je dovednostem, jak své negativní postoje korigovat a společně si vytvořit pravidla, které budou konfliktům předcházet. Sourozenci si na

vzájemném vztahu budují charakterové vlastnosti, které budou následně uplatňovat ve vztazích v životě (Helus, 2015). Vzájemnými vztahy, které jsou stavěné na to, že děti spolu navzájem musí vyjít, se buduje kompetence soužití s lidmi, kteří jsou na stejné pozici a nejsou pro dítě autoritou. Tato dovednost se následně projevu ve vztazích s kamarády a spolužáky dítěte. Děti, které mají sourozenecké vztahy, jsou více empatictí vůči svým vrstevním a dokážou lépe odhadovat situace (Vágnerová, 2000).

Důležitou roli v sourozeneckých vztazích hraje také danost, někdy nazýváno také jako sourozenecké konstelace, což je základní charakteristikou této specifické socializační skupiny. Tato danost je charakteristická počtem dětí, jejich řazením, věkovým rozdílem mezi dětmi a také pohlavím dětí. Každý člen ze sourozeneckých vztahů zastává svou specifickou roli, která se odráží v očekávání rodičů a ve školní úspěšnosti. Pořadí, ve kterém se děti narodí, je specifickým faktorem, který ovlivňuje charakterové rysy a chování jedince, které následně přetrvávají celý život.

Prvorozené děti, v sourozeneckém vztahu, většinou zastávají dominantní roli, která se k mladšímu sourozenci projevuje dvěma způsoby. V prvním případě se jedná o vyzdvihování svého postavení v rámci autoritářských projevů, které se projevuje přebíráním role rodičů a snahou o výchovu mladších sourozenců. V druhém případě starší sourozenec pečuje o mladšího a zastává ochránářskou roli. V tomto případě dochází k identifikaci se starším sourozencem, který mladšímu předává již získané zkušenosti a motivuje ho v seberealizaci. Z pohledu rodičů je prvorozené dítě v určitém privilegiu, ale zároveň jsou na něj kladeny mnohem větší nároky (Vágnerová, 2000).

Druhorozené dítě, v případě skupiny tří sourozenců, hraje roli nenápadného a nevyhraněného sourozence. Tyto děti jsou charakteristické svou trpělivostí, tolerancí a schopností se přizpůsobit. Jejich pozice v rodině je spíše na neutrální pozici, jelikož nemá mnoho výhod, ale nejsou na něj kladeny vysoké nároky ze stran rodičů. Druhorozené děti mají snahu o projevení se a o dosažení stejných výsledků, jakých dosáhli starší sourozenci. Typická je pro ně snaha utvrdit si své místo a přijetí do kolektivu.

Nejmladší děti hrají specifickou roli, která se odráží v podřízenosti svým starším sourozencům, ale zároveň i jistých privilegiích. Nejmladší sourozenci opět získávají větší pozornost rodičů a po celý život se jim nese status nejmladšího. Rodiče jsou k těmto dětem shovívavější, tolerantnější, nemají na ně vysoké nároky, což způsobuje nižší zodpovědnost ze strany dítěte. Nejmladší děti se nedostávají do dominantní pozice, o kterou mohou mít snahu pomocí žalování nebo využíváním své pozice v rodině (Vágnerová, 2000).

Vágnerová (2000) dále popisuje důležitost pořadí sourozenců v rámci školní úspěšnosti. Pohled rodičů na vzdělání se u každého dítěte liší a mění se nároky a očekávání na školní úspěšnost dítěte v rámci sourozeneckého postavení. Tento přístup rodičů se odráží v pohledu dítěte na sebe sama, jelikož dítě klade důležitost v názor rodičů a ve škole pracuje podle očekávání rodičů.

Na prvorozené děti jsou často kladeny vysoké nároky a rodiče mají veškerá očekávání v jeho úspěšnost. Automaticky se od nich očekává školní úspěšnost a dobré výsledky. Nejstarší dítě zastává roli modelu, podle kterého jsou srovnávaní jeho mladší sourozenci.

Školní úspěšnost mladších sourozenců je automaticky porovnávána s modelem staršího dítěte. Dochází k potlačování jeho osobnosti a individuality v rámci snahy rodičů o stejné výkony u všech sourozenců. V případě, že straší dítě dosahovalo lepších výsledků, je mladšímu sourozenci vzorem a často v něm může vyvolávat negativní postoje, jelikož je pro něj konkurencí a není schopno dosáhnout stejných výsledků. Tato situace může způsobit vysoký tlak na dítě. Ve většině případů je školní úspěšnost mladších nebo nejmladších dítě tolerována a nejsou na něj kladeny tak vysoké nároky.

Specifickou skupinou jsou jedináčci. Tyto děti jsou odkázané na život s dospělými a jsou srovnávány pouze se zkušeností rodičů. Nemají dostatek zkušeností s řešením konfliktních situací, které u dítěte vytváří schopnost shovívavosti a tolerance. Jejich typická charakterová vlastnost je egocentrismus. Vrstevnické vztahy tvoří se svými kamarády a spolužáky, které nejsou na stejné úrovni jako u sourozenců. Kamarádi a spolužáci nenahrazují roli sourozence. Rodiče mohou mít dva postoje ke svému dítěti jedináčkovi. V prvním případě jde o dítě nechtěné a rodiče směřují svou pozornost a city jinde. V druhém případě může dítě hrát roli jediného privilegovaného dítěte, ke kterému mají rodiče velký citový vztah a zároveň vysoká očekávání. V rámci školní úspěšnosti těchto dětí mohou nastat dvě situace. První situace nastává, když rodiče kladou na dítě nepřiměřené a vysoké nároky. Rodiče nerespektují individualitu svého dítěte a do popředí staví své vlastní potřeby. Druhá situace nastává, pokud mají rodiče s dítětem silný emoční vztah a dochází k pocitům úzkosti. Úzkost omezuje zdravý vývoj jedince a vede k nesamostatnosti, zkreslenému pohledu na svět a izolovanosti od svých vrstevníků. I pozitivní hodnocení vyvolává v dítě strach z budoucího selhání a jeho sebehodnocení je na nízké úrovni, což způsobuje nižší výkon, než jsou jeho skutečné předpoklady (Vágnerová, 2000).

Pohled rodiny na zahájení školní docházky

Nástup dítěte do školy je zlomovou událostí pro celou jeho rodinu. Rodiče jsou důležití činitelé, kteří mohou tuto novou situaci ovlivnit. Rodina a rodinné klima přímo působí na dítě a mají velký vliv na úspěšnou adaptaci dítěte na školní prostředí.

Vlivem rodiny na zahájení školní docházky dítěte se zabývala Franclová (2013) ve svém výzkumu. Výzkum probíhala pomocí rozhovorů s třiceti šesti rodiči prvňáčků, kteří zahajovali školní docházku. Otázku vlivu rodiny na dítě při nástupu do školy rozvedla do osmnácti podotázek, které se zabývaly jednotlivými aspekty.

Z výsledků můžete tvrdit, že výběr školy pro dítě je přímo ovlivněn vlastní zkušeností či zkušenostmi nejbližšího okolí rodiny a rodiče přihlíží spíše na paní učitelku než na určitou školu. Školu také volí podle zaměření, výukového programu nebo mimoškolních aktivit. Rodiče své dítě na nástup do školy připravují z důvodu vyniknutí dítěte. První školní den považují za výjimečný den, ale často pociťují pocity úzkosti. Úzkost je způsobena strachem o dítě, jelikož nastává období plné změn a zvyšování zátěže. Změny se týkají reorganizace časového harmonogramu dne, priorit a nové zkušenosti týkající se věnování se školním aktivitám. Věnování se dítěti v rámci domácí přípravy některé rodiče zaskočilo a nečekali jej v takové intenzitě. Zároveň ji nároky na dítě připadají vysoké. Pociťují obavy v rámci domácí přípravy, zda dítěti poskytují správnou péči. Organizace dne se týká i mimoškolních aktivit dne, kdy se rodiče snaží smysluplně vyplnit volný čas dítěte. Ve výsledku nemají děti dostatek volného času, kdy nevyvíjejí žádnou důležitou a náročnou aktivitu. Rodiče mají mnohá očekávání od paní učitelky, která vyučuje jejich dítě. Je pro ně důležitá kázeň ve třídě, kladný přístup učitelky k dítěti a motivaci k učení. Někteří rodiče nejsou spokojeni s osobností paní učitelky. Vůči pedagogovi mohou pociťovat žárlivost a sklony ke konkurenci. Zároveň rodiče berou školu jako pozitivní činitel, který přímo ovlivňuje jejich dítě a vedou ho správným směrem k tomu, aby z něj vyrostl vzdělaný a cílevědomý člověk. V případě adaptačních problémů rodiče věří ve zlepšení situace. Nástup dítěte do školy vnímají jako zásadní událost v jejich rodinném životě, která přinesla změnu do jejich životů a je nutnost se této situaci přizpůsobit. Celkově rodiče hodnotí nástup dítěte do školy jako emoční záležitost, plnou prožitků celé rodiny.

Beníšková (2007) popisuje, jak rodičovský postoj ke škole může ovlivnit postoj dítěte. Dítě se identifikuje s postojem rodičů ke škole, což může zásadně ovlivnit jeho školní úspěšnost, motivaci se vzdělávat a jeho školní výkon. Pokud rodiče zastávají negativní názor na vzdělání, dítě mladšího školního věku se s touto informací identifikuje, školu považuje za zbytečnost a jeho pozornost je směřována k příjemnějším aktivitám. Negativní postoje rodičů

můžou v dítěti vyvolat strach ze školy. Dítě může zastávat negativní postoje ke škole, které jsou způsobeny brzkým stáváním či omezením volnočasových aktivit. Rodiče by měli v dítěti budovat pozitivní postoj ke škole, aby pro ně docházka nebyla stresující, ale příjemnou záležitostí a žáci se tak dokázali vypořádat se školními překážkami. Motivace ze strany rodičů je zde klíčovým faktorem, který zcela ovlivňuje žákův pozitivní vztah ke vzdělání. Komunikace o škole by měla být zajímavá a motivační. V případě, že žák zaujímá pocit, že je škola zbytečná, je důležitá názornost a propojení učiva s reálným životem.

Dítě přebírá i názory rodičů na pedagogy. Kritika učitele není vhodná při komunikaci s dítětem a rodiče by se takových situací měli vyvarovat. Vyjadřování pochybností o učitelově osobnosti a postupů může vést k tomu, že dítě nebude učitele považovat za dostatečnou autoritu.

Adaptaci dítěte na školu a jeho školní úspěšnost či neúspěšnost ve velké míře ovlivňuje rodina a kvalita rodinného prostředí. Dítě potřebuje od nejútlejšího věku vhodné podmínky k učení se novým věcem, což je následně podstatným faktorem při nástupu dítěte do školy. Aby dítě bylo ve škole úspěšné a adaptační fáze proběhla bez komplikací, tak to bezpochyby závisí na výchovném stylu rodičů a na jejich komunikaci se školou (Kačáni, 1999).

Komunikace škola a rodina

Pro úspěšnou adaptaci dítěte na školní prostředí a jeho následnou školní úspěšnost je důležité správná komunikace mezi školou neboli učitelem a rodiči dítěte. Důležitost je kladena na důvěru mezi učitelem a žákem, která je stavěna na komunikaci. Díky správné komunikaci se vytváří kladný postoj dítěte na školu, na učitele a celkově na vzdělání. Postoj dítěte k učiteli závisí i na vztahu učitele a rodičů. Zde hraje zásadní roli důvěra rodičů v učitele. Rodič respektuje odbornost učitele, hodnocení dítěte a chápe, že učitel dělá vše pro dobro žáků (Klégrová, 2003).

Provázková Stolinská (2021, s. 63) hovoří o komunikaci školy a rodiny: „*Komunikace učitele s žákem i s rodičem je proces, který významně ovlivňuje tvorbu vzájemných vztahů. Vzhledem k vývojové úrovni žáka se specificky v prostředí školy neuplatňuje pouze hlavní funkce komunikace – přenos informací, ale jejím důležitým úkolem je především podněcovat sdílení zájmů a zodpovědnosti všech tří činitelů za učební aktivitu žáka. Řídícím prvkem je učitel. Ten by v ideálním případě měl být podporován rodičem, což zvyšuje kvalitu vztahů s žákem, který je do procesů vzdělávání dnes aktivně zapojen.*“

Na počátku školní docházky vstupuje učitel do života dítěte a stává se jeho součástí. Rodiče i učitel s dítětem prožívají všechna pozitiva, ale zároveň i negativa, která se mohou

objevit při nástupu dítěte do školy. Během nástupu dítěte do školy by mělo dojít k seznámení učitele s rodiči například formou třídních schůzek, kde získají potřebné informace o žákovi, které následně mohou ulehčit adaptaci dítěte nebo jsou nezbytné k fungování dítěte ve škole (Klégrová, 2003). Ve většině případů učitel získává informace o rodině a dítěti v rámci rozhovoru, ale v některých případech se může objevit i forma dotazníku. Díky získání informací dochází k pochopení rodinné situace a následného chápání žákova chování. Je to také způsob, jak odhalit problémy spojené s adaptací dítěte (Zelinková, 2001).

Zelinková (2001) dále popisuje správné postupy při komunikaci učitele s rodiči. Je důležité si stanovit přesný čas schůzky a téma, kterého by si rozhovor měl týkat. Konzultace by měla probíhat v klidném prostředí, kde nebude docházet k přerušení konverzace. Čistota a upravenost místa konání schůzky vzbuzuje profesionalitu učitele a příjemné prostředí školy. Řešení zásadních otázek ohledně dítěte je velmi důvěrná situace, při kterém by měla být klidná atmosféra pro navázání kontaktu mezi učitelem a rodičem. V případě přerušení schůzky, učitel zopakuje již probrané informace a ujistí rodiče o jeho pozornosti. Učitel svou připraveností a promyšleností otázek projevuje svou profesní kompetenci a rozhovoru udává řád tak, aby se ubíral potřebným směrem. Při řešení problému nejdříve vystihneme pozitiva dítěte a navodnými otázkami se dostáváme k problematice. V případě přítomnosti obou rodičů je vhodné pozorovat jejich spolupráci, vzájemný respekt a převahu autority. Rozhovor s rodiči je velmi zásadní a má diagnostickou funkci. Učitel by měl být seznámen se zdravotním stavem dítěte, se kterými mohou být spojené obtíže vyskytující se ve škole. Otázka zdravotního stavu je velmi citlivá a v některých případech může vyvolat zásah do soukromí. Učitel by měl k této otázce přistupovat s opatrností, respektem a navodit příjemnou atmosféru. Otázky zdravotního stavu se mohou týkat výskytu specifických poruch učení v rodině, sluchových či zrakových vad, laterality, vážných onemocnění, náchylnost k onemocnění nebo například onemocnění člena rodiny, které by mohlo dítě ovlivnit v jeho školní úspěšnosti.

(Čapek, 2017) popisuje komunikace mezi učitelem a školou pomocí modelu dvou hřišť. V tomto modelu si můžeme komunikaci připodobnit hřišti, které je rozdělené na dvě oddělené části a rodiče a učitel představují kapitánu v daných částích. Učitel i rodič jsou autority, které nesou zodpovědnost za dítě a své hrací pole. Rodič se stará o svou rodinu a nese zodpovědnost za její fungování. Za dítě je zodpovědný mimo prostředí školy. Učitel představuje zodpovědnost za svou třídu a za její správné fungování a má na starosti dítě během pobytu ve škole. Dítě se pohybuje mezi polem školy a rodiny, kdy se střídá působnost autority. Celé hřiště představuje výchovné prostředí pro dítě. Problémy nastanou při nerespektování hranic jednotlivých polí a při vzájemné nespolečnosti a odmítání komunikace.

3.3.2 Učitel

Dalším činitelem, který výrazně ovlivňuje adaptaci dítěte na školní prostředí je učitel. Jak je již zmíněno v předešlých kapitolách, zásadní roli hrají profesní kompetence učitele. Pro dítě, nastupující do nového prostředí školy, je učitel důležitou osobou v jeho životě, která ho uvádí do světa vzdělávání. Učitel se stává zprostředkovatelem vzdělání a tím určuje jeho kvalitu a formu (Beníšková, 2007)

Pro dítě mladšího školního věku je zásadní identifikace. Učitel vstupuje do života dítěte a stává se vedle rodičů jeho vzorem a autoritou. Kromě působení rodinné výchovy na dítě, tak i učitel zastává roli vychovatele. Výchova jedince může směřovat pozitivním či negativním směrem, proto učitel svým působením na dítě ovlivňuje jeho další vývoj. Způsobem, jakým učitel komunikuje a interaguje s dítětem, se vytváří vztah, který je určující nejen pro vzdělávání, ale celkový vývoj osobnosti dítěte. Kvalita vzdělávání je ovlivněna osobností učitele a pro dítě je v prvních letech školní docházky zásadním činitelem ovlivňující jeho vztah ke vzdělání (Čáp, 2007).

Fontana (1997) popisuje důležitost osobnosti učitele v rámci pochopení dětského chování. Na děti působí mnoho činitelů, které ovlivňují jeho vývoj osobnosti a jedním z nich je právě učitel, který je důležitou osobou v životě dítěte. Dytrtová, Krhutová (2009) popisují důležitost osobnosti učitele, která má předpoklady k formování osobnosti žáka. Na základě svých pedagogických zkušeností žákům pokládá základ pro budoucí vzdělávání, které závisí na rozvoji schopností, dovedností i identity žáka. Osobnost učitele se projevuje v reálných situacích během výchovného a vzdělávacího procesu. Osobnost učitele se staví na faktorech, jako je schopnost odolnosti vůči psychické zátěži, především v problémových situacích, na které vhodně reaguje pomocí nalézání alternativ řešení. Mezi další faktory můžeme zařadit schopnost psychické flexibility, schopnost učení se novým věcem a celoživotního vzdělání a v neposlední řadě dovednost správné komunikace a sociálního cítění.

Posuzování osobnosti učitele je velmi náročný proces a neexistuje přesná definice kvalitního učitele. Fontana (1997) ve své knize popisuje výzkum osobnosti učitele proveden v USA Ryanssem v roce 1960. Ve výzkumu bylo zjištěno několik vlastností, které by měl učitel mít, na základě posuzovací stupnice vlastností učitele. Kvalitní učitel by měl být nadšený pro svou práci, kreativní, empatický a přátelský. Svou práci by měl brát zodpovědně a soustavně se vzdělávat.

Na základě výzkumů, které se zabývají osobností učitele a jejich vlivem na žáky, se ve svých knihách Fontana (1997) a Beníšková (2007) zabývají několika vlastnosti učitelů, díky kterým je jejich práce prováděna úspěšně.

Oba autoři popisují citovou stabilitu učitele, které je stavěna na důvěře v sebe sama a psychické zralosti osobnosti. Pro tuto vlastnost je typické stabilní chování v problémových situacích s žáky, které vyžaduje klidné a objektivní chování. Citová stabilita je také důležitá při komunikaci a řešení problémů s rodiči nebo vedením školy. Učitelská profese také vyžaduje rychlé reakce v nečekaných situacích a je důležité se psychicky stabilizovat a problém řešit objektivně. S touto vlastností úzce souvisí sebereflexe, uvědomění si svých chyb, ze kterých se pedagog následně poučí. Chyba je prostředek pro zlepšení se a cílem k úspěchu.

Další faktor, působící na kvalitu učitele, je pozitivní postoj ke své profesi. Pedagog nepovažuje svou profesi pouze za prostředek k výdělku, ale představuje pro něj určitý přesah i přes náročnost povolání. Vyzdvihuje pozitiva profese a věnuje se jí nad rámec pobytu ve škole během volného času. Pozitivita k učitelství je také závislá na prostředí a vybavenosti školy, spolupracovnících či v komunikaci s rodiči. Je také propojena se schopností adaptovat se na ztížené podmínky pro vykonávání profese a mít rozvinutou schopnost tolerance.

Beníšková (2007) dále vyzdvihuje zájem o děti, který by však měl zůstat na profesní úrovni a držet si odstup od citových vazeb k dítěti. Tento zájem se projevuje i v mimoškolních aktivitách, například při vedení zájmových kroužků. Profesionalita učitele se odráží v přizpůsobení se individualitě každého žáka. Kvalitní pedagog je dále charakteristickou svou tvořivostí a odbornou znalostí, které závisí na celoživotním vzdělávání.

Helus (2004) ve své knize charakterizuje aspekty, na kterém se staví dětství jedince. Je to především odkázanost na druhé lidi, díky kterým jsou uspokojeny jeho biologické potřeby, potřeba lásky a začleňování se od společnosti. Na tuto charakteristika odkázanosti navazuje vývojový směr dítěte. Dítě se postupem času vyvíjí k dospělosti a s ní spojené nezávislosti, poznává svou vlastní osobnost, ke které klade jistou hodnotu. Období dětství je charakteristické učením se novým věcem. Za další charakteristiku považujeme bohatství rozvojových možností, se kterým je nutno pracovat a podporovat.

Franclová (2013) popisuje důležitost znalosti těchto charakteristik ze stran učitele, aby následně mohl dítě správně podporovat a motivovat k rozvoji jeho osobnosti a také školní úspěšnosti. Na počátku školní docházky hraje učitel velmi významnou roli a stává se pro dítě novou autoritou, se kterou se žák postupem času identifikuje a přebírá jeho hodnoty, které považuje za nezpochybnitelné.

Pedagogova znalost charakteristik a jejich respektování vede k vytvoření kvalitního prostředí pro rozvoj jedince. V závislosti na charakteristikách by měl učitel pracovat na příjemné atmosféře třídy, kde budou žáci zažívat pocit bezpečí a jistoty. Příjemnou atmosféru tvoří na základě pevných a zdravých vztahů mezi žáky, esteticky příjemným prostorem a motivací žáků ke vzdělání a škole. Zároveň je podporou pro žáky během jejich neúspěchů a pomocníkem rodičů v případě metodické inspirace v rámci domácí přípravy. Vyvíjí patřičný zájem o dítě a o pochopení jeho osobnosti, se kterou úzce souvisí komunikace s rodinou. Vytváří u dětí kladný postoj k chybě a nastavuje pravidla řád dané třídy a školy, díky kterým vytvoří pro dítě pocit jistoty.

3.3.3 Spolužáci

Nástupem dítěte do školy dochází k procesu socializace a ztotožnění se s novou rolí nejenom žáka, ale také spolužáka. Školní prostředí je velmi specifické a důležité v utváření osobnosti daného jedince (Gillernová, 2012). Školu považujeme po rodině za sekundární prostředí, ve kterém probíhá proces socializace. Ke správné socializaci je důležité nastavení přesných a jednoduchých pravidel, které dodávají pocit jistoty, bezpečí a sounáležitosti (Franclová, 2013). Ve škole dochází k socializačním procesům s učitelem, ale také s vrstevníky. Vlivem spolužáků dochází k identifikaci dítěte a na základě vytváření vzájemných vztahů, dochází k větší efektivitě vzdělávání. Vytváření kladných vztahů ve třídě je proces dlouhodobé socializace, který má jistý řád a cíl (Gillernová, 2012).

Během adaptace na školní prostředí se dítě seznamuje s novou rolí školáka, jak je již popsáno výše, ale také se dostává do nové pozice spolužáka. Tato role je velmi důležitá pro následující socializační vývoj jedince a vytváření mezilidských vztahů nejen v prostředí školy. Tvoří se zároveň schopnost navázat neformální vztahy s jedinci ve stejném postavení, které budou následně uplatňovány v kamarádských, partnerských i pracovních vztazích. Dítě se touto rolí také učí přijímat určitou pozici ve společnosti a pochopit svou hodnotu. Navazování vztahů v dětství ovlivňuje sociální úspěšnost v budoucím životě. Během dětství se jedinec učí interakci a komunikaci, jsou pokládány základy spolupráce a schopnosti adaptace na různé role v životě. Vrstevníci mají společné životní zkušenosti a řeší problémy stejného charakteru (Vágnerová, 2000).

Již během předškolního věku a navštěvování mateřské školy můžeme u dítěte pozorovat jeho schopnost socializace. U některých dětí se projevuje ostych, opatrnost a horší navazování konverzace. V takovém případě je nutná trpělivost a není vhodné dítě do interakce nutit

(Beníšková, 2007). V rámci vrstevnických vztahů se rozvíjí sociální dovednosti. Dítě, které je má již dostatečně vyvinuté, je schopné navazovat přátelské a dlouhodobé vztahy se svými vrstevníky. Dokáže také rozpoznat negativní dopady vrstevnických vztahů a uvědomuje si vliv na jeho osobnost. V případě negativního vlivu se separuje od jedince či skupiny vrstevníků. Děti předškolního a mladšího školního věku ještě nemají dostatečně vyvinuté sociální vnímání, díky kterému dokáže jedinec odhadovat chování a reakce druhých lidí (Gillernová, 2012).

Třída, jakožto sociální skupina, je prostředek k naplňování výchovně-vzdělávacího procesu. Tuto sociální skupinou považujeme za formální, jelikož je určená vedením školy a nevzniká náhodně. Skupina má danou autoritu, učitele, a je podřízena pravidlům a řádu školy. Nástupem dítěte do školy se dítě začleňuje kolektivu do třídy, jakožto sociální skupiny, a přebírá zde určitou roli. Postupem času má každé dítě určitou roli v kolektivu, která se nadále rozvíjí a mohou mít pozitivní i negativní charakter (Vágnerová, 2000). Vztahy ve třídě se vyvíjí postupně. Nejdříve se děti upínají na autoritu učitele a sdružují se do malých skupin na základě uspořádání třídy, předešlých známostí nebo místa bydliště. V tuto chvíli zastává důležitou roli učitel, který svými kompetencemi vytváří pospolitost třídy (Franclová, 2013).

Školní socializace není zárukou positivity, ale mohou se objevit i nežádoucí faktory, které brzdí socializaci dítěte. Mezi negativní vlivy na socializaci dítěte mohou mít i vrstevnické vztahy spojené s šikanou nebo nepřijetím dítěte do kolektivu a následným pocitem méněcennosti (Gillernová, 2012). Dítě, které nemá dostatečně rozvinuté sociální dovednosti, hůře navazuje kamarádské vztahy a má problémy zapadnout do kolektivu vrstevníků. Nedokáže projevat své názory a upoutat na sebe pozornost. Neschopnost najít si kamarády v dětech vyvolává pocity méněcennosti a nepotřebnosti, které vedou až k izolaci dítěte. Pokud tyto problémy přetrvávají, dítě může pociťovat strach a úzkost, které mohou vyvolat i psychosomatické obtíže a strach z návštěvy školy. Takové děti bývají většinou obětí šikany. Nedostatek sociálních dovedností může vyvolat i opačnou situaci, kdy dítě pociťuje vztek a projevuje se agresivním chováním, které je způsobeno nerozvinutou empatií (Bednářová, 2010).

3.3.4 Školní zralost a připravenost

Odrazovým bodem pro úspěšnost dítěte ve škole a jeho motivaci ke vzdělání je bezproblémový vstup do školy spojen s hladkou adaptací na školní režim. Aby byl tento vstup bezproblémový je nutné se zabývat školní zralostí a připraveností dítěte. V prvním roce školní docházky se dítě učí základním dovednostem, jako je čtení, psaní a počítání. Pro výuku těchto

dovedností je nutné, aby dítě dosáhlo určité úrovně zralosti, jelikož jejich osvojování vyžaduje zvýšení nároků na jeho osobnost a dlouhodobou systematickou práci. Pokud dítě není na školní režim dostatečně zralé a připravené, začne se tato nezralost časem projevovat a díky špatné diagnostice dítěte může docházet k řadě problémům (Fasnerová, 2018).

Touto problematikou se již zabýval Jan Ámos Komenský, který se zamýšlel nad otázkou nástupu dítěte do školy a podmínkami dětské zralosti. Diagnostika školní zralosti a připravenosti by měla být provedena ještě před nástupem do školy, čímž se eliminuje selhání dítěte a jeho školní neúspěšnost (Zelinková, 2001).

Identifikace nezralosti dítěte pro nástup do školy, probíhá již pedagogy během docházení dítěte do mateřské školy a elementaristou během zápisu dítěte do školy. Dítě je pod neustálým dohledem preprimárního pedagoga, který je kompetentní k odhalení nezralosti dítěte. Přesnými diagnostikami školní zralosti a připravenosti se zabývají pedagogicko-psychologické poradny, které pomocí standardizovaných testů dokážou tuto problematiku odhalit (Fasnerová, 2018).

Můžeme se také setkat s případy, kdy dítě je zcela nepřipravené pro nástup do školy. Nepřipravenost může způsobit nepodnětné prostředí rodiny nebo špatné podmínky jeho sociokulturního prostředí (Fasnerová, 2018). V případě nezralosti zažívá dítě pocity méněcennosti, což se projevuje strachem z návštěvy školy, neochotou se připravovat na vyučování a mohou se objevovat i psychosomatické obtíže. Negativní projevy dítěte se promítají i do rodinných vztahů, kde mohou vznikat konflikty, které se následně promítají do vztahu mezi rodinou a školou (Zelinková, 2001). Nezralost dítěte může být tělesného, duševního charakteru nebo kombinací obou. U dítěte z nepodnětného rodinného prostředí může docházet k opožděnému psychickému vývoji, který může zaostávat za normálním vývojem až o půl roku (Langer, 1999).

Každého jedince charakterizuje jeho individualita, a proto se mohou objevit rozdíly ve školní zralosti mezi stejně starými dětmi během nástupu do školy. Děti mají tělesnou a kognitivní vyspělost na jiné úrovni, pochází z jinak podnětného sociokulturního prostředí a ve třídě se objevují značné rozdíly. Díky odkladu školní docházky jsou ve třídě i starší děti a mezi spolužáky může vzniknout větší věkový rozdíl. (Bednářová, 2010).

Termíny školní zralost a školní připravenost se zabývají zjišťováním, zda je dítě dostatečně připravené na nástup do školy ve všech oblastech. Tyto termíny mají mezi sebou jistou odchylku, ale významně spolu souvisejí. (Otevřelová, 2016).

Školní zralost je důležitý faktor pro adaptaci dítěte na školní prostředí a jeho úspěšnost v následném výchovně vzdělávacím procesu.

Průcha, Walterová, Mareš (2009, s. 304) popisují tento termín z hlediska pedagogicko-psychologického a z pohledu školní legislativy. Školní zralost z pedagogicko-psychologického hlediska charakterizují jako: „*Stav dítěte projevující se v takové vývojové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy. Psychologové zdůrazňují, že pojem „školní zralost“ se akcentuje aspekt biologický, tj. vnitřní, který vychází z dispoziční složky dětského organismu a z procesu zrání.*“

Z pohledu školské legislativy je školní zralost: „*Školní zralost dítěte je chápána jako podmínka pro zahájení školní povinné školní docházky po dovršení 6. roku věku, kdy dítě má být „tělesně i duševně přiměřeně vyspělé*“.“ Pokud však dítě není dostatečně zralé k nástupu do školy, dítě podstupuje diagnostické vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Na základě posudku z poradny a vyšetření dětského lékaře, může být nástup dítěte do školy posunut o jeden rok.

Bednářová a Šmardová (2010, s. 2) termín školní zralosti vymezují na základě různých definic jako: „*dosažení takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu; nebo aspoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí.*“

Otevřelová (2016, s. 55) termín popisuje jako: „*Pod pojmem školní zralost se skrývají vnitřní vývojové předpoklady, které se vztahují k funkcím závislých na zrání. Dozrává centrální nervová soustava, čímž se zlepšuje odolnost jedince při zátěži, snižuje se emoční labilita, rozvíjí se soustředění. CNS ovlivňuje například laterální, motorickou a senzomotorickou koordinaci a zrakovou a sluchovou percepci. Přiměřená zralost CNS je nezbytná.*“. Dále autorka vyjmenovává oblasti školní zralosti. Patří sem zralost tělesná, citová a sociální, rozumová a percepčně-motorická.

Školní zralostí se také zabývala Vágnerová (2000), která ji popisuje obdobně jako Otevřelová v rámci zrání centrální nervové soustavy. U dítě, jehož CNS je podrobena správnému zrání a dosáhla dostatečného vývoje, dochází k větší psychické vyrovnanosti, ovlivňování pozornosti, kvalitnějšímu vnímání podnětů, dostatečně vyvinuté sluchové a zrakové percepci, schopnosti konkrétního myšlení a k ovlivnění vývoje motorické i senzomotorické koordinace. Dítě nastupující do první třídy musí umět ovládat své aktuální potřeby, uvědomovat si důležitost povinností a mít vnitřní motivaci se vzdělávat.

Posuzováním školní zralosti dítěte se zabývalo mnoho autorů. Mezi nejvýznamnější cizí autory řadíme A. Kerna, který vytvořil test školní zralosti. Byla k němu potřeba velká časová dotace, a proto tento test upravili čeští autoři, Jirásek a Tichá, a skládá se nyní ze třech částí. Test obsahuje nakreslení postavy dle představy, překreslení deseti teček a přepsání krátké věty

„Eva je tu“ podle předlohy psaním písmem. Průzkumy však ukázaly, že je potřeba detailnější diagnostiky školní zralosti dítěte, protože na tomto testu selhaly i děti, které byly následně ve škole úspěšné (Langer, 1999).

Školní zralost můžeme klasifikovat na několik oblastí:

- **Tělesná zralost**, někdy také biologická zralost, se zabývá tělesným vývojem jedince, který je dán mnoha faktory. Tělesný vývoj je dán dědičností, ale je také ovlivněn dalšími vnitřními i vnějšími faktory. Mezi vnitřní faktory můžeme zařadit individuální vývoj daného jedince nebo celkové zdraví organismu. Vnější faktory jsou dány životním stylem, do kterého patří pohyb a výživa. V rámci tělesné zralosti jsou posuzovány znaky tělesného vývoje. Pro nástup dítěte do školy má zásadní vliv věk, ale posuzuje se také hmotnost a výška dítěte. Sleduje se také první strukturální přeměna, zdravotní stav dítěte, a především vývoj zrání CNS (Šmelová, 2012). Tělesnou zralost posuzuje dětský lékař během preventivní prohlídky dítěte v předškolním věku, kdy posoudí výšku a váhu dítě v závislosti na věku a pohlaví dítěte. Dále posuzuje schopnost učít se elementární dovednosti psaní vyšetřením osifikace kostí v oblasti zápěstí. Probíhá také kontrola výměny mléčného chrupu, která je zásadní pro výuku elementárního čtení (Fasnerová, 2018). U dítěte v předškolním věku dochází první strukturální přeměně, která se také někdy nazývá jako období vytáhlosti. Typickými projevy tohoto období je zájem o aktivitu a následné únava, labilita nebo snížená imunita (Otevřelová, 2016). Pokles imunity a časté onemocnění může být příčinou problémové adaptace na školní prostředí. Nemoc může dítě znepokojovat a mohou se objevovat pocity strachu s návštěvou školy (Bednářová, 2010). Mezi tělesné změny zařazujeme oddělení hrudníku, plošší trup, pevnější zádové svalstvo. Prodlužují se končetiny, což je ukazatelem změny tělesných proporcí. Tuto změnou ukazuje filipínská míra, která prokazuje zralost dítěte, jestliže si dosáhne rukou přes vzpřímenou hlavu na ucho na protilehlé straně hlavy (Otevřelová, 2016). Školní zralost je ovlivněna i vývojem dítěte v těhotenství a porodu. U předčasně narozených dětí nebo dětí s nízkou porodní váhou může dojít k motorickým či řečovým obtížím. Déle mohou nastat problémy s udržení pozornosti a následné výukové obtíže nebo specifické poruchy chování (Bednářová, 2010).
- **Poznávací zralost** je někdy nazývána jako kognitivní, duševní nebo rozumová. Ovlivňuje ji průběh celkového zrání dítěte, dědičnost a také podmíněnost sociokulturního prostředí a rodinná výchova, která ovlivňuje celkový rozvoj dítěte. Pokud dítě nemá dostatek podnětů pro jeho rozvoj v rámci rodinné výchovy, může to být příčinou nedostatečné zralosti pro nástup dítěte do školy. Tento úkol může suplovat

preprimární vzdělávání (Šmelová, 2012). Rozvoj poznávací složky zralosti je zásadní pro výuku čtení, psaní a počítání. Pro zvládnutí těchto dovedností je nutná jistá úroveň rozumových schopností, která se vyvíjela rovnoměrně ve všech složkách. Kognitivní vývoj jedince zahrnuje rozvoj myšlení, pozornosti a paměti, představivosti a emocí. Dochází také k rozvoji vnímání, na jehož základě se staví schopnost analytického a syntetického myšlení (Fasnerová, 2018). Poznávací zralost je definována jednotlivými schopnostmi, které souvisejí s kognitivním vývojem jedince, ale jsou součástí i jiných složek zralosti. Patří sem:

- **vizuomotorika**, kterou označuje koordinaci ruky a oka, která je nezbytná pro nácvik psaní, ale i pro každodenní činnosti (Bednářová, 2010).
- **Grafomotorika**, kterou Průcha, Walterová, Mareš (2009, s. 85) charakterizují jako: „*soubor psychomotorických činností, které jedinec vykonává při psaní*“ a jde o koordinaci pohybů ruky, která je ovlivněna psychikou.
- Další schopností je **řeč**, kdy její vývoj je nezbytný pro zvládnutí nároků školy, jak v pochopení informací sdělovaných učitelem, tak v nácviku čtení a psaní. (Bednářová, 2010). Nerozvinutou řečí vznikají výukové problémy a specifické poruchy učení (Šmelová, 2012).
- Podstatnou schopností je **sluchové a zrakové vnímání**. Správná úroveň sluchového vnímání je taktéž důležitá při elementární výuce čtení a psaní a pro správný vývoj řeči. Pro správný vývoj je podstatné vytvořit dítěti podnětné prostředí (Bednářová, 2010) a vyspělost řeči a její vnímání, které má základnu v levé mozkové hemisféře (Vágnerová, 2000). Rozvinuté zrakové vnímání je taktéž nutné pro výuku čtení a psaní. V tomto věku je typické dobré vidění na dálku, ale vidění na blízkou vzdálenost je pro ně stále složité a vyžaduje velkou koncentraci pozornosti. Pro děti raného školního věku je charakteristické dozrání a zlepšování vidění na blízkou vzdálenost, což určuje školní zralost dítěte (Vágnerová, 2000).
- **Vnímání prostoru** je velmi důležitá nejenom pro orientaci v prostoru, ale také v získávání si sebeobslužných návyků u dítěte. Je podstatná pro dětskou hru a zajišťuje schopnost učit se školním dovednostem, promítajících se do všech předmětů a v jejich úspěšnosti. S vnímáním prostoru souvisí
- **vnímání času**, které je velmi důležité při pochopení sledu jednotlivých událostí a úkonů, které jsou součástí každodenního života. Poslední zmiňovanou schopností je schopnost

- *základních matematických představ*, která je propojená se všemi předchozími schopnostmi. Úroveň předmatematických představ je závislá na předchozích zmiňovaných schopnostech a ovlivňují i školní úspěšnost dítěte (Bednářová, 2010).
- Emoční zralost úzce souvisí se zralostí sociální a obě jsou podstatnými složkami školní zralosti dítěte. Především u emocionální složky je velmi těžké stanovit kritéria zralosti, jelikož každé dítě je individuální a pochází z jiného sociokulturního prostředí a působí na něj jiný styl rodinné výchovy. Školní úspěšnost po stránce emoční a sociální zralosti velmi ovlivňuje autorita učitele a její přístup k dítěti. Učitel by se měl neustále vzdělávat i po psychologické stránce a pokusit se o pochopení individuality dítěte, jeho chování a vhodně s dítětem pracovat a motivovat jej (Bednářová, 2010). Aby dítě bylo schopné zahájit školní docházku, je nutná dostatečná úroveň emocionální i sociální zralosti, která se projevuje emoční stabilitou a zvládnutím zátěžových situací (Šmelová, 2012). Dítě projevuje známky samostatnosti a nevyžaduje neustálou přítomnost rodičů. Důležitá je takové komunikace s dítětem, které je schopné vyjádřit své pocity a potřeby, přijímá názory druhých a projevuje se i v rámci vrstevnických vztahů (Otevřelová, 2016). Dítě musí dozrát do bodu, kdy je schopno odložit své osobní potřeby, věnovat se povinnostem, za které přejímá zodpovědnost a odložení svých potřeb na pozdější dobu. Také dokáže respektovat autoritu učitele a škola mu přináší pocity radosti, sebeuspokojení a úspěchu (Šmelová, 2012). Emocionální i sociální úroveň dítěte je velmi specifická a každé dítě dosahuje při nástupu do školy jiné hodnoty. Je nutné dítě v těchto ohledech podporovat a vytvářet podnětné prostředí vhodné pro zrání. Při posuzování školní zralosti dítěte v rámci emocionální a sociální zralosti je potřeba nahlížet na aktuální životní situaci dítěte a brát v potaz problémy, kterou mohou nastat v životě dítěte (Bednářová, 2010).
- Pracovní zralost charakterizujeme jako soubor předpokladů dítěte k tomu, aby se dokázalo koncentrovat na daný úkol a zvládalo nároky spojené s ním. To vyžaduje jistou trpělivost, koncentraci a motivaci k tomu, aby úkol úspěšně dokončilo. Na rozdíl od předškolního dítěte je dítě mladšího školního věku schopno plnit zadané úkoly, které pro něj nejsou pouhou zábavou, ale pro splnění úkolu musí vyvinout úsilí. Za úkol již nese zodpovědnost a jde mu o jeho správnost a následné hodnocení učitelem (Klégrová, 2003). Raného školáka by již neměla charakterizovat bezděčná pozornost na činnost, která je pro něj aktuálně atraktivní, ale záměrná pozornost na daný úkol, který je nutno splnit. Za úkol přebírá zodpovědnost a má motivaci jej dokončit. Dítě musí být schopné

koncentrovat svou pozornost na určitou dobu s jistou mírou intenzity a vyvarovat se upínání pozornosti na okolní rušivé podněty. To dítěti zajišťuje školní úspěšnost a vytrvalost v plnění zadaného úkolu. Práceschopnost je spojena i se samostatností dítěte, která souvisí i s předchozí emocionální a sociální oblastí školní zralosti. Prvnáček se postupnou adaptací na školní prostředí zvyká na úkony spojené s úkolem a s chytáním si věcí na vyučování (Bednářová, 2010). Pracovní nezralost se ve školním prostředí projevuje výukovými i výchovnými problémy. Dítě není dostatečně zralé pro udržení pozornosti, a proto si všímá rušivých elementů a narušuje tím chod výuky. Nepozorností ztrácí zájem o výuku, jelikož nezná zadání úkolu a dochází k chybovosti, nedokončení nebo k rezignaci jeho plnění. Tyto situace v dítěti vyvolávají stres, beznaděj, demotivaci a méněcennost (Bednářová, 2010).

Školní připravenost můžeme charakterizovat z pohledu vnějších vlivů a rodinné výchovy. Připravenost dítěte na školu tedy zkoumá sociální zkušenosti. Věnujeme se řeči dítěte, jeho způsobům chování, postoji ke hře, sebeobsluze a samostatnosti. Diagnostikuje se celkové chování dítěte i jeho emoční vyspělost (Otevřelová, 2016)

Průcha, Walterová, Mareš (2009, s. 301) charakterizují školní připravenost jako: *Biologické, psychologické a sociální předpoklady dítěte pro vstup do školy, úspěšné zahájení školní docházky, zvládání školního života a nároků vyučování a na plnění role školáka.* “. Dále autoři popisují, že školní připravenost je pojem, který je komplexní a zahrnuje právě školní zralost neboli biologický i psychologický vývoj dítěte, ale její součástí je i vliv socio-kulturního prostředí a naučené zkušenosti dítěte. Aby byla adaptace dítěte na školu úspěšná, tak je potřeba, aby dítě přijalo novou roli školáka a tím spojené povinnosti. Role školáka je velmi náročná, a proto musí mít dítě dostatečně rozvinuté sociální dovednosti, které představují uznání autority dospělého, schopnost komunikovat, ohleduplné chování ke svým spolužákům a dodržování nastavených pravidel. Školní nepřipravenost většinou vyplívá z nepodnětného rodinného prostředí.

Zásadní roli hraje postoj dítěte ke škole, který je zásadním způsobem ovlivněn rodiči. Dítě z podnětného prostředí rodiny, kdy rodiče jeví zájem o vzdělání, jsou mnohem více motivovány školu navštěvovat a vzdělávat se. Problém nastává, jestliže dítě do školy přichází z nepodnětného prostředí, například z rodin s nižším sociokulturním postavením nebo z minoritních etnik, kdy dítě přebírá hodnoty rodiny a vzdělání je pro něj druhořadné (Vágnerová, 2000). Celkový postoj rodiny určuje školní úspěšnost dítěte a zvládání nároků, které jsou pro dítě nové. Dobrý postoj rodiny ke škole dítěti zaručí pozitivní pohled na vzdělání

a do školy bude chodit rádo (Klégrová, 2003). Pokud jsou motivy dítěte v rozporu s rodinou, dítě tak často přebírá právě rodinné hodnoty a jeho snaha ubírá na intenzitě, jelikož nemá pozitivní zpětnou vazbu a pochvalu od rodiny. Následně dítě upoutává svou pozornost k jiným záležitostem a škola se pro něj stává pouze formální záležitostí, zbytečnou zátěží a postrádá smysl vzdělávání. Tento názor většinou v jedinci setrvává celý život a přenáší se na další generaci (Vágnerová, 2000).

Sociální připravenost je zmiňována právě ve školní připravenosti, jelikož je ovlivněna především vnějším prostředím, které na dítě působí než jeho zralost. Tato oblast celkové připravenosti dítěte do školy je velmi podstatná pro přijetí role školáka, se kterou se pojí povinnosti a zvládnutí nároků školy.

Sociálně připravené dítěte pro nástup do školy chápe diferenciaci rolí a uznává autoritu učitele (Vágnerová, 2000). Dítě raného školního věku je typické tím, že ještě nezvládá oblast sebekontroly a zodpovědnosti, proto je autorita rodičů a učitele velmi důležitá. V tomto případě dochází k vytváření vztahů s autoritou učitele a vytváření sociální opory. V rámci sociální vztahů se školní připravenost dítěte projevuje zvládnutím separace od rodiny, začleněním do kolektivu spolužáků, dostatečnou komunikací a respektováním autority učitele (Šmelová, 2012). Dítě by do školy mělo přicházet s naučeným chováním vůči autoritě učitele. Sociálně nepřipravené děti se projevují egocentrismem a vyžadují pozornost učitele, o kterou se nechtějí dělit se svými spolužáky a dochází až k nerespektování autority. Sociální nepřipravenost dítěte a nerespektování diferenciací rolí vede k problematické adaptaci dítěte na školní prostředí a k ovlivnění školní úspěšnosti.

Do sociální připravenosti patří bezesporu i respektování norem chování, které je budování především v rámci rodinné výchovy. Častým motivem nekázně dítěte je vnitřní konflikt dítěte mezi uspokojením své aktuální potřeby a povinnostmi, což často vede k odložení práce na pozdější dobu (Vágnerová, 2000).

4. Škola a školní prostředí

Školu bychom mohli považovat za dalšího činitele, které významně působí na žáka během adaptace na školní prostředí a celkově ovlivňuje průběh dětství a budování si vztahu ke vzdělání. Jedinec tráví ve škole spoustu času a je tedy podstatné, aby si dítě vytvořilo kladný vztah ke školní docházce.

Pojem škola můžeme chápat z různých hledisek, a to jako instituci, druh organizační jednotky, ale také místo, kde se sdružují lidé za účelem vzdělávat a vzdělávat se. Představuje tedy společenstvo osob, kteří se sdružují na daném místě a pojí je stejný cíl. Zařazujeme sem vedení školy, pedagogické i nepedagogické pracovníky a žáky. V dnešní době existuje již mnoho typů a stupňů škol, které pojí společný cíl. Cílem chápeme vzdělávání dětí, mládeže, ale i dospělých za účelem přípravy na jejich budoucí osobní i profesní život (Mareš, 2013).

Průcha, Mareš, Walterová (2009, s. 297) popisují také tři významy školy. První definice školy je z pohledu pedagogicko-psychologického: „*Společenská instituce pro řízenou edukaci, pověřená vzděláváním a výchovou dětí a mládeže příslušných věkových stupňů v organizovaných, hromadných formách, podle určených vzdělávacích programů, jede z pilířů institucionální struktury společnosti. Plní socializační, osobnostně rozvojovou, kulturní a profesionalizační funkci*“. Jejím cílem je připravit děti a mládež na budoucí osobní i profesní život. S navazujícími stupni škol tvoří strukturu školství. Druhý pohled na školu je z roviny sociální a školního managementu: „*Organizační jednotka se značnou mírou autonomie, realizující program formálního vzdělávání ne určeném místě a v daném čase, s formálně stanovenými hierarchiemi rolí a vztahů zúčastněných subjektů v organizovaném a účelově vybaveném prostoru*“. Škola je dána právní subjektivitou a spolupracuje s dalšími organizacemi, jako je zřizovatel školy nebo kontrolní orgány. Třetí definice školy je z pohledu sociálně psychologického a školu popisuje jako: „*Společenství lidí, dospělých a dospívajících, specifické kulturní prostředí pro učení a setkávání generací, v němž se utvářejí vztahy a budoucí konfigurace dětí a mládeže v dospělosti*“.

Ve většině případů rodiče vybírají školu na základě spádovosti, tedy nejbližší jejich bydliště, kde je zaručené přijetí dítěte. Rodiče by měli při výběru školu brát v potaz také individualitu dítěte. Při výběru školy hraje roli hned několik záležitostí, které jsou u každého jedince odlišné. Patří sem vzdálenost školy od místa bydliště a s tím související i možná doprava dítěte do školy, předchozí kamarádské vztahy, rozhodnutí o druhu školy a zvažování alternativní výuky, pověst školy, vybavenost, učitelský sbor a nabídka mimoškolních aktivit. (Beníšková, 2007).

Gillernová, Krejčová a kol. (2012) popisují funkce školy na základě poznatků J. Prokopa. Mezi funkce školy řadí personalizační funkci, která má za úkol učit dítě samostatnému jednání. Kvalifikační funkci, představující zaměření na vědomosti, výkon a hodnocení. Socializační funkci neboli začlenění jedince do společnosti a integrační funkci zaměřenou na přípravu jedince na život z pohledu profese, rodiny a společnosti.

S pojmem školy také úzce souvisí pojem školního prostředí, který popisuje Průcha, Walterová, Mareš (2009, s. 301) jako: „*Edukační prostředí třídy, školy. Je předmětem zkoumání zaměřujícího se na klima třídy, klima školy, kulturu školy.*“.

4.1 Škola z pohledu sociologie

Gillernová, Krejčová a kol. (2012) charakterizují školu z pohledu sociologie. Vedle rodiny je školy významným činitelem působící na vývoj osobnosti dítěte. Škola je pojem, který bezpodmínečně charakterizuje vzdělávání, výchovu a socializaci. Úkolem školy je plnit povinnosti v rámci společnosti, ale i v rámci jedince. Škola se zaměřuje na cíl, který představuje vzdělávání pomocí vhodných metod, ovlivňování výchovně-vzdělávacího působení, a především také rozvoj osobnosti jedince a jeho začleňování do společnosti. Průběh socializačních procesů ve škole připravuje jedince na budoucí společenský život.

Školu tedy považujeme za místo sekundární socializace a navazuje na socializaci v rodině. Někdy ji nazýváme taky jako scholarizace. Tímto pojmem rozumíme zeškolnění dítěte neboli jeho výstup z komfortní zóny, která představovala jejich běžný život v rodinném a kamarádkém kruhu, plný zábavy, radosti a mimoškolních aktivit. Cílem scholarizace je dítě systematicky vzdělávat a připravovat ho na jeho budoucí profesní dráhu a společenský život, což ve výsledku ovlivňuje jeho kvalitu života v dospělosti. Z pohledu společnosti má škola vzdělávat a vychovávat kvalitní lidskou populaci (Helus, 2004).

4.2 Školní klima

Klima školy je komplexní pojem, který zahrnuje hned několik dalších podoblastí a je předmětem zkoumání školního prostředí. Na školní prostředí působí hned několik činitelů, kteří svým působením vytváří právě klima školy, ale zároveň jej klasifikují a jsou přímými účastníky. Na školu působí jako jednotlivci, ale také jako skupina s různorodými vzájemnými vztahy. Mezi činitele školního prostředí řadíme vedení školy, pedagogické i nepedagogické pracovníky školy, žáky a také jejich rodiče (Kantorová, 2010).

Klima školy definují Průcha, Walterová, Mareš (2009, s. 124) jako: „*Sociálně psychologická proměnná, vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole, tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, píp. Zaměstnanci školy. Součástí klimatu školy je např. klima učitelského sboru, klima škol. Tříd, celkového prostředí školy.*“.

Kantorová a kol. (2010, s. 46) definují pojem: „*Klima školy je kvalita, která se vytváří jako odraz školního prostředí (s ekologickou, personální, sociální a kulturní dimenzí) ve vnímání, posuzování a hodnocení výše uvedených činitelů. Jde o dlouhodobý a poměrně stálý jev, specifický pro konkrétní školu.*“.

S pojmem klima školy souvisí také pojem školní kultura, na jejichž vztah a rozdíly existuje mnoho názorů. Klima školy je předmětem zkoumání delší dobu a je také mnohem propracovanější. Vychází z vědního oboru psychologie a zabývá se především subjektivním pohledem, který zahrnuje prožívání a kvalifikace skutečného školního života. Naopak kultura školy je předmětem zkoumání kratší dobu a její systém není dostatečně propracovaný. Vychází z vědního oboru sociologie a řeší otázky managementu a antropologie. Zabývá se objektivním pohledem, který se zaměřuje na hodnoty, zásady a předpisy školy (Mareš, 2013).

Při hodnocení klimatu školy se můžeme zabývat hled několika otázkami. Především se ptáme na úroveň vztahů, kvalitu práce učitele. Dále je hodnocen vztah učitele a žáků, popřípadě žáků se specifickými potřebami (Zelinková, 2001).

Kantorová a kol. (2010) se v publikaci zaměřují na typy klimatu školy. Uvádí, že je mnoho kritérií, podle kterých se dá klima školy roztrdit, zaměřují se však na dělení podle výchovných stylů na klima – *autoritativní, demokratický přístup a liberální.*

Kvalita klimatu školy je zásadní a je důležité, zda je na pozitivní nebo negativní úrovni. Kvalita výrazně ovlivňuje dění ve školy, vztahy mezi jednotlivými činiteli, práce schopnost, motivaci i zdravotní vztah mezi činiteli. Mnohé výzkumy probíhající v 80. letech 20. století v Americe, zabývající se kvalitou školního klimatu, popisují fakt, že efektivní práce školy závisí na jeho pozitivním klimatu.

S tím souvisí znaky pozitivního klimatu, kterými se zabýval německý autor Schaffer, která posuzoval názory činitelů ve školním prostředí. Z pohledu žáků pozitivní klima školy tvoří radostný požitok z učení spojený s úspěchem, ohled na individualitu, pocit tolerance a respektu, rozvoj osobnosti, jasně daná pravidla, spravedlnost a identita žáka se školou. Z pohled učitelů jsou kladeny nároky na vhodné prostředí pro výkon profese, které zajišťuje pozitivní postoj, kladné hodnocení, motivaci a seberealizaci. Zásadní je pro učitele otázka kolektivu a jeho kooperace a sounáležitost. Z pohledu rodičů je vyžadována odbornost

a cílevědomost pedagogického sboru, individuální přístup a vstřícné chování k žákům, plnohodnotná motivace ke vzdělání a spravedlivé hodnocení. Nároky společnosti na pozitivní klima školy je příprava budoucí generace na profesní i společenský život a zvládnutí slušného chování. Přebírání odpovědnosti za společnost a její tvoření.

4.3 Materiální hodnoty školy

Pro mnohé rodiče hraje při výběru školy také její vybavenost, což může ve výsledku ovlivňovat i školní klima. Mezi materiální hodnoty školy můžeme zařadit celkovou budovu školy a její uspořádání a vnitřní vybavenost školy, do které zařazujeme učební pomůcky a techniku.

Prostředí školy ovlivňuje žákovu zkušenost se vzděláním a příjemné prostředí mu napomáhá v lepším soustředění, motivaci a tím pádem i v školní úspěšnosti. Žák se musí cítit ve škole příjemně, jelikož zde tráví i spoustu času mimo vyučování, ať už v rámci přestávek nebo mimoškolních aktivit. V nejlepším případě by tedy škola měla být umístěna mimo rušivé elementy, obklopena přírodou a být vhodně architektonicky uspořádaná.

Prostory školy doplňují učební pomůcky a technika. Učební pomůcky jsou nezbytnými prostředky při kvalitní výuce, jelikož u dětí mladšího školního věku je nutnost názornosti. Mezi tyto pomůcky řadíme demonstrační pomůcky, multiplikáty, názorné pomůcky, literární pomůcky. Učební pomůcky mohou být zároveň i výzdobou třídy a řadíme sem výukové plakáty, nástěnné obrazy, plány a mapy. Učebními pomůckami je také dnešní moderní technika (Šimoník, 2005).

4.4 Školní třída

Škola tedy pro dítě představuje vlivné sociální prostředí, které mu napomáhá k osvojení si nejrůznějších sociálních dovedností. Mezi tyto dovednosti patří začlenění se do skupiny vrstevníků, spolupráce, podřízenost a přijetí skupinové role a soužití v dané skupině. Dítě, jakožto člen školní skupiny se musí učit přijetí zodpovědnosti, důsledků za porušení pravidel, skupinového hodnocení a přijetí názoru druhých a především toleranci.

Školní třída je specifická skupina, která je významným činitelem při adaptaci dítěte na školní prostředí a také v celkovém působení školy. Kolektiv vrstevníků, na počátku školní docházky, napomáhá dítěti k osamostatnění a vytvoření pocitu sounáležitosti, což v dítěti vytváří základ pro následný život ve společnosti (Gillernová, 2012).

Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 317) definují školní třídu ze dvou pohledů. První pohled říká, že třída je: „*Skupina žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole, základní sociální a organizační jednotka škol. Vzdělávání.*“. Dále popisují, že podle vyhlášky ministerstva školství má školní třída na základní škole v průměru nejméně sedmnáct žáků a nejvíce třicet. Výjimkou jsou malotřídní školy a školy, kde jsou třídy s dětmi národnostních menšin. Druhá definice popisuje třídu jako: „*prostorovou jednotku, v níž probíhá vyučování*“.

Vágnerová (2000, s. 168) popisuje, že školní třída je: „*referenční skupinou, která slouží ke srovnávání výkonu i ostatních dětských projevu, vytváří jakousi normu*“. Dítě mladšího školního věku vnímá hodnocení jako dobré a špatné. V rámci třídy má dítě možnost projevení se a uspokojení své potřeby sebeprosazení, která má pozitivní účel. Dochází i k případům, kdy na základě srovnání se spolužáky, dochází k pocitům selhání a méněcennosti.

4.4.1 Struktura školní třídy

Školní třída představuje skupinu vrstevníků, která dlouhodobě a přímo působí na její účastníky. Třída je uměle vytvořená, a proto ji charakterizujeme jako formální skupinu. Ve skupině žáků tedy vznikají značné rozdíly, jelikož každé dítě pochází z jinak podmětného prostředí rodiny a má jinak nastavené hodnoty a postoje. Tento fakt může být příčinou konfliktů, které učitel usměrňuje na základě nastavených pravidel. Třída si vytvoří své vlastní hodnoty, které vedou k prvkům skupiny neformální (Gillernová, 2012).

Na počátku školní docházky se třída vyvíjí postupně a žáci nechápou třídu v plném významu. Podstatnou roli hraje autorita učitele, které vytváří třídní sounáležitost a děti se zpočátku upínají právě na učitele. Charakteristickým znakem třídy žáků prvního ročníku je sdružování se dětí do malých skupin po dvou či třech jedincích. Skupiny se vytváří na základě sdílení lavice, předešlé známosti, blízkosti bydliště nebo společného úkolu (Franclová, 2013). Školní třída je složena z dětí obou pohlaví, které prvotně posuzují své spolužáky na základě nápadných znaků, které upoutaly jejich pozornost. Žáci si často všímají vzhledu spolužáka, který má sociální význam. Nápadné dítě, které se odlišuje od svých spolužáků, je vystaveno tlaku a záleží na jeho osobnosti, jak dokáže pracovat se zvýšenou pozorností na jeho vlastní osobu (Vágnerová, 2000). Třidu považujeme za malou sociální skupinu, která začíná fungovat od prvního shledání a začínají se zde diferenciovat jednotlivé role. Nižší role ve většině případů získávají žáci s nižším sociálním postavením. Struktura třídy a diferenciací rolí vzniká na úrovni formální, která se týká například služeb a na úrovni neformální podle osobnosti každého jedince (Gillernová, 2012).

Pro vývoj dětské skupiny jsou důležité situace mimo vyučování a bez přítomnosti učitele. Pro učitele jsou tyto situace diagnostickou metodou a napomáhají mu při vytváření pospolitosti dané třídy. K situacím dochází především o přestávce, kdy by učitel neměl přímo zasahovat do dítěte, ale být pouhým pozorovatelem (Franclová, 2013).

Vrstevní vztahy ve třídě mají hned několik funkcí. Soužitím ve třídě si žák rozvíjí svou sociální zkušenost a tím pokládá základy svých budoucích mezilidských vztahů. Žáci si navzájem předávají své hodnoty, postoje, návyky a učí se k sobě chovat podle pravidel slušného chování. Dochází k rozvoji osobnosti jedince a osvojování si schopností jako je empatie, tolerance, spolupráce a vzájemná komunikace. Vrstevní vztahy mohou být také prostředkem výchovy (Gillernová, 2012).

K vytvoření pospolitosti třídy slouží jasně nastavená pravidla, která stanovují žákům hranice a napomáhají zdravým vztahům ve třídě. Pravidla jsou formulována jednoduše a jasně, aby jim žáci rozuměli, dokázali si je zapamatovat a řídit se jimi. Pravidla a pevné hranice dodávají žákům pocit jistoty a bezpečí (Franclová, 2013).

4.4.2 Klima školní třídy

Jak je již zmíněno výše, tak klima školy je komplexní pojem, která je předmětem zkoumání prostředí školy. Školní klima můžeme rozdělit na několik dalších podoblastí, do kterých zařazujeme klima školní třídy.

Klima školní třídy můžeme definovat jako vzájemné působení žáků a učitele v prostředí třídy, která je součástí konkrétní školy. Klima třídy je dáno vzájemnými vztahy, probíhajícími sociálními procesy, sounáležitostí. Sounáležitost představuje vzájemnou toleranci a přijetí osobností spolužáků. Klima třídy je důležité pro fungování třídy jako celku, které je postavené na motivaci a školní úspěšnosti.

Třídní klima a fungování třídy je ovlivněno mnoha faktory. Klima školní třídy je dáno na základě klimatu školy a na její charakteristice. Do charakteristiky školy můžeme zařadit její polohu, velikost, zaměření, způsob vedení nebo vybavenost. Důležité jsou také výukové metody a celkově vyučovací proces v dané třídě a odbornost pedagoga. To představuje profesní kompetence učitele, styl výuky, komunikace a individuální přístup k žákům. Podstatnou charakteristikou třídní klimatu je také struktura třídy, její velikost a vzájemná sounáležitost. Také závisí na osobnostech jednotlivých žáků, na jejich sociálních dovednostech a charakterech (Gillernová, 2012).

Klima třídy je ovlivněno i prostředím dané třídy. Prostředí by mělo být pro dítě podnětné, příjemné, estetické a uklidňující. Děti by mělo v určitých prvcích připomínat mateřskou školu a působit na jeho osobnost. Estetičnost třídy je dána vkusem učitele, který se zde projevuje ve výzdobě třídy. Výzdoba by měla mít i vzdělávací účel, který je dosažen učebními pomůckami. Důležitou roli hraje prostorové uspořádání třídy, které je logicky uzpůsobeno procesu frontální, skupinové i individuální výuky. Prostor třídy by měl zajišťovat místo pro práci s celou třídou mimo lavice, dostatek úložného prostoru pro práce a učební pomůcky, dostupnost k materiálům výuky a pro výstavu žákových výtvarů. Vybavenost třídy záleží na učiteli. Do klasického vybavení patří koberec, tabule, lavice, židle, úložný prostor, hodiny, knihovna, učební pomůcky, didaktická technika, výtvarné pomůcky, předměty potřebné k výuce a spousta dalších potřebných věcí k procesu výuky (Kreisllová, 2008).

4.4.3 Vliv učitele na klima třídy

Vytvoření sounáležitosti ve třídě je dlouhodobý a nelehký proces, který zásadně ovlivňuje působení učitele. Učitel udává důležitost fungování třídy, vytváří pravidla a svým jednáním vytváří věrohodné, podnětné a motivující prostředí ke vzdělávání žáků (Franclová, 2013).

Postoj učitele ovlivňuje žákovu motivaci se vzdělávat a celkový postoj k učení a ke škole. Na pozitivním klimatu ve třídě se podílí profesní kompetence učitele a jeho osobnost. Aby bylo klima pozitivní, učitel buduje prostředí vyznačující se cílevědomostí a orientací na úkol. Úkolem učitele je naučit žáky soustavnosti a maximálního využití času pro studium. Učitel ve výuce dbá na plynulost výuky, při které žáky bedlivě pozoruje, zajímá se o jejich pokrok a logicky ji organizuje. V žácích buduje cílevědomost a vytváří situace pro úspěch každého žáka. Prostředí třídy by mělo být motivující, uvolněné, kde panuje smysl pro pořádek. Uvolněnost klimatu třídy závisí na uvolněnosti a klidném přístupu učitele. Vřelé prostředí učitel vytváří pomocí zájmu o dítě a o jeho pokrok ve vzdělání. Žáci musí v učiteli cítit podporu a zdroj motivace k plnění školních záležitostí a k překonávání nároků školy. Pozitivní klima třídy dále tvoří vzájemná úcta a respekt (Kyriacou, 2012).

Klima třídy je dáno také vzájemnou interakcí mezi žákem a učitelem. Při komunikaci s žáky dbá učitel na osobnost dítěte. Žáci ve třídě jsou ženského i mužského pohlaví, je mezi nimi určitý věkový, vývojový i sociální rozdíl a každý žák je vybaven odlišnými vlastnostmi a schopnostmi. Učitel se věnuje třídě jako celku a zároveň i individuálně každému jedinci. Jejich vztah asymetrický a žák respektuje autoritu učitele (Gillernová, 2012). Podle Brédy,

Čapka, Dandové a Kendíkové (2017) je komunikace podstatná pro pozitivní klima ve třídě a charakterizují ji pojmy přátelská, nestresující, svobodná, korigovaná, vyvážená, zajímavá, nepovýšená, nemanipulující a rovná.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

5. Kvalitativní výzkumné šetření

Druhá část diplomové práce popisuje výzkumné šetření na téma profesní kompetence učitele 1. ročníku ve vztahu k adaptaci žáka na školní prostředí. Pro mou diplomovou práci jsem zvolila kvantitativní výzkum, který jsme po konzultaci s vedoucí práce zhodnotili jako nejlepší variantu. Cílem výzkumu je co nejlouběji proniknout do tématu a detailně prozkoumat jeho problematiku profesních kompetencí učitelů v 1. ročníku ve vztahu k adaptaci žáka na školní prostředí. Kvalitativní výzkum byl realizován prostřednictvím rozhovorů s třemi učiteli 1. ročníku. Učitelé se lišili délkou svého pedagogického působení. Pro výzkum jsem zvolila učitele na počátku své pedagogické praxe, učitele se střední délkou pedagogické praxe a učitele s dlouho pedagogickou praxí před odchodem do důchodu. Dále výzkum probíhal na základě pozorování učitelů ve výuce a zaznamenáváním dat do záznamového archu a analýzou video hospitace.

Hendl (2005, s. 30) popisuje výzkum jako: „*Výzkum znamená proces vytváření nových poznatků. Jedná se o systematickou a pečlivě naplánovanou činnost, která je vedena snahou zodpovědět kladené výzkumné otázky a přispět k rozvoji daného oboru.*“.

Kvalitativní výzkum je komplexní proces, jehož cílem je na základě zkoumání hlubokých dat v přirozeném prostředí vytvořit souhrnný pohled na danou problematiku. Během kvalitativního výzkumu se vytvoří specifický vztah mezi badatelem výzkumu a jeho účastníky. Cílem kvalitativního výzkumu je pochopení a představení společenského chápání, prožívání a vytváření sociální reality (Švaříček, 2007).

Jak je již zmíněno výše, tak kvalitativní výzkum je velmi komplexní záležitostí a někdy ho můžeme označovat za flexibilní typ výzkumu, jelikož během jeho průběhu dochází k jistým obměnám ve výzkumných otázkách podle celkového směřování výzkumu. Výzkumník je považován za detektiva, který se věnuje všem získaným informacím za účelem zjištění zajímavé informace a specifik souvislostí. Výzkum provádí přímo v terénu po delší časový úsek a snaží se účastníky zachytit v každodenní běžných situacích. Důležitým faktem je správný výběr účastníků výzkumu, který výzkumník bedlivě zvažuje. Během kvalitativního výzkumu dochází zároveň ke sběru dat i k jejich třídění a analýze. Vybírá pouze užitečná data a na základě výsledků volí další vhodné postupy (Hendl, 2005).

Rozdíl mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem je ten, že kvalitativní výzkum se opírá o výpovědi účastníků a vkládá do nich vysokou hodnotu. Naopak kvantitativní výzkum se opírá o číselná data (Gavora, 2000).

Kvalitativní výzkum má své určité výhody a nevýhody. Mezi výhody zařazujeme detailní rozbor a pohled na zkoumaného jedince, skupiny či situace v autentickém prostředí. Umožňuje návrh teorie na danou věc a studium procesů dané problematiky. Dokáže se přizpůsobit podmínkám a situaci a hledá užitečné souvislosti. Kvalitativní výzkum má i své nevýhody jako například obtížní a časově náročný sběr a analýza dat, ovlivnitelné výsledky nebo potíže s obecněním na celkovou společnost (Hendl, 2005).

5.1 Cíle výzkumné části

Pro kvalitativní výzkum jsme zvolili hlavní cíl, který jsme následně rozebrali do jednotlivých dílčích cílů.

Hlavní cíl:

Hlavním cílem mého výzkumného šetření je posoudit úroveň profesních kompetencí učitelů 1. ročníku ve vztahu k adaptaci žáka na školní prostředí.

Dílčí cíle:

- Popsat profesní kompetence učitele elementaristy ve vztahu k školní adaptaci dítěte.
- Charakterizovat specifika dynamiky vztahů žáků a učitele v 1. ročníku.
- Popsat vztah mezi délkou praxe a úrovní profesních předpokladů učitele elementaristy.

5.2 Výzkumné otázky

Na základě hlavního výzkumného cíle a cílů dílčích jsme stanovili hlavní výzkumnou otázku a následně výzkumné otázky dílčí.

Hlavní výzkumná otázka:

V jakých ukazatelích ovlivňuje úroveň profesních kompetencí učitele elementaristy úspěšnost adaptace žáka na školní prostředí?

Dílčí výzkumné otázky:

- Které profesní kompetence jsou určující pro práci učitele elementaristy v adaptační fázi 1.ročníku?

- Jaké faktory jsou určující pro přístup pedagoga s třídním kolektivem v prekohezním stádiu?
- Jakým způsobem délka praxe ovlivňuje profesní kompetence učitele elementaristy?

5.3 Metody výzkumu a výzkumné nástroje

Pro kvalitativní výzkumné šetření jsme zvolili tři metody, a to polostrukturovaný rozhovor, pozorování a video hospitaci. V této části diplomové práce si popíšeme jednotlivé metody a nástroje, kterými bylo výzkumné šetření realizováno.

Švaříček a Šed'ová (2007, s. 142) definují, že metody sběru dat jsou: „*specifické postupy poznávání určitých jevů, které badatel užívá s cílem rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé interpretují a vytvářejí sociální realitu*“.

Ve výzkumném šetření jsme využili principu triangulace, přesněji typu triangulace metod. Metoda triangulace spočívá v myšlence topologie, ve které dochází k určení polohy třetího bodu na základě dvou určených. Metoda triangulace zajišťuje více pohledů na výzkumnou otázku a komplexní vysvětlení lidského jednání. Cílem triangulace je vytvoření všeobecného pohledu na danou problematiku (Švaříček, 2007).

5.3.1 Polostrukturovaný rozhovor

Rozhovor, někdy označován jako hloubkový rozhovor, považujeme za nejčastější metodu kvalitativního výzkumu pro sběr dat. Je definován dotazováním účastníka výzkumného šetření badatelem pomocí otevřených otázek. Otevřené otázky dávají prostor dotazovanému, neomezují ho v jeho výpovědi a badateli dávají možnost pochopit postoj lidí z různých úhlů pohledu. Výběr účastníků je založen na specifickém prostředí sociální skupiny a za účelem získání různých úhlů pohledu na danou problematiku (Švaříček, 2007).

Hloubkový rozhovor se dělí na dva typy, a to polostrukturovaný a nestrukturovaný. V našem případě nás zajímá polostrukturovaný rozhovor, který vychází z předem připravených a promyšlených otázek (Švaříček, 2007).

Skutil (2011, s. 91) popisuje že polostrukturovaný rozhovor: „*je kompromisem mezi strukturovaným a nestrukturovaným interview a pravděpodobně nejrozšířenější podobou interview. Tazatel se drží předem připravených otázek, avšak předběžně reaguje na podněty, které přicházejí ze strany respondenta*“.

Polostrukturovaný rozhovor je založen na předem připravených otázkách. Nejdříve jsem si rozvrhla kategorie, kterými bych se chtěla v rozhovoru zabývat a vycházela z teorie diplomové práce. Kategorie polostrukturovaného rozhovoru jsem si zvolila:

- úvodní informace spojené s pedagogickou zkušeností učitele
- profesní kompetence učitele
- adaptace dítěte na školní prostředí.

Následně jsem do jednotlivých kategorií zvolila otázky, které jsem následně redukovala a upravovala do finální verze. Finální verze je složena ze 16 otázek zaměřených na zkoumané oblasti výzkumného šetření, se kterými jsem následně realizovala rozhovory. Rozhovory byly realizovány na základě předchozího souhlasu informantek s rozhovorem a jeho nahráváním. Souhlas je nezbytnou součástí nahrávky, která byla pořízena na mobilní telefon v klidném a ničím nerušeném prostředí. Rozhovor se začínajícím učitel byl realizován v bytě informantky a u učitelů se střední a dlouho pedagogickou praxí probíhal ve třídách informantek.

5.3.2 Pozorování

Ze všech metod sběru dat považujeme pozorování za jednu z nejtěžších, ale velmi často používanou. Pozorování má mnoho typů, ale mezi nejčastější zařazujeme zúčastněné pozorování (Švaříček, 2007).

Gavora (1996, s. 16) popisuje, že: „*Pozorování znamená sledování činností lidí, záznam nebo popis této činnosti a její hodnocení. Předmětem pozorování jsou osoby, ale i předměty, se kterými tyto osoby pracují, a dále i prostředí, ve kterém se činnost uskutečňuje.*“.

Výchovně-vzdělávací proces je vhodným místem pro realizaci pozorování, jelikož můžeme pozorovat jak činnost jednotlivce jedince, tak vzájemnou činnost jedinců ve skupině. Pozorování je flexibilní metodou, jelikož cíl pozorování může být zaměřen na pouze na několik vybraných činností nebo svůj cíl zaměřit na širší okruh činností. U činností se můžeme zaměřit na detailnější popis daných činností a jevů nebo se zaměřit celkovější popis činností. Pro pozorování výchovně-vzdělávacího procesu se nám nabízí mnoho variant, kde se na něj zaměřit. Pozorování se můžeme účast přímo ve vyučovacím procesu nebo mimo něj, například na školní zahradě, o přestávce, ve školní jídelně nebo na školní výletě mimo prostory školy či v domově dítěte. Máme také různorodé možnosti předmětů pozorování. Při pozorování se můžeme zaměřit na žáka, třídu, učitele, vychovatele, rodiče, ale i na školská a výchovná zařízení (Gavora, 1996).

Pozorování, jakožto výzkumnou metodu, můžeme rozdělit na několik kategorií. Může se jednat o rozdělení pozorování z hlediska informovanosti o výzkumném šetření na skryté a otevřené. Z hlediska účasti se na dění rozdělujeme pozorování na zúčastněné a nezúčastněné. Další kategorií je pozorování postavené na předem promyšleném předpisu a dělíme ho na strukturované a nestrukturované. Dále můžeme pozorování provádět v přirozené či umělé situaci a sledovat svou vlastní osobu nebo jinou osobu (Hendl, 2005).

Pozorování můžeme rozebrat do čtyř fází. V první fázi dochází ke stanovení cíle pozorování a uvědomování si za jakým účelem bude pozorování probíhat. Pozorovatel si také musí určit předmět pozorování a metodu. Ve druhé fázi dochází k popisu a registraci zjištěných informací. K tomu to účelů může být použit videozáznam, videozáznam nebo záznam do deníku, protokolů nebo pozorovacích archů. Třetí fáze je rozbor získaných informací pomocí kvalitativního nebo kvantitativního rozboru. Ve čtvrté fázi dochází k interpretaci získaných dat (Skutil, 2011).

Švaříček (2007, s. 143-144) definuje zúčastněné pozorování jako: „*dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces*“. Tento druh pozorování je založen na pozorování určitého objektu v autentickém prostředí. Při tomto pozorování dochází k interakci mezi účastníkem a badatelem, kdy badatel nezasahuje do výuky. Zúčastněné pozorování můžeme rozdělit na skryté, kdy účastníci o pozorování nevědí, nebo otevřené, kdy je účastník pozorování informován.

Ve výzkumu této diplomové práce bylo realizováno pozorování třech výše uvedených učitelů za účelem analyzovat kvalitu profesních kompetencí u učitelů 1. ročníku ve vztahu k adaptaci žáka na školní prostředí. Pozorování probíhalo ve třech vyučovacích hodinách na základě předchozí domluvy s řediteli a danými učiteli. Výuka nebyla nijak narušena našim výzkumným šetřením, takže byla zachována autenticita výchovně-vzdělávacího procesu. Před zahájením pozorování jsme si vytvořili strukturu neboli kategorie pozorování. Na základě těchto kategorií jsme si dělali poznámky a následně je zapsaly do záznamového archu. V každé hodině jsme se zaměřili na jiné kategorie. Do kategorií jsme zařadili:

- Přípravenost na výuku – ústní nebo písemná
- Komunikace – oslovení žáků, tón a výška hlasu, pokyny žákům, neverbální komunikace
- Nastavování pravidel – napomenutí, chválení, odměny a tresty, uklidnění třídy
- Vyrovnanost učitele – emoční stabilita

- Prostředky a pomůcky – tělovýchovné chvilky, didaktická hra, materiální pomůcky, výroba pomůcek, práce s interaktivní tabulí

Při analýze dat jsme vyházeli ze zapsaných informací do poznámek, které byly následně rozříděny na záznamovém archu do jednotlivých kategorií. Jednotlivé kategorie jsme následně vyhodnotili a interpretovali.

5.3.3 Video hospitace

Videozáznam je druh pozorování, který se systematicky vyvíjel na základě pokroku moderní doby. Metoda pozorování se využívala i ve vzdělávacích institucích budoucích učitelů kde jim byly překládány ukázky správné a špatné výuky. Metoda si procházela obdobími, kdy byla a nebyla uznávaná jako vědecká.

Pozorování ve výzkumném terénu v historii nejdříve probíhalo na základě audionahrávek a následně i pomocí videonahrávek. Rozvoj této metody souvisí s rozvojem techniky a moderní doby (Švaříček, 2007).

Švaříček a Šedřová (2007, s. 199) popisují videozáznam jako: *„jedna z forem zprostředkovaného pozorování zachycuje zkoumané jevy či situace, které lze analyzovat různými způsoby a z různých hledisek“*.

V průběhu pozorování badatel upírá svou pozornost jen k omezené počtu jevů. Videozáznam tento problém odbourává a umožňuje rozbor dat analyzovat opakovaně. Výhodu spatřujeme také v tom, že analýzu videozáznamu může provádět i více osob nebo může být prováděna opakovaně se zaměřením na jiný aspekt pozorování.

Pro náš výzkum byla použita tato metoda z důvodu triangulace u informantky s krátkodobou pedagogickou praxí, který byl proveden se souhlasem. Z důvodu ochrany osobních údajů je videozáznam ponechán v anonymitě. Videozáznam byl proveden v jedné vyučovací hodině a následně analyzován stejnou metodou jako pozorování, jelikož se jedná o stejnou metodu výzkumného šetření, ale za použití jiného nástroje.

5.4 Výzkumný soubor

Hlavním cílem mého výzkumného šetření je analyzovat kvalitu profesních kompetencí u učitelů 1. ročníku ve vztahu k adaptaci žáka na školní prostředí. Náš výzkumný soubor je složen ze třech pedagogů, vyučujících v 1. ročníku. Kritériem pro výběr informantů byla jejich délka pedagogické praxe. Učitele jsme vybírali na základě svých známostí, svých zkušeností se

školou a doporučení ze strany známých. V rámci zachová osobních údajů bude zachována anonymita pedagogů.

Na úvod si představíme informantky, se kterými byly rozhovory prováděny. Úvodní část rozhovoru je složena z otázek mířící na získání základních údajů o informantkách:

- Jaká je vaše aprobace?
- Kde jste získala své vzdělání?
- Jaká je délka vaší pedagogické praxe?
- Jak dlouho působíte v současné škole?
- Jaká je atmosféra a nálada ve vaší škole? (vztah s kolegy, vybavenost)
- Máte i jinou roli v rámci školy?
- Jaká je vaše zkušenost s výukou v 1. ročníku?
- Jak jste vnímala, že vám byla přidělena výuka v prvním ročníku?

Informantka č. 1:

První informantku charakterizujeme na základě jejího krátkodobého pedagogického působení jako začínajícího pedagoga na 1. stupni základní školy. Momentálně dokončuje své studium na univerzitě palackého v Olomouci. Ve školství působí od září roku 2022 na nejmenované pražské plnoorganizované základní škole a je to její první zkušenost s výukou mimo pedagogické praxe na vysoké škole. Má však zkušenosti s výukou v mateřské škole v Litomyšli, kde působila jako chůva. V mateřské škole působila u dětí od dvou let i u předškolních dětí, především před nástupem do školy. Zkušenosti z mateřské školy uplatnila i v rámci svého působení v 1. ročníku.

Školu si vybírala pomocí inzerátu a hned po příchodu do školy ji zaujala přátelská atmosféra mezi kolegy. Před zahájením školního roku měli seznamovací akci, která podpořila pozitivní vztahy na pracovišti. Ve škole neplní další funkci kromě třídnictví v 1. ročníku. Po dostudování školy by se ráda zaměřila na vedení nějakého kroužku, například hudebního. Na škole tedy působí 4 měsíce Atmosféru školy popisuje jako přátelskou.

S výukou v prvním ročníku neměla před nástupem do školy zkušenost. Během studia na vysoké škole jí první třída nebyla přiřazena. Praxi měla absolvovat v první třídě v rámci předmětu prvopočátečního čtení a psaní, která byla bohužel zrušena kvůli epidemii Covid. Přidělení první třídy pro ni bylo překvapením a střídali se jí pocity radosti a strachu.

Informantku jsme vybrali na základě známosti, jako spolužačku z vysoké školy.

Informantka č. 2:

Druhá informantka má střední pedagogickou praxi na 1. stupni základní školy a je typická svými zkušenostmi s výukou pouze v první třídě, s výjimkou výuku druhé třídy v jednom roce. Své vzdělání získala v Olomouci na univerzitě palackého. Její pedagogická praxe je 10 let s přestávkou na mateřské dovolené. Nejprve učila dva roky na městské plnoorganizované škole. Poté odešla na mateřskou dovolenou, po které se vrátila do výkonu své pedagogické praxe, kterou od té doby vykonává na nejmenované vesnické plnoorganizované základní škole. Obě školy se nachází ve zlínském kraji.

Na této škole působí již 8 let. Ve škole panuje dobrá atmosféra, jelikož si všechny kolegyně velmi rozumí a pomáhají si navzájem. S vybaveností školy je spokojená. Ve škole jsou všechny třídy vybaveny stejně a její třída je nově zrekonstruovaná. Ve škole je v každé třídě interaktivní tabule. V rámci školy vykonává třetím rokem funkci preventisty. Už si zajela svůj systém, ale nevýhodu spatřuje v oddělení prvního stupně od druhého, tím pádem se s dětmi nesetkává. Funkci by měl spíše plnit pedagog z druhého stupně.

S výukou v prvním ročníku má mnoho zkušeností, který získala od své zaučující kolegyně a spojila je se svými poznatky z vysoké školy. První ročník vyučuje vždy, s výjimkou minulého roku. Třidu by si raději vedla i v druhé třídě. Se svou prací je spokojená, jelikož si vždy přála vyučovat první ročník.

Tuto informantku jsme vybrali na základě její střední pedagogické praxe a na doporučení od známých, jelikož bylo obtížné sehnat učitele prvního ročníku s průměrnou délkou v praxe v okolí mého bydliště.

Informantka č. 3:

Třetí informantka je pedagog s dlouho pedagogickou praxí na 1. stupni základní školy, s předchozí pedagogickou praxí v mateřské škole. Ve školství působí celý život, víceméně od maturity, a příští rok bude nastupovat do důchodu. Své vzdělání získala na univerzitě palackého v Olomouci. Dříve působila deset let v mateřské škole a následně přešla na první stupeň základní školy, kdy si během svého pedagogického působení dodělávala vysokou školu.

Svou pedagogickou praxi vykonává na nejmenované městské plnoorganizované škole po dobu dvaceti let, která se nachází ve Zlínském kraji. Ve škole je spokojená a klima školy popisuje jako dobré. V rámci prvního stupně jsou si pedagogové oporou, pomáhají si a dělí se o své zkušenosti. Vybavenost školy charakterizuje jako dobrou a moderní, například interaktivní tabule. V rámci školy zastává funkci metodika pro první až třetí ročník, kdy její

úlohou je kontrolovat tematické plány, organizovat schůze, dělat z nich zápisy a také se podílela na tvoření školního vzdělávacího programu.

S výukou v prvních ročnících má velké zkušenosti. Na dané škole je zaveden systém, kdy si pedagog vede svou třídu od první třídy do třetí a následně třídu přebírá jiný pedagog. V tom spatřuje výhody. Výuku v první třídě charakterizuje jako specifickou, ale nemá s ní sebemenší problém. Kladně hodnotí systém školy ve vedení si tříd, jelikož vývoj dítěte v každé třídě je posun a s dětmi se lépe pracuje. Výuku u malých dětí jí přijde přirozená díky předchozí zkušenosti v mateřské škole.

Tuto informantku jsme vybrali na základě osobní zkušenosti, jelikož jsem navštěvovala druhý stupeň na této škole a paní učitelka je pokládána za odbornici v oboru.

5.5 Charakteristika realizace výzkumu

Prvotní záležitostí nutnou k realizaci výzkumu bylo zajištění učitelů prvních ročníků s rozdílnou délkou praxe. Ve svém okolí jsem si byla vědoma pouze učitelů s dlouhodobou praxí, a tak jsem se rozhodla oslovit paní učitelku ze základní školy, na které jsem navštěvovala druhý stupeň. Osobní zkušenost s výukou této informantky jsem neměla, ale v okolí je považována za odbornici. Učitele s krátkodobou pedagogickou praxí neboli začínajícího učitele jsem získala na základě kamarádství se svou spolužačkou, které nastupovala učit do nejmenované pražské školy a souhlasila s výzkumem. Největší obtíž bylo zajištění pedagoga se střední pedagogickou praxí, kterou jsem získala na základě známosti s vedením školy na nejmenované škole ve zlínském kraji. Po domluvě i tato informantka souhlasila s výzkumem.

Výzkum probíhal v prosinci 2022 a v lednu 2023 pomocí pozorování, rozhovoru a video hospitace. Pozorování bylo provedeno vždy ve třech hlavních vyučovacích hodinách bez zásahu do výuky a po předchozí domluvě. Následně po pozorování byly provedeny rozhovory, které byly realizovány v klidném prostředí domova nebo třídy informantek ve velice příjemné a přátelské atmosféře. Informantky souhlasili s nahráváním rozhovorů a odpovídali velmi pečlivě a se zájmem. Video hospitace u začínajícího učitele byla provedena ve stejnou dobu, jelikož informantka pracuje v praxi a z časových důvodů jsou tyto metody spojily.

5.6 Analýza dat

Výzkumné šetření bylo analyzováno metodou otevřeného kódování, která je charakteristická svou jednoduchostí a zároveň je velmi účinná. Lze ji použít v mnoha kvalitativních výzkumech (Švaříček, 2007)

Švaříček a Šed'ová (2007, s. 211) popisují, že kódování představuje: „*operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem*“.

Kódování můžeme provést třemi možnými způsoby – *otevřeným kódováním, axiálním kódováním* nebo *selektivním kódováním*. Tyto tři způsoby kódování nemusí výzkumník aplikovat odděleně, ale vzájemně je doplňovat a přecházet mezi nimi. Na počátku analýzy dat je používána spíše metoda otevřeného kódování a ke konci metoda selektivní kódování.

Otevřené kódování používá výzkumník při prvním kontaktu s daty, při čemž v textu hledá témata a posuzuje jejich správné pojmenování. Tímto procesem vzniká seznam témat, který je propojen s výzkumnými otázkami a nastudovanou literaturou. Témata jsou zpočátku neurčitá, ale postupnou analýzou textu výzkumník přichází na definice kódů, které následně doplňuje o nové poznatky. Účelem otevřeného kódování je vidět témata pospolitě, které jsou následně roztrženy a kombinovány. Výzkumník může kódovat slova, věty, odstavce nebo celé věty. Kódy mohou být podstatným jménem, přídavným jménem nebo slovesem. Následně je kódům přiřazována nadřazený pojem, čímž nám vznikají podkategorie a následně hlavní kategorie.

Axiální kódování slouží k nalézání vztahů mezi jednotlivými kategoriemi. Výzkumník přemýšlí nad příčinami a podmínkami vzniku těchto kategorií a jaké se z toho jeví důsledky. Na základě tohoto procesu výzkumník hledá propojenost daných kategorií, při čemž se opírá o nastudovanou literaturu. Může také dojít ke vzniku nových kategorií, prohloubení již nalezených kategorií nebo k odstranění některých témat.

Selektivní kódování slouží k nalezení hlavních témat neboli motivu celého výzkumného šetření. Základem selektivního kódování je axiální kódování, na jehož základě vznikla provázanost témat. V rámci selektivního kódování dochází k porovnávání a hledání rozdílů témat.

Důležitým bodem kódování je integrace jednotlivých kategorií a podkategorií, které spolu navzájem souvisí. Postupnou prací analýzy vzniká větší stabilita a propojenost mezi jednotlivými tématy. K lepší představě o propojenosti je používáno grafické znázornění v podobě integrativního diagramu. V průběhu interpretace výsledků se často výzkumník vrací k původnímu materiálu a hledá nové doplňující myšlenky (Hendl, 2005).

Při procesu kódování našeho výzkumného šetření jsme se nejdříve zaměřili na kategorie, které jsme si určili jako zásadní faktory pro průběh pozorování. Tyto kategorie nám sloužily jako opěrný bod pro následný vznik kategorií metody kódování. Následně jsme si prošli záznamy z rozhovoru a video hospitaci, kde jsme našli jednotlivé kódy, ze kterých nám vylíhly jednotlivé podkategorie. Na základě axiálního a selektivního procesu kódování jsme

následně hledali vztahy mezi jednotlivými kategoriemi, podmínky a příčiny jejich vzniku a vytvořili hlavní kategorie a téma našeho výzkumného šetření. Hlavní kategorie se odrážejí z teoretické části diplomové práce. Níže uvádíme tabulky, vzniklé procesem kódování, názorně zobrazují hlavní kategorie, podkategorie a k nim přiřazené jednotlivé kódy. Uvádíme také diagram, který představuje znázornění vztahů mezi jednotlivými podkategoriemi, kategoriemi a hlavním tématem výzkumného šetření.

Kategorie č. 1 – Interakce a spolupráce	
Podkategorie	Kódy
Verbální a neverbální komunikace	tón hlasu výška hlasu gestikulace výrazy v tváři
Interakce s žáky	motivace doteky oslovení žáků pokyny žákům
Spolupráce s kolegy	sdílení pomůcek poskytování rad spolupráce s mateřskou školou uvádějící učitel
Spolupráce s rodiči	způsob komunikace rodinná podpora a pomoc žákům vztah s rodiči informační schůzky

Tabulka 1 Kategorie č. 1 – Interakce a spolupráce

Kategorie č. 2 – Třídní klima (podnětnost prostředí)	
Podkategorie	Kódy
Školní klima	vybavenost školy atmosféra školy učitelova funkce ve škole
Třídní klima	vrstevnické vztahy

	<p>povaha dětí počet žáků ve třídě prostředí třídy</p>
Učební pomůcky a prostředky	<p>didaktická hra tělovýchovné chvílky materiální pomůcky práce s interaktivní tabulí</p>
Osobnostní předpoklady učitele	<p>emoční stabilita empatie trpělivost vztah k žákům smysl pro humor usměrňování žáků</p>

Tabulka 1 Kategorie č. 2 – Třídní klima

Kategorie č. 3 – Proces adaptace	
Podkategorie	Kódy
Zkušenost s výukou v 1. ročníku	<p>délka praxe předchozí zkušenost získávání zkušeností počátky praxe motivace k výuce v 1. ročníku specifika 1. ročníku</p>
Metody a pomůcky v adaptační fázi	<p>značky pohádky seznamovací aktivity inspirace</p>
Adaptace na prostředí školy	<p>Předchozí zkušenost seznámení se s budovou školy úpravy ve výuce adaptační obtíže</p>

Tabulka 1 Kategorie č. 3 – Proces adaptace

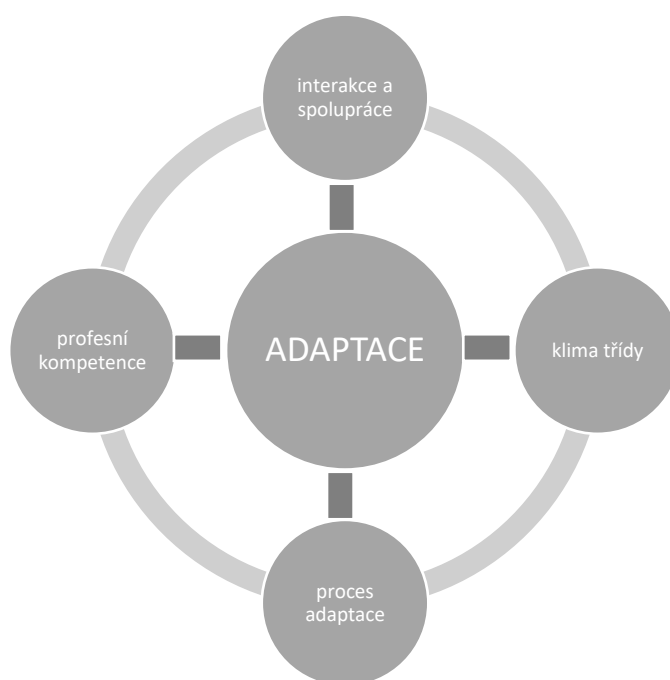
Kategorie č. 4 – Profesní kompetence	
Podkategorie	Kódy
Předmětová kompetence	oborová znalost uzpůsobení věku žáků uzpůsobení potřebám žáků mezioborové vztahy zajímavost výuky
Didaktická a psychodidaktická	příprava na vyučování řízení vyučování vyučovací metody individuální přístup hodnocení
Diagnostická a intervenční kompetence	způsob diagnostiky logopedické vady poruchy pozornosti práce s pomalejšími žáky práce s šikovnými žáky
Sociální, psychosociální a komunikativní kompetence	atmosféra ve třídě nastavování a dodržování pravidel dodržování kázně odměny a tresty motivace pozitivní přístup k chybě podpora a pomoc žákům
Manažerská a normativní kompetence	orientace v dokumentaci flexibilita práce organizace práce
Profesně a osobnostně kultivující kompetence	sebevzdělání sebereflexe reflexe výkonu žáků zodpovědnost za žákovo vzdělání

Tabulka 1 Kategorie č. 4 – Profesní kompetence

5.7 Interpretace výsledků výzkumu

S oporou teoretické části pracujeme v empirické části se čtyřmi hlavními kategoriemi, které nám vznikly pomocí metody otevřeného kódování. První kategorií je interakce a spolupráce, která nabízí mnoho pohledů. Zaměříme se na celkovou komunikaci učitele a jeho spolupráce s dalšími účastníky jeho pedagogického působení. Druhá kapitola se zaměřuje na třídní klima neboli podnětnost prostředí. Sem bezesporu patří i celkové klima školy, třídní klima, podnětnost ve formě pomůcek, a především osobnostní předpoklady učitele. Proces adaptace nám představuje třetí kategorii, kde zařazujeme zkušenost našich informantek s výukou v 1. ročníku a jejich prostředky a metody v procesu adaptace školního prostředí. Čtvrtou a zároveň poslední kategorií jsou profesní kompetence učitele, které posuzujeme z hlediska adaptace a délky praxe našich informantek. Ze všech kategorií vyčnívá pojem adaptace

Jednotlivé kategorie spolu navzájem souvisí a ovlivňují se. Například je nezbytné posoudit profesní kompetence v ohledu na proces adaptace. Dalším příkladem je propojení profesních kompetencí s kategorií interakce a spolupráce neb s třídním klimatem. Propojenost jednotlivých kategorií jsme se pokusili znázornit na zobrazení níže.



Obrázek 1 – diagram vztahů mezi jednotlivými kategoriemi

5.7.1 Interakce a spolupráce

Touto kategorií a jejími podkategoriemi, odpovídáme především na výzkumnou otázku *Jaké faktory jsou určující pro přístup pedagoga s třídním kolektivem v prekohezním stádiu?* a částečně také na otázku *Které profesní kompetence jsou určující pro práci učitele*

elementaristy v adaptační fázi 1. ročníku?. Komunikace a celkově interakce a spolupráce je součástí profesních kompetencí učitele a je zaměřena na nejen komunikaci s žáky, ale také s kolegy a rodiči. Jednotlivými podkategoriemi popisujeme verbální a neverbální komunikace, interakci s žáky, spolupráci s kolegy a spolupráci s rodiči.

Způsob komunikace výrazně ovlivňuje osobnost učitele a klima ve třídě. Učitel by měl disponovat schopností kvalitně a srozumitelně komunikovat, jelikož svým přístupem a interakcí s žáky se stává jejich vzorem a přispívá k budování pozitivního vztahu ke škole. V interpretaci této kategorie vyplýváme z rozhovorů, pozorování i video hospitace

Verbální a neverbální komunikace

V interpretaci této podkategorie jsme vycházeli především z pozorování učitele v jeho přirozeném prostředí během vyučovacích hodin. V rozhovorech jsou jednotlivé znaky verbální a neverbální komunikace také patrné, ale nás tyto znaky zajímají především v komunikaci s žáky. Příjemný hlas učitele tvoří atmosféru ve třídě a podílí se také na zajímavosti interpretace učiva, motivaci a podpoře a pomoci. Komunikace je také doplněna gesty a výrazy v tváři, které dodávají dramatickosti, která je u malých dětí velmi podstatná pro vzbuzení zájmu.

První informantka má velmi příjemný tón hlasu, který odpovídá i její volnočasové aktivitě, a to zpěvu. S tónem i výškou hlasu se nebojí pracovat a mění je v závislosti na dané situaci. Vyšším tón hlasu používá pro zpříjemnění atmosféry nebo při zaujetí žáků. Používá jej také, když s žáky mluví jednotlivě mimo frontální výuku, při vysvětlování učiva nebo aktivity mluví přirozeným tónem hlasu. Při nepozornosti žáků tón hlasu klesá a výška hlasu stoupá na síle. Výšku hlasu také upravuje v závislosti na situace a mění ji velmi často. Díky práci s hlasem dokáže děti velmi zaujmout. Informantka také výrazně používá gesta a výrazy. Gesta používá pro účel názornosti, ale také pro upoutání pozornosti žáků. Při nekázni zvedá ruku a čeká, až ji zvedne celá třída. Po celou hodinu se tváří velmi příjemně a na žáky se usmívá. Výrazně používá mimiku. Informantka mi o přestávce sdělila, že velmi ráda používá dramatizace. Když nedokázala upoutat pozornost žáků, tak díky svému tematickému zaměření – námořníci, zahrála roli kapitána nebo piráty, což žáky zaujalo a vysvětlení aktivity jim předala v tomto duchu. U této informantky jsem prováděla i video hospitace, kde jsem si těchto prvků komunikace všimla mnohem více a je to zde patrné. I když je informantka začínající učitel, její hlas je velmi sebevědomý a odráží se zde předchozí zkušenosti chůvy v mateřské škole. Během hodiny se pohybuje po celém prostoru třídy.

Druhá informantka mě ihned zaujala svým jemným tónem hlasu, který má až pohádkový podtón. Tón hlasu má většinu času velmi podobný a ani při nekázni dětí jej moc nemění

a používá jiné způsoby. Tón hlasu u informantky vychází z přirozenosti a jemnost byla patrná i u rozhovoru. V komunikaci s dětmi je jemnost v hlase charakteristická. Tón hlasu mění při používání maňáska sovy, která žákům sděluje nejrůznější informace a aktivity. Informantka mluví spíše klidným a tišším hlasem, který si může dovolit, jelikož je třída velmi ukázněná a není zde potřeba hlas zvyšovat. Oproti první informantce používá méně gest. Výrazy ve tváři jsou velmi výrazné. Po celou dobu vyučovací hodiny se mile usmívá. Při nekázni dětí pouze dává prst přes pusku nebo mrká a žáci se většinou případů uklidní. Při nácvičce psaní písmen využívá gest. Například neviditelné lepidlo, aby se jim nerozjíždělo velké písmeno U nebo sklon písma naznačuje foukáním do písmenek. Informantka je spíše klidnější povahy. Po třídě se pohybuje, ale není to pro ni zcela typické.

Pro třetí informantku je typická jistota a pohoda v hlase. Svou dlouholetou zkušeností barvitě pracuje s tónem i výškou hlasu a má je velmi výrazné. Většinu času mluví velmi příjemným tónem, který je doprovázen humorem. Tón i výšku hlasu mění v závislosti na okolních situacích. Tón hlasu mění při zaujetí žáků nebo při jejich nekázni. Výšku hlasu určuje podle toho, jestli mluví k celé třídě nebo jen k jednotlivci. Při vysvětlování aktivity, překvapenosti, napomenutí, pochvaly výšku hlasu zvyšuje. Při vytváření napětí zase snižuje. Nejvýrazněji ze všech informantek používá gesta i výrazy v tváři. Velmi pracuje s mimikou a vyjadřuje své emoce. Celkově jsou její hodiny provázené úsměvy a přátelskou atmosférou. Výrazně se pohybuje po třídě a využívá celého prostoru k pohybu. K uklidnění třídy používá jako gesto prst přes pusku nebo na žáky mává a žáci jí to postupně oplácejí, dokud není ticho nebo počítá na prstech. Informantka mi během pozorování sdělila, že tento způsob uklidnění nemá ráda, ale funguje.

Tuto podkategorii bych zhodnotila u všech informantek velmi kladně. Každá má svůj vlastní styl komunikace, ale všechny umí s hlasem pracovat v rámci svých dispozic. Z pozorování vyplývá, že je velmi důležitá práce s hlasem pro zaujetí žáků a k navození příjemné atmosféry ve třídě. Také jsou pro učitele prvních ročníků typické prvky dramatizace.

Interakce s žáky

Další podkategorii je interakce s žáky, pod kterou si může představit mnoho záležitostí. Přímý kontakt s žáky je velmi důležitý ve vztahu učitele k žákům a naopak. Platí to pro citlivý nástup dítěte do školy, následné adaptační období, ale také po celou dobu školní docházky dítěte, jelikož vzájemná interakce je pro vzdělávání nezbytnou záležitostí. V interpretaci této podkategorie vycházíme především z pozorování a video hospitace, jejíž rozbor je téměř podobný. Některé kritéria podkategorie jsou patrná i v rozhovorech s informantkami.

Při pozorování informantek při výuce jsem si všímala, jak oslovují žáky. Žáky oslovují v případě vyvolání, upozornění na kázeň nebo řešení jiných záležitostí. Ve většině případů všechny informatky užívají zdvořilých tvarů jmen, především u pochval a vyvolání žáků. Původní tvary jmen využívají jen zřídka, většinou při nekázní žáků.

Doteky bezpochyby patří do interakce mezi jedinci, ale záleží především na povaze daného jedince. Ve škole jsou doteky specifickou skupinou a musíme s nimi nakládat opatrně. V rámci své souvislé praxe v 5. ročníku jsem dostala přidělenou výuku v prvním ročníku. Ze své zkušenosti můžu potvrdit, že některé děti jsou více kontaktní a některé se spíše kontaktu vyhýbají. Také jsem se setkala s dětmi, které vyloženě dotek potřebovaly. Záleží i na nastavení daného učitele, v jaké rovině chce s žáky interagovat. Informantky se dotekům nevyhýbaly. Podle chování dětí, které o přestávkách informatky objímaly, mají svoji paní učitelku v oblíbenosti. V rámci výuky je u žáků v prvním ročníku dotek nezbytný. Například při správném nastavení úchopu tužky, při úpravě sedu, při organizaci dětí a podobně. Všechny informatky užívají dotek jako prostředek pochvaly, kdy dítě například pohladí po vlasech nebo po zádech. Také při aktivitě na koberci u všech informantek měli žáci potřebu dotýkat se paní učitelky. V průběhu pozorování u druhé informatky se žákyně píchla tužkou. Zde byl dotek použit jako prostředek útěchy. U každé z informantek se během průběhu pozorování, i o přestávkách, žáci rozbřečeli. Všechny informatky použili dotek jako prostředek útěchy. První informatka užívá doteku i při pozdravu s dětmi. Vedle dveří do třídy mají žáci vyvěšené obrázky, které znázorňují způsob pozdravu – obejmutí, plácnutí, tanec. Žáci si po příchodu do školy vyberou způsob pozdravu,

Podstatnou dovedností učitele je předávat jasně a srozumitelně pokyny. První třída je specifická v tom, že děti si musí nejprve zvyknout na chod školy. U druhé a třetí informatky jsou podstatné dlouholeté zkušenosti s první třídou. Mají již dostatek vědomostí o specifických potřebách 1. třídy, takže ví, jak dané pokyny žákům předat. Z pozorování jsou tyto zkušenosti patrné a pokyny informantek jsou jasné a přesné. U první informatky, která je v roli začínajícího učitele je z rozhovoru patrné, že jsou pro ni pokyny náročné z důvodu odhadnutí náročnosti, kdy žáci pokynům nerozumí: *„Jo, jo, je. Když si dělám svoje přípravy, tak už se mi i stalo, že jsem špatně odhadla náročnost těch aktivit. Myslela jsem si, že to děti zvládnou bez problémů, že je to něco, co už určitě umí z mateřské školky, a tak. Když jsem vysvětlovala nějakou hru nebo aktivitu, tak děti mi vůbec nerozuměli, takže jsme to pak museli úplně zrušit nebo udělat jinak. A z toho důvodu jsou pro mě ty přípravy náročné. Pořád musím přemýšlet o náročnosti, jestli to děti zvládnou a jak jim to vysvětlit, tak, aby rozuměli zadání.“*. Informatka nám ještě v rozhovoru sdělila její zkušenost s pokyny na první hodinu tělocviku:

„Třeba děti se nezvládnou sami převléknout na tělocvik. Takže, když jsme měli první hodinu tělocviku, tak jsem dětem o přestávce řekla, ať si každý najde svůj pytlík se cvičebním úborem a o přestávce se převlékne. Já jsem se šla do kabinetu taky převléknout a když jsem se vrátila, tak bylo převlečených třeba 6 dětí z 24 a ostatní vlastně buď hledali svoje oblečení nebo si hráli a my jsme potom na ten tělocvik přišli asi s dvaceti minutovým zpožděním. Zahráli jsme si jednu hru a mohli jsme jít zpátky, aby se děti stihly převléknout. Takže je to takové, že... No chybí mi v tom ta zkušenosti. Spousta věcí mě dopředu vůbec nenapadne.“

Podstatným faktorem ve výuce je bezesporu motivace žáků. První informantka motivuje žáky především pochvalou, zhodnocením jejich práce, výběrem zajímavých aktivit, užíváním pestrých pomůcek nebo například tím, že žáci sdělují zpětnou vazbu o výuce a na základě jejich preferencí informantka staví hodiny. Tento způsob mi přijde jako velmi motivační prvek. Uvádím informaci z rozhovoru: *Na to hodnocení dbám hodně, protože mi přijde, že to je úplně nejlepší, když vám ty děti řeknou zpětnou vazbu. Takže na konci každé hodiny se jich ptám „Co ses dneska naučil?“ „Co tě překvapilo?“ „Co tě bavilo?“ a ty děti mi pak nastavují takové zrcadlo a je to pro mě asi nejpřínosnější. Oni jsou dost chytrí na to, aby věděli, co potřebují a co je baví. A když mi to řeknou, tak já se pak další hodinu snažím připravit podle těch jejich požadavků a takhle nám to funguje. Oni jsou pak spokojení, já jsem spokojená.“* Z rozhovoru je také patrná velká motivace k dodržování pravidel a úkolů navíc, které si popíše níže v souvisejících kategoriích. Také využívá razítka a nálevky jako způsob motivace žáků. Motivace žáků druhé informantky je především pozorovatelné během její výuky. Výrazným motivačním prvkem je maňásek sovičky, kterým informantka uvádí hodinu a předává zajímavé informace. Žáky motivuje především výraznou pochvalou. Taktéž informantka č. 3 využívá pochvalu jako prostředek motivace, který byl velmi patrný v pozorování. Žáky velmi chválí. Pochvalami nešetří. Tento fakt se nám potvrdil i v rozhovoru, kdy informantka sděluje: *„Snažím se děti motivovat pochvalou. Občas máme i bonbón. Dávám nálepy v první třídě a razítka. Ale i to, že je pochválím, že je nachystaný a ten je šikovný.“* Dále je motivace patrná: *„Takže pořád o tom člověk přemýšlí. Nejen, jak je v té práci, ale i po práci. Jak by mohl ještě víc ty děcka zaujmout a jak je navnadit do toho učení, aby to bylo bezděčné, normální a aby měli dobré základy. Je to vlastně základ v té první třídě. Všichni to budou potřebovat, všichni se to musí naučit.“*

Celkově je interakci mezi žáky založena na důvěře a otevřené komunikaci. Informantka č. 1 dbá na otevřené komunikaci, která je patrná z pozorování i z rozhovoru: *„Jo, jo. Je to hodně o té komunikaci. Já s dětmi mluvím o všem. O svých emocích, jak se v tu chvíli cítím a ty děti to dělají stejně. Když se něco děje, tak si to vždy vyřikáme hned. Nepočkáme třeba až po hodině*

na přestávku. Když vidím, že někdo pláče, tak okamžitě zastavuji aktivitu, popovídáme si o tom, co bylo špatně, co by šlo udělat lépe a tím, že jsem se s dětmi od začátku naučila takhle komunikovat otevřeně, tak se nám pak takové nepříjemné situace stávající čím dál méně. Děti se naučily, že s čímkoliv můžou za mnou přijít a o všem se dá mluvit. Všechno se dá vyřešit, když se to řekne nahlas.“. U druhé i třetí informantky je důvěra také správně nastavená a během pozorování se žáci nebáli učiteli sdělovat své emoce. U informantky č. 2 došla konverzace během komunitního kruhu k tématu pohřbu. Informantka dodala žákyni pocit důvěry zájmem o věc a dotekem.

Celkově bych tuto kategorii u informantek zhodnotila velmi pozitivně. Na všech je patrné, že mají s dětmi krásný vztah. Panuje zde důvěra a otevřenost. Podstatnou záležitostí je motivace, kterou všechny informantky bohatě využívají pomocí různých prostředků.

Spolupráce s kolegy

Tato kategorie je opět patrná pouze z rozhovoru. Je důležité zmínit, že pozitivní vztahy s kolegy na pracovišti vytvářejí příjemnou atmosféru školy. Mnohdy je spolupráce nutností, ale ve většině případů je na bázi dobrovolnosti a pomoci si navzájem.

Všechny informantky v rozhovorech sdělují, že ve škole panuje příjemná atmosféra a s kolegy mají dobrý vztah. Informantka č. 1 sděluje: „*Tak já musím říct, že když jsem si hledala práci, tak tahle škola mě oslovila už z inzerátu, jak byl ten inzerát vlastně podaný. Pak jsem šla na pohovor a měla jsem z té školy pocit, že tam je taková právě přátelská atmosféra. Už jen z té první návštěvy školy. Jsem moc ráda, že si mi to vlastně potvrdilo. Když jsem pak nastoupila, tak to tak opravdu bylo. Hned na začátku jsme měli nějaké seznamovací akce s kolegy a všichni si vlastně hned od začátku tykáme a musím říct, že mě fakt potěšilo, jaká je ve škole mezi kolegy atmosféra.*“. Informantka č. 2 popisuje vztahy s kolegy v rozhovoru: „*Máme dobrý vztah s kolegy. S kolegyněmi jsme si sedli, teď se to tak ustálilo. Protože některé odcházeli do důchodu, když jsem nastoupila, a přišly úplně nové tváře. Takže jsme se skamarádily a teď se to ustálilo. Jsme dobrý kolektiv.*“ I informantka č. 3 v rozhovoru sděluje vztahy s kolegy: „*Já si myslím, že atmosféra je tady dobrá. Zvláště když se stýkáme na 1. stupni, tak je to bez problémů, ale i na druhém stupni. Akorát se miň potkáváme nebo neřešíme tolik věcí, jak na tom prvním stupni. Na tom prvním stupni opravdu v pohodě, bez problémů. Když potřebujeme, tak si nějakou věc vyřešíme.*“.

Součástí interakce mezi učiteli je i sdílení pomůcek a předávání zkušeností a rad. Informantka č. 1 v rozhovoru přímo nepopisuje interakci mezi učiteli, ale z pozice kamarádky můžu konstatovat, že si výukové materiály předáváme v rámci kamarádských vztahů.

V rozhovoru se zmiňuje o uvádějícím učiteli, který je důležitý v počátcích praxe: „*Ale musím říct, že mi hodně pomohla moje zavádějící paní učitelka, která bude odcházet na mateřskou dovolenou.*“. Informantka č. 2 také hovoří o důležitosti uvádějícího učitele a poskytování rad a přebírání metod od spolužaček z vysoké školy: „*Já jsem ráda, že když jsem sem nastoupila, tak tady byla ještě stará paní učitelka, která šla do důchodu. Nebo byla už před důchodem. Měly jsme paralelně A a B, takže ona mě v podstatě uváděla a všechno mi ukázala. Jak to dělá, jaké jsou ty figle, co se jak učí nebo co jim jak vysvětlit, co jim nejde. A takové ty postřehy, na které by sám člověk přišel až po letech. Dala mi takové dobré rady. To jsem byla strašně vděčná. Tady ty vychytávky starých učitelek, co měli metodiku fakt dobře zvládnutou. Protože já jsem toho takto moc nepochytila. Takže jsem byla moc ráda. Potom jsem si přinesla metody z výšky nebo tak od mladých holek. Zase jsme měly jiné metody.*“. Dále v rozhovoru popisuje, že teď už se s kolegyněmi neradí. Informantka č. 3 popisuje v rozhovoru spolupráci v rámci metodického sdružení, sdílení pomůcek a rad s kolegyněmi, které potvrzují skvělé vztahy ve škole: „*Ještě si aktivně děláme pomůcky z učitelnice, takže si to půjčujeme. I po této stránce, nikdo nemá jen pro sebe, vždycky to dá i těm kolegyním, takže to je taky super, si myslím.*“; „*Nebo sleduji veselou chaloupku, a tak si s kolegyněmi sdílíme, kdo co našel. Tak se vždy podělíme o zkušenosti.*“. Dále popisuje, že si s kolegy radí v rámci potřeby.

Do této podkategorie také spadají vztahy s kolegy z mateřské školy. O těch se zmiňuje především informantka č. 2, jelikož s nimi mají velmi úzkou spolupráci. S mateřskou školou jsou v neustálém kontaktu. Děti z mateřské školy navštěvují 1. třídy, a dokonce i děti z 1. třídy chodí na návštěvu do mateřské školy. Také pořádají společné akce, například pasování prváčků, kterou navštěvuje i jejich budoucí paní učitelka. S kolegyněmi z mateřské školy tedy úzce spolupracují a vzájemně si předávají informace. Informantka v rozhovoru tyto okolnosti popisuje: „*My hlavně spolupracujeme s mateřskou školou. Jsou to ty vedlejší dveře, vedlejší budova. Takže tam jsou taky kolegyně. Známe se, takže já vím všechno ještě dřív, než sem děti přijdou. Už vím, kdo jaký je, co mu nejde i co funguje v rodině a na co dát pozor. Co se mi tady objeví. Ještě, než nastoupí, tak už je umím nazpaměť a poznám kdo je kdo.*“; „*Toto je podle mě největší výhoda, naše spolupráce s mateřskou školou. Máme i společné akce se školou, takže i s prváky chodíme zpátky do školky a oni jsou moc rádi, že vidí ty svoje loňské spolužáky a paní učitelky. Tak jsou takoví vděční.*“; „*Chodí sem už se školou. Máme domluvené, že se chodí podívat do hodiny. Takže předškoláci jsou tady na koberci, my se jako učíme.*“. Ostatní informantky spolupráci se školou nezmiňují, ale navazují na znalosti naučené v mateřské škole.

Tuto kategorii bych u všech informantek opět zhodnotila velmi kladně. Na školách je příjemná a přátelská atmosféra bez konfliktů. Všechny informantky komunikují se svými kolegy a vzájemně si pomáhají. U Informantky č. 1 mě zaujala seznamovací akce učitelů před zahájením školního roku. Přijde mi to velmi inspirativní. U informantky č. 2 je podstatná spolupráce s mateřskou školou a u informantky č. 3 jsou vztahy velmi pozitivní a založené na vzájemné pomoci, radě a sdílení učebních pomůcek.

Spolupráce s rodiči

V rámci interakce a spolupráce je spolupráce s rodiči zásadní složkou. V komunikaci s rodiči záleží na zkušenostech pedagoga a na nastavení hranic, které se odráží i v našich rozhovorech. Dá se předpokládat, že všechny informantky komunikují s rodiči v rámci tištěných nebo elektronických žákovských knížek, pomocí deníčků, mailů, mobilního telefonu a bezpochyby třídních schůzek.

Nejzásadněji řeší komunikaci s rodiči začínající učitelka neboli informantka č. 1, pro kterou jsou podstatné nastavené hranice v komunikaci a také její způsob. To potvrzuje výpověď z rozhovoru: *„Nejvíc emailem a samozřejmě, když mi zavolají, tak jim volám nazpátek nebo odepisuji i na SMS. Ale já jsem jim hned při prvních třídních schůzkách řekla, že bych byla ráda abychom neakutní věci řešili emailem. To je pro mě taková nejprjemnější platforma a případně pak nějaké akutní omluvenky, tak to se děje přes esemesky a telefonáty, ale hlavně email.“*. Rodičům věnuje hodně času a snaží se jim být oporou a vždy poskytnout radu: *„Denně mi chodí třeba 5 emailů od rodičů. Já se jim snažím odpovídat hned, protože chápu, že když mají toho prvňáčka, je to pro ně všechno nové. Stejně jako děti ode mě potřebují podporu, zpětnou vazbu a tak, tak se jim snažím odpovídat hned.“*. Komunikaci s rodiči také popisuje jako nepříjemnou záležitost, kdy rodiče vyžadují řešení situace, ve kterých je informantka nevinna. Zde se podle mě odráží nedostatek zkušeností a obrnění se vůči názorům a chování rodičů. V rozhovoru popisuje informantka nepříjemné zkušenosti: *„Navíc komunikace s rodiči není vždycky úplně příjemná, protože rodiče vám nenapíší, když je všechno v pořádku. Rodiče mi píšou mail, když se něco děje a většinou za to ani nemůžu nebo nemůžu ty věci ovlivnit, ale prostě vyznívá to tak, jako kdybych za to mohla. Třeba jsme řešili, že se děti ve třídě praly a bouchaly. Stávalo se to ve chvíli, kdy jsem ve třídě nebyla, protože jsem měla dozor třeba na jiném patře. Pak zpětně se ta situace hrozně špatně řeší, když u toho nejste. Stávalo se nám to často, že se děti se mezi sebou jako praly bouchaly a pak jsou rodiče nepříjemní na mě, i když já za to opravdu nemůžu. Já si s dětmi můžu maximálně promluvit o tom, jak se mají chovat. Ale to, jestli se tak potom chovají, už prostě neovlivním. To si myslím, že je hlavní úkol těch*

rodičů, aby svoje děti vychovali. Já nemůžu za rodiče vychovávat. No a zrovna to jsem se snažila vyřešit tak, že přestávky, které nemám dozor, tak trávím ve třídě. Ani nechodím do kabinetu, ale prostě jsem s těmi dětmi pořád, abych je i lépe poznala. Takhle ze začátku, abych věděla o všem, co se v té třídě děje.“. Dále se informantka zmiňuje o rodičích jako o důležitém činitele během adaptace žáka na školní prostředí: „A velmi důležití jsou rodiče. Když rodiče nemají rádi školu, tak děti do ní taky nechodí rády. Komunikace s rodiči je náročná a bere mi to hodně času.“.

Informantka č. 2 zdůrazňuje především rodinu jako činitele ovlivňující adaptaci dítěte a poskytování podpory dítěti ze strany rodinného prostředí. V 1. třídě je důležitá soustavná práce s dítětem. Tuto informaci sděluje rodičům již na třídních schůzkách, které probíhají před začátkem školního roku s třídní učitelkou a ředitelkou školy, kde jsou jim předány veškeré informace o potřebných pomůckách, chodu školy a přípravy žáků na vyučování. Tento fakt potvrzuje výpověď v rozhovoru: „A rodiče, to je důležité. Aby rodiče pracovali každý den s těmi prváky. Obzvlášť každý den. To je zase dobré, že máme schůzku s rodiči budoucích prváčků. Vždycky už víme na konci školního roku, kdo bude mít první třídu a hned jde ta paní učitelka i na rozloučení s předškoláky, co má školka akci. Už se zúčastní, jde na ně podívat, jak to všechno umí. A současně máme potom i schůzku s rodiči a s paní ředitelkou, kde jim řekneme, co budu chtít, jaké pomůcky budou potřebovat a aby se jim věnovali každý den. Už dopředu jim to řeknu, takže oni už docela ví. A potom ještě 1. září na ně navalím, co si vzpomenu.“.

Informantka č. 3 zdůrazňuje podporu rodiny během prvního dne žáků ve škole a celkově během adaptace žáka na školní prostředí. Podstatu správného přístupu dítěte ke škole spatřuje především v rodinné výchově. Často se stává, že rodiče dítě školou straší a nebo se potýkají s neochotou dítěte pracovat: „A určitě rodiče. To jsem zapoměla, protože když někdo straší školou, tak je to taky špatně. Například když říkají, aby počkali ve škole, tam jim ukážou. Ale většinou není problém dětmi, že by ve škole neposlechli. I v tom kolektivu, když vidí, že to ostatní taky dělají. Potom když třeba rodiče říkají, že mají problém, že to nechtějí nebo to nechtějí. To zase záleží na nich, jak to mají doma nastavené. Když jim pak druhák nebo prvňák rozkazuje nebo je odmítá poslouchat, tak si říkám, to je brzo a nevím, co budou dělat v pubertě.“. Zde se projevují i dlouholetá zkušenost v komunikaci s rodiči a s řešením problémů, kdy informantka požaduje samostatnost dítěte v řešení problémů a vysvětlení konfliktu: „Měli jsme tady dva takové větší problémy, tak dostali takové nepěkné razítko a měli vysvětlit doma, co teda dělali. Nešlo mi o to, aby je doma potrestali, ale aby maminka věděla, co udělal špatně nebo to nebyl správný okamžik ve třídě. A když je teda větší problém, tak to potom řeším s rodiči.“.

Podkategorii spolupráce s rodiči bych celkově popsala, že v ní hraje především role činitelů během adaptace žáka školní prostředí a vyzdvižení podpory rodičů žákům. Z rozhovorů plyne, že jsou v tomto ohledu důležité zkušenosti a nastavení hranic. Nejvíce se komunikací zabývá informantka č. 1, která v tomto ohledu nejméně zkušeností a na komunikaci s rodiči si dává hodně záležet. V komunikaci s rodiči zažívá i nepříjemné situace, kterou jsou dle mého názoru způsobeny právě nedostatkem zkušeností. Informantka č. 2 staví svůj názor především na pomoci a podpoře rodičů dítěti v rámci domácí přípravy. Také dbá na dostatečnou informovanost rodičů již před nástupem do školy. Informantka č. 3 zdůrazňuje rodinnou výchovu a její vliv na kázeň žáků. Při řešení problému podporuje samostatnost dítěte, kdy je dítě vystaveno vysvětlení své nekázně.

5.7.2 Klima třídy (podnětnost prostředí)

Podnětnost prostředí je v dětském věku velmi důležitá. Na podnětnost by se měla zaměřit rodina a dodávat dítěti motivaci ke vzdělání i mimoškolním aktivitám. Škole je dalším velmi důležitým podmětem pro rozvoj žáka. V této kategorii se budeme zabývat celkovým klimatem školy, třídním klimatem, učebními pomůckami a prostředky, které jsou také velmi důležité, a především osobnostními předpoklady učitele, které napomáhají tvořit příjemné klima třídy. V této kategorii interpretujeme výsledky pomocí všech použitých metod.

Školní klima

Atmosféru školy popisují všechny informantky jako pozitivní, přátelské a velmi příjemné, což jsme popisovali už u kategorie interakce a spolupráce, podkategorie spolupráce s kolegy. Na základě těchto výpovědí a návštěvy školy můžeme toto tvrzení potvrdit. Ve všech školách panoval klid, pohoda, všichni se usmívali a komunikovali spolu.

I s vybaveností školy jsou všechny informantky spokojené. V rámci pozorování jsem si všimla, že jsou třídy opravdu moc hezké a vybavenost je dostačující. Ve všech třídách měli dostatek úložného prostoru, klasickou tabuli, interaktivní tabuli, dostatek místa pro výstavu práce žáků, koberec, klavír a nespočet učebních pomůcek. Třídy byly moc hezky vyzdobené právě výtvary žáků. U informantky č. 1 byla třída vyzdobena do námořnického stylu a vybavenost školy popisuje v rozhovoru: *„Jo a jak jsem spokojená s vybaveností. Tak s vybaveností jsem spokojená moc, když jsem nastoupila, tak jsem dostala hned svoji třídu, která byla vybavená. Byla tam tabule, lavice a já jsem si pak v průběhu toho přípravného týdne tvořila výzdobu třídy. Ale vlastně všechno, co ke své práci potřebuji, tak buď to mám přímo ve třídě*

nebo je to někde ve škole nebo v kabinetě. Vždy, když jsem cokoliv potřebovala, tak jsem to sehnala.“. Informantka č. 2 má krásnou, novou a moderní třídu. Je s ní velmi spokojená i s celkovou vybaveností školy: „S tím jsem spokojená. Jinak ta vybavenost tříd je všude stejná. Interaktivní tabule tady už máme hodně dlouho a jinak já jsem tady ráda ještě za klavír, protože nahoře není. Takže tady dole mám klavír a už mi nic nechybí.“. Informantka č. 3 je také spokojená s vybaveností školy. Během návštěvy školy si velmi pochvalovala interaktivní tabuli, se kterou se neustále učí pracovat. Také vyzdvihuje dostatek učebních pomůcek.

V rámci školy informantky zastávají i jiné funkce kromě třídnictví. Informantka č. 1 sděluje, že by se v budoucnu také ráda zapojila do dalších funkcí, jako je například vedení kroužku. Momentálně se věnuje studiu a jinou funkci ve škole nemá, ale podílí se na organizaci školních akcí a výletů, jako je lyžák nebo škola v přírodě: „*Ne, ne, nemám. Právě tím, že studuji tak ani se moc zatím nepouštím do nějakých jiných rolích ve škole a jak je to pro mě všechno nové, tak se snažím zvládat hlavně svoji práci a možná časem si k tomu přiberu ještě něco dalšího.“; „Zároveň připravuji i nějaké výlety pro děti. Snažím se, abychom se každý měsíc někam dostali mimo školu, na nějakou exkurzi nebo vycházku, výlet. Zařizují třeba i lyžařský kurz na zimu, v létě budeme zařizovat školu v přírodě.“ Informantka č. 2 vykonává funkci preventisty, kterou dostala přidělenou. Věnuje se jí tři roky a za tu dobu už nasbírala potřebné materiály, ale zastává názor, že by tuto funkci měl vykonávat pedagog z druhého stupně, jelikož má škola budovy prvního a druhého stupně oddělené. Preventista se zaměřuje spíše na starší děti: „*Ale tak, taky jsem v tom nová. Já nevím, jestli třetí rok, tak se mi už trošičku ten plán akcí už trochu rýsuje. Taky se už opakuje. Člověk už ví, kde trošičku hledat.“; „To je hlavně pro druhý stupeň. Takže já tam s nimi vůbec nejsem. Chtělo by to někoho pro první stupeň a někoho pro druhý. Akorát se nikdo nenašel, kdo by to tam chtěl dělat. Ta funkce mi byla přidělena, nevybrala jsem si ji dobrovolně.“. Třetí informantka vykonává funkci metodika pro 1.-3. ročník. Organizuje schůze a sepisuje z nich zápisy. Také se podílela na tvorbě školního vzdělávacího programu: „*Kontroluji, aby byly tematické plány v pořádku. Když se tvořil školní vzdělávací program, tak jsem to vlastně koordinovala. V rámci toho 1. až 3. ročníku máme společné schůzky, takže to vedu, dělám zápis a jinak spolupracujeme s kolegyněmi, takže v pohodě.“***

Třídní klima

Třídní klima tvoří žáci i učitel, ale osobnostní předpoklady učitele si necháme až na další podkategorii. V atmosféře třídy se odráží vrstevnické vztahy. V pozorování jsem se zaměřovala spíše na učitele. Vrstevnické vztahy se odráží především o přestávkách a v hodinách spolu žáci hezky spolupracují. U informantky č. 1 je ve třídě velmi příjemná

atmosféra. Žáci spolu hezky komunikují a spolupracují. Atmosféra je patrná i ve video hospitaci. Z výpovědi informantky nastávají problémy v rámci přestávek, kdy dochází ke konfliktům. Konflikt je již popsán v podkategorii spolupráce s rodiči. Z výpovědi mimo rozhovor jsem se od informantky dozvěděla, že žáci na sebe velmi často žalují. Zaujalo nás, že informantka nastavuje dodržování pravidel tak, že se žáci navzájem kontrolují. Přijde mi to velmi inspirativní: „*A co mě třeba překvapilo, takže se pak i navzájem hlídali, jestli to pravidlo dodržují. Takže když jsme měli třeba to pravidlo, že se v hodině nejí, tak oni se pak navzájem upozorňovali, že už začala hodina a nesmí jíst svačinku.*“. Informantka č. 2 popisuje zkušenosti s vrstevnickými vztahy v rozhovoru a výpovědi se mi potvrdily i během pozorování. Žáci společně pokračují z mateřské školy, kde už vztahy nebyly zcela pozitivní a při pozorování došlo k úrazy, kdy žák píchl svou spolužačku tužkou: „*Záleží, jak se sejde třída. Vloni jsem měla druháky, předloni teda prváky a ti měli tak dobrý kolektiv, tam se krásně pracovalo. Byli na sebe hodní, pomáhali si i mezi sebou v hodině. Kdykoliv cokoliv potřebovali. Tak to byla úplná radost. Vždycky se najde někdo, kdo to kazí, ale ten se dá spacificikovat. Ale teď, oni jsou, já nevím. Jsou takoví rozhádani mezi sebou už od školky. Tak se sešli a je to tady problém.*“. U informantky č. 3 je z pozorování zřejmé, že ve třídě jsou žáci kamarádi. O přestávce si spolu povídali, hráli a nikdo se nedohadoval. V hodině společně velmi hezky spolupracovali. Informantka mi o přestávce sdělovala, že jde hodně o povahu dětí, které se zrovna sejdou ve třídě. Za dlouholetou praxi se setkala s mnoha variantami uspořádání třídy. V kategorii procesu adaptace jsou již popsány plačtivé děti.

Počet dětí je také podstatným činitelem pro třídní klima. Informantka č. 1 popisuje, že je ve třídě žáků hodně a nedokáže se všem individuálně věnovat: „*já mám ve třídě momentálně 23 dětí a není jednoduché nebo není to v mých silách se věnovat všem*“. V rámci pozorování a video hospitace se informantka snaží co nejvíce dětem individuálně věnovat, ale počet 24 je opravdu velký. Informantka č. 2 má ve třídě 19 dětí a k počtu se nevyjadřovala. V hodině se zvládala všem individuálně věnovat. Informantka č. 3 má ve třídě 22 žáků a v rozhovoru přiznává, že ideální počet by bylo 15 žáků: „*Já si vždycky říkám, kdyby bylo 15 dětí ve třídě, tak je to super. Ani těch asistentů by třeba nebylo tolik potřeba a bylo by to fakt úplně parádní, no. Ale tak to je moje přání, tak třeba se vám to vyplní.*“.

Celkově bych školní i třídní klima u všech informantek zhodnotila velmi pozitivně. Ve školách dny provází úsměv a co jsem měla možnost vypořádat, tak i ve třídách je přátelská atmosféra. Výjimka je třídy informantky č.2, kde žáci nemají příliš dobré vztahy už od navštěvování mateřské školy.

Učební pomůcky a prostředky

Učební pomůcky a prostředky jsou velmi podstatnou částí, která podněcuje žáky ke vzdělání a také napomáhají vzdělávacímu procesu. U malých dětí je důležitá zásada názornosti. Všechny informantky hojně využívají učební pomůcky a prostředky. Ve třídě každé informantky je interaktivní tabule a klavíry, které hojně využívají při své výuce. Tato kategorie je zřejmá z pozorování a v některých případech i z rozhovoru.

Informantka č. 1 hojně ve své třídě využívá didaktických her a tělovýchovných chviliek. Tyto informace jsou patrné z pozorování i video hospitace. Informantka má oblíbené didaktické hry, které má většinou zakoupené na učitelnici i tělovýchovné chvílky, které mají děti rády a jsou na ně zvyklé. Tělovýchovné chvílky mají každý den před psaním a také rádi tančí na písničku Hlava, ramena, kolena, palce. Do hodin například zařazuje tělovýchovné chvílky spojené s básničkou na procvičení prstů: *„Potom si rozvíčujeme ruce a prstíky pomocí básničky a následně jdeme psát do písanky.“*, což je zřejmé i z pozorování. Během aktivit i mění místa, kde probíhá výuka, což je opět patrné z rozhovoru, pozorování i video hospitace: *„vždycky mám pro děti nachystanou aktivitu na koberci nebo se proběhnou i po chodbě“*. Učební pomůcky má velmi hezky připravené a jsou zajímavé a inovativní. Hodně si vytváří své vlastní pracovní listy. Z kamarádského vztahu s informantkou můžeme tvrdit, že je velmi pečlivá a ráda si vyrábí své vlastní pomůcky. V půlených hodinách využívá tablety a ve všech hodinách hojně využívá interaktivní tabuli pro online procvičování. Každou hodinu používají mazací tabulku. Když jsou žáci unavená, tak jim informantka čte pohádky na koberci, což je téměř na konci každého dne, nebo si zatančí. Jako prostředek motivace hojně používá razítka a nálepky.

Informantka č. 2 využívá ve své výuce hojně tělovýchovné chvílky propojené s básničkami a písničkami, především na procvičení rukou před psaním. Tato informace je patrná především z pozorování. Tělovýchovné chvílky zde byly zařazeny na začátku hodiny a v průběhu, kdy trénovali na vystoupení. Hodně s žáky pracuje na koberci a využívá celého prostoru třídy. Pro uklidnění žáků používá hudební pomůcku, trianl, který využívá i během aktivit. Pro upoutání žáků a sdělování informací informantka používá maňáska sovičku, při komunitním kruhu používá plyšáka sluníčko a může mluvit pouze ten, kdo ho drží v ruce. Hodně pracuje s tabulí a používá barevné fixy. V rozhovoru dodává, že už má většinu pomůcek vyrobených a už jen vytahuje své oblíbené: *„Mám oblíbené nachystané pomůcky, které už jenom vytahuju. Stejně se všechno nestihne, je toho teď hrozně moc. Je až moc velký výběr pomůcek, pak má člověk akorát depresi, že to všechno nestíhá. Ale to není možné všechno stíhat. Takže mám pár svých, vytáhnu obálky a poskládej slabiky. Osvědčené techniky.“*

Informantka č. 3 hojně v hodinách využívá interaktivní tabuli a je s ní velmi spokojená. O přestávce předváděla její funkce a velmi ji chválila. Také dodala, že se s ní musí pořád učit. Ve třídě má mnoho učebních pomůcek, které hojně využívá ve svých hodinách. V rozhovoru sděluje, že neustále vytváří nové aktivity a jejím primárním zdrojem jsou kolegyně a novou inspiraci hledá na internetu. Na svůj věk je velmi inovativní: „*Ano, nejen tabule, ale i pomůcky. Ještě si aktivně děláme pomůcky z učitelnice, takže si to půjčujeme. I po této stránce, nikdo nemá jen pro sebe, vždycky to dá i těm kolegyním, takže to je taky super, si myslím.*“..O přestávce mi sdělovala, že má tolik pomůcek, že už se v nich ani neorientuje. Během pozorování do hodin vkládala tělovýchovné chvílky, které se odehrávaly i na chodbě, mimo prostor třídy, a byly doprovázeny básničkami a písničkami. Hojně využívá razítek jako motivační prostředek.

V této podkategorii nás velmi překvapila informantka č. 3, která přes svou dlouholetou praxi a nasbírané materiály vytváří neustále nové a aktivně pracuje s moderními technologiemi. Aktivně pracuje s celým prostorem třídy, hojně využívá koberec a do hodin zapojuje tělovýchovné chvílky. U informantky č. 1 jsme předpokládali velkou aktivitu ve výrobě pomůcek, což se nám potvrdilo. Také využívá prostoru celé třídy a je velmi aktivní v rámci didaktických her. Informantka č. 2 využívá především pomůcek ze zásob. Je to především dáno tím, že má malé dítě, kterému se věnuje ve volném čase. Pomůcky hojně využívá a do hodin hodně zapojuje tělovýchovné chvílky spojené s recitací a zpěvem.

Osobní předpoklady učitele

Podkategorie osobnostní předpoklady učitele je velmi zásadní pro vytváření klimatu ve třídě. Žáci potřebují během adaptace na školní prostředí empatický přístup, dostatek trpělivosti a ovládat své emoce. Učitel elementarista by neměl být příliš přísný, což potvrzuje výpověď informantky č. 3: „*Samozřejmě i ta paní učitelka, pokud je třeba hodně nějaká přísná v té první třídě. Myslím si, že to není úplně dobré.*“.

Informantka č. 1 je velmi empatická a trpělivá. Tyto vlastnosti jsou patrné z pozorování, kdy informantka dbala na pocity žáků a snažila se vcítit do jejich situace. Například, když někomu něco nešlo, tak se mu to trpělivě snažila vysvětlit a pochopit, co mu na daném úkolu nejde. Také když za ní děti chodili o přestávce a měly nějaké problém nebo jí chtěly něco sdělit, tak si je velmi trpělivě vyslechla a následně na to adekvátně reagovala. Má velmi krásný vztah s dětmi a jde vidět, že ji práci s nimi moc baví, což mi potvrdila i v rozhovoru: „*S těmi dětmi mě to hrozně baví, ale každý den se učím něco nového a ty emoce se tak střídají. Někdy jsou dny, kdy je všechno perfektní a někdy jsou dny, kdy mám práce opravdu hodně a jsem z toho*

třeba i ve stresu. Ale řekla bych že převládají ty dobré dny.“. Z výpovědi je také patrné, že jako začínající učitel zažívá stres na základě nedostatku zkušeností a zvykání si na novou roli učitele. Ve třídě to na ní nejde znát a její emoce jsou stabilní. K dětem je velmi otevřená a otevřeně s nimi komunikuje, což jsme popisovali v podkategorii interakce s žáky. Žákům se snaží být vzorem, a tak dodržuje všechna pravidla, která mají ve třídě nastavená: *„A takhle když oni viděli, že i já to pravidlo dodržuji a v hodině nejím, tak se to taky naučili. A funguje nám to tak se všemi pravidly.*“. Hledá se také v roli autority a snaží se najít balanc mezi přátelstvím a autoritou: *„Podle mě je nejzásadnější paní učitelka, spolužáci a rodina. Uvědomuji si velkou zodpovědnost učitelství na 1. stupni základní školy, protože nechceš dělat zkazit iluzi o škole a chceš jim toho předat co nejvíce. Podle mě je těžké najít balanc mezi tím být s dětmi kamarádka, ale zároveň si udržet autoritu.*“ Hodiny informantky jsou také doprovázeny humorem. V rámci kamarádského vztahu mi informantka popisovala, že je důležité s dětmi dělat srandu a je to dobrý způsob pro upoutání pozornosti. Informantka také sděluje svůj názor, že paní učitelka v 1. třídě je jako druhá maminka žáků a toto povolání je velmi málo oceňováno: *„Učitelka v 1. třídě mi přijde, že je to taková druhá maminka a dělá toho navíc pro ty děti hrozně moc. Trošku mě mrzí, že se o tom nemluví nebo často to ani není vidět.*“.

Informantka č. 2 je taktéž velmi empatická a k žákům má velmi milý přístup. Jak už jsme již popisovali, informantka má velmi příjemný a jemný hlas. Jemnost se odráží v celé její osobnosti. Během celé hodiny se na žáky usmívá a velkou mírou projevuje empatii. Například při komunitním kruhu jedna žákyně popisovala zážitek z pohřbu. Informantka zaujala velmi empatický přístup a žákyni bedlivě vyslechla a adekvátně reagovala. Popisovali jsme již situaci, kdy byla holčička bodnuta tužkou. I v tomto případě byla velmi empatická, trpělivá a žákyni utěšila. V rámci výuky se žákům individuálně věnuje a vždy se snaží žákům pomoci, je velmi trpělivá. S žáky od začátku buduje velmi hezký a přátelský vztah a zároveň žáci uznávají její autoritu a ve třídě je klid a pořádek. Do svých hodin se také snaží zapojit humorné prvky. Žáky usměňuje pomocí gest a nezvyšuje hlas. Většinou jen dá prst přes pusku, na žáky mrkne nebo zazvoní na triangel a žáci se ihned chovají ukázněně. Je velmi emočně stabilní a jen tak něco ji nerozhodí.

Informantka č. 3 je charakteristická svou trpělivostí, empatií, individuálním přístupem a humorem. Tyto vlastnosti a schopnosti informantky se velmi projevují v pozorování. Svou dlouhodobou zkušeností působí velmi vyrovnaně a spokojeně. Nemá potřebu zvyšovat hlas nebo dávat dětem poznámky. Žáky si umí velmi dobře usměrnit, což jsme popsali v kategorii interakce a spolupráce. K žákům je velmi trpělivá a snaží se, aby žáci na řešení přišli sami. I v rámci stíhání učiva je velmi emočně stabilní, což e projevu i v rozhovoru: *„Jo, když člověk*

vidí, že jsme dnes měli naplánované, že ještě do písanky napíšeme velké P. Prostě to už nešlo. Napsali jsme si to na tabulku a necháme to po prázdninách a hotovo.“. Emoční stabilita se v pozorování projevila, když žákyni tekla krev z nosu. I v takové situaci zůstala klidná a situaci začala ihned adekvátně řešit. Velmi individuálně přistupuje k chybě a při dodržování pravidel se snaží být empatická: „Neznamená to, že by si tady mohli dělat co chtěli, ale takovým tím empatickým přístupem, aby se děti cítily dobře. Protože i když mají stres, jsou pod nějakým tlakem, tak i výkony nepodávají správné. Aby se nebáli, když udělají chybu nebo se jim něco nepovedlo.“. Velmi se mi líbil postoj k informantky ke třídě. Třidu bere jako svou druhou rodinu a práce pro ni nekončí zavřením dveří, ale neustále nad žáky přemýšlí, což sdělila v rozhovoru: „Víte co. Ono v podstatě, jak začne školní rok, tak mi to připadá, že mám druhou rodinu. Vlastně tu třídu. A člověk na ně myslí pořád. Někdy je spokojený. Záleží to i hodně, když má člověk nějaký problém, tak to ty děcky vycítí a odrazí se to. Takže i v té třídě je to takové.“; „Ne, to opravdu nejde. A prázdniny jsou potom zasloužené. Teprve po čtrnácti dnech začnu trochu relaxovat a říkat si, jaká je pohoda a klid.“. Její hodiny jsou postavené na humoru. S dětmi dělají srandu, společně se smějí a úsměvem se každý den pozdraví. Tento přístup je velmi inspirativní.

Všechny informantky jsou velmi empatické, s dětmi mají trpělivost a mají stále emoce. Jen tak něco je nerozhodí. S žáky mají velmi pěkný vztah postavený na důvěře a přátelství. Žáci se nebojí informantkám cokoli sdělit a ony je se zájmem poslouchají a reagují na ně. S kázní ve třídě nemají problém a žáky si ihned usměrní pomocí jednoduchých gest.

5.7.3 Proces adaptace

Tato kategorie se zabývá procesem adaptace. Nástup dítěte do školy a proces jeho adaptace na školní prostředí je důležitým bodem v životě dítěte. Dítě přijímá roli školáka, hru střídají školní povinnosti a dítě se podřizuje režimu školy. V tomto období, jak je již zmíněno v teoretické části i při rozhovoru s informantkami, hrají podstatnou roli činitelé, kteří ovlivňují právě proces adaptace. Řadíme sem učitele, rodiče a spolužáky. V této kategorii se budeme zaměřovat především na postoj učitele k procesu adaptace a pokusíme se odpovědět na dvě výzkumné otázky, které spolu bezpochyby souvisejí: *Které profesní kompetence jsou určující pro práci učitele elementaristy v adaptační fázi 1.ročníku?; Jakým způsobem délka praxe ovlivňuje profesní kompetence učitele elementaristy?*. V této kategorii se zabývá interpretací podkategorií – zkušenost s výukou v 1. ročníku, metody a pomůcky v adaptační fázi, adaptace na prostředí školy. Proces adaptace interpretujeme především na základě rozboru rozhovorů.

Zkušenost s výukou v 1. ročníku

Jedno z kritérií, při výběru výzkumného souboru, byla délka pedagogické praxe informantek. Zajímalo nás, jestli právě délka jejich praxe má vliv na proces adaptace dítěte na školní prostředí a zda se tento proces u informantek liší na základě jejich zkušeností. Výuka v 1. třídě je velmi specifická a náročná a ve většině případů ji nevyučují začínající učitelé. Z vlastní zkušenosti můžu potvrdit, že tomu tak opravdu je. Oproti jiným třídám, které jsem během své praxe na vysoké škole mohla učit, je první třída úplně jiná a je zde potřeba dostatek zkušeností.

Informantka č. 1 se nepotýkala pouze s adaptací dětí na školní prostředí, ale také se svou adaptací na novou roli učitele, kolegy a také na prostředí školy. Před nástupem do základní školy působila jako chůva v mateřské škole v jejím rodném městě Litomyšli, kde načerpala mnoho zkušeností s dětmi. Školku navštěvovaly děti od dvou let a před nástupem do školy se věnovala předškolním dětem. Její práce tedy navazovala a informantka znala specifika dětí v předškolním věku a na těchto zkušenostech mohla dále stavět. Tato informace je patrná z rozhovoru, kde byla informantka tázaná, jestli má předchozí zkušenost s dětmi: „*Jo, jo. Mám. A právě ještě s menšími, protože ve školce jsme měli děti od dvou let do předškoláků a já jsem v červenci opustila předškoláky a v září jsem nastoupila k prvňáčkům, takže mi to vlastně navazovalo.*“. Ve škole působí od září, takže je pro ni role učitele nová. Předchozí zkušenosti s výukou první třídy neměla, jelikož praxe v 1. třídě na vysoké škole byla zrušena z důvodu pandemie Covid, a setkala se s ní poprvé až při nástupu do práce. Když jí byla přidělena první třída, tak byla velmi překvapená právě z důvodu specifika 1. třídy, ale přidělení vzala jako výzvu: „*Musím říct, že pro mě to bylo velkým překvapením. Nečekala jsem to, protože vím, že není úplně běžné, aby nastupující učitelka dostala rovnou třídnictví a ještě v 1. ročníku. Přece je ta první třída hodně specifická. Takže byla jsem překvapena, ale hodně mě to lákalo, protože k těm mladším dětem mám blízko. Baví mě práce s nimi a brala jsem to jako výzvu. Řekla jsem si, že to zkusím a šla jsem do toho.*“ Jako začínající učitel si velice uvědomuje zodpovědnost, kterou učitelka v 1. ročníku nese. Práce s dětmi ji velmi baví a táhne ji to spíše k malým dětem. Začátky jsou velmi náročné a informantka se vše teprve učí a spousta věcí je pro ni zcela nová. Děti má moc ráda a z počátku se na ně velmi těšila. Její práce v ní vyvolává stres, který je dán nedostatkem zkušeností s výukou v 1. třídě a nabírání zkušeností popisuje jako pokus a omyl: „*No hodně se to střídalo. Já jsem se na ty děti hrozně moc těšila, ale uvědomovala jsem si tu zodpovědnost, kterou ta první třída obnáší. Hlavně ten začátek. A vlastně pořád je to u mě takový pokus omyl. S těmi dětmi mě to hrozně baví, ale každý den se učím něco nového a ty emoce se tak střídají. Někdy jsou dny, kdy je všechno perfektní a někdy jsou dny, kdy mám práce*

opravdu hodně a jsem z toho třeba i ve stresu. Ale řekla bych že převládají ty dobré dny.“. Nedostatek zkušeností se odráží v neodhadování situací nebo náročnosti aktivit. Příkladem je tomu popis situace pře prvním tělocvikem, který je popsán již v podkategorii interakce s žáky v rámci pokynů žákům. Získávání zkušeností je tedy u informantky v procesu hledání sebe sama a zjišťování specifik 1. třídy na základně vlastní zkušeností v nejrůznějších situacích.

Informantka č. 2 je charakteristická výukou v 1. ročníku a má s ní velké zkušenosti. Za deset let celkové praxe a osm let praxe na současné škole vyučovala vždy 1. třídy s výjimkou jednoho roku, kdy vyučovala 2. třídu: *„Skoro všechnu praxi mám v prvním ročníku, jen vloni jsem byla jednou ve druhé třídě. To byl zrovna covid, takže v podstatě učím jen prváky pořád dokola.“. V počátcích své pedagogické praxe ji byla ihned přidělena 1. třída, za což byla informantka velmi vděčná, jelikož ji vždy spíše přitahovala výuka malých dětí: „Já jsem ji chtěla. Já jsem vyloženě chtěla tyto malé, takže mi tehdy vyšel pan ředitel vsříc. Hledali někoho do první třídy, tak jsem byla strašně ráda, že jsem ji dostala. Ale chtěla bych mít jedna a dva, abych si je vedla aspoň do té dvojky a pak třeba zase ty malé prváčky. Třetíáci, čtvrtíáci. Ti starší mě netáhnou.“. Z výpovědi však vyplývá, že by si třídě chtěla vést alespoň do 2. třídy. Také popisuje důležitost uvádějícího učitele, který poskytuje rady a pomoc při nedostatku zkušeností a při jejich získávání. Tento fakt již popisujeme v podkategorii spolupráce s kolegy, ale zmíníme zde ještě jednu informaci, která vyplývá z rozhovoru: *„Určitě, pak už si člověk přebere, co mu vyhovuje nebo aspoň mu pomůže vidět tu laťku, jak ji vysoko nastavit. Já jsem se s nimi bála napsat jedno písmenko a třeba oni napsali půl stránky nebo stránku v písance. Člověk zjistí, že toho zvládnou víc, než si myslí.“. Informantka také přiznala, že ji na počátku praxe provázel stres a strach. Napomáhaly jí však nabyté zkušenosti ze školky: *„Jsem zvyklá ze školky, jak s dětma komunikovat a vlastně mi o hodně pomohlo, že jsem celý předchozí rok strávila u předškoláků, tak jsem hodně navazovala na to, co by mohli mít naučené ze školky.“.***

Informantka č. 3 je zase charakteristická svou dlouhodobou praxí, téměř 40 let. 20 let působí na současné škole. Její počátky pedagogického působení spadaly do výuky v mateřské škole, kde působila 10 let a následně si dodělala vzdělání a je nyní je aprobovaná učitelka na 1. stupni ZŠ. S výukou 1. třídy má velké zkušenosti, téměř deset let, ale vyučuje i jiné třídy. Na dané škole je zaveden systém, kdy si pedagogové vedou třídu od 1. do 3.: *„No já jsem vlastně v 1. ročnících učila myslím víc jak 10 let, ale nejenom, že bych učila první ročník. Většinou je to tak, že tady na této škole to točíme 1., 2. a 3. ročník. I když jsem byla vlastně naproti na škole, tak tam jsem nezačínala v první třídě, protože většinou se s ní většinou nezačíná. Ale pak jsem měla prvňáky, druháky a třetíáky, a tak se to vlastně točí, což je fajn.“. Ve své výpovědi v rozhoru také popisuje specifika 1. třídy. Se staršími dětmi je práce jiná a v mnohých věcech*

i jednodušší díky vyzrálosti dětí. Je zřejmé, že jí tento systém vyhovuje a je za něj ráda: „*Jasně. Zase ta první třída je fakt taková specifická i náročná. Ale zase je dobré, když člověk pozná s těmi dětmi i něco jiného a že se s nimi dá trošku jinak pracovat, mluvit a všechno. Hlavně v té třetí třídě. Ti druháci, to je takový ten přechod a v té třetí třídě už tak vyspívají a vyžívají, tak je to takové zas o něčem jiném.*“. Nevýhodu spatřuje pouze ve stěhování třídy do vyššího patra školy. S výukou v 1. ročníku tedy nemá problém a dlouholetou zkušeností je na výuku zvyklá a nevádí jí. Má perfektně zvládnutou výuku v 1. třídě a má dostatek zkušeností a vědomostí v rámci adaptace dítěte na školní prostředí. Počátky pro ni nebyli moc náročné, jelikož také navazovala na výuku v mateřské škole: „*No vlastně tím, že já jsem byla v té mateřské škole, tam mi to ani nepřišlo. Takže já s tím problém nemám. Vím, že někdo z toho má strach. Mně to nevádí a jsme asi jedna z mála ze škol, která to máme tak docela rozdělené. Pasuje nám to točení jedna, dva, tři. I když tady je problém, že se na tu třetí třídu stěhujeme nahoru do patra, tak nevím, jestli se to do budoucna nějak vyřeší, abychom se nemuseli stěhovat. Je to docela náročné a nefajn. Ale jako není tady problém, že by někdo nechtěl jít do první třídy. Říkám, tak to máme zaběhlé a zas ti co jsou čtyři a pět, tak jim to vyhovuje, protože mají blíž ke starším dětem.*“.

Díky interpretaci této podkategorie jsem zjistila, že zkušenosti s výukou v 1. ročníku jsou zásadní. 1. třída je velmi specifická a zkušenosti jsou zde nezbytné. Myslím si, že stres a obavy z výuky jsou na místě a pedagog si musí zkušenosti získat v rámci pedagogického působení a prožitím si nejrůznějších situací. Z počátku může být výuka postavena jako pokus a omyl. Z výpovědí je zřejmé, že začínající učitel nemá dostatek zkušeností a ve většině případů na mnoho věcí přichází už v průběhu praxe. Důležitým činitelem může být uvádějící učitel, který pomůže nastavit náročnost výuky a objasní specifika výuky.

Metody a pomůcky v adaptační fázi

Metody a pomůcky jsou bezpochyby nedílnou součástí adaptační fáze. Učitelé se snaží udělat žákům vstup do školy co nejpříjemnější a je to pro ně velmi důležité. Žák i učitel se musí ve škole cítit příjemně a k tomu je potřeba vzájemné seznámení se a získávání zážitků.

Všechny informantky využívají v adaptační fázi tematického ladění.

Informantka č. 1 navázala na způsoby školy a jako téma své třídy si vybrala námořníky: „*Naše škola to má zavedené tak, že je celá třída tematicky zaměřená, tak jsem si to všechno sladila do jednoho tématu. Vybrala jsem si námořníky a udělala jsem si i výzdobu třídy v tomto duchu, na které jsem pracovala v přípravném týdnu.*“. Tuto tematiku používá po celý školní rok jako prvky motivace, například při učení se pravidlům, i získávání pozornosti: „*Pravidlo*

nám vždycky v pondělí ráno pošle poštou Peppek námořník, protože si hrajeme v 1. třídě, že jsme námořníci a plavíme se 1. třídou.“ V průběhu prvních dní také používala aktivity laděné do pohádek a věcí, které děti znají.

Tematické ladění využívají i druhá a třetí informantka. Informantka č. 2 ladí adaptaci do tématu pohádek a prvouky: *„Tak to máme dny motivované na večerníčky, protože je znají. Večerníčky, pohádky, tak se na tom rozhovoří a máme k tomu různé aktivity. Matematiku máme taky to SPN a ze začátku jsou pohádky. Celé je to laděné pohádkově.“* Metodiku adaptace má již zjetou a má sepsané přípravy, které si vždy jednou za rok připomene a prostuduje. Jinak hledá i novou inspiraci, kdy konstatuje, že v dnešní době je mnoho materiálu pro adaptační fázi ve škole: *„Vždycky, to mi zase poradila jiná paní učitelka na malotřídce. Říkala, že je to tak jiná práce, že to má napsané. Myslím ty hodiny. Protože je učí vlastně jen jednou za rok, tak že je vždy zapomene. A pak je se začne už v těch sešitech, tak v tom člověk jede každý den a pořád, tak to už ví. To už není tak náročné. Ale zrovna tady ty začátky, ty první dny, jsou tak jiné, že to mám napsané a vždycky jednou za rok mrknu, co tam děláme a mám to. Teď je spousta materiálů, takže se dá čerpat i z těch metodik. Jsou tam tematicky laděné týdny, například pohádkové. Jsou tam všechny činnosti, co se nimi dá dělat. Ale je tam toho strašně moc. Mám taky takové své přípravy.“*

I informantka č. 3 používá pohádky jako úvodní motivaci. Během pozorování jsem si všimla, že jejich třída nese název Večerníčkov. První den ve škole využívá jako motivační prvek a zároveň i seznamovací a adaptační značky, které dále využívají ve svých hodinách: *„Úplně ten první den, když přijdou i s rodiči, tak z toho míváme vždycky obavy. Už tady máme zjeté, že děcka mají ten první den přivítací. Je tady hodně rodičů a vlastně je třída plná i babiček. Představím se. Přijde paní vychovatelka, taky se představí. Na tabuli mám kartičky, kde mají napsané své jméno. Já pak kontroluji, jestli teda všichni přišli do školy. Každému přečtu jeho jméno, oni přijdou k tabuli a snaží se tam najít to své jméno. Napíšu tam jméno křestní a potom menším příjmením, protože většinou oni znají jméno křestní. Takže ho hledají, když ho nemůžou najít, tak jim pomůžu. Když si to jméno otočí, tak na té kartičce mají značku. Tím pádem si objeví, že mají tu značku, kterou mívali i ve školce. Než se naučí všichni číst a psát, tak ty značky využíváme, jako takové rozpoznávací znamení.“* Pohádkové ladění využívá při seznámení s žáky: *„Něco si řekneme, většinou to nasměrujeme do nějakých pohádek, aby se jim to líbilo a zkusíme takové základní věci, které procvičovali ve školce.“*

Informantky se během adaptace žáka na školní prostředí soustřeďují na vzájemné seznámení pomocí her a aktivit, kterou právě ladění i do pohádkových témat. Využívají například metody s míčkem, aby zjistili jména žáků. U informantky č. 2 je výhoda, že velmi

úzce spolupracují s mateřskou školou, jak je popsáno v podkategorii spolupráce s kolegy. Všichni žáci společně přecházejí z mateřské školy, takže se velmi dobře znají. V prvních dnech jde o seznámení s paní učitelkou, která se jména dětí naučila již dopředu, jak je patrné z výpovědi: „*My hlavně spolupracujeme s mateřskou školkou. Jsou to ty vedlejší dveře, vedlejší budova. Takže tam jsou taky kolegyňky. Známe se, takže já vím všechno ještě dřív, než sem děti přijdou. Už vím, kdo jaký je, co mu nejde i co funguje v rodině a na co dát pozor. Co se mi tady objeví. Ještě než nastoupí, tak už je umím nazpaměť a poznám kdo je kdo. Dřív mi to vždycky dalo hodně času, než jsem si je ze začátku zapamatovala, ale každý rok je zvládám rychleji. Podívám se na fotku a do dvou dnů je umím. Toto je podle mě největší výhoda, naše spolupráce s mateřskou školou. Máme i společné akce se školkou, takže i s prváky chodíme zpátky do školky a oni jsou moc rádi, že vidí ty svoje loňské spolužáky a paní učitelky. Tak jsou takoví vděční. Takže děti se znají ze školky, je to stejná třída, jako ve škole. Furt ti stejní spolu. Takže když si nesednou, tak jdou spolu furt ti stejní až do devítky. Takže seznamovací hry nejsou potřeba, to spíše abych se seznámila já s nimi., abych si zapamatovala jména.“*

V této podkategorii si myslí, že délka praxe nehraje roli. Všechny informantky mají metody adaptace na školní prostředí velmi zvládnutou a využívají nejrůznější metody. V této oblasti jde především o motivaci učitele vykonávat svou práci co nejlépe a věnovat tomu dostatek času. Samozřejmě, že u začínajícího učitele tyto situace mohou vyvolávat stres, ale myslím si, že naše informantka je velmi ambiciózní, pečlivá a ohleduplná. Svou práci má velmi promyšlenou a věnuje se jí naplno.

Adaptace na prostředí školy

Další podkategorii je adaptace na prostředí školy, která je v našem kontextu důležitá. Žáci se s prostředím školy setkávají již během zápisu do školy, kdy dochází většinou k prvnímu kontaktu se školou a paní učitelkou. Je velmi důležité, aby si žáci vytvořili kladný vztah ke škole a chodili do ní rády. To potvrzuje i informantka č. 3 v rozhovoru, kdy hovoří o snaze, aby děti měly školu rády: „*Já vždycky říkám rodičům, že je důležité, aby co nejdříve chodili rádi do školy.“*

Všechny informantky popisují, že je podstatné předchozí zkušenost z mateřské školy, na kterou dále navazují. Jak už jsme již popisovali, tak informantka č. 1 má zkušenosti s výukou v mateřské škole, kde působila jako chůva. Zkušenosti jsou jí oporou, jelikož navazuje na předškolní období a s dětmi má již zkušenosti: „*Jsem zvyklá ze školky, jak s dětmi komunikovat a vlastně mi o hodně pomohlo, že jsem celý předchozí rok strávila u předškoláků, tak jsem hodně navazovala na to, co by mohli mít naučené ze školky.“* Informantka úzce spolupracuje

s mateřskou školou, což jsme taky popisovali výše. Informantka považuje kontakt s mateřskou školou jako největší výhodu. Žáci už prostředí školy znají, jelikož jí několikrát navštívili ještě před zahájením školní docházky. I paní učitelka má s dětmi již dřívější zkušenost a na základě kontaktu s kolegyněmi z mateřské školy již o dětem mnoho ví. Žáci mají již naučené určité chování ze školy, které informantka popisuje v rozhovoru: „*Ale oni jsou na to zvyklí už ze školky. Tam mají taky pravidla a vždycky mi říkají, že je tam taky měli. I ve družince je mají, tato pravidýlka. Takže to jsem věděla, že i v té školce se učí sedět v kruhu, aby ve škole vydrželi. Hlásí se a opravdu vydrží. Opravdu jsem se byla dívat.*“. Informantka č. 3 také hovoří o navazování na předchozí zkušenosti žáků z mateřské školy a navazuje na ně v prvních dnech po nástupu žáků do školy: „*Něco si řekneme, většinou to nasměrujeme do nějakých pohádek, aby se jim to líbilo a zkusíme takové základní věci, které procvičovali ve školce. Zrakové rozlišování, sluchové vnímání a tady toto.*“. Také zastává názor, že jsou žáci z mateřské školy dobře připravení na režim školy, ale záleží na individualitě žáků: „*A myslím, že většinou jsou teď i dobře připravení z mateřské školy, takže tady nebyly nějaké velké problémy. Ale pokaždé je to jiné.*“.

S budovou školy se žáci druhé informantky seznamují již během mateřské školy, kdy jsme tyto záležitosti popsali již výše. U informantek č. 1 a 3 dochází k seznámení se školou v rámci prohlídek v prvních dnech školy. Tyto informace jsou patrné z rozhovorů s informantkami, kdy informantka č. 1 říká: „*Taky jsme si byli projít školu, aby se v ní žáci začali orientovat.*“ a informantka č. 3 popisuje seznámení se školou: „*A projdeme si třeba první patro ve škole. Další den druhé patro, aby věděli, kde je sborovna, jak se dostanou do jídelny. Takže tak postupně. Pak si objednáme další den školu zvenku, aby viděli zvenku, kde máme třídu a takovým způsobem pracujeme.*“.

Během procesu adaptace také dochází k úpravě výuky, aby si žáci postupně zvykali na chod školy. U informantky č. 1 jsou nejzásadnější pravidla, která se děti po příchodu do školy musí naučit dodržovat. Vypovídá o tom informace z rozhovoru: „*Já jsem právě těmi pravidly chtěla hned navázat, protože ta pravidla mi přijdou v 1. třídě fakt zásadní věc a když děti přišly ten první den do školy nebo v tom prvním týdnu tak ony věděly zhruba, co se ve škole dělá od starších sourozenců. Ale nikdo jim třeba neřekl, že když uslyší zvonek, že musí do své lavice nebo když přijde paní učitelka, tak by se měly postavit nebo když je hodina tak se prostě nepovídá. Když mi chtějí něco říct, musí se přihlásit. Nastavování pravidel je fakt běh na dlouhou trať.*“. Dále si nastavování a dodržování pravidel budeme popisovat níže v kategorii profesních kompetencí. Druhá informantka hovoří o úpravě hodiny, kdy nedodržuje přesný harmonogram vyučovacích hodin, ale chod hodin uzpůsobuje potřebám žákům a učí je orientaci

a bezpečnosti: „Pro mě je důležité, aby se trošku naučili orientovat. Například že chvíli sedíme, pak jsme na koberci. Aby nebyli splašení a trochu se uklidnili. Jsou to neřízené střely, tak aby se něco nestalo. Nebo takové ty úseky. Vůbec nejedeme hodina, přestávka, hodina, přestávka. To s nimi vůbec nefunguje, takže chvíli něco děláme, pak zase musí děti odpočinout a posvačit, a tak se nám to prolíná. Pak jdeme chvíli ven, takže to nemá žádné hranice.“. Začátky jsou důležité v tom, aby se děti sžili v prostředí školy a začali se v ní orientovat: „Ano, abych je poznala a trošku jsme se sžili. Hlavně aby se někdo neztratil (smích). Dbát na bezpečnost, protože pořád přecházíme tam a zpátky.“. I u informantky č. 3 jsou začátky odlehčené, kdy se žáci seznamují s prostředím školy, učí se návykům. Pro tyto účely mají na škole po určitou dobu zrušené zvonění: „Vlastně ze začátku adaptace jsme jednu dobu měli, že nám tady nezvonilo, ale to už jsme zrušili. Takže to zvonění je potom důležité, aby měli i takový ten řád, že je ta hodina a je ta přestávka, tak je to pro ně i takové lepší. Ale když potom potřebuji, tak si to upravím podle sebe. Když vidím v té hodině, jeden jde čurat, druhý, třetí, tak se jdeme všichni vyčurat nebo se teď všichni napijeme a opravdu musí člověk vycházet z toho, jak ty děcka reagují, jak fungují, a tak jim to přizpůsobovat.“. Jak je z rozhovoru zřejmé, tak informantka dbá hodně na dodržování chodu školy, ale zároveň zodpovědně přistupuje k individualitě třídy a jednotlivých žáků.“

Informantka č. 3 také hovoří o adaptačních obtížích, kdy jsou děti plačtivé, i když navštěvovali mateřskou školu. U informantky je patrná velmi rozvinutá empatie a trpělivost: „Teď mě třeba dvě děti plakaly, že se bály, že je tady rodiče nechají. Přitom chodily do školky, takže chodily za mnou i k tabuli. Vždycky naplákal a byly z toho špatní. S pláčem už šly do třídy. Ale to jsou vlastně takové povahy. Už je to lepší. Občas se ještě něco tak vyskytne, ale s tím člověk nic nenadělá, nějakým striktním chováním. To nejde.“. Informantka č. 2 se setkává s logopedickými obtížemi a s poruchami grafomotoriky, kde popisuje, že vyplývají i z nezájmu rodičů: „Spíš jsou teď problémy s grafomotorikou. To je kámen úrazu. Potom ve čtení. Teď je hodně logopedických vad a problémů. Děti neumí mluvit. Ze školky tady přišla aspoň třetina s tímto problémem a rodiče to moc neřeší.“. Informantka č. 1 hovoří o adaptačních obtížích v ohledu dodržování pravidel, které si popíšeme níže.

Celkově bych informantky v této podkategorii zhodnotila jako dostatečně schopné žáky adaptovat na školní prostředí. Největší potíže se budou objevovat v nastavování a dodržování pravidel.

5.7.4 Profesní kompetence

Profesní kompetence jsme si pro účel interpretace dat klasifikovali podle Vašutové. U učitele se předpokládá, že je schopen využívat naplno svých dovedností za účelem vzdělávání dětí. Pedagog je důležitou součástí výuky a pro dítě je zásadním faktorem působícím na jeho vzdělání. Profesní kompetence se zaměřují na způsob jeho vedení výuky, života ve škole, ale i na jeho osobnost. Tato kategorie je interpretovaná pomocí všech metod pozorování a dělíme ji na jednotlivé podkategorie – předmětová kompetence; didaktická a psychodidaktická kompetence; diagnostická a intervenční kompetence; sociální, psychosociální a komunikativní kompetence; manažerská a normativní kompetence; profesně a osobnostně kultivující kompetence. Tyto podkategorie si dále jednotlivě popíšeme. Kategorie profesních kompetencí nám poskytují odpovědi pro všechny výzkumné otázky.

Předmětová kompetence

1. třída je velmi specifická v tom, že žáci vstupují do systému vzdělávání a v prvním školním roce se učí základním dovednostem jako je čtení, psaní a počítání. Důležité tedy je, aby pedagog elementarista měl dobře zvládnutou metodiku trivía a dokázal hodinu uzpůsobovat potřebám a věku žáků.

Informantka č. 1 v rozhovoru popisuje, že je pro ni všechno nové a postupem času si situacemi přichází na svůj systém výuky. Z pozorování i rozhovoru je však zřejmé, že je velmi pečlivá a snaží se své roli učitele věnovat co nejvíce. Začínajícího pedagoga mnoho věcí dopředu nenapadne a nejrůznějšími situacemi přichází na nové informace a vytváří si tak svůj vlastní styl výuky a způsob interakce s žáky: „*No tak, jak jsem říkala. Je to nová zkušenost každý den a vlastně do té doby, než jsem si to sama zažila na vlastní kůži, tak některé ty situace mě předem vůbec nenapadly.*“. Tyto situace jsme více popisovali výše. Taky jsme již popisovali, že pro informantku je obtížné odhadnout přiměřenou náročnost aktivit, které byly způsobeny nedostatkem zkušeností a nedostatečnou znalostí třídy na počátku roku. Během pozorování měla informantka metodiku perfektně zvládnutou a nebylo zde poznat, že by se jednalo o začínajícího učitele. Z pozorování je zřejmé, že informantka velmi využívá propojení s jinými předměty. V hodinách využívá i prvky anglického jazyka a hudební výchovy. Dále vždy narazí na situaci, kdy si vysvětlují věci i v rámci jiného předmětu, například roční období nebo zvířata, které mají propojené s českým jazykem. Takových situací by se dalo najít mnoho. Hodinu uzpůsobuje na základě výkonu žáků. Některé děti jsou šikovnější a některým jde výuka pomalu. Pro žáky má nachystané úkoly navíc. S žáky si vytvořili systém, kdy informantka žáky

za bonusové úkoly ohodnocuje. Každý žák tedy neustále pracuje a motivován dělat práci navíc. Tuto skutečnost si popíšeme více v podkategorii diagnostické a intervenční kompetenci. Informantka se snaží hodiny dělat velmi zajímavé, což můžeme pozorovat i v popisuje učebních pomůcek. Hojně využívá moderní technologie, aktivity hodně střídá, střídá i učební prostor a využívá nejrůznější učební pomůcky. Do hodin zařazuje hodně didaktických her a tělovýchovných chvil.

Informantka č. 2 díky svým zkušenost s výukou v 1. třídě má metodiku velmi dobře zvládnutou, což nám potvrdilo pozorování. Pozorovatelné to bylo především v hodině českého jazyka při psaní v písance. Informantka má již zjetou vlastní techniku a pomůcky, které žákům pomáhají. Například žákům uvádí, že mají neviditelné lepidlo a písmenka musí slepit nebo do písmenek fouká, aby si žáci napravili sklon písma. Ve svém vyučovacím stylu výrazně využívá mezioborových vztahů a hodiny má tematicky laděné, což je patrné z pozorování i z rozhovoru: *„Mně vyhovuje, když to mám všechno tematicky propojené a mám to napasované na prvouku. Vyloženě mám témata podle prvouky. Teď už jsou sešity laděné do prvouky, ale dřív to nebylo a mně to tak vyhovuje. Například jsem školák a je tam doprava, tak v matematice počítáme dopravní značky nebo kreslíme semaforey, zpíváme o vlaku, dejme tomu. Pak máme podzim, to je taky hezké. Podzimní písničky a všechno ostatní. Výtvarka i pracovní výchova je k tomu hezká. Takto to mám napasované. Sem tam se do toho dostane svátek. Ale třeba, jak jezdíme podle Nové školy, tak nemají slabikář laděný, ale už jsem zvyklá, že už mi to ani nevádí. Je tam vlastně živá abeceda na začátku, taková ta tenká. Takže to mi nevádí, ale některé mají i tematické ladění v sešitech.“*. Hodiny upravuje dle potřeb a věku žáků, a i v rámci adaptace. Uzpůsobení výuky v procesu adaptace jsme již popisovali výše. Práci s šikovnými a pomalejšími žáky si popíšeme níže. Zajímavost výuky je patrná z pozorování, kdy informantka využívá mnoho učebních pomůcek, střídá místa práce a do hodin hodně zapojuje zpěv a tanec. Zajímavost výuky také navozuje maňáskem sovičky.

Informantka č. 3 má metodiku 1. třídy kvalitně zvládnutou díky mnoha zkušenostem během dlouholeté praxe, což se odráží v pozorování. Přesně ví, co v jakou chvíli zařadit a jak dětem pomoci v případě, že jim něco nejde. Hodně uzpůsobuje hodinu potřebám žáků a velmi se jim věnuje v rámci individuálního přístupu: *„Snažím se přizpůsobit dětem. Jo, když člověk vidí, že jsme dnes měli naplánované, že ještě do písanky napíšeme velké P. Prostě to už nešlo. Napsali jsme si to na tabulku a necháme to po prázdninách a hotovo. Takže takovým způsobem.“*. Hodiny mezioborově propojuje, například hodně propojuje prvouku s českým jazykem nebo do hodin vkládá prvky hudební výchovy, kdy sis žáky zpívají. V hodinách také hojně využívá interaktivní tabuli. Hodiny se snaží dělat zajímavé, a i přes dlouhodobou praxi si

stále vytváří nové pomůcky a věnuje se novým metodám výuku: „*Tak pořád přemýšlím o tom, jak ještě. A když teda najdu nějaký způsob nebo někdo poradí, tak se snažím opravdu využívat i něco nového.*“; „*Ted' třeba i od té Janhubové děláme metody na správné psaní, kdy vlastně děcka si jednotlivá písmenka vyřukávají, krokují, skákají a tak, protože jim to třeba dělá velké problémy.*“. Individuální přístup učitele k žákům si dále rozebereme níže. Žáky se snaží zaujmout a stále hledá nové způsoby: „*Takže pořád o tom člověk přemýšlí. Nejen, jak je v té práci, ale i po práci. Jak by mohl ještě víc ty děcka zaujmout a jak je navnadit do toho učení, aby to bylo bezděčné, normální a aby měli dobré základy. Je to vlastně základ v té první třídě. Všichni to budou potřebovat, všichni se to musí naučit.*“

Předmětovou kompetenci mají všechny informantky skvěle zvládnutou. Informantce č. 1 chybí dostatek zkušeností, ale její hodiny jsou i tak perfektně zvládnuté a metodiku má dobře nastudovanou. Problém se vyskytuje v odhadování náročnosti, která se postupem času zlepšuje s poznáváním třídy. Její hodiny jsou velmi zajímavé a troufám si tvrdit, že nejlépe pracuje se střídáním aktivit. Hodiny jsou velmi akční a žáci nepocítují nudu. Informantky č. 2 a 3. mají metodiku již perfektně zvládnutou a neobjevují se zde žádné problémy. Pro informantku č. 2 je charakteristické tematické propojení a pro informantku č. 3 je charakteristický individuální přístup a uzpůsobování výuky podle potřeb žáků.

Didaktická a psychodidaktická kompetence

Do této kategorie patří především příprava na vyučování a způsob jejího řízení. Zde jdou na základě pozorování a rozhovoru vidět velké rozdíly mezi informantkami. Informantky č. 2 a 3. mají dlouholetou praxi a jejich přípravy jsou spíše flexibilní a uzpůsobeny podle situace ve třídě. Informantka č. 2 má hodiny bodově připravené a v rámci adaptace žáků na školní prostředí má sepsané přípravy, které využívá každý rok upravuje je na základě třídy: „*Protože je učí vlastně jen jednou za rok, tak že je vždy zapomene. A pak je se začne už v těch sešitech, tak v tom člověk jede každý den a pořád, tak to už ví. To už není tak náročné. Ale zrovna tady ty začátky, ty první dny, jsou tak jiné, že to mám napsané a vždycky jednou za rok mrknu, co tam děláme a mám to.*“. Hodiny řídí na základě individuality dětí. Její hodiny jsou velmi přirozené a nesvazující. Žákům dává jasné pokyny a často mění metody a místa práce. Velmi často využívá skupinových prací. Do hodin také zařazuje tělovýchovné chvíle. Během pozorování byl patrný individuální přístup především u psaní do písanky. Žáky jednotlivě obcházela a žákům, kteří mají problémy s grafomotorikou, velmi pomáhala a každému se individuálně věnovala. Individuální přístup byl také znám při komunitním kruhu na začátku dne, kdy každému žákovi dala prostor pro vyjádření svých zážitků. Každému žákovi bedlivě

naslouchala a adekvátně reagovala. Její přístup s dětmi je postaven na důvěře. K dětem je upřímná. Žáky průběžně hodnotí během celé vyučovací hodiny. V průběhu jim říká, co se jim daří, co se jim nedaří a na čem mají zapracovat. Žáky také hodnotí pochvalami, kterými nešetří.

Informantka č. 3 si hodiny také připravuje bodově a hodně dbá na flexibilitu příprav. Má už dlouholeté zkušenosti, takže se na hodinu nemusí nijak zvlášť připravovat a pouze se zaměří na to, by s dětmi chtěla udělat. Přípravami se nijak nesusazuje a hodiny uzpůsobuje potřebám žákům, což je patrné i z pozorování. Když jsou děti unavené, zapojuje zajímavé aktivity a tělovýchovné chvílky: „*Tak jelikož už mám tu praxi, tak ta příprava není tak velká. Ale je potřeba se podívat, protože jak je potom člověk v té třídě, tak aspoň bodově si napsat, co by do té hodiny chtěl. Ne vždy se to ale vyplní, takže člověk z toho zase nemusí být špatný. Někdy, když jsem si to propracovala, třeba hodně pečlivě, tak člověk se snaží toho hodně držet. To taky není dobré. Svazuje to a fakt stačí třeba bodově sepsat a kolikrát třeba stihneme víc, někdy stihneme méně, ale vůbec to není špatně. Snažím se přizpůsobit dětem. Jo, když člověk vidí, že jsme dnes měli naplánované, že ještě do písanky napíšeme velké P. Prostě to už nešlo. Napsali jsme si to na tabulku a necháme to po prázdninách a hotovo. Takže takovým způsobem.*“. Střídá metody a místa výuky a věnuje se také novým metodám a neustále se vzdělává: „*Ted' třeba i od té Janhubové děláme metody na správné psaní, kdy vlastně děcka si jednotlivá písmenka vyťukávají, krokují, skákají a tak, protože jim to třeba dělá velké problémy.*“. U starších pedagogů by se dalo předpokládat, že budou hodiny sestavovat na základě předchozí zkušenosti a nebudou objevovat nové metody a vytvářet si nové pomůcky. Tato informantka mě mile překvapila svým inovativním přístupem. Informantka je také charakteristická svým individuálním přístupem. Hodně dbá na potřeby svých žáků, což je patrné v rozhovoru i v pozorování. Během pozorování hodiny individuálně přizpůsobovala potřebám žáků. Věnovala se slabším i šikovnějším žákům, což si popíšeme níže. Individuální přístup také potvrzuje v rozhovoru, který souhlasí s pozorováním: „*Ale když potom potřebuji, tak si to upravím podle sebe. Když vidím v té hodině, jeden jde čurat, druhý, třetí, tak se jdeme všichni vyčurat nebo se ted' všichni napijeme a opravdu musí člověk vycházet z toho, jak ty děcka reagují, jak fungují, a tak jim to přizpůsobovat.*“; „*Když je něco nového, tak se snažím dětem předkládat víc způsobů, protože třeba každému mohlo vyhovovat něco jiného.*“. Dále se individuálně věnuje šikovným žákům i mimo rámec vyučování. Žáky hodnotí průběžně celou hodinu a dává jim zpětnou vazbu o jejich výkonu. Žáky hodnotí a motivuje také pomocí razítek, nálepek, bonbonů a pochvalou. Žáky velmi chválí po celou dobu vyučovací hodiny.

Informantka č. 1 se od předchozích informantek vyčleňuje přípravou na hodinu. Jako začínající učitel si přípravy na hodiny hodně propracovává a snaží se, aby měla vše připravené

dopředu. Přípravy jí zaberou hodně času a velmi se jim věnuje. Tvorba příprav je pro ni obtížná z důvodu odhadování náročnosti: „*Jo, jo, je. Když si dělám svoje přípravy, tak už se mi i stalo, že jsem špatně odhadla náročnost těch aktivit. Myslela jsem si, že to děti zvládnou bez problémů, že je to něco, co už určitě umí z mateřské školky, a tak. Když jsem vysvětlovala nějakou hru nebo aktivitu, tak děti mi vůbec nerozuměli, takže jsme to pak museli úplně zrušit nebo udělat jinak. A z toho důvodu jsou pro mě ty přípravy náročné. Pořád musím přemýšlet o náročnosti, jestli to děti zvládnou a jak jim to vysvětlit, tak, aby rozuměli zadání.*“.

Informantka v rozhovoru popsala, že se jí osvědčilo, když má stále stejnou strukturu hodiny a pouze mění aktivity. Žákům tak vytváří bezpečné prostředí a ví, co je čeká, takže se neseťká s odporem dětí. Strukturu hodiny udržuje především v hodině českého jazyka. Tato struktura byla patrná v pozorování i ve video hospitaci. Aktivity se snaží vždy připravit dopředu a následně se věnovat individuálně žákům. Také dbá hodně na hodnocení žáků, což je také patrné z rozhovoru. Dále žáky velmi chválí po celou dobu hodiny a dává jim zpětnou vazbu o jejich pokroku. Žáky také hodnotí razítky, nálepkami nebo malými jedničkami za splněné úkoly navíc. Informantka se také mimo rozhovor svěřila, že žákům bude psát na pololetní a závěrečné vysvědčení slovní hodnocení, kde vyzdvihne individualitu každého dítěte, jeho slabé a silné stránky a školní výkon a úspěšnost. Na škole je také zvykem, že dělají individuální třídní schůzky, kde je přítomna informantka, dítě a rodič. Společně si povídají o tom, jak se dítěti ve škole daří. Je to velmi inspirativní přístup, ale časově velmi náročný. Zde uvádíme výpověď informantky z rozhovoru, která potvrzuje popsané informace: „*Mně se nejvíc v přípravách hodin osvědčilo to, že dělám hodiny hodně podobné. Jako obměňuji ty aktivity, ale všimla jsem si, že děti mají rádi, když vědí aspoň trochu, co je čeká. Takže třeba když máme hodinu českého jazyka, tak ta probíhá tak, že na začátek se pozdravíme, pak se třeba nějak protáhneme, připravíme se na tu výuku a potom si na mazací tabulku zkusíme písmenko které nás v té hodině čeká. Potom si rozcvičujeme ruce a prstíky pomocí básničky a následně jdeme psát do písanky. Je to takový rituál, který máme každou hodinu češtiny. Oni vědí, že to takhle bude probíhat, už si to pamatují, básničku na rozcvičení prstů si krásně pamatují a neseťkala jsem se s tím, že by mi někdo řekl „Á já dneska psát nechci“.* Protože oni přesně vědí, že každou hodinu češtiny budeme psát a budeme to dělat přesně takhle. Zbytek té hodiny se pak věnujeme čtení ve slabikáři a vždycky mám pro děti nachystanou aktivitu na koberci nebo se proběhnou i po chodbě. Mají tam nějaký úkol, aby neseďely pořád v lavici. A právě, když píšeme, tak to vždy probíhá stejně. A co se týče těch ostatních hodin, tam to nemáme takhle pevně dané, jak ty hodiny probíhají. A když bych to srovnala se staršími ročníky, tak určitě ta první třída je ohledně těch příprav náročná přesně i v tom, že pořád musím přemýšlet nad tím, jestli to ty děti

už zvládnou a jak to zajistit, aby to zvládli i samostatně, protože ty prvňáčci hodně vyžadují individuální přístup a já mám ve třídě momentálně 23 dětí a není jednoduché nebo není to v mých silách se věnovat všem. Takže musím ty aktivity vždycky připravit tak, abych pak v hodině měla co nejmíň práce s tou aktivitou. Že ji jen vysvětlím a děti už vědí a pracují. Zároveň musím vždycky myslet na to, abychom nějak zvládli aktivitu zhodnotit na konci. Na to hodnocení dbám hodně, protože mi přijde, že to je úplně nejlepší, když vám ty děti řeknou zpětnou vazbu. Takže na konci každé hodiny se jich ptám „Co ses dneska naučil?“ „Co tě překvapilo?“ „Co tě bavilo?“ a ty děti mi pak nastavují takové zrcadlo a je to pro mě asi nejprínosnější. Oni jsou dost chytrí na to, aby věděli, co potřebují a co je baví. A když mi to řeknou, tak já se pak další hodinu snažím připravit podle těch jejich požadavků a takhle nám to funguje. Oni jsou pak spokojení, já jsem spokojená.“. Na začínajícího učitele je informantka velmi inspirativní a myslím si, že by si z ní mnozí pedagogové mohli vzít příklad.

Diagnostická a intervenční kompetence

Diagnostika patří bezesporu do důležitých kompetencí pedagogické profese. V 1. třídě vyplývá spousta nových problémů, které ovlivňují žákovu úspěšnost, proto je důležitá znalost učitele v rámci této problematiky. Zařazujeme zde také práci se třídou, kde jsou mezi žáky velké rozdíly ve školní úspěšnosti a jejich výkonu.

Je jisté, že všechny informantky diagnostikují svou třídu a snaží se přijít na příčinu problémů, která se v jejich třídě objevují. V rozhovoru o této problematice se informantky moc nezmiňovali. Tato záležitost se nedá zjistit z pozorování. Informantka č. 2 v rozhovoru popisuje, že děti diagnostikuje hned v předškolním věku, kdy navazují spolupráci s mateřskou školou a děti se jdou podívat do hodiny, kde s nimi pracuje: „*Chodí sem už se školkou. Máme domluvené, že se chodí podívat do hodiny. Takže předškoláci jsou tady na koberci, my se jako učíme. Ale já to vymyslím tak, abych je taky zapojila a zjistila, jestli umí nějaké písmenko, co vytleskají a já už vidím. Šišle, nevytleská to a já už to vidím. Kdo se válí po koberci, pod stolem. A kdo naopak. Holčičky jsou takové šikovné většinou. Chodívají sem, myslím dvakrát nebo třikrát.“. Také popisuje, že se většinou objevují problémy s grafomotorikou nebo s řečí: „*Spíš jsou teď problémy s grafomotorikou. To je kámen úrazu. Potom ve čtení. Teď je hodně logopedických vad a problémů. Děti neumí mluvit. Ze školky tady přišla aspoň třetina s tímto problémem a rodiče tomu moc nevěnují.“. Informantka č. 3 popisuje, že někdy děti do školy přichází s již naučenou dovedností čtení, ale mají špatnou techniku, která se následně špatně odnaučuje: „*Dost často mají děti, které už umí číst, třeba techniku, špatnou intonaci. Tak to dá docela hodně práce, je tomu odnaučit. Potom třeba některé děti, které neuměli číst, je třeba***

i tou technikou a tím stupněm úrovně čtenářské gramotnosti převyší. A ti, co číst umí, mi třeba trochu stagnují.“

Všechny informantky byly dotázány, jak pracují s různě nastavenou laťkou ve třídě. V každé třídě jsou žáci šikovnější a poté ti, kteří nejsou ve škole zcela úspěšní. Důležité je dbát na to, aby každý žák zažíval úspěch. Výpovědi informantek se potvrdili i během pozorování. I ve video hospitaci je tento případ jasně vidět. Informantka č. 1 si s žáky nastavila systém úkolů navíc a řeší tím chvíle, kdy jsou šikovní žáci hotoví a někteří žáci potřebují čas navíc a individuální péči. Žáci mají ve třídě místo, kde mají uložené úkoly navíc. Zde si pro ně ve volných chvílích chodí a plní je dokonce i o přestávce, takže je mohou plnit i pomalejší žáci. Za splněný úkol navíc dostávají malé jedničky. Dále informantka uvádí, že žáci jsou většinou šikovnější v matematice. Společně si vysvětlí zadání, kdo chápe zadání, tak pracuje samostatně a ostatní žáci pracují společně s informantkou. Zde uvádíme výpověď informantky: *„No, jako je hodně náročné nějak zvládnout výuku, když jsou mezi dětmi rozdíly. Mně přijde, že největší rozdíly jsou mezi dětmi v matematice, protože mi přišly do třídy děti, které už umí sčítat, odčítat do 20. Nedělá jim to problém. Vlastně některé děti už zvládají i malou násobilku a pak tam jsou děti, které nespočítají jednoduchý příklad $3 + 1$. Pořád si to počítají na prstech a stejně to v tom nevidí a mně se nejvíc osvědčilo to, že když pracujeme v pracovním sešitě, tak vždycky vysvětlím zadání všem. Kdo ví, může pracovat sám a kdo neví, tak s tím pracujeme společně. A ty děti, které jsou rychlé a všechno si spočítají, tak si pak chodí pro úkoly navíc, které máme na jednom místě ve třídě. Děti vědí, kde ty úkoly máme a jsou zvyklé, že si tam prostě v tichosti pro nějaký úkol jdou, vyplňují si ho a já pak řeknu: „Tak uklízíme úkoly navíc a zase pracujeme společnou práci“ a ty úkoly navíc je hodně baví, protože většinou to jsou nějaké matematické omalovánky. Vždycky to dělám tak, aby ten úkol zvládly děti vypracovat sami, abych jim ten úkol navíc už nemusela dovysvětlovat. Za každý úkol navíc ještě ode mě dostávají malé jedničky. Takže to je pro mě taková motivace, aby si je opravdu brali, aby se v hodině jen tak nepoflakovali. Přemýšlela jsem, jak to udělat pro ty děti, které jsou pomalejší a vlastně nikdy se k tomu úkolu navíc nedostanou. Děti to vyřešily za mě, protože oni si ty úkoly navíc berou i o přestávkách nebo si je berou i na doma a fakt jsou namotivované je vypracovávat. Takže pak nevzniká takové to nespravedlivé, že kdo je rychlý, tak má spoustu jedniček a kdo je pomalý tak nemá žádné.“*

I informantka č. 2 pracuje s žáky na bázi úkolů navíc. Uvádí, že si žáci musí nejdříve na daný systém zvyknout a postupně je učí, aby se v hodině dokázali zabavit a ona se mohla věnovat pomalejším žákům. Ze začátku si žáci vymalovávají a následně plní různé úkoly nebo se věnují četbě: *„Tady jich moc nemáme nebo jsem se s tím moc nesešla. Třeba máme děti takové šikovné, rychlé. Tam je problém, že oni ještě neumí ten systém. Třeba například práce*

ve slabikáři. Stejně musí jet s námi, ale třeba to mají rychle. Když jsou to holky a baví je vymalovávání, tak se zabaví. Někoho to nebaví. Ale pak je třeba pošlu na koberec a naučím je nějaké věci. Aby pracovali sami s kartičkami, ale nejdříve se to musí všechno naučit. Takže já nemůže učit celou třídu, a ještě je současně učit na koberci zase jinou činnost. Až se to naučí, postupně, tak vždycky jednu za druhou přidávám. Pak už ví. Tady mi to odevzdají a jdou si tam, něco si vezmou, zabaví se a já se zase můžu věnovat tady pomalejším, než to třeba dopíšu. Tam jsou ty rozdíly pořád. Oni pak chodí, že už to mají a co mají dělat, takže postupně je naučit, čím se mohou zaměstnat. Zařazuji různé aktivity nebo čtení s porozuměním nebo tady mám staré knížky, když některé děti už umí číst a baví je to.“

Informantka č. 3 řeší tuto problematiku u šikovných dětí tím, že mohou plnit úkoly navíc nebo pokračovat dále v učebnici, a naopak pomalejší žáci nemusí splnit celý úkol. Také je zastánce toho, že žáci nemusí dělat práci navíc, ale mohou si také odpočinout, takže na sebe často čekají a šikovné děti nepřetěžuje. Také popisuje, že někdy je rychlostí práce ubíráno na její kvalitě: „*Tak to je většinou v každé třídě. Jako nikdy to není vyrovnané a člověk se musí přizpůsobit. To znamená, že ten šikovnější může mít úkol navíc. Ten pomalejší nemusí dělat celý úkol nebo udělá jenom část toho úkolu. Některé věci děláme tak, že se počkáme chvíli, protože si myslím, že i ta chvíle, aby se počkali, tak má svůj význam. I v životě to tak není, že hned teď dodělám něco a musím mít další úkol. Takže se nesnažím i ty šikovné zavalovat, aby pořád dělali, protože se mi potom zdá, že je to na úkor kvality. Když se snaží a dělají, dělají a pak se dívám a mají to třeba škaředě napsané. Takže takto umírněně. Ale poradíme si.“* Jak jsme již popisovali výše, tak se informantka setkává s tím, že někteří žáci přichází do školy s již naučenou dovedností čtení. Výhodu spatřuje v tom, že žák může samostatně pracovat, jelikož si dokáže přečíst zadání. Někdy může také plnit úlohu učitele a předčítat svým spolužákům. Takovým žákům se informantka věnuje i nad rámec školní docházky: „*Jednou jsem měla kluka, který teda četl tak, že jsem si mohla dovolit ho nechat číst pohádku i místo sebe, protože četl intonačně úplně výborně. Jo, tak toho jsem si brávala i po vyučování. Dělali jsme nějaké úkoly. Ted' mám taky kluka, který umí číst. Je tady víc šikovných dětí, ale jeden teda čte, a i v matematice je šikovný. Je schopný si i číst zadání, porozumět mu a dělá si třeba některé úkoly dopředu nebo to, co mám připravené. Ale tím, jak to čte a chápe, tak je vlastně schopný pracovat i tak samostatně. A když pak mám čas, tak jdu za ním. Takže to je taky dobré. Většina dětí, které jsou šikovní v matematice, tak nečtou a ten úkol je někdy takový složitější a potřebují nějaké vysvětlení.“*

Tuto podkategorii řeší každá informantka jiným způsobem, ale ve většině případů se jedná o nadstandardní práci žáků ve výuce. Důležité však je, aby si žáci zvykli na daný systém.

Inspirativní je informantka č. 1, která dokázala vzbudit u žáků zájem a motivovat je k plnění úkolů navíc. Informantka č. 3 má zase velmi pozitivní přístup k šikovným žákům a zároveň se je snaží nepřetěžovat.

Sociální, psychosociální a komunikativní kompetence

V této podkategorii se zaměříme především na nastavování a dodržování pravidel, jelikož se o tomto tématu informantky hodně zmiňovali a na základě toho považují tuto podkategorii jako velmi podstatnou pro adaptaci žáka na školní prostředí.

Informantka č. 1 přistupuje k nastavování a dodržování pravidel velmi poctivě. Žákům je předává zajímavým způsobem a motivuje je k jejich dodržování. Vymyslela si svůj vlastní systém, jak je žákům předává, který je přizpůsoben tematickému zaměření třídy – námořníci. Systém je založen na postupném předávání pravidel Pepkem námořníkem. Následně si ve třídě trčí pravidlo týdně nebo měsíce, které celá třída dodržují, zakládají si je do portfolia a následně jsou za jejich dodržování hodnoceni. Tento přístup je pro žáky velmi motivující. Žáci se navzájem hlídají, zda dodržují pravidla, tím pádem přebírají funkci za učitele. Informantka je velmi důsledná v dodržování pravidel a snaží se být sama pro žáky příkladem. Informantka jej popisuje v následující ukázce z rozhovoru: *„Já jsem právě těmi pravidly chtěla hned navázat, protože ta pravidla mi přijdou v 1. třídě fakt zásadní věc a když děti přišly ten první den do školy nebo v tom prvním týdnu tak ony věděly zhruba, co se ve škole dělá od starších sourozenců. Ale nikdo jim třeba neřekl, že když uslyší zvonek, že musí do své lavice nebo když přijde paní učitelka, tak by se měly postavit nebo když je hodina tak se prostě nepovídá. Když mi chtějí něco říct, musí se přihlásit. Nastavování pravidel je fakt běh na dlouhou trať, protože není to jako snová představa, kdy zavedete pravidlo a pravidlo hned funguje. Hrozně důležité je být v těch pravidlech důsledný jako učitel. Takže, já když zavedu nějaké pravidlo, tak potom opravdu vyžaduju vždycky jeho dodržování. A není to tak, že řeknu „No tak třeba příště jo? Příště už si to budeš pamatovat.“. Ne. Rovnou se to pravidlo musí dodržovat a musí ho dodržovat úplně všichni. A osvědčilo se mi, že jak pravidla musí dodržovat děti, tak pravidla dodržují taky já. Přijde mi, že když takhle vidí vzor ve mně, tak jim pak nedělá problém. Zrovna nedávno se mi stalo, že jsem měla o přestávce dozor a nestihla jsem se nasvačit a pak prostě zazvonilo a já jsem ještě dojídala svačinu. A dětem jsem rovnou řekla, že ale zazvonilo, takže i když jsem se nestihla vůbec najíst a mám třeba hlad, tak stejně tu svačinu schovám a nechám si jí až na další přestávku. A právě s tím, že děti jedí v hodině, jsme v září bojovali hodně. A takhle když oni viděli, že i já to pravidlo dodržuji a v hodině nejím, tak se to taky naučili. A funguje nám to tak se všemi pravidly. Na začátku jsem dětem vytiskla do třídy 10 pravidel*

a každé pravidlo...nebo dělali jsme to tak, že vždycky v pondělí ráno na začátku každého týdne jsme vybrali 1 pravidlo a bylo to tak, že já jsem pravidla přečetla a děti si pak pravidlo vybraly samy. Většinou to probíhalo tak, že takové ty extrovertnější děti něco navrhly a ostatní se k nim přidaly. Ale měli z toho pocit, že si ho vybrali sami, takže ho pak i rádi dodržovali. A co mě třeba překvapilo, takže se pak i navzájem hlídali, jestli to pravidlo dodržují. Takže když jsme měli třeba to pravidlo, že se v hodině nejí, tak oni se pak navzájem upozorňovali, že už začala hodina a nesmí jíst svačinku. A takhle jsme vlastně se 10 týdnů seznamovali s těmi pravidly. A teď když už někdo pravidlo poruší, tak je děti už mají zažité. Ale pořád si je připomínají navzájem. Není tak, že já jako třídní učitelka, bych jim musela pravidla pořád vtoukat do hlavy. Ale oni si navzájem už pamatují a připomínají si je.“; „Jo, jo, plus ještě teď od listopadu, ne od října. Od října jsme zavedli, že vybíráme pravidlo měsíce, a to je ještě víc než ta týdenní pravidla. To pravidlo pak dodržujeme celý měsíc. Pravidlo nám vždycky v pondělí ráno pošle poštou Pepek námořník, protože si hrajeme v 1. třídě, že jsme námořníci a plavíme se 1. třídou. A děti celý měsíc to pravidlo dodržují. Mají taky svoje portfolia, kam jim zakládám ta pravidla a vlastně kdo to pravidlo nedodrží, tak ode mě do toho portfolia dostane mračivého smajlíka. A když mají 3 mračivé smajlíky, tak to už pro mě je signál, že pravidlo nezvládli. A vlastně děti, které to pravidlo zvládnou, tak se pak na konci měsíce podepíší na naši listinu pravidel. A právě pro ně je to taková motivace, že si opravdu k tomu Pepkovi, na ten obrázek, můžou napsat svoje jméno. A už se nám i stalo, že se některé děti podepsat nemohly, protože to pravidlo nedodržovaly a bylo jim to pak líto. Takže třeba další měsíc už si na to dávali pozor.“.

Informantka také dbá na dodržování kázně ve třídě a má přirozenou autoritu. Není zastáncem trestů, ale odměny hojně užívá ve formě razítek, nálepek nebo žáci mohou být pomocníky paní učitelky. Motivaci informantky jsme již popisovali a odráží se v celé její osobnosti a ve všech popsanych oblastech. Motivaci má vždy vymyšlenou zajímavým způsobem a snaží se o dlouhodobou motivaci dětí. Ve třídě se také snaží, aby žáci přistupovali pozitivně k chybě. Během pozorování jim několikrát opakovala, že nemusí bát něco říct, jelikož je chyba jejich kamarádka. Žáky motivuje k vyřešení daných úkolů a když se spletou, tak společnými silami přijdou na správné řešení. Žákům podává pomocnou ruku kdykoliv je potřeba a velmi dbá na to, aby byla ve třídě příjemná atmosféra bez strachu a stresu.

Informantka č. 2 začíná nastavovat pravidla co nejdříve. Mají je vyvěšené ve třídě, aby na ně žáci neustáli viděli. Důležité je s pravidly začít co nejdříve, aby se začali žáci orientovat v chodu školy. Pravidla zavádí především z bezpečnostního důvodu: „*Máme ta pravidla. Tak to hned zařazují. Nebo ne hned, ale co nejdříve. Třeba hned ten další týden začneme pomalinku jedno pravidlo po druhém. Pro mě je důležité, aby se trošku naučili orientovat. Například že*

chvilku sedíme, pak jsme na koberci. Aby nebyli splašení a trochu se uklidnili. Jsou to neřízené střely, tak aby se něco nestalo.“. Dodržování pravidel je pro žáky náročné, ale setkávají se s nimi už v mateřské škole a také jejich dodržování trénují ve školní družině. Informantka se zmínila, že v její třídě nejsou vztahy zcela v pořádku, což popisujeme výše. Atmosféru ve třídě se snaží zpříjemňovat právě tím, že žáci dodržují nastavená pravidla. Během pozorování nebylo potřeba zařazení trestů, jelikož žáci jsou velmi ukáznění a informantka nám o trestech více informací neřekla. Žáci za odměnu dostávali razítka. Informantka žáky velmi motivuje, což jsme popsali již výše. Také má pozitivní přístup k chybě jako předchozí informantka. S chybou pracuje pozitivně a žáky nabádá k tomu, aby se nebáli, když řeknou něco špatně. Společně to opraví a vysvětlí si to. Žákům je velkou podporou i v nepříjemných situacích, jako je poranění nebo při diskuzi o náročných tématech jako je pohřeb. Po celou hodinu se žákům snaží pomáhat a individuálně se jim věnuje.

I informantka č. 3 dbá velmi na dodržování pravidel z důvodu bezpečnosti a udržení pozitivního klimatu ve třídě. Pravidla mají jednoduchá a jsou vystavená ve třídě, aby si je mohli kdykoliv připomenout. Zmiňuje, že je důležité pravidla neustále opakovat, ale v některých věcech je důležité dát dětem svobodu. Během pozorování informantka opravdu dbá na pravidla, ale nevyžaduje je přísným působením. Ve třídě je kamarádská a usměvavá atmosféra. Pravidla nastavila takovým způsobem, že si je společně prošli a vysvětlili, a i teď si je neustále opakují. Důležité je, aby žáci pochopili jejich důležitost a důvod, proč se musí dodržovat: „*Vlastně my tady máme ve třídě pravidla vystavená, taková jednoduchá. Ale kdyby je děti stoprocentně dodržovaly, tak je to úplně super. Takže se ta pravidla pořád opakují. Takové to slušné chování, neběhat. Připomínáme si to pořád. Vlastně na začátku jsme si ty obrázky prohlédli, vysvětlili, jestli tomu rozumí. Když pak třeba je nějaký problém, tak se zase podíváme na obrázky s pravidly. Připomeneme si to, protože je to pořád taková soustavná práce. Připomínat si to. Děti jsou děti. Jsou živé a nebudou tady jenom tak sedět a chodit tak, jak mají. Prostě je to tak, jak to je. Zase se snažím, aby oni pochopili, že to nejde, aby se tady choval každý, jak chce. Tady je hodně lavic, lavice jsou tvrdé, tak zkusíme. Ťukneme si do toho, jakože to bolí. Pak pravidla na chodbě. Jsou tady čtyři třídy, minimálně po dvaceti dětech. Nemůže tady 80 dětí běhat, jak chce. To taky nejde. Takže tady tímto způsobem. A vracíme se k tomu, jak je potřeba. Takže vysvětlujeme pořád.*“. Pravidla si s sebou nesou už ze školky, ale stále mají problém s jejich dodržování. V rozhovoru také popisuje, že někdy je pro hodné žáky těžké porušit pravidla při hře, kde je to dovoleno: „*Dnes jsme hráli poprvé zamrzlíka a někteří měli problém s tím vykřiknout. Jo, protože mám tady i takové hodné děti a říkají, že už jsou tak zvyklí. Tak se chudáci pořád hlásí. Říkám, ať klidně vykřikne. Takže potom tak, no.*“. Během hodiny dbá

informantka na kázeň a žáky na to upozorňuje. Jako odměnu používá především pochvalu, razítko, nálepku nebo bonbón. Není zastáncem trestů a v první třídě využívá razítko čertíka, které žáky upozorňuje na jejich chování. Neuznává poznámky a v případě nekázně a větších problémů učí žáky samostatnosti způsobem, že to sami vysvětlí rodičům: „*A třeba u těch prvňáků mi zatím stačí, že tady máme čertíka razítko. A když je teda toho hodně, tak někdo dostane čertíka, že zlobil a porušoval pravidla. A ne, že by se jednou proběhl, tak dostane toho čertíka. Jenom třeba na lístečku na lavici a aby si to jenom uvědomil a většinou to zabere. Takže nějaké poznámky, toho nejsem zastáncem. Měli jsme tady dva takové větší problémy, tak dostali takové nepěkné razítko a měli vysvětlit doma, co teda dělali. Nešlo mi o to, aby je doma potrestali, ale aby maminka věděla, co udělal špatně nebo to nebyl správný okamžik ve třídě. A když je teda větší problém, tak to potom řeším s rodiči.*“. I k chybě přistupuje velmi pozitivně a jde jí hlavně o to, aby se žáci nebáli a ve škole se cítili bezpečně. Nebojí se ukázat, že i ona chybuje, což potvrzuje výpověď z rozhovoru: „*Aby se nebáli, když udělají chybu nebo se jim něco nepovedlo. I mně se to může stát. To už teď mě kontrolují, že když píšu písmenko, tak ta čárka tam není, tak jak by měla být. Říkám, vidíte, na té tabuli se to píše třeba špatně, tak mi ujede ruka. Říkám, tak to jste hodní, ale paní učitelka se taky může zmýlit. Takže takovým způsobem. Jo tady máme tu chybu. Vždycky, říkám, nic se neděje. I když píšeme, tak nechci, aby používali zmizík, protože říkám, vy se to učíte. I rodičům jsem říkala, to není krasopis. My to trénujeme a fakt se to učíme, tak aby se to naučili dobře. Tak ať jsou v pohodě.*“. Výpověď také ukazuje na to, že je žákům velkou oporou, což bylo pozorovatelné i během vyučování. Žákům se snaží pomoci, poradit, ale zároveň se snaží, aby na některé věci přišli sami.

Manažerská kompetence

V učitelově popisu práce není pouze vyučování, ale patří sem i oblast manažerská, která zahrnuje práci s dokumentací, organizaci práce, nastavení její flexibility a celkové řízení třídy. Spadá sem i organizace mimoškolních aktivit nebo komunikace s rodiči.

Informantka č. 1 jakožto začínající učitel se věnuje manažerské práci velmi pečlivě, svědomitě a zabírá jí podstatnou část dne, popisuje okolo dvou až tří hodin denně. Pod tímto pojmem si představuje celkové vedení třídy a tato práce je pro ni velmi náročná. Podílí se i na organizaci mimoškolních akcí a výletů a snaží se pro děti dělat spoustu práce navíc. Informantka je velmi organizovaná a práci si dokáže velmi dobře promyslet a uspořádat. Popisuje, že by ocenila lepší přípravu ze strany fakulty: „*Tak třídní management je asi obecně práce třídního učitele. A musím říct, že mě hodně překvapilo, jak je ta práce třídního učitele náročná, protože já vlastně každý den, když doučím, tak vyplňuji třídnici, pak odepisuji na maily*

rodičům a jak je to 1. třída, tak ta je v tom taková specifická. Denně mi chodí třeba 5 emailů od rodičů. Já se jim snažím odpovídat hned, protože chápu, že když mají toho prvňáčka, je to pro ně všechno nové. Stejně jako děti ode mě potřebují podporu, zpětnou vazbu a tak, tak se jim snažím odpovídat hned. Pak vyplňuji různé dotazníky, třeba dotazník o klimatu třídy vyplňujeme ve škole často nebo zadávám známky do systému bakalářů. A vlastně tato třídnická práce mi zabere klidně 2 až 3 hodiny denně a teprve potom se dostanu k tomu, abych si šla připravovat hodiny na další den. Takže ten třídní management, je fakt náročná práce. Zároveň připravuji i nějaké výlety pro děti. Snažím se, abychom se každý měsíc někam dostali mimo školu, na nějakou exkurzi nebo vycházku, výlet. Zařizují třeba i lyžařský kurz na zimu, v létě budeme zařizovat školu v přírodě a fakt všechno je to na tom třídním učiteli. Takže to není tak, že učitelka v 1. třídě jenom učí matiku a češtinu. Učitelka v 1. třídě mi přijde, že je to taková druhá maminka a dělá toho navíc pro ty děti hrozně moc. Trošku mě mrzí, že se o tom nemluví nebo často to ani není vidět. Já jsem byla prostě sama překvapená, kolik toho je, no a vlastně bych třeba i ocenila, kdyby nám o tom na fakultě říkali víc, například co ta třídní práce obnáší a jak to v realitě funguje.“.

Informantka č. 2 si pod pojmem třídní management představuje celkové vedení třídy a nepovažuje to za náročnou práci. Na škole zavádli elektronickou třídní knihu, se kterou se učí pracovat: *„Vedení třídy. Naštěstí toho není moc. Myslím, že jsou na tom hůř. Ted' máme elektronickou třídní knihu, tak datluju doma, co se dá. A tady si vyloženě dělám sešity a školní věci.“*. Jak informantka zmiňuje, tak opravování sešitů a chystání se na další den provádí ve škole. Často si nosí práci i domů, ale většinu se snaží dělat ve škole, jelikož má malé dítě. Dokud byla bezdětná, tak se této práci věnovala daleko více: *„Pořád si to tahám domů. Dřív jsem tahala pořád, i ty matiky a kolikrát jsem táhla tašky autobusem. Kolikrát mě ty sešity i převázily. Pak to stejně zůstane stát v rohu, pak to táhnu zase zpátky ráno do školy a zase do toho píšou. Je těžké si to nějak zorganizovat, to opravování. Ale třeba někomu to nevadí, když jede domů autem, a ještě si tady odpoledne opravuje. Záleží i na dětech. Do mateřské jsem bývala na velké škole do 5 a o čtvrt na 6 jsem jezdila domů, ale ted' už s dítětem ne. Když nestihám a musím, tak jo. Ale myslím, že dítě odroste a zase se k tomu vrátím, protože je to takový frmol. Ještě mám jednu zkušenost, že co si člověk neudělá do mateřské, tak už pak ne.“*.

Informantka č. 3 si pod pojmem třídní management představuje spíše řízení třídy v rámci dodržování pravidel, odměn a trestů. S dlouhodobou praxí má dokumentaci perfektně zvládnutou a organizaci práce provádí automaticky. Je velmi inovativní a nemá problémy s elektronickou třídní knihou. O přestávce nám také popisovala, jak si organizovala práci během online výuky a zvládla to bez problémů.

Profesně a osobnostně kultivující kompetence

V této poslední podkategorii se zaměříme především na sebevzdělání a sebereflexi informantek.

U informantky č. 1 je zřejmé, že sebevzdělání u ní hraje hlavní roli. Stále studuje vysokou školu a učí se fungovat v nové roli učitele, což je velmi náročné. Své hodiny hodnotí do detailů a přemýšlí o tom, jak věci dělat lépe. Důležitým bodem sebehodnocení je také pokrok žáků a hodnocení od žáků, které jsme již popisovali výše. Informantka se stále učí něco nového, jelikož se v situacích pohybuje poprvé: „*Vždycky si zpětně přemítnu celou hodinu a řeknu si, co se mi povedlo a co se mi nepovedlo. Jak už jsem říkala, tak přípravy pro mě byly, a ještě někdy jsou náročné, protože nemám tolik zkušeností a neumím ještě tak dobře odhadnout, jestli se mi ta aktivita povede. Ale snažím se z toho napanikařit a kdy se mi něco nepovede, tak to příště zkusím jinak nebo někdy jindy. Taky jsem říkala, že je pro mě důležitá zpětná vazba od dětí a na tom pak tvořím další hodiny, a to si myslím, že mi moc pomáhá. Hodně nad tím vším přemýšlím a chci, aby děti měli z hodin zážitek. Potom je pro mě důležité, když vidím u žáků pokrok. To mi dělá velkou radost, že jsem je to zvládla naučit. Jak je to pro mě všechno nové, tak nad tím přemýšlím pořád. I doma nad dětmi přemýšlím a opakuji si, co se ten den stalo. Co se mi povedlo a co nepovedlo. Někdy mi ty hodiny nevyjdou a mám pocit, že to byla jedna velká katastrofa. Ale jsou i ty krásné dny, kdy děti přijdou a řeknou mi, že jsem skvělá paní učitelka. To je pro mě, nejlepší hodnocení toho, co dělám.*“.

Informantka č. 2 provádí sebereflexi práce pomocí sledování pokroků u žáků: „*Já se podívám do písanky a vidím. Ano píše, zvládá to, tak asi jsem to vysvětlila dobře. Spíš, jestli se to dítě posunuje.*“ . Taky popisuje, že se člověk stále učí a dlouholetá praxe neznamená, že jsou všechny hodiny ukázkové: „*Pořád jsou dny, kdy to jde a kdy to nejde. Někdy je to chaotické. Z toho je den krásný od rána. Většinou když svítí sluníčko, tak nám to odsypá.*“ .

Informantka č. 3 bere třídu jako svou rodinu a na ní provádí sebereflexi své práce, která nekončí opuštěním školy, ale informantka nad dětmi přemýšlí pořád. Své chyby hledá v chybovosti žáků a snaží se svou práci dělat flexibilní, aby vyhovovala všem dětem. Jde jí především o vytvoření pevných základů, na kterých budou žáci dále stavět: „*Víte co. Ono v podstatě, jak začne školní rok, tak mi to připadá, že mám druhou rodinu. Vlastně tu třídu. A člověk na ně myslí pořád. Někdy je spokojený. Záleží to i hodně, když má člověk nějaký problém, tak to ty děcky vycítí a odrazí se to. Takže i v té třídě je to takové. A když se něco nedaří, tak si samozřejmě říkám, jestli to nezvládnul jeden nebo dva nebo jestli celá třída má nějaký problém, tak jsem možná já udělala nějakou chybu. Snažím se to napravit. Když je něco*

nového, tak se snažím dětem předkládat víc způsobů, protože třeba každému mohlo vyhovovat něco jiného. Třeba v matematice, nějaké počítání. Někomu by to třeba vyhovovalo spíš na té číselné ose někdo upřednostňuje práci s kolečky. Takže pořád o tom člověk přemýšlí. Nejen, jak je v té práci, ale i po práci. Jak by mohl ještě víc ty děcka zaujmout a jak je navadit do toho učení, aby to bylo bezděčné, normální a aby měli dobré základy. Je to vlastně základ v té první třídě. Všichni to budou potřebovat, všichni se to musí naučit.“; Tak pořád přemýšlím o tom, jak ještě. A když teda najdu nějaký způsob nebo někdo poradí, tak se snažím opravdu využívat i něco nového.“.

5.8 Závěry a diskuze výsledků výzkumu

V diskuzi a závěrech výzkumu se pokusíme shrnout podstatné informace, které vyplynuly z výzkumného šetření. Interpretací výzkumu nám ukázala, jaký vliv má délka praxe učitele 1. ročníku vliv na adaptaci dítěte na školní prostředí a jaké profesní kompetence jsou v tomto procesu zásadní. Interpretací výzkumu jsme rozdělili do čtyř kategorií, které jsou doplněny o přímé výpovědi informantek. V námi zvolených kategoriích jsme odpověděli na výzkumné otázky.

Z hlavního cíle výzkumného šetření *Posoudit úroveň profesních kompetencí učitelů 1. ročníku ve vztahu k adaptaci žáka na školní prostředí* nám vyplynula hlavní výzkumná otázka, *V jakých ukazatelích ovlivňuje úroveň profesních kompetencí učitele elementaristy úspěšnost adaptace žáka na školní prostředí?*, a hlavní výzkumnou otázku jsme našli odpověď ve všech interpretovaných kategoriích. Adaptace dítěte na školní prostředí je zásadním obdobím školní docházky. Učitel zde hraje bezesporu velkou roli a musí ovládat specifika první třídy.

Na dílčí výzkumnou otázku, *Které profesní kompetence jsou určující pro práci učitele elementaristy v adaptační fázi 1.ročníku?*, jsme odpověděli především v kategorii profesním kompetencí, ale odráží se ve všech ostatních kategoriích. Podstatnou profesní kompetencí je sociální, psychosociální a komunikativní kompetence. Informantky se v rozhovorech velmi rozhovořily o nastavování a dodržování pravidel, která jsou podstatná pro fungování života ve třídě. Žáci si musí zvyknout na nový režim, který škola nabízí. Dítě potlačuje své aktuální potřeby, do pozadí ustupuje hra, a naopak do popředí vstupují školní povinnosti. Nastavení pravidel a vyžadování jejich dodržování zařazuje jako podstatnou kompetenci učitele elementaristy. Tato kompetence také souvisí s vytvářením atmosféry ve třídě a jeho klimatu. Důležitost příjemného klimatu jsme tedy spatřili také v kategoriích klimatu třídy. V této

profesní kompetenci je také zásadní motivace dětí. Motivace je velmi důležitá a zásadně ovlivňuje školní úspěšnost dítěte. Prolíná se nejen v motivaci dítěte ke školní úspěšnosti, ale také k právě dodržování pravidel, vytváření pozitivních vztahů ve třídě a k celkové motivaci pro budoucí život. Zásadní je, aby pedagog uměl pozitivně pracovat s chybou, žáky chválil a dopřával jim odměny za jejich výkon. Další podstatnou kompetencí je kompetence diagnostická a intervenční, jelikož zásadně ovlivňuje školní úspěšnost dítěte. Pedagog by měl dostatečně disponovat znalostmi, které vedou k správné identifikaci dítěte a práce s ním. Důležité je rozpoznání případných specifických poruch chování a učení, ale také různorodost práce s žáky a nalezení systému, jak pomáhat žákům pomalejším a pracovat s žáky šikovnými, jelikož se v první třídě objevují i žáci, kteří jsou již seznámeni s dovednostmi čtení, psaní a počítání. V průběhu adaptace žáka na školní prostředí je také důležitá kompetence předmětová, kdy učitel upravuje výuku na základě zvykání si na nové prostředí školy a v závislosti na potřebách žáků. Učitel elementarista by měl být také disponován odbornou metodikou, která je specifická pro první ročník. V ohledu na adaptační fázi dítěte je nutno se zabývat i kompetencí didaktickou a psychodidaktickou, jelikož je zde nutný individuální přístup k žákům a vytvoření si metod vhodných pro adaptaci žáka. Podstatnou složkou, která výrazně ovlivňuje nástup dítěte do školy jsou osobnostní předpoklady učitele, které můžeme zařadit do kompetence profesně a osobnostně kultivující. Učitel elementarista by měl mít výrazně rozvinutou empatii, trpělivost, emoční stabilitu, vytvářet přátelské vztahy s žáky a mít přirozenou autoritu. Za méně podstatnou kompetenci bychom určili kompetenci manažerskou a normativní. Ve výsledku bych popsala, že každá kompetence má své místo v procesu adaptace žáka na školní prostředí.

Odpověď na další dílčí otázku, *Jaké faktory jsou určující pro přístup pedagoga s třídním kolektivem v prekohezním stádiu?* jsme již popsali i v odpovědi na předchozí výzkumnou otázku. Zásadními faktory jsou rozhodně osobnostní předpoklady učitele. Pro práci učitele elementaristy je podstatná rozvinutá empatie, která vytváří důvěrné prostředí třídy. Učitel rozumí potřebám žáků a dokáže s nimi pracovat na základě jejich věkových zvláštností. Také je důležité, aby učitel dodával dětem pocit bezpečí a jistoty, který vzniká na základě pevně daných pravidel a jejich dodržování, a na základě podpory a pomoci. Učitel elementarista by měl být emočně stabilní, mít dostatek trpělivosti, což umožňuje individuální péči a následný rozvoj osobnosti dítěte. Na základě individuality rozumí potřebám jednotlivým žákům, a celkové individualitě třídy a uzpůsobuje počáteční výuku v procesu adaptace. Žáky motivuje ke vzdělání a vytváří pozitivní klima ve třídě. Pozitivní klima vytváří na základě přátelským vztahů mezi žáky i ve vztahu učitel a žák.

Na poslední dílčí otázku, *Jakým způsobem délka praxe ovlivňuje profesní kompetence učitele elementaristy?* můžeme odpovědět díky výběru výzkumného souboru. Pro naše výzkumné šetření jsme si zvolili učitele elementaristy s různou délkou pedagogické praxe – začínající učitel, učitel se středně dlouhou praxí a učitel s dlouhodobou praxí. Je nutno zmínit, že náš výzkumný soubor zahrnuje pouze tři informanty, takže výsledky této dílčí výzkumné otázky jsou velmi subjektivní. V našem výzkumném šetření jsme zjistili, že délka praxe neovlivňuje úroveň profesních kompetencí učitele. Následně si popíšeme, v čem naše informantky vynikají a kde jsme spatřili jejich slabší stránky.

V rámci *předmětové kompetence* jsou všechny informantky na stejné úrovni. Je samozřejmé, že informantky č. 2 a 3. mají mnohem více zkušeností s výukou v 1. ročníku a více rozumí specifikům 1. třídy, ale v rámci pozorování a rozhovoru zde nebyli znát velké rozdíly. V *didaktické a psychodidaktické kompetenci* již spatřujeme rozdíly v rámci přípravy na výuku. Informantka č. 1 přípravy zaberou mnohem více času a potýká se s obtížemi při nastavování náročnosti aktivit. Ostatní informantky mají flexibilní přípravy na hodinu, což je dáno dlouholetou zkušeností. Metody výuky mají všechny velmi kvalitně zvládnuté a často střídají metody a místa práce. Všechny dbají na individuální přístup, ale informantka č. 3 je jím charakteristická. V rámci hodnocení je nutno vyzvednout informantku č. 1, která spatřuje důležitost v hodnocení, která je postavená na otevřené komunikaci a názoru žáků. V rámci *diagnostické a intervenční kompetence* je zřejmé, že informantky č. 2 a 3 mají více zkušeností s diagnostikou specifickým poruch chování a učení. Kompetence také zahrnuje práci s úrovní žáků. Všechny informantky se snaží o rozvoj každého žáka a nabízí pomoc pomalejším žákům a dávají možnost posunu šikovnějším žákům na základě bonusových úkolů. V tomto hledisku nás nejvíce zaujal systém bonusových úkolů informantky č. 1, který zároveň dodává pocit úspěchu i pomalejším žákům. Za zmínku také stojí nezatežování šikovných žáků informantkou č. 3. Žáky učí na sebe navzájem počkat, což je podstatné pro jejich budoucí život. *Sociální, psychosociální a komunikativní kompetenci* mají všechny informantky na stejné úrovni. V této kompetenci se informantky nejvíce rozhovořili o nastavování a dodržování pravidel, což je zásadní pro pocit bezpečí a jistoty žáků. Informantky pečlivě dbají, aby žáci pravidla dodržovali. Nejvíce nás zaujal přístup informantky č. 1, která má sestavený systém pravidel na bázi týdenních a měsíčních pravidel, za jejichž dodržování jsou žáci hodnoceni. Tento přístup je velmi inspirativní a pro žáky silně motivační. Všechny informantky mají dobré vztahy s žáky, ve třídě je pozitivní klima, neuznávají tresty, žáky velmi odměňují, silně motivují, pozitivně přistupují k chybě a dodávají žákům dostatek podpory a pomoci. *Manažerská a normativní kompetence* je náročnější pro informantku č. 1. Tato kompetence jí zabírá mnoho času a naplno

se jí věnuje. Je to pro ni nový druh práce a učí se nastavovat hranice při komunikaci s rodiči. Práci si velmi pečlivě organizuje. Práce informantek č. 2 a 3 je spíše flexibilní a na základě dlouholeté zkušenosti je jejich organizace práce rychlá a bez obtíží, jelikož už mají zavedený fungující systém. *Profesně a osobnostně kultivující kompetence* zahrnuje sebevzdělání, které je zřejmé u informantky č. 1, jelikož stále studuje a adaptuje se na novou roli učitele. Velmi nás potěšil přístup k dalšímu rozvoji u informantky č. 3, která se i přes dlouhodobou praxi snaží stále hledat nové metody práce, vytváří si nové pomůcky a učí se s interaktivní tabulí. Naopak informantka č. 2 má malé dítě a spíše se věnuje péči o něj a materiály používá ty, které už má vyrobené a odzkoušené. V rámci sebereflexe se informantky hodnotí na základě pokroku žáků. Informantka č. 1 provádí mnohem podrobnější sebereflexi z důvodu krátké praxe v 1. ročníku a mnohem více si uvědomuje zodpovědnosti za žáky. V rámci adaptace jsou stejně kompetentní všechny informantky a nezjistili jsme zde žádné rozdíly. Všechny dokážou žáky kvalitně adaptovat na prostředí školy. Všechny informantky mají pestré učební pomůcky a prostředky a hojně je využívají ve své výuce. Informantky č. 1 a 3 se stále snaží vytvářet nové pomůcky a hledat lepší metody práce. Osobnostní předpoklady mají všechny na stejné úrovni. Informantky mají přátelský vztah žáky, mají rozvinutou empatii, emoční stabilitu a trpělivost. Mají přirozenou autoritu a nemají problém s udržením kázně. Informantka č. 1 je charakteristická otevřenou komunikací s žáky a inspirativními přístupy, informantka č. 2 svým jemným přístupem a informantka č. 3 humorem a individuálním přístupem.

Celkově bychom profesní kompetence informantek zhodnotili tak, že jsou u všech na stejné úrovni. U informantek č. 2 a 3 nejsou patrné velké rozdíly. U informantky č. 1 spatřujeme větší pečlivost v oblasti přípravy na hodinu, sebereflexe, organizace práce a manažerské práce. Svou práci provádí stejně kvalitně jako ostatní informantky. Naopak je důležité vyzdvihnout její motivaci k profesi a zavádění velmi inspirativních prvků do výuky.

Závěr

Tato diplomová práce se zabývala profesními kompetencemi učitele 1. ročníku ve vztahu k adaptaci žáka na školní prostředí. Hlavním cílem bylo posoudit úroveň profesních kompetencí učitele 1. ročníku ve vztahu k adaptaci žáka na školní prostředí. Dílčími cíli bylo popsat profesní kompetence učitele elementaristy ve vztahu k školní adaptaci dítěte, charakterizovat specifika vztahů žáků a učitele 1. ročníku, popsat vztah mezi délkou praxe a úrovní profesních předpokladů učitele elementaristy.

V teoretické části jsme vymezili osobnost učitele, jeho typologii, a především nás zajímala specifika osobnosti učitele elementaristy. Osobnost učitele je velmi zásadní, jelikož nese zodpovědnost za vzdělávání žáků, rozvoj jeho osobnosti, připravuje ho na vstup do společnosti a dítě se s ním v některých oblastech ztotožňuje. Osobnost učitele jsme definovali především pro následnou klasifikaci profesních kompetencí učitele, jejíž vymezení bylo obtížné z důvodu různorodosti autorských popisů. Nastudování klasifikace profesních kompetencí pro nás byla velmi zásadní z důvodu následného popisu kompetencí ve výzkumné části této diplomové práce. Následně jsme se zabývali procesem adaptace, který je další podstatnou částí této práce. Na adaptaci jsme se podívali z více úhlů pohledu a zabývali jsme se činiteli, které ji ovlivňují. Zařadili jsme sem rodinu, které ovlivňuje žákům postoj ke škole a jeho úspěšnost. Dalším činitelem jsou spolužáci, kteří se podílejí na společenském soužití. Podstatná je také školní zralost a připravenost dítěte pro zahájení školní docházky, jelikož výrazně ovlivňuje následnou školní úspěšnost dítěte. Jako posledního činitele jsme zařadili učitele, protože právě on nese velký vliv na budoucí život žáků, jeho školní úspěšnost a postoj ke škole. Dále jsme popsali školu a školní prostředí, jelikož je důležitou součástí školní adaptace.

V praktické části byl zpracován kvalitativní výzkum pomocí metod rozhovoru, pozorování a video hospitace. Pro naše výzkumné šetření jsme zvolili výzkumný soubor třech učitelů elementaristů, kteří se od sebe lišili délkou pedagogické praxe – začínající učitel, učitel se střední praxí a učitel s dlouhodobou praxí. S oporou teoretické části jsme se pokusili posoudit úroveň jejich profesních kompetencí ve vztahu k adaptaci žáka na školní prostředí. Data zjištěné během výzkumného šetření byla analyzována pomocí metody otevřeného kódování. Na základě pozorování, rozhovoru a video hospitace byly vytvořeny čtyři základní kategorie – interakce a spolupráce, třídní klima neboli podnětnost prostředí, proces adaptace a profesní kompetence. Tyto kategorie byly následně rozděleny na podkategorie, které zastupovaly jednotlivé kódy. Bohatou interpretací dat výzkumného šetření byly zodpovězeny výzkumné otázky a naplněny cíle diplomové práce. Z výzkumného šetření vyplynulo, že v každé profesní kompetenci učitele

jsou podstatné záležitosti týkající se adaptace žáka na školní prostředí. Důležitou roli hraje osobnost učitele, která je specifická v dynamice vztahů mezi žákem a učitelem 1. ročníku. Dále byla posouzena úroveň profesních kompetencí ve vztahu k délce pedagogické praxe. Z výzkumného šetření nám vyplynulo, že délka praxe neovlivňuje úroveň profesních předpokladů učitele. U všech informantek jsou profesní kompetence na vysoké úrovni a délka jejich práce neovlivňuje kvalitu jejich pedagogického působení. Bylo předpokládáno, že začínající učitel bude mít nižší úroveň profesních kompetencí, ale tato skutečnost se nenaplnila. Informantka je velmi kvalitní pedagog, který svou práci vykonává pečlivě a v mnohém její kompetence převyšují kompetence ostatních informantek.

Vzhledem k tomu, že náš výzkumný soubor byl rozdělen na učitele podle jejich délky pedagogické praxe a od každého byl zvolen pouze jeden zástupce, je tento výzkum velmi subjektivní a nabízí prostor pro rozšíření výzkumného souboru o další informanty nebo prodloužení a hlubší zkoumání nynějšího výzkumného souboru.

Díky zpracování diplomové práce jsem si obohatila teoretické poznatky týkající se osobnosti učitele, profesních kompetencí učitele a procesu adaptace a přiblížila se k chápání specifik výuky v prvním ročníku. Stejně jako informantky, tak i mě láká práce s dětmi, které nastupují do školy a díky této práci jsem se o tomto tématu více dozvěděla a nyní se můžu zaměřit na rozvoj své osobnosti a profesních předpokladů. Pozorováním učitelů jsem získala novou inspiraci a motivaci k tomu být kvalitní pedagog. Vnímám za důležité vyzdvihnout celoživotní sebevzdělání učitelů ve všech oblastech profesních kompetencí. Věřím, že teoretická i praktická část diplomové práce může být přínosem a inspirací pro další pedagogy.

Seznam použité literatury

1. AVES, Corinne, 2006. *Understanding 6-7 year olds*. London: Jessica Kingsley Publishers. ISBN 978-1843104674.
2. BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2017. *Společné vzdělávání orientované na posílení kompetencí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy*. I. vydání. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8757-6.
3. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2010. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-251-2569_4.
4. BENÍŠKOVÁ, Tereza, 2007. *První třídou bez pláče*. Praha: Grada. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-1906-1.
5. BEŇO, Matej, 2001. *Učitel' v procese transformácie spoločnosti*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva. ISBN 80-7098-305-1.
6. BRÉDA, Jiří, Robert ČAPEK, Eva DANDOVÁ a Jitka KENDÍKOVÁ, 2017. *Třídní učitel jako kouč*. Praha: Raabe. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-293-6.
7. ČAPEK, Robert, Marek LAUERMAN, Irena PŘÍKAZSKÁ, Miroslav VOSMIK a Jan VYHNÁLEK, 2017. *Jak budovat dobrý vztah s rodiči žáků*. Praha: Raabe. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-295-0.
8. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2007. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
9. DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ, 2009. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.
10. FASNEROVÁ, Martina, 2018. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0289-1.
11. ASNEROVÁ, Martina, 2012. *Vybrané kapitoly z elementárního čtení a psaní*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN isbn978-80-244-3143-7.
12. FONTANA, David, 1997. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-063-4.
13. FRANCOVÁ, Marta, 2013. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4463-6.
14. GAVORA, Peter, 1996. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Přeložil Vladimír JÚVA. Brno: Paido. ISBN 80-85931-15-x.

15. GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3179-6.
16. GILLERNOVÁ, Ilona, Lenka KREJČOVÁ a kol., 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.
17. HELUS, Zdeněk, 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.
18. HELUS, Zdeněk, 2004. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-888-0.
19. HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-736-7040-2.
20. HOLEČEK, Václav, 2014. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.
21. KAČÁNI, Vladislav a kol., 1999. *Základy učitel'skej psychológie: vybrané problémy*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-08-02830-0.
22. KANTOROVÁ, Jana a kol., 2008. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex. Vzdělávání. ISBN 978-80-7409-024-0.
23. KANTOROVÁ, Jana a kol., 2010. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky II*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-030-1.
24. KLÉGROVÁ, Jarmila, 2003. *Máme doma prvňáčka*. Praha: Mladá fronta. Žijeme s dětmi. ISBN 80-204-1020-1.
25. KOHOUTEK, Rudolf, 2002. *Základy užité psychologie*. Brno: CERM. ISBN 80-214-2203-3.
26. REISLOVÁ, Zdenka, 2008. *Krok za krokem 1. třídou: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2038-8.
27. KUSÁK, Pavel a Pavel DAŘÍLEK, 2001. *Pedagogická psychologie - A*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta. ISBN 80-244-0294-7.
28. KYRIACOU, Chris, 2012. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0052-9.
29. LANGER, Stanislav, 1999. *Problémový žák na prvním stupni základní školy (školy obecné) s úvodem do problematiky školní zralosti dítěte*. Hradec Králové: Kotva. ISBN 80-900254-5-5.

30. MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.
31. NELEŠOVSKÁ, Alena, 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.
32. NELEŠOVSKÁ, Alena a Hana SPÁČILOVÁ, 2005. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1236-5.
33. OTEVŘELOVÁ, Hana, 2016. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1092-4.
34. PAULÍK, Karel, 2017. *Psychologie lidské odolnosti*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5646-2.
35. PODLAHOVÁ, Libuše, 2002. *Ze studenta učitelem: student - praktikant - začínající učitel*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0444-3.
36. PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika, 2021. *Komunikace učitele v prostředí české primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-6096-3.
37. PRŮCHA, Jan, 2013. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0456-5.
38. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
39. ŘEZÁČ, Jaroslav, 1998. *Sociální psychologie*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-48-6.
40. SKUTIL, Martin, 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.
41. SPILKOVÁ, Vladimíra, 1997. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-86039-41-2.
42. ŠIMONÍK, Oldřich, 2005. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD. ISBN 80-86633-33-0.
43. ŠMELOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ a Eva SOURALOVÁ, 2012. *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3345-5.
44. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
45. ŠVEC, Vlastimil, 2002. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických schopností*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-035-2.

46. TAN, Edwin T. a Wendy A. GOLDBERG, 2009. *Parental school involvement in relation to children's grades and adaptation to school. Journal of Applied Developmental Psychology* [online]. [cit. 2023-06-06].
47. TOMKOVÁ, Anna a kol., 2012. *Rámec profesních kvalit učitele: hodnoticí a sebehodnoticí arch.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-64-4.
48. VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.
49. VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ, 2011. *Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd.* Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.
50. VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu.* Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.
51. VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2007. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi. 2., přeprac. vyd.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-325-2.
52. WEDLICHOVÁ, Iva a Vladislava HEŘMANOVÁ, 2008. *Kapitoly z vývojové psychologie.* V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně. ISBN 978-80-7414-044-0.
53. ZELINKOVÁ, Olga, 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci].* Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-544-x.

Seznam tabulek

Tabulka 1 Kategorie č. 1 – Interakce a spolupráce.....	78
Tabulka 1 Kategorie č. 2 – Třídní klima	79
Tabulka 1 Kategorie č. 3 – Proces adaptace.....	79
Tabulka 1 Kategorie č. 4 – Profesní kompetence.....	80

Seznam obrázků

Obrázek 1 – diagram vztahů mezi jednotlivými kategoriemi.....	80
---	----

Seznam zkratek

a kol. – a kolektiv

CNS – centrální nervová soustava

č. – číslo

s. – strana

ZŠ – základní škola

Seznam příloh volně vložených

Příloha 1 Seznam otázek k rozhovoru

Příloha 2 Přepis rozhovoru s informantkou č. 1 – začínající učitel

Příloha 3 Přepis rozhovoru s informantkou č. 2 – učitel se střední pedagogickou praxí

Příloha 4 Přepis rozhovoru s informantkou č. 3 – učitel s dlouhodobou pedagogickou praxí

Příloha 5 Pozorovací arch

Příloha 6 Ukázka vyplněných pozorovacích archů z pozorování a video hospitace

Příloha 7 Proces kódování

Anotace

Jméno a příjmení:	Markéta Skoupilová
Katedra nebo ústav:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Bc. Marcela Otavová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023
Název práce:	Profesní kompetence učitele 1. ročníku ve vztahu k adaptaci žáka na školní prostředí
Název v angličtině:	The Professional Competencies of a first Grade Teacher in Relation to Pupil's Adaptation to the School Environment
Anotace práce:	<p>Tato práce se zabývá profesními kompetencemi učitele 1. ročníku ve vztahu k adaptaci žáka na školní prostředí. Teoretická část představuje učitele a jeho osobnost, popis profesních kompetencí učitele, charakteristiku adaptace dítěte na školní prostředí a její činitele a školní prostředí a její klima. Empirická část ověřuje stanovené cíle pomocí kvalitativního šetření. Hlavní cílem je analyzovat profesní kompetence učitele 1. ročníku ve vztahu k adaptaci žáka na školní prostředí.</p>
Klíčová slova:	profesní kompetence, učitel elementarista, adaptace, školní prostředí, školní připravenost, školní zralost
Anotace v angličtině:	<p>This work focuses on the professional competencies of a 1st-grade teacher in relation to a student's adaptation to the school environment. The theoretical part introduces the teacher and their personality, describes the professional competencies of the teacher, characterizes the child's adaptation to the school environment and its factors, and discusses the school environment and its climate. The empirical part verifies the set objectives through qualitative research. The main goal is to analyze the professional</p>

	competencies of a 1st-grade teacher in relation to a student's adaptation to the school environment.
Klíčová slova v angličtině:	Profesional competencies, elementary school teacher, adaptation, school environment, school readiness, school maturity
Přílohy volně vložené:	<p>Příloha 1 Seznam otázek k rozhovoru</p> <p>Příloha 2 Přepis rozhovoru s informantkou č. 1 – začínající učitel</p> <p>Příloha 3 Přepis rozhovoru s informantkou č. 2 – učitel se střední pedagogickou praxí</p> <p>Příloha 4 Přepis rozhovoru s informantkou č. 3 – učitel s dlouhodobou pedagogickou praxí</p> <p>Příloha 5 Pozorovací arch</p> <p>Příloha 6 Ukázka vyplněných pozorovacích archů z pozorování a video hospitace</p> <p>Příloha 7 Proces kódování</p>
Rozsah práce:	130 stran + přílohy
Jazyk:	Český