

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

Diplomová práce

**Adaptace žáků 1. ročníku na školní
prostředí**

Lucie Skoupá

Katedra primární a preprimární pedagogiky

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

Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Olomouc 2023

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Adaptace žáků 1. ročníku na školní prostředí vypracovala samostatně výhradně s využitím v práci uvedených a řádně odcitovaných literárních pramenů.

Datum 19.4. 2023



.....
podpis

Děkuji paní prof. PhDr. Evě Šmelové, Ph.D. za její cenné rady při vedení mé diplomové práce. Rovněž bych chtěla poděkovat Fakultní základní škole dr. Milady Horákové za vstřícný přístup po celou dobu realizace mé výzkumné části i při získání potřebných informací a podkladů.

Obsah

Úvod.....	4
Teoretická část.....	6
1 Teoretické vymezení problematiky adaptace a její odraz v literatuře.....	7
2 Vymezení základních pojmů.....	11
2.1 Role žáka v primárním vzdělávání.....	11
3 Předškolní vzdělávání předpokladem úspěšné, cílené adaptace a dosahování školní zralosti i připravenosti.....	13
3.1 Mateřská škola jako centrum prvotní adaptace na jiné než rodinné prostředí.....	13
3.2 Elementární kompetence dítěte z hlediska školní připravenosti.....	14
3.3 Výběr základní školy a zápis do první třídy.....	16
4 Znaký školní zralosti žáka na počátku školní docházky.....	18
4.1 Tělesná zralost.....	18
4.2 Poznávací zralost.....	19
4.3 Pracovní zralost.....	21
4.4 Sociálně-emocionální zralost.....	22
5 Adaptace na školní prostředí.....	24
5.1 Období zahájení školní docházky.....	26
5.2 Činitelé ovlivňující adaptaci žáka na školní prostředí a vyučovací proces.....	28
5.2.1 Rodina.....	28
5.2.2 Učitel.....	30
5.2.3 Spolužáci.....	31
5.3 Adaptace jako předpoklad školního úspěchu.....	32
6 Problémy související s adaptací a jejich příčiny i důsledky.....	34
Praktická část.....	38
7 Popis metodologie.....	39
8 Fáze výzkumu.....	41
9 Popis výzkumných vzorků.....	43
9.1 Dítě č. 1 Nikolas, 7 let.....	44
9.1.1 Komentář:.....	52
9.2 Dítě č. 2 Michal, 6 let.....	54
9.2.1 Komentář:.....	62
9.3 Dítě č. 3 Eliška, 6 let.....	64
9.3.1 Komentář:.....	73

9.4 Dítě č. 4 Natálie V., 6 let	75
9.4.1 Komentář:	83
9.5 Dítě č. 5 Natálie Š., 6 let	85
9.5.1 Komentář:	93
10 Rozhovor	95
10.1 Doplnující polostrukturovaný rozhovor s jinou vyučující	97
10.2 Závěry z rozhovorů	104
11 Shrnutí	106
12 Závěr	108
Seznam literárních zdrojů:	109
Seznam internetových zdrojů:	111
Seznam příloh	112

Úvod

Téma předkládané práce bylo zvoleno zejména pod vlivem vlastních poznatků z pedagogické praxe na různých olomouckých základních školách a rovněž v důsledku studijní motivace a postupně klíčícího zájmu o hlubší poznání související problematiky.

Motivačně námět láká tím, jak souvisí s jedinečnou situací přechodu jedince z fáze předškolního vývoje v rámci rodiny a mateřské školy do období povinného školního vzdělání.

Stává se žákem povinně, nedělá ještě přijímací zkoušku, překračuje však důležitý mezník v celkové genezi osobnosti. Odtud hlavně pramení otázky jeho adaptace na školní prostředí a nutnost pedagoga je adekvátně reflektovat. Tato práce by tak svým určením a pojetím měla být projevem poněkud hlubšího zájmu o problémy spojené s povoláním učitele 1. stupně základní školy.

Obecně lze říci, že tematika adaptace a s tím spojené snahy o řešení jejího celku či dílčích otázek mají v našem prostředí jistou tradici, když náležitostmi předškolní přípravy dětí a v logické návaznosti též adaptací žáků na školní prostředí se u nás zabývala a zabývá – v rozdílné intenzitě a z různých aspektů – snad skoro každá významnější generace pedagogů. Za prvního z nich, kdo přistoupil k systémovému uchopení a pojetí této problematiky, můžeme považovat J. A. Komenského, zejména s odkazem na jeho spis **Informatorium školy mateřské** z roku 1632, vydaný však až v roce 1658. Nepochybně, že přes staletí až dodnes prošla společnost a školské vzdělávací systémy mnoha proměnami a problematika žákovské adaptace, řešení jejích dílčích problémů vstupovaly a setrvale vstupují do nových kontextů. Lze to zjistit jednak z odborné, tak i popularizační pedagogické produkce v posledních třech desetiletích, jak jsme se o tom postupně mohli přesvědčit rozborem odborné literatury v teoretické části práce. Patrné by to mělo být v následující první kapitole, leč i v těch dalších.

S rozdílným systémovým řešením předpokladů diagnostiky a obtížemi adaptace se setkáváme v praxi škol. Odlišnosti se týkají zejména žáků prvního ročníku základní školy. V méně případech je totiž vedení školy svěřuje opakovaně pouze jedné učitelce, která postupně a plynule co rok může ověřovat získávané zkušenosti s prvotní, základní adaptací žáků. Ve více případech se však učitelky střídají, v některých případech se žáky prvního ročníku postupují do ročníků vyšších. Některé konkrétní poznatky z tohoto rozdílu jsou uvedeny níže v textu práce.

Cílem diplomové práce je zjistit úspěšnost adaptace žáků na školní prostředí na počátku povinné školní docházky.

V rámci **teoretické části** zvolené téma teoreticky ukotvit a vytvořit si tak základní teoretická východiska pro část empirickou. V **empirické části** prostřednictvím případových studií popsat a vyhodnotit proces adaptace žáků 1. tříd na nové prostředí školy.

Koncepce diplomové práce je členěna do dvou částí. V té první části teoretické s oporou o studium literatury je předložen v šesti menších kapitolách systematický vhled do celku problematiky adaptace žáka na školní prostředí. Kapitola první obsahuje pokus o stručnou charakteristiku teorie tématu a nástin či informativní popis příslušné knižní literatury vydané v předchozích desetiletích. V druhé kapitole je pojednáno o základních pojmech tematiky užitých různými autory, odborníky. Závažnost role mateřské školy jako instituce poskytující adekvátní přípravné kroky k úspěšné adaptaci dítěte na školní prostředí – je obsahem kapitoly třetí. Ve čtvrté kapitole je předložena obecná charakteristika znaků školní zralosti žáka na počátku školní docházky. V navazující a nejobsažnější páté kapitole je proveden rozbor socializační složky žákovy adaptace, jak ji nazírá nedávná odborná či popularizační publicistika. Poslední šestá kapitola doplňuje i spojuje ty předchozí shrnujícím pojednáním o hlavních problémech adaptačního procesu.

Druhou část práce tvoří praktický výzkum v olomoucké základní škole, jenž byl koncepčně orientován na charakteristické problémy žáka hlavně z hlediska jeho socializace, jeho adaptace na změny v rámci denní společenské existence. Tato empirická součást elaborátu je provedena formou kvalitativního výzkumu s využitím metody případové studie, ve které je na základě pozorování šesti žáků, individuálních rozhovorů s nimi, ale také s jejich třídní učitelkou, popisována a vyhodnocena z příslušného hlediska jejich sociální adaptace v průběhu osmi týdnů. Hlavním zřetelem výzkumné části je tedy zachycení, popsání a hodnocení projevů i postupů adaptačního procesu žáků 1. ročníku základní školy i též praktické ověření teoretických a věcných aspektů problematiky.

Uvedenou základní koncepci doplňuje v příslušných pasážích autorčin zřetel k zvláštnostem, specifickým problémům sociální a emoční složky adaptace žáka na školní prostředí. Vedle charakteristik v té souvislosti je přihlíženo též k obtížím a jisté relativitě diagnostických zkoumání jejich výsledků, i jak se jeví v komparaci s jinými složkami žákovy adaptace. Ať už máme na mysli postupy zjišťující nebo ověřující.

Teoretická část

1 Teoretické vymezení problematiky adaptace a její odraz v literatuře

Teorii a rovněž praktické aspekty tématu předznamenává či determinuje skutečnost, že jde – jak uvedeno – o téma svého druhu hraniční, o problematiku přechodu žáka z období jeho předškolního vývoje, o jeho adaptaci, tedy přizpůsobování se podmínkám školního prostředí v počátku jeho povinného vzdělávání. Zahajuje je většinou ve svých šesti letech a – na rozdíl od pozdějších stupňů osobní evoluce – bez přijímací zkoušky, ale formou zápisu. I tato specifická situace ovšem vyvolává problémy, otázky spojené s tím, jak z let předškolního růstu přichází připraven na nové podmínky. V tom tedy můžeme chápat téma jako hraniční, když proces adaptace je jinak možno, ba nutno chápat též ve smyslu dlouhodobém. Vymezení tématu může být posuzováno jako poněkud problémové, např. ptáme-li se na časový parametr. Počátek školní adaptace je pro všechny žáky stejný. Avšak její trvání? V praxi jde o rys vývoje jedince, o problém natolik individuální, že – jak patrně i z literatury – někdy přináší více diagnostických komplikací než věrohodně přijatelných obecnějších odpovědí. Kromě toho je nutné dodat, že adaptační proces v různých proměnách postupuje dalšími stupni školního vzdělávání.

Řešení problému rané školní adaptace spočívá tedy v programovém přípravném působení na dítě již v předškolním věku. Ve vytyčení základních stránek jeho vývoje (zpravidla ve věku 3–6 let), v jejich geneticky stanoveném obsahu i v určení postupů a konečných cílů. V definici výstupů na poli cílevědomého utváření osobnosti předškoláka, souboru vlastností, schopností, dovedností, **klíčových kompetencí**, na ně pak navazuje učitel 1. ročníku základní školy. V současnosti jsou požadované kompetence žáka vnímány jako postulované hlavní jádro úředního dokumentu ministerstva školství zvaného **Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání**. Jeho původní znění bylo poprvé vydáno v roce 2004, posléze však vlivem zkušeností ze školní praxe i řady podnětů ze sféry teoretických výzkumů došlo k několikeré novelizaci. Vždy pod názvem **Úprava Rámcového vzdělávacího program pro předškolní vzdělávání**. Stalo se tak v letech 2016, 2017, 2018 a 2021. Do jisté souvislosti s těmito změnami lze klást předchozí vydání publikace, výsledků mezinárodního výzkumu, která vyšla v roce 2012 s názvem **Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula**.

Je to kolektivní dílo (Šmelová et al. 2012), na němž se závažnou mírou podíleli také odborníci z Katedry primární a preprimární pedagogiky i jiných pracovišť pedagogické fakulty UP v Olomouci, posléze též na většině právě zmíněných novel RVP PV.

Přírozeně, ministerský dokument zohledňuje také tu skutečnost, že na připravenosti dětí k zahájení povinné školní docházky se podílí nejen mateřská škola, nýbrž také rodina, ve které žák vyrůstá. Avšak ovlivnění tohoto faktoru ze strany kompetentních úředních míst mnoho možností nedává, pokud vůbec. Možnosti řešení můžeme nalézat v příslušné pedagogické osvětě, kterou poněkud srozumitelněji než ministerské dokumenty, poskytuje různorodá literatura.

Složitost problematiky, teoretické aspekty apod. tak, jak je obsahují ministerské dokumenty, totiž způsobují obtíž i samým pedagogům ve školách např. v tvořivé aplikaci cílů, požadavků RVP do ŠVP a TVP za respektování specifík školy, regionu apod. Výzkum olomouckých autorů zjistil, že v jimi zkoumaném souboru ŠVP bylo téměř 70 % doslovně opsaných očekávaných výstupů (Šmelová et al., 2012, s. 31). Tudíž fakt, že např. uvedený RVP z roku 2017 obsahuje v zájmu srozumitelnosti textu pomocný **Slovníček použitých výrazů** (s. 48–51), klade v té souvislosti otázku po smyslu toho opatření. Neboť v množství zahrnutých termínů jde o překlad z cizího jazyka do češtiny, většinou pak o vysvětlení významu, ne-li o definici. Jakou opravdovou pomoc to přináší učitelské praxi, si netroufáme posoudit. Ta efektivnější pomoc je však předložena v literatuře, která se adaptací žáka a s ní související problematikou zabývá.

Uvedená kniha Evy Šmelové a kolektivu představuje důležitý tvůrčí mezník v celkovém množství především odborné, vedle toho i popularizační a vůbec literatury k problematice adaptace. Vyšla, jak je uvedeno, v roce 2012 a v kontextu s předchozí publicistickou produkcí ji lze považovat za summu dosavadních výzkumů a odborných prací o adaptačním procesu. Je to doložitelné nejen její základní koncepcí, kdy v kapitolách první části systematicky a zevrubně pojednává o teoretických problémech adaptace, zejména pak těch o školní zralosti. V části druhé na základě široce koncipovaného výzkumu, včetně mezinárodního rozměru, přináší výsledky konfrontací a ověřování teoretických východisek z jejich aplikace v praxi. Naše hodnotící tvrzení může doplnit i konkrétní poznámka, že je též jistou dobovou bibliografií příslušné odborné publicistiky, neboť přináší soupis 214 titulů.

Vedle této stěžejní práce, určené předně odborné veřejnosti a studentům pedagogických fakult je čerpáno i z literatury o adaptaci psané k praktické potřebě učitelů základní školy, mimo to rovněž publikace určené rodičům a veřejnosti rozličného vzdělání. Uvedme nejprve, že tematicky zvláštní místo mezi všemi má skriptum Jiřího Šlégl

Dějiny výchovy dětí předškolního věku, jež vyšlo v roce 2012 (130 s.). Autor se v něm pokusil podat jistý ucelený pohled na vývoj forem, organizace, způsobů předškolní edukace ve vzdělávací praxi ve světě i u nás od nejstarších dob po současnost. Ovšem bez teoretických aspektů, specifikací apod.

Příslušná popularizační knižní publicistika o adaptaci žáka do 1. ročníku základní školy přináší poměrně pestrou paletu titulů, zvláštních autorských koncepcí spjatých se sledovaným cílem. Mezi nimi lze považovat za hodnotově nejcenější práce určené k pomoci učitelům v praxi. Z nich patrnou část tvoří takové, které předkládají problematiku adaptace v jejím celku (soubor klíčových kompetencí, školní připravenost, školní zralost apod.), ale v srozumitelnější, jednodušší podobě, než je obsažena v textu určujícího ministerského dokumentu. Některé z těchto prací (srov. Bednářová, Šmardová 2022, Pugnerová, Dušková 2019, Jucovičová, Žáčková 2014) jsou doplněny i metodickými podněty, příklady, případně názorným didaktickým materiálem (Klégrová 2003). Zvláštní, menší soubor tvoří publikace analyticky pojednávající o problémech utváření jenom jedné z požadovaných kompetencí, jako např. problémy jazyka, řeči. K těm obtížně zvládaným a analyzovatelným ostatně náleží i proces socializace žáka, o kterém je psáno níže (srov. Jedlička, Kořa, Slavík 2018, Helus 2007, Vágnerová 2001).

Jako kontrast, paradox k oběma zmíněným skupinám působí však například titul **100 věcí, které by měl znát každý předškolák** (Ebbert Birgit 2011). Autorkou přeložené knihy je známá pedagožka, směřuje ji zřejmě k pozornosti a užitku rodičů. Můžeme se ale domnívat, že za titulem je skryt i aspekt komerční. Právě knihy určené rodičům mohou být koncipovány pod vlivem zájmu o prodejnost. Jistě ne ve všech případech (srov. Kořátková 2014, Klégrová 2003).

Pro doplnění je možné tu uvést i odkaz k časopisecké publicistice, neboť i v ní najdeme autory píšící příspěvky k tématu žákovské adaptace. Objevovány byly nejen v tradičním časopisu **Komenský**, nýbrž i v týdeníku **Učitelské noviny**, v časopisu **Rodina a škola**, **Moderní vyučování**, též v **Informatoriu** 3-8, časopisu pro školy mateřské a školní družiny. Z nich bylo ale v teoretické práci těženo málo.

V celkovém pohledu možno konstatovat nejen přibývající počet různorodých publikací, jimž je vahou svého teoretického inspirujícího obsahu nadřazena kniha olomouckého kolektivu autorů. Od jejího vydání uplynulo již víc než deset let. Celkový společenský vývoj, změny ve školském systému (např. i od 1. 1. 2017 zavedení povinné docházky dítěte do posledního ročníku mateřské školy), nové zkušenosti z procesu adaptace žáka (včetně covidového období), technický pokrok v možnostech žákovy komunikace

(telefony, digitalizace, počítače) – to vše v současnosti vybízí k novým výzkumům na poli zde pojednávané problematiky. Počítaje v to i současnou přípravu celkové reformy základního vzdělávání včetně jeho předškolní etapy. Nejspíše se projeví i v úpravě vzdělávání učitelů 1. stupně základní školy, jíž chybí v souvislosti s problematikou adaptace větší míra psychologické edukace.

2 Vymezení základních pojmů

V rámci teorie problematiky adaptace žáků 1. ročníku na školní prostředí je nutné alespoň stručně vymežit základní pojmy, které jsou s daným tématem úzce spojené. Jedná se o krátkou charakteristiku slovního spojení role žáka a přiblížení termínu primární vzdělávání. Jejich stručná analýza nám poskytne názornější a bližší pohled na problematiku adaptace.

2.1 Role žáka v primárním vzdělávání

Primárním vzděláváním je myšleno vzdělávání žáků na prvním stupni základních škol. V současném plánování výchovně-vzdělávacího procesu na základních školách se vychází zejména z kurikulárního dokumentu státní úrovně **Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání**, který učitelům předkládá klíčové kompetence, jež mají u žáků následně rozvíjet v konkrétních vyučovacích hodinách. Neméně důležitou součástí jsou očekávané výstupy v prvním (1.–3. ročník ZŠ) i druhém (4.–5. ročník ZŠ) období v rámci každé vzdělávací oblasti základního vzdělávání žáků na prvním stupni. Nutno podotknout, že od roku 2017 je dítě **povinně** podle novely zákona č. 561/2004 Sb. navštěvovat poslední povinný ročník mateřské školy, s čímž souvisí i důležitá změna. Někteří žáci před tímto rokem navštěvovali mateřskou školu v řádu několika let, jiní pouze poslední ročník a další skupina dětí vstupovala do školy přímo z prostředí rodinného.

V mateřské škole je denní režim dítěte ještě poněkud volnější než na škole základní, jež opatřuje řádné školní vzdělávání. Cílem základního vzdělávání na prvním stupni není jen postupné vytvoření jistých základů pro celoživotní vzdělávání jedince. Neméně důležitým prvkem je vedení výuky takovým způsobem, aby byl žák schopen dobré orientace v okolním světě, aby budoval a rozvíjel zdravý životní styl i svůj pozitivní vztah k životnímu prostředí. Jedinec by si měl osvojit i jistou odolnost vůči zátěži fyzického i psychického charakteru. „Každé dítě má nárok na individuální tempo, možnost chybování a nalézání, hodnocení podle individuální změny v učení i socializaci, respektování jeho potřeb“ (Franclová, 2013, s. 40).

„Role žáka vymezuje chování ve vztahu k učiteli jako nadřazené autoritě a ve vztahu k výkonu, který je chápán jako cíl výuky“ (Vágnerová, 2001, s. 231). Roli žáka si jedinec nevybírání, avšak ji získává ve spojitosti s nástupem do první třídy základní školy zcela automaticky.

Daná role s sebou přináší výraznou zlomovou událost v životě dítěte. Hra, která byla v předškolním věku hlavní činností a náplní režimu dne, již není primární činností dítěte – do života dítěte přichází povinnost spojená se školní prací. S rolí žáka souvisí schopnost odložit naplnění svých okamžitých potřeb, je kladen vyšší důraz na kázeň jedince i schopnost podávat školní výkon i přesto, že by v daný moment chtěl dělat aktivity zcela odlišného charakteru (Říčan IN Franclová, 2013, s. 14).

Můžeme mít jisté pochyby o výstižnosti termínu „role žáka“ na poli teorie. V souvislosti s povinnou školní docházkou se přece jedinec ocitá v „postavení žáka“. Termín role je pak možné chápat spíše jako metaforickou, méně výstižnou paralelu, synonymní alternativu vhodnou spíše v popularizujících textech. Ono postavení žáka, je posléze odlišné po ukončení povinné školní docházky jedince, kdy řeší otázku pokračování svého dalšího vzdělávání.

V rámci stručného shrnutí nutno upozornit na dva pojmy, jež spolu úzce souvisí. Jedná se o roli žáka, který se ocitá v novém doposud nepoznaném postavení. Tuto pozici, roli či postavení nezískává na základě své vůle, avšak zcela automaticky po dovršení věku šesti let (pokud není jeho školní docházka z různého důvodu odložena, nebo se naopak nejedná o předčasný vstup do školy). Primárním vzděláváním je myšleno vzdělávání žáků mladšího školního věku, tedy 1.–5. ročník základní školy.

3 Předškolní vzdělávání předpokladem úspěšné, cílené adaptace a dosahování školní zralosti i připravenosti

Následující kapitola je zaměřena na závažnost role mateřské školy jako instituce poskytující adekvátní přípravné kroky k úspěšné adaptaci dítěte na školní prostředí i nelehkým výběrem školy základní pro další vzdělávání dítěte.

Mateřskou školu lze bez pochyby vnímat jako první socializační centrum mimo rodinu. Dítě si zde vytváří prvotní přátelské vztahy se svými vrstevníky, s kterými komunikuje, hraje si i se učí respektu k jiné autoritě než k dospělým rodinným příslušníkům a k učiteli. Kvalitní a přátelské předškolní prostředí pokládá pevné základy pro úspěšnou budoucí adaptaci žáka v prvním ročníku základní školy.

Šlégl (2012, s. 55, 60) uvádí, že už Jan Ámos Komenský vnímal předškolní věk za nejdůležitější období z hlediska formování dítěte – jen velmi obtížně a složitě se dle Komenského eliminují či napravují zanedbané nedostatky vytvořené v tomto období. Neméně impozantní je fakt, že pokládal za důležité sociální hledisko výchovy a vzdělávání, které v dětech vzbuzuje zejména hra.

V návaznosti na Šléglu uvedme názor Parker-Rees a Leeson (2015, s. 2), že zkušenosti dítěte z útlého věku ovlivňují jeho celkový vývoj a rozvoj. Zkušenosti získané během předškolního vzdělávání mohou zasahovat až do dospělého věku jedince.

3.1 Mateřská škola jako centrum prvotní adaptace na jiné než rodinné prostředí

U většiny dětí je právě mateřská škola prvotním prostředím adaptace na jiné než rodinné prostředí. Některé děti však před vstupem do mateřské školy navštěvují tzv. jesle, tedy mateřská škola pro ně není první institucí, kde došlo k oddělení dítěte od rodiny (zejména od matky) na určitou část dne. Jistě v odborné i laické sféře nalezneme zastánce i odpůrce dětských jeslí, avšak bližší analýza této problematiky není vyhodnocena jako stěžejní myšlenka, kterou je nutno se blíže zabývat.

Dítě nastupuje do mateřské školy nejčastěji v období 3–4 let jeho života. Během adaptace na toto nové prostředí by nemělo pociťovat negativní emoce, nýbrž mít tuto etapu spojenou s pozitivními zážitky a příjemnými emocemi. Jako hlavní cíl působení mateřských škol (dále MŠ) lze považovat socializaci dítěte a budování kladného vztahu k učení. Právě prostředí MŠ bývá pro dítě často prvotním místem, kde se setkává s jinou společností než tou rodinnou (www.rvp.cz). Je potřeba dané tvrzení upravit či vysvětlit tak, aby nedošlo

k neúplnému či nesprávnému pochopení dané myšlenky. Dítě se jistě setkává s jinou společností než tou rodinnou – na nákupech s rodiči, v dětském herním centru apod., avšak se nejedná o pravidelné setkávání se stejnou skupinou lidí jako je tomu například v prostředí MŠ.

Nástup do MŠ je pro dítě i rodiče náročným obdobím. Dítě z přirozené zvědavosti touží po poznání toho nového, dosud nepoznaného, avšak se zároveň i obává. Rodiče si uvědomují důležitost vytváření nových vztahů dítěte s vrstevníky. Jejich obavy pramení většinou z toho, jak rodina i dítě zvládnou být v odloučení na poměrně dlouhou část dne, jakým způsobem bude jejich dítě v novém prostředí sociálně přijato – pozitivně či negativně? Rodiče často své nejistoty a obavy přenáší na dítě (Koťátková, 2014, s. 9).

Přenos vlastních rodičovských obav o úspěšné zvládnutí začlenění se, zvyknutí si na stanovená pravidla, režim apod. v rámci nového prostředí není spojen pouze s adaptací na MŠ, avšak i na školu základní nebo později na víceleté gymnázium. Tyto obavy, které rodiče či širší rodina na dítě přenáší, mohou mít neblahý vliv na jeho sebevědomí.

V současnosti již nehovoříme o jednotné škole, jako tomu bývalo v minulosti, což souvisí i se školami mateřskými. Každá MŠ se snaží svým vlastním programem zaujmout zejména rodiče a přesvědčit je, proč je právě ona tou, kterou by si měli pro své dítě zvolit (Koťátková, 2014, s. 10).

3.2 Elementární kompetence dítěte z hlediska školní připravenosti

U dítěte, které ukončuje předškolní vzdělávání, jsou předpokládány již osvojené klíčové kompetence, jež jsou uvedeny v **Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání** (dále jen RVP PV 2021). Klíčové kompetence jsou v RVP PV rozděleny do pěti skupin – kompetence k učení; k řešení problémů; komunikativní; sociální a personální; činnostní a občanské. Dílčími složkami každé výše jmenované kompetence se budeme nyní blíže zabývat i stručně analyzovat myšlenkové jádro předložené v RVP PV.

Jako první uveďme tzv. kompetenci k učení. Dítě, které ukončuje předškolní vzdělávání, by mělo být schopno soustředěného pozorování – tedy již výše zmíněné záměrné pozornosti. Je možné konstatovat určitou zvědavost jednotlivce, který zkoumá a následně i objevuje nové poznatky, u kterých si všímá souvislostí s poznatky, jež již ve svém poznávání nabyt. Získané zkušenosti aplikuje v různých situacích, a to hlavně v těch praktických a také je využívá při dalším učení. Jeho vztah k učení je pozitivní, učí se s radostí, jestliže je náležitě

chválen, oceňován učitelem nebo jinou autoritou, a tak i motivován k dalším učebním procesům.

Neméně důležitá je kompetence k řešení problémů. Dítě při řešení problémů vychází z vlastních zkušeností, využívá metodu tzv. pokus a omyl nebo jiných metod s využitím experimentu, z něhož vyplývají nová řešení, která jsou vhodná pro danou situaci. Zvažuje a vybírá si právě ta řešení, která ho dovedou ke správnému výsledku nebo cíli na rozdíl od těch, jež vyhodnotil jako řešení nefunkční a nevolitelné pro daný problém. Pro správný rozvoj této kompetence je zcela zásadní aktivní přístup jedince a jeho zájem problém řešit. Některé problémy řeší samostatně. Jedná se zejména o známé a opakující se situace, ty komplikovanější řeší s pomocí dospělé osoby. Uvědomuje si, že problém je skutečně nutné vyřešit, aby došel k nějakému výsledku, cíli, východisku. Chápe, že chybovat je přirozené, jestliže je i přes chybné řešení pochválen za snahu problém vyřešit.

V rámci komunikativní kompetence je budoucí žák schopen své myšlenky vhodně vyjadřovat ve větách. Dokáže vést dialog s další osobou, při kterém spontánně reaguje i odpovídá na případné otázky, jež jsou navozeny. Sluchově vnímá mluvený projev jiné osoby, projevuje, že slyšenému rozumí. Sděluje své pocity, nálady nebo i zážitky formou verbální i neverbální. Mezi neverbální projev je možné pro konkrétní představu jmenovat výtvarný či hudební projev. Svou slovní zásobu nadále rozvíjí. Hovoří s vrstevníky i dospělými jedinci s absencí studu. Naopak využívá vstřícnosti a je aktivním účastníkem rozhovoru.

Se sociální a personální kompetencí souvisí to, že si dítě zvládne udělat vlastní názor na jistou záležitost i ho kultivovaně sdělit. Mělo by být schopno rozpoznat chování nežádoucí, jež sám nečiní ani nepodporuje a chování žádoucí, chtěné. K druhým osobám přistupuje citlivě a vstřícně. Lze říci, že by mělo být schopno projevu empatie k jiným osobám. Při týmové práci spolupracuje s ostatními dětmi, ke kterým zaujímá respekt a dokáže se dohodnout na kompromisu.

Činnostní a občanské kompetence lze charakterizovat tak, že si jedinec dokáže uvědomovat aspekty, ve kterých je zdatný a naopak ty, které se jeví jako jeho slabá stránka. Je schopen své činnosti jednoduše organizovat i plánovat a přistupuje k nim zodpovědně. Vnímá vlastní práva i práva jiných lidí, která respektuje a neporušuje s vědomím, že všichni lidé mají stejná práva i hodnotu a jsou si mezi sebou bez rozdílu rovni (RVP PV, 2021, s. 11–13).

3.3 Výběr základní školy a zápis do první třídy

Jucovičová, Žáčková (2014, s. 36–37) uvádí, že rodiče nemají povinnost své dítě přihlásit do tzv. spádové základní školy, jež patří k oblasti, v níž má dítě uvedený trvalý pobyt, nýbrž mají možnost si vyhovující základní školu sami zvolit. Pokud mimospádová škola dítě přijme, musí být tato skutečnost zvolenou školou nahlášena škole spádové do konce měsíce března. Jestliže mimospádová škola vyhodnotí situaci tak, že budoucího žáka nepřijme, je povinna jej přijmout škola spádová, která z vyplývající povinnosti musí dát přednost v rámci přijímání dětí jedincům patřícím trvalým pobytem k dané spádové oblasti.

Podle Franclové (2013, s. 24–25) má na výběr základní školy nejčastěji vliv vlastní zkušenost nebo kladné doporučení rodinného známého, který má zkušenost s určitým učitelem či učitelkou na škole působící. Dalším častým ukazatelem pro volbu školy bývá její vzdálenost od místa, kde rodina bydlí nebo volí právě tu základní školu, kterou sami kdysi absolvovali. Rodiče často preferují školu z důvodu právě těchto zřetelů, než aby hodnotili její zaměření či vzdělávací program včetně mimoškolních aktivit, které nabízí.

Nutno podotknout, že výběr školy může být ovlivněn i tím, zda rodiče preferují klasický typ školy, nebo dávají přednost tzv. školám alternativním, které nabízí zcela odlišnou koncepci vzdělávání v porovnání se školami klasickými.

Zápis dítěte do první třídy lze pokládat za prvotní seznámení budoucího žáka s novým prostředím i učiteli v něm působícími. Zápis má vliv na prvotní představy dítěte o škole, zda se do školy bude těšit, či budou podpořeny jeho obavy ze zahájení školní docházky. *„Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad“* (Bednářová, Šmardová, 2022, s. 11).

Průběh samotného zápisu si škola určuje sama, jelikož není opatřen žádným zákonem či vyhláškou. Za tradiční formu zápisu lze pokládat průběh takový, že dítě nakreslí obrázek, zazpívá píseň nebo přednese báseň a následně povede stručný rozhovor s pedagogy, kteří se zápisu účastní. Jedná se o učitele, kteří následující školní rok budou vyučovat první třídy, často je u zápisu přítomen také školní psycholog nebo speciální pedagog. Jiné školy si volí odlišnou formu zápisu od té tradiční a to takovou, že dítě prokazuje své dovednosti prostřednictvím her. Ředitel školy je povinen rodičům sdělit výsledky zápisu písemnou formou, a to v zákonem dané lhůtě (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 37).

Kvalitní předškolní vzdělávání dětí je velice důležitým předpokladem pro úspěšnou adaptaci na školní prostředí. V předškolním vzdělávání je rozvíjeno pět složek charakterizovaných jako kompetence, jež by dítě mělo zvládat před vstupem do školy.

Co se týče výběru základní školy, měli by rodiče náležitě zvážit, co může daná škola nabídnout jejich dítěti a nevolit jen na základě vzdálenosti či dávné zkušenosti s daným prostředím.

4 Znaky školní zralosti žáka na počátku školní docházky

Termíny školní připravenosti a zralosti jsou mezi sebou často zaměňovány či mylně pokládány za synonyma. Pro správnou orientaci v dané problematice je nutné si významy těchto pojmů ujasnit. V rámci této kapitoly se zabýváme pojmy **školní připravenosti** a **školní zralosti**. Termín školní zralost je konkretizován a jeho jednotlivé složky jsou blíže analyzovány.

Otevřelová (2016, s. 55) tvrdí, že se jedná o pojmy odlišné, avšak i přesto sobě blízké, často se prolínající. Cíl připravenosti i zralosti lze pokládat za jednotný, a to zjistit připravenost dítěte na nároky a požadavky školy.

Colwell et al. (2015, s. 85) uvádí, že v souvislosti s vývojem kurikulárních dokumentů je asociováno slovní spojení školní připravenosti. Na počátku školní docházky by mělo být již zajištěno, že má dítě vyvinuty ty dovednosti/schopnosti, jež jsou pro nástup do školy potřebné – například uvádí, že žák musí být schopen ve vyučování sedět a poslouchat apod.

„Školní připravenost je pojímána jako určitá úroveň vědomostí, dovedností a návyků, které by dítě mělo ovládat před vstupem do školy“ (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 24). Mezi prvky, které ovlivňují školní připravenost dítěte, můžeme zařadit výchovu jedince v rodině, učení a prostředí, v němž dítě žije (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 25). Lze tedy říci, že se mimo složku učení (vědomostní a dovednostní kompetence dítěte) jedná o vnější činitele, jež působí na dítě v různé míře.

„Školní zralost bývá pojímána jako stav, který zahrnuje zdravotní, psychickou a sociální způsobilost začít školní docházku“ (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 24). Průcha, Walterová, Mareš (2009, s. 304) školní zralost charakterizují v rámci pedagogicko-psychologické koncepce jako určitý stav vývojové úrovně dítěte, který mu zprostředkovává možnost adaptace na školní prostředí. Zároveň kladou akcent v souvislosti se školní zralostí na vnitřní, biologické zrání jedincova organismu.

Intelekt jedince jistě souvisí se školní zralostí, avšak není zdaleka jediným aspektem. I u dětí s vysokým intelektem se mohou projevit jiné příčiny nezralosti pro zahájení školní docházky (Thorová IN Vítová, Maněnová, Wolf, 2021, s. 20).

4.1 Tělesná zralost

V rámci **tělesné (somatické) zralosti** jedince se zaměřujeme na následující prvky. Dítě by při vstupu do první třídy mělo mít tělesnou hmotnost 20 kg a výšku 120 cm.

Důležitou složkou je také jedincův zdravotní stav i tělesná zdatnost, jež by měla být optimální pro vstup do školy (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 114).

Otázka váhy a výšky jedince není jistě primárním determinantem tělesné zralosti, avšak bychom ji i přesto měli brát v potaz z řady důvodů. Pokud je žák svou tělesnou stavbou drobnější, může daný fakt způsobovat například nižší fyzickou i psychickou odolnost, či větší náchylnost k jeho dřívější unavitelnosti. Pokud je dítě na počátku školní docházky často nemocné, může být pro něj adaptace na nové školní prostředí značně komplikovanější. Pro často nemocného žáka také není snadné utváření nových přátelských vazeb s ostatními spolužáky. Častá absence ve škole žáka připravuje o možnost vysvětlení učiva učitelem pro lepší pochopení problematiky a také si nemůže danou látku společně s ostatními spolužáky náležitě procvičit a tím i osvojit a upevnit (Bednářová, Šmardová, 2022, s. 2–3).

Šmelová et al. (2012, s. 74, 77) v publikaci jmenuje navíc i aspekt zrání centrální nervové soustavy a předpoklad dokončení první strukturální přeměny, jež se projevuje tělesně i duševně. Před vstupem do školy by měla být tato přeměna již dokončena. Typickým znakem nedokončené strukturální přeměny lze považovat nesoulad již jmenovaných oblastí fyzického i psychického charakteru. Jedná se například o časté střídání únavy s opoziční aktivitou jedince, jeho imunita je oslabená, dítě je emocionálně nestabilní, fyzicky působí zaobleně, hrudník ještě není výrazně odlišen od břicha, přeměna mléčného chrupu v stálý ještě nezačala. Po dokončení této přeměny jsou horní i dolní končetiny podstatně delší. V důsledku toho se uplatňuje tzv. filipínská míra (zjištění, zda je žák schopen dát ruku přes hlavu a dosáhne při tomto pohybu na svůj ušní boltec). Ještě před vstupem do školy by měla být u dítěte zjištěna jeho dominantní ruka, aby byl zřejmý jeho typ laterality. Jednoduše řečeno se určuje, zda je dítě levák či pravák. Typ laterality, který je dítětem preferován, je v současnosti zcela rovnocenný s typem druhým. V minulosti byly děti, preferující psaní levou rukou, přeučovány tak, aby používaly ruku nedominantní, tedy pravou.

4.2 Poznávací zralost

U oblasti **poznávací (kognitivní) zralosti** je velmi důležitá rozumová úroveň jedince, jež by měla být dostatečně vyvinuta pro položení základů gramotnosti (čtení, psaní, počítání). Zjistíme, zda je žák na srovnatelné rozumové úrovni s ostatními spolužáky, či je jeho vývoj vyhodnocen jako mírně zaostalý, ba dokonce opožděný v jedné či více dílčích složkách dané oblasti (Bednářová, Šmardová, 2022, s. 3).

Šmelová et al. (2012, s. 77) navíc dodává, že na složku poznávací zralosti má vliv genetika, tedy vrozené předpoklady – dispozice dítěte. Neméně důležité prvky, které působí na danou složku rozumové či poznávací zralosti, jsou rodinné prostředí a výchova.

Podle Bednářové, Šmardové (2022, s. 3–5) rámec poznávací zralosti můžeme dále dělit do dílčích složek. Mezi tyto složky je možné zařadit *vizuomotoriku a grafomotoriku*, u níž se zaměřujeme zejména na rozvoj hrubé a jemné motoriky. Abychom rozvíjeli u dítěte tzv. hrubou motoriku, podporujeme u žáka přirozený pohyb, motivujeme jej ke sportovním činnostem apod. Pro rozvoj jemné motoriky jsou typické činnosti jako provlékání korálek na šňůrku, práce s moduritem, plastelínou, vystřihování a lepení částí papírů, kreslení apod. Již v předškolním věku dítěte by měl být pokládán akcent na správné držení tužky tzv. špetkovým úchopem při kresbě, a také na korektní postavení ruky. S tím souvisí správná uvolněnost a plynulost pohybu ať už při kreslení, tak i při následném osvojování činnosti psaní. V publikaci však není charakterizován pojem vizuomotorika. Význam tohoto pojmu přibližuje Otevřelová (2016, s. 121) volným překladem slov „vizuo“ a „motorika“. Jedná se o spojení viděného s pohybem. V souvislosti s vizuomotorikou přikládá význam hrubé i jemné motorice a grafomotorice. Neméně důležitá je i zraková paměť, aby si dítě bylo schopné zapamatovat, co vidí a následně viděné propojit s určitým pohybem (ruka, prst apod.).

Podle Pugnerové, Duškové (2019, s. 27) patří k rozvoji motoriky i složka rozvoje tzv. senzomotoriky. Jde o schopnost dítěte propojit to, co slyší s pohybem. Například dítě na určitý zvuk, slovo udělá dřep či tleskne apod. V rámci rozvoje grafomotoriky tvrdí, že by dítě mělo prostřednictvím hravé činnosti procvičovat psaní vlnovek, smyček, elips, jelikož tyto prvky uplatní a použije při osvojování si dovednosti psaní psacím písmem.

Následuje složka *řeči*, jež je pokládána za složku s nemalými nároky na žáka. Jedinec by měl rozumět mluvenému projevu, aby pochopil, co má ve škole dělat i porozuměl vysvětlování látky učitele. Řeč úzce souvisí s myšlením. Do 6–7 let života dítěte je důležité se zaměřit na složku aktivní slovní zásoby jedince. Je vhodné číst dítěti pohádky, vést s ním rozhovor, odpovídat na to, co ho zajímá, učit jej básničky či písničky. Pokud má žák problémy s řečí, mnohem častěji se pro něj stává obtížnější učení se dovednosti čtení i psaní.

Složka *sluchového vnímání* souvisí zejména v předškolním období s vývojem řeči. Opět můžeme vyzdvihnout čtení pohádek a příběhů, které u dětí nerozvíjí jen výše jmenovanou slovní zásobu, ale i schopnost naslouchat či diferencovat zvuky, které slyší z okolního prostředí. Lze využít širokou škálu her a cvičení k rozvoji sluchového vnímání – např. hry na určení zdroje zvuku, lokace zvuku, rozlišení různorodosti slyšeného zvuku z vnějšího prostředí, rytmická cvičení apod.

Zrakové vnímání jedince ovlivňuje vývoj řeči, vizuomotoriky, prostorové orientace i základní matematické představy. Pro rozvoj zrakového vnímání se dítě učí rozlišovat tvary či velikosti obrázků na základě kterých je schopno určit, v čem se jeden z obrázků liší od ostatních v řadě (obrázek je vertikálně či horizontálně pootočený, je větší či menší než ostatní v řadě, liší se v určitém detailu apod.). Dostatečně vyvinuté zrakové vnímání jedince je důležité pro učení se rozpoznání písmen, číslic či k osvojení si nové dovednosti čtení, psaní i počítání. Mezi hry, které rozvíjí zrakové vnímání u dítěte, můžeme zařadit například pexeso, puzzle, skládání stavebnic dle obrázkové předlohy apod.

Mezi další složku řadíme *vnímání prostoru*, které je zásadní pro orientaci v něm, ale také pro realizaci sebeobslužné činnosti či pohybových dovedností i například grafomotoriky.

Vnímání času je ve škole důležité zejména pro časový odhad k zdárnému splnění úkolů a správné rozložení síly k tomu potřebné, či také k porozumění časové posloupnosti, kterou může aplikovat i například při sebeobslužné činnosti.

Základní matematické představy jsou dlouhodobým procesem, který má základ u porovnávání (velký/malý apod.). Následuje třídění podle jednoho či více aspektů (barva, tvar, velikost) a dále i podle množství. Dítě se rozhoduje, kde je prvků málo, méně, nejméně či hodně, více, nejvíce. V závěru procesu si již uvědomuje, že číslo není spjaté s velikostí nebo například tvarem, ale že se jedná o jistou vlastnost, podstatu jevu samu o sobě (Bednářová, Šmardová, 2022, s. 3-5).

4.3 Pracovní zralost

Další oblastí je **zralost pracovní**. Klégrová (2003, s. 18) tvrdí, že ji lze specifikovat jako souhrn předpokladů žáka k zdárnému splnění práce na zadaném úkolu. Dítě by mělo být schopno s trpělivostí pracovat i na úkolech, jež nevnímá jako příliš zábavné, avšak jej vedou k pracovnímu výsledku, který vyučující danou činností sleduje. Nemělo by od činnosti odbíhat k jiným aktivitám, a naopak se soustředit na dokončení rozdělaného úkolu. V této oblasti se zaměřujeme i na to, jakým způsobem žák vnímá i respektuje pokyny od vyučujícího. Zda pokynům rozumí, či je potřeba ho k činnosti opakovaně vyzývat a připomínat mu, co má dělat. V pozici učitele nebo i rodiče bychom neměli opomíjet motivační sílu pochvaly jedince za jeho předvedený výkon, čímž zvyšujeme přirozenou motivaci k plnění dalších výzev či úkolů. Jestliže se dítě obecně snažilo odvést dobrý výkon, automaticky předpokládá pozitivní hodnocení autority (rodiče či učitele), děti často nesou neúspěch velmi špatně.

Stránka zvládnutí neúspěchu, prohry jedince se různým tempem rozvíjí většinou až v období, kdy žák odstartoval povinnou školní docházku.

Bednářová, Šmardová (2022, s. 6) v rámci pracovní zralosti (práceschopnosti) rozlišuje dva typy pozornosti – **bezděčnou** a **záměrnou**. Bezděčná pozornost jedince se může projevat koncentrací na podnět, předmět, který jej zcela samovolně zaujal. Může se jednat například o hru, s níž si samo dítě chtělo hrát na základě vlastní volby a daná aktivita jej zaujala. Dítě schopné bezděčné koncentrace však ještě nemusí být schopno volního typu koncentrace tzv. záměrné, jež vyžaduje mnohem větší úsilí při plnění zadaného úkolu. Při záměrné koncentraci má totiž jedinec již vyvinutý jistý smysl pro povinnost rozdělaný úkol dokončit a uvědomuje si ve vztahu k úkolu fakt, že za jeho zvládnutí i dokončení nese přirozenou zodpovědnost. S pracovní zralostí souvisí i určitá míra samostatnosti žáka potřebná k tomu, aby zvládl vypracovat úkol či změnit aktivitu (chystání si věcí, orientace v učebnici). Práceschopnost souvisí s kognitivní zralostí, zejména s dostatečným vyvinutím centrální nervové soustavy i se zralostí osobnosti, tedy zralostí sociálně-emocionální, a také se způsobem, jakým bylo dítě doposud vychovááno v rodině, případně v předškolním vzdělávání.

Klégrová (2003 s. 18–19) se pracovní zralostí zabývá na uvedených stranách publikace a blíže ji popisuje, avšak nutno zmínit, že se na rozdíl mezi záměrnou a bezděčnou pozorností nezaměřuje a konkrétněji je neřeší. Pouze konstatuje, že by měl učitel pozorovat, jak dlouho se dítě dokáže na vybranou činnost soustředit, a to bez rozptýlení jinými podněty – dá se říci, že popisuje prvky záměrné pozornosti, které však blíže terminologicky nepojmenovává.

Je zajímavé, že složka pracovní zralosti není vůbec charakterizována v knize **Je naše dítě zralé na vstup do školy?** od autorek Jucovičové a Žáčkové z roku 2014. Tato složka je zde pominuta.

4.4 Sociálně-emocionální zralost

Neméně důležitou je **sociálně-emocionální** zralost dítěte. Prostřednictvím mezilidských vztahů dospělých i dětských jsou naplňovány citové i sociální aspekty a rovněž je možné tyto vztahy pokládat za zdroj sociálního učení (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 54). V rámci zkoumání sociálně-emocionální zralosti se zaměřujeme na osobnost dítěte. Jelikož je každý žák ve třídě naprosto individuální a jedinečnou osobností, je poměrně složité nacházet či určit nějaká výchozí kritéria, podle nichž zralost osobnosti v rámci sociálního i emocionálního aspektu vyhodnocujeme. Při bližším zaměření se na emocionální oblast lze obecně říci, že by měl být žák emocionálně stabilní, své emoce by měl zvládat i být schopen jisté formy sebeovládání a empatie vůči dalším osobám. V té souvislosti je možné považovat

za závažnou i odolnost vůči nevydařeným situacím (prohra, neúspěch, ...), které dítě dokáže s pokorou přijmout. V rámci sociální roviny jde o schopnost začlenění se do kolektivu vrstevníků, jedinec zvládá odloučení od rodičů, respektuje stanovená pravidla i potřeby jiných, ale zároveň přikládá důležitost potřebám vlastním, přijímá vyučujícího jako přirozenou autoritu, je schopno spolupráce i týmové práce s ostatními žáky (Bednářová, Šmardová, 2022, s. 6).

Mezi další postulované, zmiňované nebo i nezmíněné složky lze zařadit podle Klégrové (2003, s. 19–20) samostatnost dítěte, komunikaci subjektu s vrstevníky i dospělými jedinci, schopnost adaptace jedince na nové i méně příjemné situace (návštěva lékaře), rozlišení osoby, které je vhodné tykat nebo naopak vykat, či zda jedinec zná zdvořilostní fráze (kdy a jak pozdraví, jakým způsobem o něco poprosí nebo za co poděkuje).

Podle Bednářové, Šmardové (2015, s. 56) působí na emocionální i sociální vývoj řada vnitřních i vnějších činitelů v různé míře. Je nutné respektovat individuální tempo vývoje i vnitřní dispozice každého jedince.

Jucovičová, Žáčková (2014, s. 122) dodávají, že by mělo být dítě schopno neuhýbat očima při rozhovoru, své pracovní místo udržuje v čistotě a pořádku, projevuje samostatnost při sebeobslužné činnosti i hygieně. Dítě jedná ohleduplně a přátelsky vůči jiným osobám.

Je velmi důležité, aby žák dokázal vnímat rozdíly mezi komunikací s vrstevníky a dospělými jedinci nejen v rámci odlišení oslovení této osoby, ale i vedení rozhovoru jinou formou – rozdílně hovoří se stejně starými přáteli než s učitelem, rodičem. V rozhovoru jsou mnohdy předkládána odlišná témata (vrstevníci se často baví o společném zájmu – obdiv stejného zpěváka, sport, tematika her; dospělý jedinec může vést rozhovor praktického charakteru – kontrola zadaných úkolů, společné plánování programu na víkend apod.).

Vnímejte tedy rozdíl mezi pojmy školní zralost a školní připravenost. Nejedná se o ekvivalent, nýbrž o termíny odlišného charakteru. Školní zralost je dále dělena do dílčích složek – zralost tělesná, poznávací, pracovní a sociálně-emocionální. Dané dílčí složky pojímá řada autorů odlišně – někteří vynechávají pracovní zralost (např. Jucovičová, Žáčková 2014, Pugnerová, Dušková 2019), jiní například doplňují zralost sociální a emocionální o složku motivace (Šmelová et al. 2012). Lze tvrdit, že úspěšné zvládnutí kritérií dílčích složek má velký vliv na úspěšný proces adaptace žáka na školní prostředí.

5 Adaptace na školní prostředí

V rámci této kapitoly se zabýváme adaptací žáka prvního ročníku na školní prostředí, jsou analyzováni a blíže popisováni činitelé, jež tento proces ovlivňují. Cílem této kapitoly je shrnout, srovnat a výstižně popsat teoretická východiska adaptace prostřednictvím zejména odborné literatury.

Když se z dítěte předškolního věku stane školák, žák, má pozice v nové situaci vliv nejen na něj, ale i na celou jeho rodinu, a to nejen na počátku školní docházky. (srov. Šulová et al., 2014, s. 114, Čáp, Mareš, 2007, s. 64) Šulová et al. (2014, s. 114) se v textu publikace následně zaměřuje na změny a jisté požadavky, které se týkají samotného budoucího žáka – pro názornou představu můžeme jmenovat větší apel na kázeň jedince, akcent na zodpovědnost, smysl pro povinnost, vyrovnání se s odlišným režimem dne, než byl ve škole mateřské. Změny, které ovlivňují rodinu, již dále nespecifikuje. Čáp, Mareš (2007, s. 64) ovlivnění celé rodiny vstupem školních povinností dítěte blíže popisují. Tvrdí, že rodina musí respektovat stanovený rozvrh hodin dítěte školou povinného i například klást důraz na domácí přípravu žáka.

Šulová et al. (2014, s. 115) pokládá za důležitý vliv rodiny i mateřské školy, který se odráží na následné adaptaci na novou životní etapu, tedy na školní prostředí. Některé školy proto spolupracují s mateřskými školami spádovými a nabízí rodičům i dítěti možnost školu navštívit i se zúčastnit vyučovací jednotky v dané škole. Jistěže se nejedná o celou vyučovací hodinu, avšak jen o určitý úsek. Předtím, než dítě začne školní docházku, dostává často dotazy typu, zda se do školy těší či jestli má již zaopatřené školní potřeby, které jsou pro nástup do školy nezbytné. Je nutné říci, že oblíbenost těchto otázek je u dětí značně individuální. Některé děti rády odpovídají na tyto dotazy, jiné ne. Avšak díky těmto otázkám, dotazům či podnětům si dítě ukončující předškolní vzdělávání více uvědomuje a chápe, že se v jeho dosavadním životě stane podstatná změna.

Můžeme se domnívat, že konkrétní představa dítěte o tom, co to škola vlastně je a co po něm vyžaduje, je velmi důležitá. Pokládáme za důležitou možnost návštěvy školy, jak je uvedeno výše, a to včetně výuky samotné. Ta mu může pomoci se následně lépe adaptovat na tyto podmínky i podpořit to, že se do školy těší. Jelikož se jedná o většinu dětí, které se na zahájení školní docházky těší, měl by být v nich tento pocit i nadále podporován. Školu by měly pokládat za přátelské, příjemné prostředí a své znalosti nabývat s radostí nejen na počátku školní docházky, ale i v celém průběhu vzdělávání.

Franclová (2013, s. 27–28) si klade otázku, jaké je očekávání dětí, které budou zahajovat školní docházku. Na základě výzkumného šetření prostřednictvím rozhovoru s dětmi nachází odpovědi, zda se dítě ukončující předškolní vzdělávání na zahájení školní docházky těší a případně na co přesně se těší nebo netěší, a také jestli jim něco v souvislosti se vstupem do školy činí obavy. Děti se do školy těší, avšak s obtížemi popisují, na co konkrétního se těší a proč. Pokud budoucí žák formuluje určitý důvod, je to často kladné hodnocení – že obdrží hezké známky (jedničky) nebo že se naučí dovednosti čtení a psaní. Jestliže dítě vyjádřilo v rozhovoru strach, byl podmíněn hlavně tím, že bude hodnoceno negativně, bude dostávat pětky.

Průcha, Walterová, Mareš (2009, s. 11) vnímají adaptaci v rámci pedagogicko-psychologického pojetí jako „*přizpůsobení se člověka novým sociálním podmínkám.*“

Z dostupné literatury i samotné praxe vyplývá, že pojem adaptace je možné vnímat jako termín širokého spektra významů. V pedagogické koncepci se s ním setkáváme v řadě situací – jedná se o adaptaci dítěte na prostředí mateřské školy, následně adaptaci na školní prostředí v rámci zahájení školní docházky, nebo i například o adaptaci dítěte v souvislosti s přechodem z prvního stupně základní školy na stupeň druhý apod.

Přirozeně však vyvstává otázka, jakým způsobem souvisí, či se naopak odlišuje pojem **adaptace** a termín **socializace** dítěte.

„*Socializace ... označuje proces, v němž se odehrává přerod z biologického ve společenského tvora*“ (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018, s. 65).

Gillernová, Krejčová (2012, s. 17–18) socializací obecně rozumí začleňování člověka do společnosti. V rámci užšího zaměření se na problematiku socializačních procesů ve škole tvrdí, že tyto procesy ovlivňují vývoj i rozvoj dětí. Jedinec se chce přirozeně do nové skupiny začlenit tak, aby se mezi ostatními jedinci cítil příjemně a vycházel s nimi. Uvědomuje si, že každá skupina (i školní třída) má svá pravidla, která je nutno dodržovat a ctít. Zároveň si jedinec ve třídě hledá novou roli, jež bude mezi ostatními členy zastávat. Šafránková (2019, s. 262) uvádí, že je člověk tvorem společenským a tento předpoklad je zapotřebí v jedinci dále rozvíjet, a to v rámci jeho aktivního začleňování se do společnosti.

Z výše uvedeného plyne, že adaptace souvisí se socializací dítěte, avšak nejde jen o prvky začlenění jedince do společnosti, nýbrž se žák adaptuje i na jiné podmínky a požadavky mimo ty socializační – například je účastníkem vyučování, které v mateřské škole neabsolvoval. Nebyl dosud hodnocen známkami, nebyl na něj kladen důraz, aby ve třídě seděl a poslouchal učitele, který vysvětluje látku a apeluje na to, aby dítě aplikovalo záměrnou pozornost a na problematiku se soustředilo a porozumělo jí.

Pojem adaptace analyzoval i vážený švýcarský psycholog **Jean Piaget**, jehož myšlenky jsou stručně a výstižně popsány v publikaci **Psychologie pro učitele** (Čáp, Mareš, 2007, s. 412). Dle uvedené odborné knihy je adaptace opatřena dvěma procesy, jímž jsou asimilace a akomodace. Jedná se o procesy odlišné, až protipólné a zároveň rovnocenně důležité, ovlivňující se navzájem s vyplývající nutností je uchovávat ve vzájemné rovnováze. „Asimilace probíhá tak, že objekty a jejich vztahy se začleňují do schémat chování dítěte, do jeho dosavadních zkušeností. Dítě si aktivně vytváří celá asimilační schémata, schémata své činnosti, učí se.“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 412) Akomodace se liší tím, že se jedná o proces, v němž se dítě snaží přizpůsobit tlaku, který vyvolává vnější prostředí.

5.1 Období zahájení školní docházky

Klégrová (2003, s. 26) se zabývá odpověďmi na otázku, co by mělo dítě umět před zahájením školní docházky. Na základní škole budou kladeny větší nároky na samostatnost, než byly doposud kladeny v mateřské škole. Dítě by se mělo zvládat samo najíst, mít základy sebeobslužné činnosti (musí se umět poměrně rychle převléci například před a po tělesné výchově), projevuje se zcela samostatně při osobní hygieně – učitelé již nemají takový prostor, aby se ptali a kontrolovali, zda si dítě například po návštěvě toalety náležitě umylo ruce apod. Jedinec by měl být schopen i organizace školních věcí, které pro výuku v daný den bude potřebovat, i jaké školní pomůcky je třeba, aby si o přestávce nachystal. Větší míra samostatnosti je nutná i při komunikaci s vyučující, při níž nebude mít oporu rodičů, avšak musí hovořit samostatně – omluví se, že zapomněl domácí úkol či udělal jiné cvičení apod.

Šulová (2014, s. 20) doplňuje prvky jako je pevně strukturovaný čas dítěte, do kterého nemůže na základě vlastní vůle zasahovat a měnit jej. Dalším možným jmenovaným prvkem je naplňování vlastních potřeb. Dítě musí dodržovat stanovená pravidla – nemůže se najíst, napít, odejít ze třídy, kdy bude chtít apod. Zlomovou událostí, jež lze v návaznosti na vstup do první třídy jmenovat, je přechod od centrace soustředění na jedince samotného k tzv. decentraci. K úspěšnému přechodu jistě dopomáhá mateřská škola, kde se dítě již učí, že musí respektovat názory druhých lidí a také jsou jeho schopnosti s jinými porovnávány. Dítě je při vstupu do základní školy klasifikováno či hodnoceno a tím srovnáváno s těmi nejúspěšnějšími i nejméně úspěšnými jedinci ve třídě.

Z toho plyne, že jmenované prvky úzce souvisí s následnou adaptací dítěte na školní prostředí. Pokud dítě zvládá výše uvedené, bude pro něj adaptace na nové prostředí znatelně snazší než pro dítě, které v jedné či více položkách neprojevuje samostatnost. To může ovlivnit

i jeho vztah ke škole – je úzkostné, do školy se netěší, má obavy či dokonce strach, ba dokonce cítí stud, že určité věci ještě nezvládá tak jako ostatní děti.

Šulová et al. (2014, s. 17–19) vnímá zahájení školní docházky jako „významný vývojový mezník psychosociálního vývoje“. Na základě různých teoretických a vývojových východisek pokládá za zajímavé až překvapivé, že se většina odborníků shoduje, že mezi 5–7 lety života dítěte dochází k důležitému vývojovému posunu. V období, kdy dítě zahajuje školní docházku, se objevuje podle Piageta změna v myšlení – přechází od předoperačního myšlení k operačnímu. Před vstupem do školy je vázáno na konkrétnost – s jakou hračkou si hraje, jakou osobu právě vidí apod. Při nástupu do školy herní činnosti a aktivity přesouvá do své mysli a uplatňuje schopnost si reálný svět tzv. zvnitřnit. Jeho představy o světě již nejsou vázány čistě na konkrétní činnosti či aktivity, avšak jsou doplňovány jeho poznatky, vědomostmi i myšlenkovými operacemi. Schopnost aplikovat a plně pracovat s abstraktním myšlením se dostavuje zhruba ve 12 letech. Pro vstup do školy jsou stanovena určitá kritéria, aspekty, které by dítě mělo zvládat (např. složky sociálně-emocionální zralosti) nebo splňovat (např. aspekty tělesné zralosti). O problematice školní zralosti a jejich složkách je pojednáno ve 4. kapitole. V návaznosti na již zmíněnou Klégrovou (2003) se Šulová (2014, s. 19) domnívá, že rodiče často přenáší vlastní obavy a úzkosti z toho, že dítě nebude ve škole úspěšné, na jedince samotného. Poměrně zbytečně dítě až příliš zahlcují kroužky a kurzy, u kterých se domnívají, že dítě získá náskok před budoucími spolužáky. Zastává názor, že by se dítě předškolního věku mělo vyvíjet přirozeně se svévolnou chutí ke hře. Jedinec by neměl být ovlivněn obavami a přílišnými ambicemi jeho rodičů. S předškolním obdobím by měla být spjata určitá forma volnosti – dítě si samo stanoví, jakou hru chce hrát, postupně se učí, aby samo rozhodovalo o náplni svého volného času apod.

Beníšková (2007, s. 35) na zahájení školní docházky pohlíží praktickým způsobem. Radí, aby první školní den dítě nedoprovázel pouze jeden z rodičů, ale oba společně. Dítě díky tomu lépe vnímá, že je jeho první školní den i pro rodiče důležitý. Tento den by s ním i měli náležitě oslavit.

Kutálková (2014, s. 172) zastává též názor, že by měli rodiče uspořádat pro dítě, ze kterého se stal žák školou povinný, malou oslavu. Tvrdí, že jsou to právě mnohdy rodiče, kdo se nástupu do školy obává i více než dítě samotné. Pobyt dítěte ve škole je v rámci prvního týdne zahájení školní docházky poměrně krátký, pozvolna se prodlužující. Avšak i přes kratší dobu pobytu ve škole jsou na něj kladeny nemalé nároky, aby se novému prostředí náležitě přizpůsobilo. Na počátku školní docházky by měl být kladen důraz na dětskou zvědavost a osobní důležitost dítěte.

Franclová (2013, s. 15–17) vnímá zahájení školní docházky ve třech fázích. Dítě se v 6–7 letech života ocitá v nové pozici žáka. Následuje fáze takzvané stabilizace, ve které se žák nachází v 8–10 letech. Role žáka je již pro něj samozřejmostí. Poslední fází uvádí tzv. završení, a to v 11–12 letech, kdy žák přechází do další vývojové etapy, v níž nastupuje pubescence a jeho život se začíná rapidně i poněkud dramaticky měnit. První fázi charakterizuje jako nástup do fáze či životní etapy, která bude trvat v podstatě celý jeho život. Ať už jako dítě nebo dospělý bude mít povinnosti a závazky, jež je nutné nepřehlížet, nýbrž plnit tak, aby kvalita jeho života byla co nejvyšší, a to ve smyslu současného života, tak i jeho budoucnosti. Na konci základního vzdělávání by měl mít přehled a jasno, jakým směrem chce dále pokračovat a jaké profesní zaměření chce v životě vykonávat. První třídu Franclová hyperbolicky srovnává s prvním rokem života jedince. V jeho rámci se dítě rychle mění a vyvíjí – chodí, mluví. Na konci prvního ročníku vzdělávání umí žák číst, psát i počítat. Lze tedy toto období k sobě s určitou nadsázkou přirovnat. (srov. Beníšková, 2007 s. 41 Zahájení školní docházky přirovnává k nástupu dospělého jedince do jeho prvního zaměstnání.)

5.2 Činitelé ovlivňující adaptaci žáka na školní prostředí a vyučovací proces

Mezi činitele, které ovlivňují adaptaci dítěte na školní prostředí i také samotný proces vyučování, řadíme rodinu, učitele a spolužáky. Tato podkapitola je v rámci přehlednosti dělena na další drobné podkapitoly, jež se zabývají právě jedním z výše uvedených činitelů. Ty je však nutné vnímat celostně, nikoliv odděleně, jelikož právě jejich jistý soulad a vliv na jedince působí v určité harmonii a rovnováze.

5.2.1 Rodina

Helus (2007, s. 149–151) uvádí, že tzv. funkční rodina má sociologicko-psychologické funkce, jež jsou pro vývoj dítěte i jeho socializaci velmi důležité. Rodina by měla dle něj naplňovat jeho základní potřeby, a to zejména v raném věku jedince (fyziologické potřeby, pohodlí, pocit bezpečí, lásky a dostatek podnětů, ...), plnit „*potřebu domova, potřebu mít svého člověka (svou matku, svého otce a identifikovat se s ním)*“, být prostředím, kde se dítě aktivně projevuje a plní potřebu seberealizace. Učí se v rodině smyslu pro povinnost a spolehlivost. Toto prostředí vede dítě i k respektu jiných osob. Rodina stanovuje prvopočáteční vnímání sebe samotného jako dívku či chlapce. Jedinec se setkává s věcmi, které patří do vybavení rodiny či domácnosti (cennosti, věci běžné potřeby – přístroje, nástroje apod.). Širší rodina umožňuje žákovi lépe proniknout do mezigeneračních vztahů a lidem jiné generace porozumět a pochopit je.

Jedná se o prostředí, kde je dítě vyslechnuto a je mu poskytnuta rada týkající se nejrůznějších životních situací a problémů apod.

Šulová et al. (2014, s. 125) tvrdí, že rodiče a rodina mají primární a dlouhodobou roli v rámci přípravy dítěte na zahájení školní docházky. Dítě pojmá v rodině vzorce chování, v rodinném zázemí vykonává domácí přípravu do výuky, je rodinou podporováno při případném neúspěchu a učeno tak, aby se s ním adekvátně vyrovnalo. Je právě tím prostředím, kde by měl být jedinec podporován i motivován k přirozené zvědavosti.

Za neméně důležité můžeme pokládat to, aby rodina se školou úzce spolupracovala. Jak rodina, tak i škola se podílí na výchově jedince. Škola by neměla být pouhou institucí, kde jsou dítěti soustavně předávány vědomosti, avšak prostředím pro osobní rozvoj a růst s ohledem na individualitu jedince. Dítě se může rapidně zhoršit v prospěchu i chování z důvodu, že rodina prožívá kritické období (rozvod, ztráta zaměstnání rodiče, úmrtí v rodině apod.). Proto bychom se jako učitelé měli o děti zajímat a využívat komunikaci s rodiči jako důležitý aspekt ovlivňující výchovu i vzdělávání.

Klégrová (2003, s. 58–60) zastává názor, že i když se učitel snaží položit dobré základy pro vzájemné vztahy mezi rodinou a školou, jsou bez pochyby rodiny, se kterými je domluva či spolupráce poněkud více složitá. Ne vždy rodiče přijmou fakt, že spolupráce mezi školou a rodinou je přínosem právě pro jejich dítě. Jmenuje a blíže popisuje různé **typy těchto rodin**. Jedná se o rodiny, jež jsou příliš ochranné, náročné, málo pečující či v krajním případě rodiny zanedbávající. **Ochrannou rodinu** lze charakterizovat tak, že pokud dítě není úspěšné a něco se mu nepovede, není to jeho vlastní vinou, avšak kvůli jeho okolí. Rodiče se domnívají, že učitel nemá jedince v oblibě či jsou na vině spolužáci, kteří dítě „kazí“, probíraná látka je nepřiměřeně složitá, či její vysvětlení bylo nedostatečně kvalitní. V tomto případě si jedinec navykne na to, že za něj vše vyřeší jeho rodiče, ať už udělá nebo se stane cokoli. **Příliš nároční rodiče** mají naopak enormní požadavky na své dítě. Ty však dítě není schopno obstát a z toho pramení negativní pocit zklamání rodičů. Sebevědomí jedince klesá, je kvůli požadavkům své rodiny přetížený, jelikož rodiče až příliš apelují na jeho výsledky (známky či výkony ve sportu apod.). Za protiklad rodin náročných je možné pokládat **rodiny málo pečující**, zejména v rámci školní práce. Může se jednat o nezkušenost těchto rodičů či jejich přílišnou pracovní nebo jiné vyčerpání. Jestliže dítě dostává neustálé upomínky, co si zapomnělo s sebou vzít nebo splnit v rámci jeho školních povinností, je to pro něj jistě nepříjemné až ponižující. **Rodiny zanedbávající** lze pokládat za krajní případ, se kterým se ve školní praxi setkáváme ojediněle. Škola se pro děti pocházejících z tohoto typu rodinného prostředí stává v podstatě jediným místem,

kde mohou dokázat své schopnosti a obdrží pochvalu a uznání či nasměrování k pozitivnímu vztahu ke škole a vzdělávání. Učitel by se měl těmto dětem o to více věnovat, jestliže zjistí, že rodiče neprojevují sebemenší zájem o školní povinnosti dítěte.

V rámci adaptace dítěte na školní prostředí je pokládána za důležitou analýza, aby učitel zjistil, z jakých rodin děti pocházejí a mohl jim adaptaci na školní prostředí usnadnit a s rodinou v zájmu dítěte komunikovat a snažit se zajistit spolupráci mezi školou a rodinou.

Šulová et al. (2014, s. 52) zmiňuje mimo důležitost rodičů dítěte i jeho **sourozence**. Uvádí, že v České republice má dítě nejčastěji jednoho sourozence. Příkladá jistý akcent skutečnosti, zda je sourozenec jedince starší či mladší, a také jakého je pohlaví – či je jeho sourozenec dívkou nebo chlapcem. V rámci bližší analýzy sourozeneckých vlivů odkazuje například na významného psychologa Alfreda Adlera.

Býti jediným dítětem v rodině může znesnadňovat jeho adaptaci na předškolní a následně i školní prostředí. Jediné dítě je opředeno také mnoha předsudky, jež si společnost vytváří. Možno jmenovat například jeho rozmazlování rodiči a připisování nezdravého vztahu mezi rodiči a dítětem. Jestliže do života prvorozeného dítěte vstoupí sourozenec, nazývá tuto situaci Alfred Adler jako „*sesazení z trůnu*“. Jako jediné dítě měl veškerou pozornost svých rodičů, o níž se musí s novým členem rodiny začít dělit. Pro druhého sourozence je daná skutečnost méně komplikovaná, jelikož se jako něčí bratr nebo sestra již narodil. Pokud se rodina rozroste o dítě třetí, v nejtěžší pozici se ocitá prostřední dítě. Snaží se ke svému staršímu sourozenci co nejvíce přiblížit a zároveň si chce udržet svou pozici vůči sourozenci nejmladšímu. Staršímu sourozenci může jistým způsobem závidět výhody, které mu umožňuje jeho věk. Naproti tomu se může dostavovat určitá žárlivost k sourozenci nejmladšímu, který má největší pozornost a péči rodičů. Nutno podotknout, že vztahy mezi sourozenci do jisté míry ovlivňují právě rodiče, kteří by měli dítěti pomoci tak, aby úspěšně zvládal své postavení mezi sourozenci v psychickém klidu (www.sancedetem.cz).

Je možné se domnívat, že pokud má dítě sourozence, dokáže lépe porozumět potřebám svých vrstevníků ve škole a lépe se na toto prostředí plně stejně starých dětí adaptuje. I výše zmíněná socializace jedince probíhá jednodušeji stejně tak jako navazování přátelství s jeho vrstevníky.

5.2.2 Učitel

Beníšková (2007, s. 36) řeší otázku, jaký je význam učitele elementaristy. Nepochybně se většinou jedná o významnou autoritu pro dítě. Učitel v prvním ročníku jedince zasvěcuje do školního života. Jedná se o důležitý spoj mezi školou a rodinou, který pokládá

u dítěte primární základy v souvislosti se vzdáváním. V počátcích školní docházky pojmá za velmi důležitou učitelovu osobnost.

Podle Vágnerové (2001, s. 231) není vztah k učiteli během přibývajících školního věku stejný, ale dochází k viditelným změnám. Postupem času žák nepotřebuje již tak silnou emoční podporu a je kladen větší důraz na spravedlivý přístup učitele k žákům. Tuto roli je možné specifikovat jako pozici, jež stanovuje sociální identitu jedince, s níž souvisí i fakt, že se dítě stává součástí třídy a utváří si vztah k učiteli, který třídu učí. Zpočátku je pro dítě primární vztah k učiteli, v tzv. středním školním věku pro dítě začíná mít dominantnější vliv třída a učitel se dostává do pozadí oproti jeho dřívějšímu hlavnímu postavení s osobním významem pro dítě.

Klégrová (2003, s. 45–46) zmiňuje, že by mělo být seznamování učitele s dětmi založené na příjemných pocitech již od prvního dne zahájení školní docházky tak, aby byla ve třídě již od začátku budována pozitivní atmosféra založená na pocitu vzájemné důvěry. Vyučující se stává pro dítě významnou autoritou.

Franclová (2013, s. 121–122) uvádí, že učit děti vzájemné sounáležitosti je procesem dlouhodobým i náročným a velký vliv má na to právě učitel. Je člověkem, který je vzorem k plnění i dodržování stanovených pravidel ve třídě. Lze říci, že pokud chce učitel, aby děti pravidla dodržovaly, měl by je dodržovat i on sám. Měl by dětem projevovat empatii, stavět na partnerském vztahu, nikoliv uplatňovat až mocenskou nadřazenost jeho osoby vůči dětem.

Je důležité se vrátit již ke zmiňovaným očekáváním dětí před zahájením školní docházky (podle Franclové, 2013). Děti vyjádřily obavu, strach z toho, že budou dostávat špatné známky. Proto by učitel neměl v dětech podporovat tento strach a žáky naopak motivovat kladným hodnocením prostřednictvím tiskátek, jedniček nebo slovní pochvalou, aby budoval v dítěti zdravé sebevědomí a motivaci se dále učit.

Učitel by měl mít i jisté znalosti z psychologie, aby dokázal analyzovat i například skrytou šikanu, poznat, že dítě prožívá nějaké traumatizující období a včasné a účinně zasáhnout. Nepodporovat nežádoucí chování jedinců ve třídě a udržovat ve třídě příjemnou a přátelskou atmosféru.

5.2.3 Spolužáci

Podle Vágnerové (2001, s. 255–256) je role spolužáka rolí velmi důležitou, ačkoliv si ji ani své spolužáky dítě nevybírání, nýbrž se stává nejen žákem, ale i spolužákem, a to již v rámci zařazení dítěte do určité třídy při zahájení školní docházky. Děti se učí nejen komunikaci a vhodnému chování k dospělým osobám, ale i ke svým vrstevníkům, kteří jsou na stejné vývojové úrovni. Tedy lze specifikovat jistou odlišnost, jestliže dítě napodobuje způsoby chování dospělého či svého vrstevníka. Navazuje kontakty a přátelství se svými

spolužáky, učí se adekvátní formou se prosazovat či naopak sebeovládat. S dětmi spolupracuje, soutěží. Jedná se o určité sociální postavení, které determinuje pravděpodobnost postavení i v jiných sociálních skupinách, než je třída. Důležité je zmínit, že obsah kritérií role spolužáka není normativně stanovený. Zvládnutí role býti spolužákem je jedním z ukazatelů sociální úspěšnosti dítěte.

Beníšková (2007, s. 40) uvádí, že již v rámci navštěvování jedince mateřské školy je možné si všimnout, zda má dítě komplikace v rámci začlenění se do kolektivu, nebo mu seznamování nečiní žádné potíže – je společenské, pozitivně naladěné. Jiné děti potřebují více času a trpělivosti při seznamování a navazování vztahů s ostatními. Může jim činit problém se seznámit s velkou skupinou dětí, pokud by se jednalo pouze o několik jedinců, bylo by dítě při seznamování zdatnější. Ve své publikaci se zabývá tím, jakým způsobem může rodič pomoci, aby se jejich potomek lépe začlenil do kolektivu. Jmenuje například to, aby mu rodič umožnil strávit se svými spolužáky jeho určitý volný čas, jelikož se v rámci těchto aktivit děti lépe seznamují a sbližují. Dítě by mělo mít možnost nového kamaráda navštívit či on jej. Rodič by měl jedince vést k adekvátnímu chování vůči svým spolužákům tak, aby pochopil, že nesmí nikomu ubližovat, zesměšňovat, ba ho dokonce fyzicky či psychicky napadat. Neméně důležité je, aby jedinec věděl, jakým způsobem se přiměřeně a vhodně bránit, pokud by někdo ubližoval jemu. Otázkou, jak má pomoci při seznamování a navazování přátelství samotný učitel, se nezabývá.

V rámci pomoci učitele navazovat nová přátelství v souvislosti s adaptací žáka na školní prostředí můžeme vyzdvihnout komunitní kruh, kde každé dítě na otázku celé třídy „*Jak se jmenuješ?*“ odpoví své jméno „*Já jsem...*“ Většinou je tato hra doplněna plyšákem nebo předmětem, který si žáci předávají. Mluví právě to dítě, které má v rukách stanovený předmět. Jinou činností v komunitním kruhu může být povídání o tom, co má kdo rád či co dělal o víkendu. Žáky tím učitel vede ke komunikaci i k vzájemnému poznávání, případně k zjištění jejich podobných zájmů a snazšímu navození přátelství, či naopak může být vhodnou formou prevence proti nežádoucímu chování. Učitel zjišťuje, jak by děti reagovaly na posměch nebo jinou formu negativního chování. Může v nich tímto vytvářet adekvátní názory a postoje i podněcovat vhodnou reakci na nežádoucí jevy.

5.3 Adaptace jako předpoklad školního úspěchu

Položme si otázku, jak by mohl učitel pomoci dítěti s adaptací na školu nebo tento proces učinit pro jedince snadnější. Je důležité, aby dítě procházelo adaptačním procesem (který trvá asi dva měsíce) s příjemnými pocity.

Šulová et al. (2014, s. 121, 123) uvádí, že by měly jedinci, jemuž přibývají povinnosti, zároveň také přibývat pochvaly a odměny, a to ve sféře rodinné i té školní. Jedinec by měl mít možnost pocítit, že byl v něčem úspěšný a něco se mu povedlo. Rodina může dítěti s adaptací pomoci tím, že ho vede k samostatnosti. Vede s ním rozhovor na téma škola a co jej v ní čeká, avšak takovým způsobem, aby jeho představa byla kladná, pozitivní. Mezi určité odměny od rodičů možno zařadit větší míru samostatného rozhodování o vybraných věcech, zavedení prvního drobného kapesného apod. V rámci školní sféry by měl učitel dítě pochválit za cokoliv, co se mu podařilo, co zvládnulo. Pokud se žákovi v něčem nedaří, měl by jej učitel podpořit a motivovat, že ne každý je vždy úspěšný ve všech činnostech. Dítěti pomáhá s adaptací na školu také konkrétní příklad, názorná ukázka, k čemu škola slouží, jaký užitek mu může do života dát. Učitelé pozorují budování třídního kolektivu i včetně jeho atmosféry.

Dětem může učitel se seznamováním s ostatními spolužáky pomoci prostřednictvím různých seznamovacích her např. v již jmenovaném komunitním kruhu. Každé dítě má více či méně odlišnou adaptabilitu. Tento pojem konkretizuje ve své publikaci Průcha. Jedná se dle něj o schopnost přizpůsobit se vnějším podmínkám či situacím (Průcha et al. 2009, s. 11).

Neméně důležité je pozorovat jedince, kteří mají s adaptabilitou potíže. Ty je vhodné včas vyhledat a výrazněji jim s adaptačním procesem na školní prostředí pomoci, a to i prostřednictvím větší míry spolupráce s rodiči.

Každý žák chce být úspěšný v řadě činností – ve svých zájmech, školních aktivitách v očích svých i jeho okolí. Předpokladem školní úspěšnosti ve výuce je zdařilý adaptační proces na školní prostředí, jakožto prostředí přátelské, spojené s naplněním potřeb přirozené zvědavosti dítěte, které má však svůj řád. Ten musí žák respektovat, a to i včetně učitelovy autority. Dítě by se mělo do školy na vyučování těšit, cítit, že mimo své rodinné zázemí „*někam patří*“.

Závěrem je apelováno na důležitost této kapitoly nejen v rovině teoretické, avšak zejména v té praktické. Učitel elementarista musí mít teoretické znalosti o adaptaci dítěte i um je aplikovat v praxi. Se vstupem do školy se jedná o velmi náročné období opředené spoustou změn a požadavků. Nutno brát v potaz vnější činitele, jež adaptaci ovlivňují a snažit se o vzájemný soulad jejich působení.

6 Problémy související s adaptací a jejich příčiny i důsledky

Připusťme, že předchozí kapitoly poskytují jistý vhled do celkového rámce nebo i rozsahu problematiky adaptace žáka na prostředí školy a na počátky procesu systematického vzdělávání. Strukturálně jsou v nich vyjádřena základní hlediska jejího zkoumání, její základní složky, jež spojuje společný edukační cíl vyjádřený termíny připravenost, respektive zralost šestiletého žáka k přijetí do školy. Jestliže se chceme v této kapitole ještě vrátit blíže k některým problémům adaptace, podotkneme úvodem, že se jejich výběr zde nutně nevyhne subjektivním hlediskům. Přirozeně, že ta mohou být rozličná, neboť vyvěrají z poměrně různorodé i svébytné problematiky jednotlivých složek adaptace. Některé problémy se často v praxi stanou více závažnými v průběhu společenských změn. Např. v poslední době přinesly sdělovací prostředky informaci z MŠMT o tom, že se zvyšuje počet případů odkladu povinné školní docházky, v průměru cca pětina žáků, v některých lokálních nebo regionálních případech i více.

Právě kvůli tomu nás otázka zvyšujících se odkladů školní docházky může oslovovat silněji, jednak v praxi, rovněž i v adekvátních souvislostech teoretických. Z nich poukážme, jak je problém odkladu povinné školní docházky věcně, organicky spojen s připraveností a zralostí žáka k zahájení školní docházky. V poslední době je školní zralost většinou chápána jako předpoklady související s biologickým zráním organismu a školní připravenost jako kompetence získané výchovou, učením, tj. cíleným i neregulovaným vlivem okolního prostředí (Vítová, Maněnová, Wolf, 2021, s. 19). Poznatky či závěry z výše pojednané problematiky adaptace následně provází akt diagnostiky jedince, tedy zjištění, v jaké míře vyhovuje jednotlivým požadavkům připravenosti a zda bude u zápisu do spádové školy přijat.

Odklad školní docházky je k teorii adaptace poněkud v jiném vztahu, než jaké obtíže a variace přináší v životní praxi. Výzkum na tomto poli u nás zatím příliš rozvinutý není. Vítová, Maněnová, Wolf ve své nedávné publikaci (2021, s. 22) uvádějí, že ČR ve srovnání s evropskými zeměmi vykazuje nejvyšší procento odkladů školní docházky. Např. ČR 22,18 %, Slovensko 8,58 %, Německo 7,5 %, Rakousko 3,59 %, Švýcarsko, 2,87 % aj. Jenže používají srovnávací údaje ke školnímu roku 2012/2013. Mohou tedy sloužit spíše ilustrativně jako podnět.

Zde je možné se krátce zmínit k poznámce, že ne tak dávno v Polsku zavedli povinné školní vzdělání až od 7 let (od roku 2016). Výsledky se brzy dostavily v markantním poklesu odkladů ke 3 %. Tudíž k té hranici, k níž vzhlíží i naše současné školství.

Z nejrůznějších zdrojů – odborného, učitelského i denního tisku aj. – je opakovaně uváděn fakt, že statistiky MŠMT ČR dlouhodobě zaznamenávají více než 20 % dětí,

kteří z důvodu udělení odkladu nastupují do základní školy o rok později, tj. v sedmi letech. Jak je výše poznamenáno, v současnosti tyto tendence sílí a školní praxe včetně řídicích institucí stojí před otázkou, jak problém řešit. I praktický výzkum v té věci má své meze. Z části však může použít zmíněných statistik, které pořizuje MŠMT prostřednictvím šetření České školní inspekce. Následnou tabulku, uvedenou v přílohách práce, chápeme nejen jako souhrn informativních číselných údajů. Ale i to, jak je sestavena struktura zkoumaných jednotlivin, která podává celkový obraz zkoumání či soupisu, je současně jistým zrcadlem toho, jak se v ní odráží výše pojednávaná tematika adaptace. Najdeme ji ve většině ze třinácti uváděných položek zahrnutých v tabulce. Nutno však upozornit, že některé číselné údaje uváděné ke školnímu roku 2015/2016 jsou chybné, neboť celý sloupec v součtu dává výsledek 125,2 %, nikoliv 100 %. Za chybu můžeme považovat některý z těch údajů, kde je rozdíl mezi oběma roky nápadně velký. Detail, ale naznačující, jak relativní může být představa hlubšího výzkumu.

Přesto v obou případech je možné si všimnout a uvěřit, že nejčastější důvody podávaných žádostí o odklad jsou přičítány **celkové nezralosti** dítěte, v jiném případě **logopedickým vadám a poruše řeči**. V obojím případě se to vztahuje na víc než 50 % jednotlivců statisticky podchycených. Vůbec jakákoliv přibližnost srovnávání musí brát v úvahu, že v prvním případě jde o záznam ještě z doby, než v roce 2017 byla pro předškolní děti zavedena povinná návštěva posledního ročníku mateřské školy. V druhém případě je už tato okolnost zahrnuta (www.csicr.cz).

Z uvedené tabulky lze též navodit některé další otázky. Případný výzkum by ve své koncepci zřejmě nemohl pominout nejpočetněji zastoupený důvod odkladu – například jak chápat celkovou nezralost potenciálního žáka. Problém však můžeme spatřit v tom, jak jí tedy rozumět (aniž bychom se tu znovu vraceli k terminologickému rozlišování zralosti a připravenosti). V obojím případě jde o nejvyšší množství, představující třetinu všech případů, jež se podílejí na vedoucím postavení ČR v širším mezistátním srovnání. Zdá se, že větší stupeň věrohodnosti bychom tedy mohli shledat u oněch užších příčin a zdůvodnění, zejména v případech v praxi spojených s odborným posouzením případu dětským lékařem či specialisty psychologických poraden. Jak tomu v těch případech bývá, dokonce v souladu s předpisy odpovídající expertíza být provedena musí.

V rámci související diagnostiky se můžeme tedy zajímat o to, které subjekty v konkrétní praxi vstupují do tohoto procesu. Má v něm být žák připraven na školu. Anebo – jak se v poslední době akcentuje – škola připravena na žáka (www.zpravy.aktualne.cz).

Jak tedy např. v tomto kontextu interpretovat zavedení povinné docházky do mateřských škol v roce 2017, která by měla připravovat žáka pro vstup do školy? Obecně je většinou sdílen názor, že tento krok, ve srovnání s předchozími léty, nezabránil vysokým procentům odkladu školní docházky (Vítová, Maněnová, Wolf, 2021, s. 9). Nepochybně, že tím klíčovým subjektem v přípravě žáka a v rozhodnutí o jeho osudu jsou rodiče, s vírou, že mu odklad pomůže lépe překonávat náročnost školní docházky v celé šíři. Neobejdou se ovšem bez spolupráce, koordinace, konzultace s jinými subjekty jako je vybraná spádová škola, její ředitel a přijímající učitel. Zvláštní úlohu sehrává školní prostředí, výchovně vzdělávací a diagnostické působení pedagoga mateřské školy i 1. ročníku ZŠ. Vítová, Maněnová, Wolf poukazují, jak z praxe škol vyplývá, že pedagogická diagnostika učitelů mateřských a základních škol na 1. stupni je nezřídka spíše intuitivní. Relativně to přičítají nedostatku či nedostupnosti diagnostických materiálů. Což kromě jiného navozuje také otázku diagnostických možností v předškolním věku v prostředí MŠ a 1. stupně ZŠ. V praxi se diagnostika zatím soustřeďuje více na výkon žáka, nikoliv nebo méně na poznání a analýzu jeho příčin.

V nemálo řešených příčinách či důvodech odkladu se rozhodnutí děje po doporučení dětských specialistů a institucí, jak výše uvedeno, tedy psychologů a speciálních pedagogů.

Byť můžeme uvažovat i o ostatních položkách v tabulce příčin, nedospíváme však k jednoznačné odpovědi na otázku, které z nich přičítat rozhodující podíl na vysokém čísle oné celkové nezralosti, respektive zvyšujícím se počtu odkladů školní docházky. Pokud to ovšem zjistit lze. Neboť metody diagnostiky se často liší odborník od odborníka, instituce od instituce, v praxi škol mezi nimi samými, region od regionu aj. V té souvislosti se někdy uvádí jistý matematický bonmot: „*prvňáčků ubylo? - zato odkladů je více!*“ Problematika příčin se vlivem různých faktorů zdá natolik členitá, vlivem jejich zvláštností a možných kombinací natolik specifická, že je velmi nesnadné dospívat k obecným závěrům. (Zde je vědomě pomíjen sice konstatovaný, ale zatím málo analyzovaný problém vlivu moderních technologií, se kterými děti vyrůstají).

A tak obecným závěrům poněkud přístupnější jeví se povaha sledovaného problému v oblasti důsledků. Mezi jinými se ukazuje, že nadměrné množství odkladů nejen komplikuje práci pedagogům 1. ročníku ZŠ (např. někdy téměř osmiletý prvňák sedí s čerstvě šestiletým). Najednou též vyčerpává kapacitní možnosti mateřských školek. Nebo z jiného hlediska – v důsledku odkladu další rok v mateřské škole často už takovým předškolákům nemá co nabídnout (www.zpravy.aktualne.cz). Navíc ne každý rodič využije odkladu k docvičování nezralých dovedností.

Opačného druhu jsou ve svých důsledcích ovšem ty případy, kdy odklad školní docházky skutečně jedinci pomůže. Dosti často tomu bývá zejména u dětí ze specifického prostředí. Pro ně bývá rok navíc strávený v mateřské škole přínosný – shodují se mnozí odborníci. Dle Vaněčkové zvýšená míra odkladů často souvisí s vyšším zastoupením rodin ohrožených sociálním vyloučením (výrazně např. v Olomouckém kraji). Ba dokonce nevyužití odkladu se v některých případech i nevyplácí. Podle zveřejňovaných dat opakuje první ročník v průměru kolem 1 100 žáků (www.zpravy.aktualne.cz).

V praxi je dost běžné, že se v jedné třídě sejdou děti, jejichž věkový rozdíl je až rok a půl – ve školním roce 2018/19 to bylo 23 % sedmiletých a starších. Z toho důvodu – pokračují Vítová, Maněnová, Wolf (2021, s. 23–24) – zůstává i nyní dlouhodobým úkolem vzdělávání u nás redukovat odklady povinné školní docházky. Tomu by měla napomoci mj. důsledná a pravidelně prováděná pedagogická diagnostika každého dítěte a zavedení formativního hodnocení v mateřských školách. Jiní – např. Libor Mikulášek, ředitel předškolního oddělení v brněnském regionu – se domnívají, že množství odkladů by se mohlo snížit plošným zavedením logopedie do mateřských škol (www.zpravy.aktualne.cz). Dodejme však, že to nemusí mít formu systémového opatření, efektivní by byla jistě rovněž iniciativa jednotlivých MŠ. Z těch systémových zřejmě příliš nepomohlo, když MŠMT v roce 2017 přesunulo zápisy do prvních tříd ZŠ z ledna na duben. Přikloňme se však k názoru, že největší rezerva k nápravě je efektivní spolupráce školy s rodiči, jejich aktivní účast na řešení problémů, mj. cestou kvalitní a systematické pedagogické osvěty.

Praktická část

7 Popis metodologie

V rámci empirického šetření byl použit kvalitativně orientovaný výzkum využívající metodu deskriptivní (popisující) vícečetné případové studie. Chrastina (2019, s. 16-17) pokládá metodu případové studie za komplementární metodu kvalitativního výzkumu využívající hloubkového popisu v sociálním kontextu.

Využíváme v jejím rámci vzorek pěti žáků, kteří navštěvovali stejnou mateřskou školu. Přicházejí tedy ze společného prvotního sociálního prostředí, které navštěvovali pravidelně mimo své rodinné zázemí. Výzkumné šetření probíhalo od prvního školního dne v září 2022 v rozmezí celkem osmi týdnů. Bližší popis fází výzkumu je popsán v následující kapitole.

S ohledem na ochranu osobních dat uvádíme v popisu jednotlivých vzorků pouze křestní jména. Zákonní zástupci dětí obdrželi informovaný souhlas, jehož podpisem potvrdili souhlas k zařazení jejich dítěte do výzkumného šetření pro účely diplomové práce. Z důvodu dodržení ochrany osobních údajů jsou uloženy u autorky diplomové práce. Vzor formuláře je uveden v závěrečném seznamu příloh.

Mezi další aplikované metody, jež sloužily ke sběru dat, lze zařadit pozorování a rozhovory rozličného druhu (individuální se samotným objektem či polostrukturovaný rozhovor s vyučující).

Na počátku výzkumu byla využita školní anamnéza jako metodicky nezbytné východisko k lepšímu uplatnění následné metody pozorování. Školní anamnéza obsahuje položky jako je: pohlaví, věk dítěte, úplnost/neúplnost rodinného prostředí, počet sourozenců, délka návštěvy MŠ, odklad školní docházky včetně jeho důvodu i délky, výskyt poruch učení u dítěte a její specifikace, laterální preference jedince, návštěva školní družiny apod. Tento základní pilíř pro zahájení výzkumu je opět součástí příloh diplomové práce.

Pozorování dětí uplatňujeme v rámci sledování každé položky, jež vyhodnocujeme tak, abychom ověřili úplnost i pravdivost rozhovorů s jedinci i jinými osobami. Tuto metodu Průcha (2009, s. 213) charakterizuje jako sledování jevů, které lze vnímat za pomoci smyslů. Předmětem pozorování jsou objekty, osoby či jevy, ale může jím být i sám pozorovatel. Zejména jsou sledovány interakce mezi žákem a učitelem, chování sledovaných osob, průběh práce ve skupinách aj.

K jednotlivým položkám výzkumu pokládáme za neméně důležitou metodu doplňující rozhovory s učitelkou. To, aby byla ověřena přesnost pozorování pedagožkou, jež s třídou tráví čas pravidelně každý den. Následně se vyučující písemně vyjádřila ke stanoveným otázkám v rozhovoru, jelikož autorce k jeho realizaci neposkytla svůj souhlas.

Vhledem ke stručnosti vyjádření, které jako takové vybízí k dalším otázkám, je ještě doplněno polostrukturovaným rozhovorem s vyučující prvního ročníku na jiné předměstské škole. Ta udělila souhlas k jeho nahrávání. V práci je uveden přepis nahrávky (bez slovních výplní i s upraveným slovosledem) v písemné podobě. Originál nahrávky je u autorky práce. V rámci polostrukturovaného rozhovoru byly pokládány předem připravené otázky vztahující se k tématu adaptace zaměřené zejména na její sociální hledisko. Tyto otázky byly dále doplněny dotazy, které přirozeně vyplývaly z vyvozených témat v průběhu rozhovoru.

V rámci empirického šetření byla rovněž využita metoda individuálního rozhovoru s objekty šetření (žáci). Konkrétní textové verze jsou přiloženy k vybraným sledovaným položkám. Následně byly dle potřeby prováděny i rozhovory se spolužáky o zkoumaném objektu, žákovi. Metodu rozhovoru popisuje Průcha (2009, s. 250) jako prostředek sloužící k dotazování výzkumného pracovníka s respondentem, a to v přímé verbální komunikaci. Je nahráván a následně analyzován v rámci jeho obsahu i chování.

Cílem empirické části je prostřednictvím případových studií popsat a vyhodnotit proces adaptace žáků 1. tříd na nové prostředí školy.

Na stanovené **výzkumné otázky** odpovídáme v komentáři u každého pozorovaného žáka, případně i ve shrnutí jsou tyto otázky dále rozebírány a vyhodnoceny na základě výsledků vyplývajících z průběžných dat. Zde je soupis těchto otázek:

- 1. S jakými adaptačními problémy spojenými se sociálními dovednostmi se učitelé 1. tříd nejčastěji setkávají při nástupu žáků do povinného základního vzdělávání?*
- 2. Jaké sociální dovednosti jsou důležité pro eliminaci adaptačních problémů?*
- 3. Jsou děti v oblasti sociálních dovedností připraveny na vstup do ZŠ a jsou schopny zvládnout bezproblémovou adaptaci na nové školní prostředí?*

8 Fáze výzkumu

Výzkumné šetření lze rozdělit do několika fází. V přípravné fázi jsme si nejprve vymezili zaměření výzkumného šetření na sociální oblast adaptace žáků 1. ročníku na školní prostředí. Následoval výběr vzorků dle specifického znaku – návštěva stejné MŠ u žáků 1. ročníku, sepsání školní anamnézy těchto dětí. Všechny tyto výše uvedené prvky byly realizovány během prvního dne návštěvy tohoto ročníku od začátku září.

Ve stejném týdnu došlo k prvotnímu seznámení se s objekty, které je možno zařadit k první fázi výzkumu – třídu navštěvuje 17 žáků, z nich 6 navštěvovalo stejnou mateřskou školu. Došlo i k prvotnímu vyplnění všech stanovených položek ve výzkumném archu. Při jeho vytváření byla jako inspirace použita publikace od Bednářové, Šmardové (2022, s. 62) nebo také od Beníškové (2007, s. 19). Výzkumný arch je součástí seznamu příloh.

Výzkum pokračoval ve druhém týdnu, kdy pozorované objekty byly analyzovány v rámci stejných stanovených položek za použití totožných metod – pozorování, rozhovor.

Další analýza proběhla v pátém týdnu. Tento týden lze považovat za zlomový. Jedná se o významnou část výzkumu, kdy se data začínají viditelně proměňovat a dochází většinou k pozitivním změnám u sledovaných položek.

Poslední část výzkumu proběhla v osmém týdnu. Ten je považován za konec procesu prvotní adaptace žáků 1. ročníku na školní prostředí. Bližší rozbor jednotlivých fází včetně nejčastějších změn je popsán ve shrnutí výzkumného šetření.

Pozorování probíhalo zejména ve vyučovacích hodinách i o přestávkách, byly navíc praktikovány individuální rozhovory se spolužáky i samotnými objekty výzkumu po celou dobu výzkumu. Rozhovory s vyučující se konaly po skončení výuky v daném dni a konzultovaly se ty objekty, které se v určitý den sledovaly. Většinou se jednalo o rozbor dvou žáků během jednoho dne v daném týdnu. Každý týden, kdy bylo prováděno pozorování, rozhovory i analýza změn, byla autorka na škole přítomna průměrně tři dny v týdnu.

Za další fázi možno považovat sepsání průběžných dat do tabulek, pozorování změn, shrnutí výsledků. Navazovaly rozhovory se zkušenými učitelkami, jež měly potvrdit či vyvrátit úspěšnost i pravdivost analýz i sdělit, zda je možné některé z výsledků pokládat za jistá pravidla, která se často opakují (např. zlomový 5. týden, běžné zastoupení vyzpozorovaných adaptačních problémů i v jiných třídách napříč různými roky jejich působení). Jedna z učitelek, která poskytla z důvodu odmítnutí rozhovoru písemné

vyjádření, je třídní učitelkou ročníku na plnoorganizované škole, na které výzkum probíhal. Kvůli výše popsané neúplnosti byla zařazena do výzkumu i jiná vyučující působící na zcela jiné škole odlišného charakteru (malotřídní škola). Tento rozhovor doplňuje nedostatky písemného vyjádření, je informačně bohatý i přínosný k hledání východisek a pokládání finálních závěrů.

Poslední fázi lze spatřovat ve vyvození i sepsání závěrečného shrnutí, ověření obecně platných teoretických východisek a jejich spolehlivost a účinnost v praxi.

9 Popis výzkumných vzorků

Jedná se o detailní popis celkem pěti vzorků – 2 chlapci, 3 dívky. Děti jsou ve stejném věku, navštěvovaly stejnou mateřskou školu a následně i třídu (kriteriální výběr) – v rámci všech sledovaných položek během stanovených týdnů. Lze je pokládat za jistý materiálový pilíř pro vyhodnocení sběru získaných dat, a proto je nejobsáhlejší kapitolou praktické části. V rámci každé položky sledujeme za pomoci metod pozorování či individuálního rozhovoru s žákem, spolužákem či doplňujícího rozhovoru s vyučující její proměny, které jsou dále popisovány. Pro přehlednost bylo zvoleno zapisování položek včetně jejich změn do tabulky. Hodnocení bylo provedeno na škále:

- zvládá samostatně – zcela bez znatelných obtíží,
- zvládá s dopomocí – objevují se lehké problémy, je potřeba se na danou položku více zaměřit a nalézat za pomoci vhodných metod možnosti nápravy,
- nezvládá – u dané položky se setkáváme se znatelnými problémy závažnějšího charakteru, je nutné danou položku pečlivě sledovat, využít adekvátních metod k výrazné nápravě tohoto problému.

Závěrečný komentář je psán již ve standardní formě volně psaného textu, který můžeme považovat za určité shrnutí položek, jež zůstávají během šetření beze změny a jsou vyhodnoceny jako „zvládá samostatně“, dále těch položek, u nichž ke změnám dochází i kontrastně těch položek, jež jsou konstantní, beze změny („zvládá s dopomocí“, „nezvládá“ po celou dobu výzkumného šetření). V rámci tohoto komentáře nalézáme odpovědi na výchozí výzkumné otázky, ověřujeme si jisté vypořádané a podobné obtíže u žáků v rozhovoru s vyučující a stanovujeme míru platnosti výskytu tohoto jevu v jiných prvních ročnících. Za konečnou fázi lze pokládat stanovení relativně platných závěrů odrážejících se teoretických aspektů v praxi.

9.1 Dítě č. 1 Nikolas, 7 let

<p>Je ve škole samostatné, zvládá odloučení od rodičů.</p>	<p><i>zvládá samostatně</i></p> <p>1. týden Nikolas se v rámci pozorování jeví jako samostatný žák, kterému práce v hodině nedělá žádné výrazné problémy. V závěru vyučovací hodiny si pečlivě chystá pomůcky na další hodinu. Položka zvládnutí odloučení od rodičů je vyhodnocena na základě otázek směřujících přímo k Nikolasovi.</p> <p><i>Já: „Když se ráno chystáš do školy, těšíš se?“</i> <i>N: „Jo.“</i> <i>Já: „Trávíš čas ve škole rád? Proč ano/ne?“</i> <i>N: „Jo. Mám tady kámoše.“</i> <i>Já: „Stýská se ti někdy po mamince nebo tatínkovi?“</i> <i>N: „Ne, nestýská se mi.“</i></p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden beze změny</p> <p>8. týden beze změny</p> <p>Způsob ověření: pozorování, individuální rozhovor s objektem</p>
--	---

<p>Zvládá navazování vztahů a přátelství se svými vrstevníky.</p>	<p><i>zvládá samostatně</i></p> <p>1. týden Nikolas patří k oblíbeným jedincům ve třídě. Má spoustu chlapeckých kamarádů, kteří se mu chtějí zalíbit a kamarádit se s ním. Část kamarádů zná z mateřské školy, s jinými se poznal ve škole. Nemá problém s navazováním přátelství i s dětmi z vedlejších tříd.</p> <p>2. týden Na základě pozorování je možné tvrdit, že má Nikolas nejbliže ke spolužákovi Oliverovi, se kterým se seznámil až při vstupu do první třídy.</p> <p>5. týden Nikolas navazuje přátelství i s dívkami.</p> <p>8. týden beze změny</p> <p>Způsob ověření: pozorování</p>
---	---

Dítě je v kolektivu dětí v rámci komunikace aktivní.	<i>zvládá samostatně</i>
	<p>1. týden Žák je komunikativní. O přestávkách je často v kolektivu svých kamarádů, kteří chodí hlavně za ním k lavici. Rozhovor je vyvážený – Nikolasovi nedělá problém naslouchat ani spontánně reagovat na témata v rozhovoru navozená. Věty navazují v logickém sledu. Vyslovuje bez řečových vad. Při komunikaci poměrně často využívá vulgarismů, a to zejména těch anglických, které prý pochytil ze sledování videí na Youtube. Kamarádi od něj tato nevhodná slova pochyťávají a také je aplikují při rozhovorech s dalšími dětmi.</p> <p><i>Já: „Povídáš si často s Nikolasem?“</i> <i>Žák M: „Ano.“</i> <i>Já: „O čem rádi hovoříte?“</i> <i>Žák M: „Někdy se bavíme o hrách na počítači, ale jak kdy.“</i> <i>Já: „Máte nějaké společné zájmy?“</i> <i>Žák M. „Asi Fortnite.“</i> (v současnosti velmi populární počítačová hra)</p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden beze změny</p> <p>8. týden beze změny</p>
	Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem se spolužákem

Zvládá komunikaci s učitelem.	<i>zvládá samostatně</i>
	<p>1. týden Žák bez komplikací zvládá komunikaci s vyučující. Ochetně odpovídá na otázky k tématům, rád sděluje své názory i postřehy. Při komunikaci s učitelkou uplatňuje zcela automaticky formu vykání.</p> <p><i>Já: „Jakým způsobem hodnotíte komunikaci Nikolase s vámi?“</i> <i>Vyučující: „Nevšimla jsem si žádných komplikací, co se týče Nikolasovy komunikace se mnou. V hodinách je aktivní a sdílný.“</i></p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden beze změny</p> <p>8. týden beze změny</p>
	Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem s vyučující

Je schopno spolupráce i týmové práce.	<p><i>zvládá samostatně</i></p> <p>1. týden Při pokynu vyučující, aby děti pracovaly ve dvojicích či větších skupinách, Nikolas neprotestuje a ochotně se spolužákem či spolužačkou spolupracuje bez ohledu na pohlaví či přátelství s daným jedincem.</p> <p><i>Já: „Zpozorovala jste u Nikolase určité problémy při spolupráci s ostatními žáky?“</i> <i>Vyučující: „Prozatím jsem žádné takové problémy u Nikolase nezjistila. Naopak si myslím, že je Nikolas žákem týmovým. Pokud je k němu přidělen žák jiný než jeho kamarád, nedělá mu problém efektivně spolupracovat i s tímto jedincem.“</i></p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden beze změny</p> <p>8. týden beze změny</p>
	<p>Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem s vyučující</p>

Dokáže poskytnout či přijmout pomoc od ostatních spolužáků nebo učitele.	<p><i>zvládá s dopomocí</i></p> <p>1. týden Mimo spolupráci ve skupině či dvojici, na jejímž úspěchu Nikolasovi záleží, jelikož se na zdařilé práci týmu odráží i jeho vlastní úspěch, není žák (dle názoru kamaráda i jeho vlastního vyjádření) ochoten poskytnout pomoc. Pokud však on sám pomoc od okolí potřebuje, poradit či pomoci si nechá, dokáže si o pomoc i sám říci. Dle níže uvedeného rozhovoru mu nedělá problém půjčit hmotnou věc, avšak vysvětlit určitý úkol spolužákovi odmítá. Přijmout pomoc od učitele mu nedělá obtíže a dokáže si o ni i sám říci.</p> <p>Rozhovor se spolužákem <i>Já: „Pokud Nikolas nepochopil, co právě teď v hodině děláte, ale ty ano, vysvětlíš mu to?“</i> <i>Žák M: „Ano.“</i> <i>Já: „Půjčil bys Nikolasovi pomůcku – např. pastelku?“</i> <i>Žák M: „Jo.“</i> <i>Já: „Nebál by ses, že ti ji zničí?“</i> <i>Žák M: „Ne, nebál.“</i> <i>Já: „Dokáže si Nikolas sám říct o pomoc?“</i> <i>Žák M: „Ano, dokáže.“</i> <i>Já: „Nabídne někdy pomoc on tobě?“</i> <i>Žák M: „Ne, nepomohl by mi.“</i></p> <p>Rozhovor s objektem <i>Já: „Pokud bys nepochopil, co máš v hodině za úkol, zeptal by ses spolužáka, aby ti řekl, co máš dělat?“</i> <i>N: „Jo, zeptal bych se, kdybych nevěděl.“</i> <i>Já: „Pomohl bys naopak spolužákovi, kdyby nevěděl, co má dělat?“</i> <i>N: „Spíš ne.“</i> <i>Já: „Půjčil bys spolužákovi například pastelku, kdyby si zapomněl tyto pomůcky doma?“</i></p>
--	--

	<p>N: „Jo, půjčil.“</p> <p>Rozhovor s vyučující <i>Já: „Dokáže Nikolas přijmout vaši pomoc v případě potřeby? Řekne si někdy o ni sám?“</i> <i>Vyučující: „Ano.“</i></p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden Na základě individuálního rozhovoru s objektem dochází k lehkým změnám. Již by půjčil pomůcku výhradně svým kamarádům. Pokud by potřeboval pomoc s orientací, co je jeho aktuálním úkolem či by neporozuměl zadání, nezeptal by se spolužáka, ale výhradně vyučující.</p> <p>8. týden Nikolas si uvědomuje sílu svého postavení ve třídě. <i>Já: „Myslíš si, že kdyby sis zapomněl doma pastelky, půjčil by ti je někdo ze třídy?“</i> <i>N: „Jo, mně dávají všichni všechno. Jsem tu oblíbený.“</i></p> <p>Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem se spolužákem i s vyučující, individuální rozhovor s objektem</p>
--	--

Dodržuje školní pravidla.	školní	<p><i>zvládá s dopomocí</i> <i>zvládá samostatně (od 5. týdne)</i></p>
		<p>1. týden Nikolas se automaticky postaví na začátku hodiny. Pokud chce během vyučování něco sdělit, přihlásí se. Respektuje pokyny vyučující, plní práci dle zadání bez viditelných komplikací. Dle pozorování si však žák během hodiny povídá se spolusedícím, což narušuje efektivitu vyučování. Vyučující žáky občas napomene.</p> <p><i>Já: „Myslíte si, že Nikolas dodržuje školní pravidla?“</i> <i>Vyučující: „Jelikož jsme teprve na začátku září, s čímž souvisí i počátek školní docházky a návyk dětí na školní pravidla, řekla bych, že Nikolas základní pravidla respektuje a víceméně dodržuje.“</i></p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden Vyučující provedla změny v zasedacím pořádku celé třídy. Sezení žáků v lavici již není na základě volby a dobrovolnosti dětí, ale zasedací pořádek třídy je určený. Nikolas už nesedí se svým kamarádem ze školky, ale s dívkou, kterou určila vyučující. V hodinách si se spolužačkou nepovídá, nevyrušuje ani viditelně nikterak nenarušuje průběh vyučovací hodiny.</p> <p><i>Já: „Myslíte si, že byla změna zasedacího pořádku pro Nikolase nutná?“</i> <i>Vyučující: „Myslím si, že ano. Spoustě dětí tato změna prospěla k dobrému. Více se soustředí na výuku a nevyrušují.“</i></p> <p>8. týden beze změny</p> <p>Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem s vyučující</p>

Projevuje empatii a vstřícnost vůči dalším osobám.	<i>nezvládá</i> <i>zvládá s dopomocí (od 5. týdne)</i>
	<p>1. týden Nikolas viditelně neprojevuje empatii ani vstřícnost dalším spolužákům (ba dokonce kamarádům) ve třídě.</p> <p><i>Já: „Dokáže Nikolas porozumět tomu, když se zrovna necítíš dobře, je ti smutno nebo tě něco bolí? Nebo je mu to jedno?“</i> <i>Žák M: „Nedokáže, bylo by mu to jedno.“</i></p> <p>(Stejně odpovědi sdělovali i jiní spolužáci, či dokonce jeho blízcí kamarádi ve třídě. Někteří se vyjádřili tak, že „neví“).</p>
	<p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden Mezi další způsob ověření byl doplněn individuální rozhovor s objektem. Nikolas se svěřil, že pokud ho něco trápí, potřebuje vlastní prostor, ale že by se ho jeho přátelé určitě snažili rozveselit a pomoci mu. On sám tvrdí, že pokud by šlo o jeho kamaráda, snažil by se mu pomoci.</p> <p>8. týden beze změny</p>
Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem se spolužákem i s vyučující	

Bez výraznějších komplikací se adaptuje na změny režimu, prostředí nebo neznámé situace.	<i>zvládá samostatně</i>
	<p>1. týden Žák bez problémů zvládá adaptaci na nové situace, respektuje změny režimu (přechod od pravidel v mateřské škole k pravidlům školy základní). Vyučující potvrdila pravdivost pozorování dané položky.</p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden Jak je uvedeno již výše, vyučující provedla změny v zasedacím pořádku. Nikolas na přesazení reaguje kladně, v hodinách je více soustředěný.</p> <p>8. týden beze změny</p>
	Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem s vyučující

Umí projevit nesouhlas s nežádoucím chováním.	<i>nezvládá</i>
	<p>1. týden Nikolas dokáže vnímat to, že někdo ublížil jeho osobě či kamarádovi. Avšak řešení, které jej napadá k dané situaci, je zcela neadekvátní formou řešení problémů. Nežádoucí a neadekvátní chování jedince oplácí stejným chováním s přidanou agresí a sklony k násilí.</p>

	<p>Já: „Pokud by tobě nebo někomu jinému někdo úmyslně zničil hračku nebo shodil věci z lavice, jak by ses zachoval?“ N: „Já jsem takový malý ďáblík. Kdyby mi někdo shodil věci z lavice, tak bych ho udeřil. Kdyby to někdo udělal kámošovi, tak bych se ho asi zastal a bouchnul toho, kdo mu ty věci shodil.“</p> <p>2. týden Já: „Pokud by se někdo tobě nebo někomu jinému ve škole posmíval kvůli vzhledu (má předkus, nosí staré oblečení apod.) nebo že mu zrovna něco nejde – stále něčemu nerozumí (např. neporozuměl hře v tělocviku, stále neví, která strana je vpravo a vlevo, plete si názvy barev apod.), jak bys reagoval? Smál by ses? Bylo by ti to jedno? Reagoval bys jinak?“ N: „Smál bych se.“</p> <p>Nikolas se přiznal, že se sám posmíval spolužákovi ve třídě, který má asistenta pedagoga, že je „mimozemšťan“. Kamarádi ho v tom podpořili, smáli se chlapi společně s Nikolasem.</p> <p>beze změny</p> <p>5. týden beze změny</p> <p>8. týden beze změny</p> <p>Způsob ověření: individuální rozhovor s objektem</p>
--	--

<p>Umi posoudit naléhavost potřeb. vlastních</p>	<p><i>zvládá s dopomocí</i> <i>zvládá samostatně (od 5. týdne)</i></p> <p>1. týden Na základě pozorování můžeme říci, že je Nikolas spíše schopen posoudit naléhavost vlastních potřeb. Při didaktické hře na koberci však začal spontánně tančit, aby zapůsobil na své kamarády. V hodinách si povídá se spolužákem, jak je zmíněno již výše, proto je položka vyhodnocena tak, že naléhavost vlastních potřeb ještě nezvládá zcela samostatně. Vyučující jej za nevhodné chování někdy napomene. Pozorování dané položky je v souladu s názorem vyučující.</p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden Nikolas dokáže stát v klidu, není již viditelná touha zapůsobit na kamarády děláním věcí, které nemá (spontánní tančení u práce na koberci apod.). Můžeme se domnívat, že přesazení Nikolase vedle spolužačky mohlo mít na danou věc pozitivní vliv.</p> <p>8. týden beze změny</p> <p>Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem s vyučující</p>
--	---

<p>Používá zdvořilostní fráze (pozdraví, poprosí, poděkuje).</p>	<p><i>zvládá samostatně</i></p> <p>1. týden Nikolas ví, v jakých situacích dané zdvořilostní fráze použít.</p>
--	--

	<p><i>Já: „Představ si situaci, že vcházíš do obchodu. Maminka ti řekla, ať paní prodavačku požádáš o 5 rohlíků a doneseš je domů. Co v obchodě paní prodavačce řekneš?“</i></p> <p><i>N: „Dobrý den, prosím o 5 rohlíků. Děkuji. Na shledanou.“</i></p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden beze změny</p> <p>8. týden beze změny</p>
	Způsob ověření: pozorování, individuální rozhovor s objektem

Respektuje učitele jako přirozenou autoritu.	<p><i>zvládá samostatně</i></p> <p>1. týden Žák respektuje učitelku jako přirozenou autoritu ve třídě. Její napomenutí respektuje, řídí se podle jejích rad a pokynů k práci. Nastavená pravidla vyučující nijak nezpochybňuje a neprotestuje proti nim.</p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden beze změny</p> <p>8. týden beze změny</p>
	Způsob ověření: pozorování

Pozná a rozliší osobu, u které použije vykání či tykání.	<p><i>zvládá samostatně</i></p> <p>1. týden Žák je schopen rozlišit rozdíl mezi osobou, které je vhodné tykat či osobou, u které je žádoucí a nutné, aby jí vykal.</p> <p><i>Já: „Když potkáš žáka devátého ročníku, budeš mu vykat nebo tykat?“</i> <i>N: „Budu mu tykat.“</i> <i>Já: „Jak ho tedy pozdravíš.“</i> <i>N: „Čus.“</i> <i>Já: „Představ si situaci, že jsi vybrán jako zástupce vaší třídy, abys poprosil pana ředitele, zda se může dostavit k vám do třídy. Co mu řekneš?“</i> <i>N: „Dobrý den, můžete prosím přijít k nám do třídy?“</i></p> <p>2. týden Nikolas ví, jakým způsobem pozdravit člověka, kterému vyká či tyká. Avšak se sám přiznává, že pozdraví jen některé dospělé osoby ve škole. Pana školníka by dle svých slov při pozdravu ignoroval, protože ho nezná. Dá se tedy říci, že pokud bereme v potaz i praktické používání zdvořilostní fráze pozdravu, tuto položku bychom vyhodnotili jako „zvládá s dopomocí“.</p> <p>5. týden beze změny</p> <p>8. týden beze změny</p>
--	---

	Způsob ověření: pozorování doplněno individuálním rozhovorem s objektem
--	--

Zvládá sebeobslužnou činnost.	<i>zvládá samostatně</i>
	<p>1. týden Nikolas zvládá zcela samostatně sebeobslužnou činnost včetně zapínání knoflíků, zipu či zavazování tkaniček. Do školy se prý obléká bez pomoci rodičů.</p> <p><i>Já: „Zvládá Nikolas zcela samostatně sebeobslužnou činnost?“ Vyučující: „Ano, zvládá ji zcela bez problémů.“</i></p>
	<p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden beze změny</p> <p>8. týden beze změny</p>
	Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem s vyučující, individuální rozhovor s objektem

Dokáže přijmout prohru či neúspěch.	<i>zvládá s dopomocí</i>
	<p>1. týden Nikolas je viditelně ctižádostivý žák, kterému záleží na vlastním úspěchu. Proto je pro něj velmi důležité vyhrát.</p> <p><i>Já: „Představ si, že tvoje družstvo prohrálo ve třídní soutěži. Dával bys to někomu za vinu? Byl bys naštvaný?“ N: Jo, byl bych naštvaný na toho, kdo by nám to pokazil.“</i></p>
	<p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden Nikolas tvrdí, že by bral prohru „v pohodě“.</p> <p>8. týden U žáka dochází k lehké změně – byl by prý trochu naštvaný na někoho, kdo by hru jeho týmu pokazil. Při bližším zaměření se na problematiku hodnotíme, že výsledky dané položky jsou beze změny.</p>
	Způsob ověření: pozorování doplněno individuálním rozhovorem s objektem

9.1.1 Komentář:

Žák Nikolas je o rok starší než ostatní děti. Zejména chlapci k němu vzhlíží, obdivují jej, každý se s ním chce kamarádit. Nikolas si své oblíbené pozice ve třídě užívá. Tvrdí spolužákům, že má kamarády i na druhém stupni příslušné základní školy, což ještě výrazně zvyšuje jeho popularitu, protože se údajně baví i se staršími dětmi. Nazývá sebe samého jako „malého d'áblíka“. Uvědomuje si své problémové rysy chování, avšak je nechce měnit – prý jistá problémovost k němu „patří“. Nikolas rád používá vulgarismy, a to hlavně anglického původu. I při rozhovoru s autorkou, jakožto dospělou osobou, své odpovědi občas doplnil o anglický vulgarismus. Po napomenutí sdělil, že je „prostě takový“. Autorku překvapilo, že by v jistých situacích – shození jeho věcí z lavice jiným spolužákem – volil variantu agrese a násilí vůči danému jedinci. Můžeme se domnívat, že by se jistá agrese u žáka mohla zvyšovat, což by zajisté mělo velmi negativní dopad na celou třídu, a to zejména tehdy, když by se tímto činem jeho popularita ještě zvýšila.

Vyučující byly postřehy z pozorování sděleny a byla jí doporučena konzultace s rodiči. Také byla navržena jako prevence proti nežádoucímu chování ve třídě diskuse dětí v komunitním kruhu na téma násilné chování, šikana.

V rámci bližší analýzy jednotlivých položek uvedme, že Nikolas zvládal bez komplikací řadu položek. Je ve škole samostatný, zvládá odloučení od rodičů bez stesku či úzkosti, do školy se těší, a to hlavně na své kamarády. S tím souvisí další položka, jež zvládá zcela samostatně, a tou je navazování přátelství se svými vrstevníky, se kterými si aktivně povídá a komunikuje bez viditelných obtíží. V rámci týmové práce ochotně spolupracuje se spolužáky a jeho komunikace s vyučující se jeví též jako bezproblémová. Učitelku respektuje jako přirozenou autoritu a řídí se jejími pokyny. Adaptaci na změny režimu, prostředí nebo neznámé situace zvládá také zcela samostatně. Respektuje a chápe nastavená pravidla, jež škola vyžaduje. Zdvornostní fráze zná a umí je aplikovat na obrazných situacích (např. situace v obchodě, při které si můžeme všimnout, že žák bez zaváhání aplikuje vhodné zdvořilostní fráze pro danou situaci). S tím souvisí i fakt, že mu nedělá obtíže rozlišit osobu, které je povinen vykat či je vhodné, aby jí tykal, což prokázal na obdobných obrazných situacích zaměřených na rozdíl vhodnosti použití vykání nebo tykání. Sice sám tvrdí, že jsou situace, kdy určité dospělé osoby ve škole přehlíží a nezdraví je, tedy lze říci, že tuto položku můžeme považovat na hraně mezi „zvládá samostatně“ a „zvládá s pomocí“. Žákovi však stačí vysvětlit, že je důležité, aby ve škole zdravil všechny dospělé osoby bez ohledu na to, kdo to je a jakou má ve škole funkci – učitel, uklízečka, ředitel, školník apod. Sebeobslužnou činnost zvládá dle pozorování i individuálního rozhovoru s objektem zcela

samostatně bez dopomoci. Výše uvedené položky se během osmitýdenního pozorování nemění a objekt je zvládá zcela samostatně.

U pozorované oblasti zaměřené na poskytnutí či přijetí pomoci od ostatních spolužáků nebo vyučující dochází k lehkým změnám. Tato položka je sice hodnocena jako „zvládá s dopomocí“ po celou dobu pozorování, avšak mírné odlišnosti se v analýze vyskytují. Pro konkrétnost uveďme příklad, že Nikolas do 5. týdne pozorování tvrdil, že si o pomoc říci dokáže, hmotnou věc spolužákovi půjčí, avšak neporadí, kdyby potřeboval spolužák s něčím pomoci (např. orientace, na jaké straně se v učebnici nachází a které cvičení je momentálně probíráno). Od 5. týdne dochází ke změně postoje v rámci dané oblasti. Nikolas by půjčil hmotnou věc, pomůcku pouze svému kamarádovi – tedy lze tvrdit, že se jedná o lehkou změnu, ale ne pozitivního charakteru. V 8. týdnu si plně uvědomuje sílu svého dominantního postavení ve třídě. Vnímá, že mu každý rád pomůže, poradí, protože je oblíbený a děti se s ním chtějí přátelit a zapůsobit na něj, avšak svůj postoj k ostatním spolužákům nemění, pokud je nepovažuje za své přátele. Položka týkající se dodržování školních pravidel je vyhodnocena v 1.–5. týdnu výzkumného šetření tak, že ji žák zvládá s dopomocí, tedy ne zcela samostatně. Často v hodině vyrušuje, protože si povídá se svým spolusedícím, se kterým se přátelí a zná už od mateřské školy. Má tendence se před chlapci předvádět – když v hodině třída obdrží pokyn, aby se přemístila na koberec, dělá Nikolas různé spontánní taneční pohybové kreace, aby na okolí kladně zapůsobil. Ke změně dochází opět v 5. týdnu, kdy vyučující děti rozesadila podle vlastního uvážení. Nikolas sedí v lavici s dívkou, se kterou nenarušuje vyučování. Při dalším pozorování se od výše uvedeného týdne nemá potřebu předvádět před spolužáky při pokynu, aby se děti dostavily na koberec, kde budou činit různé aktivity pro zpestření vyučování. Nikolas pozorně poslouchá, klidně sedí bez potřeby se pohybovat nebo vyrušovat. Žák pozorovanou položku včetně oblasti naléhavosti vlastních potřeb zvládá od 5. týdne zcela samostatně. Nikolas do 5. týdne nezvládá projevat empatii a vstřícnost dalším osobám. Ve třídě se vyskytuje chlapec, který má přidělenou asistentku pedagoga. Nikolas se mu víckrát posmíval za to, že je „jiný“. Přiznal, že je mu jedno, jak se spolužák v jistý moment cítí, takže můžeme tvrdit, že empatii vůči jiným nezvládá, a tak to vnímají i jeho přátelé do 5. týdne pozorování. V 5. týdnu již sděluje, že pokud by se jednalo o člověka, kterého pokládá za svého přítele, tak by se mu snažil pomoci a rozveselit jej. Dochází tedy k lehké pozitivní změně.

Nikolas zvládá s dopomocí přijmout prohru, neúspěch, a to po celou dobu pozorování bez výraznějších změn. V 1. týdnu tvrdí, že by byl naštvaný na někoho, kvůli komu by prohrál např. soutěž v tělesné výchově, jelikož by byl žák příliš pomalý. V 8. týdnu tvrdí, že by byl jen

trochu naštvaný. Změny jsou nepatrné, a proto hodnotíme, že Nikolas tuto položku „zvládá s dopomocí“. Oblast, kterou žák nezvládá po celou dobu pozorování, je oblastí zaměřenou na projev nesouhlasu s nežádoucím chováním. Nežádoucí chování spolužáka k jeho osobě či kamarádovi by oplácel agresí a opět nežádoucím chováním.

9.2 Dítě č. 2 Michal, 6 let

<p>Je ve škole samostatné, zvládá odloučení od rodičů.</p>	<p><i>zvládá samostatně</i></p> <p>1. týden Objekt je hodnocen na základě pozorování jako žák samostatný, zadanou práci v hodině plní pečlivě bez viditelných obtíží. Kritérium zvládnutí odloučení od rodičů je vyhodnoceno na základě otázek směřujících k dotazovanému objektu (žáku Michalovi).</p> <p><i>Já: „Když se ráno vypravuješ do školy, těšíš se?“</i> <i>M: „Ano, těším.“</i> <i>Já: „Trávíš čas ve škole rád? Proč ano/ne?“</i> <i>M: „Ano. Proč nevím.“</i> <i>Já: „Stýská se ti někdy po mamince nebo tatínkovi?“</i> <i>M: „Ne.“</i></p> <p>2. týden beze změny 5. týden beze změny 8. týden beze změny</p> <p>Způsob ověření: pozorování, individuální rozhovor s objektem</p>
--	--

<p>Zvládá navazování vztahů a přátelství se svými vrstevníky.</p>	<p><i>zvládá samostatně</i></p> <p>1. týden Michal nejeví problémy při navazování kontaktu se svými vrstevníky. Za své přátele považuje zejména chlapce, které zná ze školky – jmenuje Adama, Nikolase.</p> <p>2. týden Michalův okruh přátel se zvětšuje – navazuje nová přátelství mimo děti, které zná již delší dobu. Jedná se o chlapce Teodora a Olivera.</p> <p>5. týden beze změny 8. týden beze změny</p> <p>Způsob ověření: pozorování doplněno individuálním rozhovorem s objektem</p>
---	---

Dítě je v kolektivu dětí v rámci komunikace aktivní.	<i>zvládá samostatně</i>
	<p>1. týden</p> <p>Žák se jeví jako komunikativní jedinec. O přestávkách hovoří zejména s dětmi, které sedí poblíž něj, i když je prozatím nepovažuje za své přátele – komunikuje s Oliverem, Teodorem. Spontánní rozhovory dětí můžeme považovat za vyvážené. Objekt naslouchá komunikátorovi, přirozeně reaguje na nastolená témata. Věty, jež používá při rozhovoru s vrstevníky, navazují v logickém sledu. Vyslovuje bez řečových vad.</p> <p><i>Já: „Povídáš si s Michalem často?“</i> <i>Žák O: „Ano. Povídáme si skoro každou přestávku.“</i> <i>Já: „O čem rádi hovoříte?“</i> <i>Žák O: „Jak kdy.“</i> <i>Já: „Dokážeš uvést nějaký příklad – společný zájem (např. fotbal, hry, domácí mazlíčci apod.)?“</i> <i>Žák O: „Teď mě nic nenapadá.“</i> <i>Já: „Povídáš spíše ty nebo Michal?“</i> <i>Žák O: „Oba stejně, mluvíme spolu všichni.“</i> <i>Já: „S kým kromě tebe si Michal ještě povídá?“</i> <i>Žák O: „S Teem.“</i></p> <p>2. týden</p> <p>Michal začíná pokládat chlapce (Olivera, Teodora) za své přátele. Společně s nimi chodí k Nikolasově lavici, navazuje kontakt s dalšími chlapci.</p> <p>5. týden beze změny</p> <p>8. týden beze změny</p> <p>Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem se spolužákem</p>

Zvládá komunikaci s učitelem.	<i>zvládá samostatně</i>
	<p>1. týden</p> <p>Michal zvládá zcela samostatně komunikaci s učitelkou. Odpovídá bez obtíží na otázky, sděluje své názory ostatním dětem i vyučující. Učitelku oslovuje formou vykání.</p> <p><i>Já: „Jakým způsobem hodnotíte komunikaci Michala s vámi?“</i> <i>Vyučující: „Michalovu komunikaci hodnotím pozitivně. Rád sděluje své názory, je vnímavý a aktivní.“</i></p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden beze změny</p> <p>8. týden beze změny</p> <p>Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem s vyučující</p>

Je schopno spolupráce i týmové práce.	<i>zvládá samostatně</i>
	<p>1. týden Michalovi nečiní problém práce ve dvojici ani ve skupině. Spolupracuje s chlapci i dívkami.</p> <p><i>Já: „Zpozorovala jste u Michala problémy při spolupráci s ostatními žáky?“ Vyučující: „Ne. Michal ochotně spolupracuje s ostatními, práce ve dvojicích ho viditelně baví.“</i></p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden beze změny</p> <p>8. týden beze změny</p>
	Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem s vyučující

Dokáže poskytnout či přijmout pomoc od ostatních spolužáků nebo učitele.	<i>zvládá s dopomocí</i> <i>zvládá samostatně (od 5. týdne)</i>
	<p>1. týden Michal zvládá zcela samostatně přijmout pomoc od svých spolužáků i učitele. Poskytnutí pomoci můžeme na základě níže uvedeného rozhovoru s objektem vyhodnotit jako „zvládá s dopomocí“. Drobnou pomoc spolužákovi poskytne, avšak pokud se jedná o konkrétnější vysvětlení probírané látky či zadání práce v učebnici, není ochoten jej spolužákovi vysvětlit, i když on sám chápe, co má dělat.</p> <p>Rozhovor se spolužákem <i>Já: „Pokud Michal nepochopil, co právě teď v hodině děláte, ale ty ano, vysvětlíš mu to?“ Žák T: „Ano.“ Já: „Půjčil bys mu pomůcku – např. pastelku?“ Žák T: „Jo.“ Já: „Nebál by ses, že ti ji zničí?“ Žák T: „Ne.“ Já: „Dokáže si Michal sám říct o pomoc?“ Žák T: „Asi jo.“ Já: „Nabídne někdy pomoc on tobě?“ Žák T: „Nevím.“</i></p> <p>Rozhovor s objektem <i>Já: „Pokud bys nepochopil, co právě teď v hodině děláte, zeptal by ses spolužáka, aby ti řekl, co máš dělat?“ M: „Ano.“ Já: „Vysvětlil bys svému spolužákovi, co v hodině právě teď děláte?“ M: „Já bych mu vysvětlil jen něco.“ Já: „Takže záleží na tom, co bys mu vysvětloval?“ M: „Ano.“ Já: „Řekl bys mu, na které straně v učebnici jste, jaké cvičení děláte?“</i></p>

	<p><i>M: „Jo, to jo.“</i> <i>Já: „Vysvětlil bys mu i jak má tohle cvičení udělat, pokud by nepochopil zadání?“</i> <i>M: „Ne.“</i> <i>Já: „Půjčil bys spolužákovi například pastelku, kdyby si zapomněl tyto pomůcky doma?“</i> <i>N: „Jo.“</i></p> <p>Rozhovor s vyučující <i>Já: „Dokáže Michal přijmout vaši pomoc v případě potřeby? Řekne si někdy o ni sám?“</i> <i>Vyučující: „Ano, pokud potřebuje poradit, přihlásí se a já za ním přijdu. Nemá problém si říct o pomoc.“</i></p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden Dochází k pozitivní změně. Michal již nevnímá jako jistou překážku svému spolužákovi, respektive spolužačce vysvětlit zadání nebo postup tvorby v pracovních činnostech, jestliže je spolužák pozadu a potřebuje poradit, jaký je další krok apod. Tyto změny jsou zaznamenány díky individuálnímu rozhovoru s objektem.</p> <p><i>Já: „Vysvětlil bys spolužákovi zadání, pokud by jej nepochopil?“</i> <i>M: „Jo, vysvětlil.“</i></p> <p>8. týden beze změny</p> <p>Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem se spolužákem i s vyučující, individuální rozhovor s objektem</p>
--	--

<p>Dodržuje školní pravidla.</p>	<p><i>zvládá samostatně</i></p> <p>1. týden Objekt se hlásí, pokud chce v hodině něco říci, nevykřikuje. Pozorně poslouchá, nehovoří v průběhu hodiny se spolusedícím. Řídí se pokyny vyučující, pilně pracuje na zadaných úkolech. Na začátku vyučovací hodiny se postaví.</p> <p>Rozhovor s vyučující <i>Já: „Dodržuje žák Michal školní pravidla?“</i> <i>Vyučující: „V rámci dodržování stanovených pravidel jsem neshledala u Michala znatelné problémy. Je vzorný.“</i></p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden beze změny</p> <p>8. týden beze změny</p>
----------------------------------	---

	Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem s vyučující
Projevuje empatii a vstřícnost vůči dalším osobám.	<p><i>zvládá s dopomocí</i></p> <p>1. týden Žák je považován různými spolužáky ve třídě za empatického chlapce, který pomůže, pokud se někdo necítí dobře, je mu například smutno, pláče. Snaží se jej dle svých slov rozveselit. Stejně to vnímají u tohoto žáka i jiné děti. Avšak vzhledem k dalším hodnoceným položkám můžeme tvrdit, že Michal patří k žákům, kteří se v rámci nežádoucího chování k dalším osobám jedince nezastanou, nechce tím nejspíše snížit své postavení ve třídě.</p> <p>Rozhovor s vyučující <i>Já: „Pokládáte žáka Michala za jedince schopného projevu empatie vůči ostatním žákům ve třídě? Setkala jste se již s nějakou situací, kde projevil empatii vůči druhým?“</i> <i>Vyučující: „Myslím si, že se jeho zájem projevovat empatii vztahuje zejména k dětem, které pokládá za své přátele. Je poněkud složité bezpečně zhodnotit danou položku. Jinak to vnímají děti a odlišně zase dospělí. Pokud se podíváme na projev Michalovi empatie vůči ostatním v nějakých konkrétních situacích. Například když plakala spolužačka, protože se prý necítěla dobře a byla smutná, Michal nepatřil k jedincům, které by to nějak zajímalo.“</i></p> <p>Rozhovor se spolužákem <i>Já: „Dokáže Michal porozumět tomu, když se zrovna necítíš dobře, je ti smutno nebo tě něco bolí? Nebo je mu to jedno?“</i> <i>Žák O: „Ano, snaží se mě vždy rozesmát, abych se cítil lépe.“</i></p> <p>2. týden V rámci pozorování v hodině se objekt zasmál tomu, že spolužák neřekl správnou odpověď, ale chyboval. Vyučující ihned zasáhla a usměrnila jej slovy „<i>Co ti na tom přijde vtipného? Přece se může splést kdokoliv. Také by ti nebylo příjemné, kdyby se ti někdo smál, když se ti něco nepovede.</i>“</p> <p>5. týden beze změny</p> <p>8. týden Michal vnímá žáka Nikolase za právě toho jedince, který by se jej snažil rozveselit a zajímalo by ho, že se právě on necítí dobře. Zda je to pouze Michalova domněnka a skutečnost by se lišila, nelze bezpečně tvrdit.</p> <p>Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem se spolužákem i s vyučující</p>

Bez výraznějších komplikací se adaptuje na změny režimu, prostředí nebo neznámé situace.	<p><i>zvládá samostatně</i></p> <p>1. týden Žákovi nečiní výrazné potíže adaptace na nové situace, respektuje změny režimu, které souvisí se vstupem do školy (povinnost účasti na výuce, respektování stanovených pravidel apod.). Vyučující vnímá vyhodnocení této položky totožně.</p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden beze změny</p>
--	---

	<p>8. týden beze změny</p>
	<p>Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem s vyučující</p>

<p>Umí projevít nesouhlas s nežádoucím chováním.</p>	<p><i>zvládá s dopomocí</i></p>
	<p>1. týden Žák Michal záměrně neubližuje ostatním spolužákům. Jedná se o chlapce usměvavého, sympatického. Avšak je dítětem nečinným, nežádoucím chování přihlíží a nezasahuje do něj. <i>Já: „Pokud by tobě nebo někomu jinému někdo úmyslně zničil hračku nebo shodil věci z lavice, jak by ses zachoval?“</i> <i>M: „Bylo by mi to jedno.“</i></p>
	<p>2. týden Je nutné upozornit na událost, kdy se Michal smál spolužákovi, protože neznal správnou odpověď. Rozhovor s dítětem ukazuje, že jedinec může určitou věc, pohled, postoj tvrdit, avšak až konkrétní situace potvrdí, zda jsou jeho slova pravdivá. Michal dokáže rozlišit, co je správné a co je špatné a nežádoucí, avšak mu chybí cit pro správnou reakci v nežádoucích situacích. <i>Já: „Pokud by se někdo tobě nebo někomu jinému ve škole posmíval kvůli vzhledu (má předkus, nosí staré oblečení apod.) nebo že mu zrovna něco nejde, stále něčemu nerozumí (např. neporozuměl hře v tělocviku, stále neví, která strana je vpravo a vlevo, plete si názvy barev apod.), jak bys reagoval? Smál by ses? Bylo by ti to jedno? Reagoval bys jinak?“</i> <i>N: „Bylo by mi to jedno, ale nesmál bych se.“</i></p>
	<p>5. týden beze změny 8. týden beze změny</p>
	<p>Způsob ověření: individuální rozhovor s objektem</p>

<p>Umí posoudit naléhavost vlastních potřeb.</p>	<p><i>zvládá samostatně</i></p>
	<p>1. týden Na základě pozorování můžeme tvrdit, že Michal zvládá zcela samostatně posoudit akutnost vlastních potřeb. Respektuje hodinu jako úsek, kdy je nutné se plně soustředit, sedět v lavici, sdělovat věci k tématu.</p>
	<p>2. týden beze změny 5. týden beze změny 8. týden beze změny</p>

	Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem s vyučující
--	---

Používá zdvořilostní fráze (pozdraví, poprosí, poděkuje).	<i>zvládá s dopomocí</i>
	<p>1. týden Michal zná základní zdvořilostní fráze, které dle svých slov používá, avšak záleží na situaci – pokud je prý mimo školu, často dospělé (např. v obchodě paní prodavačku) nezdraví, proč neví. U obrazné situace (obchod) zvládá aplikovat zdvořilostní fráze zcela správně.</p> <p><i>Já: „Představ si situaci, že vcházíš do obchodu. Maminka ti řekla, ať paní prodavačku požádáš o 5 rohlíků a doneseš je domů. Co v obchodě paní prodavačce řekneš?“</i> <i>M: „Dobrý den, prosím o 5 rohlíků. Děkuji. Na shledanou.“</i></p>
	<p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden beze změny</p> <p>8. týden beze změny</p>
	Způsob ověření: pozorování, individuální rozhovor s objektem

Respektuje učitele jako přirozenou autoritu.	<i>zvládá samostatně</i>
	<p>1. týden Žák vnímá paní učitelku jako přirozenou autoritu. Pokud ho učitelka napomene, respektuje to. Ochotně plní úkoly, které zadala vyučující, řídí se jejími radami. Nastavená třídní pravidla nijak nezpochybnuje a neprotestuje proti nim.</p>
	<p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden beze změny</p> <p>8. týden beze změny</p>
	Způsob ověření: pozorování

Poznává a rozlišuje osobu, u které použije vykání či tykání.	<i>zvládá s dopomocí</i>
	<p>1. týden Žák je schopen automaticky rozlišit osobu, které by měl tykat či vykat, avšak pouze v základní rovině (např. rodič, učitel, kamarád, prodavačka). Problém mu činilo pozdravení staršího žáka školy. V praxi se přiznává, že občas pozdraví, někdy zdravení ignoruje.</p> <p><i>Já: „Když potkáš žáka devátého ročníku, budeš mu vykat nebo tykat?“</i> <i>N: „Nevím.“</i> <i>Já: „Jak pozdravíš svého kamaráda?“</i> <i>N: „Ahoj.“</i></p>

	<p><i>Já: „Představ si situaci, že jsi vybrán jako zástupce vaší třídy, abys poprosil pana ředitele, zda se může dostavit k vám do třídy. Co mu řekneš?“</i></p> <p><i>N: „Dobrý den, přijdete prosím k nám do třídy?“</i></p> <p>2. týden Objekt stále neví, jakým způsobem pozdravit staršího žáka (nyní konkrétně dítě navštěvující třetí ročník).</p> <p>5. týden beze změny</p> <p>8. týden Neví, jakým způsobem pozdravit školníka.</p> <p>Způsob ověření: pozorování doplněno individuálním rozhovorem s objektem</p>
--	--

Zvládá sebeobslužnou činnost.	<p><i>zvládá s dopomocí</i> <i>zvládá samostatně (od 8. týdne)</i></p> <p>1. týden Michal zvládá sebeobslužnou činnost v podobě zapínání a rozepínání knoflíků, zipu. Přiznává se, že si sám stále neumí zavázat tkaničky.</p> <p><i>Já: „Zvládá Michal zcela samostatně sebeobslužnou činnost?“</i> <i>Vyučující: „Žák si prozatím nezvládá zavázat tkaničky.“</i></p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden beze změny</p> <p>8. týden Objekt si již zvládá zavázat tkaničky bez pomoci dospělých.</p> <p>Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem s vyučující, individuální rozhovor s objektem</p>

Dokáže přijmout prohru či neúspěch.	<p><i>nezvládá</i></p> <p>1. týden Je patrné, že Michalovi velmi záleží na úspěchu, je soutěživý a ctižádostivý. Přijmout pokorně prohru a zároveň být motivován k dalším příležitostem zvítězit, nezvládá.</p> <p><i>Já: „Představ si, že tvoje družstvo prohrálo ve třídní soutěži například v tělocviku. Vašemu družstvu by se dařilo, avšak by byl v tvém týmu žák, který by byl příliš pomalý. Byl bys na něj naštvaný?“</i> <i>M: „Jo, byl bych na něj hodně naštvaný.“</i> <i>Já: „Dával bys mu to za vinu?“</i> <i>M: Jo, řekl bych mu, že za to může on.“</i></p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden beze změny</p> <p>8. týden</p>

	beze změny
	Způsob ověření: pozorování doplněno individuálním rozhovorem s objektem

9.2.1 Komentář:

Šestiletý žák Michal je často nesmělý, avšak usměvavý chlapec, který často na otázky odpovídá, že „neví“ nebo že „by mu to bylo jedno“. Působí jako flegmatik, avšak zároveň i jako dítě, které navazuje přátelství s ostatními dětmi, do kolektivu se začleňuje bez problémů.

V rámci bližší analýzy jednotlivých položek uvedme, že Michal zvládal bez komplikací řadu položek. Je ve škole samostatný, zvládá odloučení od rodičů bez stesku či úzkosti, do školy se těší, proč však neví. Navazování přátelství se svými vrstevníky „zvládá samostatně“, a to od prvního týdne pozorování. S tím souvisí i další položka, jež hodnotíme zejména na základě pozorování i rozhovoru se spolužákem – je v kolektivu dalších vrstevníků aktivním účastníkem komunikačního procesu. Objekt zvládá bez obtíží komunikaci s učitelkou i ji respektuje jako přirozenou autoritu. Při týmové práci ochotně a pilně spolupracuje se spolužáky. Adaptaci na změny režimu, prostředí nebo neznámé situace zvládá také zcela samostatně. Žák respektuje i dodržuje stanovená školní pravidla, umí posoudit naléhavost vlastních potřeb.

Sebeobslužnou činnost „zvládá s dopomocí“ do 8. týdne, od 8. týdne ji „zvládá samostatně“, a to na základě pozorování i rozhovoru s jedincem. Žák si dle pozorování i rozhovoru do 8. týdne neumí zavázat tkaničky. U pozorované oblasti zaměřené na poskytnutí či přijetí pomoci od ostatních spolužáků nebo vyučující dochází k lehkým změnám. Je do 5. týdne vyhodnocena jako „zvládá s dopomocí“, od 5. týdne jako „zvládá samostatně“. Od začátku mu nečiní problém půjčit hmotnou věc, avšak s radou spolužákovi, vysvětlením zadání již váhá – do 5. týdne výzkumu. V tomto týdnu dochází ke zlomu, kdy je žák schopen poradit, ukázat svému spolusedícimu, co má dělat, a to na základě pozorování i rozhovoru s objektem. U problematických položek (empatie, zvládání neúspěchu, používání zdvořilostních frází, ...) můžeme doporučit vysvětlení důležitosti naplnění těchto položek v komunitním kruhu.

Zdvořilostní fráze zná a umí je aplikovat na obrazných situacích (např. situace v obchodě), avšak dodává, že i když zdvořilostní fráze zná, často je nepraktikuje, proč neví, proto danou položku vyhodnocujeme jako „zvládá s dopomocí“, i když je poněkud hraniční mezi těmito dvěma stupni, a to po celou dobu výzkumného šetření. Mezi totožně

vyhodnocenou položku řadíme i to, zda objekt pozná a rozliší osobu, u níž praktikuje vykání či tykání. Tuto položku zvládá pouze v základní rovině (rodič, učitel, prodavačka, kamarád), avšak mu činí problém, jak pozdravit například o dva roky staršího žáka či školníka ve škole. Položku projevování empatie vůči dalším osobám taktéž zvládá s dopomocí po celou dobu pozorování. V případě projevu empatie rozlišuje faktor, zda je jedinec jeho přítel či ne. V hodině se i zasmál, když jiný žák řekl nesprávnou odpověď na otázku. V rámci projevu nesouhlasu s nežádoucím chováním můžeme Michala charakterizovat jako jedince nečinného, přihlížejícího. Sám pozorování potvrzuje slovy, že by mu bylo jedno, pokud by bylo některému spolužákovi či jemu zničena hračka apod. Tato položka je opět neměnná po celou dobu výzkumu. Michal po celou dobu pozorování nezvládá přijmout prohru či neúspěch. Byl by na jedince, který způsobil prohru družstva, velmi našťvaný a dával by mu prý své zklamání z prohry znatelně najevo.

9.3 Dítě č. 3 Eliška, 6 let

<p>Je ve škole samostatné, zvládá odloučení od rodičů.</p>	<p><i>zvládá samostatně</i></p> <p>1. týden Eliška je ve škole samostatná. Bez znatelných obtíží plní úkoly zadané vyučující. Neprojevuje úzkostné stavy v rámci odloučení od rodičů, do školy se těší, tráví zde čas ráda.</p> <p><i>Já: „Když se ráno chystáš do školy, těšíš se?“ E: „Ano, hodně.“ Já: „Trávíš čas ve škole ráda? Proč ano/ne?“ E: „Jo. Baví mě to tady.“ Já: „Stýská se ti někdy po mamince nebo tatínkovi?“ E: „Ne, nestýská se mi.“</i></p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden beze změny</p> <p>8. týden beze změny</p> <p>Způsob ověření: pozorování, individuální rozhovor s objektem</p>
--	--

<p>Zvládá navazování vztahů a přátelství se svými vrstevníky.</p>	<p><i>zvládá samostatně</i></p> <p>1. týden Objekt zvládá navazování přátelství se spolužáky zcela samostatně. V prvním týdnu za své kamarádky považuje dívky, jež zná již z mateřské školy – Natálie, Alice. Přátelství však navazuje i s jinými dívkami, se kterými se seznámila až při vstupu do první třídy – Valerie, Sofie.</p> <p>2. týden Eliška má nejbliže ke své spolužačce Valerii, se kterou sedí v lavici a považuje ji za svou kamarádku.</p> <p>5. týden Eliška navazuje přátelství i s chlapci – Teodor, Nikolas.</p> <p>8. týden Objekt již jmenuje řadu dívek, které vnímá jako své kamarádky. Kontakt je však viditelný jen s některými z nich.</p> <p>Způsob ověření: pozorování, individuální rozhovor s objektem</p>
---	--

Dítě je v kolektivu dětí v rámci komunikace aktivní.	<i>zvládá samostatně</i>
	<p>1. týden Objekt se v rámci pozorování jeví jako komunikačně aktivní jedinec. Zapojuje se do rozhovorů s dětmi, o přestávkách vyhledává přítomnost svých přátel. Rozhovor, který žákyně vede se svými kamarády, je hodnocen jako vyvážený. Eliška je schopna naslouchat promluvám druhých a následně vhodně reaguje na nastolená témata. Věty, které při rozhovoru uplatňuje, navazují v logickém sledu. Její řečový projev nejeví známky řečové vady.</p> <p><i>Já: „Povídáš si často s Eliškou?“</i> <i>Žákyně V: „Jo.“</i> <i>Já: „O čem rády mluvíte?“</i> <i>Žákyně V: „To je jak kdy.“</i> <i>Já: „Máte nějaké společné zájmy?“</i> <i>Žákyně V: „Máme rády zvířata.“</i></p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden beze změny</p> <p>8. týden beze změny</p>
Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem se spolužákem	

Zvládá komunikaci s učitelem.	<i>zvládá samostatně</i>
	<p>1. týden Objekt zvládá zcela samostatně komunikaci s paní učitelkou. Aktivně se hlásí a chce správně odpovědět na nastolené otázky. Ráda projevuje vlastní myšlenky a názory. Při komunikaci s učitelkou uplatňuje zcela automaticky formu vykání.</p> <p><i>Já: „Jakým způsobem hodnotíte komunikaci žákyně Elišky s vámi?“</i> <i>Vyučující: „Prozatím jsem nezaznamenala žádné komplikace, co se týče komunikace této žačky se mnou. V hodinách je aktivní, jeví se mi jako velmi ambiciózní a ctižádostivá dívka.“</i></p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden V pátém týdnu se setkáváme s lehkou změnou – jedná se pouze o jednu situaci daného charakteru, a proto neměníme vyhodnocení dané položky. Pod analýzu tohoto týdne je přiložen rozhovor vyučující s žákyní. Učitelka mohla dotaz položit i celý rozhovor vést odlišným způsobem – mírněji tak, aby se žákyně nebála komunikovat.</p> <p><i>Vyučující: „Proč jsi nakreslila holčičce fialové vlasy? Má snad někdo ve třídě fialové vlasy?“</i> <i>E: mlčí</i> <i>Vyučující: „Odpověď mi?“</i></p>

	<p><i>E: mlčí</i> <i>Vyučující: „Eliško, ty se se mnou nebavíš?“</i> <i>E: mlčí</i> <i>Vyučující odchází k jiné lavici</i></p> <p>8. týden beze změny</p>
	<p>Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem s vyučující</p>

<p>Je schopno spolupráce i týmové práce.</p>	<p><i>zvládá samostatně</i></p> <p>1. týden Při pokynu, aby žáci pracovali ve dvojicích či skupinách, se žačka aktivně podílí na úkolu a spolupracuje s ostatními dětmi bez ohledu na pohlaví či přátelství s nimi.</p> <p><i>Já: „Zpozorovala jste u Elišky určité problémy při spolupráci s ostatními žáky?“</i> <i>Vyučující: „Ne. Žákyni vnímám jako ctizádostivého jedince, pro kterého je velmi důležité splnit požadavky i obecně se svým týmem vyhrát. S ostatními dětmi spolupracuje a ráda organizuje, řídí. Jeví se mi jako vůdčí typ.“</i></p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden beze změny</p> <p>8. týden beze změny</p>
	<p>Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem s vyučující</p>

<p>Dokáže poskytnout či přijmout pomoc od ostatních spolužáků nebo učitele.</p>	<p><i>zvládá s dopomocí</i> <i>zvládá samostatně (od 8. týdne)</i></p> <p>1. týden Objekt je schopen si říct o pomoc, radu i si nechat poradit od svých spolužáků (i od těch, které nepovažuje za své přátele). Stejně tak zvládá bez obtíží přijmout pomoc od učitele. Avšak poskytnutí pomoci druhému jedinci rozlišuje na základě faktu, zda spolužáka vnímá jako svého kamaráda či nikoliv.</p> <p>Rozhovor se spolužákem <i>Já: „Pokud Eliška nepochopila, co právě teď v hodině děláte, ale ty ano, vysvětlíš jí to?“</i> <i>Žákyně N: „Ano.“</i> <i>Já: „Půjčila bys Elišce pomůcku – např. pastelku?“</i> <i>Žákyně N: „Jo, klidně.“</i> <i>Já: „Nebála by ses, že ti ji zničí?“</i> <i>Žákyně N: „Ne, nebála.“</i> <i>Já: „Dokáže si Eliška říct o pomoc?“</i> <i>Žákyně N: „Ano, dokáže.“</i></p>
---	---

	<p><i>Já: „Nabídne někdy pomoc ona tobě?“</i> <i>Žákyně N: „Ano.“</i> <i>Já: „Myslíš si, že by ti Eliška pomohla, i kdybyste nebyly tak dobré kamarádky?“</i> <i>Žákyně N: „To asi ne.“</i></p> <p>Rozhovor s objektem <i>Já: „Pokud bys nepochopila, co máš v hodině za úkol, zeptala by ses spolužáka, aby ti řekl, co máš dělat?“</i> <i>E: „Zeptala bych se.“</i> <i>Já: „Pomohla bys naopak spolužákovi, kdyby nevěděl, co má dělat?“</i> <i>E: „Valče jo.“</i> <i>Já: „Jedině Valče? Nikomu jinému bys nepomohla?“</i> <i>E: „Všem kámoškám bych pomohla.“</i> <i>Já: „A kdyby to nebyla kamarádka, tak bys ji nepomohla?“</i> <i>E: „Ne.“</i> <i>Já: „A nechala by sis pomoci i od spolužačky, která není tvá kamarádka?“</i> <i>E: „Jo, to jo.“</i> <i>Já: „Půjčila bys spolužákovi například pastelku, kdyby si zapomněl tyto pomůcky doma?“</i> <i>N: „Kdo není můj kamarád, tomu věc nepůjčím.“</i></p> <p>Rozhovor s vyučující <i>Já: „Dokáže Eliška přijmout vaši pomoc v případě potřeby? Řekne si o ni někdy sama?“</i> <i>Vyučující: „Ano.“</i></p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden beze změny</p> <p>8. týden Eliška již mění své odpovědi i přístup k ostatním jedincům ve třídě. Můžeme pozorovat situaci, kdy Eliška půjčuje pero chlapci, s kterým se však nepřátelí. Přiložme krátkou výpověď této žačky:</p> <p><i>„... Pomůžu i spolužákovi, se kterým se tolik nekámoším. On by mi totiž taky pomohl. ...“</i></p> <p>Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem se spolužákem i s vyučující, individuální rozhovor s objektem</p>
--	--

Dodržuje pravidla.	školní	<i>zvládá s dopomocí</i> <i>zvládá samostatně (od 8. týdne)</i>
		<p>1. týden</p> <p>Eliška se na začátku hodiny automaticky postaví na pozdrav. Často si povídá se spolužačkou, vykřikuje u hlášení se (chce říci svou odpověď), má tendenci učitelku přerušovat u vysvětlování látky, úkolu apod. – má potřebu dodat komentář, aniž by byla vyvolána.</p> <p><i>Já: „Myslíte si, že Eliška dodržuje školní pravidla?“</i> <i>Vyučující: „Spíše ano. Jejím největším problémem je tendence vykřikovat, což poměrně narušuje chod vyučovací hodiny.“</i></p>
		<p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden</p> <p>Vyučující provedla změny v zasedacím pořádku celé třídy. Eliška na přesazení reaguje kladně.</p> <p>8. týden</p> <p>Žákyně již nemá potřebu vykřikovat – jestliže chce něco říci, přihlásí se a trpělivě čeká, až je vyvolána a využívá tohoto prostoru k vlastnímu vyjádření. Pozorujeme znatelný pokrok ve srovnání s předchozími týdny.</p>
Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem s vyučující		

Projevuje empatii a vstřícnost vůči dalším osobám.		<i>zvládá s dopomocí</i> <i>zvládá samostatně (od 2. týdne)</i>
		<p>1. týden</p> <p>Eliška zvládá s dopomocí projevovat empatii a vstřícnost vůči svým spolužákům či kamarádům.</p> <p><i>Já: „Dokáže Eliška porozumět tomu, když se zrovna necítíš dobře, je ti smutno nebo tě něco bolí? Nebo je jí to jedno?“</i> <i>Žákyně N a N: „Nedokáže, bylo by jí to jedno.“</i></p> <p><i>Já: „Jakým způsobem vnímáte zdatnost žáčky v projevu empatie a vstřícnosti vůči ostatním spolužákům?“</i> <i>Vyučující: „Zatím jsem nevypozorovala žádné výrazné problémy.“</i></p> <p>Eliščiny kamarádky byly dotazovány a nezávisle na sobě sdělily, že Eliška neprojevuje empatii vůči jiným lidem.</p>
		<p>2. týden</p> <p>Eliščiny kamarádky naopak říkají, že by jí pomohly, snažily se jí rozveselit, být tu pro ni a ona by tu dle nich pro ně byla také a zajímala se. Jelikož se jedná o veliký skok v rámci jednoho týdne, zamysleme se nad tím, zdali dívky nebyly v prvním týdnu pohádané, a to jejich odpověď změnilo. Od druhého týdne až po 8. týden prezentují svou kamarádku jako emočně zdatného jedince.</p> <p>5. týden beze změny</p> <p>8. týden</p>

	beze změny
	Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem se spolužákem i s vyučující

Bez výraznějších komplikací se adaptuje na změny režimu, prostředí nebo neznámé situace.	<i>zvládá samostatně</i>
	<p>1. týden Objekt bez viditelných komplikací zvládá adaptaci na nové situace, změny režimu (přechod od pravidel v mateřské škole k pravidlům školy základní) apod. Vyučující potvrdila pravdivost pozorování dané položky.</p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden Jak je uvedeno již výše, vyučující provedla změny v zasedacím pořádku. U Elišky nepozorujeme v rámci této položky žádné negativní projevy. Na přesazení reaguje kladně, neprotestuje, nepláče steskem po kamarádce.</p> <p>8. týden beze změny</p>
	Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem s vyučující

Umí projevit nesouhlas s nežádoucím chováním.	<i>zvládá samostatně</i>
	<p>1. týden Eliška dokáže vnímat to, že někdo ublížil jí či jiné osobě ve třídě. Řešení, které dívku napadá, je adekvátní – zastala by se svého spolužáka bez ohledu na přátelství s daným jedincem (svých přátel by se prý však zastala důrazněji).</p> <p><i>Já: „Pokud by tobě nebo někomu jinému někdo úmyslně zničil hračku nebo shodil věci z lavice, jak by ses zachovala?“</i> <i>E: „Řekla bych, ať toho nechá.“</i></p> <p>2. týden <i>Já: „Pokud by se někdo tobě nebo někomu jinému ve škole posmíval kvůli vzhledu (má předkus, nosí staré oblečení apod.) nebo že mu zrovna něco nejde, stále něčemu nerozumí (např. neporozuměl hře v tělocviku, stále neví, která strana je vpravo a vlevo, plete si názvy barev apod.), jak bys reagovala? Smála by ses? Bylo by ti to jedno? Reagovala bys jinak?“</i> <i>E: „Nesmála bych se ani trochu! I kdyby se kamarádky smály, já bych se nezasmála. Pokud by šlo o moje kamarádky, řekla bych přestaň!“</i></p> <p>beze změny</p> <p>5. týden beze změny</p> <p>8. týden beze změny</p>
	Způsob ověření: individuální rozhovor s objektem

Umí posoudit naléhavost vlastních potřeb.	<i>zvládá s dopomocí</i> <i>zvládá samostatně (od 8. týdne)</i>
	<p>1. týden Na základě pozorování je možné soudit, že je objekt schopen s dopomocí posoudit naléhavost vlastních potřeb – vyjma již výše zmíněného vykřikování v hodinách. Pozorování dané položky je v souladu s názorem vyučující.</p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden beze změny</p> <p>8. týden Dochází k viditelné změně – dívka již nevykřikuje, trpělivě čeká, až ji vyučující vyvolá.</p>
	Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem s vyučující

Používá zdvořilostní fráze (pozdraví, poprosí, poděkuje).	<i>zvládá samostatně</i>
	<p>1. týden Objekt ví, v jakých situacích zdvořilostní fráze použít. Tyto fráze používá zcela automaticky bez delšího přemýšlení nad správností užití dané fráze.</p> <p><i>Já: „Představ si situaci, že vcházíš do obchodu. Maminka ti řekla, ať paní prodavačku požádáš o 5 rohlíků a doneseš je domů. Co v obchodě paní prodavačce řekneš?“</i> <i>E: „Dobrý den, prosím 5 rohlíků. Děkuji. Na shledanou.“</i></p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden beze změny</p> <p>8. týden beze změny</p>
	Způsob ověření: pozorování, individuální rozhovor s objektem

Respektuje učitele jako přirozenou autoritu.	<i>zvládá samostatně</i>
	<p>1. týden Žákyně respektuje učitelku jako přirozenou autoritu ve třídě. Její napomenutí akceptuje, řídí se podle jejích rad a pokynů k práci. Nastavená pravidla vyučující nijak nezpochybňuje a neprotestuje proti nim.</p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden beze změny</p> <p>8. týden beze změny</p>
	Způsob ověření: pozorování

Poznává a rozlišuje osobu, u které použije vykání či tykání.	<i>zvládá s dopomocí</i> <i>zvládá samostatně (od. 5. týdne)</i>
	<p>1. týden Žákyně je spíše schopna rozlišit rozdíl mezi osobou, které je vhodné tykat i osobou, u které je žádoucí a nutné, aby jí vykala. Dívka nemá problém vykat dospělým jedincům, bez váhání odpovídá a volí formu vykání. Eliška však váhá nad tím, jak pozdravit o něco starší dítě, než je ona sama. Odpověď netipuje, přiznává, že neví.</p> <p><i>Já: „Když potkáš žáka třetího ročníku, budeš mu vykat nebo tykat?“</i> <i>E: „Nevím.“</i> <i>Já: „Představ si situaci, že jsi vybrána jako zástupkyně vaší třídy, abys poprosila pana ředitele, zda se může dostavit k vám do třídy. Co mu řekneš?“</i> <i>E: „Dobrý den, můžete prosím přijít k nám do třídy?“</i></p>
	<p>2. týden beze změny</p>
	<p>5. týden Dívka již nalézá odpověď na otázku v rámci zdrcení staršího žáka ve škole – volí formu tykání. Je dotazována, zda zdraví všechny dospělé osoby ve škole, nebo jen ty, které zná. Eliška odpovídá, že zdraví všechny dospělé jedince ve škole formou vykání.</p> <p>8. týden beze změny</p>
Způsob ověření: pozorování doplněno individuálním rozhovorem s objektem	

Zvládá sebeobslužnou činnost.	<i>zvládá s dopomocí</i>
	<p>1. týden Eliška se dle vlastních slov obléká do školy sama. Zvládá si zapínat knoflíky, zip, avšak jí činí problém zavazování tkaniček. Tuto činnost si prý osvojuje na botě, kterou označuje za „<i>trénovací</i>“. Jiné prvky sebeobslužné činnosti zvládá zcela samostatně. Pozorování je v souladu s názorem vyučující.</p> <p><i>Já: „Zvládá Eliška zcela samostatně sebeobslužnou činnost?“</i> <i>Vyučující: „Nejen Eliška, ale i více dětí ve třídě, si neumí zavázat tkaničky. Společně na tom pracujeme, jelikož při převlékání dětí na tělocvik je tento prvek sebeobslužné činnosti důležitý a děti by jej již měly zvládat.“</i></p>
	<p>2. týden beze změny</p>
	<p>5. týden beze změny</p> <p>8. týden beze změny</p>
Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem s vyučující, individuální rozhovor s objektem	

<p>Dokáže přijmout prohru či neúspěch.</p>	<p><i>zvládá samostatně</i></p> <p>1. týden Eliška dokáže s pokorou přijmout prohru. Sama je motivována v rámci dalšího vyhlášení soutěže a v případě prohry povzbuzuje i své okolí – svůj tým.</p> <p><i>Já: „Představ si, že tvoje družstvo prohrálo ve třídní soutěži. Dávala bys to někomu za vinu? Byla bys našťvaná?“</i> <i>E: „Ne, řekla bych, že my vyhrájeme příště, že to nevadí.“</i></p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden beze změny</p> <p>8. týden beze změny</p> <p>Způsob ověření: pozorování doplněno individuálním rozhovorem s objektem</p>
--	---

9.3.1 Komentář:

Šestiletá Eliška se projevuje jako velmi cílevědomá, komunikativní i zvědavá žačka, která se ráda učí novým vědomostem i dovednostem. Adekvátně reaguje na prohru nebo neúspěch již od prvního týdne výzkumného šetření. To lze považovat za velmi důležité a zajímavé v rámci srovnání s předešlými objekty výzkumu, u nichž nedocházelo již od prvního týdne k pokornému přenesení se přes prohru, neúspěch.

V rámci bližší analýzy jednotlivých položek uvedme, že Eliška zvládala taktéž bez obtíží širokou škálu stanovených položek, kritérií. Ve škole plní zcela samostatně zadané činnosti, zvládá odloučení od rodičů bez stesku, pláče, v psychické pohodě. Do školy se dle vlastních slov hodně těší, protože ji výuka baví. Kritérium zvládnutí navazování vztahů i přátelství se svými vrstevníky hodnotíme jako „zvládá samostatně“, a to od prvního týdne pozorování. Eliška je hovornou dívkou, jež si ráda povídá se svými přáteli – jedná se o viditelný prvek během pozorování objektu v řádu osmi týdnů. I kolektiv dětí ji přijímá a vnímá jako jedince, se kterým si mají vzájemně co říci. Eliška zvládá bez problémů komunikaci s učitelkou – vyjma nečekané, avšak jednorázové změny při pozorování ve výuce, kdy dívka nakreslila děvčátku na pracovním listě fialové vlasy. Eliška na otázky vyučující neodpovídala, ignorovala je, její pohled směřoval k obrázku, kde vymalovávala oblečení postav. V rámci rozhovoru nutno sdělit, že vyučující k dívce hovořila s poněkud útočným podtónem a ve výsledku odešla bez dívčiny odpovědi sledovat práci u jiných dětí. Zda se jednalo o výjimečnou situaci, není možné říci – během autorčiny osobní přítomnosti však ano, a proto necháváme danou položku stále jako „zvládá samostatně“. Vyučující mohla při komunikaci použít vlídnější tón a neodradit, nezastrašit dívku, aby nesdělila vůbec nic. Působí to až poněkud demotivačně k práci na dalších obdobných činnostech. Největší selhání je v odchodu vyučující od nevyřešené situace. Dívka však vyučující respektuje jako přirozenou autoritu, nastavená školní pravidla nijak nesabotuje, naopak je respektuje a dodržuje – „zvládá samostatně“ tuto položku po celou dobu výzkumného šetření. Při pokynu, aby dívka spolupracovala ve dvojici či skupině, pracuje pilně se žákem/žáky bez ohledu na přátelství a pohlaví jedince/jedinců. Obdobně je možné zhodnotit i adaptaci na změny režimu, prostředí nebo neznámé situace, jež zvládá opět zcela samostatně. Zdvořilostní fráze zná a umí je aplikovat na obrazných situacích (např. situace v obchodě), tyto fráze aplikuje zcela automaticky bez delšího přemýšlení nad správností užití fráze. Je překvapující, že i přes Eliščinu ctižádostivost, umí (zvládá samostatně) s pokorou přijmout prohru a neztratit motivaci k dalším činnostem. Pro svůj tým, který by v obrazné situaci prohrál, volí povzbuzující slova, motivaci „*že vyhrají příště oni*“. Obdobně se staví k problémům nežádoucího chování,

kteřé nezastává, nepodporuje, slabších se zastává – přiznává však drobný rozdíl, že svého kamaráda by se zastala ještě více důrazněji než spolužáka.

Následuje rozbor položek, u nichž dochází k určité změně během výzkumného šetření. Jedná se například o kritérium, zda dívka dokáže poskytnout či přijmout pomoc od ostatních spolužáků nebo učitele. Důvodem, proč je tato položka zařazena k „zvládá s dopomocí“ až do 8. týdne pozorování, je fakt, že snahu pomoci rozlišuje na základě toho, kdo je nebo není její kamarád. Přátelům dle svých slov pomoc poskytnete. Ke změně dochází v 8. týdnu, kdy dívka půjčuje pomůcku chlapci, se kterým se viditelně nijak blíže nepřátelí – podporuje svůj čin slovy, že by jí spolužák taky pomohl, kdyby ona sama potřebovala. Již tedy nedochází k striktní diferenciaci situace na základě přátelství. Jedná se o znatelný pozitivní posun objektu pozorování. Obdobně lze vyhodnotit položku, zda žačka pozná a rozliší osobu, u níž praktikuje vykání či tykání. Tu zvládá obdobně jak vzorek č. 2 pouze v základní rovině (rodič, učitel, prodavačka, kamarád), avšak jí činí problém, jak pozdravit například o dva roky staršího žáka. Dívka „zvládá s dopomocí“ dodržovat školní pravidla do 8. týdne výzkumu. Od 8. týdne již „zvládá samostatně“ tuto položku – již nevykřikuje, trpělivě se hlásí a čeká na moment, až bude ke slovu vyzvána. Dívka „zvládá s dopomocí“ projevit empatii a vstřícnost vůči jiným osobám do 2. týdne pozorování, kdy nastává za poměrně krátkou dobu velký zlom ve výpovědích spolužáků, přátel žačky. Zamysleme se nad tím, zdali nepřipsat tento abnormální skok možnosti rozhádání dívek, se kterými se o Elišce hovořilo. Zda tedy nebyl v rámci analýzy této položky přítomen i další aspekt, a to hádka mezi děvčaty. Eliška „zvládá s dopomocí“ do 8. týdne posoudit naléhavost vlastních potřeb. Dané kritérium je zhodnoceno tímto způsobem kvůli již výše zmíněnému vykřikování dívky v hodinách – změna se dostavuje v 8. týdnu. Dívce činí problém, jak pozdravit o rok či dva starší dítě – zdali má zvolit formu vykání či tykání. Bezpečně odpovídá až v 5. týdnu pozorování a volí správnou metodu tykání.

Za stálou položku bez výrazných změn můžeme pokládat zvládnutí sebeobslužné činnosti, které hodnotíme jako „zvládá s dopomocí“. Dívka sice projevuje snahu trénovat zavazování si tkaniček na „tzv. trénovací botě“, jak dívka svou pomůcku k naučení se této činnosti nazvala. Avšak po celou dobu výzkumu nelze toto kritérium zhodnotit jako „zvládá činnost samostatně“.

9.4 Dítě č. 4 Natálie V., 6 let

<p>Je ve škole samostatné, zvládá odloučení od rodičů.</p>	<p><i>zvládá samostatně</i></p> <p>1. týden Žákyni je možné na základě pozorování vnímat jako samostatnou žačku, která pilně plní zadané úkoly bez znatelných problémů. V závěru vyučovací hodiny si pečlivě chystá pomůcky na další hodinu. Kritérium samostatnosti v rámci odloučení dítěte od rodičů vyhodnocujeme jako „zvládá samostatně“ i přes přiznání žačky, že se jí dle vlastních slov někdy stýská – avšak ve škole čas tráví ráda, těší se sem, neprojevuje úzkostné stavy během odloučení od rodičů, nepláče.</p> <p><i>Já: „Když se ráno vypravuješ do školy, těšíš se?“</i> <i>N: „Jo.“</i> <i>Já: „Trávíš čas ve škole ráda? Proč ano/ne?“</i> <i>N: „Jo. Těším se na kamarádky.“</i> <i>Já: „Stýská se ti někdy po mamince nebo tatínkovi?“</i> <i>N: „Někdy se mi stýská.“</i> <i>Já: „Pláčeš někdy kvůli tomu ve škole?“</i> <i>N: „Ne, nepláču.“</i></p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden Natálie již tvrdí, že jí není po rodičích už vůbec smutno.</p> <p>8. týden beze změny</p> <p>Způsob ověření: pozorování, individuální rozhovor s objektem</p>
--	---

<p>Zvládá navazování vztahů a přátelství se svými vrstevníky.</p>	<p><i>zvládá s dopomocí</i> <i>zvládá samostatně (od 5. týdne)</i></p> <p>1. týden Natálie sedí v lavici se svou kamarádkou Natálií z mateřské školy. Baví se pouze s ní – i když jmenuje za své kamarádky i jiné dívky. Avšak prozatím nepozorujeme žádný kontakt s těmito dívkami.</p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden Objekt si již povídá s více dětmi ve třídě, nejen pouze se svou spolusedicí. Vyhledává přítomnost i jiných dívek než výhradně své kamarádky Natálie. Došlo ke změnám v zasedacím pořádku třídy. Natálie již spolu nesedí.</p> <p>8. týden beze změny</p> <p>Způsob ověření: pozorování</p>
---	--

Dítě je v kolektivu dětí v rámci komunikace aktivní.	<p><i>zvládá s dopomocí</i> <i>zvládá samostatně (od 5. týdne)</i></p>
	<p>1. týden Žákyně se jeví spíše jako tichý, introvertní jedinec, který komunikuje víceméně pouze se svou kamarádkou Natálií. Rozhovor, který žákyně vede, je zhodnocen jako vyvážený. Je schopna naslouchat i vhodně reagovat v rámci předložených témat. Věty, které při rozhovoru uplatňuje, navazují v logickém sledu. Její řečový projev však jeví známky řečové vady, zejména při vyslovování sykavek. Dynamika jejího hlasového projevu je velmi tichá.</p> <p><i>Já: „Povídáš si často s Natálií?“</i> <i>Žákyně N: „Jo. My si spolu povídáme furt.“</i> <i>Já: „O čem rády hovoříte?“</i> <i>Žákyně N: „Jak kdy.“</i> <i>Já: „Máte nějaké společné zájmy?“</i> <i>Žákyně N: „Díváme se na stejnou pohádku o princeznách.“</i> <i>Já: „Jak se tato pohádka jmenuje.“</i> <i>Žákyně N: „Nevím.“</i></p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden Objekt již viditelně navazuje přátelství i s jinými dětmi, se kterými aktivně komunikuje.</p> <p>8. týden beze změny</p> <p>Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem se spolužákem</p>

Zvládá komunikaci s učitelem.	<p><i>zvládá samostatně</i></p>
	<p>1. týden Žákyně bez viditelných obtíží zvládá komunikaci s vyučující. Při vyvolání odpovídá na vyvozenou otázku. Při komunikaci s učitelkou uplatňuje zcela automaticky formu vykání.</p> <p><i>Já: „Jakým způsobem hodnotíte komunikaci Natálie s vámi?“</i> <i>Vyučující: „Nevšimla jsem si žádných viditelných komplikací v rámci této položky. Komunikaci s dívkou hodnotím pozitivně.“</i></p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden beze změny</p> <p>8. týden beze změny</p> <p>Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem s vyučující</p>

Je schopno spolupráce i týmové práce.	<p><i>zvládá samostatně</i></p> <p>1. týden Objekt neprotestuje, pokud je vyzván, aby spolupracoval s ostatními spolužáky, a to bez ohledu na přátelství i pohlaví dětí. Dle pozorování se aktivně podílí na splnění úkolu/soutěže. Výsledek pozorování je v souladu s názorem vyučující, jež potvrdila jeho správnost.</p> <p><i>Já: „Zpozorovala jste u Natálie určité problémy při spolupráci s ostatními žáky?“</i> <i>Vyučující: „Žádné takové problémy jsem u Natálie nezjistila. Prozatím se nejeví, že by ji činila spolupráce nějaké obtíže.“</i></p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden beze změny</p> <p>8. týden beze změny</p>
	<p>Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem s vyučující</p>

Dokáže poskytnout či přijmout pomoc od ostatních spolužáků nebo učitele.	<p><i>zvládá samostatně</i></p> <p>1. týden V rámci vyhodnocení této položky nutno sdělit, že objekt nečiní rozdíly mezi pomocí svému kamarádovi a jinému spolužákovi, pokud ji jedinec potřebuje. Kolektivem dětí je pokládána za dívku, na kterou by se při potřebě pomoci obrátily. Nedělá rozdíly v rámci pomoci hmotné (půjčení pomůcky) a nehmotné (rada apod.).</p> <p>Rozhovor se spolužákem <i>Já: „Pokud Natálie nepochopila, co právě teď v hodině děláte, ale ty ano, vysvětlíš jí to?“</i> <i>Žákyně D: „Ano.“</i> <i>Já: „Půjčila bys Natálii pomůcku – např. pastelku?“</i> <i>Žákyně D: „Jo.“</i> <i>Já: „Nebála by ses, že ti ji zničí?“</i> <i>Žákyně D: „Ne, nebála.“</i> <i>Já: „Dokáže si Natálie sama říci o pomoc?“</i> <i>Žákyně D: „Ano, dokáže.“</i> <i>Já: „Nabídne někdy pomoc ona tobě?“</i> <i>Žákyně D: „Ano.“</i></p> <p>Rozhovor s objektem <i>Já: „Pokud bys nepochopila, co máš v hodině za úkol, zeptala by ses spolužáka/spolužačky, aby ti řekl/a, co máš dělat?“</i> <i>N: „Jo.“</i> <i>Já: „Pomohla bys naopak spolužákovi/spolužačce, kdyby nevěděl/a, co má dělat?“</i> <i>N: „Kdybych to věděla, tak jo.“</i> <i>Já: „Půjčila bys spolužákovi/spolužačce například pastelku, kdyby si zapomněl/a tyto pomůcky doma?“</i></p>
--	--

	<p>N: „Jo.“</p> <p>Rozhovor s vyučující <i>Já: „Dokáže Natálie přijmout vaši pomoc v případě potřeby? Řekne si někdy o ni sama?“</i> <i>Vyučující: „Ano. Když potřebuje pomoci, tak se přihlásí a já za ní přijdu a vysvětlím jí, co potřebuje vědět.“</i></p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden beze změny</p> <p>8. týden beze změny</p> <hr/> <p>Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem se spolužákem i s vyučující, individuální rozhovor s objektem</p>
--	--

<p>Dodržuje školní pravidla.</p>	<p><i>zvládá s dopomocí</i> <i>zvládá samostatně (od 5. týdne)</i></p> <p>1. týden <i>Žákyně se automaticky postaví na začátku vyučovací hodiny. Respektuje pravidlo, že když chce v hodině něco sdělit, musí se přihlásit a být vyvolána. Respektuje pokyny i rady vyučující, které jsou jí sdělovány přiměřeně k jejímu věku. Zadanou práci plní bez viditelných komplikací. Nutno dodat, že byl v rámci pozorování zjištěn fakt, že si dívka během hodiny téměř neustále povídá se spolusedící, což narušuje efektivitu vyučovací hodiny. Vyučující žákyně občas napomene.</i></p> <p><i>Já: „Myslíte si, že Natálie dodržuje školní pravidla?“</i> <i>Vyučující: „Spíše ano.“</i> <i>Já: „Můžete prosím tuto odpověď rozvést?“</i> <i>Vyučující: „Myslím si, že Natálie dodržuje školní pravidla, jediné, čeho si všímám, je povídání si se svou spolužačkou v průběhu hodiny. Nic dalšího jsem zatím nevy pozorovala.“</i></p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden <i>Vyučující provedla změny v zasedacím pořádku celé třídy. Tato změna objektu prospěla, jelikož je v hodině více pozorná, nevyrušuje její průběh.</i></p> <p><i>Já: „Myslíte si, že byla změna zasedacího pořádku pro Natálii nutná?“</i> <i>Vyučující: „Myslím si, že ano. Natálky jsou dobré kamarádky, avšak jejich povídání si v hodině by nemělo dobrý dopad na učení a výuku samotnou. Obě jsou tak více soustředěné na to, co mají v hodině dělat.“</i></p> <p>8. týden beze změny</p> <hr/> <p>Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem s vyučující</p>
----------------------------------	---

Projevuje empatii a vstřícnost vůči dalším osobám.	<i>zvládá s dopomocí</i>
	<p>1. týden Natálie spíše projevuje empatii a vstřícnost vůči svým spolužákům. Avšak v rámci této položky dodejme, že rozlišuje fakt, zda se jedná o její kamarádku či nikoliv. Empatii projevuje výhradně svým přátelům. Pozorování je v souladu s názorem učitelky.</p> <p>Rozhovor se spolužákem: Já: „Dokáže Natálie porozumět tomu, když se zrovna necítíš dobře, je ti smutno nebo tě něco bolí? Nebo je jí to jedno?“ Žák N: „Dokáže tomu porozumět.“ Žák V: „Bylo by jí to jedno.“</p> <p>Rozhovor s objektem: Já: „Pokud by ve třídě někdo plakal, bylo by mu smutno nebo ho něco bolelo, zajímalo by tě to?“ N: „Pokud by to byla kámoška, tak jo.“ Já: „Snažila by ses kamarádce pomoci?“ N: „Jo, nechtěla bych, aby plakala.“ Já: „Jak bys jí pomohla?“ N: „Snažila bych se jí rozesmát.“</p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden beze změny</p> <p>8. týden beze změny</p>
Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem se spolužákem i s vyučující, individuální rozhovor s objektem	

Bez výraznějších komplikací se adaptuje na změny režimu, prostředí nebo neznámé situace.	<i>zvládá samostatně</i>
	<p>1. týden Objekt zvládá adaptaci na nové situace, respektuje změny režimu (přechod od pravidel v mateřské škole k pravidlům školy základní). Vyučující potvrdila pravdivost pozorování dané položky.</p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden Dívka se setkává s novou situací – změna zasedacího pořádku. Na tuto změnu reaguje kladně, bez protestu.</p> <p>8. Týden beze změny</p>
Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem s vyučující	

Umí projeviti nesouhlas s nežádoucím chováním.	<i>zvládá samostatně</i>
	<p>1. týden Žákyně umí adekvátně projeviti nesouhlas s nežádoucím chováním bez ohledu na přátelství se spolužákem.</p> <p><i>Já: „Pokud by tobě nebo někomu jinému někdo úmyslně zničil hračku nebo shodil věci z lavice, jak by ses zachovala?“</i> <i>N: „Řekla bych, ať přestane. A taky bych to řekla paní učitelce, protože se to nedělá.“</i></p> <p>2. týden <i>Já: „Pokud by se někdo tobě nebo někomu jinému ve škole posmíval kvůli vzhledu (má předkus, nosí staré oblečení apod.) nebo že mu zrovna něco nejde, stále něčemu nerozumí (např. neporozuměl hře v tělocviku, stále neví, která strana je vpravo a vlevo, plete si názvy barev apod.), jak bys reagovala? Smála by ses? Bylo by ti to jedno? Reagovala bys jinak?“</i> <i>N: „Nesmála bych se. Zastala bych se ho a řekla, ať toho nechá.“</i> beze změny</p> <p>5. týden beze změny</p> <p>8. týden beze změny</p>
Způsob ověření: individuální rozhovor s objektem	

Umí posouditi naléhavost vlastních potřeb.	<i>zvládá s dopomocí</i> <i>zvládá samostatně (od 5. týdne)</i>
	<p>1. týden Žákyně je spíše schopna posouditi naléhavost vlastních potřeb. Daná položka je takto vyhodnocena z důvodu narušování hodiny se spolusedící neustálým povídáním si, jak je zmíněno již výše. Naléhavost vlastních potřeb ještě nezvládá zcela samostatně, avšak „s dopomocí“. Pozorování dané položky je v souladu s názorem vyučující.</p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden Přesazení mělo na tuto položku pozitivní vliv. Žákyně si v hodinách se spolusedícím nepovídá, pozorně poslouchá vysvětlování učitele. Položka je tedy vyhodnocena jako „zvládá samostatně“.</p> <p>8. týden beze změny</p>
Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem s vyučující	

Používá zdvořilostní fráze (pozdraví, poprosí, poděkuje).	<i>zvládá samostatně</i>
	<p>1. týden Natálie ovládá zdvořilostní fráze. Umí je aplikovat v různých obrazných situacích.</p> <p><i>Já: „Představ si situaci, že vcházíš do obchodu. Maminka ti řekla, ať paní prodavačku požádáš o 5 rohlíků a doneseš je domů. Co v obchodě paní prodavačce řekneš?“</i> <i>N: „Dobrý den, prosím o 5 rohlíků. Děkuji. Na shledanou.“</i></p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden beze změny</p> <p>8. týden beze změny</p> <p>Způsob ověření: pozorování, individuální rozhovor s objektem</p>

Respektuje učitele jako přirozenou autoritu.	<i>zvládá samostatně</i>
	<p>1. týden Žákyně respektuje učitelku jako přirozenou autoritu. Řídí podle jejích rad, plní zadanou práci. Nastavená pravidla nijak nezpochybnuje a neprotestuje proti nim.</p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden beze změny</p> <p>8. týden beze změny</p> <p>Způsob ověření: pozorování</p>

Poznává a rozlišuje osobu, u které použije vykání či tykání.	<i>zvládá s dopomocí</i> <i>zvládá samostatně (od 5. týdne)</i>
	<p>1. týden Objekt rozlišuje základní rozdíl mezi osobou, které je vhodné tykat či vykat. Ví, že členům rodiny tyká, kamarádům a spolužákům ze třídy také. U dospělých si je vědoma, že uplatňuje formu vykání – pokud se nejedná o blízkého známého. Není si však jista, jak pozdraví o rok staršího žáka, zdali by mu měla tykat či vykat.</p> <p><i>Já: „Když potkáš žáka devátého ročníku, budeš mu vykat nebo tykat?“</i> <i>N: „To nevím.“</i> <i>Já: „Jak bys pozdravila žáka druhého ročníku?“</i> <i>N: „Nevím.“</i> <i>Já: „Představ si situaci, že jsi vybrána jako zástupkyně vaší třídy, abys poprosila pana ředitele, zda se může dostavit k vám do třídy. Co mu řekneš?“</i> <i>N: „Dobrý den, můžete prosím přijít k nám do třídy?“</i></p>

	<p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden Žákyně si je vědoma, že zdraví (i jakým způsobem) všechny dospělé osoby pohybující se po škole – pana školníka, paní uklízečku, kuchařku apod. Již sama sděluje, že by o rok staršího žáka pozdravila i oslovovala formou tykání.</p> <p>8. týden beze změny</p> <p>Způsob ověření: pozorování doplněno individuálním rozhovorem s objektem</p>
--	--

Zvládá sebeobslužnou činnost.	<p><i>zvládá s dopomocí</i></p> <p>1. týden Natálie spíše zvládá sebeobslužnou činnost. Nečiní jí problém zapínání knoflíků, zipu, avšak sděluje, že si stále neumí zavázat tkaničky. Do školy se prý obléká bez pomoci rodičů. Se zavazováním tkaniček jí dle jejích slov pomáhá maminka. Pozorování je v souladu s pozorováním učitelky.</p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden beze změny</p> <p>8. týden beze změny</p> <p>Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem s vyučující, individuální rozhovor s objektem</p>
-------------------------------	--

Dokáže přijmout prohru či neúspěch.	<p><i>nezvládá</i> <i>zvládá samostatně (od 5. týdne)</i></p> <p>1. týden Natálii velmi záleží na úspěchu, je soutěživým jedincem. Přijmout s pokorou prohru však prozatím vyhodnocujeme jako „nezvládá“ v závislosti na rozhovoru s objektem.</p> <p><i>Já: „Představ si, že tvoje družstvo prohrálo ve třídní soutěži. Dávala bys to někomu za vinu? Byla bys naštvaná?“</i> <i>N: „Byla bych hodně naštvaná! Vynadala bych tomu, kdo nám to pokazil, že za to může on.“</i></p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden V pátém týdnu pozorování jsou zjištěny velké změny. Natálie již dokáže přijmout prohru a snažila by se svůj tým povzbudit, že „<i>se jim to příště povede lépe a vyhrají</i>“.</p> <p>8. týden beze změny</p> <p>Způsob ověření: pozorování doplněno individuálním rozhovorem s objektem</p>
-------------------------------------	---

9.4.1 Komentář:

Natálie V. (dále pouze Natálie) je šestiletou žačkou, jež hovoří velmi tichým hlasem, je stydlivá, značně introvertní. Již při první promluvě s objektem zjišťujeme patrné vady řeči (neumí vyslovovat sykavky). Je však žačkou cílevědomou, soutěživým typem. Ze začátku hovoří výhradně se svou spolusedící, kterou zná již od školky, ale v průběhu pozorování postupně vytváří kontakty a přátelství i s jinými dívkami. Některé jmenuje již ze začátku za své kamarádky, ale kontakt mezi dívkami není vyzorován.

Nutno dodat, že žačka Natálie zvládá bez problémů spoustu kritérií zcela samostatně. Ve škole plní samostatně zadané úkoly, neprojevuje úzkostné stavy v rámci odloučení od rodičů, které probíhá bez pláče, v psychické pohodě, i když je dívce „někdy smutno“. V 5. týdnu dochází k lehké změně, kdy dívka tvrdí, že jí již smutno po rodičích vůbec není. Do školy se těší hlavně na své přátele. Dívka „zvládá samostatně“ komunikaci s učitelkou, kterou respektuje i jako přirozenou autoritu. Se zvládnutím bez obtíží je možné vnímat taktéž položku, že dívka ochotně spolupracuje s ostatními žáky. Za zajímavé – dosud v jiných případech od 1. – 8. týdne nezminěné – můžeme pokládat kritérium poskytnutí a přijetí pomoci od ostatních spolužáků nebo učitele. Dívka nedělá rozdíly mezi přáteli ani hmotnou (půjčení hmotné věci) či nehmotnou pomocí (rada), a to již od prvního týdne. Přichází s jasně a správně nastavenými hodnotami v této oblasti. Dívka se bez znatelných problémů, komplikací adaptuje na změny režimu (například přesazení, respektování stanovených pravidel). Natálie umí projevit nesouhlas s nevhodným chováním, o kterém by informovala vyučující. Ani v této položce nečiní rozdíly mezi přáteli a spolužáky. Zná i používá zdvořilostní fráze, jež umí vhodně použít u obrazných situací.

Následuje bližší analýza položek, u nichž dochází k jisté (pozitivní) změně. Jedná se například o kritérium zvládnutí navazování přátelství se svými vrstevníky. Do 5. týdne hodnotíme tuto položku „zvládá s dopomocí“, od 5. týdne „zvládá samostatně“. I když dívka pokládá za přátele i jiné děti, hovoří, komunikuje, tráví čas výhradně se svou spolusedící Natálií. Od 5. týdne již viditelně hovoří i tráví přestávky zároveň i s jinými dívkami než výhradně se svou spolusedící. Podobná položka, jež úzce souvisí s výše jmenovanou, je aktivní komunikace s vrstevníky. Tato položka je do 5. týdne opět vyhodnocena jako „zvládá s dopomocí“, od 5. týdne přichází pozitivní změna „zvládá již samostatně“. Dívka „zvládá s dopomocí“ do 5. týdne dodržovat školní pravidla. Od 5. týdne tuto položku „zvládá samostatně“. Do té doby, dokud seděla se svou blízkou kamarádkou Natálií, společně často narušovaly průběh hodiny neustálou potřebou si něco sdělovat mimo témata hodiny. Rozsazení dívek mělo kladný dopad – Natálie již s novým spolusedícím nenarušuje

průběh hodin hovořením, je ve vyučovacích hodinách více soustředěná a pozorná. Jistou souvislost lze vnímat s položkou zvládnutí posouzení akutnosti vlastních potřeb. Dívka toto kritérium „zvládá s dopomocí“ opět do 5. týdne pozorování. Od 5. týdne již toto kritérium „zvládá samostatně“. Díky podobnému charakteru dvou výše zmíněných položek můžeme hovořit o blízkém vztahu mezi nimi – tedy položka naléhavosti souvisí velmi úzce s narušováním vyučovací hodiny, povídáním si s kamarádkou. V rámci následujícího kritéria zabývajícího se, zda dívka pozná a rozliší osobu, u které použije vykání nebo tykání, lze dodat, že opět dochází ke změně od „zvládá s dopomocí“ k „zvládá samostatně“ v 5. týdnu. Dívce činí do 5. týdne problém oslovit a pozdravit o rok staršího žáka. V 5. týdnu již ví, jakým způsobem by takového jedince ve škole pozdravila. V 1.–5. týdnu dívka „nezvládá“ přijmout prohru, neúspěch. Emočně velmi výrazně prožívá představu prohry, s níž by se nesmířila a směřovala by vinu včetně výčitek k osobě, jež by ji zapříčinila. V 5. týdnu dochází k razantní změně, kdy dívka prohru přijímá, svůj tým by podporovala i motivovala, že společně příště zvítězí.

Za stálou položku bez výrazných změn pokládáme opět zvládnutí sebeobslužné činnosti, které hodnotíme jako „zvládá s dopomocí“. Dívce pomáhá se zavazováním tkaniček její matka. Natálie projevuje empatii výhradně vůči svým kamarádům, a to v rámci pozorování i rozhovoru s vyučující či jejími spolužáky. Daná položka se nemění v průběhu celých 8 týdnů a zůstává vyhodnocena jako „zvládá s dopomocí“.

9.5 Dítě č. 5 Natálie Š., 6 let

<p>Je ve škole samostatné, zvládá odloučení od rodičů.</p>	<p><i>zvládá samostatně</i></p> <p>1. týden Dívka se jeví jako žákyně samostatná, soustředěně plní zadané úkoly, v závěru vyučovací hodiny si chystá pomůcky na další hodinu. Položku „zvládá odloučení od rodičů“ vyhodnocujeme jako „zvládá samostatně“, a to na základě přiloženého individuálního rozhovoru s objektem.</p> <p><i>Já: „Když se ráno chystáš do školy, těšíš se?“ N: „Jo, těším.“ Já: „Trávíš čas ve škole ráda? Proč ano/ne?“ N: „Jo. Těším se na paní učitelku.“ Já: „Stýská se ti někdy po mamince nebo tatínkovi?“ N: „Vůbec se mi nestýská.“</i></p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden beze změny</p> <p>8. týden beze změny</p> <p>Způsob ověření: pozorování, individuální rozhovor s objektem</p>
--	---

<p>Zvládá navazování vztahů a přátelství se svými vrstevníky.</p>	<p><i>zvládá s dopomocí zvládá samostatně (od 5. týdne)</i></p> <p>1. týden Objekt sedí v lavici vedle spolužačky Natálie, kterou zná již z mateřské školy. V rámci komunikace vrstevníků, jež je spojena s navazováním přátelství můžeme podotknout, že je zpozorována komunikace výhradně s její spolusedící Natálií. Za svou kamarádku jmenuje i dívku Mirečku, avšak nevidíme žádný kontakt mezi těmito dívkami.</p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden Natálie již vyhledává přítomnost i jiných dívek než pouze své kamarádky Natálie. Dívky už spolu nesedí, jelikož vyučující změnila zasedací pořádek třídy.</p> <p>8. týden beze změny</p> <p>Způsob ověření: pozorování</p>
---	--

Dítě je v kolektivu dětí v rámci komunikace aktivní.	<i>zvládá s dopomocí</i> <i>zvládá samostatně (od 5. týdne)</i>
	<p>1. týden</p> <p>Žákyně komunikuje pouze se svou spolusedící. S jinými dívkami ani chlapci ji nevidáme. Rozhovor, který dívky mezi sebou vedou, pozorujeme a hodnotíme jako vyvážený. V jeho rámci je schopna naslouchat druhého účastníka rozhovoru i následně vhodně reagovat na otázky či přirozeně pokračovat v tématu. Věty, jež v rozhovoru používá, navazují v logickém sledu. Její řečový projev neprojevuje známky řečových vad.</p> <p><i>Já: „Povídáš si často s Natálií?“</i> <i>Žákyně N: „Jo.“</i> <i>Já: „O čem si rády povídáte?“</i> <i>Žákyně N: „No, to je tak různě.“</i> <i>Já: „Máte nějaké společné zájmy?“</i> <i>Žákyně N: „Chodíme spolu do tancáku.“</i></p> <p><i>Já: „Povídáš si často s Natálií?“</i> <i>Žákyně V, Žákyně M: „Ne.“</i></p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden</p> <p>Objekt již nekomunikuje výhradně s Natálií, ale již se včleňuje do širšího kolektivu dětí.</p> <p>8. týden beze změny</p>
	Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem se spolužákem

Zvládá komunikaci s učitelem.	<i>zvládá samostatně</i>
	<p>1. týden</p> <p>Položku komunikaci s učitelem hodnotíme jako zvládá samostatně. V hodinách je aktivní, odpovídá na vyvozené otázky. Při rozhovoru učitelce přirozeně vyká.</p> <p><i>Já: „Jakým způsobem hodnotíte komunikaci Natálie s vámi?“</i> <i>Vyučující: „Nepozoruji žádné obtíže, problémy v naší komunikaci s žačkou.“</i></p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden</p> <p>Dívka při rozhovoru přiznává, že v mateřské škole byla dle svých slov zlobivá, neposlouchala učitelky. Proč tomu tak bylo, nevěděla. Avšak paní učitelku ve škole prý poslouchá, má k ní viditelně pozitivní vztah.</p> <p>8. týden beze změny</p>
	Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem s vyučující

Je schopno spolupráce i týmové práce.	<i>zvládá samostatně</i>
	<p>1. týden Žákyně se aktivně podílí na spolupráci s ostatními žáky ve třídě, a to bez ohledu na pohlaví či přátelství s nimi. Nečiní jí žádné potíže práce ve dvojicích či práce skupinová. Pozorování je v souladu s názorem vyučující.</p> <p><i>Já: „Zpozorovala jste u Natálie určité problémy při spolupráci s ostatními žáky?“</i> <i>Vyučující: „Ne.“</i></p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden beze změny</p> <p>8. týden beze změny</p>
	Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem s vyučující

Dokáže poskytnout či přijmout pomoc od ostatních spolužáků nebo učitele.	<i>zvládá samostatně</i>
	<p>1. týden Natálii nedělá problém půjčit pomůcku či poradit svému spolužákovi, a to bez ohledu na jeho pohlaví či přátelství s ním. Naopak pomoc od svých vrstevníků dokáže také přijmout i si o ni říct. Radu od učitele přijímá a řídí se dle ní, dokáže si o pomoc ze strany vyučující říct – přihlásí se, sdělí, čemu nerozumí.</p> <p>Rozhovor se spolužákem <i>Já: „Pokud Natálie nepochopila, co právě teď v hodině děláte, ale ty ano, vysvětlíš jí to?“</i> <i>Žákyně V: „Jo.“</i> <i>Já: „Půjčila bys Natálii pomůcku – např. pastelku?“</i> <i>Žákyně V: „Klidně.“</i> <i>Já: „Nebála by ses, že ti ji zničí?“</i> <i>Žákyně V: „Ne.“</i> <i>Já: „Dokáže si Natálie sama říci o pomoc?“</i> <i>Žákyně V: „Jo.“</i> <i>Já: „Nabídne někdy pomoc ona tobě?“</i> <i>Žákyně V: „Ano.“</i></p> <p>Rozhovor s objektem <i>Já: „Pokud bys nepochopila, co máš v hodině za úkol, zeptala by ses spolužáka/spolužačky, aby ti řekl/a, co máš dělat?“</i> <i>N: „Jo.“</i> <i>Já: „Pomohla bys naopak spolužákovi/spolužačce, kdyby nevěděl/a, co má dělat?“</i> <i>N: „Jo.“</i> <i>Já: „Půjčila bys spolužákovi/spolužačce například pastelku, kdyby si zapomněl/a tyto pomůcky doma?“</i> <i>N: „Jo.“</i></p>

	<p>Rozhovor s vyučující <i>Já: „Dokáže Natálie přijmout vaši pomoc v případě potřeby? Řekne si někdy o ni sama?“</i> <i>Vyučující: „Řekla bych, že ano.“</i></p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden beze změny</p> <p>8. týden beze změny</p>
	<p>Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem se spolužákem i s vyučující, individuální rozhovor s objektem</p>

<p>Dodržuje školní pravidla.</p>	<p><i>zvládá s dopomocí</i> <i>zvládá samostatně (od 5. týdne)</i></p>
	<p>1. týden Dívka se na začátku vyučovací hodiny postaví, chystá si pomůcky, respektuje stanovená pravidla ve třídě. Pokud chce v hodině něco sdělit, přihlásí se. Zadanou práci plní bez obtíží i znatelných problémů. Problematicky se jeví neustálé hovoření se svou spolužačkou, což narušuje soustředění i pozornost dívek i dalších spolužáků. Vyučující žákyně občas napomene.</p> <p><i>Já: „Myslíte si, že Natálie dodržuje školní pravidla?“</i> <i>Vyučující: „Myslím si, že spíše ano. Často si však povídá s druhou Natálkou, se kterou sedí v lavici, jak jsem říkala už v minulém rozhovoru. Není nic dalšího, co mě napadá, že bych k této položce zmínila.“</i></p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden Vyučující provedla změny v zasedacím pořádku celé třídy. Tato změna je hodnocena pozitivně ve všech pozorovaných případech. Konkrétně u Natálie přesazení prospělo k dívčině pozornosti, již v hodině mlčí, poslouchá, je aktivní v rámci témat vyvozených v hodině.</p> <p><i>Já: „Myslíte si, že byla změna zasedacího pořádku pro Natálii nutná?“</i> <i>Vyučující: „Určitě ano.“</i></p> <p>8. týden beze změny</p>
	<p>Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem s vyučující</p>

Projevuje empatii a vstřícnost vůči dalším osobám.	<i>zvládá samostatně</i>
	<p>1. týden Natálie projevuje empatii a vstřícnost svým spolužákům i kamarádům. Nutno podotknout, že Natálie v této oblasti nečiní rozdíl mezi svými spolužáky a přáteli. Snaží se daného jedince rozveselit. Dle svých slov je jí líto, když se někdo ve třídě necítí dobře. Pozorování je opět v souladu s názorem učitelky.</p> <p>Rozhovor se spolužákem: Já: „Dokáže Natálie porozumět tomu, když se zrovna necítíš dobře, je ti smutno nebo tě něco bolí? Nebo je jí to jedno?“ Žák N: „Dokáže tomu porozumět.“ Žákyně V: „Jo, Natálka je moc hodná.“</p> <p>Rozhovor s objektem: Já: „Pokud by ve třídě někdo plakal, bylo by mu smutno nebo ho něco bolelo, zajímalo by tě to?“ N: „Jo. Já nechci, aby byl někdo smutný.“ Já: „Snažila by ses mu nebo jí pomoci?“ N: „Jo.“ Já: „Napadá tě i jak?“ N: „Třeba bych ho polechtala, aby se zas začal smát a zeptala bych se, proč je smutný.“ Já: „Pomohla bys mu nebo jí jedině, pokud je to tvůj kamarád?“ N: „Pomohla bych všem.“</p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden beze změny</p> <p>8. týden beze změny</p> <p>Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem se spolužákem i s vyučující, individuální rozhovor s objektem</p>

Bez výraznějších komplikací se adaptuje na změny režimu, prostředí nebo situace.	<i>zvládá samostatně</i>
	<p>1. týden Nepozorujeme problém v rámci adaptace na nové situace, dívka respektuje změny režimu i přechod k pravidlům základní školy. Vyučující potvrdila pravdivost pozorování dané položky.</p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden Na novou situaci v rámci změny zasedacího pořádku reaguje kladně, neprotestuje a nový zasedací pořádek respektuje.</p> <p>8. týden beze změny</p> <p>Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem s vyučující</p>

Umí projeviti nesouhlas s nežádoucím chováním.	<i>zvládá samostatně</i>
	<p>1. týden Žákyně umí vhodným způsobem projeviti nesouhlas s nežádoucím chováním. Tento typ chování nepodporuje, vnímá jej jako špatný a nechťný.</p> <p><i>Já: „Pokud by tobě nebo někomu jinému někdo úmyslně zničil hračku nebo shodil věci z lavice, jak by ses zachovala?“</i> <i>N: „Zeptala bych se, proč to jako dělá. A řekla bych to paní učitelce, protože se to nesmí.“</i></p> <p>2. týden <i>Já: „Pokud by se někdo tobě nebo někomu jinému ve škole posmíval kvůli vzhledu (má předkus, nosí staré oblečení apod.) nebo že mu zrovna něco nejde, stále něčemu nerozumí (např. neporozuměl hře v tělocviku, stále neví, která strana je vpravo a vlevo, plete si názvy barev apod.), jak bys reagovala? Smála by ses? Bylo by ti to jedno? Reagovala bys jinak?“</i> <i>N: „Nesmála bych se. Řekla bych to paní učitelce.“</i></p> <p>beze změny 5. týden beze změny 8. týden beze změny</p>
Způsob ověření: individuální rozhovor s objektem	

Umí posouditi naléhavost vlastních potřeb.	<i>zvládá s dopomocí</i> <i>zvládá samostatně (od 5. týdne)</i>
	<p>1. týden V rámci pozorování možno souditi, že je žákyně spíše schopna posouditi naléhavost vlastních potřeb. Daná položka je takto hodnocena z důvodu narušování hodiny se spolužačkou. Pozorování dané položky je v souladu s názorem vyučující.</p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden Přesazení mělo nejen na tuto položku kladný vliv. Žákyně se v hodinách více soustředí, nepovídá si se spolužákem, pozorně poslouchá učitele a vhodně a aktivně reaguje na otázky v rámci učebních témat. Položku tedy vyhodnocujeme jako „zvládá samostatně“.</p> <p>8. týden beze změny</p>
Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem s vyučující	

Používá zdvořilostní fráze (pozdraví, poprosí, poděkuje).	<i>zvládá samostatně</i>
	<p>1. týden Natálie ovládá zdvořilostní fráze. Aplikace v rozličných obrazných situacích jí nečiní obtíže. Dle svých slov tyto fráze aplikuje i v běžném životě.</p> <p><i>Já: „Představ si situaci, že vcházíš do obchodu. Maminka ti řekla, ať paní prodavačku požádáš o 5 rohlíků a doneseš je domů. Co v obchodě paní prodavačce řekneš?“</i> <i>N: „Dobrý den, prosím 5 rohlíků. Děkuji. Na shledanou.“</i></p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden beze změny</p> <p>8. týden beze změny</p> <p>Způsob ověření: pozorování, individuální rozhovor s objektem</p>

Respektuje učitele jako přirozenou autoritu.	<i>zvládá samostatně</i>
	<p>1. týden Objekt učitelku respektuje jako přirozenou autoritu, průvodce vzděláváním. K vyučující vzhlíží a dle jejího vyjádření jí i vnímá jako jistý vzor. Její napomenutí respektuje, řídí se dle jejích rad i plní zadanou práci. Nastavená pravidla přijímá bez protestu i bez jejich zpochybňování.</p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden beze změny</p> <p>8. týden beze změny</p> <p>Způsob ověření: pozorování</p>

Poznává a rozlišuje osobu, u které použije vykání či tykání.	<i>zvládá samostatně</i>
	<p>1. týden Objekt bezpečně poznává a rozlišuje osobu, u níž je žádoucí, aby jí tykal a osobu, u které vhodné, ba dokonce i nutné, aby jí vykal. Nejen v rámci základního rozlišení kamarádů, rodiny, učitele, avšak uplatňuje i diferenciaci na pokročilejší úrovni – ví, jak pozdravit staršího žáka ve škole, neznámého dospělého ve škole apod.</p> <p><i>Já: „Když potkáš žáka devátého ročníku, budeš mu vykat nebo tykat?“</i> <i>N: „Tykat. Chodí se sem učit jako my.“</i> <i>Já: „Představ si situaci, že jsi vybrána jako zástupkyně vaší třídy, abys poprosila pana ředitele, zda se může dostavit k vám do třídy. Co mu řekneš?“</i> <i>N: „Dobrý den, můžete prosím přijít k nám do třídy?“</i></p> <p>2. týden beze změny</p>

	<p>5. týden beze změny</p> <p>8. týden beze změny</p> <p>Způsob ověření: pozorování doplněno individuálním rozhovorem s objektem</p>
--	---

Zvládá sebeobslužnou činnost.	<i>zvládá s dopomocí</i>
	<p>1. týden Natálie spíše zvládá sebeobslužnou činnost. Nečiní jí problém zapínání knoflíků, zipu, celkového oblékání – ponožky, triko, kalhoty, avšak přiznává, že si stále neumí sama zavázat tkaničky. Do školy se prý obléká bez pomoci rodičů. Do školy nosí boty na zapínání suchým zipem. Do tělocviku si obouvá plátěné přezůvky. Pozorování je v souladu s názorem učitelky.</p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden beze změny</p> <p>8. týden beze změny</p> <p>Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem s vyučující, individuální rozhovor s objektem</p>

Dokáže přijmout prohru či neúspěch.	<i>zvládá samostatně</i>
	<p>1. týden Natálie dokáže s jistou pokorou přijmout neúspěch. V závislosti na rozhovoru s objektem pozitivně překvapuje návrh řešení zácky, že by méně zdatného jedince danou věc naučila tak, aby to příště zvládl i on sám.</p> <p><i>Já: „Představ si, že tvoje družstvo prohrálo ve třídní soutěži. Dávala bys to někomu za vinu? Byla bys naštvaná?“</i> <i>N: „Ne, nebyla. Řekla bych tomu, komu to nešlo, že ho to naučím.“</i></p> <p>2. týden beze změny</p> <p>5. týden beze změny</p> <p>8. týden beze změny</p> <p>Způsob ověření: pozorování doplněno individuálním rozhovorem s objektem</p>

9.5.1 Komentář:

Natálie Š. (dále pouze Natálie) je šestiletou dívkou, která ze začátku výzkumného šetření vyhledává kontakt zejména se svou kamarádkou z MŠ, s níž sedí v lavici, hovoří, v průběhu pozorování se však začíná začleňovat do kolektivu dětí, navazuje nová přátelství. Již na začátku výzkumu jmenuje vyjma své spolusedící i jiné dívky, které pokládá za své kamarádky, ale nepozorujeme bližší vazby u těchto dětí.

Dívka bez obtíží zvládá spoustu sledovaných kritérií zcela samostatně. Nečiní jí znatelné problémy samostatné plnění zadaných úkolů, v průběhu vyučování nepociťuje stesk po svých rodičích – sama sděluje, že se jí po nich vůbec nestýská. Při pozorování nevnímáme žádné plačtivé, úzkostné stavy, nýbrž je dítě v psychickém klidu a pohodě v souvislosti s danou položkou. Do školy se těší zejména na paní učitelku. Dívka „zvládá samostatně“ komunikaci s učitelkou, kterou zároveň i respektuje i jako přirozenou autoritu. Nedělá jí problémy spolupráce s ostatními spolužáky, nečiní ohledně této položky rozdíl mezi pohlavím jedinců, mezi svými kamarády a spolužáky. Nesetkáváme se s případem, že by odmítala spolupracovat s určitým žákem ve třídě. Natálie dokáže samostatně poskytnout i přijmout pomoc od ostatních spolužáků již od 1. týdne výzkumného šetření (stejně jako její kamarádka Natálie). Nečiní jí obtíže se adaptovat na změny režimu ve třídě. Natálie je empatickou dívkou, která projevuje vstřícnost k dalším osobám. Svými spolužáky je označována za „hodnou dívku“, jež porozumí, pokud se někdo necítí dobře. V souvislosti se zájmem povzbudit a rozveselit spolužáka nedělá rozdíly mezi tím, zda se jedná o kamaráda nebo ne. Taktéž „zvládá samostatně“ projevit nesouhlas s nevhodným chováním, o kterém by informovala vyučující i se zároveň zeptala agresora, proč se takto chová. Natálie umí na obrazných příkladech vhodně použít zdvořilostní fráze, jež aplikuje i v běžném životě. Bez obtíží pozná a rozliší osobu, u které praktikuje vykání či tykání. Za zajímavou skutečnost můžeme pokládat to, jakým způsobem se dívka staví k přijmutí prohry a neúspěchu. Jako jediný výzkumný objekt přichází s řešením, že by spolužáka, který nebyl zdatný v obrazné situaci a její tým by kvůli němu prohrál, naučila hrát danou hru.

Mezi položky, u nichž dochází k jisté (pozitivní) změně, lze pokládat navazování přátelství s jinými spolužáky než pouze se svou spolusedící. Z tohoto důvodu položku do 5. týdne hodnotíme jako „zvládá s dopomocí“. K této změně („zvládá samostatně“) dochází v 5. týdnu pozorování. V tomto týdnu pozorujeme dívku hovořit i trávit čas o přestávkách i s jinými dívkami než pouze se spolusedící Natálií. V rámci aktivní komunikace v kolektivu dětí je položka u dívky vyhodnocena jako „zvládá s dopomocí“ kvůli absenci kontaktu s jinými spolužáky kromě Natálie. V 5. týdnu pozorujeme, že se dívka stává součástí širší komunity

ve třídě, s dětmi komunikuje o běžných tématech. Nutno dodat, že rovněž jako její kamarádka Natálie „zvládá s dopomocí“ do 5. týdne dodržovat školní pravidla. Od 5. týdne již tuto položku „zvládá samostatně“. Do momentu přesazení dívky často narušovaly v hodinách neustálou potřebou si něco sdělit, povědět mimo témata vyučovacích hodin. Nutno dodat, že rozsazení mělo pozitivní dopad – Natálie je v hodinách více koncentrovaná a pozorná. V závislosti na této položce hodnotíme obdobně zvládnutí posouzení naléhavosti vlastních potřeb jedince. Z důvodu neustále potřeby si v hodinách sdělovat zážitky, hovořit se svou kamarádkou, vyhodnocujeme, že Natálie tuto položku „zvládá s dopomocí“ do 5. týdne výzkumu. Od 5. týdne již toto kritérium „zvládá samostatně“.

Za neměnicí se položku v rámci celých 8 týdnů pozorování stanovujeme zvládnutí sebeobslužné činnosti, které můžeme hodnotit jako „zvládá s dopomocí“. Dívka do školy nosí boty na suchý zip, aby se vyhnula prozatímní neschopnosti zavázat si tkaničky u bot. Do tělocviku nosí plátěné přezůvky opět ze stejného důvodu.

10 Rozhovor

Výzkumné šetření je důležité doplnit o rozhovor s učitelkou dané třídy. Jedná se o písemné vyjádření k otázkám, jelikož vyučující nedala autorce práce souhlas k rozhovoru. Při bližší analýze odpovědí z něj vyvstává s určitou nadsázkou více otázek než odpovědí. Z tohoto důvodu byl proveden doplňující níže uvedený polostrukturovaný rozhovor s jinou vyučující prvního ročníku.

Já: „Jak dlouho učíte na této škole?“

Vyučující: „Na škole učím šest let.“

Já: „Jelikož k vaší škole patří i mateřská škola, vyvstává otázka, zda většina dětí ze třídy navštěvovala před vstupem na základní školu vaši školu mateřskou? Pokud ano, jaké výhody v tom spatřujete?“

Vyučující: „Asi dvě třetiny dětí ze třídy navštěvovalo naši MŠ. Děti se před nástupem do školy chodí dívat do 1. tříd. Mohou si školu prohlédnout. Většina dětí má ve škole sourozence.“

Já: „V návaznosti na předchozí otázku bych se chtěla zeptat, zda se děti v posledním povinném ročníku mateřské školy seznamují s prostředím školy základní? Pokud ano, zajímá mě, jakým způsobem? Pokládáte to v rámci adaptace na nové školní prostředí za důležité?“

Vyučující: „Jak už jsem uvedla v předchozí otázce, děti se každoročně chodí dívat do 1. tříd, seznamují se s prostředím školy. Když nastoupí do 1. ročníku, školu dobře znají.“

Já: „Je tato třída prvního ročníku vaší první zkušeností, či jste byla třídní učitelkou první třídy již dříve? Pokud se nejedná o prvotní zkušenost, dokážete přibližně odhadnout počet prvních ročníků, které jste dosud vedla?“

Vyučující: „Učím od roku 1991 a první ročníky mám stále. Odhadla bych, že jsem učila 1. třídu nejméně třináctkrát.“

Já: „Můžete jmenovat prvky, kterými se snaží tato škola pomáhat dětem s adaptací na školní prostředí?“

Vyučující: „Všechny děti na 1. stupni mají jedenkrát týdně třídnickou hodinu, kde hrají různé hry, které jim napomáhají v adaptaci na školní prostředí. Čas od času navštěvuje třídnické hodiny školní psycholožka, v případě jakéhokoliv problému za ní děti mohou docházet.“

Na škole také funguje Školní parlament, kde děti od třetího ročníku mohou přednést své návrhy či požadavky. Škola také vydává školní časopis, který tvoří samotné děti.“

Já: „Co si představíte pod pojmem úspěšná adaptace dětí? Co se od úspěšné adaptace dle vašeho názoru dále odvíjí?“

Vyučující: „Pokud jsou děti úspěšně zadaptovány, školní prostředí důvěrně znají, najdou si nové kamarády, nebojí se vyslovit svůj názor, ve škole se cítí dobře, což je velice důležité pro správný vývoj každého jedince.“

Já: „Jaké aspekty pokládáte v kontextu adaptace za výchozí? (Co si myslíte, že by měl učitel dodržet, aby adaptace dětí na nové prostředí probíhala efektivně?)“

Vyučující: „Každý učitel by měl s dětmi na začátku roku vyvodit pravidla, která se děti naučí dodržovat, velice důležité je s dětmi probírat správné chování k sobě navzájem, naučit je, jak mohou řešit různé situace s klidem a s nadhledem.“

Já: „S jakým nejčastějším adaptačním problémem jste se v rámci své praxe setkala?“

Vyučující: „Nejčastějším adaptačním problémem je ve většině případů velká fixace na maminku, zvláště u dětí, které nenavštěvovaly MŠ. Dále děti neumí komunikovat, musí se tzv. rozmluvit, nesmí se bát mluvit o svých pocitech.“

Já: „Myslíte si, že zavedení povinného posledního ročníku v mateřské škole zmírnilo náročnost adaptace dětí i v rámci školního prostředí?“

Vyučující: „Zavedení posledního povinného ročníku v MŠ má rozhodně svá pozitiva, co se týče adaptace dětí na školní prostředí.“

Já: „Myslíte si, že je vhodné, aby dítě v předškolním věku navštěvovalo pouze poslední povinný ročník mateřské školy či je efektivnější, pokud dítě chodí do mateřské školy několik let?“

Vyučující: „Rozhodně je efektivnější, když dítě navštěvuje MŠ několik let. Učí se komunikovat se svými vrstevníky, zvyká si na režim ve školním prostředí, adaptace na školu pak probíhá daleko snadněji.“

10.1 Doplnující polostrukturovaný rozhovor s jinou vyučující

Já: „Jak dlouho učíte na této škole? Učila jste i na jiných školách?“

Vyučující: „Na této škole jsem sedm let. Předtím jsem byla 20 let na malotřídní škole, kde jsem dělala ředitelku školy. A předtím ještě 8 let na velké olomoucké výběrové, jazykové škole, takže učím celkem 35 let – v tomto roce.“

Já: „Jelikož k vaší škole patří i mateřská škola, vyvstává otázka, zda většina dětí ze třídy navštěvovala před vstupem na základní školu i vaši školu mateřskou? Pokud ano, jaké výhody v tom spatřujete?“

Vyučující: „Většinou to tak bývá, že ta třída je ze dvou třetin dětí z naší mateřské školy. Výjimkou byl loňský rok, kdy bylo méně samotišských dětí a více dojíždějících dětí z Olomouce – i z lesních školek, z Montessori. Takže loni to byla výjimka. Letos mám ve třídě 18 dětí a 17 je samotišských, jeden je mimo. Výhoda v tom je, když jsou děti zvyklé spolupracovat, jsou už vytvořeny nějaké kamarádské vztahy. Takže to беру jako velkou výhodu, když přijdou jako jeden kolektiv. A nebývá problémem, že mezi sebe přiberou někoho dalšího.“

Já: „V návaznosti na předchozí otázku bych se chtěla zeptat, zda se děti v posledním povinném ročníku mateřské školy seznamují s prostředím školy základní? Pokud ano, zajímá mě, jakým způsobem? Pokládáte to v rámci adaptace na nové školní prostředí za důležité? Mají děti, které se v posledním povinném ročníku takto neseznamovaly, tím pádem větší adaptační potíže?“

Vyučující: „Děti z naší mateřské školy navštěvují školu. Jednak využívají naši tělocvičnu, takže mají jednou týdně možnost si jít sem zacvičit. Do této tělocvičny také chodí na kroužky. Školu poznávají na dni otevřených dveří, přicházejí k nám koledovat na Vánoce, na Velikonoce, takže si školu projdou. Zrovna tento týden jsme měli to, že přišli do hodiny prvního ročníku předškoláci, kde sledovali nejprve oni, jak se učí prvňáčci, a pak jsme si zahráli 20 minut na to, že oni už jsou prvňáci a plní úkoly. Myslím si, že je fajn, že sem chodí si tu školu okouknout, nicméně nepocítuji problém u dětí, které nenavštívily školu a přijdou sem až k zápisu anebo až 1. září. Kdy v období koronaviru zápisy probíhaly formou papírovou a děti opravdu přišly až prvního září, viděly školu poprvé, nechodily k nám do školky a nebyl problém. Adaptovaly se.“

Já: „Myslíte si, že zavedení povinného posledního ročníku v mateřské škole zmírnilo náročnost adaptace dětí i v rámci školního prostředí? Jak? Uveďte prosím konkrétní příklady, jaká pozitiva si myslíte, že to přineslo?“

Vyučující: „Nevím, jestli úplně adaptace. Spíš bych řekla, že pro mě je to výhodou, že chodí do té školky a je tento ročník povinný, že se více rozvíjí grafomotorika, rozumové schopnosti, soustředění, umí pracovat podle pokynů učitele a jsou více samostatní. K té adaptaci – ano, mám děti, které chodily méně do školky v tom posledním ročníku a je to tam cítit, ale řekla bych, že spíš v těchto složkách: neumí pracovat podle pokynů, jsou nesamostatní, bojí se všeho. Takže ta adaptace je u nich horší. Maminky to pak moc řeší.“

Já: „Myslíte si, že je vhodné, aby dítě v předškolním věku navštěvovalo pouze poslední povinný ročník mateřské školy či je efektivnější, pokud dítě chodí do mateřské školy několik let? V čem spatřujete rozdíl mezi těmito dvěma skupinami dětí?“

Vyučující: „Já jsem pro, aby děti chodily do školky. Aby se naučily pracovat ve skupině, podle pokynů paní učitelky, samostatně se převlékat, rozvoj samostatnosti. A přece jen v tom kolektivu jsou ty děti více vtaženy do tady těch činností. Kdežto doma za ně všechno dělají maminky a neumí se postarat ani o své věci, nachystat si své věci, udržovat si pořádek na svém místě, ve své skříňce.“

Já: „Takže je u těchto dětí větší samostatnost?“

Vyučující: „Určitě. Samostatnost, práce v kolektivu. Myslím si, že i když je to skvělá máma, že nenabídne tolik činností jako ta školka – výtvarné činnosti, tělesné, hudební, ... Já osobně jsem pro to, aby dítě chodilo do školky i předtím. A rozdíly... měla jsem i dítě, které vůbec nenavštěvovalo školku a jednak byl velký problém s adaptací, ale i to, že se dítě rozbřečelo při kterémkoliv úkolu – nakreslíme jablíčko ... já neumím nakreslit jablíčko... i takové běžné věci, které ta školka dělá, tak ho frustrovaly. A než se zařadil, tak to dalo hodně práce. Takže to byl k němu takový individuální přístup.“

Já: „Je tato třída prvního ročníku vaší první zkušeností, či jste byla třídní učitelkou první třídy již dříve? Pokud se nejedná o prvotní zkušenost, dokážete přibližně odhadnout počet prvních ročníků, které jste dosud vedla? Pokud vedete první třídu již několik let pravidelně, v čem spatřujete výhody?“

Vyučující: „Je to až neuvěřitelné, ale jen první třídu učím letos 27. rok. Protože jsem předtím byla na té malotřídní škole, tak jsem měla jen prvňáčky sem tam spojené s druhou třídou a teď

sedmým rokem učím prvňáčky na této škole. Vidím v tom obrovskou výhodu v tom, že se mohu více specializovat na to, co ten prvňák potřebuje. Takže jsem se několik let hodně věnovala grafomotorice – chodila jsem na semináře, načítala jsem si různé věci, dělala grafomotorické listy, studovala různé materiály tak, abych pochopila, jak to ty děti mají, jak je naučit krásně psát, aby je to bavilo a mám pocit, že se mi to daří. Teď se hodně věnuji psychice těch dětí, protože jsou opravdu jiné, jsou to naše „digitální“ děti, takže k nim hledám nové cesty. Už znám mentalitu prvňáčků, tak jsem si zavedla pohádkové hodiny, kde uplatňuju prvky dramatické výchovy a etické výchovy. Každý rok mě některé dítě posunuje v některé oblasti, protože hledám cestu, jak na něj – hledám nové postupy, jak učit lépe první třídu.“

Já: „Můžete jmenovat zejména sociální prvky – nějaká sociální hlediska, kterými se snaží tato škola pomáhat dětem s adaptací na školní prostředí? Sociálními prvky, hledisky myslím například samostatnost, zvládání odloučení od maminky, od rodiny. Jak se snaží škola nebo i vy osobně jim v tomto pomoci?“

Vyučující: „Běžné metody první třídy. Nic mimořádného. Nemám zkušenost, že by mi dítě vyloženě plakalo po mamince, a když ano, tak mám na to svou metodu.“

Já: „Mohu se zeptat jakou?“

Vyučující: „Ano. Ty máš asi svoji maminku moc ráda, takže se ti stýská, to já věřím. Pojd', teďka tady budeme chvíli společně a za chvíli už maminka přijde. My to zvládneme a zkusíme to dnes a třeba už to zítra bude lepší. Nebo si přines něco, co ti maminku připomíná. Holčička mívala v pouzdře fotku maminky, anebo malou hračku, kterou mohla mít na lavici, a to byla ta maminka, s kterou se pomazlila.“

Já: „Jaká je vaše zkušenost v řešení adaptačních problémů s rodiči? Převažují individuální řešení? Má případně i význam kolektivní projednávání adaptačních problémů s rodiči?“

Vyučující: „Řekla bych individuálně. Necítím, že bych s adaptací měla nějaký velký problém. Teď možná ano, kdy chlapec chodil málo do školky, tak maminka za něj řeší všechny problémy i to, že pláče a nechce jít do školy, že jsem ho přesadila. Toto řešíme individuálně a vysvětlíme si – řeknu své důvody, proč to takto bylo, proč vznikl problém, kvůli kterému dítě nechce jít do školy a maminky to většinou pochopí a souhlasí.“

Já: „Jaký význam přikládáte roli sociálních rozdílů mezi žáky dle Vašich zkušeností?“

Vyučující: „Řekla bych, že až tak nepociťuji. Teď vzpomínám, co na bývalé škole ... nějaké velké sociální rozdíly ... ale já to mám nastavené tak, že jsme si v té třídě všichni rovni. A každý se respektujeme, ať jsme takoví nebo jiní.“

Já: „A funguje to u těch dětí?“

Vyučující: „Funguje. Od začátku to mám v té první třídě takto nastavené, že se opravdu respektují. To, že by se nějak vyčleňovali, že je někdo lepší, má lepší oblečení a někdo horší, má horší oblečení, za poslední roky nevnímám, že bych toto nějak extrémně řešila.“

Já: „Jsou sociální adaptační potíže ve škole obecně více či méně časté než jiné (např. učební, somatické apod.)?“

Vyučující: „Spíše ty učební. Při tom učení jsou pak velké rozdíly, kdy ti slabší žáci méně zažívají úspěch a ta adaptace je delší, než se dostaví úspěchy a oni mají dobrý pocit, že jsou v něčem dobří.“

Já: „Co si představíte pod pojmem úspěšná adaptace dětí? Co se od úspěšné adaptace dle vašeho názoru dále odvíjí?“

Vyučující: „Že se žák cítí ve škole bezpečně, příjemně, těší se do školy, rád plní úkoly. Ono to vše souvisí také se školní zralostí, jak moc je sociálně zralé.“

Já: „Co je pro vás měřítkem úspěšné adaptace?“

Vyučující: „Pro mě osobně to, jak se dítě ve škole cítí. Jestli je mu ve škole dobře, těší se do školy, anebo pláče a do školy vůbec nechce chodit.“

Já: „I nějaká zpětná vazba od dětí?“

Vyučující: „Ano, děti to projevují a říkají, a pokud se dítě vyjádří, že se mu nechtělo do školy, nebo se něčeho bálo nebo zavolají rodiče, že se dítě bojí jít dnes do školy, tak si vysvětlíme a řekneme si proč, co se stalo, jak bychom to mohli změnit, co by nám pomohlo, aby to bylo příště lepší.“

Já: „Jaké aspekty pokládáte v kontextu adaptace za výchozí? (Co si myslíte, že by měl učitel dodržet, aby adaptace dětí na nové prostředí probíhala efektivně?)“

Vyučující: „Ptát se jich na jejich pocity, jak to ony cítí. Co by potřebovaly k tomu, aby se cítily v pohodě, co je pro ně bezpečné, co je pro ně nebezpečné. Mám zkušenost, že čím více jsou děti v pohodě, tím lépe pracují, tím jde práce s nimi hladčeji.“

Já: „S jakým nejčastějším adaptačním problémem jste se v rámci své praxe setkala?“

Vyučující: „Že dítě vůbec nechtělo do školy, školní nezralost. Během své praxe 27 let v první třídě jsem poslala šest dětí zpátky do mateřské školky a dvě nebo tři opakovaly první třídu.“

Já: „A nejčastější sociální adaptační problém?“

Vyučující: „Nevzpomínám si, že by byl nějaký velký adaptační problém.“

Já: „A běžný?“

Vyučující: „Odloučení od maminky.“

Já: „Jak jsme se teď bavily o přílišné fixaci, tak na ni můžeme plynule navázat. Dříve byl poměrně častý adaptační problém přílišné fixace dítěte na matku a s ní související stesk i pláč. Zmírnil se tento problém díky zavedení povinného posledního ročníku MŠ?“

Vyučující: „Myslím si, že to spolu souvisí, ano. Tím, že už musí do té školky a je tam alespoň to dopoledne do oběda, že si zvykne, že i bez maminky to jde, ale co mám já zkušenost, tak je to spíš stesk maminek. Častěji je to zapříčiněno tou maminkou, že dítě nechce být ve školce nebo ve škole, že ony to tak mají – jsou úzkostné na své dítě.“

Já: „V rámci výsledku mého šetření jsem zpozorovala, že děti často považují za své kamarády zpočátku děti, které již znají z MŠ apod. Občas však pokládají za své přátele i jedince, se kterými vůbec nekomunikují. Na základě čeho děti usuzují, kdo je nebo není jejich přítel?“

Vyučující: „V té první třídě to až tak nepociťuji, jak pak třeba u čtvrtáku nebo pátáku. Šestileté dítě přichází do školy jako egoista – já, já, já, já a já. V předškolním věku začne to, že už dělají ve skupinách, takže do první třídy chodí s tím, že pracujeme společně. Že by byly nějaké velké problémy – s tím se bavit budu, s tím nebudu ... spíše holky mezi sebou, ale za poslední roky jsem neřešila nějaké velké problémy.“

Já: „Zkusím tuto otázku položit trochu jinak. Například Anička jmenuje, že je Nikolka její kamarádka, i když je spolu nevidíte vůbec komunikovat, ale ona ji pokládá za svou přítelkyni nebo kamarádku, aniž by byl mezi dívkami kontakt. K čemu to přikládáte, protože jsem to ve třídě zpozorovala poměrně často.“

Vyučující: „Bud' touhou, že by chtěla, aby byla její kamarádka, proto o ní mluví – ano, toto je má kamarádka, přestože ta druhá o tom ani neví. Anebo s ní třeba měla příjemný zážitek, a proto ji považuje za svoji kamarádku.“

Já: „Žáci na počátku školní docházky dle mého výzkumného šetření rozlišují, komu pomůžou, poradí či se zastanou dle toho, zda spolužáka vnímají jako svého kamaráda či ne. Jak s tímto pracujete, aby se u dětí více rozvinula empatie vůči druhým bez ohledu na to, jestli spolužáka považují za přítele či nikoliv?“

Vyučující: „Tvořím dvojice pokaždé jinak a oni tím, že jsou dáni do dvojice s někým jiným, tak pomáhají někomu jinému. Nebo i ve skupině, kde se učí spolupracovat i s tím, kdo není jejich kamarád. My si říkáme, že kamarádi nemusíme být úplně se všemi, ale respektujeme se.“

Já: „Je přechod od pravidel MŠ k pravidlům ZŠ a jejich dodržování pro děti náročný? Co v rámci tohoto bodu činí dětem největší problémy v rámci jejich adaptace na tuto změnu režimu?“

Vyučující: „Největší problém mají se soustředěním se čtyři hodiny za sebou. Ze začátku chtějí, jsou nachystané – ano, ve škole se budu učit, ale tím, že se pak mají soustředit 4 vyučovací hodiny, tak je to pak pro ně hodně náročné a chtěly by si samozřejmě více hrát.“

Já: „Pro žáky se jeví v rámci mého výzkumu i často komplikované se vyrovnat se školním neúspěchem, prohrou. Jaké metody volíte, aby se žáci s těmito poněkud náročnými situacemi vyrovnali a prohru dokázali s pokorou přijmout a zároveň neztratili motivaci k dalším činnostem?“

Vyučující: „Předcházím tomu tak, že nesoutěžím. I běžné věci děláme tak, že se každý zlepšuje sám před sebou, ale zažila jsem třídu, která to nezvládala ani v tělocviku, že poběžíme tam a zpátky, protože se holčičky urazily, že tam ony nebyly první a braly vše jako ohromnou soutěž a odmítaly cokoliv dělat. Povídáme si o tom, co u toho cítíme, jak se cítí ten, kdo prohrál, kdo vyhrál a co bychom pro to mohli udělat, abychom se příště cítili lépe.“

Já: „V rámci vyhodnocení položek u žáka, který je o rok starší než ostatní – má sedm let – pozorují problémy s chováním. Objevuje se tento prvek u dětí s odkladem školní docházky často?“

Vyučující: „Ne. Spíš mívají problémy, když na sebe chtějí v něčem upoutat pozornost. Nedosahují takových výsledků, jaké by si přály, tak se potom projevují jinak – tím, že ruší. Neřekla bych, že jsou rušivější, nebo mají problémy s chováním právě tito odkladoví žáci“.

Já: „Jak dlouho si myslíte, že proces adaptace v rámci sociálního hlediska trvá? Kolik týdnů?“

Vyučující: „Myslíte na první třídu?“

Já: „Ano.“

Vyučující: „Řekla bych, že dva měsíce i podle rodičů, když máme konzultační třídní schůzky, které máme začátkem listopadu, tak většinou říkají – ten první měsíc, dva měsíce jsme si zvykali, hledali jsme svůj systém, kdy dělat domácí úlohy apod.“

Já: „I v rámci těch dalších složek – učební apod.“

Vyučující: „Ano. Potom už umí pracovat podle pokynů, rozumíme si, ví, co po nich chci – ano, po těch dvou měsících si myslím, že je to už lepší, ale někdy to trvá až do Vánoc – 4 měsíce.“

Já: „Velké (vesměs pozitivní) změny se mi v rámci pozorování jevily v 5. týdnu výzkumného šetření. Pozorujete něco podobného ve svých třídách v rámci adaptace žáků na školní prostředí?“

Vyučující: „Ano, v tom 5. týdnu už můžou být. Souhlasím.“

Já: „Z mého výzkumného šetření mi vyšlo, že má spousta dětí problém se sebeobslužnou činností – zavazování tkaniček. Myslíte si, že tato skutečnost může činit ve škole problém? V jakých hodinách?“

Vyučující: „Určitě. Činí problém to, že nemají rozvinutou grafomotoriku a jemnou motoriku. Takže neumí propojovat pravou a levou hemisféru, tím pádem je obtížné rozhýbat ruce, grafomotorické prvky, držení tužky a celková koordinace těla například při rozcvíčkách nebo v tělocviku, kdy jsou děti opravdu motoricky neobratné – vidím to rok od roku, je to čím dál více obtížné.“

Já: „Můžete jmenovat nejzávažnější adaptační problém, s jakým jste se v rámci své praxe setkala? Jak jste jej řešila?“

Vyučující: „Školní nezralost, výukové potíže a řešila jsem to pohovorem s rodiči, návštěvou pedagogicko-psychologické poradny, co s tím můžeme udělat. Jak jsem již říkala, vrátila jsem dítě i do mateřské školy.“

Já: „Není to pro ně šok jít zpět do mateřské školy?“

Vyučující: „Ne, spíše vrátit se do té školky. Ale teď při posledním vrácení do školky to bylo ošetřeno tak, že se holčička po měsíci vrátila do školky, protože to vůbec nešlo, ale šla do jiné školky. Přišla do školky, kde děti neregistrovaly, že byla vrácena z první třídy.“

Já: „A nebere to potom dítě jako své osobní selhání?“

Vyučující: „Může být, ale zase záleží na rodičích, na paních učitelkách, jak k tomu přistupují, jak jí to vysvětlí – trápíš se, bolení břicha, hlavičky, ona ještě opravdu ta hlavička není na to učení nachystaná, pojd', zkusíme si tu ještě hrát, nachystáme ruku, nachystáme očička, ouška, aby to zvládly v první třídě.“

Já: „Jakým způsobem ověřujete u dítěte školní zralost či připravenost?“

Vyučující: „Návštěvou předškoláků u nás ve škole. Dávala jsem jim úkoly, kde mi něco kreslili, teď při zápisu budu na stanovištích, kde budu zjišťovat grafomotoriku, vizuomotoriku spolu s paní psychologkou, a potom při té běžné výuce. Za těch 27 let už to umím posoudit a řekla bych, že to vidím hned první měsíc, kde se vyskytuje školní nezralost a připravenost. Rodičům se snažím taktně říct, že to tam ještě opravdu není. Stalo se, že rodiče řekli, že budou makat, ale nešlo to, takže opakovala první třídu.“

Já: „Napadá vás ještě něco, co byste chtěla říct v rámci adaptace na školní prostředí?“

Vyučující: „V rámci adaptace bych upřednostňovala malé školy. Mám pocit, že přijít do velké školy je pro malé děti šok – obrovská škola, tolik dětí, spousta i takových nepříjemností.“

Já: „Takže byste upřednostňovala na místě rodiče malotřídní školu?“

Vyučující: „Ano, malotřídní, malé vesnické školy, což někteří rodiče právě vyhledávají, takže nám sem vozí děti z města, protože chtějí, aby byly v malé, domácí, příjemné škole, kde je bezpečné prostředí. A jak bylo už několikrát řečeno, na malotřídní škole bývají ti nejlepší učitelé.“

10.2 Závěry z rozhovorů

Metoda rozhovoru byla uplatněna i k ověření si funkčnosti pozorování vzorků několika dětí v praxi. I zda je možné některá vypořádaná hlediska považovat za často se vyskytující v běžném praktickém životě. Nalézáme zde *odpověď na výzkumnou otázku č. 1: S jakými adaptačními problémy spojenými se sociálními dovednostmi se učitelé 1. tříd nejčastěji setkávají při nástupu žáků do povinného základního vzdělávání?* Dle vyučující se jedná o odloučení dítěte od matky. Pro srovnání je uvedena totožná odpověď učitelky v jejím písemném vyjádření: „Nejčastějším adaptačním problémem je ve většině případů velká fixace na maminku, zvláště u dětí, které nenavštěvovaly MŠ. Dále děti neumí komunikovat, musí se tzv. rozmluvit, nesmí se bát mluvit o svých pocitech.“ Lze tedy tvrdit, že jedním z nejčastějších problémů je právě přílišná fixace dítěte na matku (ve výzkumu se s tímto

problémem nesetkáváme). Komunikace dětí je hodnocena v pozorování kladně (vyjma znaku vady řeči u jedné z dívek). Hovoření o pocitech dětí jistým způsobem napomáhá k řešení problému poskytnutí a přijetí pomoci i takovým spolužákům, ve kterých nespátřuje dítě svého kamaráda. Neméně důležité je mluvit o tom, jak se cítí, když vyhraje nebo prohraje – jakým způsobem mu může učitel pomoci, aby se cítilo dítě lépe apod. Podobné odpovědi v rámci emoční stránky adaptace nalézáme i u odpovědí učitelky, s níž byla zrealizována metoda polostrukturovaného rozhovoru. Můžeme tedy tvrdit, že se názory obou vyučujících shodují.

11 Shrnutí

V rámci empirického šetření byla zjištěna spousta zajímavých a opakujících se projevů chování. Za neméně důležité je možné považovat pozitivní změny, které se u valné většiny žáků dostavují převážně v pátém týdnu pozorování. První výzkumná otázka: *S jakými adaptačními problémy spojenými se sociálními dovednostmi se učitelé 1. tříd nejčastěji setkávají při nástupu žáků do povinného základního vzdělávání?* je rozebírána v kapitole zabývající se rozhovorem s vyučující. Učitelé často uvádějí problém přílišné fixace na matku. V našem případě jsme se u zkoumaného vzorku s tímto nesetkali.

Při bližší analýze druhé výzkumné otázky: *Jaké sociální dovednosti jsou důležité pro eliminaci adaptačních problémů?* nutno rozebrat výsledky výzkumného šetření. Nejčtenější výskyt problémů sledujeme v projevu empatie a vstřícnosti vůči dalším osobám, kde se položky v řádu osmi týdnů neměnily u dvou žáků. O kladném posunu lze hovořit u celkem dvou žáků. Šulová et al. (2014, s. 94) poznamenává, že sociální dovednosti dětí souvisí s tzv. prosociálním chováním, které lze chápat jako takové, v němž je směřováno k určitému prospěchu u ostatních jedinců (půjčení pomůcek, poskytnutí pomoci, projev zájmu v případě emočního rozpoložení spolužáka a jeho útěcha apod.). Sledované vzorky dělají často rozdíl mezi tím, zda se jedná o jejich kamaráda nebo ne. Na základě toho se rozhodují, zda je smutek, úzkost či jiné citové rozpoložení spolužáka zajímavá nebo nikoliv. Obdobně se děti řídí i u položky přijímání a poskytování pomoci. Problémy se vyskytovaly celkem u tří sledovaných žáků – u jednoho z nich nedošlo v průběhu pozorování k žádné pozitivní změně, u ostatních ano. Přijímání pomoci jim nečiní obtíže, a to ze strany učitele i od svých spolužáků. Rozdíly dělají při poskytování pomoci jinému, kdy je pro ně důležitým determinanem, jestliže spolužáka považují za svého přítele. Mezi další položku, jež je spjata s emocemi a jejich zvládnutím, je řazeno přijetí prohry a neúspěchu. Zvládnutí této položky činil problém třem žákům, u dvou z nich nedochází k pozitivnímu posunu. Šulová et al. (2014, s. 95) dodává, že pro školní úspěšnost je důležitá tzv. emoční stabilita jedince spjata se schopností adekvátně přijmout neúspěch. V praktické části pozorujeme, že pro děti, které jsou od své přirozenosti soutěživé, to není mnohdy jednoduché. Jak si můžeme všimnout i z výsledků výzkumného šetření, problém se vyskytuje u tří jedinců z pěti. Vágnerová (2001, s. 193) uvádí, že by měl být učitel schopen porozumět emocím svých žáků, zejména v souvislosti s tím, že ovlivňují jejich pracovní činnost ve škole i celkový výsledek jejich výkonnosti. Šulová et al. (2014, s. 95) zmiňuje, že v souvislosti se školní připraveností sledujeme např. sebeobslužné dovednosti, dodržování norem chování. U pozorovaných žáků

vnímáme patřičné mezery u těchto položek. Celkem čtyřem dětem dělá problém potlačit okamžitou potřebu se projevit, čímž narušují vyučovací hodinu. Vyučující efektivně vyřešila tento problém přesazením žáků ve třídě dle vlastního uvážení. Překvapivé zjištění spočívá v tom, že si čtyři pozorovaní jedinci stále neumí zavázat tkaničky, z toho u tří žáků se tento nedostatek v průběhu osmi týdnů nemění a nezlepšuje, což může působit problém u mnoha činností (např. převlékání do cvičebního úboru v tělocviku). K adekvátní odpovědi na výše uvedenou výzkumnou otázku je možné se opřít i o publikaci Otevřelové **Školní zralost a připravenost** (2016, s. 50), kde autorka předkládá v rámci emocionální a citové zralosti náměty, které by měl brát učitel v úvahu. Jedná se například o schopnost začlenit se do kolektivu třídy, žák spolupracuje s ostatními, do školy se těší, ve škole je samostatný apod. Pokud má dítě navštěvující MŠ ještě znatelné mezery u daných položek, pokládá si autorka otázku, jaký pak bude jeho projev na základní škole. Na příkladu plnění úkolu popisuje – ve škole má žák povinnost úkoly plnit, ve školce je dělat může. Tomuto tvrzení lze porozumět tak, že autorka nepřímou doporučuje odklad, pokud je žák v řadě položek nezralý. Nutno zmínit, že ve vybraných položkách nepozorujeme ve výzkumné části výrazné obtíže. Ve vlastní analýze jsou uvedena zejména problémová hlediska, jež je nezbytné u daných žáků sledovat a náležitě s nimi pracovat formou her, komunitních kruhů, diskusí zaměřených na pocity v různých situacích apod.

Je potřebné podat vyjádření ke třetí výzkumné otázce: *Jsou děti v oblasti sociálních dovedností připraveny na vstup do ZŠ a jsou schopny zvládnout bezproblémovou adaptaci na nové školní prostředí?* Lze konstatovat, že jsou děti připraveny zahájit školní docházku, avšak je potřeba se zamyslet nad tím, kde a proč dochází k problémům. Tyto faktory neignorovat, nýbrž s nimi náležitě pracovat.

12 Závěr

Cílem této diplomové práce bylo prostřednictvím případových studií popsat a vyhodnotit proces adaptace žáků první třídy na nové prostředí školy. Lze konstatovat, že cíle práce byly splněny.

Autorka spatřuje přínos této práce v obohacení sebe sama studiem odborné literatury, zejména v oblasti pedagogiky a psychologie. V rámci praktické části práce pokládá za přínosné ověření si platnosti teoretických východisek v praxi i jejich aktuálnosti. Obecně práce slouží i jako jistý vhled do problematiky adaptace pro učitele prvních ročníků základních škol. A analyzuje oblasti adaptace, u nichž se objevují problémy tak, aby se tato problémovost eliminovala, nepřehlížela, nýbrž aby se na ni učitelé zaměřili.

Toto téma nabízí širokou škálu možností dalšího zkoumání a analyzování zejména v oblasti emocionální zralosti dětí za využití systematické opory v odborné literatuře, provádění důkladných zápisů o objektech pozorování. Bylo by vhodné provést výzkum na dalších typech škol, např. škola v centru města, příměstská či malotřídní a srovnat, co je společné a v čem se vyskytují odlišnosti.

Ohledně sociální a emoční zralosti dodává, že v rámci nově upraveného RVP ZV by se měly od roku 2024 školy řídit touto aktualizací státního dokumentu, v níž se nově objevuje tzv. wellbeing (do češtiny lze přeložit jako blahobytí). Tuto oblast můžeme vnímat v konexi s adekvátním vyrovnáním dítěte se stresem, osobní pohodou a celkovou spokojeností jedince. Koncept wellbeingu vychází z Maslowovy pyramidy potřeb, jež představuje i výše uvedené emoční, anebo také sociální oblasti (např. potřeba sounáležitosti apod.). Možná právě oblast wellbeingu by mohla být dalším předmětem vědeckého výzkumu.

Seznam literárních zdrojů:

- [1] BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARD. Brno: Edika, 2015, 217 s. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.
- [2] BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 3. vydání. V Brně: Edika, 2022, 100 s. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-1751-8.
- [3] BENÍŠKOVÁ, Tereza. *První třídou bez pláče*. Praha: Grada, 2007, 168 s. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-1906-1.
- [4] COLWELL, Jennifer a Amanda INCE. *Reflective teaching in early education*. Londýn: Bloomsbury Academic, 2015, 457 s. ISBN 978-1-4411-7798-8.
- [5] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- [6] EBBERT, Birgit. *100 věcí, které by měl znát každý předškolák*. Brno: Computer Press, 2011, 138 s. ISBN 978-80-251-3545-7.
- [7] FRANCOVÁ, Marta. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada, 2013, 169 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4463-6.
- [8] GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012, 247 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.
- [9] HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007, 280 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3.
- [10] CHRASTINA, Jan. *Případová studie – metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu: Case study – a method of qualitative research strategy and research design*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019, 287 s. ISBN 978-80-244-5373-6.
- [11] JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018, 528 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0586-1.
- [12] JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?*. Praha: Grada, 2014, 141 s. ISBN 978-80-247-4750-7.

- [13] KLÉGGROVÁ, Jarmila. *Máme doma prvňáčka*. Praha: Mladá fronta, 2003, 144 s. Žijeme s dětmi. ISBN 80-204-1020-1.
- [14] KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014, 256 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.
- [15] KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014, 200 s. ISBN 978-80-247-4856-6.
- [16] OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál, 2016, 144 s. ISBN 978-80-262-1092-4.
- [17] PARKER-REES, Rod a Caroline LEESON. *Early childhood studies: an introduction to the study of children's lives and children's worlds*. Londýn: Sage (Learning Matters), 2015, 303 s. ISBN 978-1-47391-591-6.
- [18] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [19] PUGNEROVÁ, Michaela a Ivana DUŠKOVÁ. *Z předškoláka školákem*. Ilustroval Martina VAŇKOVÁ. Praha: Grada, 2019, 156 s. ISBN 978-80-271-0573-1.
- [20] ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2019, 368 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5511-3.
- [21] ŠMELOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ a Eva SOURALOVÁ. *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s 312. ISBN 978-80-244-3345-5.
- [22] ŠLÉGL, Jiří. *Dějiny výchovy dětí předškolního věku*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2012, 134 s. ISBN 978-80-7414-592-6.
- [23] ŠULOVÁ, Lenka. *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Praha: Wolters Kluwer, 2014, 252 s. ISBN 978-80-7478-542-9.
- [24] VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001, 304 s. ISBN 80-246-0181-8.

[25] VÍTOVÁ, Jitka, Martina MANĚNOVÁ a Janet WOLF. *Pohledy na diagnostiku školní připravenosti*. Červený Kostelec: Pavel Merart, 2021, 130 s. ISBN 978-80-7465-508-1.

Seznam internetových zdrojů:

[26] VÄTEROVÁ, Andrea. Adaptace dětí v mateřské škole jako důležitý krok ve vzdělávacím procesu. *Metodický portál: Články* [online]. 18. 04. 2022, [cit. 2023-01-19]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/23247/ADAPTACE-DETI-V-MATERSKE-SKOLE-JAKO-DULEZITY-KROK-VE-VZDELAVACIM-PROCESU.html>>. ISSN 1802-4785.

[27] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2021, 173 s. [cit. 2023-01-30]. Dostupné z WWW: <<https://revize.edu.cz/files/rvp-zv-2021-s-vyznaceny-zmenami.pdf>>.

[28] *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2021, 51 s. [cit. 2023-01-30]. Dostupné z WWW: <<https://www.msmt.cz/file/56051/>>.

[29] SAKAŘ, Petr. Sourozenecké vztahy: jak ovlivňují život dětí? *Šance Dětem: Homepage / Šance dětem* [online]. Copyright © [cit. 2023-02-10]. Dostupné z WWW: <https://sancedetem.cz/sourozenecke-vztahy-jak-ovlivnuji-zivot-deti?fbclid=IwAR2Dqqm1I7xAqmemVrJ8fQ2Lbvoh5uBNrMumEC-HSgVIIGlJqLswaEMJ-Zg>>.

[30] VANĚČKOVÁ, Tereza. Rodiče se bojí, zda jejich dítě školu zvládne. Odklady bývají zbytečné, tvrdí experti – Aktuálně.cz. *Zprávy – Aktuálně.cz* [online]. Copyright © [cit. 2023-03-10]. Dostupné z WWW: <<https://zpravy.aktualne.cz/domaci/cesko-skolni-odklady/r~4c7f7744be6611ed8d680cc47ab5f122/>>.

[31] Výroční zpráva české školní inspekce za školní rok 2015/2016. [online]. Praha: ČŠI, 2015, 1 s. [cit. 2023-03-10]. Dostupné z WWW: <https://www.csicr.cz/html/VZCSI2015_2016/resources/pdfs/VZ_CSI_2016_web_28.pdf>.

[32] Výroční zpráva české školní inspekce za školní rok 2021/2022. [online]. Praha: ČŠI, 2022, 864 s. [cit. 2023-03-10]. Dostupné z WWW: <https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%5c5%99%5c3%adlohy/Dokumenty/Vyrocnizprava_2021_2022_everze.pdf>.

Seznam příloh

Příloha č. 1 Tabulka 1 Hlavní příčiny odkladu školní docházky

Příloha č. 2 Informovaný souhlas pro zákonné zástupce dítěte

Příloha č. 3 Vzor školní anamnézy dítěte

Příloha č. 4 Ukázka školních anamnéz výzkumných vzorků

Příloha č. 5 Vzor výzkumného archu

Tabulka 1

Hlavní příčiny odkladu školní docházky

příčiny	školní rok 2015/2016	školní rok 2021/2022
celková nezralost	36,8 %	33,8 %
logopedické vady a poruchy řeči	26,9 %	20,2 %
sociální nezralost	12,6 %	6,5 %
grafomotorika	11,9 %	7,8 %
psychika – adaptace, soustředění	11,3 %	6,3 %
celkově opožděný vývoj řeči	9,1 %	7,6 %
zdravotní postižení, znevýhodnění	4,5 %	5,4 %
pracovní návyky	4,4 %	3,3 %
nezralost z důvodu sociokulturního zázemí	2,1 %	2,9 %
ADHD	1,9 %	1,5 %
somatické problémy	1,6 %	0,9 %
jiné	0,7 %	2,7 %
škola příčinu nezná	1,4 %	1,1 %
celkem %	125,2 %	100 %

Příloha č. 2

Informovaný souhlas s poskytnutím údajů pro vypracování diplomové práce na téma *Adaptace žáků 1. ročníku na školní prostředí*

Jméno a příjmení dítěte: _____

Jméno a příjmení zákonného zástupce: _____

Adresa: _____

Telefon: _____

E-mail: _____

Souhlasím s testováním formou rozhovoru a pozorování mého dítěte k účelu vypracování diplomové práce dle níže uvedených ustanovení:

Důraz je kladen:

- na anonymitu – v diplomové práci nebudou nikde zveřejněny osobní údaje,
- na mlčenlivost – s daty bude pracovat pouze Lucie Skoupá, která se zavazuje k mlčenlivosti ve vztahu k osobním údajům.

Prohlašuji, že v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů souhlasím se zpracováním osobních údajů mého dítěte s výše uvedeným omezením.

Datum: _____

Podpis zákonného zástupce: _____

Příloha č. 3

Školní anamnéza

Pohlaví:	Dívka	Chlapec		
Věk na počátku školní docházky:				
Vyrůstá v úplné rodině	ANO		NE	
V čí péči dítě je?			Matka	Otec
			Střídavá péče	
Kolik má dítě sourozenců?	0	1	2	3 a více
Dítě navštěvovalo jesle	ANO		NE	
Jak dlouho dítě navštěvovalo MŠ?	2 a více let		Poslední povinný ročník	
Dítě mělo odklad školní docházky	ANO		NE	
O jak dlouhý odklad se jednalo?	1 rok	2 roky		
Důvod odkladu školní docházky:				
Dítě má diagnostikovanou poruchu učení:	ANO		NE	
O jakou poruchu učení se jedná?				
Laterální preference	Pravák		Levák	
Navštěvuje školní družinu:	ANO		NE	

Příloha č. 4

Dítě č. 1

Školní anamnéza

Pohlaví:	Dívka	Chlapec	✓		
Věk na počátku školní docházky:	7				
Vyrůstá v úplné rodině	ANO		NE		
V či péči dítě je?			Matka	Otec	Střídavá péče
Kolik má dítě sourozenců?	0	1	2	3 a více	
Dítě navštěvovalo jesle	ANO		NE		
Jak dlouho dítě navštěvovalo MŠ?	2 a více let		Poslední povinný ročník		
Dítě mělo odklad školní docházky	ANO		NE		
O jak dlouhý odklad se jednalo?	1 rok	2 roky			
Důvod odkladu školní docházky:					
Dítě má diagnostikovanou poruchu učení:	ANO		NE		
O jakou poruchu učení se jedná?	—				
Laterální preference	Pravák		Levák		
Navštěvuje školní družinu:	ANO		NE		

Dítě č. 2

Školní anamnéza

Pohlaví:	Dívka	Chlapec		
Věk na počátku školní docházky:	6			
Vyrůstá v úplné rodině	ANO		NE	
V čí péči dítě je?			Matka	Otec
			Střídavá péče	
Kolik má dítě sourozenců?	0	1	2	3 a více
Dítě navštěvovalo jesle	ANO		NE	
Jak dlouho dítě navštěvovalo MŠ?	2 a více let		Poslední povinný ročník	
Dítě mělo odklad školní docházky	ANO		NE	
O jak dlouhý odklad se jednalo?	1 rok	2 roky		
Důvod odkladu školní docházky:				
Dítě má diagnostikovanou poruchu učení:	ANO		NE	
O jakou poruchu učení se jedná?				
Laterální preference	Pravák		Levák	
Navštěvuje školní družinu:	ANO		NE	

Dítě č. 3

Školní anamnéza

Pohlaví:	Dívka <input checked="" type="checkbox"/>	Chlapec
Věk na počátku školní docházky:	6	
Vyrůstá v úplné rodině	ANO	NE <input checked="" type="checkbox"/>
V či péči dítě je?		Matka <input checked="" type="checkbox"/> Otec Střídavá péče
Kolik má dítě sourozenců?	0 <input checked="" type="checkbox"/> 1	2 3 a více
Dítě navštěvovalo jesle	ANO	NE <input checked="" type="checkbox"/>
Jak dlouho dítě navštěvovalo MŠ?	2 a více let <input checked="" type="checkbox"/>	Poslední povinný ročník
Dítě mělo odklad školní docházky	ANO	NE <input checked="" type="checkbox"/>
O jak dlouhý odklad se jednalo?	1 rok 2 roky	<input checked="" type="checkbox"/>
Důvod odkladu školní docházky:	_____	
Dítě má diagnostikovanou poruchu učení:	ANO	NE <input checked="" type="checkbox"/>
O jakou poruchu učení se jedná?	_____	
Laterální preference	Pravák <input checked="" type="checkbox"/>	Levák
Navštěvuje školní družinu:	ANO <input checked="" type="checkbox"/>	NE

Dítě č. 4

Školní anamnéza

Pohlaví:	Dívka ANO	Chlapec /
Věk na počátku školní docházky:	6 LET	
Vyrůstá v úplné rodině	ANO S RODIČI DOHROMADY	NE
V čí péči dítě je?		Matka / Otec / Střídavá péče /
Kolik má dítě sourozenců?	0 1	2 3 a více
Dítě navštěvovalo jesle	ANO	NE
Jak dlouho dítě navštěvovalo MŠ?	2 a více let 3	Poslední povinný ročník ANO
Dítě mělo odklad školní docházky	ANO	NE
O jak dlouhý odklad se jednalo?	1 rok —	2 roky —
Důvod odkladu školní docházky:		
Dítě má diagnostikovanou poruchu učení:	ANO	NE
O jakou poruchu učení se jedná?	/	
Laterální preference	Pravák	Levák
Navštěvuje školní družinu:	ANO DO 14 HOD	NE

Dítě č. 5

Školní anamnéza

Pohlaví:	Dívka <input checked="" type="checkbox"/>	Chlapec
Věk na počátku školní docházky:	6	
Vyrůstá v úplné rodině	<u>ANO</u>	NE
V čí péči dítě je?		Matka Otec Střídavá péče
Kolik má dítě sourozenců?	0 <input checked="" type="checkbox"/>	1 2 3 a více
Dítě navštěvovalo jesle	ANO	NE <input checked="" type="checkbox"/>
Jak dlouho dítě navštěvovalo MŠ?	2 a více let <input checked="" type="checkbox"/>	Poslední povinný ročník
Dítě mělo odklad školní docházky	ANO	NE <input checked="" type="checkbox"/>
O jak dlouhý odklad se jednalo?	1 rok 2 roky	
Důvod odkladu školní docházky:		
Dítě má diagnostikovanou poruchu učení:	ANO	NE <input checked="" type="checkbox"/>
O jakou poruchu učení se jedná?		
Laterální preference	Pravák <input checked="" type="checkbox"/>	Levák
Navštěvuje školní družinu:	ANO <input checked="" type="checkbox"/>	NE

Příloha č. 5

Sociální dovednosti dítěte	nezvládá	zvládá dopomocí	s zvládá samostatně
<p>Je ve škole samostatně, zvládá odloučení od rodičů. Způsob ověření: individuální rozhovor s objektem <i>(Je ti ve škole po rodičích smutno nebo čas ve škole trávíš rád/a?)</i></p>			
<p>Zvládá navazování vztahů a přátelství se svými vrstevníky. Způsob ověření: pozorování</p>			
<p>Dítě je v kolektivu dětí v rámci komunikace aktivní. Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem se spolužákem <i>(Má žák X ve třídě hodně kamarádek/kamarádů? S kým ve třídě často hovoří? Když si s žákem X povídáte, mluvíš spíše ty nebo on/ona?)</i></p>			
<p>Zvládá komunikaci s učitelem. Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem s vyučující</p>			
<p>Je schopno spolupráce i týmové práce. Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem s vyučující</p>			
<p>Dokáže poskytnout či přijmout pomoc od ostatních spolužáků nebo učitele. Způsob ověření: pozorování doplněno o rozhovor se spolužákem i s vyučující <i>(Pokud by si žák X zapomněl doma pastelky, ale ty bys měl několik pastelek navíc, půjčil/a bys mu je? Nebo bys měl/a strach, že ti je zničí? Myslíš si, že kdyby sis zapomněl/a doma pastelky ty, byl/a by ochotný/á ti je půjčit?)</i></p>			
<p>Dodržuje školní pravidla. Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem s vyučující</p>			

<p>Projevuje empatii a vstřícnost vůči dalším osobám.</p> <p>Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem se spolužákem i s vyučující</p> <p><i>Představ si situaci, že bys byl/a smutný/á a plakal/a bys. Bylo by to žákovi X jedno, nebo by se tě snažil/a rozveselit a pomoci ti, aby ses cítil/a lépe?</i></p>			
<p>Bez výraznějších komplikací se adaptuje na změny režimu, prostředí nebo neznámé situace.</p> <p>Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem s vyučující</p>			
<p>Umí projevit nesouhlas s nežádoucím chováním.</p> <p>Způsob ověření: individuální rozhovor s objektem</p> <p><i>(Pokud by se někdo tobě nebo někomu jinému ve škole posmíval kvůli vzhledu (má předkus, nosí staré oblečení apod.) nebo že mu zrovna něco nejde (např. neporozuměl hře v tělocviku, stále neví, která strana je vpravo nebo vlevo, plete si názvy barev apod.), jak bys reagoval/a? Smál/a by ses? Bylo by ti to jedno?)</i></p>			
<p>Umí posoudit naléhavost vlastních potřeb.</p> <p>Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem s vyučující</p>			
<p>Používá zdvořilostní fráze (pozdraví, požádá, poděkuje).</p> <p>Způsob ověření: pozorování</p>			
<p>Respektuje učitele jako přirozenou autoritu.</p> <p>Způsob ověření: pozorování</p>			
<p>Pozná a rozliší osobu, u které použije vykání či tykání.</p> <p>Způsob ověření: pozorování doplněno individuálním rozhovorem s objektem.</p> <p><i>(Představ si, že potkáš ráno ve škole pana školníka, jak zareaguješ? Budeš dělat, že ho nevidíš, nebo ho pozdravíš? Jak ho pozdravíš? Pokud by přišel žák ze třetího ročníku na návštěvu do vaší třídy, jakým způsobem ho pozdravíš?)</i></p>			

<p>Zvládá sebeobslužnou činnost. Způsob ověření: pozorování doplněno rozhovorem s vyučující</p>			
<p>Dokáže přijmout prohru či neúspěch. Způsob ověření: pozorování doplněno individuálním rozhovorem s objektem <i>(Představ si situaci, že paní učitelka vyhlásí ve třídě soutěž o pytlík bonbónů. Tvé družstvo si vede dobře, vyhráváte, ale nakonec soutěž prohrávejte, protože je jeden žák z tvého týmu velmi pomalý. Budeš na něj naštvaný/á? Budeš mu dávat za vinu, že váš tým prohrál?)</i></p>			

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Lucie Skoupá
Katedra:	Primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	prof. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023

Název závěrečné práce:	Adaptace žáků 1. ročníku na školní prostředí
Název závěrečné práce v angličtině:	Adaptation of first-graders to the school environment
Anotace závěrečné práce:	Diplomová práce pojednává o problematice přechodu dítěte z období jeho předškolního vývoje a vyspívání do prvního ročníku základní školy a o následném procesu jeho adaptace na nové školní prostředí. Teoretická část systematicky přibližuje problematiku adaptace i její odraz v literatuře, vymezuje čtenáři základní pojmy, jež s adaptací úzce souvisí, charakterizuje předškolní vzdělávání, popisuje možnosti výběru základní školy včetně zápisu do prvního ročníku. Přibližuje kritéria školní zralosti žáka, její konkrétní oblasti, samotnou adaptaci v širších souvislostech. Praktickou aplikaci teorie představuje navazující případová studie. Ta je výsledkem výzkumu vybraného vzorku žáků, který probíhal osm týdnů na spolupracující základní škole v Olomouci. Zahrnoval širokou škálu položek s akcentem zejména na sociální oblast adaptace.
Klíčová slova:	předškolní vzdělávání, školní připravenost, školní zralost, výběr školy, zápis do prvního ročníku, proces adaptace, adaptační problémy
Anotace v angličtině:	The diploma thesis deals with the issue of a child's transition from the period of its preschool development and maturity to the first year of elementary school and the subsequent process of adapting to the new school environment. The theoretical part systematically introduces the issue of adaptation, including its reflection in literature, defines basic concepts that are closely related to adaptation, characterizes preschool education, describes options for choosing a primary school, including enrollment in the first year. It presents the criteria for a student's school readiness, its specific areas, the adaptation itself, and broader contexts. The practical application of the theory is represented by a follow-up case study. It is the result of research conducted over eight weeks on a cooperating elementary school in Olomouc, focusing on a wide range of aspects, particularly in the social area of adaptation.
Klíčová slova v angličtině:	preschool education, school readiness, school maturity, options in choosing a school, school enrollment, process of

	adaptation, adaptation problems
Přílohy vázané v práci:	Tabulka 1 Hlavní příčiny odkladu školní docházky Vzor informovaného souhlasu pro zákonné zástupce dítěte Vzor školní anamnézy dítěte Ukázka školních anamnéz výzkumných vzorků Vzor výzkumného archu
Rozsah práce:	108 s.
Jazyk práce:	český jazyk