

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PSYCHOLOGIE A PATOPSYCHOLOGIE

**Psychologické aspekty adaptace žáků po přestupu z malotřídní
školy na běžný typ základní školy**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

OLMOUC 2022

Vedoucí diplomové práce:
Mgr. Veronika Kavková, Ph.D.

Vypracovala:
Kateřina Bradová

Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

Jméno a příjmení: **Kateřina BRADOVÁ**
Osobní číslo: **D17322**
Adresa: **Dr. E. Beneše 27, Bruntál, 79201 Bruntál 1, Česká republika**
Téma práce: **Psychologické aspekty adaptace žáků po přestupu z malotřídní školy na běžný typ základní školy**
Téma práce anglicky: **Psychological aspects of pupils' adaptation after transferring from a school with more grades in one class to primary school**
Vedoucí práce: **Mgr. Veronika Kavková, Ph.D.**
Katedra psychologie a patopsychologie (PDF)

Zásady pro vypracování:

Cílem práce je analyzovat podmínky, které mají vliv na adaptaci žáka při přechodu z malotřídní školy na běžnou základní školu.

Použitým nástrojem k získání informací bude rozhovor s žáky.

- 1) Vyhledám příslušnou literaturu, která mi bude nápomocná při psaní diplomové práce.
- 2) Stanovím si cíle.
- 3) Vytvořím si strukturu závěrečné práce. V práci postupně proberu ontogenetickou psychologii dítěte a provedu rozbor malotřídní školy.
- 4) Vytvořím rozhovor na dané téma. Hlavními respondenty budou žáci, kteří přestoupili z malotřídní školy na běžnou základní školu.
- 5) Prostřednictvím rozhovoru posbírám data.

Seznam doporučené literatury:

KERRY, Trevor, ed. *Cross-curricular teaching in the primary school: planning and facilitating imaginative lessons*. Second edition. London: Routledge, 2015. ISBN 978-1-138-78791-9.

PACHER, Petr. *Vývojová psychologie*. Praha: University of Applied Management, 2017. ISBN 978-80-88186-16-8.

TRNKOVÁ, Kateřina, Dana KNOTOVÁ a Lucie ŠKARKOVÁ. *Malotřídní školy v České republice: malotřídky*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-204-8.

TUPÝ, Karel. *K didaktickým problémům malotřídních škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. Pedagogická teorie a praxe.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

Podpis studenta: *Bradka*

Datum: *14. 1. 2021*

Podpis vedoucího práce:

Datum:

Podpis vedoucího pracoviště:

Datum:

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Olomouci dne:

.....

Kateřina Bradová

Poděkování

Především bych chtěla poděkovat vedoucí mé diplomové práce paní Mgr. Veronice Kavkové, Ph.D. za její cenné rady, vstřícnost a trpělivost. Dále pak děkuji za spolupráci při výzkumu paní ředitelce Základní školy a Mateřské školy Ryžoviště.

OBSAH

ÚVOD.....	1
TEORETICKÁ ČÁST	3
1 Adaptace.....	3
1.1 Jevy ovlivňující adaptaci	5
1.2 Poruchy adaptace	7
1.2.1 Odolnost a škola	8
1.3 Zátěž a stres	9
1.4 Důsledky stresu a reakce na stres	11
1.5 Obranné mechanismy	12
2 Obecná charakteristika školního dětství.....	14
2.1 Rozvoj učebních schopností.....	15
2.2 Rozvoj poznávacích procesů	16
2.2.1 Počítky, vjemy, pozornost.....	16
2.2.2 Představy, paměť	16
2.2.3 Myšlení a řeč.....	17
2.3 Vývoj a rozvoj osobnosti žáka	18
2.3.1 Základní otázky formování osobnosti žáka	18
2.3.2 Rozvoj citů	19
2.3.3 Rozvoj volných vlastností	21
2.4 Morální rozvoj žáka	21
2.5 Sociálně psychologická charakteristika žáka.....	23
2.6 Prepuberta	24
3 Malotřídní školy	27
PRAKTICKÁ ČÁST.....	29
4 Stanovení cíle a hypotéz.....	29
4.1 Hypotézy.....	29
5 Metodika	30
5.1 Popis použité metody	30
5.2 Zkoumaný vzorek.....	30
5.3 Průběh výzkumu	30
5.4 Proces analýzy dat.....	31
6 Výsledky	33

6.1	Výsledky k H1:	47
6.2	Výsledky k H2:	47
6.3	Výsledky k H3:	48
7	Diskuse	49
8	Závěr	52
	ZDROJE	54
	SEZNAM TABULEK, DIAGRAMŮ A OBRÁZKŮ	59
	SEZNAM PŘÍLOH	60
	ANOTACE	74

ÚVOD

Veškeré exaktní i neexaktní vědy se soustřeďují ve svých výzkumech zejména na tvrdé studie podložené tvrdými relevantními a měřitelnými daty, jejichž validitu lze lehce verifikovat. Nepoměr mezi měkkými a tvrdými výzkumy kompenzují zejména humanitní obory. Ve vědách humanitárního zaměření, vyznívá poměr mezi oběma typy výzkumů, vzhledem k jejich povaze, více ve prospěch hloubkových metodologicky měkkých výzkumů. Nicméně ani zde, v těchto humanitních oborech, netvoří měkké výzkumy těžiště metodologického bádání. Jedním z důvodů aplikace tvrdých měřitelných výzkumů i v těchto humanitních oborech je výrazně jednodušší metodologická příprava, sběr dat a následné vyhodnocení. Výzkumníkovi taková metodika umožňuje generalizaci výsledků díky velkému reprezentativnímu vzorku respondentů. Zároveň použitá metoda výzkumu dovoluje závěry publikovat v širokých odborných kruzích. Tvrdému výzkumu tak nechybí určitá rezistentnost vůči kritice z řad odborné veřejnosti.

Naproti tomu výzkum opřený o měkká hloubková data častokrát čelí kritice za absenci nedostatečného počtu respondentů či měřitelných vzorků. Na druhou stranu při použití měkkých metod ve výzkumu u humanitárních oborů, vědecké bádání dosahuje vyšší kvality tím, že se daný problém snaží zkoumat opravdu do hloubky. Ve své práci jsem si proto vybrala psychologické aspekty žáků při přechodu z malotřídní školy na školu klasického typu. Práce se zabývá zejména měkkými psychologickými faktory žáků jejich prožitky a pocity. Akcent se klade zejména na přijetí či nepřijetí do nového kolektivu. Efektivnost výukových metod na obou typech škol, edukační procesy nebo čas na adaptaci v novém prostředí.

Změna školního prostředí je nedílnou součástí každého žáka, při přestupu ze základní školy na střední školu se nemalé procento dětí potýká s určitými problémy. Nicméně jsou ve věku, kdy jsou na změnu relativně připraveni. Jak přestup vnímají žáci, kteří odchází ze čtvrté, páté třídy, malé vesnické školy, kde jsou děti spojeni do více ročníků a najednou je čeká škola několikanásobně větší, s větším počtem žáků ve třídách a větším počtem kantorů? Cílem práce je poukázat právě na tyto významné psychologické aspekty přestupu, zanalyzovat podmínky, které mají vliv na adaptaci žáka při přechodu z malotřídní školy na běžnou základní školu. Pozornost práce bude zaměřena především na psychologické proměnné, jako jsou emoce, motivace, vztahy mezi vrstevníky, sebevědomí či pozornost. Součástí je také navržení možné cesty úspěšného zvládnutí samotné adaptace.

Vzhledem k cíli je teoretická práce rozvržena do tří kapitol. První kapitola je věnována adaptaci, adaptačním činitelům, součástí kapitoly jsou dopady na dětskou psychiku při přestupu na běžnou základní školu, možné problémy a reakce na změny. Druhá kapitola je věnována problematice vývojové psychologie dětí středního školního věku. Zaměřila jsem se na ni z toho důvodu, že dítě v období přechodu z malotřídní školy na školu běžnou zažívá mnoho změn, které začínají u jeho myšlení, mění se jeho počítky a vjemy, jeho pozornost se zaměřuje jiným směrem, paměť a fantazie prochází vývojem, stejně tak, jako se vyvíjí a rozvíjí žákova osobnost. Přestože je důležité vnímat vývoj dítěte komplexně, já se zaměřuji pouze na vývojovou psychologii žáků ve věku 9–11 let, především z toho důvodu, že mí respondenti byli právě v takovém věku. Ve třetí kapitole nastíním problematiku malotřídních škol.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Adaptace

Významné místo v životě jedince zaujímá socializace čili začleňování jedince do společnosti. Při socializaci člověka dochází k získávání nových dovedností, návyků a postojů, které jsou velmi důležité pro přejímání společenských rolí, pro získávání a upevňování morálních norem, a především pro styk s ostatními lidmi. „*Socializace se uskutečňuje ve společenských a mezilidských vztazích, vzájemným působením osob, skupin, institucí.*“ (Gillnerová, Buriánek, 2004) Socializace probíhá především v rodině, ve škole a ve vrstevnických skupinách. Rodina dává dítěti základní model sociální interakce, začleňuje dítě do určitého způsobu života, učí ho komunikaci v malé sociální skupině, předává mu sociální požadavky a normy. V o trochu menší míře jedince ovlivňuje vrstevnická skupina, jež je nedílnou součástí adaptace v novém školském prostředí. V této sociální skupině, jejíž členové jsou téměř totožného věku, jde tedy z tohoto pohledu o skupinu homogenní, vznikají vrstevnické vztahy. Mohou mít různé formy a promítají se do všech aktivit jedince. V období staršího školního věku tato skupina nabývá mnohem většího významu, proto když nedochází k dostatečnému začlenění žáka do kolektivu, může dojít k narušení osobnosti (Gillnerová, Buriánek, 2004). Škola začala v posledním století plnit důležitou funkci – stala se místem ochrany dítěte, uvědomuje si jeho zranitelnost a specifické potřeby. Ochrana dítěte je velmi dobře kontrolovatelná a viditelná, k ochraně a vytvoření pouta sounáležitosti je však potřeba řada opěrných bodů a pravidel, které jsou neměnné a v konkrétních situacích vyžadované. Škola učí převzít žáky odpovědnost nad svým chováním a jednáním, má navozovat pocit solidarity, sounáležitosti, ohleduplnosti, soucitu a odpovědnosti (Mioviský a kol., 2010).

Při přechodu z nižšího stupně základní školy na vyšší, či při přechodu na jinou základní školu se mohou objevit školní těžkosti a potíže. V nové škole se žák musí přizpůsobit nové organizaci, nezvládnutí tohoto přizpůsobení může způsobit konflikt a neschopnost zařadit se do kolektivu. Učitelé i rodina by měli zaměřit svou pozornost především tímto směrem. Ve vrstevnické skupině existují určité normy, které jsou platné pro všechny. Pokud dítě tyto normy nepřijme, může být skupinou odmítáno. Dítě odlišné, nové či méně kompetentní se pak může stát terčem šikany nebo jiných prohřešků proti školním normám. Z dítěte se pak stává osobnost úzkostná, tato úzkost může způsobovat nebo blokovat jeho školní uplatnění. Dochází ke snížení intelektové výkonnosti, spatřit ji

můžeme v nechuti či odporu dítěte v edukativním procesu. Projevit se může apatií, leností, nedostatkem ctizádosti apod. V tomto období se také mohou objevit poruchy chování, je důležité pátrat po příčinách i konsekvencích tohoto nežádoucího chování. Problémy mohou nastat v interakci osobnosti dítěte s činiteli prostředí. Například lhaní může být projevem méněcennosti, obraným mechanismem na zvýšené nároky či reakcí na nepříznivou citovou atmosféru. Podobně je tomu i s krádežemi, záškoláctvím, toulkami apod. (Vašutová, 2005)

Adaptaci chápeme jako „*obecnou vlastnost organismů přizpůsobovat se podmínkám, ve kterých existují...*“ (Hartl, Hartlová, 2015). Je základním předpokladem pro přežití organismu a celistvým procesem zahrnujícím působení vnímání, myšlení a chování. Jedinec je v tomhle procesu vnímán jako aktivní prvek (Bernardová, Nový, 1998). Úspěch celého procesu je závislý na faktorech subjektivní povahy – osobnostní rysy jedince a na faktorech objektivní povahy – sociální prostředí. Adaptaci můžeme vidět jako přizpůsobení se neměnným a jinak nezměnitelným podmínkám prostředí – v tom, v čem člověk žije a nedá se s tím nic dělat. Na druhé straně je přizpůsobení se tomu, co změnit lze (Štikar et al., 2003).

Adaptace je takové chování, které umožňuje přizpůsobení se podmínkám, v nichž jedinci existují, je nezbytnou podmínkou jejich fungování a následného vývoje. Schopnost adaptace umožňuje vyrovnat se s nároky, se změnami a udržovat stabilní stav vnitřní rovnováhy. Tato rovnováha bývá označována jako homeostáza, při jejím udržování dochází v lidském organismu ke změnám fyziologických funkcí – změna tělesné teploty, tepové a dechové frekvence, změně krevního tlaku apod. Při běžných změnách v prostředí není vyžadováno přílišné množství energie, vnitřní rovnováha je narušována jen nepodstatně. Pokud se jedná o výrazné změny ve vnějším prostředí, jsou ohroženy jednotlivé subsystémy, popřípadě celý organismus, tento stav bývá označován jako stresová situace. Subjektivní hodnocení situace, která je doprovázena emocionální odezvou je také důležitým činitelem. Vnitřní výkyvy mohou být promítnuty do psychosomatického stavu. (Paulík, 2017).

Mezi nejčastější oblasti, ve kterých je nezbytné se adaptovat jsou kultura, společnost a práce – kulturní adaptace, sociální adaptace a pracovní adaptace. Můžeme rozlišit několik typů z různých hledisek, např. adaptaci krátkodobou a dlouhodobou, přiměřenou a nepřiměřenou, úplnou a částečnou, individuální a skupinovou. Z hlediska ontogeneze můžeme diferencovat adaptaci na zvládnání zátěže, sem patří asimilace, akomodace, imunizace nebo generální adaptační syndrom. Asimilace je z psychologického hlediska označována jako aktivní zasahování jedince do prostředí s cílem přizpůsobení jej na své potřeby a zájmy čili zachování či změna stávajícího stavu v prostředí tak, jak to jedinci vyhovuje.

V mezilidských vztazích je samotným projevem asimilace aktivita v jednání s lidmi, zde je možné rozlišit aktivní chování na asertivní a agresivní. Při akomodaci dochází např. k tomu, že jedinec respektuje požadavky okolí a společnosti se snaží vyhovět, snaží se společnosti zavděčit na úkor vlastního názoru. Imunizace se uplatňuje při sebepojetí, při interpretování určité situace se jedinec vyjadřuje tak, aby nebylo patrné jeho selhání. V adaptačním procesu jsou uplatněny dva pohledy, objektivní a subjektivní. Objektivně zaměřený pohled je vnější, zabývá se začlením do podmínek života, ukotvením v rodině a ve společnosti, vyrovnání se s problémy a úkoly v životě, s požadavky, které jsou mu nastoleny apod. Vnitřní, subjektivní stránka je charakterizována zvládnutím žít se sebou samým, zhodnocením svého postavení ve společnosti nebo schopností řídit svůj vlastní osobnostní rozvoj. Globálním subjektivním ukazatelem je myšleno, jak se jedinec cítí, jak je sám se sebou spokojený, do této skupiny patří zaměstnání, sociální vztahy aj. (Paulík, 2017).

1.1 Jevy ovlivňující adaptaci

Adaptace je interakce dvou systémů, osobnosti a prostředí, existuje proto mnoho jevů, které ji ovlivňují. „*Pro zjednodušení složitěho rozboru je možné se zaměřit na některé jevy a jejich vazby a od dalších odhlédnout, aniž by byl jejich význam podceněn, nebo dokonce popírán.*“ (Paulík, 2017) To platí i pro uplatnění tradičního dělení na vlivy vnější a vnitřní. Mezi nejdůležitější vnější vlivy, které ovlivňují adaptační proces řadíme životní události, každodenní nepříjemnosti a radosti a sociální oporu. Často se zvyšuje zátěž jedince na hranici stresu, která může být pro jedince neúnosná, tato zátěž může být způsobena životními událostmi spojenými s velkými nesázemi a problémy (Rymeš, 1985). Prožívání jedince je věc velmi individuální, ovšem existují takové situace, které můžeme všeobecně považovat za náročné. Někteří odborníci se snažili o sestavení škál, kdy ve většině případů je mezi nejzávažnější životní události řazeno úmrtí partnera nebo členů nejbližší rodiny, vážné onemocnění, rozvod, ztráta zaměstnání aj. Pokud se vyskytují nejzávažnější události po celý rok, logicky se kumulují a zvyšuje se tím riziko výskytu negativních důsledků stresu a tím se ztěžuje adaptační proces. Nelze však opomenout denní drobnější nepříjemnosti, které na lidskou psychiku také působí, pokud se často opakují po určité době se nahromadí. Zde hovoříme o neshodách či konfliktech s různými lidmi (Štikar, 2003).

Sociální opora je součástí naplnění lidských sociálních potřeb, je účinným faktorem, kdy mezilidské vztahy omezují působení stresu. Zahrnujeme sem působení ostatních lidí

v okolí jedince, jsou to lidé, kteří jej pozitivně hodnotí, mají jej rádi, záleží mu na něm. Přírozenou skupinou je rodina, kdy pomoc, povzbuzení, poskytnutí pocitu jistoty a bezpečí je její přirozenou funkcí. Adaptace je usnadňována pozitivními sociálními rodinnými vazbami, sociální akceptace, pocit důvěry a sounáležitosti pak vyvolává v jedinci pocit spokojenosti se sebou samým, se životem a v důsledku toho se pak jedinec vidí jako osoba schopná zvládat svou interakci s prostředím. Velkou roli hraje přesvědčení, že podpora je dostupná, lidé v okolí nám porozumí a především vědomí, že pomoc je reálná. Sociální oporu můžeme diferencovat do dvou skupin – emocionální sociální opora, ta vyjadřuje náklonnost, lásku, blízkost, porozumění či starostlivost. Druhou dimenzí je evaluační podpora, pro kterou je příznačné poskytování pozitivního hodnocení (Paulík, 2017). Pro získání sociální opory však není důležitá opora jen jednoho člověka a blízkost jedné osoby, ale také svazek se širší sociální skupinou. Pocit momentální spokojenosti podporuje a účinně zvyšuje blízká osoba, ovšem pro člověka je velmi uspokojující dostupnost a podpora širšího sociálního okolí (Hobfoll, 1991). V životě člověka mohou vznikat situace, kdy se okolí jedince bude distancovat. Může se tak stát z důvodu toho, že neví, jak se v nenadálých událostech chovat. To pak může zvyšovat jeho pocit osamělosti, úzkosti, nespokojenosti a mohou se prohlubovat deprese (Paulík, 2017).

Adaptační činitelé v oblasti kognitivních funkcí:

- pochopení, zhodnocení situace, zhodnocení sebe sama, zhodnocení věcí, jevů a podnětů z okolí, všímavost, sledování vlastního prožívání v aktuální situaci, tok pocitů, tělesných stavů, emočních dějů či obsahu myšlenek, řešení problémů, vyrovnání se s chybnými tendencemi, posouzení rizik apod.
- kognitivní styl: ovlivňuje průběh a výsledek adaptačního procesu ve formě získávání, zpracování a následné využití informací, přijímání podnětů z okolí, tendence přijímat a zpracovávat informace má společného jmenovatele postupu, vzorce chování jsou v dané situaci ikonické (osobní konstrukty) (Nakládalová, 2013)

Pro schopnost adaptace na požadavky prostředí, dostát jim a zvládat stres je velmi důležitá inteligence. Jde o využití zkušenosti, schopnost abstraktně uvažovat, zvládat řešit problémy, pochopit vztahy a využití získaných poznatků. Veškeré přemýšlení jedince má vliv na detekci zdroje zátěže, volbu strategií, hodnocení průběhu i samotného výsledku. Zde můžeme uplatnit dva pojmy, jsou to sociální inteligence a emoční inteligence. (Paulík, 2017) E. L. Thorndike

(1920) vymezil sociální inteligenci jako schopnost chápat a zvládat jiné lidi a chovat se s očekáváními, která nám společnost nastavuje, schopnost sociální účasti, spolupráce, schopnosti reakce na podněty jednotlivců a skupin, schopnosti vcítit se do nálad či osobnostních vlastností jiných osob. Emoční inteligence je schopnost vyznat se ve vlastních náladách, zvládat je, ale také vyznat se v emocích jiných osob.

1.2 Poruchy adaptace

Lze definovat jako poruchy přizpůsobení, „*keré obvykle narušují sociální fungování a výkon a vznikají v období adaptace na významnou životní změnu či následkem stresové životní události, včetně přítomnosti nebo možnosti vážné somatické nemoci*“ (Paulík, 2017, str. 61). V 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí se věnuje oddíl nazvaný Reakce na závažný stres a poruchy přizpůsobení, zařazuje se sem především kulturní šok, emoční krize a hospitalismus u dětí. Adler nepopisuje kulturní šok pouze jako úzkost, ale jako emocionální reakci na ztrátu opory vlastní kultury. Nové podněty, ačkoliv pro nás mají malý nebo téměř žádný význam však mohou vést k nedorozumění u zažitých odlišnostech, což vede k pocitům bezmoci, podrážděnosti a zranitelnosti (Adler, 1935). Hospitalismus je pak zapříčiněný citovou deprivací, kdy dítěti není projevena dostatečná mateřská láska. (Nakonečný, 1997). Tento stav je zapříčiněný dlouhodobým pobytem ve zdravotnickém zařízení, projevuje se u všech osob nezávisle na věku, nejčastěji však u dětí a seniorů (Zacharová et al., 2007).

Pro vznik poruch jsou důležité osobnostní rysy, individuální predispozice a samotná zranitelnost. Projevuje se značná rozmanitost příznaků, v MKN-10 revizi jsou vypsány např. depresivní nálada, úzkost, stres, kombinaci těchto příznaků. Dochází k neschopnosti řešit obtížné situace, plánovat předem určité kroky nebo pokračovat v těchto krocích při řešení zátěžových situací. „*Dominující vlastností může být krátká nebo prolongovaná depresivní reakce nebo porucha jiných emocí a poruchy chování*“ (MKN-10, F43.2). Negativní projevy mohou být dále: obavy, pocit neschopnosti, snížení výkonnosti, sklony k dramatičnosti, projevy zloby, agrese, u malých dětí se může jednat o infantilismus, enurézu, cucání palce apod. Adaptační porucha se projevuje ve většině případů od jednoho měsíce od prvního setkání se zátěžovou situací a netrvá déle jak šest měsíců (MKN-10).

1.2.1 Odolnost a škola

Škola má z hlediska zátěže a adaptace zvláštní postavení, přispívá k rozvoji adaptačních schopností žáka ve všech rovinách – kognitivní, emocionální a behaviorální. Škola v životě žáka zaujímá velmi důležité místo, nedokáže a ani by neměla nahradit rodinu, ale může svým působením rodinu vhodně doplňovat. Především pomocí pečujícího vztahu, víru v žákův potenciál, dát dítěti příležitost se podílet na školních aktivitách, poskytovat pocit bezpečí a jistoty, poskytovat sociální kontakty, podporu apod. (Paulík, 2011).

Ve školním prostředí dochází ke vzniku mnoha stresových a zátěžových situací. V souvislosti s výkony žáků však sama škola také může produkovat potenciální či reálné stresory. Pokud se žák neumí se zátěžovou situací vyrovnat, dochází u něj ke vzniku stresu. U žáků k těmto situacím dochází především při testech, písemkách a pokud se jedná o známky čili u situací spojených s výkonem (Poledňáková a kol., 2003).

Zdrojem stresu může pro žáka být sociální klima, sociální vztahy ať už mezi žáky vzájemně, či mezi žáky a učiteli. Od nástupu do školy je dítě pod tlakem, je zahrnuto celou řadou úkolů, neustále je kontrolováno a hodnoceno. Hodnocení s sebou přináší konfrontaci s úspěchem či neúspěchem. Častým zdrojem úzkosti je pak očekávaný neúspěch s možným následným potrestáním. Dalším zdrojem strachu a úzkosti jsou pro dítě sociální vztahy ve škole a ve třídě. Např. odmítání sociální skupinou, učitelem, fyzické a psychické násilí, šikana apod. (Hanuška, 2008). Urbanovská (2010) uvádí, že nejvíce je pro žáky stresující situace právě ve vztahu učitel vs. žák a poté až následuje samotné zkoušení a učení.

Při posuzování míry nepříjemné situace pro žáka se uplatňují jeho osobnostní vlastnosti, věk, zkušenosti aj. Z logiky věci vyplývá, že děti bázlivé a neurotické vidí svou situaci a případné ohrožení jinak, mnohem výrazněji než děti optimistické, které věří ve své schopnosti a jsou více odolné vůči zátěži. Míra ohrožení a důsledky tohoto ohrožení jsou rozličné také s věkem dítěte, mladší děti mívají obtíže se správným odhadem, posouzením této situace a konečným výsledkem. Problémy mohou nastat, pokud je žák nucen řešit úkol, který přesahuje jeho možnosti, pokud musí přijít do kontaktu s učitelem, který vůči němu nezaujímá kladný postoj, s učitelem autoritativním nebo nadměrně kritickým. To v žácích může vyvolávat strach, ten může spatřovat např. ve veřejném zesměšňování, ve výtkách od učitele, strach může plynout také z agresivních spolužáků, z šikany, nepříjemnosti mají děti, kteří jsou považováni za outsidersy, tyto žáky ostatní děti nevyhledávají, nestojí o jejich názor, o jejich společnost a ve většině případů jsou považovány za neoblíbené (Paulík, 2011).

Havlíková (2006) uvádí, že jestliže reakce vznikají již na oslabeném podkladě, je potřeba v úvahu posuzovat individuální reakce jedince. Děti z horšího sociokulturního prostředí, či žáky se specifickými poruchami učení řadí mezi žáky se zvýšenou citlivostí. Bartůňková (2010) poukazuje na to, že více symptomů vykazují dívky než chlapci.

1.3 Zátěž a stres

Adaptace může být stresující, proto byla do práce začleněna kapitola zátěž a stres. Činitelé při akutním stresu působí z nenadání a lidský organismus se připravuje na dávné archetypy útěk nebo obranu. Při chronickém stresu zátěž působí dlouhodobě a postupně dojde k naprostému vyčerpání organismu. (Hartl, Hartlová, 2010) Stres se ve většině případů projevuje v situacích, které jsou obtížné, ohrožující a významně narušují rovnováhu organismu, to vyvolává změny v hormonálním oběhovém a imunitním systému. „*Jde o stav, ve kterém míra zátěže přesahuje únosnou mez z hlediska adaptačních možností organismu za daných podmínek.*“ (Paulík, 2017, s. 65). Míra představuje všechny požadavky, kterým je osoba vystavena, na druhé straně sem spadají osobnostní předpoklady pro zvládání nároků na osobu kladených. Stresové situace vznikají při kolizi těchto expozičních a dispozičních faktorů. Pokud je zátěž neoptimální, nastává přetížení organismu. Stres může nastat ve dvou situacích, buď jsou působící podněty silného rázu a je tedy předpoklad, že reakcí bude vyčerpávající úsilí, podněty se nakumulují a překročí mezní dobu svého působení nebo jsou dlouhodobé nároky naopak minimální. Člověk nevyužívá naplno svou kapacitu, podněty se velmi málo mění a ty jsou pak v prožívání člověka považovány za nudné a monotónní (Paulík, 2017, Vágnerová, 2008).

Se stresem se pojí také termín zátěž. Definice zátěže se v různých publikacích liší. Hartl a Hartlová (2010) považují oba termíny za téměř synonymní a při definici zátěže se na samotný stres odkazují. Helus (2011) tvrdí, že člověk vnímá zátěž jako hrozbu nebo výzvu, která napomáhá adaptačním schopnostem lidského organismu. Stres je zátěž takové míry, že ji jedinec vlastními silami není schopen zvládat.

V životě člověka bývají situace spojené se stresem vyznačovány problémy, frustrací, deprivací, konflikty, nemocí, bolestí, utrpením a krizí. Vágnerová (2008) řadí výše zmíněný výčet mezi faktory, které kromě stresu mohou narušovat psychickou rovnováhu člověka. Problém je charakterizován tím, že existují závažné důvody, kdy hledáme cestu ke změně nežádoucí situace, neboť tato situace může být pro člověka nepříjemná, obtěžující

nebo ohrožující. Dalším znakem je to, že jedinec aktuálně nezvládá nacházet adekvátní řešení i přes veškeré vynaložené úsilí. Frustrací označujeme psychický stav, který nastává, když nedochází k uspokojení potřeby či dosažení určitého cíle. Vágnerová (2008) popisuje frustraci jako stav, kdy jedinec nedosáhne uspokojení subjektivně důležité potřeby, přestože její uspokojení předpokládal. Míra frustrace je dána individuální důležitostí potřeby. Frustrace se často projevuje agresí, hněvem nebo hostilitou.

Střet dvou neslučitelných tendencí, protikladných cílů, názorů nebo zájmů označujeme jako konflikt. Jedná se např. o rozpor mezi vědomím povinnosti a tendencí k aktuálnímu uspokojení jiné potřeby (Vágnerová, 2008). Lze rozlišit dva typy konfliktů, intrapersonální a interpersonální. Intrapersonálním konflikt se odehrává v nitru osobnosti. Častým konfliktem je konflikt sociálních rolí, jedná se o souhrn očekávání ostatních lidí. Tato očekávání se promítají do chování, jednání a prožívání a je jen na osobnosti, zda tato očekávání chápe, rozumí jim a chce je přijímat nebo naopak odmítat. Pokud jsou vnitřní konflikty silnějšího charakteru, dochází k pocitu nejistoty, nerozhodnosti, jedinec se špatně soustředí, má obavy a je nespokojený sám se sebou. Osoba s nevyřešenými vnitřními pocity navenek působí jako nerozhodná a vnitřně nevyrovnaná, což u ostatních vzbuzuje nepříjemné pocity nelibosti. Naopak interpersonální pocity jsou konflikty mezi dvěma jedinci, jedincem a sociální skupinou, dvou skupin nebo v rámci jedné skupiny. Tyto konflikty můžeme dělit na otevřené, skryté a potenciální z hlediska manifestace, z hlediska vztahu účastníků a aktuálně řešené, vyřešené a neřešené. Neshody se promítají do představ, názorů, postojů a zájmů. Často konfliktní situace vznikají na rozdílných představách o určitém jevu, na rozdílnosti pohledu na předmět sporu, na hodnocení apod. Zásadním problémem při vzniku konfliktní situace je nedostatečná komunikace, narušená komunikace, chyba ve výměně informací (Paulík, 2010).

Za negativní emocionální jevy, které mohou doprovázet ohrožující situace radíme strach a úzkost. Jsou doprovázeny fyziologickými projevy, jako je svalové napětí, slabost, zrychlení dechu, tepu apod. Jsou pro nás signálizací něčeho nepříjemného, možného ohrožení nebo jsou součástí obrany proti ohrožení. Stresových situací je celá řada, jedná se ve své podstatě o každou větší změnu v životě jedince, změny negativní mají samozřejmě na život člověka mnohem horší psychický i fyzický dopad (Atkinson, 2003).

1.4 Důsledky stresu a reakce na stres

Jedním z nejčastějších projevů zátěže a stresu je únava. Únava může být jak fyzického, tak psychického rázu, které jsou však vzájemně propojeny. Fyziologická únava čili běžná, je přirozenou reakcí organismu na vynaložené úsilí, výdej energie a lze ji odstranit odpočinkem. Naopak únava patologická souvisí s intenzivní, neutuchající a dlouhodobou námahou, kdy dojde k vyčerpání klasických energetických zdrojů. Mezi běžné příznaky řadíme zrychlený dech, pocení, zvýšení tepové frekvence, snížené vnímání, bolest svalů, očí, hlavy či pokles výkonnosti. Patologickou únavu dělíme na přetížení a schvácení (Paulík, 2010).

Při přetížení organismu dochází k bolestem hlavy, zrychlenému dechu, poklesu tlaku, zpomalení reakcí nebo např. třesu rukou. Schvácení je děj projevující se zblednutím, nevolností, pocením, poruchou termoregulace, změnami svalového tonu aj. Z důvodu dlouhodobého přetěžování dochází k výskytům chronické patologické únavy, projevující se poklesem výkonnosti, síly, rychlosti, poklesem motivace, dalšími příznaky může být ztráta chuti, poruchy spánku, zlostná nálada aj. (Hartl, Hartlová, 2010).

Reakce na stres

Vodáčková (2012) uvádí tyto reakce:

- šok, zhoršená koncentrace, snížená chápavost, dezorientace
- pocení, rychlé dýchání, změny tepu

Aktivní reakce	Pasivní reakce
<ul style="list-style-type: none">- svalové napětí- zrudnutí- návaly horka- zrychlení tepu a dechu- psychomotorický neklid- narušení koordinace- třes rukou- těkavý pohled a překotné tempo řeči- nesoustředěnost	<ul style="list-style-type: none">- strnulost- ztuhlost- nemotornost, nekoordinovanost- zblednutí- ledové ruce- rozšíření zornic- neprojevení emocí- minimální mimika- neschopnost porozumět vlastnímu sdělení

Mezi psychické reakce řadíme úzkost, vztek, agresi, apatii a depresi. Nejčastější reakcí na stres je úzkost. Úzkostí označujeme nepříjemnou emoci subjektivního charakteru, u které se projevuje starost, obava, napětí a strach. Každý jedinec ji ve svém životě v určité míře prožívá (Atkinson, 2003). Další biologickou reakcí je vztek, ten souvisí s mobilizací energie před útokem na překážku, základním charakteristickým znakem je ztráta sebekontroly, ve větší míře může vést k agresi (Nakonečný, 2011).

1.5 Obranné mechanismy

Způsoby omezování úzkosti pramenící z ohrožení sebepojetí, jedinec si je sám o sobě neuvědomuje. Řadíme sem také nevědomé vytěsnění a odstranění nepříjemných a nežádoucích pocitů a vědomé potlačení myšlenek z našeho vědomí. Obranných mechanismů je celá řada, z celého výčtu můžeme zmínit například regresi, kdy se jedinec pokouší o návrat k projevům chování v mladším věku, než je aktuální věk osoby. Dalším možným termínem je projekce, promítání svých pocitů do jiných lidí. Zvnitřňování či přivlastňování si pocitů jiných osob, v tomto případě hovoříme i introjekci. Mezi další obranné mechanismy řadíme také: racionalizaci, bagatelizaci, sebeobviňující chování, odčinění, opačné postoje, reaktivní výtvořky, sociální izolaci aj. Balcar (1991) uvádí, že je lze považovat za neúplné a náhradní způsoby adaptace na zátěž, které podléhají zkreslením a klamům.

Adaptace na zátěž se může uskutečňovat pomocí obranných a zvládacích reakcí. Jsou ovlivněny emocemi, snižují nežádoucí stres, jsou dynamické, vratné, rozvíjí se postupně s přibývajícím věkem. Zvládací reakce jsou aktivovány prostředím, obsahují explicitní operace, dají se snadněji vypořádat, jsou situační, základem jsou kognitivní procesy a výsledkem bývá promyšlené chování. Obranné mechanismy jsou aktivovány intrapsychicky, obsahují implicitní operace, jsou jedinec uvědomované, obtížněji se dají pozorovat, základ tvoří instinktivní chování a výsledkem je automatické chování (Paulík, 2017).

Zvládání strachu

Strach plní funkci obrannou a signální, nemá smysl jej popírat, zbytečně se trápit sebekritikou a ani se za odměňovat sladkostmi nebo třeba alkoholem. Je mnoho alternativ, jak se se strachem vyrovnat. Využívá se racionálního rozboru příčin strachu, čeho a proč se

jedinec bojí, hodnotí se reálné hrozby. Popřípadě si můžeme udělat slovní popis strachu, potichu či nahlas popíšeme současnou situaci a cílový stav, čeho chceme dosáhnout, vhodné je si také ujasnit osu našeho postupu. V myšlenkách si zpracujeme obávanou situaci poté ji následně realizujeme. Vhodné je užití tzv. intence, kdy se zátěžové situaci nevyhneme, ale naopak ji vyhledáme. Velmi podstatný je také trénink strachu, kdy stupňujeme náročnost situací, tento nácvik vede k určitému návyku, jedinec si vytvoří reakční automatismy, které ve výsledku omezují nejistotu při dalším rozhodování (Armstrong, 1999). Hošek (1999) uvádí jako vhodnou alternativu při zvládnání strachu princip tzv. modelování. Osoby jsou vystaveny určitým podnětům, do určité míry reálným situacím, tak aby se na ně mohly adaptovat. Předpokládá se transfer odvahy do reálných situací. Pomocí nácviku lze dosáhnout kontroly nad určitou situací a udržení si odstupů, který posiluje sebedůvěru. V neposlední řadě je velmi důležitá relaxace, jedná se o jinou možnost, než je aktivní přístup a nácvik. Snažíme se ocelkové uvolnění, odvádění pozornosti aj. Při autosugesci se jedinec snaží ovlivnit vlastní úzkostné pocity působením na své emoce, opakovaně sami sebe přesvědčujeme, že není důvod k obavám, že disponujeme dostatečnými schopnostmi pro zvládnutí zátěžové situace.

2 Obecná charakteristika školního dětství

Vzhledem k tomu, že práce je zaměřena na psychologické aspekty adaptace, zcela zde pominu tělesný vývoj žáků. Období školního dětství zahrnuje první čtyři roky života, začínající nástupem do první třídy a končící prepubertou. V práci se budu zabývat devátým, desátým a popř. jedenáctým rokem života dítěte, nebude zde podrobně zmíněn časový úsek 6. až 8. roku života žáka.

Může se zdát, že se v tomto období s dítětem neděje tolik změn, že je to období nezajímavé a že se s osobností dítěte tolik neděje. Proto tohle období bývá často nazýváno jako období „latence“ - tedy období, kdy osobnost jedince je v útlumu a tzv. dřímá. Je to dáno tím, že změny nejsou tak markantní jak v předešlých letech a ani tak bouřlivé, jak v období adolescence (Langmeier, 2006).

Střední školní věk je časově vymezený na devátý až zhruba dvanáctý rok života, dochází zde k přechodu na druhý stupeň základních škol nebo na nižší stupeň střední školy. Dochází ke změnám, které nenápadně vedou k dospívání. Je to období poměrně klidové, neobsahuje zásadní sociální ani biologické mezníky, avšak zdánlivou pohodu mohou narušovat právě sociální tlaky, které vycházejí ze školního prostředí, rodiny nebo z vrstevnických skupin (Vágnerová, 2012).

V tomto období dochází k osobnostnímu rozvoji žáka, rozvoji poznávacích procesů, citů a vůle. Během výuky dochází k rozšiřování vědomostí, začínají se formovat předpoklady abstrakce – především z důvodu rozšiřujících se představ. Zobecňování je podmíněno kvalitativními změnami v procesu myšlení. Sociální vazby se mezi žáky upevňují a taktéž začínají nabírat kvalitnějšího charakteru. Dítě se v této době značně krystalizuje, jeho rozvoj v oblasti vědomostí, postojů a zkušeností mu umožňuje pokládat základy jeho budoucí osobnosti. U děvčat, dříve jak u chlapců, se začíná projevovat jistá dávka extrovertnosti, plně se to ovšem projeví až v pubertě. Žáci začínají být značně kritičtí vůči dospělým, často jim nedělá problém nerespektovat pokyny, verbálně nesouhlasit, či vehementně prosazovat svou vlastní vůli. Toto jednání signalizuje brzký příchod začátku pubertálního stádia (Kuric, 1986).

2.1 Rozvoj učebních schopností

Postupně žáci začínají ztrácet na snaživosti, zatímco v prvních dvou až třech letech žáci touží získávat vědomosti a ochotně odpovídají učiteli, nástupem čtvrté, páté třídy tento zájem ztrácí. Je to dáno především diferenciací zájmů, ale také tím, že výuka není přizpůsobena intelektuálním a zájmovým možnostem žáků, jelikož vývoj v tomto období je velmi rychlý. Aby docházelo ke správné učební činnosti žáka, je potřeba uvědomění si a respektování některých psychologických zákonitostí. Do učebního procesu vstupuje žák i učitel, plnění je závislé na obou dvou a je tedy dvojstranný. Učitel učební proces koriguje a snaží se namotivovat žáka, ten naopak musí aktivně vnímat výuku a zapojovat se do ní svým myšlením, zájmem a tvořivostí. Samozřejmě jako další aspekty do výuky vstupuje kolektiv. Spolupráce žáků, pocit sounáležitosti a soutěživosti je jev zcela přirozený pro školní prostředí (Kuric, 1986).

V průběhu celého školního věku žák prochází vývojem, psychickými změnami, jeho osobnost se formuje a nemalé změny přicházejí také v oblasti poznávacích procesů. Začíná se učit odpovědnosti za své činy, učí se povinností, přichází na to, jak sladit osobní zájem se zájmem veřejným. Učení mu již nepřijde jako zajímavá činnost, upřednostňuje spíše metody, formy práce a až v poslední řadě myslí na obsah učiva a osvojování vědomostí a dovedností (Langmeier, 2006).

Piaget označoval jednu z fází kognitivního vývoje dítěte jako konkrétní operační fázi. Jde o fázi vývoje od sedmého do jedenáctého roku věku, která zahrnuje zvládnutí použití logiky již konkrétním způsobem. Využívají logické principy při řešení problémů, rozumí principu příčiny a následku, velikosti, vzdálenosti, pomocí logiky řeší problém spjaté s vlastní přímou zkušeností, problémy však stále přetrvávají s řešením problému hypotetických či abstrakčních. Dítě užívá induktivního uvažování, což znamená, že předpokládá, že platí více premis, které lze zkombinovat k získání jednotlivého závěru. Tuhle myšlenku můžeme demonstrovat na příkladu, dítě má přítele a ten je hrubý, druhý přítel je také hrubý a stejná věc platí i pro třetího přítele. Dítě může automaticky předpokládat, že přátelé jsou hrubí. Tento způsob myšlení je v průběhu dospívání nahrazen myšlením deduktivním (Lally, 2019).

2.2 Rozvoj poznávacích procesů

2.2.1 Počítky, vjemy, pozornost

Smyslové vnímání se v tomto věku systematicky vyvíjí, tohoto aktu se účastní všechny složky osobnosti jedince jako jsou postoje, očekávání, soustředěnost, zkušenosti aj. Jedná se o velmi složitý psychický proces, ne, jen souhrn elementárních počítků. Dítě je pozorné a stále vnímavější, začíná celek zkoumat po částech směrem k detailům, svět se mu rozšiřuje v prostoru i čase (Langmeier, 2006).

Časem se žáci ve svém vnímání zdokonalují, avšak podíl na tom musí mít škola, je to záměrný a řízený proces, který vede děti k tomu, aby si vytyčily určité cíle. Vnímání přestává být postupem času nahodilé, při tomto organizovaném procesu se začíná více uplatňovat analýza, analyzování skutečnosti se pro ně začíná stávat přirozenou součástí, avšak vyvodit závěr z vnímaného ještě nedovede. Vlivem záměrného pozorování přechází k obecnému vnímání, to se stává základem zobecňování. Žáci tedy přechází svým úmyslným jednáním k podstatě věci a začínají vynechávat věci nedůležité, co se do konkrétnosti předmětu týče. Pozornost již není zaměřena na nové a neobvyklé věci, jako tomu bylo od první třídy, ale v období čtvrté a páté třídy začíná dítě pozorovat až pět prvků současně (Kuric, 1986). U žáků roste schopnost svou pozornost ovládat, přesouvat ji a rozvíjí se selektivita. Při práci je důležité udržet žákovu pozornost a zbytečně ho nenechat se odpoutat nepodstatnými podněty. Nevyzrálost v určitých oblastech mozku může vést k tomuto nežádoucímu jevu, reagují na všechny možné nežádoucí podněty, proto zaměřená pozornost začíná sloužit jako jakýsi filtr, který eliminuje informace, které nejsou v danou chvíli potřeba. Naučení koncentrace pozornosti na různé sluchové či zrakové podněty však není zas tak náročná (Vágnerová, 2008).

2.2.2 Představy, paměť

K ucelení obrazu představ dochází u dětí kolem desátého roku života, do té doby jsou představy velmi citově zabarvené a mezerovité. K nejasnostem dochází tam, kde žák nemá dostatek vědomostí, naopak tam, kdesi je jistá a vědomosti, či zkušenosti má, vznikají představy nejjasnější. Jedná se především o činnosti každodenního života. K rozvoji

dokonalejších a obsáhlejších představ dochází při výchově vnímání a pozornosti. Nejméně jasné jsou představy o věcech, se kterými se dítě ještě nesetkalo. Naopak v některých oblastech mohou být tak silné, že se mohou vyrovnat vjemům. Tyto představy bývají velmi silné a vyskytují se u velkého počtu žáků, tyto eidetické představy jsou však přechodného rázu a časem vymizí. Paměť je postupem času záměrná, dochází k velmi rychlému zkvalitňování, a to vlivem výuky. Zvětšuje se jak rozsah kvality, tak rychlost zapamatovaného (Kuric, 1986). Kvalitativní rozvoj paměti je tak závislý na selekci, je potřeba potlačit neúčinné informace či informace, které jsou v danou chvíli pro žáka kontraproduktivní. Žáci středního školního věku začínají užívat strategie účinnější než žáci mladšího školního věku. Nedělá jim problém opakovat z paměti, využívají asociace a také strategii vybavování. Nejméně tento posun probíhá v devíti až jedenácti letech (Vágnerová, 2008).

2.2.3 Myšlení a řeč

IQ dítěte není v předškolním, ale i školním věku konstantní. Pokles a vzestup IQ je velice individuální, u dětí, kde byl pomocí testů zaznamenán vzestup vzrostlo IQ během třetího až dvanáctého roku o 40-50 bodů IQ. Ve srovnání s dětmi, u kterých byl zaznamenán pokles pak bylo zjištěno, že děti s nárůstem inteligence jsou výrazně samostatnější, šikovnější, měly větší motivaci při překonávání překážek a vyvinuly značnější úsilí při plnění úkolů. Tím se prokázalo, že intelektuální výkonnost závisí z velké části také na tom, na jaké úrovni má dítě výkonovou motivaci a jaký je jeho pracovní postoj. Podpora motivace je proto velmi důležitá, protože přestože umíme změřit a ohodnotit IQ, lze i podle snahy dosáhnout co největšího možného výkonu (Langmeier, 2006).

Žáci užívají takovou strategii myšlení, která je řízena základními zákony logiky a respektuje vlastnosti poznávané reality. To znamená, že myšlení již není ovládané pocity, potřebami, egocentrismem nebo fantazií. „*Piaget (1966,1970) nazval toto období, které trvá až do 11-12 let, fází konkrétních logických operací.*“ (Vágnerová, 2008, s. 80)

Operace se v období devíti až desíti let začíná konkretizovat, tzn. dítě začíná utvářet určité myšlenkové kategorie – pojem třídy, řady, počtu. Doba se velmi rychle vyvíjí a desetileté děti svými rozumovými schopnostmi převyšují děti stejného věku v minulosti. Proměna uvažování dítěte není nárazová, myšlení se mění postupně, užití myšlení závisí na kontextu, tzn. neprojevuje se ve všech oblastech a za všech okolností stejně. Jednotlivé fáze od sebe nelze jednoznačně oddělit. Logické myšlení žáka není ještě plně zakotveno,

pokud má tedy řešit určitou situaci, se kterou nemá zkušenosti, použije primitivnější strategii pro uvažování. Často se setkáváme, že pokud děti mají řešit nějaký obtížnější úkol, využije k jeho řešení spíš intuici a vývojově překonané postupy. Úlohy se mu tak zdají přehlednější a řešitelnější, byť může být výsledné řešení nesprávné (Vágnerová, 2008).

Po stránce kvalitativní se žák neustále vyvíjí, okruh představ se zvětšuje, začínají být obecnější, získává nové zkušenosti a poznatky. Ty se pak stávají obsahem jeho myšlení. Poznatky a vědomosti si děti osvojují po spirále, každý nový poznatek navazuje na poznatek předešlý. Úvahy jsou postupem času dokonalejší, jevy chápe novým způsobem, osvojuje si složitější obsah. Myšlení již není závislé na fantazii, zvyšuje se zájem o okolní svět, který začíná vnímat realističtěji. Představy se přetvářejí a zdokonalují, je to dáno jednak zásahem učitele, ale také vedením rodičů (Kuric, 1986).

Vývoj jazykových kompetencí se zdokonaluje po celou dobu školní docházky. Do školy by mělo nastoupit dítě, které má dostatečnou slovní zásobu a rozumí verbálním pokynům. Tato úroveň je velmi podstatná pro školní úspěšnost. Žáci se v průběhu let učí chápat význam synonym, antonym a homonym, diferencují základ slova a rozvíjí se také jejich syntaktická složka. Na konci středního školního věku jsou pak schopni aplikovat gramatická pravidla, jelikož znalosti gramatiky již nejsou implicitní, ale uvědomělé (Vágnerová, 2008). Počet užívaných slov a velikost slovní zásoby se zvedne od první třídy z dvaceti tisíc na padesát tisíc slov. Jedná se však jen o hrubý odhad, protože rozdíly mezi jedinci jsou v některých případech markantní. Rozdíly můžeme spatřit nejen v bohatosti slovní zásoby, ale také v užívání určitých druhů slov nebo ve skladbě. Každý z žáků preferuje jiný způsob verbální komunikace, v řadě výzkumů se dočteme, že dívky dosahují lepších výsledků v testech verbálních schopností. S těmito výsledky se můžeme setkat především v neuropsychologických studiích, nicméně stále platí pravidlo, že rozdíly jsou založené především na individuálnosti jedince a na vhodném sociokulturním prostředí než na pohlaví (Langmeier, 2006).

2.3 Vývoj a rozvoj osobnosti žáka

2.3.1 Základní otázky formování osobnosti žáka

Žákova osobnost se utváří postupně, odráží se v ní osvojování morálních norem, rozvoj citů nebo rozvoj poznávacích schopností. Potřeby a zájmy se stávají hlubšími,

postupně vedou dítě k sebepoznání, sebeuplatnění a sdružování. Nekritičnost a naivita se vytváří a díky realističtějšímu pohledu na svět, ovšem právě kvůli němu také začínají vznikat rozpory mezi dosavadními postoji. Na prvním stupni se v posledních ročnících upřednostňují čest a kolektivní zájem před sebou samým. Vytvářejí se silnější sociální vztahy a kolektivní cítění. Rozvoj žáka v této oblasti je značný, od vytvoření mnoha pracovních a společenských návyků, až po rozvoj citové, rozumové a morální oblasti (Kuric, 1986).

2.3.2 Rozvoj citů

Během desátého roku žáci již velice dobře dokáží zakrývat nežádoucí projevy svých citů, nicméně je uvnitř prožívá. City dostávají pod vědomou kontrolu, znamená to, že ztrácejí afektivní charakter. Typickými projevy, které v tomto období u žáka můžeme sledovat jsou strach, hněv a žárlivost. Žák se již nebojí např. vymyšlených bytostí, jak tomu bylo během prvních let školní docházky, ale začíná se projevovat strach z trestu, který jde ruku v ruce s neúspěchy či nevhodným chováním ve škole, objevuje se také strach z napjatých vztahů, strach o osudy rodinných příslušníků aj. Reakce hněvu jsou taktéž rozdílné, reakce nejsou přímo agresivní, ale vůči protivníkovi začínají děti v pozdějším věku užívat slovní projevy, používají slovní nadávky, drzé přezdívky, vyhrožují, vytýkají jiným chyby či se zaměřují na tělesné nedostatky. Žárlivost se nejčastěji projevuje v rodině, ale ve škole také není výjimkou. V rodině je předmětem žárlivosti nejčastěji sourozenec, ve škole pak úspěšný spolužák (Langmeier, 2006).

Rozvoj emoční inteligence u dětí školního věku umožňuje také chápání významu emoční ambivalence. *“Ambivalentní reakce jsou ovšem časté již u malých dětí, ale dítě si uvědomuje jen jeden z obou pólů prožívání.”* (Langmeier, 2006, s. 88) Začínají chápat vzájemné ovlivňování pozitivních a negativních citových prožitků. Emoce, které v danou chvíli prožívají buď sami, nebo jejich vrstevníci hodnotí tak, jak si myslí, že by je hodnotili ostatní. Čili například projevy strachu mohou být chápány jako pocit selhání. To vše může být dáno rozvojem emoční paměti. Přijaté pozitivní a negativní zkušenosti nesou riziko obav např. ze školy nebo z vrstevníků. Nové zkušenosti také přispívají k rozvoji sebehodnocení. Žáci spatřují ve výkonu a chování mezi sebou a vrstevníky značné rozdíly, tím dochází k rozvoji pocitu viny, zahanbení nebo hrdosti (Vágnerová, 2008).

Dítě se mezi vrstevníky samovolně učí novému porozumění, jako jsou názory a přání druhých lidí, tím tak diferencuje svou schopnost sociálního porozumění. Jedinec ve školním

věku již zvládá odložit nedůležité úkoly a věnovat se školním povinnostem. Kladení vzdálenějších cílů u něj vyžaduje dlouhodobé volní úsilí, u těchto dobrovolných úkolů jsou děti značně vytrvalé, to vše je způsobeno dvěma faktory. Jedná se o emoční reaktivitu – ta je dána geneticky a biologicky. Jde o míru dráždivosti, impulzivity, vliv úzkosti na jedince, souhrnně o temperament. Věkem se tyto emoce stávají stabilnějšími. Druhým faktorem je volní ovládnání emočních reakcí – u malého dítěte mají automatický charakter, předškolní dítě je dokáže korigovat jen v menší míře a u školních dětí se již jedná o plánovitě jednání. Emoce dokáže potlačit, což mu umožňuje se soustředit na určitou činnost a také si vůlí dokáže korigovat průběh vlastního prožitku. „Školní děti s dobrou emoční kompetencí jsou si dobře vědomi vlastních pocitů i emocí druhých lidí, vyjadřují své prožitky přiměřeným způsobem a jsou schopny své pocity kontrolovat a regulovat podle okamžité situace tak, aby to zvládnutí okamžitého problému usnadnilo.“ (Langmeier, 2006, s. 129). Emoční porozumění ztelně pokročilo, dítě dokáže pochopit své pocity, přání a motivy a je schopno je před okolím skrývat (Langmeier, 2006).

Žák před pubertou se citově dokáže mnohem více ovládat než žák v pubertě. Pro pubescenta jsou emocionální vztahy mnohem vypjatější, v situacích jsou častěji labilnější. Vnější projevy citů nalezneme v řeči, mimice, gestech, pláči nebo smíchu. Je velmi důležité dodržet správné postupy při klasifikaci, v opačném případě by mohlo dojít ke lhotejnosti žáka vůči známám. Negativně ovlivněná motivace k učení však není jediná nevhodná situace, která může nastat. Opačný extrém taky není dobrý, pokud má dítě silně spojené emoce se známami, potlačí tak kladné city k samotnému učení. V první řadě se totiž zajímá o svůj prospěch a vědomosti jsou pro něj druhořadé.

Vztahy mezi žáky jsou v tomto období založené na popularitě, materiálnu či kontroverzi. Ze sociometrických výzkumů, kde dítě má přiřadit své sympatie k jinému žákovi často vyplývá, že populární děti dostávají kladné body a jen velmi málo bodů negativních. Naopak děti odmítnuté získávají nepříznivých hlasů mnohem více. Děti kontroverzní jsou zmiňovány v obou kategoriích, děti ze zanedbaného sociokulturního prostředí spadají spíše do kategorie neoblíbených. Tyto děti se pak stahují do sebe, jsou stydlivé, uzavřené a snadným cílem šikany. Do skupiny negativně přijímaných žáků může také spadat žák agresivní, hlučný, konfrontační. Děti, které skupina nepřijala mají větší pravděpodobnost zažít konflikt, mají nedostatek důvěry a problémy s přizpůsobením. Pozitivní přijetí žáka ovlivňuje po celý život, nepopulární žáci v dospělosti více propadají úzkostem, užívají návykové látky, trpí obezitou, mají různé fyzické a psychické problémy aj.

Je to stavěno na tvrzení, že dětem byla odepřena příležitost zlepšovat jejich sociální dovednosti a vyjednávat složitější interakce, což přispívá v pokračování jejich neoblíbenosti (Lally, 2019).

2.3.3 Rozvoj volných vlastností

Velmi důležité je pro žáky neustále vytvářet podmínky a situace, které je donutí vydržet u započaté činnosti. Vůle se tím značně posiluje, musí se také naučit, že vůle se posiluje v boji s překážkami. Není potřeba dítě zbytečně před různými těžkostmi chránit. Bez vůle je těžké v životě něco dokázat, plány a cíle by měly mít pevně vytyčené a houževnatě si za nimi jít. Přirozeně bychom měli žáka vést k tomu, aby vytyčené cíle byly dosažitelné, pokud by si vytyčil cíle příliš vysoké, mohlo by se jednoduše stát, že se na cestě za jejich splněním vzdá a tím se podlomí jeho sebedůvěra. V kolektivu se dítě naučí brát na sebe různé úlohy, přitom ale respektovat stanovené požadavky, vidět cíl a trvale se ho snažit dosáhnout. S vlastní prací projevuje spokojenost nebo nespokojenost, je značně kritičtější. Sebekritika se objevuje až v tomhle pozdějším období a pro vznik volných kvalit je velmi důležitá. Příčinou nedostatečné vůle může být buď nesprávná výchova nebo nadměrné přetěžování dítěte. Čili přílišná nebo žádná kontrola. Dítě je tedy nezdravé, proto může být vůči povinnostem pasivní, nebo je naopak zdravé a jeho lhostejnost je způsobena nesprávnou výchovou. Individuální zvláštnosti žáka jsou podmíněny rozdílností organismu – vrozenými anatomické-fyziologickými rozdílnostmi organismu. Tyto rozdílnosti nám dávají základ pro vlohy, na jejichž podkladě se vytvářejí schopnosti, nadání či talent (Kuric, 1986). Značnou roli hraje také temperament, jedná se o souhrn vlastností, které určují intenzitu prožívání a celkový rozvoj osobnosti. Můžeme sem zařadit rychlost, sílu i délku reakce na určitý podnět. Nejstarší teorii vytvořil již v 5. - 4. století př.n.l. Hippokrates, jeho teorie byla následně poupravena ve 2. století lékařem Galenosem, který se domníval, že osobnost jedince je ovlivněna tekutinou, která v jeho těle převládá. Od těchto tekutin jsou pak odvozeny čtyři známé druhy osobnosti – sangvinik, choleric, melancholik a flegmatik (Kopecká, 2012).

2.4 Morální rozvoj žáka

Jednání žáka není ve školním věku ještě zcela uvědomělé a náležitě rozvinuté, přestože morální uvědomělost se vyvíjí již dávno před vstupem do školy. Dítě si postupně osvojuje

elementární návyky disciplinovanosti, důslednosti, skromnosti aj. Morální citění prochází určitou genezí, dítě se s hotovou morálkou nenarodí a je potřeba, aby si ji postupně osvojil. Stejně tak, jako jiné vlastnosti, charakterové rysy, dovednosti nebo návyky. Během školní docházky probíhá v životě žáka mnoho pokroků v tomto směru. Rozvoj hodnotových orientací a vývoj sociálních kontrol byl zahájen už v předškolním věku, žák si tedy do školy nese již zvnitřněné základní normy. Ovšem tyto normy a hodnoty jsou stále velmi nestabilní a jsou závislé na situaci. Toto jednání se stabilizuje během let školní docházky, a to rozvojem logického myšlení, kdy je dítě schopno pochopit určité jevy. Jedním z nejtěžších kroků je pro dítě pochopení abstraktních hodnot, jako je například spravedlnost (Langmeier, 2006).

Dobré mravní rysy se u žáka tvoří, pokud je v dobrém kolektivu, jedinec se postupně zbavuje egocentrismu, lenosti nebo například neochoty. Velmi dobrým podkladem pro vytvoření kladných mravních hodnot je částečně zvýšená kritičnost žáka. Pokud má žák kladný vzor a výchovné působení na něj je dobré, tak se žák sám snaží odstraňovat nedostatky ve vlastnostech a získávat tak vlastnosti žádoucí. Vliv na žáka mají dobré i špatné příklady, jelikož v tak nízkém věku děti velmi lehce podléhají okolí (Kuric, 1986).

Dítě přechází z fáze prekonvenční morálky do fáze konvenční. Samotné normy a vztah k normám se ve středním školním věku příliš nemění, stále jsou dány především autoritou, ačkoliv jim žák nerozporuje, může dát najevo svůj nesouhlas nebo neochotu požadavek plnit. Autoritě však neodporuje, protože v této fázi je pro žáka důležité kladné hodnocení, uznání či pochvala. Nejsou již motivováni odměnou nebo trestem, ale náležitým oceněním je pro ně trvalé uznání dospělého jedince. Toto pozitivní hodnocení umocňuje jejich potřebu seberealizace. Však i tenhle postoj žákům nevydrží až do konce středního školního věku, postupně se začíná vymezovat a víc než uznání autority, je mu přednější uznání vrstevníků. Tyhle normy začínají být pro žáky podstatné zhruba v deseti letech (Vágnerová, 2008).

Častým negativním projevem dětské morálky jsou lži a krádeže, které mají často svá vlastní specifika a motivaci. Žák posuzuje některé skutečnosti povrchně a nezvládne proniknout do samotného nitra morálních norem. Vidí u dospělých, že pokud něco zakází, je to špatně, pokud něco nařídí, je to dobře. Tím, že žák nezvládne proniknout do hloubky mravních zásad se promítne při hodnocení jeho mravních přestupků. Nejčastější dětskou lží je lež ze strachu, tu použije, pokud se dostane do situace, která mu není příjemná, pokud nesplní povinnost, nedodrží zákaz nebo je neposlušné (Kuric, 1986).

V neposlední řadě jsou častým mravním přestupkem krádeže. Je velmi důležité si všimnout především motivace, zda žák krade věci, protože je sám chce a nevlastní je z určitého,

pro něj závažného, důvodu. Další je touha po dobrodružství, v takovém případě pak dítě není většinou samo a chce se předvést před vrstevníky. Chce poukázat na svou šikovnost a vynalézavost. Rozdíl mezi těmito krádežemi je ten, že při společné krádeži děti neberou věci pro svůj užitek, zatímco jednotlivci si určitou věc vezme, protože ji nemůže získat jiným způsobem. Vše je ovšem podmíněno dětskou impulsivností, věc se mu jednoduše zalíbí, a proto ji ukradne v momentě, kdy se nikdo nedívá. A to i přesto, že původně nad krádeží vůbec neuvažovalo. Mezi negativní stránky morálky patří také hrubost, vulgarity nebo uličnictví. Cílem samotného rozvoje je osvojení si mravního vědomí a přesvědčení v konkrétním chování. Žáci se postupně zbavují své naivity a jsou schopni pochopit negativitu závadných skutků (Lally, 2019).

2.5 Sociálně psychologická charakteristika žáka

Sociální chování se rozvíjí mnoha směry, jsou to vztahy v rodině, mezi učitelem a žákem a také mezi vrstevníky. Zatímco v rodině vztahy samozřejmě nadále přetrvávají, kvalitativně se však mění, s učiteli se nové vztahy vyvíjejí a mezi vrstevníky začínají panovat mnohé rozdíly. Především chlapci se kolem desátého roku nechtějí zcela podřizovat zvyklostem rodiny, vyhýbají se širší rodině a návštěvám a mnohem lépe se cítí ve společnosti chlapeckých vrstevníků. U děvčat není skok tak markantní, procházkám a společným víkendům se nevyhýbají tak vehementně jak chlapci, nicméně i ony tráví čas raději ve společnosti svých vrstevnic (Míková, 2010).

Samostatnou kapitolu sociálního chování tvoří vztah učitele a žáka. Zatímco v prvních ročnících žáci bojují o přízeň učitele a mají k němu vesměs kladný vztah, můžeme pozorovat v pozdějších letech jistou snahu učitele analyzovat a hodnotit jeho práci či jeho osobní vlastnosti. V prvních třech ročnících je učitel pro žáky značnou autoritou, ve čtvrtém a pátém ročníku se u jednotlivců rozšiřuje postřeh týkající se práce a vlastností učitele. Pokud učitel nejedná s žáky zcela správně, jeho autorita se značně oslabuje, výhrady vůči učiteli se u žáky projevují především vyrušováním, předstíráním nevědomosti, vědomým klamáním apod. Žáci dokáží učitele hodnotit také pozitivně, a to především je-li dostatečně přísný, ale znalý a spravedlivý. Pokud má žáky rád, nedává přednost jednom před druhými, vyučuje zajímavě a srozumitelně, je přívětivý, veselá, žertuje, je klidný aj. Za špatného pak považují přesně opačného učitele (Křivohlavý, 1993).

Určitou sociální hodnotu má pro dítě i pro rodiče školní prospěch. Dítě akceptuje

názory rodičů, jejich kritéria, učí se, aby bylo dobře hodnoceno, ale ocenění autoritou má pro ně větší váhu než samotné hodnocení. Základem pro kladné sebehodnocení se stává kvalita vlastního výkonu, ta vede žáky k úspěchu nebo naopak neúspěchu. Větší kritičnost se projevuje především díky zdokonalení a rozvoji kognitivních schopností (Vágnerová, 2008).

Sociální chování mezi vrstevníky má také své zvláštnosti. Vztahy navazuje nejen ve škole, ale také mimo školu. Třídní kolektiv je organizován zvenčí a má charakter formální skupiny. *„Potřeba kontaktu s vrstevníky je považována za jednu z nejvýznamnějších potřeb školního věku. Vrstevnická skupina se stává významným socializačním prostředím. Dítě středního školního věku potřebuje být akceptováno nejen vrstevníky, ale i dospělými. Skupina se stává významným sociálním teritoriem, k němuž se dítě vnitřně přičleňuje.“* (Vágnerová, 2008, s. 95).

Míra postavení dítěte ve třídě je zpravidla dána dvěma faktory, jsou jimi oblíbenost a sympatie a míra vlivu. U oblíbenosti je důležitá otevřenost, empatie, míra pomoci a opora. Nesmíme opomenout také smysl pro humor. Všechny tyto faktory a prosociální citění dítěte bývají třídou kladně hodnocené. V oblasti druhé čili míře vlivu, se pak jedná o dítě soutěživé. Ostatním žákům imponuje, když má jejich vrstevník určité znalosti a dovednosti, pochvala od dospělé autority pak jeho postoj jen upevňuje. Mimo školní úspěšnost sem můžeme zahrnout také fyzickou sílu a obratnost (Vágnerová, 2008).

2.6 Prepuberta

Rozhodla jsem se popsat také stádium prepuberty, protože se jedná o období přechodu žáků. Jedná se o přechodné stádium mezi školním dětstvím a pubertou, stádium puberty se časově vymezuje mezi 10. a 11. rokem v dolní hranici, horní hranice je tvořena 14. a 15. rokem. Přechod mezi těmito obdobími je velmi postupný a pozvolný, proto je mezi nimi vřazena prepuberta.

Taktéž ji můžeme nazvat jako první fázi puberty, začínají se objevovat první známky pohlavního dospívání, objevují se sekundární pohlavní znaky a začíná se taktéž urychlovat růstová křivka. U chlapců se projevuje noční poluce, fáze u chlapců končí o jeden až dva roky později než u dívek. U dívek tato fáze trvá maximálně do 13 let (Langmeier, 2006). Tělesné dozrávání se projevuje zrychleným tělesným vývojem, změny v tělesných proporcích jsou postupné, začínají neúměrnou velikostí chodidla vzhledem k postavě, následuje růst končetin,

jako poslední se pak mění hlava, trup, svalstvo a vnitřní orgány. Změny v endokrinním systému způsobují to, že žlázy začínají produkovat více hormonů a do činnosti jsou uvedeny již výše zmíněné pohlavní orgány (Šimíčková – Čížková, 2004). Se změnami v endokrinním systému souvisí i zvýšení citové vzrušivosti. Mezi tělesným a duševním vývojem však panuje jistá nerovnováha. Dítě chce mít v prepubertě na vše hmatatelné důkazy, je orientováno na svět, pohlíží na svět realistickými očima, jedná se o období poměrně klidné. „S. Freud (1991) hovoří o fázi latence, která je míněna jako klidový stav. E. Erikson (1963) označuje prepubertu jako „dobu citové vyrovnanosti“. Z. Matějček (1994) ji pak charakterizuje jako „dobu vyrovnané konsolidace“ atp.“ (Čačka, 2000, s. 107).

Jedinec se začíná vyprošťovat z konkrétního, začíná chápat skutečnost jako jakousi množinu transformací, to ukončuje dětství a začíná příprava na adolescenci. Jedince může být plný ideálů, je popsán prudký citový vývoj, který však není plně kompatibilní s vývojem myšlení. Respektive vývoj myšlení je podstatnou a nedílnou součástí při pochopení citového a sociálního vývoje v prepubertě (Piaget, 2007).

Jedná se o fázi negativismu a vzdoru. U chlapců můžeme trdomyslnost sledovat po celou dobu prepuberty, u děvčat ji můžeme pozorovat až v druhé části prepuberty. Dítě se začíná soustředit především sám na sebe, odhaluje své „já“, především v situacích, kdy se snaží vzdorovat dospělému, což může být znakem jeho sebeprosazování proti vůli dospělých. Žák se již nezaměřuje na okolní svět a na jeho realistické vnímání, ale začíná období kvalitativní přestavby celé jeho osobnosti. Tato změna začíná začátkem druhého desetiletí, u chlapců o trochu později než u děvčat. Nervovou labilitu a psychickou nevyrovnanost doprovázejí také změny v tělesné stavbě, změny v motorice a celková disharmoničnost. Postupně se mění postoj jak k vrstevníkům, dospělým, tak k sobě samému. Začíná období introverze, žák se začíná zaměřovat více na sebe a snaží se odpoutat od okolního světa. Můžeme tedy říct, že vzhledem k okolí se jedná o negativní fázi, ale vzhledem k sobě samému je to fáze pozitivní. Žák hodnotí, přemítá, přemýšlí o tom, co zažil, o svých zkušenostech, o tom, co si dokázal osvojit, mnohé jevy začíná chápat hlouběji. Vytváří se vlastní názor, začíná být kritický k dospělým a začíná být mravně citlivý, což znamená, že začíná skutky dospělých samostatně hodnotit. Toto období netrvá velmi dlouho a někdy bývá označováno jako období druhého vzdoru. Dítě se vyhýbá hlučnému kamarádství, hrám, více přemýšlí, tráví čas doma, chová se stydlivě a plaše. Mohou se také objevit rozpory mezi rodiči a učiteli (Kuric, 1986). Je to období velmi neklidné, děti jsou vznětlivé, impulzivní a je potřeba mít určité výchovné znalosti, což znamená značnou zátěž pro rodiče či pedagogy.

Může se projevit krize ze ztráty přirozené autority, nápomocný může být pocit jistoty, který v dítěti umocňuje uvědomování si vlastní pozice ve světě (Šimíčková – Čížková, 2004).

Změny jsou znatelné také v řeči, žák již ztrácí dětský styl řeči, nicméně si ještě dostatečně neosvojil nové výrazy. Proto se může stát, že se necítí dobře ani ve světě dospělých, ani mezi svými vrstevníky. Dítě opouští dětský svět, ale adekvátní náhradu za něj ještě nesehnal, a to může způsobovat bezradnost. Tyto jevy mohou způsobovat vnitřní vření, otázky, na které nenalezne odpovědi ho mohou trápit a často má pocit, že si sám nedokáže pomoci. Pomocnou ruku mu mohou podat někteří učitelé, ve kterých má důvěru nebo matky (Langmeier, 2008).

V prepubertě se začínají objevovat změny v kvalitě poznávání, J. Piaget (1966, 1970) nazval tuto změnu v myšlenkových operacích stádiem formálních logických operací. Skutečnost, která byla dána a kterou žák nemohl měnit, vystřídalo zvažování hypotetické, které je nezávislé na obsahu a na čase. Je zde typická potřeba poznání a pochopení světa.

3 Malotřídní školy

Mnoho lidí má mylnou představu o pojmu „malotřídní školy“, většinou se setkáváme s názorem, že se jedná o vesnické školy s menším počtem žáků. Nedá se tvrdit, že je to vymezení úplně špatné, ale je značně nepřesné. Jelikož se ve své práci věnuji žákům z malotřídních škol, ráda bych v krátkosti nastínil jejich fungování, řízení, historii apod.

„Malotřídní školy jsou charakteristické tím, že mají vždy méně tříd než ročníků. Z toho vyplývají i vyšší nároky na učitele, který musí organizovat výchovně vzdělávací činnost v podmínkách souběžné práce několika ročníků ve třídě.“ (Vomáčka, 1995, s. 49) V jedné třídě jsou vyučováni žáci dvou ročníků, celé vyučování je ovlivněno z hlediska výchovy, vzdělávací práce, jsou ovlivněny vztahy a komunikace. Je zde malá anonymita, větší míra sociální kontroly a pro žáky je zde bezpečné prostředí. (Rabušicová a kol., 2004) Nutno podotknout, že pojem „malotřídní škola“ není oficiální, ale je to ustálené slovní spojení, které je užíváno pedagogy, ale i širší veřejností. Podle platné legislativy je tento typ škol v §46 zákona č. 561/2004 Sb. Vymezen takto: *„Základní vzdělávání v základní škole má 9.ročníků a člení se na první stupeň a druhý stupeň. První stupeň je tvořen prvním až pátým ročníkem a druhý stupeň šestým až devátým ročníkem. V místech kde, nejsou podmínky pro zřízení všech 9 ročníků, lze zřídit základní školu, která nemá všechny ročníky.“*

Již od roku 1774, kdy byl vypracován Všeobecný školní řád pro německé normální, hlavní a triviální školy ve všech rakouských dědičných zemích (tento řád platil téměř 100 let), však docházelo k neustálým změnám ve školách. Neustále se měnila délka povinné školní docházky, měnily se učební plány, v některých dobách byly učební plány rozdílné pro obecné školy vesnické a městské, měnily se počty žáků apod. V roce 1926 zaujímaly malotřídní školy největší počet obecných škol. V té době pro malotřídní školy platily osnovy se zkráceným vyučovacím obsahem (Králíková, Nečesaný, Zpěváček, 1977). Do roku 1948 bylo také možné nalézt na našem území malotřídní školy, kde bylo všech osm povinných ročníků. V těchto školách se vyučovaly dvě až tři třídy v běžích, pro učitele to byla práce nesmírně náročná, často tak docházelo k tomu, že malotřídní školy poskytovaly horší vzdělání než běžné školy (Vomáčka, 1995). V roce 1948 byl učební plán totožný s plánem na plně organizované škole. V letech 1951-1955 se přes veškeré nové iniciativy situace poměrně stabilizovala a zákonem v roce 1958 vznikla nová školní soustava, kdy se na malotřídních školách do jedné třídy zařazovaly 1. a 2. ročníky, nebo 1. a 3. ročníky. Do druhé třídy pak ročníky ostatní (Musil, 1958). V roce 1960 došlo k výrazné změně, malotřídní školy dostaly možnost převést pátý

ročník do nejbližší plně organizované školy. V šedesátých letech také dochází ke zlepšení situace, blízké školy začaly spolupracovat, byly vydávány metodiky, školy byly obstarány pomůckami a učitelům byla poskytnuta jak teoretická, tak praktická podpora (Boháč a kol., 1982). Naopak Trnková (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010) uvádí, že v roce 1960 byly obce rozděleny na perspektivní a neperspektivní, do kterých nebylo investováno, a tudíž docházelo k nátlaku na zrušení malotřídních škol. Od roku 1964 poté mělo k rušení docházet. V sedmdesátých a osmdesátých letech dochází k zjišťování určitých problémů, chyb apod. Velkým problémem byl kvalitativní rozdíl ve vzdělání. Ovšem tohle tvrzení podle Trnkové nebylo prokázáno. Po roce 1989 se spousta obcí mohla stát zřizovateli a docházelo k obnově dříve zrušených malotřídních škol. Od roku 1993-1995 vzrostl jejich počet o 2 % na 41 % ze všech základních škol (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010). Podlé údajů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy počet škol ke dni 30.9.2020 čítá 1.342, počet žáků je 83.366.

Specifika práce na malotřídních školách spočívají v rozdílných organizačních formách a metodách. Musil (1958) uvádí dvě základní formy, jedná se o přímé vyučování a samostatnou práci žáků. K nabytí vědomostí o novém učivu, jeho upevnění a procvičení slouží přímá činnost, samostatná práce slouží k opakování a k práci, kterou jsou žáci schopni udělat sami. Samostatná práce by měla žáky vést k rozvoji myšlení, projevení aktivity a iniciativy, vychovává děti k uvědomělé činnosti a cílevědomé práci. Pro učitele je to práce značně náročná, je důležitý správný časový odhad, dbát na náročnost práce, je potřeba tvořit větší množství doplňkových materiálů, musí být schopen reagovat na žáka, který má zrovna zadanou samostatnou práci. Pro učitele se jedná o práci velmi náročnou a zodpovědnou.

Názory na malotřídní školy se ve většině publikacích shodují, jedná se o velmi významnou kulturní instituci, je nedílnou součástí tradic celé obce, nabízí žákům nepřehledné množství aktivit, malotřídní škola ovlivňuje dění v samotné obci, stává se jakýmsi kulturním centrem, které ovlivňuje dynamiku obce (Trnková, 2008).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Stanovení cíle a hypotéz

Hlavním výzkumným cílem šetření bylo zjištění pomocí rozhovoru se žáky malotřídních škol jejich zpětný pohled na situaci přechodu na běžný typ základní školy. Dílčími cíli bylo zjištění jejich postojů, názorů, pocitů, momentálních vztahů se spolužáky, či prožívané emoce.

4.1 Hypotézy

H1: Žáci měli problém s adaptací do nového kolektivu.

H2: Žáci měli problém po stránce emocionální ve vztahu k pedagogovi, coby činiteli edukačního procesu.

H3: Žáci touží po přestupu zpět do malotřídní školy.

5 Metodika

5.1 Popis použité metody

K získání odpovědí na výzkumné otázky jsem zrealizovala kvalitativní výzkum, konkrétně techniku rozhovoru. Informace byly zjišťovány v přímé interakci s respondentem, prováděno tvář v tvář. Technika sbírání dat pomocí rozhovoru je sice pracná a časově náročná, nicméně jsou kladeny menší nároky na iniciativu respondenta, je pro něj obtížné vynechat otázky a také proporce dokončených rozhovorů je vyšší než návratnost dotazníků (Disman, 2002). Struktura rozhovoru byla předem připravena, jednalo se však o polostrukturovaný rozhovor, pořadí otázek jsem v případě potřeby mohla zaměnit nebo položit doplňující otázku.

5.2 Zkoumaný vzorek

Cílovou skupinou byli žáci základní školy navštěvující v době sběru dat pátou a šestou třídu běžné základní školy. Všichni žáci, kteří se účastnili rozhovoru v minulosti navštěvovali malotřídní školu v Ryžovišti.

5.3 Průběh výzkumu

Výzkumná část byla realizována v Moravskoslezském kraji, v obci Ryžoviště. Moravskoslezský kraj vznikl stejně s ostatními 13 kraji 1. ledna 2001 na základě legislativy přijaté roku 2000. Region má rozlohu 5427 km² a je složen z 6 bývalých okresů. Jsou to Bruntál, Opava, Nový Jičín, Ostrava-město, Karviná a Frýdek-Místek. Moravskoslezský kraj čítá 300 obcí a do počtu obyvatel pak 1 200 000.



Obrázek 1: Moravskoslezský kraj

Rozhovoru se účastnilo 12 žáků, kterým bylo položeno 25 otázek. V úvodní části jsem položila cílený dotaz, zda souhlasí s účastí ve výzkumném šetření a dotaz na souhlas s přepisem rozhovorů a dodržení anonymity, dále jsem se představila, informovala účastníky rozhovoru o tom, kdo jsem, za jakým účelem rozhovor provádím a jak dlouho bude rozhovor trvat. Rozhovory byly prováděny v domluveném čase, v klidném prostředí. V úvodu rozhovoru proběhlo navázání krátkého kontaktu k získání důvěry, délka rozhovoru se pohybovala v rozmezí od 15 do 30 minut. Rozhovory byly zaznamenávány pomocí diktafonu, záznam byl následně přepsán do textového editoru a analyzován výzkumníkem. Tazatel se opíral o písemné schéma (Příloha č. 1), realizace rozhovoru proběhla od ledna 2022 do března 2022. Rozhovory byly bezprostředně po skončení rozhovoru přepsány. Celkový přepis rozhovorů se rovnal 54 stranám A4 při řádkování 1,5 centimetru.

5.4 Proces analýzy dat

Všechna získaná data byla analyzována metodou vytvoření trsů. Metoda vytváření trsů slouží k seskupení určitých výroků. Trsy vznikají na základě podobností, vytvořením trsů získáme obecnější kategorie, jejich zařazením do určité skupiny trsu je asociováno s určitými znaky, které se opakují (Mioviský, 2006). Při práci byla využita vytisknutá verze rozhovorů a technika barvení textu, které jsem využila k otevřenému kódování. Při volbě kódu jsem si kladla otázky, o čem daná část vypovídá. Určité pasáže mají více než jeden kód. Z vypsáního

seznamu kódů jsem vytvořila trsy. U některých otázek jsem volila výčet nebo analýzu odchýlných případů. Pro doplnění výsledků budou některá data kvantifikována, tzn. budou zobrazeny četnosti vybraných odpovědí.

6 Výsledky

Položka č. 1: Jaký je tvůj věk, do jaké chodíš třídy?

Položka č. 2: Kolik vás je ve třídě a kolik vás bylo předtím?

Zpracováním dat k otázce č. 1 a 2 jsem získala základní informace o žácích, o jejich počtu na malotřídních školách a kolik jich je nyní.

Věk	Počet	Dívky	Chlapci	Třída	Počet dětí v předchozí třídě	Počet dívek ve třídě	Počet chlapců ve třídě	Počet dětí ve třídě nyní
10	5	2	3	5.	9	5	4	17
11	3	1	2	6.	7	1	6	17
12	4	2	2	6.	7	1	6	18

Tabulka 1: Základní údaje a počty žáků

Položka č. 3: Jak se cítíš v nové třídě?

Otázka směřována na účastníky rozhovoru z důvodu zjištění jejich momentálních pocitů na nové škole. Nejčastěji byly odpovědi, typu *“dobrý, v pohodě“* bez většího emocionálního zabarvení. Odpověď jsem zaznamenala u devíti žáků, tj. 75 % dotazovaných, 2 žáci odpověděli *„super“*, tj. 16,6 %. Jen jeden žák vypověděl, že se mu na nové škole vůbec nelíbí, v procentech 8,4 %.

Položka č. 4: Jak bys popsal vztah s učitelkou, jak se ti s ní spolupracuje?

Otázka byla položena ke zjištění postojů k paní učitelce. Respondenti svou jednoslovnou odpověď často rozvedli. 75 % uvedlo, že s paní učitelkou mají vztah relativně neutrální, časté odpovědi byly *„zvykl jsem si, docela to jde, dobrý to je, nevím“*. Zároveň však svou odpověď doplnili o jinou skutečnost, např. *„dobrý, ale děti se hodně perou, protože tady mám víc kamarádů, jsou přísnější, je nás hodně ve třídě apod.“* 16,6 % uvedlo, že s paní učitelkou mají kladný vztah, 8,3 % má s paní učitelkou vztah záporný, protože je *„přísná“*.

Podotázkou, či doplňující otázkou byla otázka na spolupráci. Cílem zjišťování bylo, zda žáci mají pocit, že mohou s paní učitelkou kooperovat na relativně stejné úrovni jako na malotřídní škole, zda se jim dle jejich názoru dostatečně věnuje, mohou se jí svěřit apod. 2 respondenti uvedli, že spolupráci s paní učitelkou nijak neřeší, další 2 uvedli, že spolupráci

neřeší, protože paní učitelce nerozumí a bývá často nevrlá. Zbytek 66,5 % uvedlo, že spolupráce s paní učitelkou je dobrá, že je ochotná a ráda pomůže.

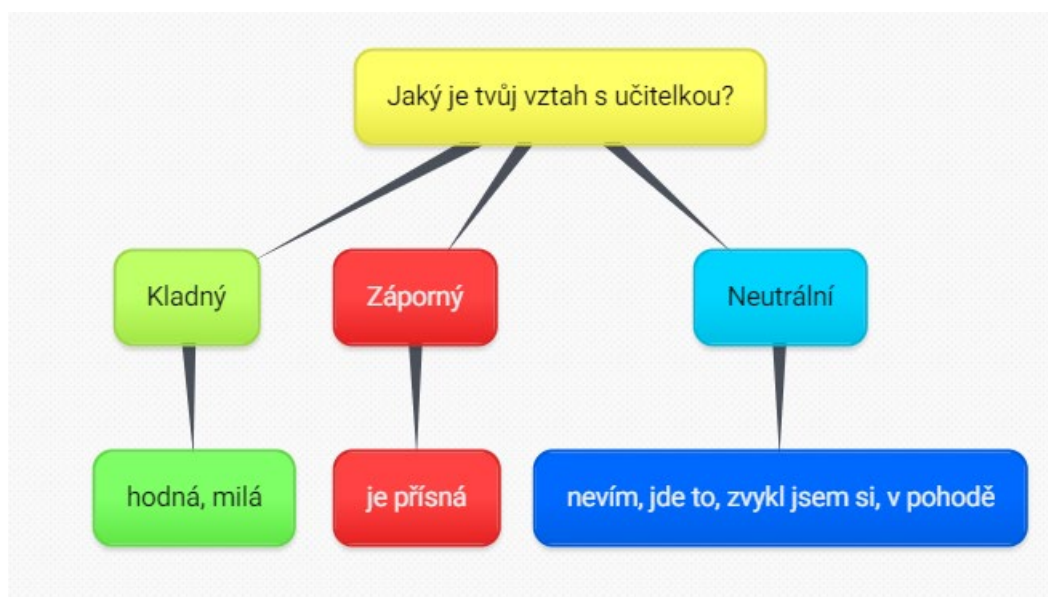


Diagram 1: *Jaký je tvůj vztah s učitelkou?*

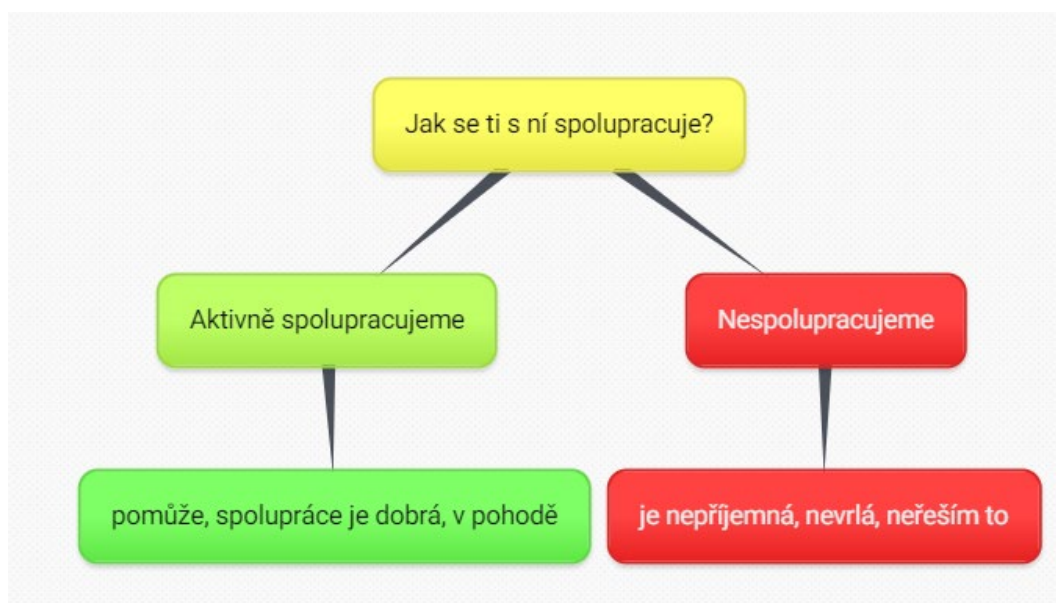


Diagram 2: *Jak se ti spolupracuje s paní učitelkou?*

Položka č. 5: Jak se ti pracovalo s panem učitelem na minulé škole? V čem je vztah s učitelem jiný než na malotřídní škole?

Otázka zaměřená na vnímání rozdílu mezi školami. V první části otázky jsem na malotřídní školu zaznamenala samé kladné odpovědi, jedna z odpovědí byla záporná,

ale směřovala na žákovu novou školu. U otázky, v čem byl vztah jiný uvádí víc jak polovina, že vztah byl jiný, že je momentálně horší. Nejčastěji zaznamenána kladná odpověď zněla: „pan učitel nám byl blíže, mohl jsem se mu svěřit“. Z odpovědí, které se negativně vyjadřují o nové škole nejčastěji znělo: „je nás ve třídě moc, paní učitelka to nestíhá řešit.“

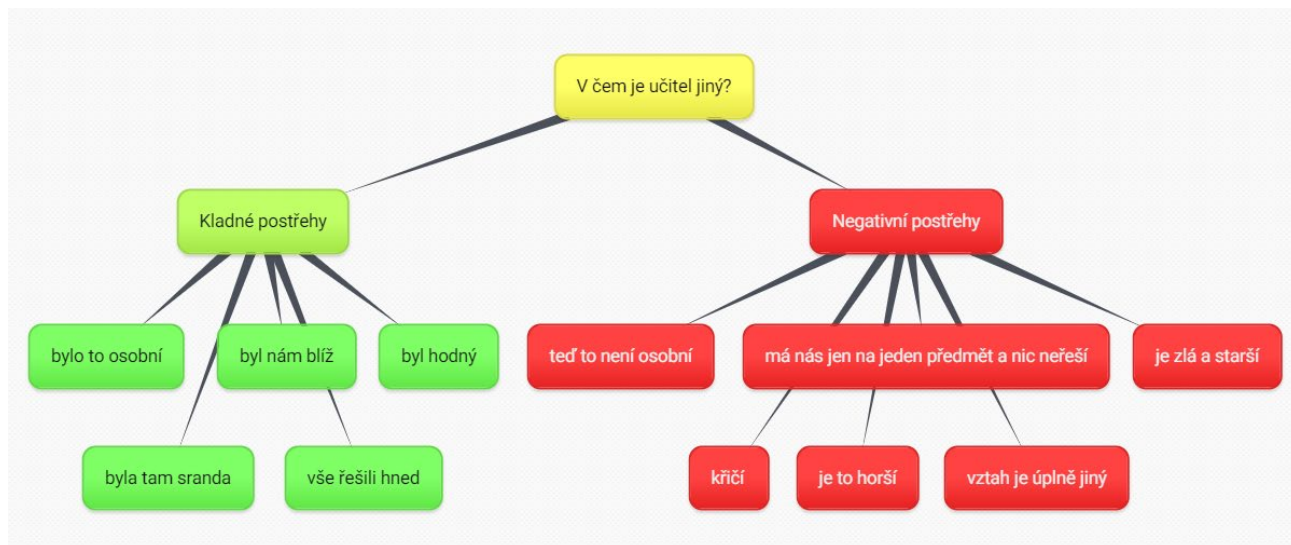


Diagram 3: V čem je učitel jiný?

Položka č. 6: Jak bys popsal/a svůj vztah se spolužáky?

Otázkou jsem zjišťovala momentální vztahy a vazby se spolužáky. Jak se dlouho jim začlenění do kolektivu trvalo a zda se jim to vůbec podařilo. Polovina respondentů uvedla, že během prvního týdne je přijali všichni spolužáci. Jedná se o šest žáků (49,8 %), jeden respondent (8,3 %) odpověděl, že přijetí trvalo čtrnáct dní, dva respondenti (16,6 %) uvedli, že je žáci přijali do měsíce, stejný počet respondentů uvedl délku trvání půl roku. Jeden z respondentů (8,3 %) mi sdělil, že ho spolužáci vůbec nepřijali.

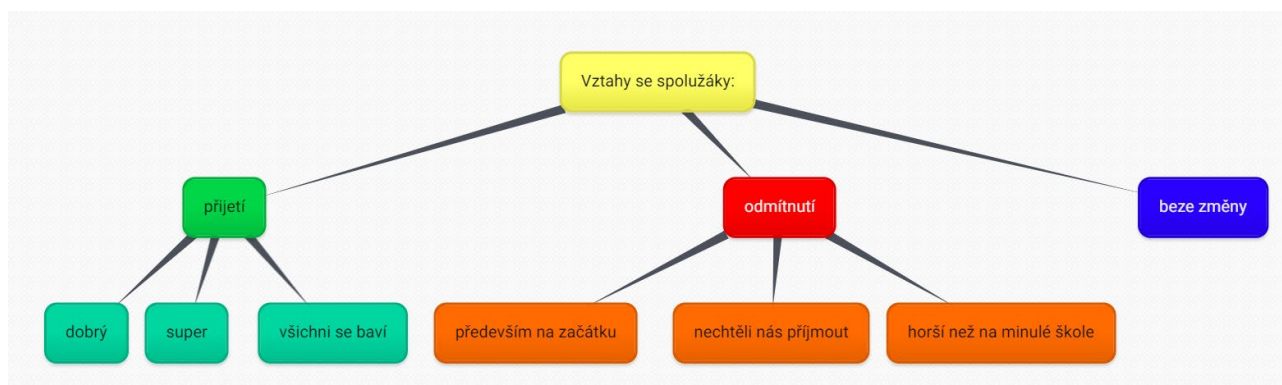


Diagram 4: Vztahy se spolužáky

Položka č. 7: Pomohl ti někdo s přijetím do kolektivu? (Třídní učitel, výchovný poradce, školní metodik prevence, školní psycholog)

Otázku jsem pokládala především kvůli zjištění, zda se žáci začlenili vlastní iniciativou nebo byla potřeba pedagogická či psychologická pomoc a podpora. Popřípadě, zda si o případnou pomoc při zařazení do kolektivu požádali. Devět respondentů (75 %) uvedlo, že jim se seznamování nikdo nepomohl, s ostatními spolužáky se seznámili díky vlastnímu přátelskému postoji. Tři respondenti (25 %) uvedli, že jim k seznámení pomohli staří kamarádi. Pomoc a podpora dospělého jedince nebyla dle nich nutná.



Diagram 5: Kdo ti pomohl?

Položka č. 8: V čem jsou vztahy jiné se spolužáky na této škole oproti škole předešlé?

Otázkou jsem zjišťovala, zda žáci pocítují rozdíly mezi vrstevnickými skupinami. Jeden respondent uvedl, že vztahy jsou na stejné úrovni jako v předešlé škole. Dva respondenti (16,6 %) odpověděli, že je to v nové škole lepší. Zbytek čili deset (83 %) respondentů v rozhovoru uvedlo, že na minulé škole panovaly lepší vztahy, děti na sebe byly hodnější, měli tam více kamarádů a především, že na nové škole panuje větší agresivita, děti se perou, vyhazují si věci z oken, ve třídě nepanují dobré vztahy apod. Další nevýhodu spatřují v tom, že kvůli dojíždění nestíhají odpolední družinu, z rozhovoru s paní ředitelkou na malotřídní škole bylo zjištěno, že téměř všichni žáci malotřídní školy trávili ve školní družině čas až do uzavření školy. Výhodu naopak spatřují v možnosti užívání mobilního telefonu.



Diagram 6: V čem jsou vztahy jiné?

Položka č. 9: Jak se spolužáci k sobě chovají?

Otázka navazuje na otázku předešlou. Otázka směřovala ke konkretizaci rozdílu. Jeden respondent (8,3 %) uvedl, že se žáci chovají na obou školách stejným způsobem. Dva (16,6 %) žáci uvedli, že vztahy mezi ostatními jsou „*super, dobrý, někteří se baví, především děvčata se k sobě chovají hezky*“. Devět respondentů uvedlo, že děti se ve třídě „*perou, nesnáší se, nechovají se k sobě moc hezky, ničí si věci, chodí v hodině, neposlouchají, popichují se*“.



Diagram 7: Jak se spolužáci chovají mezi sebou?

Položka č. 10: Jaký je rozdíl v chování spolužáků (ve společném třídním soužití) mezi školami?

Obrácený případ nastal při položení této otázky, zde jsem zjišťovala pohled žáků na rozdílné chování mezi skupinami. Tři (24,9 %) žáci uvedli, že rozdíl není žádný, že se žáci k sobě chovají stejným způsobem. Ostatních devět (71,7 %) respondentů zmínilo pozitiva malotřídní školy, zejména „byli jsme jako rodinná škola, žáci i učitelé byli milejší, přátelštější a hodnější“ a následně negativa běžné školy „častá agrese mezi spolužáky, neustále se perou, křičí po sobě, nechovají se k sobě hezky“.



Diagram 8: Jaký je rozdíl v chování spolužáků?

Položka č. 11: Co tě mile/nemile překvapilo na nové škole a na paní učitelce?

Položená otázka směřovala ke zjištění, zda žáci měli nějaká očekávání při vstupu do nové školy. Sedm (58,1 %) respondentů uvedlo, že je na škole a na pedagožce nic nepřekvapilo. Po doplňující otázce sdělili, že neměli žádná očekávání nebo je na vše upozornili žáci, kteří již školu navštěvují. Zbýlých pět (41,5 %) respondentů zmínilo ve většině případů, „paní učitelka na nás nemá čas, nejezdíme téměř na výlety, protože je nás hodně“. Tahle pětice také uvedla pozitiva, jako např. „šikana je menší, než jsem si myslela, máme zde spoustu olympiád, učitelé jsou hodní“.

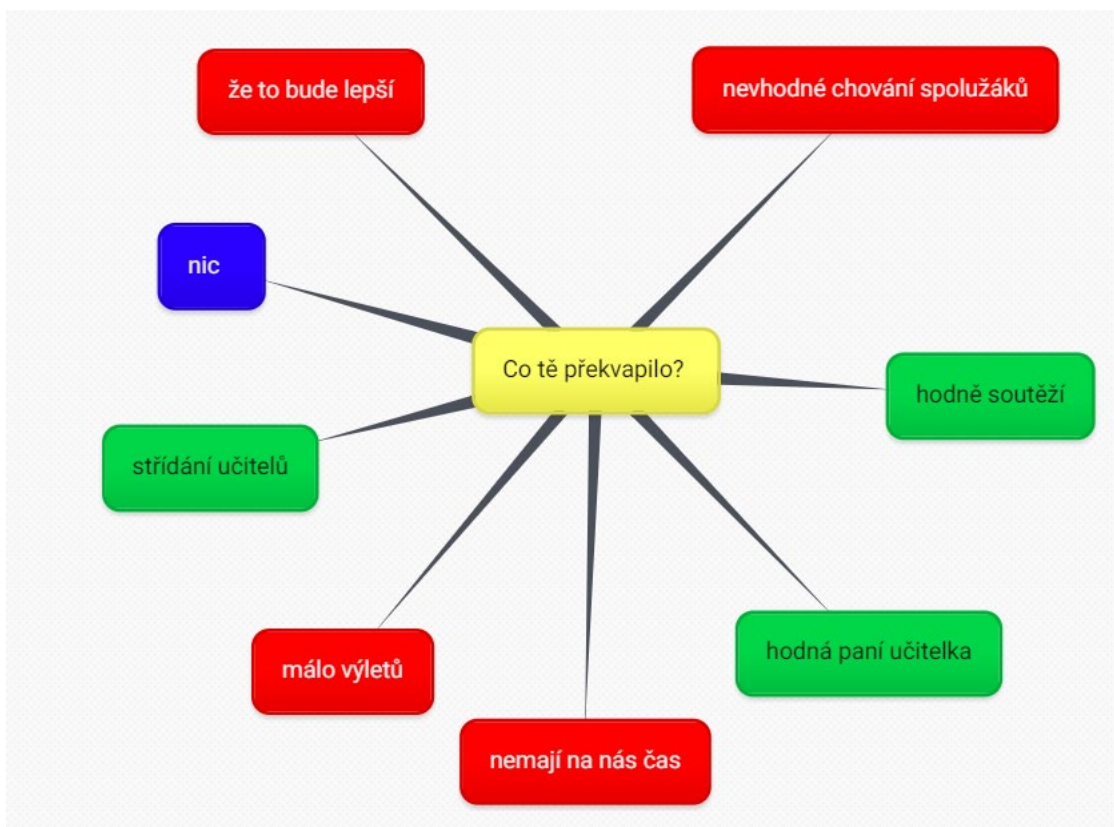


Diagram 9: *Co tě mile/nemile překvapilo na nové škole nebo na paní učitelce?*

Položka č. 12: Jak ses cítila první den ve škole?

Jen dva respondenti uvedli, že se ve škole první den cítili stejně jako na škole předešlé. Ostatní pociťovali „*strach, stres, úzkost, cítili se špatně, zvláště, báli se, učitelka byla zlá, špatná.*“ Všichni dotazovaní byli v první školní den doprovázeni rodiči, ve kterých spatřovali podporu.



Diagram 10: Jak ses cítil/a první den ve škole?

Položka č. 13: Jaká byla orientace na škole?

Tři respondenti uvedli, že s orientací neměli problém a velmi rychle si na nové, větší prostředí zvykli. Devět z dvanácti pak uvedlo, že je velká škola vyděsila, měli strach do ní chodit, ztráceli se, znali pouze cestu do třídy a do jídelny. Adaptace ve školním prostředí z hlediska orientace v prostoru žákům zabrala ve většině případů týden, maximálně měsíc. Jeden žák pak přiznal, že s orientací ve škole měl problém jeden celý školní rok.

Položka č. 14: Chtěl/a by ses vrátit na malotřídní školu?

ANO	NE	NEVÍM
8	3	1

Tabulka 2: Chtěla by ses vrátit na malotřídní školu?

Z dvanácti účastníků interview se pro návrat do malotřídní školy vyslovilo osm z dvanácti (66,6 %), naopak tři žáci nevykazovali žádnou touhu po návratu do malotřídní školy. Výsledek v relativních číslech vykázal hodnotu 25 %, pouze jeden nebyl plně rozhodnut.

Položka č. 15: Jaký je rozdíl ve vyučovacím procesu mezi školami?

Malotřídní škola	Základní škola běžného typu
- byly dvě třídy	- je zde hodně dětí
- pořád jsme byli v jedné třídě	- často se stěhujeme
- hodně se věnovali prvňáčkům	- hodně se učíme
- bylo to lehčí	- jsou přísnější
- bylo nás míň	- píšeme více testů
- měli na nás čas	- je zde více učiva
- neměli jsme specializované třídy	- žáci dělají binec a vyrušují
	- učitelé na nás nemají tolik času

Tabulka 3: Rozdíl ve vyučovacím procesu mezi školami

Položením otázky jsem chtěla zjistit, zda na respondenty působí rozdílnost ve vyučovacím procesu, jestli jsou si vědomi jiné organizace, forem a metod práce ve výuce. Nejčastější odpovědi jsem zaznamenala do tabulky.

Položka č. 16: Jak moc jsi spokojená/ý s vedením třídy?

V následující sadě otázek jsem chtěla zjistit, zda žáci vnímají rozdíl mezi vedením třídy ve škole malotřídního typu a na základní škole běžného typu. Sedm (58,1 %) respondentů uvedlo, že spokojení s vedením třídy nejsou. Mezi nejčastější odpovědi patřilo: „není to nic moc, vše se řeší hrozně dlouho, situace neumí řešit, hodně řve, nezvládá nás, je nás hodně, nejsem spokojená“. Pět (41, 5 %) respondentů odpovědělo, že jsou s vedením třídy „spokojení, je to dobré“, ale dál svou odpověď nedokázali specifikovat.

Položka č. 17: Je vedení třídy učitelem lepší než na malotřídní škole? Ano, ne, v čem, zdůvodni.

Otázka související s předchozí. Doplnující otázka ke zjištění rozdílu v postojích, hodnocení, reakcích, řešení problémů apod. mezi učiteli základních škol. Jeden (8,3 %) respondent uvedl, že nevidí rozdíl ve vedení. Zbytek (91,7 %) uvedl kladné stránky malotřídní školy, např. „problémy se lépe řešily na malotřídní škole, nedělali jsme binec, bylo málo dětí, vždy jsme měli nějakou práci, nenudili jsme se, hodně jsme se toho naučili, učitel byl hodný“, následně své odpovědi někteří z nich doplnili o negativa na základní škole běžného typu.

Mezi nejčastější odpovědi patřilo: „*nejdou mi nové předměty, jen sedíme v lavici, koukáme, nejezdíme, je jim jedno, že se žáci šikanují.*“

Položka č. 18: Jak moc se ti na nové škole daří z hlediska vzdělávacích úspěchů?

Čtyři (33,3 %) respondenti uvedli, že se jim více dařilo na malotřídní škole. Čtyři (33,3 %) odpověděli, že se jim relativně daří na nové škole. Čtyři (33,3 %), že se ve známkách zhoršili. Z dvanácti pak sedm (58,1 %) žáků doplnilo svou odpověď o dovětek „*škola mě teď nebaví, chtějí toho moc, musím se hodně učit, nedávám pozor, protože nevnímám.*“ I žáci, kteří uvedli, že se jim relativně daří dodali, že „*je to nebaví a musí se víc učit.*“

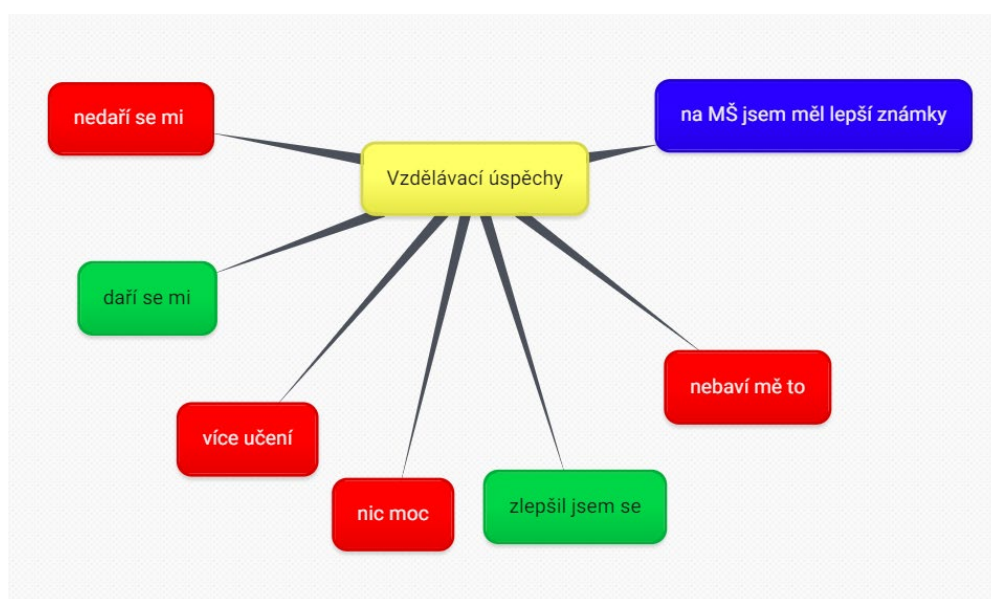


Diagram 11: Vzdělávací úspěchy

Položka č. 19: Při jakých činnostech cítíš uspokojení ze svého výkonu a proč? Zažíval si uspokojení při těchto činnostech i na minulé škole, nebo v něčem jiném?

Čtyři (33,3 %) respondenti uvedli, že cítí úspěch jen při hodinách matematiky nebo anglického jazyka. Z doplňujících otázek vyplynulo, že matematiku daný žák velmi dobře ovládá již od prvních školních let. V hodinách anglického jazyka využívají mobilní telefony a mobilní aplikace, což je pro žáky výrazné zpestření výuky. Tři (24,9 %) respondenti uvedli, že nezažívají uspokojení, ani úspěch. Především proto, že je jich ve třídě „*hodně a není na to prostor*“. Čtyři (33,3 %) respondenti odpověděli na otázku, že jim nejsou předkládány žádné zajímavé činnosti. Jeden (8,3 %) odpověděl, že „*neví*“.

Jedenáct (91,3 %) respondentů uvedlo, že na malotřídní škole cítili uspokojení ze svého výkonu „často, velmi často, občas ano, každý den“. Jeden (8,3 %) žák uvedl, že si nemůže vzpomenout. Konkretizovali jen to, že výuka na malotřídní škole byla prováděna zábavnější formou, často využívali didaktických her.

Položka č. 20: Můžeš si po skončení výuky říct, že máš radost z dobře vykonané práce? Kolikrát týdně teď? Kolikrát týdně na malotřídní škole?

Malotřídní škola		Základní škola běžného typu	
0x	-	0x	2
1x	-	1x	4
2x	1	2x	4
3x	2	3x	2
4x	1	4x	-
5x	8	5x	-

Tabulka 4: Kolikrát má žák pocit dobře vykonané práce

V tabulce je zřetelně znát míra pocitu úspěchu u žáků. Ve srovnání, nula respondentů uvedlo, že na malotřídní škole zažívali úspěch jednou týdně nebo nikdy. Naopak největší počet dotazovaných, osm, uvedlo, že zažívalo pocit úspěchu každý den. Na běžné základní škole naopak nula respondentů uvedlo, že by pocit úspěchu měli každý den nebo čtyřikrát týdně. Stejný počet respondentů (41 %) uvedlo, že zažívá úspěch dvakrát či třikrát týdně.

Položka č. 21: Co tě baví na vyučování na této škole?

Otázkou jsem zjišťovala postoj žáků k výuce na škole, kterou nyní navštěvují. Osm (66,4 %) respondentů odpovědělo, že momentálně je nic nebaví. Jeden (8,3 %) z respondentů byl nadšený z interaktivní tabule, kterou malotřídní škola prý nedisponovala. Z rozhovoru s paní ředitelkou malotřídní školy jsem zjistila, že malotřídní škola má interaktivní tabule dvě. Je však možné, že je v době, kdy žáci školu navštěvovali, tolik neužívali. Jednoho (8,3 %) respondenta baví spolužáci a jejich občasné vtipy ve výuce. Dva (19,6 %) respondenti uvedli, že jsou nadšeni z hodin matematiky.



Diagram 12: Co tě nejvíce baví na vyučování na nové škole?

Položka č. 22: Co tě nejvíce bavilo na škole minulé?

Opět se jedná o doplňující otázku. V přechozí položce více jak polovina respondentů odpověděla, že je momentálně téměř nic nebaví. Doplňující otázkou jsem zjišťovala, zda se jejich postoj k výuce během přestupu změnil. Nejvyšší počet respondentů odpovědělo „že na škole byla zábava, učili jsme se podle her, hodně jsme se smáli“. Zajímavá odpověď jedné žáčky: „Dříve jsme se hodně smáli, teď už se nikdo z nás tolik nesměje, je to škoda.“ Čtyři respondenti uvedli, že je na minulé škole bavili víc předměty, např. matematika, vlastivěda a tělocvik. Jedinou nevýhodu ve výuce tělocviku všichni spatřovali ve velikosti tělocvičny. Dva respondenti uvedli, že je „učení nikdy moc nebavilo, ani na minulé škole“.



Diagram 13: Co tě nejvíce bavilo na minulé škole?

Položka č. 23: Jak bys ohodnotil/a svůj výkon ve vyučování na současné škole? Jak bys ohodnotil/a svůj výkon na minulé škole?

Malotřídní škola		Základní škola běžného typu	
1	8	1	1
2	3	2	5
3	1	3	5
4	-	4	1
5	-	5	-

Tabulka 5: Hodnocení výkonu

Tučně je zaznamenána hodnotící stupnice, ve sloupcích vedle je zaznamenán počet respondentů, kteří jsou přesvědčeni, že jejich výkon této známce odpovídal. Osm respondentů uvedlo, že na malotřídní škole by byli ohodnoceni známkou jedna, dvojkou by byli ohodnoceni respondenti tři a trojkou jeden. Ostatní známky se u nich nevyskytovali. Žáci pocítují znatelné zhoršení při přechodu na větší základní školu. Hodnocení jedna by zůstalo pouze jednomu žákovi, pět respondentů se zhoršilo na dvojkou, pět by v současné době bylo ohodnoceno trojkou a jeden čtverkou. Sami respondenti uvedli, že výuka je „*moc nebaví, paní učitelka je velmi přísná, neupoutá mou pozornost, je nás ve třídě moc, velmi tvrdě hodnotí, nedaří se mi, výuka byla lehčí apod.*“. Ke zhoršení prospěchu došlo u deseti respondentů, což čítá 83,3 %.)

Položka č. 24: Jak moc se podle sebe rozvíjíš? Pozoruješ na sobě nějaké změny? Jak tě změnil přechod na jinou školu?

R1: Nezměnila jsem se. Jsem stejná, mám větší slovní zásobu.

R2: Nepřijde mi, že jsem se změnila.

R3: Nic se nezměnilo.

R4: Chovám se furt stejně.

R5: Ne.

R6: Změnil jsem se, jsem více drzý. Učitelky na nás nejsou drzé, ale jsou zlé nebo jak to mám říct. Nejsou mírné jak na staré škole, tak mám někdy chuť jí to vrátit.

R7: Změnilo mě to, ten přechod. V chování, jsem drzá, dřív jsem taková nebyla. Naučila jsem se to od ostatních dětí.

R8: Drzejší jsem. Asi jsem dospěl trochu. Jsem drzý na rodiče. Čekám až mi mamka vrazí.

R9: Asi jo. V rámci měsíců. Když si vzpomenu, co jsme řešili tady. Hádali jsme se o kabelky. Je to jiné.

R10: Určitě. Psychicky mně to neuškodilo

R11: Když jsem byl na staré škole, tak jsem nebyl tak hrk. Teď jsem se za ten půlrok o dost zrychlil. V dobrém i špatném. Jsem zbrklejší, ale i rychlejší.

R12: Nejsem tak dětinský. Trochu jsme se změnil

Pět (41,5 %) respondentů uvedlo, že je přechod na jinou základní školu nezměnil. Tři respondenti (24,9 %) na sobě pocítují, že jsou více drzí. Čtyři (33,2 %) respondenti odpověděli, že na sobě určité změny pozorují.

Položka č. 25: Pokud bys měl srovnat obě školy, kde jsi více uspokojoval svoji touhu po vědění?

Z dvanácti respondentů tři (24,9 %) uvedli, že nedokáží jasně určit, která z dvou nabízených škole více uspokojovala jejich touhu po vědění. Čtyři respondenti (33,2 %) uvedli, že v tomto směru na ně více působí škola běžného typu. Pět respondentů (41,5 %) odpovědělo, že touhu po vědění pocítovali více na malotřídní škole. Pro doplnění níže nasdílím odpovědi některých žáků, ve kterých můžeme spatřovat jejich mylný pohled na tuto otázku. Možností je také nejednoznačné pochopení významu textu.

R1: „*Musím se učit, protože jsem měl škaredé známky. Tak asi na nové škole.*“

R2: „*... teď je toho víc, tak asi nová škola.*“

R3: „*Na staré škole jsem se nemusela tolik učit a teď se musím učit každý den.*“

6.1 Výsledky k H1:

H1: Žáci měli problém s adaptací do nového kolektivu.

Hypotéza problému s adaptací z kolektivu o nízkém počtu žáků na kolektiv s širokospektrálním vrstevnickým zastoupením nebyla potvrzena. Z celkového počtu dvanácti respondentů, odpovědělo jedenáct, že je skupina nejpozději do měsíce přijala, což v procentuálním vyjádření odpovídá 91,3 %.

Mezi nejčastější odpovědi patří: *vše bylo dobré, proběhlo to v pohodě, skamarádili jsme se rychle, trvalo to chvíli*. Odpovědi, které se objevovaly sporadicky: *nebylo to nic moc, trvalo to dlouho, nepřijali mě*.

Hypotéza byla vyvrácena.

6.2 Výsledky k H2:

H2: Žáci měli problém po stránce emocionální ve vztahu k pedagogovi, coby činiteli edukačního procesu.

Zatímco hypotéza číslo 1 se nepotvrdila. Hypotéza číslo 2 hovořící o slabší emocionální vazbě k učiteli a tím i k edukativnímu procesu jako takovému, se zcela potvrdila. Z celkového počtu 12 respondentů se k nižší motivaci ke spolupráci s učitelem z důvodu absence chemického propojení mezi činiteli výukového procesu, přihlásilo 10 žáků, což čítá 83,3 %.

Mezi nejčastější odpovědi patří: *učitel nic neřeší, není to osobní, má toho moc, je nás hodně, je zlá, nedávám pozor, nevnímám, hodně řve, daří se mi, ale nebaví mě to*.

Hypotéza byla potvrzena.

6.3 Výsledky k H3:

H3: Žáci touží po přestupu zpět do malotřídní školy.

I třetí hypotéza byla potvrzena. Z 12 účastníků interview se pro návrat do malotřídní školy vyslovilo 8 z 12, což procentuálně odpovídá 66,66 %. Naopak 3 žáci nevykazovali žádnou touhu po návratu do malotřídní školy. Výsledek v relativních číslech vykázal hodnotu 25 % a pouze 1 nebyl plně rozhodnut. V procentech to odpovídá 8,33 % bodů. U chlapců byla neochota vrátit se zpět do malotřídní školy vyšší. Absolutní hodnota činila 2 z 7. V procentech hodnota činí 28,5 %. U dívek neochota vrátit se vykazovala čísla nižší konkrétně 1 z 5. Což představuje 25 %. V relativních číslech je odchylka mezi proměnnými zanedbatelná, tudíž můžeme mluvit o rozdílnosti hodnot v rámci statistické chyby.

Nejčastější odpovědi: *chtěl bych moc, hrozně moc, kéž by byla naše škola do devátého ročníků, kdyby to šlo, máte mě tu hned, vrátil bych se kvůli učitelům, okamžitě.*

Hypotéza byla potvrzena.

7 Diskuse

Důvodem nepotvrzení první hypotézy (**H1: Žáci měli problém s adaptací do nového kolektivu**) se mohl stát faktor relativně stabilní sociální skupiny místních fotbalistů, kteří se mezi sebou velmi dobře znají. Celkově působnost kroužků a jiných zájmových vzdělávacích mimoškolních útvarů dotváří v mikroregionu, kde výzkum probíhal, relativně spleť sítí místních sociálních vazeb. Pro aktéry výzkumu, tudíž nový kolektiv neznamenal úplný krok do neznáma. Lehce odlišná situace nastala u dívek. V jejichž případě docházelo k vyšším obavám z nového kolektivu. Chlapci se mezi sebou více znali již ze zmíněných zájmových útvarů. Ty však cílily zejména na ně a pro dívky v nich nebylo moc prostoru. I přesto se dívky podle svých slov velmi rychle začlenily. Jakou roli při tom hrál fakt, že dívky přecházely do nového prostředí se svými biologickými protějšky z malotřídní školy, v nichž se mohl probudit pud protektivnosti a tím je chlapci mohli lépe chránit před potenciální šikanou, nevíme.

Nicméně vazby vytvořené mezi oběma pohlavími na malotřídní školy vykazují vysokou míru sounáležitosti. Chlapci se v novém kolektivu, jenž pro ně nebyl až tak nový, chovali velice přátelsky ke svým dívčím kamarádkám z malotřídní školy. Nepanovala u nich potřeba se předvádět a otáčet se k dívkám zády. Proto se i dívky velice rychle začlenily.

V této oblasti sociální adaptace respondenti uváděli větší množství kamarádkých vztahů na škole běžného typu oproti škole malotřídní. Tato tvrzení jednotlivých aktérů výzkumu byla překvapením. Do jaké míry jsou tvrzení o vyšším množství kamarádkých vazeb na běžné škole pravdivá, nelze verifikovat. Nelze rozhodnout do jaké míry dovedou žáci rozpoznat kvalitní vztah mezi vrstevníky a zda nezaměňují kvantitu mezilidských vztahů za kvalitu. Pokud tedy vycházíme z předpokladu, že v menší uzavřené skupině na malotřídní škole vytvořily pevné vazby. V tomto ohledu spatřovali žáci přínos běžné školy oproti škole malotřídního typu.

Zajímavé by bylo sledovat do jaké míry by výzkum naboural jiný mikroregion, v jehož prostředí nepanují tak provázané sociální vazby jednotlivými skupinami. Proti tomu se naopak povedlo zcela potvrdit hypotézu číslo 2. (**H2: Žáci měli problém po stránce emocionální ve vztahu k pedagogovi, coby činiteli edukačního procesu.**) Ta předpokládala nižší emoční vztah k pedagogovi, potažmo výukovému procesu na běžné škole. Což naprosto koreluje s výzkumy sociálních skupin potvrzující kvalitnější vazby mezi členy skupin s nižším počtem osob. Třídou na malotřídní škole s učitelem v čele jistě můžeme pokládat

za malou uzavřenou sociální skupinu s kvalitními vazbami mezi jednotlivými členy. Právě velikost skupiny, její uzavřenost, stabilita nese s sebou velkou výhodu v oblasti znalosti skupiny jako takové. Tudíž nabízí pedagogům rozmanitou škálu citlivých intervencí vůči jednotlivým členům skupiny, tak aby nebyla narušena jejich emocionální integrita.

Nenavázání tak hlubokého emocionálního vztahu mezi pedagogy či pedagogem na běžné škole přikládali žáci zejména vyššímu počtu žáků ve třídě. Podle svých slov na ně neměl učitel tolik času. Umocnění pocitu odtazitosti spatřovali žáci také zejména v odosobněném přístupu kantorů na běžné škole. Jelikož si museli najednou zvyknout na množství kantorů, zatímco na malotřídní škole měli kantora pouze jednoho, maximálně dva. Podle názorů respondentů to s sebou neslo dvě příčiny, díky nimž se nedokázali tak emocionálně napojit na svého učitele. Podle soudu jednoho žáka, s nímž se v celku ztotožňovali i ostatní respondenti jsme se dozvěděli, že *„učitelka neřeší problémy včas. Všechny problémy trvají, než se vyřeší. Klidně i do druhého dne. To na minulé škole nebylo. Pan učitel nebo paní učitelka to vyřešili hned. A ten problém skončil. Tady se to řeší i několik dní a stejně se to kolikrát ani nevyřeší.“* Další žačka uvedla *„dříve jsme se hodně smáli, teď už se nikdo z nás tolik nesměje. Je to škoda.“* To bylo dalším důsledkem emocionální propasti mezi oběma činiteli edukačního procesu.

Neprojojenost mezi jednotlivými aktéry učebního procesu s sebou nesla zhoršení výsledku vzdělávání jednotlivých žáků. Z celkového počtu 12 žáků se zhoršil prospěch u 10 z nich. V relativních číslech to představuje 83,33 %. Úplné odosobnění přístupy mělo za důsledek odpor k výuce, odpor k jednotlivým předmětům a posléze odpor ke škole jako takové. Zatímco na malotřídní škole žáci zažívali úspěch několikrát do týdne. Dle jednoho z respondentů dokonce několikrát denně. Na škole běžného typu tento úspěch zaznamenali pouze maximálně jednou či dvakrát do týdne. Pocit z dobře vykonané práce tedy nezažívaly skoro vůbec. Jejich vnitřní motivaci tedy neustále upadala a byli čím dál více demoralizováni.

Pokud bychom vycházeli ze stereotypního uvažování, tedy malotřídní školu navštěvují zejména méně bystré děti, mohli bychom najít vysvětlení. Nicméně z rozhovorů vyplynulo, že po přechodu na školu běžného typu, byly všechny děti oproti ostatním žákům ve třídě napřed. Dokonce děti z malotřídní školy měly náskok oproti vrstevníkům v celé řadě znalostí. Což potvrdily rozhovory se všemi účastníky výzkumu. Podobné zjištění bylo konfrontováno při neformálním rozhovoru s ředitelkou malotřídní školy. Pravděpodobně tudíž u žáků z malotřídních škol dochází k jisté demotivaci v období po přechodu na školu běžného typu.

Stejně tak jako se potvrdila hypotéza číslo 2, tak se podařilo potvrdit hypotézu číslo 3. **(H3: Žáci touží po přestupu zpět do malotřídní školy.)** Žáci vykazovali touhu po návratu na malotřídní školu. Z rozhovorů vyplynulo, že pokud by byla malotřídní škola ve vesnici až do 9. třídy, většina z nich by ráda dokončila absolvování povinné školní docházky právě tam.

Pokud bychom si poslechly rozhovory. Žáci hodnotili běžnou školu velice kladně. Dokonce nemalá část respondentů se vyjadřovala o nové škole v superlativech a z jejich rozhovorů bylo patrné nadšení ze školy běžného typu. Jakmile ale rozhovor rozebíral do hloubky jednotlivé aspekty přechodu a veškeré jeho konsekvence, jako by se karta obrátila a respondenti začali vzpomínat s láskou a nostalgií na svoji malotřídní školu. V hloubkových otázkách pak v podstatě popřeli své proklamace směrem ke škole běžného typu.

Mezi limity výzkumu můžeme zařadit nedostatečný počet respondentů, ke zkreslení výzkumu mohlo dojít také absencí žáků vyšších tříd, kteří mají přece jen vyšší odstup a nadhled. Ke zkreslování výzkumu může docházet kvůli absenci žáků z vícero malotřídních škol. Což by výzkumu přidalo vyšší validitu. Naopak by do výzkumu mohlo být zahrnuto více škol běžného typu, čímž by docházelo ke kvalitnějšímu srovnání.

Z ostatních výzkumů, např. z diplomové práce od Petry Machálkové „Psychologické aspekty adaptace žáka na změnu vzdělávacího systému“, plynou podobné závěry. Při adaptaci žáků na jiný stupeň nebo typ školy nedocházelo k závažnějším problémům. Všichni žáci či studenti se v podstatě bez problémů adaptovali (Machálková, 2019).

Dle diplomové práce Hany Palečkové z Masarykovi univerzity zabývající se „Klima ve třídě malotřídní základní školy a úplné základní školy z pohledu žáků a učitelů“, 4 z 5 učitelů potvrdilo žádné rozdíly ve vědomostech mezi dětmi z běžných škol a škol malotřídního typu. Toto zjištění koreluje s tvrzením respondentů tohoto výzkumu avizující stejnou úroveň znalostí při přechodu na běžnou školu s tím, že jejich vnitřní motivaci vykazovala vysokou úroveň. Nicméně s klesající motivací, klesaly i dosažené výsledky žáků. Pokud bychom vedli polemiku nad horšími kvalitami edukativního procesu v malotřídní škole, tak bychom museli konstatovat nejméně to, že výzkum Hany Palečkové z MUNI tento stereotyp vyvrací. Naopak částečně potvrzuje tvrzení o odloučenosti kantorů na běžných školách od svých žáků (Palečková, 2019).

8 Závěr

Každé dítě se za svůj život setká minimálně se dvěma přestupy, z mateřské školy na základní školu a ze základní školy na školu střední. Oba tyto přestupy zatěžují žáka a vytvářejí v něm určité stresory. Naopak se také může jednat o posílení pozitivní, může mít kladný dopad na tvorbu jeho celistvé osobnosti, může posílit jeho rozvoj, zdokonalit jeho vývoj a podnítit v něm samostatnost. Diplomová práce byla zaměřena na žáky čtvrtých tříd škol malotřídního typu, kteří po ukončení čtvrtého ročníku přestoupili na základní školu běžného typu. Jednalo se o dvanáct respondentů, kteří ve školním roce 2021/2022 navštěvovali páté a šesté ročníky běžné základní školy.

Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. První kapitola diplomové práce uvádí do problematiky adaptace. Kapitola je rozdělena do pěti podkapitol, které jsou zaměřeny na jevy ovlivňující adaptaci, poruchy adaptace, na zátěž a stres, na důsledky stresu a obranné mechanismy. Při přechodu z různých typů škol se mohou objevovat různé problémy a těžkosti, žáci jsou nuceni se přizpůsobit organizaci, změnám forem a metod práce apod. Všechna tato nová pravidla mohou způsobovat konflikt a neschopnost zařadit se do kolektivu. Jedinci se musí přizpůsobit nové sociální roli, vrstevnické skupině, novému stylu edukačního procesu, jsou mu předkládány nové normy. Pokud dítě tyto normy nepřijme, může být skupinou odmítáno, což může mít negativní dopad na jeho osobnostní rozvoj, může se stát úzkostným, tyto úzkosti dále mohou blokovat jeho intelektové schopnosti a může dojít ke snížení školní výkonnosti.

Druhá kapitola se zabývá vzhledem do vývojové psychologie dítěte, na kterou jsem se zaměřila z důvodu zkoumaného vzorku žáků základních škol. Vzhledem k tomu, že práce se zabývá psychologickou stránkou osobnosti, zcela jsem zde vynechala tělesný vývoj jedince. Součástí kapitoly je také kapitola prepuberty, jelikož se jedná o období přechodu žáků. Ve třetí kapitole jsem lehce nastínila problematiku malotřídních škol.

Cílem diplomové práce bylo zjistit pomocí rozhovoru se žáky jejich pohled na situaci přechodu na běžný typ malotřídní školy. Dílčím cílem bylo zjištění jejich postojů, názorů, pocitů, vztahů s vrstevníky a pedagogy. Výzkumné šetření probíhalo u žáků ve věku 10-12 let z původní školy malotřídního typu v Ryžovišti. Byly vytyčeny tři hypotézy, *H1: Žáci měli problém s adaptací do nového kolektivu. H2: Žáci měli problém po stránce emocionální ve vztahu k pedagogovi, coby činiteli edukačního procesu. H3: Žáci touží po přestupu zpět do malotřídní školy.* Z nichž jedna se nepotvrdila a další dvě se potvrdily. Nepotvrdila se hypotéza č. 1, což koreluje s výsledky diplomové práce od Petry Machálkové „Psychologické

aspekty adaptace žáka na změnu vzdělávacího systému“, kde plynou podobné závěry. Při adaptaci žáků na jiný stupeň nebo typ školy nedocházelo k závažnějším problémům. Všichni žáci či studenti se v podstatě bez problémů adaptovali. Naopak se potvrdila hypotéza č. 2 a 3. Žáci nedokázali navázat na běžné škole emocionální vztah s pedagogem, což přičítali vyššímu počtu žáků ve třídě. Hypotéza č. 3 se také potvrdila, kdy většina z respondentů uvedla, že by se rádi na malotřídní školu vrátili a uvítali by, kdyby malotřídní škola v Ryžovišti fungovala až do 9. ročníku.

Získané výsledky by mohly sloužit k dalšímu zpracování v oblasti pedagogiky a psychologie. Práce může sloužit jako podklad pro vytvoření vhodných adaptačních podmínek pro žáky.

ZDROJE

ADLER, Alfred. *Člověk jaký jest: základy individuální psychologie*. Přeložil Karel VALEŠKA. Praha: Orbis, 1935. Perspektivy.

ADLER, P. (1975). *The Transitional Experience: an Alternative View of Culture Shock*. *Journal Of Humanistic Psychology*, 15(4), 13-23. doi:10.1177/002216787501500403

ALDWIN, Carolyn M.: *Stress, Coping, and Development: An Integrative Perspective*. 2nd edition. New York: The Guilford Press, 2007. ISBN 978-1-60623- 559-1.

ATKINSON, Rita L. a kol.: *Psychologie*. 1. vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80- 7178-640-3.

ARMSTRONG, Michael. *Personální management*. Praha: Grada Publishing

BARTUŇKOVÁ, S., 2010. *Stres a jeho mechanismy*. Praha: Karolinum

BALCAR, Karel. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. 2., opr. vyd. V Chrudimi: Mach, 1991.

BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I. 1998. *Psychologie a sociologie řízení*. 1. vyd. Praha: Management Press, 1998. 559 s. ISBN 80-85943-57-3

BOHÁČ, Antonín, CACH, Josef a kol. (1982). *Dějiny školství v Československu 1945 – 1975*. 1. díl. Praha: Univerzita Karlova.

BOHÁČ, Antonín, CACH, Josef a kol. (1982). *Dějiny školství v Československu 1945 – 1975*. 2. díl. Praha: Univerzita Karlova.

ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0, str. 103.

DISMAN, Miroslav, *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum, Univerzita Karlova, 2002. ISBN 80-246-0139-7

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

HARTL, Pavel a HARTLOVÁ Helena: *Velký psychologický slovník*. 1. vydání. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5

HAVLÍNOVÁ, M. a. k., 2006. *Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola*. Praha: Portál

HELUS, Zdeněk: *Úvod do psychologie*. 1. vydání. Praha: Grada, 2011. ISBN 978- 80-247-3037-0.

HOBFOLL, S. E. et al. *War related stress: Addressing the stress of war and other traumatic events*. 1991

HOBFOLL, S. E. *Stress, Culture and Community*. New York: plenum Press. 1998

HOŠEK, Václav. *Psychologie odolnosti*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-889-1.

KOPECKÁ, Ilona. *Psychologie II*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-8226-3, str. 16.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Povídej naslouchám*. 1. vyd. Praha: Návrat, 1993. 103 s. ISBN 80- 85495-18-X.

KURIC, Jozef, Eva RYBÁROVÁ, Josef ŠVANCARA a Lubomír VAŠINA. *Ontogenetická psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. ISBN 978-80-214-1844-8, str. 143.

LANGMEIER, Josef, Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Vyd. 2., Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0, str. 120.

LALLY, Martha, Suzanne VALENTINE-FRENCH. *Lifespan development: A psychological perspective*. Vyd. 2., San Francisco: Creative Commons, 2019.

MACHÁLKOVÁ, Petra. *Psychologické aspekty adaptace žáka na změnu vzdělávacího systému* [online]. Brno, 2019 [cit. 2022-04-20]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/xgmmr/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Jana Marie HAVIGEROVÁ.

MÍKOVÁ, Š., STANG, J. *Typologie osobnosti u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 208 s. ISBN 978-80-7367-587-5.

MIOVSKÝ, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada

MUSIL, Fraňo (1958). *Organizace a formy vyučování na málotřídních školách*. Praha: SPN

NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2., rozš. vyd., v Akademii vyd. 1. (1. vyd. v nakl. Vodnář pod náz. Lexikon psychologie). Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.

NAKONEČNÝ, M., 1995. *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář. 397 s. ISBN 80-85255-74-x

PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2017. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5646-2.

PALEČKOVÁ, Hana. *Klima ve třídě malotřídní základní školy a úplné základní školy z pohledu žáků a učitelů* [online]. Brno, 2019 [cit. 2022-04-20]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/zh/tmjdb/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Stanislav STŘELEČEK.

PIAGET, Jean, Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Praha: Portal, 2007. ISBN 978-80-7367-263-8, str. 10-11.

PLAMÍNEK, Jiří. *Řešení konfliktů a umění rozhodovat*. Praha: Argo, 1994. ISBN 80-85794-14-4.

RABUŠICOVÁ, Milada a kol. (2004). *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita v Brně. ISBN 80-210-3598-6

RYMEŠ, Milan. 1985. *Adaptace pracovníků a pracovních kolektivů*. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1985.

ŠTIKAR, Jiří. 2003. *Psychologie ve světě práce*. Praha: Karolinum, 2003. 461s. ISBN 978-80-246-0448-0.

ŠTIKAR, J., RYMEŠ, M., RIEGEL, K., HOSKOVEC, J. 2003. *Psychologie ve světě práce*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. 461 s. ISBN 80-246-0448-5.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Kompendium obecné a vývojové psychologie*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2004. ISBN 80-7042-364-1, str. 83.

THORNDIKE, E. L. *Intelligence and its uses*. The Harpers Monthly. 1920

TRNKOVÁ, Kateřina (2008). *Obce s malotřídkou*. *Studia pedagogica*, roč. 13, č. 1, s. 53-64. ISSN 1211-6971.

TRNKOVÁ, Kateřina, KNOTOVÁ, Dana & CHALOUPKOVÁ, Lucie (2010). *Málotřídní školy v České republice*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-204-8.

URBANOVSKÁ, Eva. *Škola, stres a adolescenti*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2010. ISBN 978-80-244-2561-0.

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

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika - vychovatelství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. ISBN isbn978-80-7372-306-4, str. 85.

VÁGNEROVÁ, Marie: *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4. vydání. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.

VODÁČKOVÁ, Daniela. *Krizová intervence*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0212-7.

VOMÁČKA, Jiří. *Málotřídní školy*. Liberec: Technická univerzita, 1995. 120 s.

ZACHAROVÁ, Eva, Miroslava HERMANOVÁ a Jaroslava ŠRÁMKOVÁ. *Zdravotnická psychologie: teorie a praktická cvičení*. Praha: Grada, 2007. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-2068-5.

ZEHNER, K., MEESKE, H. *Stav, postavení a problémy pedagogicko-psychologické osobnosti žáka*. Praha: Pedagogika, 1977. 712 s. ISBN nemá

Administrativní členění Moravskoslezského kraje. In *risy.cz* [online]. Dostupné z: <http://www.risy.cz/cs/krajske-ris/moravskoslezsky-kraj/okresy/>

MKN-10 [online]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY [online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/pocet-malotridnich-skol-v-cr>

msregion.cz [online]. Dostupné z: http://www.msregion.cz/cz/o-kraji/geograficke_informace.html

Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

SEZNAM TABULEK, DIAGRAMŮ A OBRÁZKŮ

Tabulka 1: <i>Základní údaje a počty žáků</i>	33
Tabulka 2: <i>Chtěla by ses vrátit na malotřídní školu?</i>	40
Tabulka 3: <i>Rozdíl ve vyučovacím procesu mezi školami</i>	41
Tabulka 4: <i>Kolikrát má žák pocit dobře vykonané práce</i>	43
Tabulka 5: <i>Hodnocení výkonu</i>	45
Diagram 1: <i>Jaký je tvůj vztah s učitelkou?</i>	34
Diagram 2: <i>Jak se ti spolupracuje s paní učitelkou?</i>	34
Diagram 3: <i>V čem je učitel jiný?</i>	35
Diagram 4: <i>Vztahy se spolužáky</i>	35
Diagram 5: <i>Kdo ti pomohl?</i>	36
Diagram 6: <i>V čem jsou vztahy jiné?</i>	37
Diagram 7: <i>Jak se spolužáci chovají mezi sebou?</i>	37
Diagram 8: <i>Jaký je rozdíl v chování spolužáků?</i>	38
Diagram 9: <i>Co tě mile/nemile překvapilo na nové škole nebo na paní učitelce?</i>	39
Diagram 10: <i>Jak ses cítila první den ve škole?</i>	40
Diagram 11: <i>Vzdělávací úspěchy</i>	42
Diagram 12: <i>Co tě nejvíce baví na vyučování na nové škole?</i>	44
Diagram 13: <i>Co tě nejvíce bavilo na minulé škole?</i>	44
Obrázek 1: <i>Moravskoslezský kraj</i>	31

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Rozhovor

Příloha č. 2: Ukázka rozhovoru

Příloha č. 3: Ukázka rozhovoru

Příloha č. 1:

Jaký je tvůj věk?

Do jaké chodíš třídy?

Jak se cítíš v nové třídě?

Jak bys popsal svůj vztah s učitelkou/em?

V čem je vztah s učitelem jiný než na škole, kterou jsi navštěvoval?

Jak bys popsal vztah se spolužáky?

V čem jsou tvoje vztahy jiné se spolužáky na této škole oproti škole předešlé?

Jak se k sobě chovají spolužáci mezi sebou?

Jaký je rozdíl v chování spolužáků (ve společném třídním soužití) mezi školami?

Co nejvíce tě mile překvapilo na nové škole?

Co nejvíce tě nemile překvapilo na nové škole?

Co nejvíce tě překvapilo na učitelce mile/nemile?

Jak ses cítila první den ve škole?

Chtěl/a by ses vrátit zpátky na malotřídní školu? Jestli ano proč?

Jaký je rozdíl v samotném učebním procesu mezi školami?

Jak moc jsi spokojená s vedením třídy?

Je vedení třídy učitelem lepší než na malotřídní škole? Ano, ne, v čem, zdůvodni:

Jak moc se ti v nové škole daří z hlediska vzdělávacích úspěchů?

Při jakých činnostech cítíš uspokojení ze svého výkonu a proč?

Zažíval si uspokojení při těchto činnostech i na minulé škole nebo to bylo v něčem jiné?

V čem?

Můžeš si po skončení vyučování někdy říct, že máš radost z dobře vykonané práce?

Kolikrát týdně bys tak mohl říct, že máš radost ze své práce? .

Zažíval jsi radost z dobře vykonané práce i na minulé škole?

V čem je zažívání radosti jiné?

Uspokojují tě činnosti, které vám nabízí učitel? Jak často jsi činnosti učitele uspokojen?
Denně, dva krát týdně?

Uspokojovali tě činnosti, které vám nabízel učitel na malotřídní škole? Jak často jsi byl činností učitele uspokojen?

Co nejvíce tě baví na vyučování na této škole?

Co nejvíce tě bavilo na vyučování na škole minulé?

Jak bys ohodnotil svůj výkon ve vyučování na této škole?

Jak bys ohodnotil svůj výkon ve vyučování na škole minulé?

Jak moc se podle sebe rozvíjíš? Pozoruješ na sobě nějaké změny? Jak tyto rychlé změny jsou?

Jak moc ses podle sebe rozvíjel na škole minulé? Pozoroval jsi nějaké změny v tvých výkonech? Jak moc jsi se zdokonaloval? Srovnej se současnou školou.

Pokud bys měl srovnat obě školy, kde jsi více uspokojoval svoji touhu po vědění?

Jak se ti spolupracuje s učitelem?

Jak se ti spolupracovalo s učitelem v předchozí škole?

Jak se ti spolupracuje s žáky ve skupinkách?

Jak se ti spolupracovalo se žáky ve skupinkách na předešlé škole?

Jak tě mezi sebe přijali spolužáci z nové školy?

Trvalo jejich přijetí dlouho?

Pomohl ti v tomto ohledu někdo? (Kdo? Třídní učitel, výchovný poradce, školní metodik prevence, školní psycholog?)

Jak jsi bojoval s velikostí nové školy a orientací v ní?

Příloha č. 2: Přepis rozhovoru

Jaký je tvůj věk?

Dvanáct.

Do jaké chodíš třídy?

Do šesté.

V malotřídní škole jsi byla do čtvrté třídy, že? Takže jsi na nové škole dva roky?

Ano.

Jak se cítíš v nové třídě?

No, jakože je tady líp, je tady víc dětí, víc kamarádů, cítím se tam líp, protože je tam víc dětí. Tady jsme byli rozdělení na třídy, takže jsme se nemohli bavit se všema a tam se můžu bavit se všemi.

Jak bys popsal svůj vztah s učitelkou/em?

Jo, jde to.

V čem je vztah s učitelem jiný než na škole, kterou jsi navštěvoval?

Jsou teď víc zlí, protože je víc dětí, mají nálady, je to jiné.

Ten vztah ti přišel vřelejší?

Paní učitelka na nás nemá čas.

Jak bys popsal vztah se spolužáky?

Děti jsou větší, takže chtějí mít svůj prostor, hned se nebaví, musí se chvíli počkat. Na malotřídní škole se všichni baví se všemi. Tam se chvíli nebaví, chvíli ano. Bavím se ale i se sedmáky, s deváťáky, navštěvují jiné třídy.

V čem jsou tvoje vztahy jiné se spolužáky na této škole oproti škole předešlé?

Předtím na sebe byly děti hodnější.

Jak se k sobě chovají spolužáci mezi sebou?

Štengrují se.

Jaký je rozdíl v chování spolužáků (ve společném třídním soužití) mezi školami?

Na staré škole byly děti milejší a byla to jako rodina. Tam je to jiný.

Co nejvíce tě mile překvapilo na nové škole?

O všem jsem věděla, protože mi o všem řekli kamarádi, ničím jsem nebyla překvapena.

Co nejvíce tě nemile překvapilo na nové škole?

Nic.

Co nejvíce tě překvapilo na učitelce mile/nemile?

Ze začátku byli učitelé hodnější, protože jsme byli noví, ale teď někdy nemají náladu, takže ...

Jak ses cítila první den ve škole?

Měla jsem strach, hodně, že nezapadnu mezi spolužáky, ale bylo to v pohodě, pak strach přešel. Druhý den to bylo lepší.

Chtěl/a by ses vrátit zpátky na malotřídní školu? Jestli ano proč?

Radši bych zůstala na té nové škole.

Jaký je rozdíl v samotném učebním procesu mezi školami?

Na staré škole jsme byli pořád ve třídě, teď se hodně stěhujeme, chodíme pořád do jiných tříd. Na staré škole jsme byli ve třídách. Paní učitelka se na staré škole věnovala hodně prvňákům, teď se věnuje jen nám.

Jak moc jsi spokojená s vedením třídy?

Paní učitelka to zvládá.

Je vedení třídy učitelem lepší než na malotřídní škole? Ano, ne, v čem, zdůvodni:

Paní učitelka tady moc sporů neřešila, byli jsme pořád spolu. Vše se hned vyřešilo, teď to trvá.

Jak moc se ti v nové škole daří z hlediska vzdělávacích úspěchů?

Přibyly nové předměty, takže v tom se trochu ztrácím, ale už se začínám chytat a je to lepší než na začátku, ale ty předměty, co zůstaly, tam je to dobrý. Mám dobrý základ, tak jen pokračuju. Ale ty nové, co přibyly, tam se ztrácím.

Při jakých činnostech cítíš uspokojení ze svého výkonu a proč?

Nezažívám úspěch, všichni si radí, spíš všechno děláme spolu. Takže ne každý sám.

Zažíval si uspokojení při těchto činnostech i na minulé škole nebo to bylo v něčem jiném?

Na staré škole často. Ve třídě nás je sedmnáct, není na to tolik prostoru.

V čem?

Je nás hodně. Na staré škole se nám paní učitelka víc věnovala.

Můžeš si po skončení vyučování někdy říct, že máš radost z dobře vykonané práce?

Jo, můžu.

Zažíval jsi radost z dobře vykonané práce i na minulé škole? Jo, taky.

V čem je zažívání radosti jiné? Na staré škole byly předměty, které zvládám. Na nové je nezvládám, je to těžší. Nároky jsou těžší, a proto mám kdyžtak větší radost.

Uspokojují tě činnosti, které vám nabízí učitel? Jak často jsi činnosti učitele uspokojen? Denně, dva krát týdně?

Nabízí a jsem spokojená. Dvakrát do týdne nám učitelka nabízí nějaké zajímavé činnosti.

Uspokojovali tě činnosti, které vám nabízel učitel na malotřídní škole? Jak často jsi byl činností učitele uspokojen?

Na staré škole spíš vůbec.

Co nejvíce tě baví na vyučování na této škole?

Baví mě psaní, víme, co máme a co ne. Můžeme psát sami, cokoliv, něco nám diktuje, něco opíšeme a co víme si napíšeme sami.

Co nejvíce tě bavilo na vyučování na škole minulé?

Nevzpomínám si.

Jak bys ohodnotil svůj výkon ve vyučování na této škole?

Asi trojka.

Jak bys ohodnotil svůj výkon ve vyučování na škole minulé?

Na staré škole tak dvojka. Ale ve známkách jsem se zlepšila. Na nové škole je učitelka se všemi a všechno nám líp vysvětlí. Na staré škole jsme na to měli jen chvilku a pak šla za prvňáky. Měli jsme na vysvětlení jen chvilku.

Jak moc se podle sebe rozvíjíš? Pozoruješ na sobě nějaké změny? Jak tyto rychlé změny jsou?

Nezměnila jsem se. Jsem stejná, mám větší slovní zásobu.

Jak moc ses podle sebe rozvíjel na škole minulé? Pozoroval jsi nějaké změny v tvých výkonech? Jak moc jsi se zdokonaloval? Srovnej se současnou školou.

Taky mi nepřijde, že jsem se posunula. Naučila jsem se toho na staré škole míň, na nové víc, protože se nám učitelka věnuje víc a ne střídavě. V chování se prý víc směju, mám víc rozumu ...

Pokud bys měl srovnat obě školy, kde jsi více uspokojoval svoji touhu po vědění?

Nová škola.

Jak se ti spolupracuje s učitelem?

Je to v pohodě.

Jak se ti spolupracovalo s učitelem v předchozí škole?

Taky jsme vycházeli.

Jak se ti spolupracuje s žáky ve skupinkách?

Na staré škole jsme dostali třeba deset minut a potom nechala paní učitelka prvňáky a věnovala se nám a my jsme to zkontrolovali a pak nám zase něco zadala a šla k prvňákům. Když jsme měli volno, tak jsme se chystali na hodiny nebo jsme si povídali. Zvykla jsem si na to a nerušilo mě to. Teď se s děčkama nedomluvíme, někdy ano, ale ne moc. Ale jde to.

Jak se ti spolupracovalo se žáky ve skupinkách na předešlé škole?

Na staré škole jsme občas pracovali, ale byli jsme čtyři a skoro nikdy jsme se nedomluvili.

Jak tě mezi sebe přijali spolužáci z nové školy?

Poprvé když jsem tam byla, tak se se mnou moc nebavili, spíš se na mě koukali, kdo jsem. Ale druhým dnem už se malinko začali bavit a pak už to bylo lepší. První den jsme byli my tři, co jsme odešli ze staré školy. Teď už se s nimi nebavím, oddálili jsme se.

Trvalo jejich přijetí dlouho?

Netrvalo to dlouho. Druhý den už to bylo v pohodě.

Pomohl ti v tomto ohledu někdo? (Kdo? Třídní učitel, výchovný poradce, školní metodik prevence, školní psycholog?)

Je to tím, jaká jsem já. Jsem kamarádká, ihned se s někým seznámím a nedělá mi to problém. Hodně jsem se bavila se spolužačkou, se kterou jsme odešly ze staré školy.

Jak jsi bojoval s velikostí nové školy a orientací v ní?

Škola je veliká. Bylo to těžké, ale už jsem tam někoho měla, takže mi naznačovali. Ale do mojí třídy jsem poprvé netrefila, to mě tam musel zavést učitel a pak už to šlo. Každé ráno jsem ale měla strach. První týden jsem měla strach, ale pak už to bylo dobrý.

Příloha č. 3: Přepis rozhovoru

Jaký je tvůj věk?

Deset.

Do jaké chodíš třídy?

Do páté.

Kolik vás bylo v malotřídní škole ve čtvrté třídě?

Devět. Byli čtyři kluci a pět holek. Teď je nás sedmnáct.

Jak se cítíš v nové třídě?

Nelíbí se mi tam. Navíc se zase budu stěhovat a budu přestupovat.

Jak bys popsal svůj vztah s učitelkou/em?

Hodná a milá je.

V čem je vztah s učitelem jiný než na škole, kterou jsi navštěvoval?

Neřekl bych, je to hodně podobné.

Jak bys popsal vztah se spolužáky?

Na staré škole byly vztahy lepší, teď jsou dvakrát, třikrát horší.

V čem jsou tvoje vztahy jiné se spolužáky na této škole oproti škole předešlé?

Nezapadl jsem do jamky, jak se říká. Nemám tam dobré vztahy, jen prá kamarádů ze staré školy.

Jak se k sobě chovají spolužáci mezi sebou?

Nechovají se moc hezky. Máme tam jednoho šikanátora a jinak ...

Jaký je rozdíl v chování spolužáků (ve společném třídním soužití) mezi školami?

Na nové škole se k sobě chovají ne moc hezky, někdy jo, někdy ne. Furt jsou nějaké průšvihy. Na staré škole se k sobě chovají přátelsky. Jeden můj bývalý spolužák zapadl, protože se kamarádí s tím šikanátorem, i další dvě spolužačky. Já sedím vzadu v lavici.

Co nejvíce tě mile překvapilo na nové škole?

Je tam hodně trofejí a diplomů, to mě překvapilo. Za matematiku, biologii, chemii. Na staré škole jsme jezdili jen se sportem.

Co nejvíce tě nemile překvapilo na nové škole?

Potkal jsem hodně nových těch, co tam byli a nepřekvapilo mě to, jak jsou tam různě děti ... nevím, jak to popsat. Zklamaný nejsem, jen to chování.

Co nejvíce tě překvapilo na učitelce mile/nemile?

Překvapilo mě to, že máme asistentku. Na paní učitelce se mi líbí to, že je hodná a je hodně trpělivá, kvůli těm klukům. A ještě, že odpouští, když něco zapomenu, nedostanu hned tečku. Pan učitel na staré škole, toho jsem měl hrozně rád. Měl nás jako první své žáky. Já jsem ho měl hrozně rád. Paní učitelka je ale stejně hodná.

Jak ses cítila první den ve škole?

Přišel jsem do školy, je to klasika, přišel jsem pozdě, protože jsem nemohl najít třídu. Byl jsem u sedmičky, u šestky, u devítky. Pak jsem došel do páté třídy, mamka pozdravila a paní učitelka mě posadila. Přišel jsem poslední a měl jsem nejhorší místo. První den byl pěkný, povídali jsme se, jak jsme se měli, rozdali jsme si učebnice. Spolužáci mě nevzali, ale chovali se k sobě zatím hezky. Někdy v listopadu se k sobě spolužáci začali chovat hrozně. Do té doby to nebylo tak zlé jak je to teď.

Chtěl/a by ses vrátit zpátky na malotřídní školu? Jestli ano proč?

Chtěl. Kdyby byla pátá, šestá, sedmá, osmá, devátá, byl bych tady v cukru letu. To byste ani nemrkli a už bych stál tady. Je to na staré škole pěkné, mám tam hodně kamarádů, je to tam, jako bych byl doma. Je tam plno her, je tady družina, možná ten oběd bych malinko změnil, ale to neříkejte. Prostě je to tady jak doma, cítím se tady dobře. I když pan učitel někdy zařve, já prostě vím, že sem patřím.

Jaký je rozdíl v samotném učebním procesu mezi školami?

Hodně velký. (Dále nechtěl specifikovat.)

Jak moc jsi spokojená s vedením třídy?

Nejsem úplně spokojený, tak 60-70 %.

Je vedení třídy učitelem lepší než na malotřídní škole? Ano, ne, v čem, zdůvodni:

Panu učiteli bych dal 85-95 %. Byl hrozně hodný, v učení nebyl teda moc hodný. Ale on nás hodně naučil. My jsme měli ve vlastivědě hodně projetého, to něco, co my, už na nové škole neuměli. Byli jsme hodně popředu.

Jak moc se ti v nové škole daří z hlediska vzdělávacích úspěchů?

Na nové škole se mi daří jak na staré škole. Držím se na dvojkách, trojkách. Musím se ale víc učit.

Při jakých činnostech cítíš uspokojení ze svého výkonu a proč?

Každý den mám pocit úspěchu v matematice, měl jsem se dostat do matematické olympiády, ale jel jsem na lyžák. Jel jsem s panem učitelem ze staré školy, vzal si mě na lyžák, jedu s ním na tábor.

Zažíval si uspokojení při těchto činnostech i na minulé škole nebo to bylo v něčem jiném?

Byl jsem úspěšný i ve staré škole v matematice. Ale byli jsme úspěšní tři, tak jsem radši, když jsem v tom úspěšný sám.

V čem?

Můžeš si po skončení vyučování někdy říct, že máš radost z dobře vykonané práce?

Až druhý den, podle známky. Jinak většinou ne.

Kolikrát týdně bys tak mohl říct, že máš radost ze své práce?

Třeba víc jak polovina, každý den ne. Za pět dní tak třikrát.

Zažíval jsi radost z dobře vykonané práce i na minulé škole?

Každý den, protože jsme soutěžili, byli jsme na tom matematicky hodně dobře se spolužáky, takže když nám paní učitelka něco dala, spěchali jsme rychle k paní učitelce po hotové práci na kontrolu. Soutěžili jsme, chtěl jsem být první. Ne vždycky jsem byl první, někdy jsem se zasekl. Spěchal jsem k ní, když byla u prvňáků. Měli jsme spojenou třídu s prvňáky, byla to čtvrtá a první a dva a tři. Vždycky nějaký prvňák ale křičel a mě už praskala hlava. Teď jsme všichni stejně staří a je to lepší.

Uspokojují tě činnosti, které vám nabízí učitel? Jak často jsi činnosti učitele uspokojen? Denně, dva krát týdně?

Normální, půl na půl. Někdy je to dole, někdy nahoře.

Uspokojovali tě činnosti, které vám nabízel učitel na malotřídní škole? Jak často jsi byl činností učitele uspokojen?

Ano, hlavně pan učitel vždycky něco dobrého vymyslel, vymyslel hodně her. Myslím, že kdyby byl pan učitel na té druhé škole, že by to všechny děti bavilo, ale myslím, že by taky ani nestíhal.

Co nejvíce tě baví na vyučování na této škole?

Matika, vlastivěda, my se třeba i díváme na Udatné dějiny českého lva. Ale to jsme se dívali i na staré škole.

Co nejvíce tě bavilo na vyučování na škole minulé?

Matika, vlastivěda, přírodověda. Teď už mě nebaví, vůbec mě to nezajímá.

Jak bys ohodnotil svůj výkon ve vyučování na této škole?

Teď mezi dvojkama trojkama.

Jak bys ohodnotil svůj výkon ve vyučování na škole minulé?

Jedna dva.

Jak moc se podle sebe rozvíjíš? Pozoruješ na sobě nějaké změny? Jak tyto rychlé změny jsou?

Když jsem byl na staré škole, tak jsem nebyl tak hrk. Teď jsem se za ten půlrok o dost zrychlil. V dobrém i špatném. Jsem zbrklejší, ale i rychlejší.

Jak moc ses podle sebe rozvíjel na škole minulé? Pozoroval jsi nějaké změny v tvých výkonech? Jak moc jsi se zdokonaloval? Srovnej se současnou školou.

Chytrost, jinak jako zrychlení, nemyslím jako zrychlení, ale tělocvik.

Pokud bys měl srovnat obě školy, kde jsi více uspokojoval svoji touhu po vědění?

Stará škola, raději jsem se učil. Na staré škole je to, jako bych se učil doma s mamkou a tatškou.

Jak se ti spolupracuje s učitelem?

Dobře a někdy nechápu skoro nic.

Jak se ti spolupracovalo s učitelem v předchozí škole?

Dobře, lepší je to na staré škole. Lepší.

Jak se ti spolupracuje s žáky ve skupinkách?

Nemám to rád, sólo! Jen ve výtvarce, jinak ne,

Jak se ti spolupracovalo se žáky ve skupinkách na předešlé škole?

Hodně jsme pracovali, hlavně ve vlastivědě. Různě.

Jak tě mezi sebe přijali spolužáci z nové školy?

Vztahy nejsou nic moc. Na staré škole to bylo lepší. Přijetí bylo naprd.

Trvalo jejich přijetí dlouho?

Nepřijali mě.

Pomohl ti v tomto ohledu někdo? (Kdo? Třídní učitel, výchovný poradce, školní metodik prevence, školní psycholog?)

Jak jsi bojoval s velikostí nové školy a orientací v ní?

Teď už se neztrácím, vím, kde jsou třídy, jídelny, družiny. Asi měsíc mi to trvalo.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Kateřina Bradová
Katedra:	Psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Mgr. Veronika Kavková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Psychologické aspekty adaptace žáků po přestupu z malotřídní školy na běžný typ základní školy
Název v angličtině:	Psycholoical aspects of pupils' adaptation after transferring from small school with composite classes to primary school
Anotace práce:	<p>Diplomová práce pojednává o problematice přestupů žáků z malotřídní školy na základní školu běžného typu. Zaměřuje se především na psychologické aspekty jejich adaptace, v práci jsou popsány vybrané a stěžejní psychologické aspekty, jako je pozornost, vnímání, paměť, motivace a emoce. První kapitola je zaměřena na pojem adaptace, její poruchy, na stres a zátěž. V druhé kapitole je nastíněna problematika vývojové psychologie dítěte, ta je prolínána poznatky o výše zmiňovaných aspektech. Je zaměřena na psychický stav žáků. Vývoj osobnosti, sociální vývoj, popis rodinného prostředí a sexualita dítěte mladšího školního věku je do práce zařazena kvůli zkoumanému vzorku žáků. Třetí kapitola se zaměřuje na malotřídní školy. Jejich historii, tradice, systém výuky či legislativní ukotvení. Cílem diplomové práce je zjistit, jak na žáky působí změna prostředí, jaký má přechod z jiného typu školy dopad na jejich psychiku. Dále bylo cílem poukázat na možné problémy a důsledky při jejich adaptaci. Sondáž byla prováděna v Moravskoslezském kraji v Ryžovišti.</p>
Klíčová slova:	malotřídní škola, běžný typ základní školy, adaptace, psychologické aspekty

Anotace v angličtině:	<p>The thesis deals with the issue of transfers of pupils from a small school with a composite classes to a regular primary school. It focuses mainly on the psychological aspects of their adaptation, the work describes selected and key psychological aspects, such as attention, perception, memory, motivation and emotions. The first chapter focuses on the concept of adaptation, its disorders, stress and strain. The second chapter outlines the issues of child developmental psychology, which is intertwined with knowledge about the above aspects. It focuses on the mental state of students. Personality development, social development, description of family environment and sexuality of a child of younger school age is included in the work due to the examined sample of pupils. The third chapter focuses on small schools with a composite classes. Their history, traditions, teaching system or legislative anchoring.</p> <p>The aim of the thesis is to find out how the change of the environment affects the pupils, what the transition from another type of school has on their psyche. Furthermore, the aim was to point out possible problems and consequences in their adaptation. The sounding was carried out in the Moravian-Silesian Region in Ryžoviště.</p>
Klíčová slova v angličtině:	small class school with composite classes, common type of primary school, adaptation, psychological aspects
Přílohy vázané v práci:	grafy, obrázky, rozhovor
Rozsah práce:	82 stran
Jazyk práce:	český