

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Felicita Hoppová

Adaptace žáků 1. ročníku na školní prostředí

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených zdrojů a literatury.

V Olomouci dne 31.5. 2021

.....

Felicita Hoppová

Poděkování

Ráda bych tímto poděkovala zejména Mgr. Bc. Marcele Otavové, Ph.D. za její odborné vedení, vstřícný přístup a cenné rady při zpracovávání diplomové práce. Dále paní ředitelce RNDr. Svatavě Hajdové a paní učitelce Mgr. Renátě Pavlicové za možnost realizace pozorování v 1. ročníku ZŠ Komenského 68 v Novém Jičíně a rovněž všem učitelům, kteří se zapojili do dotazníkového šetření. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat mé rodině a blízkým, kteří mě v průběhu celého studia podporovali.

Obsah

Úvod	6
I. TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Vstup dítěte do základní školy.....	9
1.1 Školní zralost a školní připravenost.....	9
1.2 Předpoklady pro bezproblémové zvládnutí školní práce.....	11
1.2.1 Fyzická připravenost.....	12
1.2.2 Psychická připravenost	13
1.2.3 Sociálně – emocionální připravenost.....	15
1.2.4 Pracovní připravenost	16
2 Charakteristika žáka mladšího školního věku	17
2.1 Fyzický vývoj	17
2.2 Vývoj poznávacích procesů.....	18
2.3 Psychosociální vývoj	21
3 Proces adaptace.....	22
3.1 Vymezení pojmu adaptace.....	23
3.2 Problémy v procesu adaptace na školu.....	24
3.3 Základní potřeby dětí v 1. ročníku.....	26
3.3.1 Potřeba bezpečí.....	27
3.3.2 Sociální potřeby	27
3.3.3 Výkonové potřeby	29
3.3.4 Poznávací potřeby.....	31
3.4 Role školáka v procesu adaptace	32
4 Faktory ovlivňující adaptaci žáka.....	34
4.1 Rodina.....	34
4.2 Škola	37

4.3 Učitel	38
4.4 Spolužáci	41
II. EMPIRICKÁ ČÁST	43
5 Výzkumný design	44
5.1 Kvalitativní výzkum	45
5.1.1 Cíle kvalitativního výzkumu	45
5.1.2 Výzkumné otázky	45
5.1.3 Metody výzkumu a výzkumné nástroje	46
5.1.4 Výzkumný soubor	48
5.1.5 Interpretace výsledků výzkumného šetření	49
5.2 Kvantitativní výzkum	55
5.2.1 Cíle kvantitativního výzkumu	55
5.2.2 Výzkumné otázky	55
5.2.3 Metody výzkumu a výzkumné nástroje	56
5.2.4 Dotazník	56
5.2.5 Výzkumný soubor	57
5.2.6 Deskriptivní analýza výsledků dotazníkového šetření	58
5.2.7 Závěry a diskuse výsledků kvantitativního výzkumu	84
Závěr	90
Seznam použité literatury a zdrojů	92
Seznam zkratk	96
Seznam tabulek	97
Seznam grafů	98
Seznam příloh	99
Přílohy	100
ANOTACE	110

Úvod

Důležitým sociálním mezníkem v životě každého dítěte je jeho vstup do školy. Ten přináší do jeho života celou řadu změn, se kterými se musí vyrovnat a přijmout je. Dítě vstupem do školy získává rovněž novou roli, stává se školákem. S přijetím nové role přichází také nové povinnosti, které jsou kontrolovány a hodnoceny. Dítěti se také mění dosavadní režim. Musí ráno pravidelně vstávat, docházet do školy a vyhradit si dostatek času na domácí přípravu. Dítě se zároveň učí přijímat autoritu učitele, soustředit na výuku, zařadit se do nového kolektivu spolužáků, se kterými je srovnáváno. Adaptace na nové prostředí i změny trvají každému dítěti různě dlouho. Učitel se na počátku školní docházky setkává u žáků s různými adaptačními problémy. Ve spolupráci s rodiči však může učitel svým individuální přístupem do velké míry pomoci žákovi tyto adaptační problémy překonat. Aby se dítě na všechny změny a zátěž, kterou tyto změny přinášejí, dokázalo bez větších problémů adaptovat, je zapotřebí, aby do školy vstupovalo dostatečně zralé a připravené. Problematiku adaptace žáka na školní prostředí vnímáme jako velmi aktuální problém, kterému je zapotřebí věnovat patřičnou pozornost.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Cílem teoretické části je na základě analýzy dostupné odborné literatury a dalších ověřených zdrojů, sestavit ucelený teoretický základ, který nám umožní blíže pochopit problematiku adaptace žáků 1. ročníku na školní prostředí. Současně charakterizovat žáka mladšího školního věku z hlediska jeho celkového vývoje. Získané poznatky se pak stanou výchozími body pro empirickou část této práce, jejímž hlavním cílem je definovat nejčastější problémy adaptace žáků 1. ročníku na školní prostředí.

Teoretická část je členěna na čtyři kapitoly, které se dále dělí na jednotlivé podkapitoly. První kapitola charakterizuje samotný vstup dítěte do školy a věnuje pozornost rovněž školní zralosti a školní připravenosti, která s úspěšným vstupem dítěte do školy úzce souvisí. Druhá kapitola se zaměřuje na komplexní charakteristiku žáka mladšího školního věku. Je zde popsán jeho fyzický vývoj, vývoj poznávacích procesů a psychosociální vývoj. Třetí kapitola věnuje pozornost samotnému procesu adaptace, vymezení pojmu adaptace a popisu problémů, které v procesu adaptace nastávají. Pozornost je zde věnována rovněž potřebám dětí 1. ročníku, a to konkrétně potřebě bezpečí, sociálním potřebám, výkonovým potřebám a v neposlední řadě také poznávacím potřebám. Součástí této kapitoly

je rovněž vymezení role školáka v procesu adaptace, kterou dítě získává již prvním dnem, kdy nastoupí do školy. Popsány jsou zde i dílčí role, které dítě v tomto období přijímá, a to role žáka a role spolužáka. Čtvrtá kapitola se zaměřuje na faktory, které ovlivňují adaptaci dítěte na školu. Blíže se věnuje roli rodiny, školy, učitele a spolužáků v procesu adaptace žáka 1. ročníku na školní prostředí.

Pátá kapitola je již součástí empirické části, která je postavena na kvalitativně–kvantitativním výzkumu. Zaměřuje se na popis zvoleného výzkumného designu a v následujících dvou podkapitolách pak blíže specifikuje samotný kvalitativní a kvantitativní výzkum. Pro oba výzkumy jsou zde v každé podkapitole zvlášť uvedeny cíle, výzkumné otázky, metody výzkumu a výzkumné nástroje. V obou částech výzkumu je rovněž charakterizován výzkumný soubor. V podkapitole věnované kvalitativnímu výzkumu lze nalézt interpretaci výsledků šetření, které bylo v rámci pozorování žáků 1. ročníku na Základní škole Komenského 68 v Novém Jičíně uskutečněno. Podkapitola věnovaná kvantitativnímu výzkumu pak obsahuje analýzu výsledků dotazníkového šetření. Výsledky kvantitativního výzkumu a odpovědi na výzkumné otázky jsou více rozebrány v závěru a diskusi kvantitativního výzkumu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Vstup dítěte do základní školy

Vstup dítěte do školy je především důležitým sociálním mezníkem. Dítě tímto dnem, který je spojen s rituálem zápisu a s prvním slavnostním dnem ve škole, získává novou roli, stává se školákem. Samotné dítě ví, že tímto okamžikem se v jeho životě něco zásadního změnilo. Tuto roli si dítě nevybírání, získává ji v daném věku automaticky. Vágnerová (2012) tvrdí, že role dítěte je limitovaná věkem a odpovídající vývojovou úrovní. Dítě tedy může být do školy přijaté, pokud dosáhne určité úrovně zralosti. (Vágnerová, 2012)

Musíme si uvědomit, že mezi dětmi stejného věku jsou rozdíly, a to jak ve fyzické vyspělosti, v kognitivních předpokladech, tak obecně ve zralosti a připravenosti na vstup do školy. U dětí rozdílného věku pak při zahájení školní docházky pozorujeme rozdíly o to větší. Dále je třeba brát v úvahu také značné rozdíly v rodinném zázemí a prostředí, v němž dítě vyrůstá. Bez ohledu na tyto odlišnosti jsou na všechny nastupující školáky kladeny totožné nároky. Pokud má dítě podporu doma a je dostatečně zralé, zvládá tyto požadavky ve škole bez problémů. Jestliže je tomu jinak, mohou se u něj projevit příznaky maladaptace, jež mohou přetrvávat kratší či delší dobu. (Bednářová, Šmardová, 2015)

Ve věku 6–7 let dochází k mnoha vývojovým změnám, které souvisí se zráním i učením. Většina z nich je pro úspěšné zvládnutí školních požadavků klíčová. Vágnerová (2000) rozděluje kompetence, které jsou potřebné pro úspěšné zvládnutí školních požadavků do následujících dvou skupin:

1. Kompetence závislé na zrání, které označujeme jako tzv. školní zralost.
2. Kompetence vycházející z procesu učení, jejich úroveň označujeme jako tzv. školní připravenost.

1.1 Školní zralost a školní připravenost

Školní zralost i školní připravenost jsou termíny, které s obdobím vstupu dítěte do školy úzce souvisí. Jelikož se tyto dva pojmy velmi často zaměňují, nebo dokonce mylně slučují dohromady, je zapotřebí je přesně vymežit.

Podle Bednářové a Šmardové (2015) definujeme školní zralost jako dosažení takového stupně vývoje v oblasti fyzické, mentální a emocionálně sociální, aby dítě bylo schopné zúčastnit se výchovně vzdělávacího procesu bez problémů, ideálně s radostí a dychtivostí.

Průcha, Walterová a Mareš (2009) ve svém vymezení školní zralosti poukazuje na stav dítěte v kontextu úrovně jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na školní prostředí.

Vágnerová (2000, s. 146-147) naopak říká: *„Školní zralost je jedním z předpokladů přijatelného zvládnutí role školáka. Jde především o určitou úroveň zralosti CSN, která se projevuje změnou celkové reaktivity dítěte, zvýšenou odolností k zátěži a schopností koncentrace pozornosti. Zraní ovlivňuje i rozvoj motoriky a senzomotorické koordinace, zrakového a sluchového vnímání. Školní úspěšnost závisí i na rozvoji poznávacích schopností, který ovlivňuje zrání i učení. Podmínkou přijatelné adaptace na školu je rovněž dosažení určité úrovně autoregulace.“*

Langmaier a Krejčířová (2006) odkazují na Komenského, který ve své knize Informatorium školy mateřské stanovil kritéria zralosti dítěte pro vstup do školy. Pokud bychom tato kritéria převedli do dnešního jazyka, mohli bychom říct, že úspěšný start školní docházky je závislý na několika podmínkách. Jednou z nich je skutečnost, že dítě má mít v daném věku osvojené určité znalosti a návyky, které jsou od něho na prahu školní docházky očekávány. Další předpoklad vychází z názoru, že dítě má v době zahájení školní docházky vykazovat přiměřeně rozvinutou aktivní pozornost spolu s dostatečně vyvinutými intelektovými schopnostmi. Poslední podmínkou je řádná motivovanost k budoucímu soustavnému učení ve škole.

Dětský psychiatr M. Tramer (in Langmaier, Krejčířová, 2006, s. 106) nazírá na školní zralost s nadsázkou a definuje ji tímto způsobem: *„Tělesně – duševně – sociální zralost, při níž školní začátečník sám ve škole podstatně netrpí, ani druhým nečiní utrpení.“*

Druhým pojmem souvisejícím se vstupem dítěte do školy je školní připravenost. Kořátková (2014) nám ji předkládá jako způsobilost a stav rozvoje obecných a praktických vědomostí, dovedností a návyků. Ty pak přispívají k plynulejšímu pokračování vývoje dětí prostřednictvím školního vzdělávání, a to na úrovni kurikula konkrétní školy, jež můžeme ve vztahu k dítěti zvolit.

Termín školní připravenost používá převážně pedagogická veřejnost. Pod tímto pojmem si můžeme obecně představit kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální,

pracovní a somatické, které dítě získává a prohlubuje učení a sociální zkušeností. Výše zmíněné kompetence můžeme najít podrobněji rozpracované v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. (Bednářová, Šmardová, 2015)

Svoboda vymezuje (2001) školní připravenost jako stupeň vývoje, kterého dítě dosáhne tehdy, když je schopné zúčastnit se vyučování ve škole. Zelinková (2001, s. 111) stručně definuje školní připravenost následujícím způsobem: „*Pojem školní připravenost (způsobilost) postihuje oproti biologickému zrání spíše úroveň předškolní přípravy z hlediska schopností, vlivu prostředí a výchovy.*“

Dochází-li k hodnocení dané úrovně dítěte, používá se zpravidla pojem školní zralost nebo naproti tomu školní nezralost. Pojem v tomto kontextu však není zcela přesný, jelikož vzbuzuje dojem, že dítě do školního věku tzv. dozraje automaticky, není tedy zapotřebí jej na vstup do školy cíleně připravovat. Toto tvrzení je třeba vyvrátit, jelikož biologické zrání dítěte je nezbytné patřičně doplnit o rozvíjející podněty. Ty mu poskytuje převážně rodina, ale také mateřská škola. Z tohoto důvodu je vhodnější používat pojem školní připravenost, jež nepopírá význam zrání dítěte, zvláště pak dozrání některých funkcí vyšší nervové soustavy, ale zároveň jej nepokládá za jediný předpoklad školního úspěchu. (Bednářová a kol., 2017)

Z toho vyplývá závěr, že jak školní zralost, tak školní připravenost mají zásadní vliv na úspěšný vstup dítěte do školy.

1.2 Předpoklady pro bezproblémové zvládnutí školní práce

Na školní připravenost bychom měli pohlížet jako na aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte, s důrazem na všechny důležité oblasti, díky nimž je dítě schopno bez větších obtíží zvládat školní práci, a to jak po fyzické a duševní stránce, tak především po stránce sociální. Je tedy velmi důležité, aby byli rodiče při pozorování školní připravenosti svého dítěte v úzkém kontaktu s pediatrem, s učitelkou z mateřské školy a v případě potřeby také s dalšími odborníky např. pracovníky pedagogicko-psychologické poradny apod. (Bednářová a kol., 2017)

Ideální stav dítěte před samotným nástupem do základní školy by měl být takový, aby dítě nejen zvládalo bez problémů školní práci a povinnosti, ale aby se do školy také těšilo. Podstatné je pozorovat dítě komplexně. To znamená, že sledujeme jeho fyzický a zdravotní

stav, psychickou připravenost a rovněž jeho sociální a citovou úroveň. Syslová (in Syslová, Kratochvílová a Fikarová, 2018, s. 87) toto období pojímá jako tzv. „*období dítěte předškolního ročníku*“. Právě v tomto období totiž sledujeme pozvolné dosahování školní zralosti a připravenosti dítěte k institucionálnímu vzdělávání. Kollaríková a Pupala (2010) uvádí, že přesná klasifikace složek školní připravenosti není zatím systematická. V pedagogické praxi či učebnicích psychologie se obvykle setkáme s rozdělením na tyto složky školní připravenosti: somatické, kognitivní, emocionálně-sociální a pracovní. Pokud má být dítě ve škole úspěšné, je důležité, aby dosáhlo v každé ze složek školní připravenosti tzv. prahové úrovně.

1.2.1 Fyzická připravenost

Z tohoto hlediska je důležité pohlížet na přirozený růst, výšku a váhu dítěte. Budoucí školák by měl bez obtíže unést svou školní tašku. Také míra unavitelnosti by měla být do značné míry nižší než v předškolním období.

V době nástupu dítěte do školy pozorujeme významné fyzické změny. Jednou z prvních změn je výměna prvního dětského chrupu za trvalý a také výrazná změna v proporcionalitě jeho postavy. Na konci předškolního věku sledujeme celkové protáhnutí celého těla, tedy dolních i horních končetin. Růst hlavy se naopak zpomaluje. Abychom tuto skutečnost mohli zhodnotit, používáme tzv. filipínskou míru. Požádáme dítě, aby vzpažilo pravou ruku, ohnulo ji v lokti tak, aby předloktí leželo na temeni hlavy, a zjišťujeme, jestli si dosáhne na levý ušní boltec. (Bednářová a kol., 2017)

Tělesná vyspělost zcela určitě není hlavním ukazatelem školní zralosti, je ovšem zapotřebí brát ji v úvahu. Může mít totiž vliv na řadu věcí, jež dítě znevýhodní oproti ostatním. Jako příklad můžeme uvést rychlejší unavitelnost nebo slabší odolnost vůči psychofyzické zátěži. O znevýhodnění takového dítěte mluvíme také v případě, kdy se pohybuje v kolektivu starších či fyzicky vyspělejších spolužáků. (Bednářová, Šmardová, 2015)

Někteří autoři například Jucovičová a Žáčková (2014) pod fyzickou připravenost zahrnují také vývoj jemné a hrubé motoriky a vizuomotorickou a motorickou koordinaci. Pro výuku psaní, ale i dalších předmětů, jako například pracovní, výtvarné či tělesné výchovy, je právě úroveň grafomotorických schopností a schopnosti motorické koordinace společně se stavem jemné a hrubé motoriky významnou podmínkou a podkladem. V kontextu výuky

psaní hraje význačnou roli rovněž vizuomotorická koordinace. Mohli bychom ji definovat jako tzv. „spojení ruky a oka“. Dítě by mělo být například schopno postavit stavebnici podle vzoru, poskládat skládačku, dokreslit započatý obrázek či obrazec, obkreslit jednoduché tvary, s větší precizností vybarvit omalovánky apod. Pohyby dítěte by v tomto věku měly být již klidnější, účelnější a záměrnější. Svou motorickou aktivitu by mělo zvládat, nebo alespoň z části usměrňovat.

Beníšková (2007) tvrdí, že v tomto období je důležitá přiměřená obratnost dítěte. V tomto období je důležitá přiměřená obratnost dítěte. V rámci hrubé motoriky můžeme jako příklad uvést dovednost házet s míčem, běhat nebo třeba skákat přes švihadlo. Stav jemné motoriky se projevuje kupříkladu při zavazování tkaniček, zapínání knoflíků, stříhání nůžkami, navlékání korálků či při skládání puzzle. Tyto činnosti by mělo dítě bez větších obtíží zvládat. Především je však důležité správné držení pera. Bednářová a Šmardová (2015) dodávají, že by dítě mělo mít již ze školky navozený a upevněný správný špetkový úchop tužky a postavení ruky. Před nástupem do školy je rovněž důležité vědět, která ruka je dominantní a kterou bude školák psát.

Před nástupem do školy je důležité celkové posouzení tělesného vývoje a zdravotního stavu. Myslíme tím, zda se u dítěte nevyskytují nějaké tělesné vady či zda není chronicky nebo dlouhodobě nemocné. Toto posouzení je v kompetenci praktického nebo odborné lékaře, jenž případně spolupracuje s dalšími odborníky a následně promýšlí další možné potíže dítěte. Mohou být jimi kupříkladu logopedické vady, fyzické či smyslové omezení apod. Tyto skutečnosti je nezbytné zvážit při rozhodování o potencionálním odkladu povinné školní docházky. (Bednářová a kol., 2017)

1.2.2 Psychická připravenost

Další důležitou podmínkou pro nástup dítěte do školy je psychická připravenost, čímž myslíme úroveň jeho psychických funkcí. Mluvíme o ní především v souvislosti se zráním centrální nervové soustavy. Ta má vliv zejména na mentální schopnosti dítěte, zvláště pak na kvalitu myšlení, vnímání, schopnosti soustředit se a udržet pozornost, ale rovněž na úroveň komunikačních a řečových dovedností. Kvalita jednotlivých funkcí je dána nejen výsledkem zrání, ale také působením dalších vlivů a okolí. V praxi bychom tedy měli vytvářet prostor pro upevnění a procvičení těchto funkcí. Pokud v daném období nerozvíjíme dostatečně potenciality dítěte, dochází přirozeně k stagnaci jeho vývoje. (Bednářová a kol., 2017)

Aby bylo dítě zdatné při učení čtení, psaní a počítání, je podstatná přiměřeně vyspělá rozumová úroveň a rovnoměrný vývoj v dílčích oblastech. Je proto nezbytné zvážit u každého dítěte, jestli je ve srovnání se svými vrstevníky na stejné vývojové úrovni či je maličko pozadu nebo zda se nám jeví dokonce jako opožděné, popřípadě nezralé jen v nějaké dílčí oblasti. Pokud pozorujeme u dítěte celkově výrazně pomalejší rozvoj kognitivních schopností, je v tomto případě velmi příhodné uvažovat o odkladu školní docházky. Současně bychom mu měli věnovat zvýšenou pozornost a péči. Může se stát, že u některých dětí pozorujeme, že jejich rozumové schopnosti jsou na dobré úrovni. Nezralé se nám jeví pouze v některé dílčí oblasti například grafomotorika. V takové situaci je samozřejmě žádoucí motivovat dítě k aktivitám podporující rozvoj v této oblasti. (Bednářová, Šmardová, 2015)

V rámci psychické připravenosti dítěte bychom měli dát prostor pro rozvíjení všech základních psychických funkcí potřebných pro výuku ve škole. Je úkolem učitele sledovat jejich úroveň individuálně u každého dítěte a následně vytvářet podnětné prostředí pro jejich patřičný rozvoj. (Bednářová a kol., 2017)

V období před zahájením školní docházky sledujeme u dětí výrazné změny v poznávací oblasti. Petrová (in Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012, s. 79) uvádí: *„Charakteristický je přechod od globálního, celostního vnímání k analytickému, pročleněnému.“* Díky tomuto posunu ve vývoji zvládá dítě rozlišovat zvukové a vizuální prvky, což je nutný předpoklad pro úspěšné zvládnutí čtení, psaní a počítání. Dítě nastupující do školy by mělo být schopno tzv. analyticko-syntetické činnosti. Tato schopnost mu umožňuje rozlišovat detaily, vnímaný celek rozdělit na části a následně opět složit v celek.

V tomto období by u dítěte mělo postupně docházet k posunu od konkrétně názorného myšlení k myšlení slovně logickému. Budoucí školák by měl zvládat určit a popsat charakteristické znaky osob, zvířat či předmětů. Měl by být rovněž schopen v pozorovaných jevech rozlišit podstatné od nepodstatného. Je důležité všimnout si, zda dokáže seřadit dané předměty podle určitého pravidla například dle barvy, velikosti, časové posloupnosti apod.

Zásadní význam pro nástup dítěte do školy má také rozvoj předmatematických dovedností, jež jsou důležité pro následné zvládnutí nároků při výuce matematiky. Dítě by se mělo postupně orientovat v číselné řadě od 1-10, zvládnout ji vyjmenovat a využít v praxi. Mělo by chápat, že číslovkou označujeme počet. Může se jednat o počet předmětů, zvířat, lidí nebo také počet slabik či hlásek ve slově apod. Dítě by mělo umět porovnat prvky většího

množství, chápat pojmy jako menší – větší, delší – kratší, těžší – lehčí, stejně – více – méně apod.

Další důležitou dovedností je třídění prvků podle druhu například oblečení, ovoce, zelenina, jídlo apod. Dítě by mělo rovněž umět rozpoznat, co do skupiny prvků nepatří nebo seřadit věci podle velikosti. (Bednářová a kol., 2017)

Pro budoucího školáka, je dle Beníškové (2007) velmi důležitá také orientace v prostoru a čase. Měl by chápat pojmy nahoře – dole, vepředu – uprostřed – vzadu, nad – pod, včera – dnes a zítra, vlevo – vpravo. Bednářová a Šmardová (2015) dále dodávají, že dítě by mělo umět správně ukázat a pojmenovat směr jak na vlastním těle, tak v prostoru nebo na formátu. Orientace v čase mu pomáhá lépe chápat jak časovou posloupnost, tak posloupnost úkonů při obvyklých činnostech. Pro dítě je důležitý zejména odhad času na vykonání určité činnosti či úkolu a rozvržení svých sil. Ze školky je dítě naučené orientovat se v základních činnostech typických pro určitou dobu či určité dny. Všimá si změn v přírodě a dokáže vyjmenovat činnosti typické pro daná roční období.

Budoucí školák by měl mít přiměřeně rozvinutou řeč a komunikační schopnosti. Jak uvádí Beníšková (2007), důležitá je správná výslovnost, přiměřená aktivní i pasivní slovní zásoba a zároveň schopnost porozumění mluvenému projevu. Podle Nádvořnickové (in Bednářová a kol., 2017) by se dítě mělo umět vyjadřovat v celých a souvislých větách. Mělo by zvládnout formulovat své myšlenky a vztahy mezi jevy. Dále by mělo být schopno popsat jednoduše událost či situaci. Velmi důležitá je také schopnost naslouchat a následně reagovat na slyšené.

1.2.3 Sociálně – emocionální připravenost

V této oblasti jsou na dítě kladeny relativně velké nároky. Bednářová a Šmardová (2015) tvrdí, že je od něj očekávána zejména jistá emocionální stabilita. Školák by měl do jisté míry dokázat ovládat své emoce, přijmout neúspěch, čelit překážkám. Petrová (in Šmelová, Petrová, Suralová a kol., 2012) podotýká, že by u něj nemělo docházet k výbuchům vzteku či přílišnému pláči. Vyžadována je také sociální vyspělost, což vyžaduje schopnost dítěte odloučit se na určitý čas od své rodiny a setrvávat v novém kolektivu svých vrstevníků. V souvislosti s nástupem do školy, je důležitá schopnost přijmout novou roli školáka, žáka a spolužáka a dokázat se podřídit autoritě učitele. Dle Nádvořnickové (in Bednářová a kol., 2017) by dítě mělo mít zažitá také základní pravidla slušného chování.

Mělo by umět pozdravit, poděkovat, poprosit, neskákat druhému do řeči či se někomu omluvit.

1.2.4 Pracovní připravenost

Dítě nastupující do školy by podle Bednářové a Šmardové (2015) mělo být schopno záměrně soustředit svou pozornost na daný úkol či činnost. Nemělo by již odbíhat od jedné činnosti k druhé. Mělo by si uvědomovat, že je třeba danou činnost dokončit, a to i v případě, že jej nebaví. Důležitá je také jeho odolnost vůči rušivým vlivům. Podle Jucovičové a Žáčkové (2014) by se dítě mělo vydržet soustředit na danou činnost alespoň 10 min. V rámci řízené činnosti s učitelem a ve spolupráci s ostatními žáky by se mělo zvládnout soustředit až 15 minut. Je od něj rovněž vyžadována určitá míra samostatnosti a zodpovědnosti. Mělo by si umět nachystat a uklidit pomůcky, pracovat samostatně na dané činnosti, porozumět pracovní instrukci a vykonat ji.

2 Charakteristika žáka mladšího školního věku

Škola se pro dítě stává první významnou institucí. Nástup do ní má velký vliv na další rozvoj jeho osobnosti i jeho dalšího směřování. Vycházíme-li z charakteristik vývojové psychologie, nachází se dítě v období tzv. mladšího školního věku. Toto období trvá zhruba od 6-7 let do 11-12 let. Někteří autoři toto období ještě dále dělí. Kupříkladu Vágnerová (2000) jej dělí na raný školní věk (od 6-7 let do 8-9 let) a střední školní věk (od 8-9 let do 11-12 let). Dále pak podle ní navazuje starší školní věk trvajícím až do ukončení základní školy, tedy zhruba do 15 let. Jelikož se v této práci zabýváme dětmi nastupujícími do školy, máme na mysli žáky 1. ročníku, zaměříme se v této kapitole pouze na mladší školní věk v užším pojetí, tj. tzv. raný školní věk (6-8 let). (Vágnerová, 2000)

Tato životní etapa se může zdát na první pohled nezajímavá. Změny v tomto období nevnímáme tak výrazně jako v předchozím předškolním věku či následujícím období dospívání. Z pohledu psychoanalýzy se jedná o období latence, kdy je jedna část psychosexuálního vývoje uzavřena a základní pudová a emoční složka osobnosti se neprojevuje až do počátku pubescence. Podíváme-li se však na toto období podrobněji, zjistíme, že vývoj dítěte i nadále pokračuje. Dítě dosahuje výrazných pokroků ve všech směrech. (Langmaier, Krejčířová, 2006)

2.1 Fyzický vývoj

Vývoj pohybových i dalších schopností závisí podle Langmaiera a Krejčířové (2006) do velké míry na tělesném růstu. Ten probíhá v tomto období rovnoměrně a plynule. Před jeho počátkem a na jeho konci můžeme sledovat zpravidla větší či menší růstové zrychlení. Musíme brát ovšem v úvahu individuální rozdíly mezi jednotlivými dětmi včetně odlišnosti pohlaví. Biologický věk často neodpovídá kalendářnímu, individuální i hmotnostní křivky jsou mnohdy zcela odlišné. V dnešní době jsou děti nastupující do školy v průměru větší a silnější než děti před třiceti lety. Je to však podmíněno spíše rychlejším růstem v předškolním věku.

Z hlediska motorického vývoje můžeme sledovat zlepšení hrubé i jemné motoriky. Pohyby jsou ve srovnání s předškolním obdobím záměrnější, rychlejší, preciznější, úspěšnější

či koordinovanější. Dochází také k zpřesnění vizuálně motorické koordinace jedince. (Šimíčková–Čížková, 2008)

Dítě, jak zmiňuje Petrová (in Šmelová, Petrová, Suralová a kol., 2012), projevuje velký zájem o pohybové aktivity i různé druhy sportu. Pohyb je adekvátním zdrojem uvolnění, především při psychickém napětí. Pro školáka by se tedy pohybová aktivita měla stát ideálně součástí jeho denního režimu. Dle Langmaiera a Krejčířové (2006) se zdokonaluje výkon při učení kreslení a psaní. Pohyby jsou zpočátku soustředěny do ramenního a loketního kloubu. Později, vlivem cvičení, však dochází k jemnější koordinaci pohybu zápěstí a prstů. Výkony v oblasti motoriky ovšem nezávisí pouze na věku, ale také na vnějších podmínkách. Dítě si ve školním věku velmi dobře uvědomuje své úspěchy i neúspěchy v této oblasti a své dovednosti a výkony porovnává s ostatními. Sociometrické studie opakovaně uvádí, že tělesná síla a obratnost sehrávají významnou roli v postavení dítěte ve své vrstevnické skupině.

2.2 Vývoj poznávacích procesů

Vnímání

Zájem dítěte v oblasti poznání v tomto období značně roste. Školák se nesmíří s pouhým pasivním přijímáním informací. Touží se všeho účastnit, porozumět souvislostem, zjišťovat vlastnosti jevů a předmětů. (Šimíčková – Čížková, 2008)

Ve všech oblastech vnímání, především zrakového a sluchového, sledujeme zřetelné pokroky. Vnímání školáka již nezávisí tolik na jeho momentálních tužbách a potřebách. Velmi často jej naopak vidíme v roli pozorovatele. Věci již nevnímá jako celek, ale prozkoumává je detailně po částech. Svět školáka se rozšiřuje také v prostoru a čase, objevováním nových vztahů a souvislostí. Teprve v tomto období začíná plně rozumět výrazům jako brzy, později, zítra, daleko apod. (Langmaier a Krejčířová, 2006)

Představivost

Svého vrcholu dosahuje také představivost. Dítě již rozezná skutečnost od fantazie a stále více vnímá životní realitu. Do světa představ a fantazie se s oblibou vrací například při čtení či hře. Při školní práci naopak rozvíjí záměrnou představivost. Ve vývoji představ tak

dochází k významnému okamžiku, kdy je dítě schopné záměrně vyvolávat potřebné představy. (Šimíčková – Čížková, 2008)

Řeč

V mladším školním věku dále vidíme značný posun v rozvoji řeči, jež je důležitá pro řízení lidského organismu a následný kvalitativní rozvoj celé osobnosti. Můžeme říct, že je výchozím předpokladem prosperujícího školního učení, podporuje zapamatování a tím umožňuje pochopení světa. Výrazným způsobem roste také aktivní i pasivní slovní zásoba. Dítě tvoří delší a složitější souvětí, užívá gramatická pravidla a vlivem formálního učení ve škole postupuje stále na vyšší úroveň. Langmaier a Krejčířová (2006) odkazují na Příhodu, který ve své knize uvádí, že dle studie jeho spolupracovníka Divokého zná sedmileté dítě v průměru 18 633 slov. Nejde zde však o pouhé osvojování nových slov, ale také o poznání jejich nových významů, jež pak dítě užívá s větším porozuměním a ve správném kontextu. Zlepšuje se artikulace a postupně mizí patlavost, která obvykle zcela vymizí během prvního roku ve škole. (Langmaier a Krejčířová, 2006)

Paměť

Šimíčková–Čížková (2008) uvádí, že na začátku tohoto období dítě užívá spíše neúmyslnou, mechanickou paměť, která je bezprostředně propojená s vnímáním. Aby dokázalo spojit nové poznatky s předcházejícími, neobejde se zatím bez pomoci dospělého. Paměť se nicméně rychle zlepšuje. Dle Langmaiera a Krejčířové (2006) můžeme sledovat vzestup ve schopnosti dítěte reprodukovat danou látku, a to v průběhu celého tohoto období. Díky větší bohatosti již osvojených znalostí, do nichž se podstatně lépe integrují nové znalosti a také díky jejich následovnému propojení a snazší reprodukci, dítě začíná používat úmyslně různé paměťové strategie. Jako první používá strategii opakování. Postupně však využívá i další, ke kterým může patřit například využívání mnemotechnických pomůcek, logická organizace materiálů apod. Šimíčková–Čížková (2008) píše, že čím zřetelněji si dítě uvědomuje cíl a účel zapamatování, tím je paměť efektivnější. V souvislosti s tím zde zmiňuje také důležitost motivace.

Pozornost

Prioritní je dle Šimíčkové–Čížkové (2008) rozvoj školákovy pozornosti, jež se významným způsobem podílí na kvalitě ostatních poznávacích procesů a je rozhodujícím faktorem úspěchu či neúspěchu v oblasti učení. Právě neschopnost přiměřené koncentrace

pozornosti je častou příčinou školního neúspěchu. Na počátku školní docházky pozorujeme u školáků spíše krátkodobou pozornost. Vůlí řízená úmyslná pozornost je podle Thorové (2015) i Šimíčkové–Čížkové (2008) pro dítě obzvláště náročná. Učitel by se měl proto snažit přizpůsobit chod výuky tak, aby onu pozornost udržel u svých žáků, pokud možno po čas celé vyučovací jednotky. Je velmi příhodné časté střídání jednotlivých činností, zařazení pohybových aktivit či relaxačních chviliek, obměna vyučovacích metod a forem práce i pochvala a slova povzbuzení.

Myšlení

Na konci předškolního období dítě rozumí vztahům mezi různými ději, pochopitelně však zatím pouze na názorné rovině. Teprve na začátku školního období, dle Piageta okolo sedmi let, je dítě schopno konkrétních logických operací. (Langmaier, Krejčířová, 2006)

Končeková (2005) píše, že dítě respektuje danou realitu a základní zákony logiky. Pozorujeme u něj přechod od názorného myšlení do stádia konkrétních operací. Thorová (2015) ve své knize odkazuje na Piageta a píše, že školák již chápe trvalost vlastností některých předmětů a dokáže uvažovat deduktivně. Schopnost konzervace nenabývá dítě hned. Jedná se o pomalý proces, jenž se vyvíjí v různých obdobích dítěte. V šesti letech chápe konzervaci počtu. Konzervaci délky, hmoty a objemu tekutin porozumí zhruba v 7-8 letech, váhy v 9 letech a plochy až v 11–12 letech. Kognitivní schopnosti se postupně zdokonalují. Můžeme sledovat počátky metamyšlení, kdy je školák schopen pochopit a úmyslně pracovat s vlastním myšlením. Zároveň pozorujeme, že myšlení užívá pružněji a v širších souvislostech. Díky této kognitivní dovednosti je školák schopen strukturovat informace. Thorová (2015, s. 405) v souvislosti s tím také zmiňuje schopnost inkluze kategorií, tedy porozumění tomu, že: „jedna kategorie obsahuje všechny prvky kategorie druhé“. Dítě již zvládá seřadit předměty dle dané vlastnosti či uspořádat chronologicky situace vyobrazené na obrázcích. Můžeme zde zmínit také pojem *tranzitivní inference*, díky níž dítě zvládne vytvořit nový logický závěr na základě spojení informací. Mladší školák je schopen decentrace, což znamená, že již zvládá nahlížet na problém z více hledisek. Na mnoho věcí však nahlíží černobíle a potřebuje pravidla a srozumitelné uspořádání.

2.3 Psychosociální vývoj

V citovém životě dítěte dochází v tomto období k mnohým změnám. Mění se celkově způsob prožívání, trvání, obsah i vnější projev citů. Na rozdíl od předškolního věku jsou city mladšího školáka obsahově bohatší a rozvinutější. Mladší školák své city v tomto období začíná skrývat. Na začátku můžeme sledovat ještě bezprostřední a bouřlivé projevy emocí v mimice, řeči či gestech. Postupně však pozorujeme útlum těchto projevů, školák se stává zdrženlivější a uvědomělejší. Získává větší kontrolu nad vnějšími projevy emocí, dokáže je lépe ovládat, a to především v přítomnosti dospělých a v situacích probíhajících ve škole. I přes rostoucí schopnost sebedisciplíny, díky níž je dítě schopno podstatně snížit vnější výraz citů, ještě nedokáže zcela ovládat svojí citovou impulzivnost jako dospělý a dochází tak občas k výbuchu emocí. (Končková, 2005)

Pro toto období je podle Šimíčkové–Čížkové (2008) také příznačná citová ovlivnitelnost. Emocionální stránka do značné míry ovlivňuje úspěšnost i spokojenost žáků. Je také prokázáno, že citový rozvoj a postupná schopnost sebepoznání souvisí s kognitivním vývojem. V mladším školním věku převládají pozitivní emoce. I proto lze z hlediska citového vývoje považovat tento věk za šťastné životní období. (Končková, 2005)

Období vstupu dítěte do školy je, jak uvádí Franclová (2013), nutnou součástí socializace jedince, tedy jeho začleňování do společnosti. Petrová (in Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012) poznamenává, že vliv na něj v tomto ohledu nemá již pouze rodina. Dítě přijímá nové životní role a je v interakci s novými lidmi. V rámci fungování v třídním kolektivu se učí důležitým sociálním dovednostem jako například spolupráci v týmu, pomoc slabšímu nebo vyjádření empatie. Na počátku školní docházky je více orientováno na sebe a svůj úspěch. Ve třídním kolektivu si však postupně začíná budovat nová přátelství, objevuje se u něj vědomí sounáležitosti a společné odpovědnosti. Navazování vztahů s vrstevníky je zpočátku nahodilé. Až postupem času vznikají trvalejší a pevnější přátelství. Třídní kolektiv postupně diferencuje.

Na tvorbě sebehodnocení se velkou částí podílí školní výkon žáka a samozřejmě také přijetí a hodnocení učitelem. Pokud dítě zažívá opakovaně neúspěch či nepřijetí učitelem, dochází u něj často k pocitům méněcennosti a frustraci. (Šimíčková – Čížková, 2008)

3 Proces adaptace

V průběhu života musí člověk neustále reagovat na změny ve svém životním prostředí. Proces adaptace ho tedy provází během celého života. K pojmu adaptace se vztahuje také pojem adaptabilita. Tu chápeme jako schopnost přizpůsobit se měnícím se životním podmínkám. Když požadavky prostředí překročí schopnost adaptability jedince, může dojít k nepřiměřené reakci na ně. V takovém případě pak hovoříme o maladaptaci. Dobrá adaptace jedinci přináší pocit sebejistoty a uspokojení v prostředí, ve kterém se pohybuje. Současně dochází k postupnému získávání důvěry k lidem, jež se v daném prostředí nachází. Velmi podstatný je pocit psychologického bezpečí, díky kterému je jedinec schopen lépe zvládat překážky, jež se na cestě k vytyčeným cílům nachází.

Dítě v životě prochází několika obdobími, která hodnotíme, jako kritická, díky radikálním změnám, jež sebou nesou. Do těchto životních etap zařazujeme mimo jiné také jeho příchod do základní školy. (Dařílek, Kusák, 1998)

Vstup dítěte do školy sebou přináší řadu změn, se kterými se musí každé dítě vyrovnat a přijmout je. Jedná se zpočátku o velkou zátěž, s níž je třeba se postupně vypořádat. Dítě, jež bylo ze školky zvyklé na volnost při výběru herní činnosti se najednou musí přizpůsobit režimu, který je ve škole nastaven. Je po něm vyžadovaná soustavná, ukázněná práce, kontrolovaná a následně hodnocená paní učitelkou. Ve škole se mimo jiné setkává s novými spolužáky, s nimiž má navázat kontakt. Možná nejvíce ohrožuje psychiku dítěte srovnávání jeho výkonů a výsledků s ostatními spolužáky ve třídě. Nemůžeme se tedy divit, že většina čerstvých školáků jeví určitou dobu známky nepřizpůsobení. Neudrží pozornost po celou dobu výuky, vyrušují, hrají si, otáčejí se, vykřikují, zapomínají úkoly nebo se nedokážou zapojit do kolektivu. Problémy maladaptace se však nemusí projevovat pouze ve škole. Často se s nimi setkají rodiče přímo doma, kdy dítě odmítá jít ráno do školy, nechce dělat domácí úkoly, je vyčerpané, protivné, často nemocné apod. Tyto projevy trvají zpravidla pár týdnů. (Šmelová, Petrová, Suralová a kol., 2012)

Řezáč (1998, s. 207) ve své knize představuje tři základní podmínky, na něž se žák musí ve školní třídě adaptovat. Jedná se zejména o:

- *materiální podmínky* – (např. *povaha a rozměry pracovního místa*),
- *fyzikální podmínky* (např. *osvětlení, teplota*),
- *sociální podmínky* (vztahy: *žák–žák, žák–učitel, žák–třída, žák–norma apod.*).

Proces adaptace neprobíhá jednorázově, právě naopak. Jedná se o proces, který je možno rozdělit do několika fází. První fází tohoto procesu je přípravná fáze, jejíž součástí je období před změnami životních podmínek. Počátkem působení nových podmínek nastupuje fáze globální orientace. Po ní přichází fáze uvědomělé orientace, při níž si jedinec začíná úmyslně vytvářet svůj vztah ke změněným podmínkám života a zároveň naplno využívá příležitostí, jež mu tato změna přinesla. Jako poslední pak přichází fáze zvládnutí nových požadavků prostředí, které může být prozatímní nebo trvalé a je výsledkem celého procesu. (Nový, Surynek, 2006).

3.1 Vymezení pojmu adaptace

Než se budeme zabývat samotnými problémy, s nimiž se v procesu adaptace setkáváme, je zapotřebí si vymežit samotný pojem adaptace.

V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 11) je pojem adaptace definován obecně, jako proces přizpůsobení se něčemu. Z pohledu biologického na něj nahlíží jako na přizpůsobení organismu měnícím se životním podmínkám, jehož výsledkem je přežití. Z lékařského hlediska jej chápe jako přizpůsobení se změnám vnějšího a vnitřního prostředí člověka. Výsledkem takto chápané adaptace je pak homeostáza neboli vyrovnanost vnitřního prostředí. „*Ve vývojově psychologickém smyslu přizpůsobení se jako výsledek dynamické rovnováhy mezi pasivnějšími pochody akomodace a aktivnějšími pochody asimilace toho, co člověka obklopuje.*“ Nakonec se zde setkáme také s vymezením sociální adaptace, která je zde chápána jako přizpůsobení se jedince novým sociálním podmínkám. Příkladem pak uvádí právě problematiku přechodu z jednoho stupně školy na druhý.

Paulík (2010, 11 s.) přistupuje k pojmu adaptace obecně. Podle něj je adaptací „*takové chování organismů, které jim umožňuje přizpůsobení se podmínkám (prostředí), v nichž žijí, a tak je nezbytnou podmínkou přežití. Adaptaci zajišťuje vzájemné působení různých více*

či méně složitých systémů, jejich podsystémů, součástí a prvků.“ Schopnost organismu ustavičně se vyrovnávat s nároky v určitém rozmezí a zachovávat vnitřní rovnováhu, zajišťuje jeho adaptaci. Současně mu dává možnost nacházet nové způsoby chování i pružně využívat a adekvátně modifikovat už dříve zažitá a osvědčená adaptační mechanismy na nové podmínky.

Adaptace na školní režim úzce souvisí s emoční a sociální zralostí dítěte. Tu definuje Petrová (in Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012, s. 85) jako *„přiměřenou kontrolu citů a impulsů, schopnost pobývat bez úzkosti mimo svou rodinu v kolektivu svých vrstevníků, umět s nimi komunikovat, přijmout novou roli žáka a spolužáka, podřídit se autoritě učitele.“*

3.2 Problémy v procesu adaptace na školu

Vycházíme-li z předchozího vymezení pojmu adaptace, přirozeně se seznámíme s možnými problémy, které především u dětí během procesu adaptace nastávají.

I přesto, že se většina dětí do školy těší, některé si podle Beníškové (2007) nezvyknou na školu hned. Období adaptace může nějakou dobu setrávat. Langmaier a Krejčířová (2006) podotýkají, že při nástupu do školy je na dítě kladeno mnoho nároků, které musí splňovat. Dítě se musí obejít na delší dobu bez rodičů, podřídit se autoritě cizího dospělého a začlenit se do kolektivu zhruba stejně starých dětí. Významnou změnou je také samotná organizace školní činnosti, jež se od té v mateřské škole značně odlišuje. Vyučovací hodina trvá 45 minut, přičemž se od všech dětí očekává udržení přiměřené pozornosti a dodržení pravidel školní kázně.

U velkého počtu dětí, dle Langmaiera a Krejčířové (2006), pozorujeme kratší či delší dobu po jejich nástupu do školy v různé intenzitě a s rozdílnými projevy znaků nepřizpůsobení. U mnohých dětí se mohou na počátku školní docházky objevit různé psychické či tělesné potíže. Mohou jimi být například podle Beníškové (2007) bolest hlavy, břicha, zvracení či teplota. Tyto symptomy se objevují jako reakce na zvýšenou zátěž a zpravidla také časem odezní, jak si dítě na školu postupně zvykne.

Některým dětem může zpočátku činit problém zorientovat se ve škole, neztratit se mezi ostatními dětmi, najít svou třídu, šatnu a to zejména pokud chodí do velké školy. Bývají také často v napětí, strachují se a jsou nervózní, zda na něj po škole budou čekat rodiče.

Dalším velkým problémem bývá přijetí školního režimu. Většina činností je ve škole řízena časem. Je potřeba vždy do určité doby vykonat či stihnout danou činnost. Může se jednat kupříkladu o včasné nachytání věcí na výuku, převlékání se na tělesnou výchovu, čas určený ke svačině či obědu nebo vykonání zadané činnosti. Problém přizpůsobovat se tomuto časovému rytmu mají zejména osobnostně pomalejší děti. Změna režimu se však netýká pouze doby, kterou dítě stráví ve škole. Vše začíná již ráno, kdy se dítě musí naučit pravidelně vstávat a zavčas vyjít do školy. V průběhu odpoledne musí dítě počítat s časem, jež si vyhradí pro děláni domácích úkolů, přípravu aktovky a kontrolu věcí a pomůcek.

Může se stát, že některé děti se hůře přizpůsobují autoritě učitele. Dítě může mít pocit, že hodnocení paní učitelky není spravedlivé. Špatně se vyrovnává s porovnáváním jeho výkonů s ostatními. Této dovednosti se teprve učí. (Klégrová, 2003).

Čačka (2000) rozděluje adaptační problémy do dvou oblastí. Ty se podle něj objevují buď v racionálně – kognitivní oblasti, kdy se jedná o problémy, jež se týkají převážně prospěchu. Nepospěch se může celkově projevit ve výuce již v prvních týdnech školy. Dítě v takovémto případě přestává reagovat na výklad paní učitelky, staví se lhostejně k jejímu projevu, kreslí si nebo píše, co chce apod. Nepospěch se může projevit také později při samotném čtení, psaní, počítání apod. V prvním ročníku pak bývá nejčastějším důvodem nepospívání dítěte nízká rozumová vyspělost nebo některé nedostatečně rozvinuté schopnosti a návyky ať už poznávací, pohybové, řečové nebo sociální. Běžné školní požadavky tedy přesahují schopnosti dítěte, a to se pak nedokáže adekvátně podílet na práci ve škole.

Druhou oblastí je pak imaginativně – emotivní oblast, v níž se duševní nepokoj z adaptačních problémů projevuje především u dětí nejrůznějšími příznaky. Z venku si lze všimnout především podrážděnosti, lítostivosti, nechutenství, zvracení, neposlušnosti, vzdorovitosti, nepodřízení se autoritě, neklidného spánku apod. Tyto příznaky mohou mít ovšem i jiné příčiny. Kromě návalu povinností a zvýšených požadavků na samostatnost je, zvláště u citlivých dětí, faktorem narušení jejich duševní rovnováhy také samotná změna životních podmínek. (Čačka, 2000)

Všechny zmíněné problémy mohou přetrvávat prvních pár týdnů, případně první měsíce školní docházky. Pokud však adaptační problémy přetrvávají ještě koncem října a v listopadu, je velmi pravděpodobné, že již samy neodeznějí a je příhodné je řešit.

Je příhodné, aby čerstvému prvňáčkovi rodiče udělili i nějaká nová privilegia, která dosud neměl. Je dobré, aby viděl, že mimo nové povinnosti mu vstup do školy přinesl i nové

výsady. Prvňáček by mohl kupříkladu dostat příležitost dělat sám něco, co mohl dosud jen pod dozorem dospělého. (Beníšková, 2007)

3.3 Základní potřeby dětí v 1. ročníku

Zahájení školní docházky je v mnoha ohledech specifické. Zvláštnosti provázející toto období pozorujeme také v samotné problematice motivování žáků. Učení se uskutečňuje v úplně novém kontextu. Ve škole děti prožívají ve střetu s novými okolnostmi pocit nejistoty. Jsou nuceni oddalovat uspokojování svých běžných potřeb na vhodný čas. Mimo to se musí vyrovnávat s problémy ve vztazích se svými spolužáky apod. Toto období není samozřejmě spojeno pouze s obtížemi, ale přináší dětem také mnoho nových a pozitivních zážitků a pocitů. Jsou jimi například doposud nepoznaná radost z úspěchu v učení a poznávání, z nových přátelství či z opory, jež nalézají v učiteli. Ne každému dítěti vyhovuje systém učení, který je ve škole nastaven. Dítě si musí zvyknout, že je přesně vymezen čas, kdy a čemu se bude učit, takže se musí umět kontrolovat a přemáhat. Děti je třeba vhodně motivovat nejen k samotnému učení či vzdělání obecně, ale ke všemu, co s sebou docházka do školy přináší. (Franclová, 2013)

Hrabal (1989, s. 16) definuje motivaci v nejširším slova smyslu, jako „*souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka.*“ Zkoumání motivace chování člověka je podle něj pátrání po odpovědi na otázku příčiny lidského jednání.

Franclová (2013) ve své knize píše, že potřeby žáka tvoří základ jeho vnitřní motivace. Především na počátku školní docházky bychom se měli zaměřit na výše zmíněné nižší potřeby, jež jsou v souvislosti s učební motivací často přecházeny. Schopnosti odložit uspokojení těchto základních potřeb na později se dítě nastupující první rok do školy teprve učí. Dítě má tendence tyto elementární potřeby uspokojit okamžitě. Je-li hladové, má sklon k tomu ihned něco sníst. Stejně tak, má-li potřebu proběhnout se, začne se mnohdy svévolně pohybovat, je motoricky neposedné, což zpravidla podněcuje učitele k jeho napomenutí. Zvládnout takovéto sklony potlačit a přesunout až na čas přestávky, znamená pro dítě vynaložit značné úsilí. Dítě tato snaha může vnitřně tak zaměstnat, že se již nedokáže soustředit na výuku. Učitel potřebuje mít před sebou žáky schopné plné koncentrace na školní práci. Jeho úkolem je proto zabezpečit, aby žáky v co nejmenší míře rušilo

neuspokojení nižších potřeb (únavy, žízně, hladu, pocit ohrožení, potřeby pohybu apod.). Teprve potom může v dětech oslovovat potřeby vyšší.

3.3.1 Potřeba bezpečí

Když dítě poprvé nastupuje do školy, čeká dle Franclové (2013) na něj spoustu nových podnětů, vstupuje do nového kolektivu, setkává se s novými pravidly, kterými se musí řídit, nachází se v zcela novém prostředí. Množství těchto změn v něm může vyvolat pocit ohrožení a nejistoty. Bezpečí je pro dítě zcela elementární potřebou. Tato potřeba je uspokojena, pokud se dítě cítí druhými přijato a setká-li se se vstřícným a laskavým přístupem dospělých, k nimž vzhlíží. Podle Kopřivy (2008) je její uspokojení základní podmínkou efektivního učení. Informace a podněty, jež k nám přicházejí zvnějšku, vyhodnocuje náš mozek podle toho, jestli se můžeme cítit bezpečně. Franclová (2013) dále podotýká, že pokud převládá pocit elementární životní jistoty nad nejistotou a pocitem ohrožení, vytváří se živná půda pro sociálně aktivního jedince s tvořivým charakterem. Převažují-li svou intenzitou či častostí nekomfortní situace, ve kterých prožívá dítě pocity strachu, úzkosti a bezmoci, tedy takové situace, v nichž mu pro něj klíčoví dospělí, ať už rodiče či pedagogové, nejsou schopni zajistit pocit bezpečí, dochází mimo jiné k fatálnímu narušení výchozí podmínky pro kvalitní průběh výuky. V momentě, kdy se dítě necítí v ohrožení a cítí se přijaté a respektované druhými, dokáže plně rozvíjet své dobré vlastnosti a talenty. Zároveň má možnost se projevit potřeba poznávání a učení a také dochází ke stimulaci soustředění. Tyto dílčí momenty v životě dítěte jsou učitelem často přehlíženy. Ač jim učitel nepřikládá důležitost, mohou narušit vazbu dítěte ke škole. Místo radosti z poznávání se dostaví pocit strachu. Na počátku školní docházky je proto velmi důležité, aby učitel vytvářel prostředí a atmosféru, v níž se děti budou cítit bezpečně. Toho může docílit tím, že dá každému žákovi pocítit jeho jedinečnost a nepostradatelnost v třídním kolektivu. Žák by měl rovněž vědět, že se nemusí obávat obrátit na učitele s jakýmkoliv problémem či obavou.

3.3.2 Sociální potřeby

Pavelková (2002) uvádí vzdělávání žáků jako prvořadý úkol školy. Jejím stejně významným úkolem je rovněž působit na jejich sociální rozvoj. Dle Hrabala (1989) již od narození se dítě rozvíjí v přítomnosti ostatních lidí. Nejedná se ale o pasivní přítomnost.

Rozvoj dítěte se odehrává vždy v interakci s ostatními. Sociální kontakt, jež vzniká, je podstatnou složkou všech činností dítěte.

Ve vývoji dítěte se v první řadě vytvářejí sociální potřeby vázané bezprostředně na důvěrné osoby jako je matka, otec či jiná dospělá osoba. Pro zdravý vývoj dítěte je v tomto období nejvýznamnější potřeba mateřské lásky. Uspokojení této potřeby je klíčové obzvláště pro citový vývoj jedince a rovněž pro rozvoj potřeby pozitivních vztahů. Další ne méně důležitou sociální potřebou, která umožňuje sociální učení a zároveň napomáhá postupnému vřazování jedince do jednotlivých sociálních vazeb je identifikace. Tuto potřebu dítě uspokojuje ztotožněním se s rodiči a později také s jinými, pro něj významnými, dospělými. Především v období mladšího školního věku pozorujeme u dětí ztotožnění se s učitelem, k němuž vzhlíží. Pavelková (2002) k tomu dodává, že působení učitele na žáka je vlivem této potřeby značně usnadněno.

O sociálních potřebách žáka mluvíme dle Nelašovské a Spáčilové (2005) hlavně v souvislosti s jeho postavením ve třídě. Každý žák se přirozeně snaží získat určité postavení v třídním kolektivu. Tyto potřeby se u dítěte postupně vytváří. Mezi sociální potřeby dítěte patří také již zmíněná potřeba pozitivních vztahů. Pod tímto pojmem si můžeme představit potřebu přátelství, lásky, interpersonální shody a bezproblémových, harmonických vztahů. Franclová (2013) podotýká, že pozitivní vztahy mezi žáky ve školní třídě zlepšují nejen celkové sociální klima, ale rovněž podporují socializaci dítěte v tomto pro něj obzvláště senzitivním období. Můžeme říct, že vytváří dobré zázemí pro školní úspěšnost. Podle Nelašovské a Spáčilové (2005) se vytvoření pozitivního klimatu ve třídě zřetelně promítne do následného vztahu dítěte ke škole. Pokud má dítě špatnou zkušenost s mezilidskými kontakty, můžeme se u něj setkat s obavou z odmítnutí.

Mezi sociální potřeby zařazujeme také potřebu vlivu, jež motivuje chování člověka směřující k řízení druhých lidí. Učitel by však měl podporovat vždy pouze projevy moci sociální a snažit se projevy osobní moci potlačovat.

Při nástupu do školy se dítě setkává s novými lidmi a vstupuje do nových sociálních rolí, které se učí chápat. Na jeho prožívání, postoje i charakterové vlastnosti zásadním způsobem působí učitel a spolužáci. Velmi podstatné je uplatnění sociálních potřeb žáků ve výuce, a to především z toho důvodu, že samotné poznávání ve škole je sociálním procesem. (Franclová, 2013)

Naplnování těchto potřeb výrazně ovlivňuje výkony žáků. Významný vliv na aktualizaci těchto potřeb má učitel. Způsob, jakým učitel vede třídu, působí také na sociální motivaci žáků. Můžeme to pozorovat na stylu jeho jednání a vystupování, jež je odrazem úrovně jeho sociálních potřeb. Rovněž jeho interakce s žáky, ať už vědomá či nevědomá, poukazuje na jeho smýšlení o žácích i na jeho vztah k jednotlivcům. (Nelešovská, Spáčilová, 2005)

Sociální potřeby se kompetentním působením pedagoga samy stávají učivem, jehož zvládnutí je podmínkou k cestě za vyšším stupněm sociální integrace. Učební činnost je tedy realizována v sociálním kontextu, který jej ovlivňuje. Platí to ovšem i obráceně. Díky učení dítě lépe proniká do sociálního prostředí třídy. Je důležité, aby učitel dokázal žáky vést k radosti ze společného úspěchu. K vědomí, že to, co jsem zvládl já, zvládli také ostatní moji spolužáci, i když třeba jiným způsobem. Všechny ve třídě spojuje učící se pospolitost. Tato skutečnost je důležitá především pro žáky, jež se obávají odmítnutí z nabízeného vztahu, bývají úzkostní a sami jen těžko navazují vztahy s druhými. Žáci by si měli být vědomi toho, že je zde něco, co je všechny ve třídě spojuje. Je to snaha, úsilí něco nového se naučit, dokázat. Učitel by měl žákům ukázat, že naučit se číst, psát a počítat je úžasná a velká věc, jež žákům otevírá nové horizonty života, jež přináší do jejich života nové potěšení. V praxi se mnoho učitelů i rodičů setkává s dětmi, které velmi intenzivně prožívají úspěch „neúspěšného“ spolužáka. Mnohdy je tento zážitek silnější než radost z vlastního úspěchu. (Franclová, 2013)

Dle Hrabala (1989) u žáků se silnou prosociální motivací pozorujeme, že v mnohých případech staví vztahy s kamarády nad učební výkon. Tito žáci dosahují obvykle lepších učebních výsledků ve spolupráci s ostatními. Lokšová a Lokša (1999) tvrdí, že pokud chce učitel působit na tyto žáky motivačně, měl by se snažit během výuky poskytovat zpětnou vazbu vztahující se předně ne k výsledkům, ale k úrovni spolupráce. V této souvislosti je dobré zmínit důležité téma využívání a posilování skupinové kooperace ve výuce, která napomáhá ke zlepšení motivace žáků.

3.3.3 Výkonové potřeby

Výkonové potřeby tvoří velmi podstatnou oblast potřeb důležitých pro aktualizaci výuky a rozvoj motivace žáků. Zařazujeme zde zejména potřebu úspěšného výkonu a potřebu vyhnout se neúspěchu. Potreba úspěšného výkonu má svůj počátek již v rodině při výchově,

a to především díky brzkým a současně přiměřeným nárokům na dítě, které je povzbuzováno a vedeno rodiči k samostatnosti a k preferenci výkonu. Dítě se díky tomu učí klást na sebe adekvátní úroveň nároků, kterých je schopno s vynaložením svých sil docílit. Dítě, u něž převažuje potřeba úspěšného výkonu, má sklony přičítat důvody svého úspěchu svým kladným vlastnostem. Příčiny neúspěchu pak vidí v nedostatečném vynaložení jeho sil. Je tedy možné říct, že motivace k učení roste tehdy, jestliže je prostředí, v němž se dítě vyvíjí, pohybuje a v němž je hodnoceno, spojeno s vysokými, ale zároveň přiměřenými požadavky na něj. (Lokšová, Lokša, 1999)

Franclová (2013) uvádí, že první třídě se dítě vůbec poprvé v životě dostává do situace, kdy je hodnocení jeho výkonu zcela objektivní, dané nastavenými kritérii, jež jsou platné pro všechny stejně. Jeho výkon je posouzen, okomentován a souhrnně ohodnocen nejčastěji známkou nebo jiným symbolem. Dítě si začíná být vědomo svých úspěchů a neúspěchů. Hrabal (1989) zmiňuje, že ve škole se jeho výkon nejen hodnotí, ale také srovnává s výkony jeho spolužáků. Dítě se tak dostává do role úspěšného, průměrného či neúspěšného žáka. Tato skutečnost pak do velké míry ovlivňuje jeho motivaci. Podle Franclové (2013) je důležitá účinná podpora ze strany učitele, bez níž se dítě s neúspěchem jen velmi těžko vyrovnává.

Především v první třídě, kdy si žák vytváří vztah ke škole a k učení, je velmi důležité, aby učitel hodnotil žáky převážně kladně. Tento fakt může učitel podpořit tím, že výkonově slabším žákům vytvoří řadu úkolů adekvátní jejich schopnostem, tak, aby byli schopni dané úkoly splnit a mohl je kladně hodnotit. Výhodou a specifikem první třídy je, na rozdíl od vyšších ročníků ve škole, možnost zažít každodenního úspěchu. Tato skutečnost podporuje v dítěti vědomí, že vynaložené úsilí a snaha má smysl a učitel si ho všímá. Úspěch sebou zároveň nese radost z učení, což podporuje jeho výkonovou motivaci. (Franclová, 2013).

Důvodem žákova neúspěchu a potíží ve škole bývá velmi často frustrace některé z jeho potřeb. Frustrace poznávacích potřeb se u žáka projevuje jako nuda. Dojde-li k frustraci sociálních a výkonových potřeb, pozorujeme u žáka projevy strachu ze školy. Pro zdárný průběh výuky je proto nutné rozvíjet pozitivní potřeby každého žáka. (Nelešovská, Spáčilová, 2005)

3.3.4 Poznávací potřeby

Poznávací potřeby se u žáka mohou, ale stejně tak nemusí plně rozvinout. Pro jejich rozvoj je nejvhodnější období školní docházky. V tomto čase se stávají konstantním a kvalitním motivačním zdrojem žákova učení i zdrojem rozvoje celé jeho osobnosti. Pro vnitřně motivovaného žáka představuje učení zdroj poznání. K uspokojení a aktualizaci této potřeby dochází jak v průběhu učení, tedy během samotné činnosti, tak při získání vědomostí, tedy výsledku dané činnosti. Poznávací potřeby bez pochyby zaujímají přední místo mezi ostatními potřebami. Dále o nich můžeme říct, že jsou funkční, jelikož k jejich uspokojování dochází již v průběhu poznávací činnosti. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989)

K rozvíjení poznávacích potřeb dochází souběžně s vývojem rozumových schopností. Výchova a vzdělávání se zásadním způsobem podílí na jejich rozvoji. Ten je podmíněn vhodnou aktualizací. Základními znaky situací, jež podporují aktualizaci poznávacích potřeb, můžeme zařadit zejména novost, problémovost, neurčitost, překvapivost, vyvolání pochybností, neobvyklost, záhadnost a možnost experimentovat. Poznávací motivaci rozvíjí učitel z části v souvislosti s charakterem navozovaných poznávacích procesů a z části s obsahem poznávaného. Každý žák má k jednotlivým obsahům jiný vztah. S přihlédnutím k tomuto faktu je pro pedagoga výhodnější zaměřit se v tomto směru na komplexnější psychické dispozice žáků, a to na jejich zájmy. Ty jsou také z pohledu diagnostického lépe uchopitelné. (Pavelková, 2002)

Podle charakteru činnosti, kterou aktivizují a díky níž jsou uspokojovány, můžeme poznávací potřeby dělit na potřebu smysluplného receptivního poznávání, což můžeme chápat jako potřebu získání nových vědomostí, informací a na potřebu vyhledávání a řešení problémů. Ta se aktualizuje jakoukoliv problémovou situací. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989)

Poznávání ve smyslu nabývání nových poznatků, dovidání se nových faktů a seznamování se s novými skutečnostmi je v první třídě upozaděno. Naopak se upřednostňuje zvládání dovedností spojených s triviem, které je vystavěno na procvičování a následné automatizaci konkrétních činností. Přesto se neoddělitelně s tím nesmí vytratit motivační smysl poznávání. Díky učiteli by mělo být dítě ujistěno v tom, že zvláště díky čtení, psaní a počítání se jeho poznávání a rozhled rozšiřuje. (Pavelková, 2002)

V konečném důsledku je nejdůležitější, aby učitel vedl své žáky takovým způsobem, aby sami projevovali svůj zájem o poznávání a vzdělávání a stávali se spoluaktéry výuky. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989)

3.4 Role školáka v procesu adaptace

Dítě je od dětství ovlivňováno různými sociálními skupinami, k nimž patří. Proces socializace tak probíhá postupně. V období jeho nástupu do školy zasahují do tohoto procesu významným způsobem socializační požadavky školy. U dítěte se rozvíjí potřebné dovednosti a vlastnosti, jenž mu v tomto ohledu pomáhají. (Vágnerová, 2000)

Vágnerová (2000) se zmiňuje, že při nástupu do školy získává dítě automaticky roli školáka, a to bez ohledu na to, zda tuto roli chce přijmout nebo ne. Nejedná se tedy o výběrovou roli. Jsou zde jasně určená pravidla a společností stanovený rituál, který určuje její počátek. Přijetí a zpracování této role je u každého dítěte zcela individuální. Je třeba zaujmout k ní určitý postoj. Ten je dán mírou ztotožnění se s touto rolí a rovněž mírou sociální prestiže, jenž mu tato role v jeho prostředí přináší. Nádvorníková (in Bednářová a kol., 2017) podotýká, že role školáka sice přináší dítěti větší sociální prestiž, zároveň se však jedná o roli přinášející značnou zátěž. Je od něj vyžadována větší míra nasazení, než tomu bylo doposud. Příkladem můžeme uvést třeba přijetí větší zodpovědnosti za své chování nebo schopnost větší samostatnosti. Zátěž, jež sebou přijetí role přináší, by měla být přiměřená. Novou roli by mělo dítě vnímat převážně kladně nebo přinejmenším neutrálně. Tato role v sobě zahrnuje dvě dílčí role – roli žáka a spolužáka.

Role žáka je daná institucionálně a její obsah je jasně stanovený ve školním řádu. Vágnerová (2000) ji charakterizuje jako roli podřízenou. V této roli dítě rozvíjí různé dovednosti a schopnosti. Sžití se s novou rolí a jeho prosperita mají zásadní vliv na to, jak se daný jedinec uplatní v budoucnu ve společnosti a v jeho profesní roli. Do jisté míry na ni závisí také jeho sociální status a příslušnost k určité sociální skupině. Přináší mu zkušenost, jež má vliv na rozvoj jeho sebehodnocení.

Důležité je zmínit, že daná role vyplývá ze vztahu dítě – učitel. Dítě by v tomto věku a s přijetím této role mělo být schopné respektovat pokyn dospělého a aktivně komunikovat s učitelem. Pokud něčemu nerozumí, nemělo by se bát zeptat učitele či požádat o jeho radu. Zároveň by mělo dokázat obhájit a říct svůj názor či navrhovaný postup. Před samotným nástupem do školy je důležité, aby dítě mělo osvojeno základy společensky vhodného chování, přičemž nevhodné chování by mělo umět rozlišit a vyloučit. Samozřejmostí by měla

být také znalost základních společenských návyků jako je pozdrav, rozloučení, žádost i poděkování, schopnost omluvit se či neskákat druhým do řeči. Mělo by vědět, komu smí tykat a komu je třeba vykat. (Bednářová a kol., 2017)

Roli spolužáka Vágnerová (2000) označuje na rozdíl od role žáka jako roli souřadnou. Hovořit o ní můžeme také jako o roli vrstevníka či kamaráda. Zvládnání této role se podílí významným způsobem na prožití školního věku. Učí dítě správné strategie chování, jež se pak projevují v jeho neformálních sociálních vztazích. Nádvorníková (in Bednářová a kol., 2017) se zmiňuje, že dítě si vytváří své sociální místo mezi ostatními dětmi. Dle Vágnerové (2000) role spolužáka v sobě tedy zahrnuje nejen adaptaci na třídu, ale také dosažení jisté pozice, uznání a přijetí třídou. Tu můžeme označit jako určitý typ vrstevnické skupiny. Vágnerová (2000, s. 160) se v této souvislosti vyjadřuje, že se *„jedinec učí zvládnout dovednosti sociální interakce, spolupráce, solidarity, sebeovládání, způsobům specifické komunikace a zvládnání rolí určitého typu, které spoluurčují jeho budoucí sociální úspěšnost.“* Tato role přináší dítěti nepostradatelnou sociální zkušenost, kterou uplatní v budoucnosti. Mimo to, že se jedná o roli souřadnou, kdy spolužáka považujeme za rovnocenného, jde taktéž o roli nevýběrovou. Dítě ji získává jeho umístěním do třídy, jež je mu při nástupu do školy určena. Nemá tedy možnost si své spolužáky vybrat. Vágnerová (2001, s. 255) ve své knize uvádí, že *„příslušnost ke třídě se stává součástí jeho sociální identity“*.

4 Faktory ovlivňující adaptaci žáka

V předchozí kapitole jsme věnovali pozornost samotnému procesu adaptace. Vymezili jsme samotný pojem adaptace a blíže specifikovali problémy, jež v průběhu tohoto procesu nastávají. Zabývali jsme se blíže základními potřebami dítěte v 1. ročníku, a nakonec specifikovali samotnou roli školáka, kterou dítě jeho vstupem do školy přijímá.

Do procesu adaptace vstupují významným způsobem faktory, jež mají na průběh tohoto procesu značný vliv. Vnímáme tedy za přínosné tyto faktory v rámci problematiky adaptace žáků 1. ročníku blíže specifikovat.

4.1 Rodina

Prvním důležitým faktorem, který ovlivňuje proces adaptace je rodina. Kačáni (1999) píše, že rodina je primárním prostředím, jež zásadním způsobem působí na rozvoj psychiky dítěte. Zaujímá nenahraditelné místo ve vývoji každého člověka. Všechny stránky jeho osobnosti jsou formovány na základě jeho emocionálních vztahů v rodině prakticky od narození až do dospělosti. Aves (2006) je toho názoru, že život v rodině poskytuje dítěti pocit sounáležitosti, kontinuity a přijetí, což mu umožňuje začít čelit výzvám vnějšího světa.

Rodina plní různé funkce. Obecně se však uvádí tři nepodstatnější. Jako první lze uvést uspokojování emocionálních potřeb neboli reprodukční funkci. Dále pak zabezpečení materiálních potřeb též ekonomickou funkci. Jako poslední pak usměrnění správného vývoje dítěte neboli funkci výchovnou. Uvedené základní funkce je možné samozřejmě více rozšířit a specifikovat. (Kačáni a kol., 1999)

Výchovu v rodině lze dle Kačáni (1999) charakterizovat jako úmyslné působení na dítě, a to ve smyslu formování všestranně rozvinuté osobnosti. V širším pojetí ji pak můžeme chápat jako působení starších členů rodiny na mladší, kteří si toto působení často sami neuvědomují. V tomto případě pak mluvíme o bezprostřední interakci, jež se takzvaně „transformuje“ do vědomí a jednání dítěte. V mladším věku se velmi často projevuje schopnost napodobování. Dítě si osvojuje způsoby chování rodičů, jejich způsob komunikace a vyjadřování a další osobnostní vlastnosti. Jedná se o nápodobu, imitaci, kterou řadíme mezi

socializační mechanismy. Probíhá převážně neuvědoměle. Helus (2004, s. 177) se o ni zmiňuje ve smyslu, že je „*výsledkem složité souhry vnějších vlivů i vnitřních stavů (potřeb, sklonnů, frustrací apod.) napodobujícího jedince.*“ Dále dodává, že nápodoba může vývoj jedince ovlivnit jak pozitivně, tak negativně. Může jej aktivizovat, ale rovněž způsobit vývojovou regresi. Jedinec se může stát samostatnější, ale stejně tak se může posílit jeho závislost.

Výchovné působení rodiny se realizuje prostřednictvím vztahů, jež se mezi rodiči a dětmi vytváří. Takřka celý výchovný proces se v rodině uskutečňuje pomocí sociálního učení. Pozorujeme, jak si dítě v rodině postupně osvojuje určité vzorce chování. Již od malička pozoruje, jak se jeho rodiče chovají, jaké jsou jejich vzájemné vztahy. Díky tomu si vytváří představu, jak společensky žít. Dítě si osvojuje vzorce chování k druhým a postupně si také vytváří kritéria, podle nichž hodnotí nejen sebe, ale také své vrstevníky a ostatní lidi. Tyto vzorce chování uplatňuje nejdříve při hře, později pak v učení a následně i v práci. Na proces socializace v rodině mají vliv nejen specifické zvláštnosti rodičů, ale též specifika daného věku dítěte. Dítě v mladším školním věku je například víc egocentrické a je pro něj těžké pochopit, že ne vždy je možné vyhovět jeho přání hned.

Nástupem dítěte do školy se celý proces socializace obohacuje, a to především navázáním styku s dalšími jednotlivci pocházejících z různých rodin. Pojdme se nyní podívat, jaký vliv má rodina na samotnou úspěšnost dítěte ve škole. (Kačáni a kol., 1999)

Zejména v prvním roce a v následujících nižších ročnících závisí úspěšnost dítěte ve škole na rodičích. Bez jejich podpory a pomoci nemůže být dítě ve škole úspěšné, a to především na počátku školní docházky. Rodiče s dítětem hovoří o požadavcích školy, pomáhají mu s domácí přípravou, kontrolují úkoly a pomůcky do školy na následující den apod. Je tedy zapotřebí zdůraznit zásadní význam úzké spolupráce rodiny a školy. (Franclová, 2013)

Také výsledky výzkumu Tana a Goldbergové (2008), který se zabýval zapojením rodičů do vzdělávání jejich dětí, prokázaly, že zapojení matek i otců do školního života dítěte se významným způsobem podílí na jeho úspěšné adaptaci na školu. Děti, jejichž rodiče se zajímali o jejich školní práci a pomáhali jim s domácí přípravou, neměli s adaptací na školu výrazný problém.

Franclová (2013) dále podotýká, že výsledky, které dítě ve škole podává závisí do velké míry právě na pomoci rodičů, v podstatě na rodině jako celku, do něhož spadá například

vzdělání a zaměstnání rodičů, čas věnovaný dítěti, podnětnost rodinného prostředí, styl výchovy apod. Fontana (2010) tvrdí, že poskytnutí domácího prostředí, v němž se dítě cítí bezpečně, není z hlediska vzdělávání jediným úkolem rodiny. Je důležité, aby rodiče projevovali aktivní zájem o školní vzdělávání svého dítěte, protože právě projevovaný zájem rovněž souvisí s jeho školními pokroky. Projeveným zájmem o jeho vzdělávání mu současně ukazují, jaký význam připisují samotnému školnímu prospěchu i jemu jako osobě. Zájem rodičů může dítě pocítit mimo jiné například při poskytnutí rady či pomoci při jeho domácí přípravě na výuku. Dobře fungující rodiče se snaží podporovat práci školy a ztotožňují se s jejími kritérii a hodnotami. Jsou v kontaktu s učitelem svého dítěte a nebojí se na něj obrátit, když potřebují poradit. Učitel se díky kontaktu s rodiči dozvídá více informací o prostředí, v němž dítě vyrůstá, má možnost s rodiči probrat výukové problémy a ve spolupráci s nimi je řešit. Také Kačáni (1999) zastává názor, že bližší poznání rodinného prostředí je podstatnou podmínkou pro dobré působení školy, ale současně podmínkou pro efektivní spolupráci učitelů a rodičů.

V případě, že se rodiče nezajímají o život dítěte ve škole, dítě selhává. Nenosi potřebné pomůcky, jeho vypracování domácích úkolů je na velmi nízké úrovni a rovněž pokroky v samotném čtení, psaní a počítání neodpovídají bez domácího procvičování a dozoru rodičů požadavkům, které jsou na něj kladeny ve škole. Efektivita domácí přípravy a podpory dítěte je na nízké úrovni taktéž v případě, že rodič není metodicky veden učitelem, nekomunikuje s ním, bojí se požádat o radu v případě, že se cítí ve vztahu k procvičování trivně nekompetentní. V takovémto případě se rodič může dopustit pedagogických chyb, což se promítá do atmosféry domácí přípravy i jejich výsledků. Znovu je tedy třeba zdůraznit důležitost komunikace a spolupráce rodičů s učitelem. (Franclová, 2013)

Lze říct, že úspěšnost či neúspěšnost dítěte ve škole do značné míry závisí na kvalitě rodinného prostředí, v němž vyrůstá. Rodina ovlivňuje učení dítěte nejen v samotné přípravě k nástupu do školy, ale především tím, jaké mu vytváří podmínky na učení v nejšířším slova smyslu. Jde nejen o rodičovské výchovné působení na dítě, ale také o míru jejich spolupráce se školou. (Kačáni a kol., 1999)

4.2 Škola

Dalším významným faktorem, který má vliv na úspěšnou adaptaci dítěte, je samotná škola a školní prostředí. Z pedagogicko-psychologického pohledu je dle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 297) škola definovaná jako „*společenská instituce pro řízenou edukaci, pověřená vzděláváním a výchovou dětí a mládeže příslušných věkových stupňů v organizovaných, hromadných formách, podle určených vzdělávacích programů, jeden z pilířů institucionální struktury společnosti. Plní socializační, osobnostně-rozvojovou, kulturní a profesionalizační funkci, připravuje děti a mládež na samostatný vstup do života občanského a pracovního. Soustava škol a navazujících stupňů tvoří strukturu školství.*“

Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, nástup do školy je pro dítě velmi významným sociálním mezníkem. Dítě v této souvislosti přijímá novou roli školáka. Můžeme říct, že se jedná o první významnou institucionální roli. Tato společenská instituce, jejímž členem se stal, na něj klade určité požadavky a trvá na jejich plnění. V případě školáka je touto společenskou institucí právě škola. Vágnerová (2001) školu charakterizuje jako instituci, jež představuje postoje, hodnoty a normy většinové společnosti, jež musí jedinec akceptovat, chce-li v ní získat přijatelné postavení.

Díky škole se dítě postupně integruje do společnosti. Jeho další vývoj spoluurčuje škola možností určité perspektivy. Představuje žádoucí cíl a rozvíjí u dítěte takové dovednosti, schopnosti, a také osobnostní vlastnosti, které dítě potřebuje k jeho získání. Dítě se musí nejdříve v novém prostředí zorientovat a následovně si osvojit kompetence, které jsou od něj vyžadovány. Škola jeho chování i výkony určitým způsobem hodnotí. Toto hodnocení je pro jeho budoucí sociální pozici velmi důležité. (Vágnerová, 2001)

Dle Vágnerové (2001) se dítě nachází v období, kdy se u něj teprve utváří některé psychické vlastnosti a psychosociální kompetence. Působení školy má velký význam, protože do značné míry ovlivňuje vývoj jeho osobnosti. Dítě se zde setkává s odlišnými zkušenostmi, než jaké mu poskytla rodina. Dochází zde ke vzniku nových potřeb a přijetí nových hodnot. V souvislosti s tím se pak mění hierarchie hodnot. Díky sociálnímu očekávání u dětí tohoto věku sílí potřeba výkonu, jež potvrzuje jejich hodnotu. Vágnerová (2000) dále podotýká, že se dítě snaží něčemu naučit, ale současně potřebuje, aby byl jeho výkon někým oceněn. Rovněž vrstevníci, s nimiž se může srovnávat a soutěžit, zde hrají významnou roli. Nejde však pouze

o výsledky školní práce, ale také o potřebu dítěte získat společenské uznání, být druhými přijímáno i oceňováno.

4.3 Učitel

Dalším důležitým činitelem ovlivňující adaptaci dítěte je učitel. Beníšková (2007) je toho názoru, že právě učitel sehrává na počátku školní docházky stěžejní roji v životě dítěte. Učitel je ten, který jej uvádí do školního světa. Dle Čápa a Mareše (2007) se pro něj stává vzorem, se kterým se dítě identifikuje. Prostřednictvím něj vstupuje rovněž do jeho rodiny jako nezpochybnitelná autorita. Učitel svým záměrným výchovným působením může mít na dítě velmi pozitivní vliv, nebo naopak velmi negativní vliv. Nejde však pouze o jeho výchovné působení, ale předně také o celkovou komunikaci a interakci, jeho vztah k žákům a jeho osobnost. Pro kvalitu vzdělávání dítěte je osobnost učitele především v prvních letech školní docházky patrně nejvíc určující. Beníšková (2007) dodává, že se pro dítě stává novým zdrojem názorů a zprostředkovává mu tím mnohotvárnost světa.

Osobnost učitele se podílí na rozvoji dítěte v průběhu jeho školní docházky. Učitel pokládá základy jeho celoživotního vzdělávání. Měl by být tedy předně odborníkem, jenž dokáže vnímat a formovat osobnost každého žáka a svým pedagogickým působením rozvíjí jeho schopnosti. (Dytrtová, Krhutová, 2009)

Na učitele jsou tedy v rámci jeho profese kladeny velmi náročné a psychologicky rozmanité požadavky. Očekává se od něj, že bude své žáky vzdělávat i vychovávat. To znamená, že jim zprostředkovává nové vědomosti, dovednosti, způsoby myšlení a aktivity z různých předmětů, podle jeho aprobace. Současně se však snaží soustavně poznávat každého žáka a na tomto základě pak rozvíjet, podle jeho individuálních a typologických rozdílů, jeho postoje a zájmy, charakter a schopnosti. (Čáp, Mareš, 2007)

Školní úspěšnost dítěte a rozvoj jeho osobnosti z velké části závisí právě na učiteli. Každý učitel by měl usilovat o to, aby s jeho pomocí mohl každý žák zažít úspěch. Nad otázkou charakteristiky dobrého a úspěšného učitele se ve své knize zamýšlí také Beníšková (2007) a Fontana (2010). Oba vychází z výsledků pedagogických výzkumů, podle nichž jednou z vlastností úspěšného učitele je jeho citová stabilita. Můžeme říct, že je dobré, když je učitel osobnostně vyzrálý a má přiměřenou sebedůvěru. Díky tomu je schopen mnohem lépe

řešit vzniklé problémy a nepříjemné situace. Nežádoucí chování žáků jej tak lehce nevyvede z míry a nenechá se jen tak vtáhnout do jejich malicherných sporů a hádek. Dobrý učitel se rovněž umí vyrovnat s neúspěchem a dokáže se poučit z chyb. Zajímá se o děti a rád s nimi pracuje i ve volném čase. Zároveň však dokáže dodržet profesionální přístup.

Dalším charakteristickým znakem úspěšného učitele, jak se shodně zmiňuje Beníšková (2007) i Fontana (2010), je jeho pozitivní postoj k práci. Svou práci má rád, zajímá ho, nabíjí ho energií a nachází v ní stále něco pozitivního. Pozitivními vlastnostmi jsou také přizpůsobivost a tvořivost. Dobrý učitel by měl být schopen kompromisu a měl by umět improvizovat. Ne vše totiž vychází vždy podle jeho plánu a představ. Podstatné jsou rovněž jeho odborné znalosti a důkladná příprava na vyučovací hodiny. Kreislová (2008) podotýká, že odbornost učitele je založena také na vhodné organizaci výuky, přiměřené volbě metod a forem práce.

Ryans, na něhož odkazuje Fontana (2010), provedl v USA výzkum vztahující se k osobnosti učitele a jeho vztahu k učitelství účinnosti. Na základě výsledků výzkumu můžeme úspěšného učitele charakterizovat jako chápavého, vřelého, odpovědného, přátelského, soustavného, nadšeného a také vynalézavého.

Rovněž Čáp a Mareš (2007) odkazují na výzkumy zkoumající vlastnosti osobnosti, jež jsou pro učitele důležité. Odkazují například na P.A. Witkyho, z jehož průzkumu vyšlo najevo, že žáci na učitelích nejvíce oceňují jejich demokratický vztah ke všem žákům, schopnost porozumění jednotlivcům, trpělivost, široký okruh zájmů, osobní vzhled a vlídné chování. Dále pak rovněž jeho smysl pro humor, důslednost a charakternost, přizpůsobivost a chápání běžných problémů žáků a častější užívání pochval a uznání než trestů.

Franclová (2013) je toho názoru, že k rozvoji osobnosti žáka a jeho školní úspěšnosti významným způsobem přispívá přístup učitele. Ten by měl ve třídě vytvářet pocit bezpečí pro všechny jeho žáky. Jak již bylo zmíněno v souvislosti s rodinou a jejího vlivu na úspěšnou adaptaci dítěte ve škole, je dobré zdůraznit spolupráci rodiny a učitele. Učitel by se měl snažit poznat každého žáka a rodinné prostředí, ze kterého dítě pochází. Díky společné spolupráci učitele s rodiči, lze pak vytvořit jednotnou strategii působení, jež přihlíží k individualitě daného dítěte. Efektivita takového působení se postupně navyšuje. Zvláště v 1. ročníku by se měl učitel snažit metodicky vést a inspirovat rodiče svých žáků tak, aby dítěti pomohli čelit problémům, které mohou na počátku školní docházky nastat.

Dítě se často v souvislosti s novou situací potkává s obtížemi. Učitel by si těchto těžkostí jako je nesamostatnost, zmatenost, úzkostlivost apod. měl všimnout a s citem na ně reagovat. Může se to týkat například přípravy pomůcek, otevření učebnice na správném místě, zapamatování si učitelových pokynů, psaní do sešitu, trávení přestávek, chování na chodbě, toaletě, jídelně či v šatně apod.

Dobrý učitel se snaží naučit děti zdravému postoji k chybě, k úspěchu i neúspěchu a také k sobě samému. Podporuje jeho úsilí a schopnost něco dokázat. Snaží se žáky motivovat nejen k samotnému učení, ale i ke škole jako celku, pobytu v ní a ke školní docházce. Snaží se vytvářet příjemné prostředí třídy, aby se do ní děti těšily, cítily se v ní dobře, patřily do ní, pokládaly ji za „naši“ krásnou třídu a samy chtěly přispět k jejímu zkrášlení.

Učitel rovněž přispívá svým působením na utváření dobrých vztahů mezi žáky navzájem. Usiluje o vytvoření sounáležitosti mezi dětmi a budování vzájemné důvěry, spolupráce, opory a ohleduplnosti. Zároveň je tím, kdo žáky vede k uplatňování zásad a pravidel, které platí ve škole. Učí žáky správnému chování v různých situacích, jak mají druhé oslovovat, kdy je třeba se hlásit, jak dát učiteli najevo, že něčemu nerozumí, potřebuje pomoc nebo ho něco trápí.

Je důležité, aby učitel předcházel nejen nedostatkům školy, ale také předcházel svým vlastním nedostatkům. Jedním z nich může být lhostejnost vůči dítěti, které se chce například něčím pochlubit, podělit se o svou radost, dát najevo na čem mu záleží. Nebo na druhé straně lhostejnost k tomu, co ho trápí, z čeho má strach nebo za co se stydí apod. Taktéž nepůsobí příznivě, když učitel ustavičně staví dítě do pozice závislosti a odkázanosti na jeho péči a pomoc. Takový přístup vede k trvalé nesamostatnosti dítěte. Edukační vývoj osobnosti ve školním prostředí může efektivně probíhat za předpokladu, že učitel vytváří mnoho příležitostí a možností, aby dítě mohlo a samo toužilo využívat svou získanou kompetenci a dosaženou zdatnost. Dále také, aby dokázalo využívat svých zkušeností a umělo se kultivovaně vyjadřovat. To vše je možné pouze za předpokladu profesní kvality učitele, ale současně také jeho osobnostní a morální kvality. (Franclová, 2013)

4.4 Spolužáci

Člověk žije v sociálním prostředí, kde se dostává do kontaktu s druhými lidmi. Ať už v rodině, škole nebo pracovišti ho s ostatními spojuje řada společných potřeb, zájmů či závislostí. Mluvíme o tom, že člověk žije ve společnosti. O společnosti můžeme mluvit jako o sociálním prostředí člověka, které formuje jeho osobnost. Společnost ovšem nepůsobí na člověka jako celek, ale ve formě sociálních skupin, do nichž v průběhu života vstupuje.

Školní třída je základní skupinou, prostřednictvím které se uskutečňuje výchovně vzdělávací proces. Jelikož nevzniká spontánně, ale je předem daná, označujeme ji jako formální skupinu. Učitel i žáci se musí řídit předem danými normami. Můžeme ji rovněž označit za pracovní skupinu. Žáci v ní pracují na úlohách zadaných učitelem. V této skupině se rovněž uplatňuje autorita učitele.

Součástí adaptace na školu je také zvládnutí role spolužáka. Spolužáci jsou vrstevníci přibližně totožného věku, kteří navštěvují stejnou třídu a mezi nimiž je vztah formální rovnosti. V mladším školním věku však na rozdíl od středního školního věku přikládá žák vyšší význam učiteli než spolužákům. Což znamená, že názor učitele je pro něj důležitější než názor vrstevníka. Třída je na počátku školní docházky ještě vnitřně nediferencovanou skupinou. Složení třídy je náhodné, dítě si tedy spolužáky nemůže vybrat. Současně je třída uzavřenou a stabilní skupinou, dítě do ní nemůže kdykoliv přicházet a odcházet.

Vůči spolužákům nemá dítě žádné výhody, nemá zde výluční postavení, tak jako v rodině. Členové této skupiny mají stejná práva a povinnosti. Své aktuální potřeby musí dítě podrobit zde platným normám, což vyžaduje potlačení jeho egocentrických sklonů. Třidu označujeme také jako referenční skupinu, jež slouží k porovnávání výkonu a dalších projevů dítěte, čímž vytváří jakousi normu. Dítě může ve vztahu k této skupině uspokojovat svou potřebu sebeprosazení a úspěchu. (Vágnerová, 2000)

Ve školní třídě jako sociální skupině rozlišujeme dva druhy vztahů. Formální vztahy, jež jsou dané organizací třídy a determinovány školským pořádkem a předpisy. Dále pak vztahy osobně výběrové, které se uskutečňují jednak na úrovni žák – žák a jednak na úrovni učitel – žák. Jsou projevem blízkosti a vzájemných sympatií.

V případě formálních vztahů, do nichž se žák dostává, je na jeho psychiku vyvíjen určitý tlak, jemuž se musí podřídit a přizpůsobit. Čím dříve se žák dokáže přizpůsobit, tím

rychleji a lépe plní cíle, jenž mu stanoví učitel. Osobnostně výběrové vztahy vznikají ve třídě souběžně s formálními vztahy a do velké míry ulehčují plnění cílů a přizpůsobení se formálním vztahům. Uvnitř školní třídy jako formální skupiny umožňují vznik menších neformálních podskupin. Po určitém čase vznikají ve třídě osobní vzájemné vztahy, které tvoří spleť sítí. Použitím sociometrie lze tyto vztahy odhalit. Pro soudržnost a sjednocení školní třídy, jako skupiny dětí je vznik neformálních přátelských vztahů velkým přínosem. (Kačáni a kol., 1999)

Z pohledu malého školáka je třída subjektivně příliš velkou skupinou dětí, mezi nimiž zprvu nerozlišuje. Z počátku je kontakt mezi žáky spíše náhodný, podmíněný například prostorovou blízkostí, tím, že spolu kupříkladu sedí v lavici. Dítě, jež čerstvě nastoupilo do školy své spolužáky, hodnotí zprvu převážně podle toho, jak na ně aktuálně působí. První nápadný znak, kterým se dítě svým spolužákům prezentuje je jeho zevnějšek. Ten je daný stavbou těla dítěte, jeho úpravou a především oblečením, které má velký sociální význam. Děti uvažující zralejším způsobem, nelpí pouze na nenápadnějších znacích, ale posuzují své spolužáky z různých hledisek. (Vágnerová, 2000)

Názor učitele na ostatní spolužáky je pro mladšího školáka velmi důležitý. Jeho závislost na učiteli se projevuje nejen ve vztahu k jeho sebehodnocení, ale má vliv rovněž na vztahy s ostatními spolužáky. V období mladšího školního věku dítě přikládá větší vážnost názoru učitele než spolužáků. (Vágnerová, 2001)

Třída je sociální skupinou, jež zásadním způsobem působí na socializační vliv dítěte a podílí se na rozvoji specifických sociálních kompetencí. Dítě se ve třídě učí chápat projevy chování jeho vrstevníků, učí se dovednostem sociální interakce, navazovat kontakt s ostatními, přiměřeným způsobem se projevovat a prosazovat, soutěžit, ale také vzájemně spolupracovat.

Důležitá je rovněž solidarita a schopnost sebeovládání. Dítě se současně učí různým způsobům komunikace a postupně získává ve třídě určité sociální postavení. Ve třídě vznikají různé kamarádké vztahy a dochází postupně k diferenciaci a hierarchizaci rolí. Pro dítě je velmi důležité získat dobrou pozici a sympatie svých spolužáků. Potvrzuje si tím svou hodnotu a získává větší sebejistotu a sebeúctu. To vše se pak projeví také v jeho sebepojetí. (Vágnerová, 2000)

Dítě se pohybuje v kolektivu třídy několik let. Je tedy zapotřebí, aby do něj zapadlo co nejlépe a naučilo se vycházet s druhými. (Beníšková, 2007)

II. EMPIRICKÁ ČÁST

5 Výzkumný design

Druhá část diplomové práce se zabývá výzkumným šetřením na téma adaptace žáků 1. ročníku na školní prostředí. Pro náš výzkum jsme zvolili kvalitativní a kvantitativní výzkum. Kombinaci těchto dvou přístupů jsme zvolili zejména pro lepší náhled do námi zvolené problematiky. Pokud dochází ke kombinaci těchto dvou přístupů hovoří Hendl (2016) o smíšených plánech výzkumu a smíšených metodách. Podle Hendla (2016, s. 59): „Kvalitativní a kvantitativní výzkum přináší úplnější znalosti potřebné pro podporu teorie a praxe.“ Užití smíšeného výzkumu podle něj vede ke zvýšení obecnosti výsledků, může vnést pohledy, které jsou často při užití jedné metody opomíjeny. Současně je možné využívat výhody kvalitativního i kvantitativního přístupu.

Považujeme za důležité stručně definovat jak kvalitativní, tak kvantitativní výzkum.

Švaříček a Šedřová (2014, s. 17) definují kvalitativní výzkum jako „*proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz jevů založený na hloubkových datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.*“ V rámci našeho výzkumu jsme zvolili metodu zúčastněného strukturovaného pozorování, kterou dále blíže popisujeme v podkapitole 5.1., kde se blíže věnujeme samotnému kvalitativnímu výzkumu, který byl realizován v první části našeho výzkumného šetření.

Kvantitativně orientovaný výzkum v pedagogice definuje Chráska (2016, s. 11) „*jako záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy.*“ Pro náš výzkum jsme zvolili metodu dotazníku, kterou blíže popisujeme v podkapitole 5.2, která se věnuje kvantitativnímu výzkumu, jež byl proveden v druhé části našeho výzkumného šetření.

V následujících kapitolách kromě přiblížení vzniku samotné práce, popisu metodologie či organizace výzkumu, prezentujeme výsledky, které vycházejí z práce v terénu a dalších postupů, přičemž zároveň hledáme a nabízíme odpovědi na předem vymezené výzkumné otázky.

5.1 Kvalitativní výzkum

V následující podkapitole se budeme věnovat kvalitativnímu výzkumu, jenž byl realizován prostřednictvím pozorování žáků 1. ročníku na Základní škole Komenského 68 v Novém Jičíně. Popíšeme zde jednotlivé adaptační problémy, jež jsme v průběhu pozorování sledovali a jejich četnost pečlivě zaznamenávali do pozorovacího archu. Shrňeme zde rovněž výsledky pozorování všech jednotlivě sledovaných kategorií.

5.1.1 Cíle kvalitativního výzkumu

V první části empirického šetření jsme zvolili kvalitativní výzkum, pro něhož jsme zvolili následující cíl s jeho dílčími cíli.

Hlavní cíl:

- Prostřednictvím pozorování definovat nejčastější problémy adaptace žáků 1. ročníku na školní prostředí.

Dílčí cíle:

- Popsat problém udržení pozornosti žáků 1. ročníku na počátku školní docházky.
- Popsat připravenost na výuku u žáků 1. ročníku na počátku školní docházky.
- Popsat problém nesamostatnosti žáků 1. ročníku na počátku školní docházky.
- Popsat problém žáků 1. ročníku s dodržováním pokynů učitele a nastavených pravidel na počátku školní docházky.
- Popsat emocionální složku osobnosti žáků 1. ročníku na počátku školní docházky.
- Popsat problémy v komunikaci žáka 1. ročníku se svými spolužáky na počátku školní docházky.

5.1.2 Výzkumné otázky

Na základě výzkumného cíle a dílčích cílů jsme stanovili tyto výzkumné otázky:

1. Jaké adaptační problémy se u žáků 1. ročníku vyskytovaly nejčastěji?
2. Jak zvládají být žáci připraveni na výuku v 1. ročníku na počátku školní docházky?

3. Jak zvládají žáci 1. ročníku udržet pozornost na počátku školní docházky?
4. Jak jsou žáci 1. ročníku na počátku školní docházky samostatní?
5. Jak žáci 1. ročníku zvládají dodržovat pokyny učitele a nastavená pravidla na počátku školní docházky?
6. Jaká je emocionální složka osobnosti žáků 1. ročníku na počátku školní docházky?
7. Jaká je komunikace žáků 1. ročníku s ostatními spolužáky na počátku školní docházky?

5.1.3 Metody výzkumu a výzkumné nástroje

Jak bylo již výše zmíněno, v první polovině empirické části diplomové práce byl proveden kvalitativní výzkum prostřednictvím pozorování žáků 1. ročníku na Základní škole Komenského 68 v Novém Jičíně. V následujícím textu si tuto metodu budeme blíže specifikovat. Současně popíšeme také druh pozorování jsme v průběhu kvalitativního výzkumu realizovali.

Pedagogické pozorování patří, jak uvádí Chráska (2016), mezi nejstarší a nejrozšířenější metodu sběru dat o pedagogické realitě. Gavora (1996, s. 16) tvrdí, že „*pozorování znamená sledování činností lidí, záznam nebo popis této činnosti a její hodnocení. Předmětem pozorování jsou osoby, ale i předměty, se kterými tyto osoby pracují, a dále i prostředí, ve kterém se činnost uskutečňuje.*“

Výchova a vzdělávání nám umožňují široké možnosti pro pozorování. Můžeme se při něm soustředit jak na činnost jednotlivců, tak na součinnost více lidí. Při samotném pozorování je možné se zaměřit pouze na několik zvolených činností, ale rovněž pozorovat širší výběr činností, zaměřovat se na jevy detailněji či sledovat globálnější jevy či větší celky. Je mnoho možností, kde můžeme výchovně vzdělávací jevy pozorovat. Tuto možnost máme kupříkladu ve třídě, ve školní jídelně, na školních chodbách, na školním dvoře, na školním výletě, ale také přímo doma u dítěte. Rovněž předmět pozorování může být rozličný. Pozorovat můžeme jak žáky, tak učitele, vychovatele, rodiče, ale i školská a výchovná zařízení apod. (Gavora, 1996)

Skutil (2011) rozděluje pozorování do čtyř etap. V první etapě je podstatné stanovit si co, proč a jak budeme pozorovat. Pro získání validních dat je nutno jasně vymežit cíl, objekt i metody pozorování. Druhou etapu pak tvoří popis a registrace pozorovaných jevů. Při tomto procesu je možné využít buď technických nástrojů jako videozáznam

či audiozáznam nebo záznam z pozorování zapisovat do pozorovacích archů či protokolů. Další možností je také vedení deníku. Ve třetí etapě dochází k analýze a zpracování získaných dat, kdy provádíme kvalitativní nebo kvantitativní rozbor sledovaných jevů. Ve čtvrté etapě pak jednotlivé pozorované jevy interpretujeme a zařazujeme do širších souvislostí.

Metodu pozorování lze dělit podle různých kritérií. Může se jednat o pozorování přímé a nepřímé, krátkodobé a dlouhodobé, zúčastněné a nezúčastněné, strukturované a nestrukturované apod. Jelikož bylo v rámci našeho výzkumu realizováno zúčastněné strukturované pozorování, považujeme za důležité právě toto pozorování blíže specifikovat. (Skutil, 2011)

Zúčastněné pozorování definuje Švaříček a Šedřová (2014, s. 143) „*jako dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces.*“ Jedná se tedy o takový druh pozorování, kdy studované jevy pozorujeme přímo v prostředí, kde se uskutečňují. Během zúčastněného pozorování dochází mezi výzkumníkem a pozorovanými účastníky k interakci, výzkumník však do výuky nijak nezasahuje. Obvykle v praxi rozlišujeme ještě skryté a otevřené zúčastněné pozorování. Rozdíl mezi těmito dvěma typy pozorování je, že u prvního typu pozorování jedinci neví, že jsou pozorováni, a naopak u druhého typu o tom, že jsou součástí výzkumu vědí.

Při strukturovaném pozorování se snažíme najít odpověď na jevy, které jsme si dopředu vymezili. Skutil (2011) dodává, že pozorované jevy pak zařazujeme do předem určených kategorií.

V našem výzkumu bylo realizováno pozorování žáků 1. ročníku základní školy za účelem definování nejčastějších adaptačních problémů žáků 1. ročníku. Určili jsme si kategorie, které chceme u žáků sledovat. Každou vyučovací hodinu jsme se zaměřili na jednu až dvě kategorie, které jsme pozorovali a jejich výskyt u jednotlivých žáků pečlivě zaznamenávali do pozorovacího archu, v našem případě mapy třídy. Vzorová mapa třídy a rovněž ukázka některých vyplněných pozorovacích archů (map třídy) ze samotného pozorování jsou součástí přílohové části diplomové práce.

Pro pozorování jsme si vymezili tyto kategorie: udržení pozornosti, samostatnost, připravenost na výuku, dodržování pokynů učitele a nastavených pravidel, úroveň emocionální vyrovnanosti, komunikace se spolužáky. Do daných kategorií se řadilo vždy více jevů či žakových projevů. Do pozorovacího archu, v našem případě mapy třídy, jsme

u některých případů mimo výskyt daného problému zaznamenávali poznámky, jak se daný problém u žáka projevoval. Například při sledování kategorie udržení pozornosti, jsme k žákovi, u něhož se tento problém v průběhu hodiny objevil, poznačili například – otáčí se, dívá se z okna, hraje si s věcmi pod lavicí apod.

Pozorování se uskutečnilo v 1. ročníku na Základní škole Komenského 68 v Novém Jičíně. Do dané třídy jsme docházeli intenzivně první 2 týdny školy každý den, konkrétně od 1.9. 2020–11.9. 2020. Dále jsme do dané třídy docházeli ještě tři pátky a to konkrétně 18.9. 2020, 2.10. 2020 a 9. 10. 2020. Dne 25. 9. 2020 jsme se do školy nedostali z důvodu vyhlášení mimořádného ředitelského volna souvisejícího s pandemickou situací. Původní plán byl docházet do školy také další pátky až do konce listopadu. Z důvodu uzavření škol kvůli pandemické situaci jsme však byli nuceni pozorování ukončit.

Při zpracování dat jsme vycházeli z informací získaných z pozorovacího archu (mapy třídy) a poznámek, které jsme zapisovali buď do pozorovacího archu nebo zvlášť na papír, který jsme k pozorovacímu archu přiložili. Jednotlivé kategorie jsme nakonec vyhodnotili a interpretovali.

5.1.4 Výzkumný soubor

Pozorování proběhlo v 1. ročníku na základní škole Komenského 68 v Novém Jičíně. Do daného ročníku nastoupilo dne 1. září 2020 celkem 21 žáků. Zastoupení chlapců a dívek bylo v tomto ročníku téměř vyrovnané. Ve třídě se nacházelo celkem 10 chlapců a 11 dívek. Všichni žáci před nástupem do školy navštěvovali mateřskou školu. Žáci přicházeli do školy z různých mateřských škol. Někteří žáci se mezi sebou znali a někteří ne. Většina žáků nastoupila do 1. ročníku bez odkladu školní docházky. Celkem 7 žáků pak mělo odklad školní docházky.

5.1.5 Interpretace výsledků výzkumného šetření

V následujícím textu si blíže charakterizujeme jednotlivé kategorie, které jsme si na počátku stanovili. Jednotlivé kategorie představují různé adaptační problémy, se kterými se učitel může u žáků 1. ročníku na počátku školní docházky setkat. Jednotlivé kategorie budou popsány na základě informací, které jsme získali prostřednictvím záznamů z pozorovacího archu (mapy třídy).

Pro přehlednost zde uvádíme seznam sledovaných kategorií:

1. Přípravenost na výuku
2. Udržení pozornosti
3. Samostatnost
4. Dodržování pokynů učitele a nastavených pravidel
5. Úroveň emocionální vyrovnanosti
6. Komunikace se spolužáky

Z hlediska relevance pro posouzení pozorovaných kategorií jsme zařadili také průběh prvního školního dne. Pozorování jednotlivých kategorií začalo až druhý školní den, druhou hodinu, jelikož se v první hodině řešily pouze organizační záležitosti.

První školní den

První školní den proběhl za přítomnosti rodičů, kteří své nastávající školáky přivedli do školy. Třída byla tematicky vyzdobena do námořnického stylu. Paní učitelka se spolu s paní asistentkou a paní družinářkou představily, jako kapitánky lodi. Paní učitelka, jako hlavní kapitánka, pak předvolávala jmenovitě dopředu každého žáka a předala mu palubní lístek. Žáci seděli v lavicích náhodně, tak jak přišli. Paní učitelka pak žáky svolala na koberec, kde ležely na zemi pytlíčky ve tvaru rybiček. Úkolem žáků bylo pokusit se najít rybičku se svým jménem. Zároveň jim byla nabídnuta pomoc v případě, že by svou rybičku nemohli najít. Poté, co si každý našel svou rybku, upoutala paní učitelka pozornost žáků k truhle, která ležela uprostřed. Ptala se jich, co si myslí, že se v truhlici ukrývá a žáci hádali. Nakonec paní učitelka truhlu otevřela. Byl v ní dopis pro žáky, ve kterém bylo napsané, o co se musí přes celý rok snažit. V truhle byly dále ukryty sáčky s různými předměty. Žáci se vždy snažili uhodnout, jaký předmět dané věci ukryté v sáčku představují. Například sáček, ve kterém byl tenisový míček a švihadlo, představoval tělocvik apod. Poté, co se paní učitelka s dětmi pobavila o tom, co je ve škole čeká, začalo seznamovací kolečko, kdy se každý žák představil a řekl, co ho baví. Po vzájemném seznámení přišel přivítat žáky i pan starosta a paní ředitelka.

Žáci dostali sladkou odměnu. Následovně je poslala paní učitelka do lavic, kde měl každý před sebou papír, na němž byla nalepená lodička. Jejich úkolem bylo obrázek domalovat dle své představivosti. V čase, kdy žáci malovali, sdělila paní učitelka důležité informace rodičům. Na konci se pak s žáky i rodiči rozloučila.

V průběhu prvního školního dne jsme ještě pozorované jevy nezaznamenávali do pozorovacího archu (mapy třídy). Pozorovali jsme spíše práci paní učitelky a reakce žáků. Projev žáků byl první den spíše nesmělý. Většina žáků byla stydlivá a bála se něco říct. Rodiče museli žáky povzbuzovat, aby se nebáli na paní učitelku reagovat. Našli se zde však i žáci, kteří byli výrazní, vykřikovali a nebáli se na paní učitelku reagovat.

1. Přípravenost na výuku

Tato kategorie nebyla jako jediná zaznamenávána do mapy třídy, ale zvlášť do poznámek, jelikož žáci byli o přestávkách většinou mimo své lavice. Sledovali jsme u ní, zda žáci reagují na zvonění, tedy začátek vyučovací hodiny, a zda mají na lavici nachystané vše potřebné pro danou hodinu. Rovněž jsme zaznamenávali situace, které nastaly v průběhu výuky. V tomto případě nás zajímalo, zda měli žáci splněny všechny úkoly do dané hodiny.

Z výsledků našeho pozorování jsme zjistili, že žáci mají na počátku školní docházky velké problémy s připraveností na výuku. Tento problém jsme zaznamenali u většiny žáků. Překvapující pro nás bylo zjištění, že žáci téměř vůbec nereagovali na zvonění. Po zvonění většina z nich pokračovala v hraní či v debatě na koberci a do lavic se šla posadit až na pokyn paní učitelky. Paní učitelka tak musela několikrát žákům opakovat, co znamená zvonění a k čemu slouží přestávky. První dva týdny školy se problém objevoval téměř u všech žáků. Žákům trvalo, než si zvykli na nový režim. Téměř všichni žáci měli rovněž problém s nachystáním věcí před hodinou. Paní učitelka musela téměř vždy na začátku hodiny čekat, než si žáci nachystají potřebné pomůcky. I přesto, že se žákům snažila vždy říkat, co si mají nachystat na hodinu, většina žáků tak učinila až v samotné hodině.

Další problém, který jsme v souvislosti s připraveností na výuky zaznamenali, nastal v souvislosti s hromadným odcházením žáků na toaletu až po zvonění. Paní učitelka musela žákům často připomínat, i během přestávky, aby nezapomněli jít na toaletu ještě před začátkem výuky. Během pozorování jsme se rovněž setkali s tím, že žák zapomněl přinést do školy danou pomůcku, tělocvik nebo nesplnil zadaný úkol. Tyto problémy jsme rovněž zahrnovali do této kategorie – připravenost na výuku. Tento problém se však vyskytoval u vybraných jedinců, s nimiž pak daný problém řešila paní učitelka individuálně.

Problémy s připraveností na výuku během prvních pěti týdnů školní docházky u většiny žáků vymizely. Jen u vybraných jedinců tento problém přetrvával.

2. Udržení pozornosti

U této kategorie jsme sledovali, jak žáci v 1. ročníku dokážou na počátku školní docházky udržet pozornost během výuky. Pozorovali jsme, zda jsou žáci schopni soustředit se během výuky na danou činnost. Pod tuto kategorii jsme zařazovali např. následující situace: hraje si s pouzdem, učebnicí, maluje si do sešitu, otáčí se apod. Spadalo zde vše, co odvádělo žákovu pozornost od dané činnosti ve výuce. I přes výbornou práci paní učitelky, která s žáky velmi dobře pracovala, ve výuce střídala činnosti a reagovala na aktuální potřeby žáků, se udržení pozornosti ukázalo jako jeden z největších a nejčastějších problémů. Tento problém se týkal téměř všech žáků. U některých z nich docházelo k tomuto problému častěji než u ostatních. Paní učitelka na tento problém musela reagovat velmi často. Žáci přestávali vnímat paní učitelku a věnovali se jiné činnosti. Nejčastěji si malovali, hráli s tužkou, pouzdem či věcmi pod lavicí. Velmi často se také otáčeli a pozorovali ostatní spolužáky. V případě, že se jich paní učitelka na něco zeptala, nemohli se zorientovat. Zpravidla poslední hodiny pak někteří žáci polehávali na lavicích.

Při práci na koberci jsme se setkali s problémem, že žáci během činnosti malovali prstem na koberec, hráli si se sítí pověšenou na stěně, převalovali se, děvčata si začala plést copánky apod. Setkali jsme se i s tím, že jeden žák z ničeho nic začal při práci na koberci dělat kliky a sedy lehy. Z celkového pohledu pro nás bylo překvapující, že se problém s udržením pozornosti vyskytoval u většiny žáků. S tímto problémem jsme se navíc setkávali u poměrně velkého počtu žáků v průběhu celého pozorování. Musíme však vyzdvihnout práci paní učitelky, která na dané problémy s udržením pozornosti rychle a pružně reagovala.

3. Samostatnost

Další pozorovanou kategorií byla samostatnost. Pod tuto kategorii jsme zařazovali situace, kdy žák vyžadoval pomoc učitele. Nejvíce jsme se s problémem nesamostatnosti setkali ve výtvarné výchově či tvůrčích činnostech. Zpravidla potřebovali individuálně ukázat postup, pomoc se stříháním, výpomoc při práci se štetcem apod. Asistenci paní učitelky vyžadovali někteří žáci i v ostatních předmětech. Potřebovali vysvětlit znovu cvičení, pomáhat při uvolňovacích cvicích nebo řazení čísel. Někteří žáci se vyjádřili potřebu ujišťovat o tom, zda postupují správně a vyžadovali tak častěji pozornost učitele. Při pozorování jsme si rovněž všimli, že někteří žáci sice nevyžadovali pomoc učitele, ale nepracovali samostatně.

Často opisovali od souseda a nepracovali na daném cvičení samostatně. V průběhu pozorování bylo zjištěno, že většina žáků se samostatností nemá problém nebo pomoc učitele vyžaduje jen občas. Problém s nesamostatností jsme sice zaznamenávali často, avšak zpravidla pouze u vybraných žáků, kteří vyžadovali pomoc učitele opakovaně. Jednalo se o sedm žáků. Ostatní žáci se samostatností neměli výraznější problém.

4. Dodržování pokynů učitele a nastavených pravidel

S tímto problémem jsme se v průběhu našeho pozorování setkali poměrně často. První dva týdny jsme tento problém sledovali u velkého počtu žáků. Našli se zde i žáci, kteří s dodržováním pokynů učitele a nastavených pravidel neměli problém téměř vůbec. Tito žáci však tvořili spíše menšinu. Žáci měli zejména problém se hlásit, nevykřikovat, neskákat druhým do řeči. Dalším výrazným problémem pak bylo povídání si se sousedem během výuky.

Problémy s dodržováním pokynů a pravidel se však nevyskytovaly pouze při samotném vyučování, ale rovněž při přesunu do tělocvičny, jídelny, při prohlídce školy či vycházce. Zde byl zejména problém s klidným a tichým přesunem. Žáci byli hluční, skákali, pošťuchovali se mezi sebou, hlasitě se smáli apod. Paní učitelka musela tento problém s žáky řešit opakovaně. Při přesunu do tělocvičny se s žáky třikrát vracela, dokud žáci nezvládli přesun v tichosti. Velké problémy s dodržováním pokynů a pravidel měli žáci také při vycházce. Žáci se často pošťuchovali, skákali, byli hluční, naschvál i po napomenutí paní učitelkou nešli ve spořádaném zástupu bez mezer a dobíhali ostatní. Někteří schválně dupali na nohy dvojici před nimi. Paní učitelka musela žáky během vycházky několikrát napomínat. Někteří žáci paní učitelce také odmlouvali. Nechtěli si například obléct bundu či neposlechli instrukce a šli k jinému východu ve škole. Jakmile došli do třídy, promluvila si paní učitelka s žáky o jejich chování a připomněla, jak se mají chovat i na procházce.

Při výuce jsme se dále u některých žáků setkali s tím, že neposlechli instrukci paní učitelky. Při hodině matematiky, kdy měli žáci za úkol postavit z kostek stavby podle plánu, si někteří s kostkami hráli a neplnili úkol podle zadání. Během pozorování nás rovněž zaujala situace, kdy vybraný žák reagoval na úkol zadaný paní učitelkou negativně. Jednalo se o situaci, kdy měl žák vymyslet a vytleskat slovo, které se týkalo tématu les. Žák na zadaný úkol reagoval tím, že jej dělat nechce, protože ho nebaví. Paní učitelka situaci vyřešila v klidu s tím, že žákovi slušně řekla, že je ve škole, kde často bude dělat i to, co ho třeba nebaví, ale že je to důležité proto, aby se naučil nové věci. Žák nakonec daný úkol splnil.

Při pozorování kategorie dodržování pokynů učitele a nastavených pravidel jsme výše uvedené příklady zaznamenávali u většiny žáků. Během doby pozorování docházelo k postupnému osvojování pravidel s hlášením a vykřikováním a to zejména díky trpělivé a soustavné práci paní učitelky.

5. Úroveň emocionální vyrovnanosti

V této kategorii jsme pozorovali, zda jsou žáci na počátku školní docházky emocionálně vyrovnaní. Zaměřovali jsme se na to, zda se u žáků nevyskytuje plačtivost, přehnaně impulzivní a labilní reaktivnost na situace, které během výuky nastávají. S těmito problémy jsme se v průběhu našeho pozorování nesetkali téměř vůbec. Tento fakt byl pro nás velmi překvapující. Ve třídě jsme u žádného žáka nepozorovali například plačtivost, přehnanou impulzivitu či labilitu ani špatnou seberegulaci.

Z celkového pozorování jsme zaznamenali snad jen jednu výjimku. Jednalo se o jednoho žáka, u něhož jsme se setkali s pláčem, uražením a vztekem. Tento stav u daného žáka nastal za celou dobu pozorování pouze třikrát. První situace, kterou jsme zaznamenali, byla při aktivitě na koberci. Paní učitelka hrála s žáky hru. Žák se rozbřečel a urazil poté, co jej paní učitelka nevyvolala. Při otázce, proč pláče od něj po chvíli dostala odpověď, že znal taky správnou odpověď a chtěl ji říct. Tento stav trval pouze chvíli. Paní učitelka se snažila žáka uklidnit a zároveň mu vysvětlit, že není třeba v takové situaci plakat ani se urážet. Stejná situace pak nastala v hodině, kdy opět žák věděl správnou odpověď, ale nebyl paní učitelkou vyvolán. Potřetí nastal trochu jiná situace. Žáci hráli hru O veliké řepě. Paní učitelka rozdělovala žákům role. Daný žák chtěl být v roli řepy, ale žák tuto roli nedostal, protože paní učitelka vybrala někoho jiného. Žák se urazil a šel si sednout do rohu. Po promluvě paní učitelky se však po chvíli přidal zpátky k ostatním. U ostatních žáků jsme žádné problémy v této oblasti v průběhu našeho pozorování nepostřehli.

6. Komunikace se spolužáky

Poslední kategorií, kterou jsme pozorovali, byla komunikace žáků se spolužáky. V průběhu našeho pozorování jsme si nevšimli téměř žádných problémů v komunikaci žáků s ostatními spolužáky. Zajímalo nás zejména, zda mají žáci problém navázat kontakt se spolužáky a zda se dokážou zařadit do kolektivu. První školní den zde byli žáci s rodiči. Jelikož tento den byl naplněný program a žáci byli ve škole pouze hodinu a půl, nedala se hned od začátku tato kategorie sledovat. Již od druhého školního dne však žáci mezi sebou přirozeně navazovali kontakty. Někteří se znali, což jistě napomohlo k tomu, aby se ve třídě

cítili jistěji. Někteří se z počátku bavili jen se sousedem v lavici, jiní neměli problém bavit se i s ostatními novými spolužáky. V průběhu celého pozorování vládla ve třídě přátelská atmosféra a nikdo z žáků nestál mimo kolektiv. Problémy v této oblasti tedy nebyly zpozorovány. Domníváme se, že k tomu přispěl také fakt, že každý žák znal minimálně jednoho svého spolužáka. Nebyl zde tedy žádný žák, který by vstoupil do kolektivu, kde nezná vůbec nikoho.

Závěrem bychom chtěli říct, že data získaná prostřednictvím pozorování byla pro nás zajímavá a přínosná. Domníváme se, že jsme dokázali zodpovědět všechny stanovené výzkumné otázky a současně tím naplnili hlavní i dílčí cíle kvalitativního výzkumu.

5.2 Kvantitativní výzkum

Další část této kapitoly bude zaměřena na dotazníkové šetření s učiteli základní školy. Dotazník byl cílen pouze na pedagogy se zkušeností s výukou žáků v 1. ročníku. Kvantitativní výzkum byl uskutečněn prostřednictvím online dotazníků za pomoci sociálních sítí. Do dotazníkového šetření se zapojilo celkem 319 učitelů s rozličnou délkou praxe i polem působnosti.

5.2.1 Cíle kvantitativního výzkumu

V druhé části empirického šetření jsme zvolili kvantitativní výzkum, pro něhož jsme stanovili následující cíl a dílčí cíle.

Hlavní cíl:

- Prostřednictvím dotazníku definovat nejčastější problémy adaptace žáků 1. ročníku na školní prostředí.

Dílčí cíle:

- Kategorizovat další adaptační problémy žáků 1. ročníku na školní prostředí.
- Popsat připravenost pedagoga na řešení adaptačních problémů žáků 1. ročníku.
- Definovat možnosti pedagogů pro spolupráci s odborníky a kolegy v oblasti adaptace žáka 1. ročníku na školní prostředí.

5.2.2 Výzkumné otázky

Na základě vymezeného hlavního cíle a dílčích cílů byly stanoveny tyto výzkumné otázky, jež chceme prostřednictvím odpovědí z dotazníku zodpovědět.

1. Se kterými adaptačními problémy žáků 1. ročníku na školní prostředí se setkává učitel?
2. Jak dlouho přetrvávají adaptační problémy ve vyučovacím procesu?
3. Jaký je vliv pohlaví žáka na jeho adaptaci v 1. ročníku?
4. Jakou roli hraje odklad školní docházky při adaptaci žáka v 1. ročníku?
5. Jaká je připravenost učitele na řešení adaptačních problémů?
6. S jakou frekvencí reaguje pedagog na jednotlivé adaptační problémy?

7. Jaké jsou možnosti spolupráce učitele s odborníky a jak často jich učitel využívá?

5.2.3 Metody výzkumu a výzkumné nástroje

V druhé empirické části byla použita metoda dotazníku, kterou řadíme mezi kvantitativní metody výzkumu. Před samotným zpracováním dat z dotazníkového šetření je dobré blíže přiblížit samotnou metodu dotazníku. V následující podkapitole si ji tedy budeme blíže specifikovat. Současně zde představíme námi vytvořený dotazník, který jsme v rámci našeho kvantitativního výzkumu distribuovali a získaná data následně zpracovali.

5.2.4 Dotazník

Dotazník můžeme zařadit mezi nejčastěji využívanou metodu k získání dat v pedagogickém výzkumu. Chráska (2016, 158 s.) jej definuje jako soustavu „*předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně*“. Samotné slovo dotazník používáme dle Gavory (2010) ve spojitosti s dotazováním a s otázkami. Ty jsou pokládány respondentům písemně. Následné odpovědi pak rovněž dostáváme v písemné podobě. Tuto metodu využíváme zejména pro hromadné získání údajů od velkého počtu respondentů. Velkou výhodou je tak shromáždění velkého množství dat za krátký čas.

V rámci výzkumu byl použit dotazník vlastní konstrukce, který byl vytvořen z důvodu snadnější a rychlejší distribuce v online prostředí prostřednictvím Google Forms formuláře. Před provedením vlastního dotazníkového šetření byl proveden předvýzkum, kdy byl dotazník v pracovní verzi vyplněn celkem 5 učiteli, kteří měli s výukou žáků 1. ročníku zkušenost. Na základě připomínek některých z nich byl dotazník mírně upraven. Data získaná v rámci předvýzkumu nebyla zařazena do celkového vyhodnocování dotazníkového šetření.

Konečná verze byla sestavena jako anonymní polostrukturovaný dotazník, jež obsahoval celkem 16 položek, přičemž 3 otázky byly otevřené, 11 uzavřených a 2 polouzavřené. Prvních 7 položek bylo věnováno charakteristice respondentů (pohlaví, rok narození, délka pedagogické praxe, délka působení v současné škole, velikost obce/města, kde se nachází škola, velikost školy, specifická role/pozice mimo pozici učitele) a dalších 9 položek souviselo s námi zkoumanou problematikou adaptace žáků 1. ročníku na školní prostředí. V případě položek č. 14 a č. 16 byla k odpovědi použita hodnotící škála, jednalo se tedy o tzv. škálové položky, kdy respondenti odpovídali tak, že vybírali určitý bod

na předložené škále. V našem případě se jednalo o 4 bodovou hodnotící škálu, kdy respondenti vybírali na škále z možností velmi často–často–občas–nikdy.

Realizace samotného výzkumného šetření probíhala od 2. listopadu 2020 do 30. ledna 2021. K rozšíření dotazníku byla využita sociální síť Facebook a e-mail. Dotazník byl v první fázi rozeslán prostřednictvím e-mailu a Facebooku učitelům, jež mají zkušenost s výukou žáků 1. ročníku a které naše autorka poznala osobně. Výše zmínění učitelé byli autorkou následně požádáni o rozšíření tohoto dotazníku mezi své kolegy. V druhé fázi byl odkaz na dotazník umístěn na sociální síť Facebook, a to konkrétně na různé skupiny sdružující učitele. Jelikož nelze ověřit, kolika učitelům byl odkaz na dotazník přeposlán ani jaký je přesný počet učitelů, jež mají zkušenost s výukou žáků 1. ročníku, ve skupinách na sociální síti Facebook, nebyla návratnost dotazníku určena. Kompletní dotazník je přiložen v přílohové části diplomové práce. (Příloha č. 3)

5.2.5 Výzkumný soubor

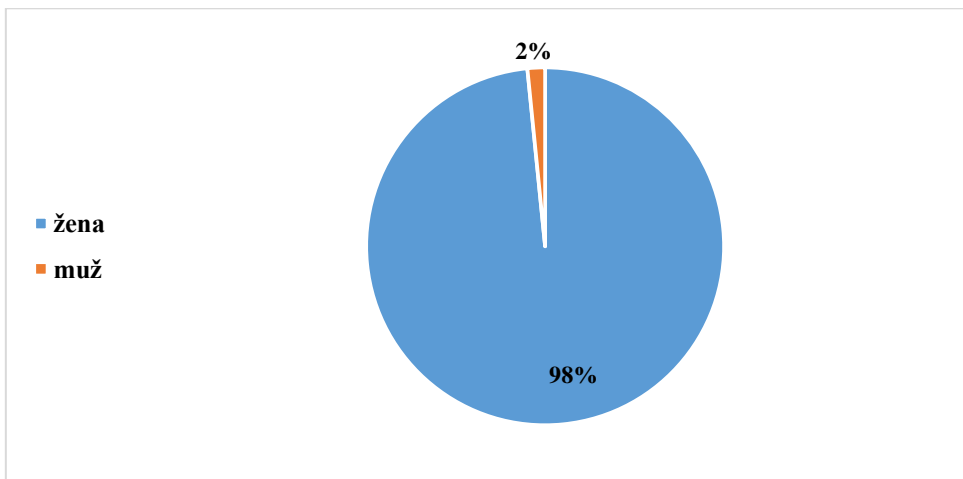
Do dotazníkového šetření, jenž byl proveden v rámci kvantitativního výzkumu, se zapojilo celkem 319 respondentů. Podmínkou pro vyplnění dotazníku byla zkušenost s výukou žáků 1. ročníku základní školy. Tímto požadavkem byl výzkumný vzorek pedagogů značně zúžen. Dotazník byl distribuován převážně pomocí sociálních sítí. Tento způsob získávání dat se ukázal velmi efektivní, a to zejména díky existenci specifických online skupin určených pro pedagogy.

Z celkového počtu 319 vyplněných dotazníků, bylo k závěrečné analýze použito pouze 315. Zbylé dotazníky nemohly být využity pro chybné odpovědi.

5.2.6 Deskriptivní analýza výsledků dotazníkového šetření

Tabulka č. 1 – Pohlaví

Možnost odpovědi	Četnost odpovědí	Podíl
Žena	310	98 %
Muž	5	2 %



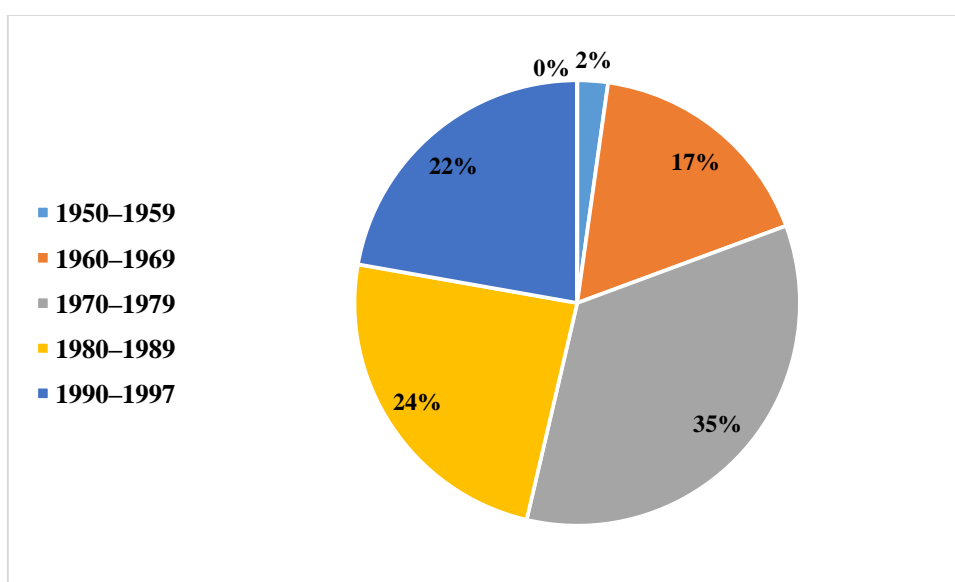
Graf č. 1 – Pohlaví

První položka dotazníku zkoumala výzkumný soubor respondentů z hlediska pohlaví. Získaná data nebyla nijak překvapující, a to zejména s přihlédnutím ke skutečnosti průměrného zastoupení mužů ve školství. Výběr respondentů, jež se tohoto výzkumu směl zúčastnit, byl navíc značně zúžen na pedagogy pouze se zkušeností s výukou žáků v 1. ročníku základní školy. Jak můžeme z příložené tabulky a grafu vyčíst, do dotazníkového šetření se zapojilo celkem 310 žen (98 %) a pouze 5 mužů (2 %).

Položka č. 2 – Rok narození

Tabulka č. 2 – Rok narození

Možnosti odpovědí	Četnost odpovědí	Podíl
1950–1959	7	2 %
1960–1969	54	17 %
1970–1979	108	35 %
1980–1989	76	24 %
1990–1997	70	22 %



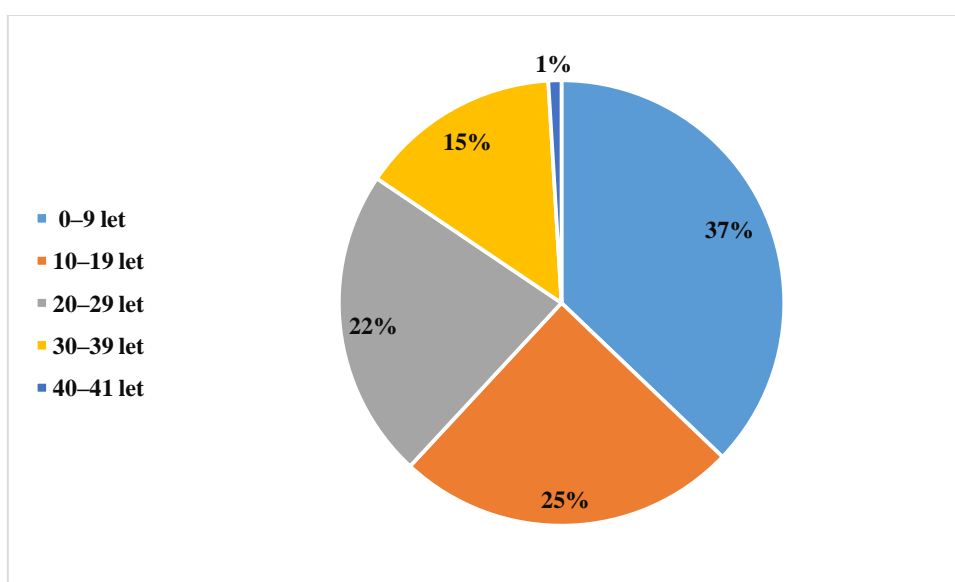
Graf č. 2 – Rok narození

Druhá položka zjišťovala rok narození respondentů. Věkové zastoupení dotazovaných učitelů bylo, jak lze z grafu i tabulky vyčíst, velmi pestré. Největší část respondentů tvořila skupina učitelů narozených v letech 1970–1979. Tuto skupinu tvořilo celkem 108 respondentů (35 %). Jednalo se tedy převážně o učitele ve věku od 41 do 50 let. Další dvě skupiny respondentů byly početně téměř vyrovnané. Jednalo se o respondenty narozené v letech 1980–1989, tedy ve věku 31 až 40 let. Do této skupiny patřilo 76 respondentů (24 %). Dále pak respondenty narozené v letech 1990–1997, tedy ve věku 23–30 let. Tuto skupinu pak tvořilo až 70 respondentů (22 %). Celkově 54 respondentů (17 %) tvořila skupina narozena v letech 1960–1969, tedy ve věku 51–60 let. Nejméně početnou skupinu tvořila skupina respondentů narozena v letech 1950–1959, tedy ve věku 61–70 let. Do této skupiny se zařadilo pouhých 7 respondentů (2 %).

Položka č. 3 – Délka pedagogické praxe

Tabulka č. 3 – Délka pedagogické praxe

Možnosti odpovědí	Četnost odpovědí	Podíl
0–9 let	117	37 %
10–19 let	78	25 %
20–29 let	71	22 %
30–39 let	46	15 %
40–41 let	3	1 %



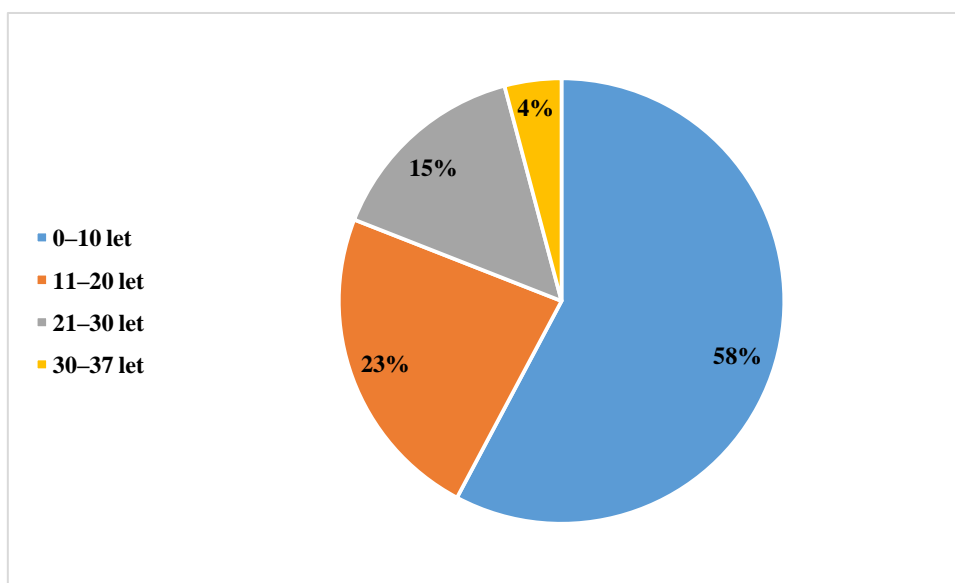
Graf č. 3 – Délka pedagogické praxe

Třetí položka dotazníku věnovala pozornost délce pedagogické praxe. Celkem 117 respondentů (37 %) uvedlo délku praxe v délce od 0 (myšleno například půl roku) do 9 let. Další dvě skupiny byly opět celkem vyrovnané. Do první skupiny s délkou praxe 10–19 let spadalo celkem 78 respondentů (25 %). Do druhé skupiny s délkou praxe 20–29 let se zařadilo až 70 respondentů (22 %). Pouze 3 respondenti (1 %) uvedli délku své pedagogické praxe 40–41 let. Podíváme-li se na graf jako celek, můžeme říct, že velkou část našich respondentů, tvořili učitelé s dlouholetou pedagogickou praxí.

Položka č. 4 – Délka Vašeho působení v současné škole.

Tabulka č. 4 – Délka působení pedagoga na současné škole

Možnosti odpovědí	Četnost odpovědí	Podíl
0–10 let	182	58 %
11–20 let	73	23 %
21–30 let	47	15 %
30–37 let	13	4 %



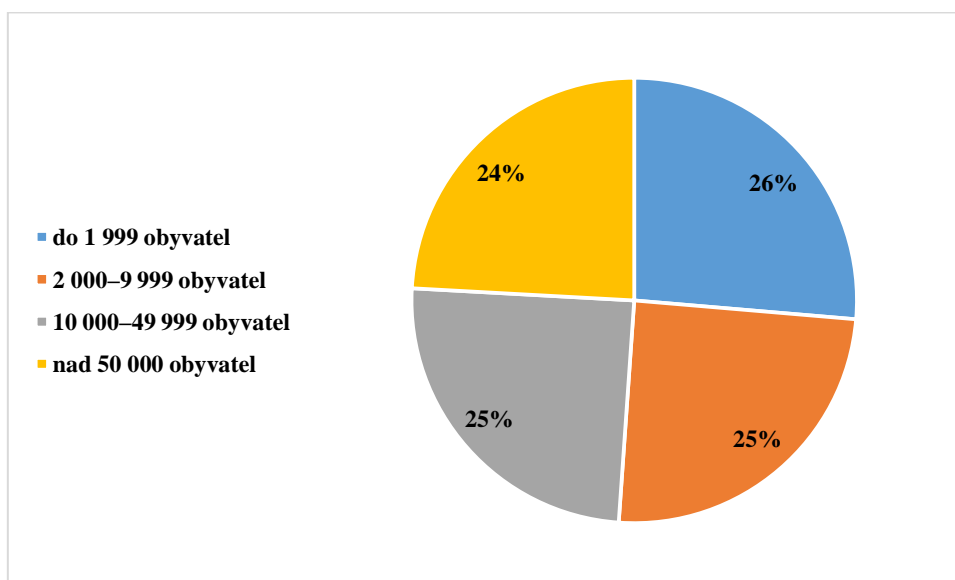
Graf č. 4 – Délka působení pedagoga na současné škole

Čtvrtá položka dotazníku zjišťovala délku působení respondentů na současné škole. Největší počet respondentů (58 %), konkrétně tedy 182, uvedl délku svého působení na současné škole v rozmezí 0–10 let. Druhou nejpočetnější skupinu pak tvořili respondenti, kteří na současné škole působí 11–20 let. Do této skupiny se řadilo až 73 respondentů (23 %). Další skupinu pak tvořili respondenti, jejichž délka na současné škole se pohybovala v rozmezí od 21–30 let. Do této skupiny patřilo 47 respondentů (15 %). Poslední a zároveň nejméně početnou skupinu tvořili respondenti, jejichž délka působení na současné škole se pohybuje v rozmezí 30–37 let. Patřilo zde celkem 13 respondentů (4 %).

Položka č. 5 – Obec/město, kde se nachází škola, ve které učíte, má:

Tabulka č. 5 – Velikost obce/města, kde pedagog působí

Možnosti odpovědí	Četnost odpovědí	Podíl
do 1 999 obyvatel	83	26 %
2 000–9 999 obyvatel	78	25 %
10 000–49 999 obyvatel	78	25 %
nad 50 000 obyvatel	76	24 %



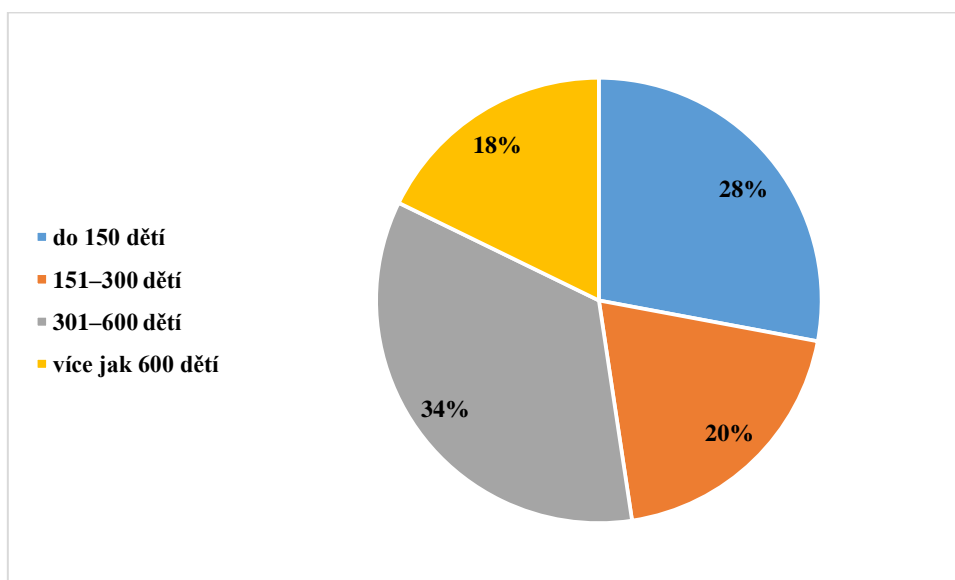
Graf č. 5 – Velikost obce/města, kde pedagog působí

Pátá položka dotazníku zjišťovala velikost obce či města, ve které se nachází škola, kde daný učitel v současné době působí. Podíváme-li se na výsledky zaznačené v tabulce či grafu, vidíme, že zastoupení v uvedených kategoriích, určující velikost dané obce či města, je velmi vyrovnané. Celkem 83 respondentů (26 %) působí v současnosti na škole v obci do 1 999 obyvatel. Stejně procentuální zastoupení je u respondentů, jejichž aktuální pracovní působiště je v obci či městě v rozmezí od 2 000–9 999 obyvatel a rozmezí od 10 000–49 000. V obou případech odpovědělo celkem 78 (25 %) respondentů. Ve městě nad 50 000 obyvatel pak působí dohromady 76 respondentů (24 %).

Položka č. 6 – Velikost školy

Tabulka č. 6 – Velikost školy

Možnosti odpovědí	Četnost odpovědí	Podíl
do 150 dětí	88	28 %
151–300 dětí	62	20 %
301–600 dětí	109	34 %
více jak 600 dětí	56	18 %



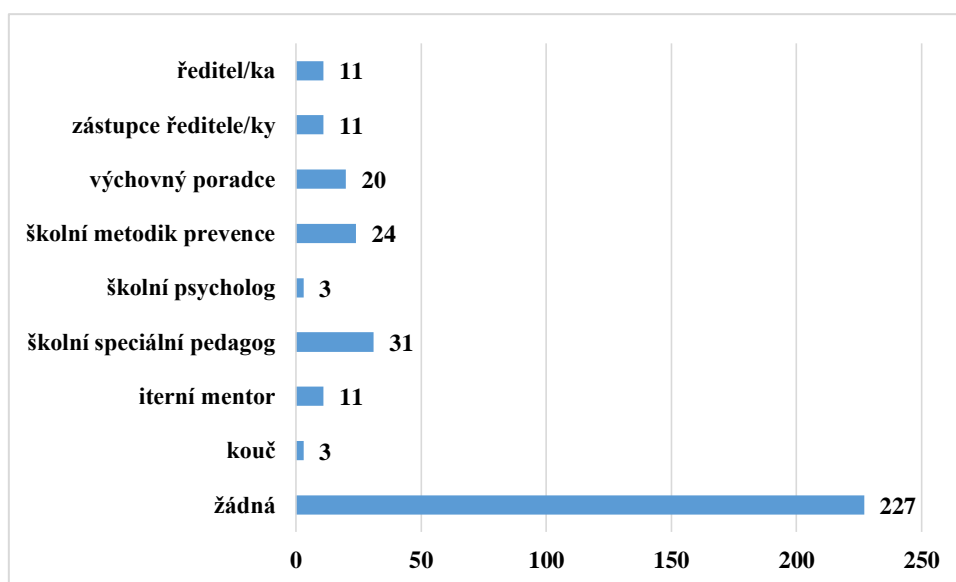
Graf č. 6 – Velikost školy

Šestá položka dotazníku zjišťovala velikost školy, na níž naši respondenti působí. Největší počet respondentů působí na škole, kterou navštěvuje 301–600 dětí. Do této skupiny patřilo 109 respondentů (34 %). Druhou nejpočetnější skupinu tvořili respondenti, kteří působí na škole, kde se nenachází víc jak 150 dětí. Tuto skupinu tvořilo celkem 88 respondentů (28 %). Poslední dvě skupiny byly počtem zastoupených respondentů téměř vyrovnané. Ve škole, do níž dochází 151–300 dětí, působí celkem 62 našich respondentů (20 %). Na škole, do níž dochází více než 600 dětí pak působí 56 respondentů (18 %).

Položka č. 7 – Specifická role nebo pozice v rámci školy, mimo pozici učitele.

Tabulka č. 7 – Specifická role nebo pozice pedagoga na škole

Možnosti odpovědí	Četnost odpovědí	Podíl
Ředitel/ka	11	3 %
Zástupce ředitele/ky	11	3 %
Výchovný poradce	21	7 %
Školní metodik prevence	24	8 %
Školní psycholog	3	1 %
Školní speciální pedagog	31	10 %
Interní mentor	11	3 %
Kouč	3	1 %
Žádná	227	72 %



Graf č. 7 – Specifická role nebo pozice pedagoga na škole

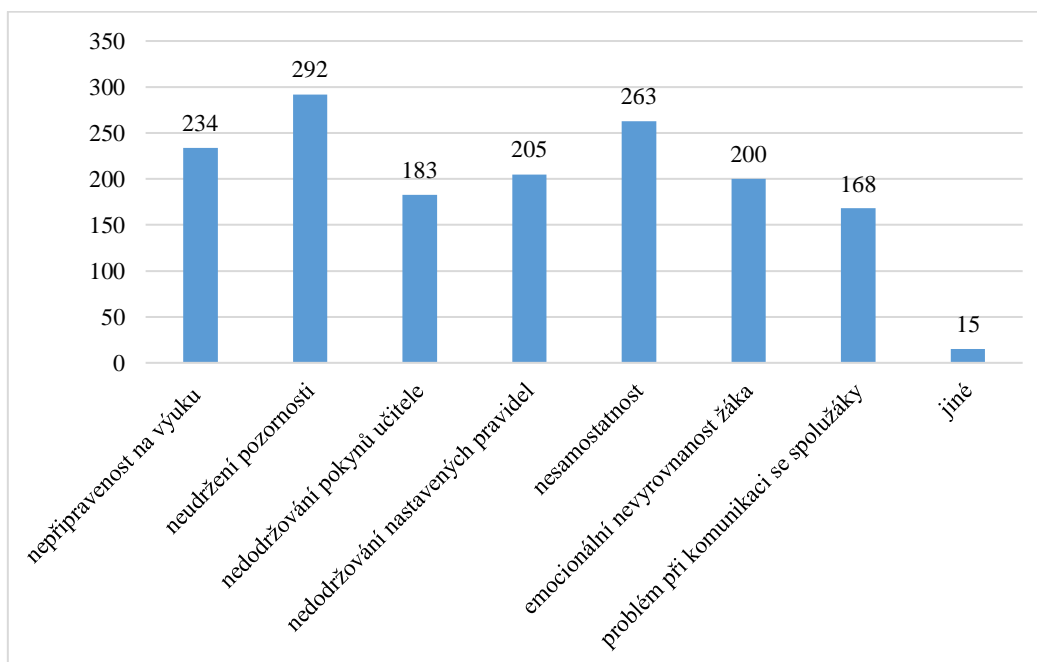
Sedmá položka dotazníku nám podala informaci o tom, zda naši respondenti zastávají mimo roli učitele i jinou specifickou roli. Z tabulky i grafu lze vyčíst, že většina našich respondentů, tedy 227, nezastává mimo roli učitele žádnou další specifickou roli (72 %). Celkem 31 našich respondentů (10 %) je mimo roli učitele také v roli školního speciálního pedagoga. Mezi našimi respondenty zastává roli školního metodika prevence celkově 24 respondentů (8 %). Dalších 21, tedy 7 %, je zároveň v roli výchovného poradce. Poměrně malý počet respondentů zastává roli ředitele/ky, zástupce ředitele/ky či roli interního mentora

na škole. Ve všech třech skupinách se nachází stejný počet respondentů a to 11, což jsou 3 %. Roli školního psychologa označili pouze 3 respondenti (1 %). Také roli kouče označili pouze 3 respondenti (1 %).

Položka č. 8 – Se kterými adaptačními problémy u žáků 1. ročníku jste se ve své pedagogické praxi setkali?

Tabulka č. 8 – Adaptační problémy žáků

Možnosti odpovědí	Četnost odpovědí	Podíl
Nepřipravenost na výuku	234	74 %
Neudržení pozornosti	292	93 %
Nedodržování pokynů učitele	183	58 %
Nedodržování nastavených pravidel	205	65 %
Nesamostatnost	263	84 %
Emocionální nevyrovnanost žáka	200	63 %
Problémy při komunikaci se spolužáky	168	53 %
Jiné	15	5 %



Graf č. 8 – Adaptační problémy žáků

Osmá položka dotazníku zjišťovala, s jakými adaptačními problémy u žáků 1. ročníku se učitelé ve své pedagogické praxi setkali. U této položky bylo možné zvolit více odpovědí. Naši respondenti mohli označit všechny z uvedených problémů nebo jen některé z nich.

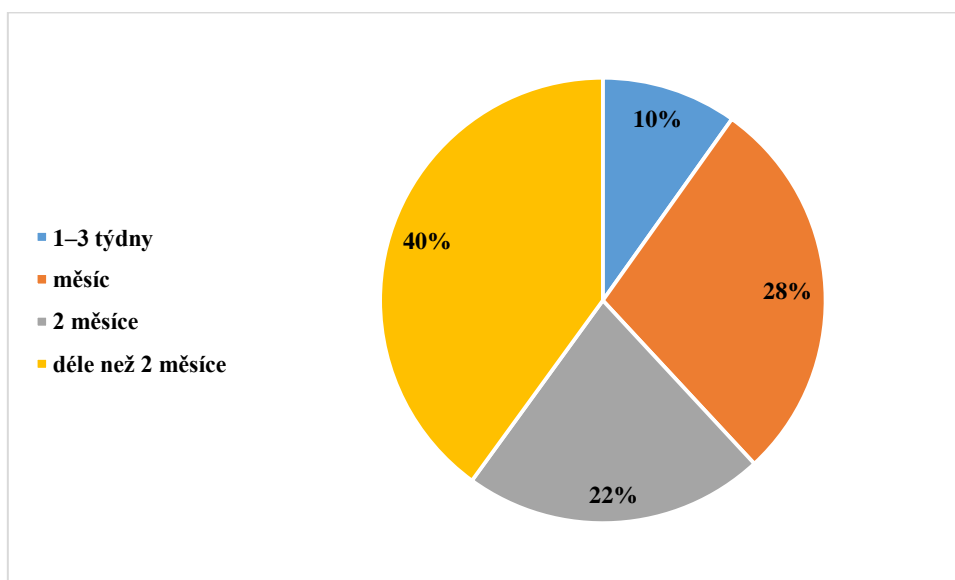
Mohli rovněž využít možnosti jiné odpovědi, do níž mohli dopsat další adaptační problémy, s nimiž se ve své praxi setkali a nebyly v daném výběru možností uvedeny. Nejčastěji zvolenou odpovědí bylo neudržení pozornosti. Jak lze z tabulky a grafu vyčíst, tuto odpověď zvolilo až 292 respondentů, což je 93 % ze všech dotázaných. Z tohoto čísla lze předpokládat, že s neudržení pozornosti ve výuce se ve své praxi setkává většina pedagogů. Velký počet respondentů se ve své praxi setkalo také s nesamostatností žáků. Z celkového počtu dotázaných tuto odpověď zvolilo 263 respondentů (84 %). S nepřípraveností žáků na výuku (nachystání učebnice, pozdru, či pomůcek před začátkem výuky a taktéž adekvátní reakce na samotné zvonění) se setkalo v praxi až 234 respondentů (74 %). Téměř shodný počet respondentů se ve své praxi setkal u žáků s nedodržováním nastavených pravidel a emocionální nevyrovnaností. Problém s nedodržováním pravidel uvedlo 205 respondentů (65 %) a emocionální nevyrovnanost žáků potvrdilo celkem 200 respondentů (63 %). Podíváme-li se dále do tabulky a na graf, zjistíme, že 183 respondentů, což je 58 % ze všech dotázaných, uvedlo jako jeden z adaptačních problémů nedodržování pokynů učitele. Problém při komunikaci se spolužáky, tedy navázání kontaktu a zařazení se do nového kolektivu, uvedlo 168 respondentů (53 %).

Celkově 15 respondentů (5 %) pak uvedlo ze své praxe další adaptační problémy. Jelikož se jedná o velmi malý počet respondentů, uvedeme zde pouze některé z nich. Jako adaptační problém shodně uvedli celkovou nezralost dítěte či špatnou mluvu. Dva respondenti zmínili také jazykovou nepřípravenost některých žáků (cizinců), pro něž je český jazyk jako druhý jazyk. Ve všech uvedených případech je však důležité zdůraznit, že se nejedná o adaptační problémy. Nezralost dítěte i špatnou mluvu či jazykovou nepřípravenost lze považovat za následné příčiny adaptačních problémů ve škole. Uvedené problémy sice patří do sledované oblasti našeho výzkumu, nehovoříme zde však o adaptačních problémech, ale o problémech školní nezralosti, nepřípravenosti a problémech žáků s odlišným mateřským jazykem.

Položka č. 9 – Jak dlouho tyto problémy přetrvávaly?

Tabulka č. 9 – Délka trvání adaptačních problémů

Možnosti odpovědí	Četnost odpovědí	Podíl
1–3 týdny	31	10 %
měsíc	89	28 %
2 měsíce	69	22 %
déle než 2 měsíce	126	40 %



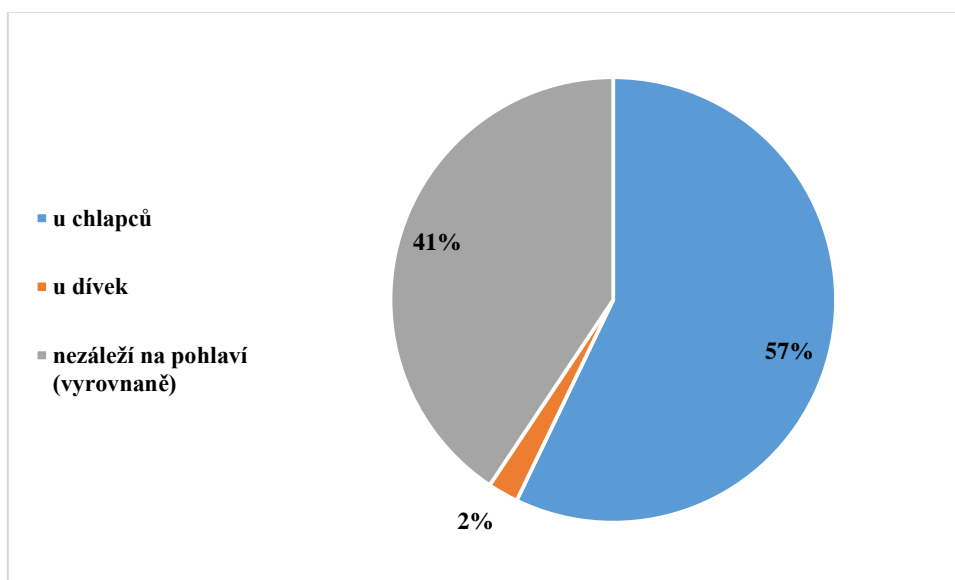
Graf č. 9 – Délka trvání adaptačních problémů

Z položky č. 8 jsme zjistili, s jakými adaptačními problémy se pedagogové ve své praxi u žáků v 1. ročníku setkali. Devátá položka tohoto dotazníku pak zkoumala, jak dlouho z pohledu pedagoga tyto problémy přetrvávaly. Především z výšečového grafu, ale i z tabulky lze vyčíst, že největší část našich respondentů, konkrétně 126 (40 %), uvedla, že adaptační problémy přetrvávaly u žáků déle než 2 měsíce. Tato skutečnost nás určitě neuspokojuje, jelikož jak bylo již zmíněno v teoretické části práce, Beníšková (2007) uvádí, že přetrvávají-li adaptační problémy ještě koncem října a v listopadu, je velmi pravděpodobné, že již samy neodezní a je příhodné je řešit. Celkem 69 respondentů (22 %) uvedlo délku přetrvávajících adaptačních problémů 2 měsíce, 89 (28 %) uvedlo 1 měsíc a zbylých 31 (10 %) pak uvedlo 1–3 týdny. Sečteme-li počet těchto respondentů, vyjde nám, že u stále větší části našich respondentů, konkrétně 189 (60 %), nepřetrvávaly adaptační potíže jejich žáků déle než 2 měsíce.

Položka č. 10 – Vnímal/a jste problémy v adaptaci častěji u chlapců či dívek?

Tabulka č. 10 – Výskyt adaptačních problémů u chlapců a dívek

Možnosti odpovědí	Četnost odpovědí	Podíl
u chlapců	180	57 %
u dívek	7	2 %
nezáleží na pohlaví (vyrovnaně)	128	41 %



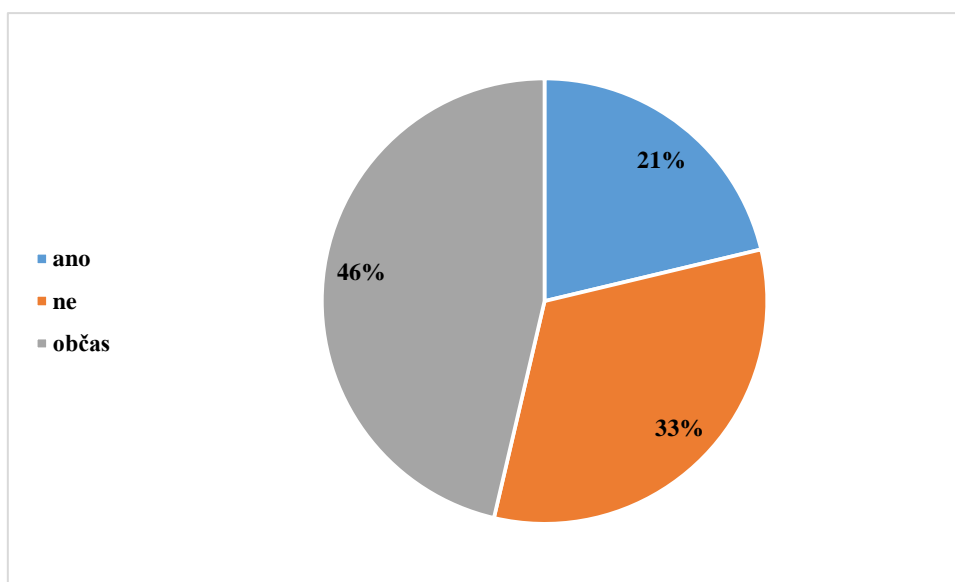
Graf č. 10 – Výskyt adaptačních problémů u chlapců a dívek

Desátá položka dotazníku nám poskytla informaci o tom, zda se pedagogové ve své praxi setkali s adaptačními problémy častěji u chlapců, dívek nebo zda v tomto směru nevnímali rozdíly. Ze získaných odpovědí je zřejmé, že většina našich respondentů zaznamenávala tento problém spíše u chlapců. Tuto odpověď označilo až 180 respondentů (57 %). Poměrně velká část našich respondentů označila odpověď, kdy podle nich v této problematice nezáleží na pohlaví a s adaptačními problémy se u svých žáků setkali vyrovnaně jak u dívek, tak u chlapců. K této odpovědi se přiklánělo 128 respondentů (41 %). Pouhých 7 respondentů (2 %) uvedlo, že s adaptačními problémy se ve své praxi setkali častěji u dívek. Toto číslo je však k poměru celkového zastoupení našich respondentů zcela zanedbatelné. Mohli bychom říct, že se jedná spíše o výjimku.

Položka č. 11 – Měli žáci s odkladem školní docházky menší problémy s adaptací na školu, než žáci bez odkladu?

Tabulka č. 11 – Vliv odkladu školní docházky na proces adaptace žáků

Možnosti odpovědí	Četnost odpovědí	Podíl
ano	67	21 %
Ne	102	33 %
Občas	146	46 %



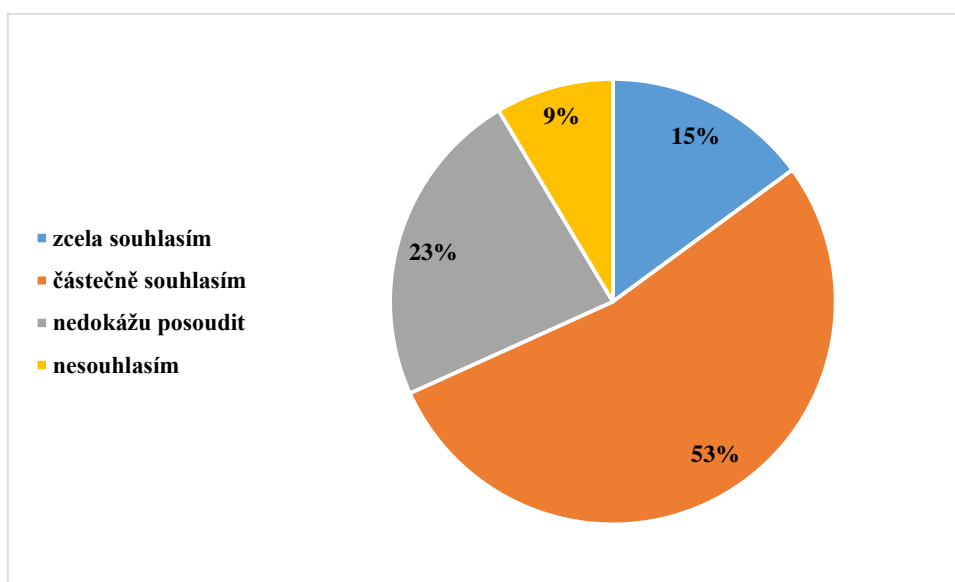
Graf č. 11 – Vliv odkladu školní docházky na proces adaptace žáků

Jedenáctá položka zkoumala, zda dle zkušenosti pedagogů z praxe, mají žáci s odkladem školní docházky menší problémy s adaptací na školu než žáci bez odkladu. Jak si můžeme povšimnout, největší část respondentů (46 %), v tomto případě 146, zvolila odpověď občas. Můžeme z toho vyvodit, že výskyt adaptačních problémů, je dle většiny pedagogů individuální. Odklad školní docházky v tomto případě může, ale nutně nemusí hrát roli. Celkem 102 respondentů (33 %) nevnímá v procesu adaptace rozdíl mezi žáky s odkladem školní docházky a mezi žáky, kteří do školy nastoupili bez nutnosti odkladu. Dle jejich názoru se problémy v procesu adaptace mohou týkat jak žáků s odkladem, tak žáků bez odkladu. Naopak 67 respondentů (21 %) má ze své praxe zkušenost s tím, že žáci s odkladem školní docházky měli menší problémy s adaptací na školu než žáci bez odkladu. Z celkového počtu respondentů se však jedná o malou část.

Položka č. 12 – Jak souhlasíte s výrokem: Jsem profesně dobře připraven(a) na zavádění podpůrných opatření ve výchově a vzdělávání žáků s adaptačními problémy.

Tabulka č. 12 – Profesní připravenost na zavádění podpůrných opatření ve výchově a vzdělávání žáků

Možnosti odpovědí	Četnost odpovědí	Podíl
zcela souhlasím	47	15 %
částečně souhlasím	168	53 %
nedokážu posoudit	73	23 %
nesouhlasím	27	9 %



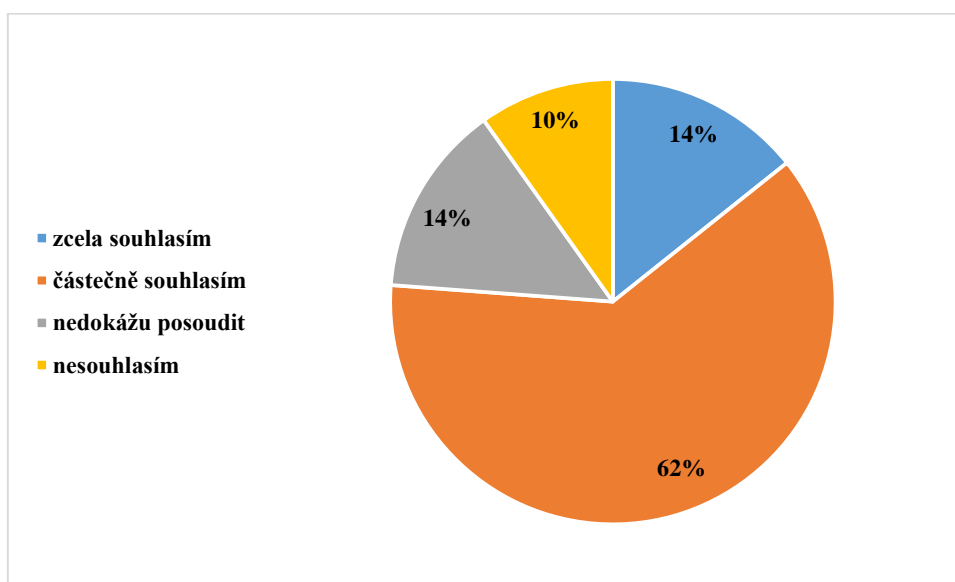
Graf č. 12 – Profesní připravenost na zavádění podpůrných opatření ve výchově a vzdělávání žáků

Dvanáctá položka zjišťovala, zda se pedagogové cítí profesně připraveni na zavádění podpůrných opatření ve výchově a vzdělávání žáků s adaptačními problémy. S výše uvedeným výrokem zcela souhlasilo 47 respondentů (15 %). Skupinu pedagogů, kteří s daným výrokem alespoň částečně souhlasí, tvořilo 168 respondentů (53 %). Dalších 73 respondentů (23 %) pak uvedlo, že svou profesní připravenost nedokáže v tomto případě posoudit. Našli se zde i pedagogové, jež označili, že s daným výrokem nesouhlasí. Tuto odpověď jsme zaznamenali u 27 respondentů (9 %). Otázkou pak je, zda je takový pedagog dostatečně kompetentní k vykonávání své profese.

Položka č. 13 – Jak souhlasíte s výrokem: Pro cílenou podporu žáků s adaptačními problémy mám vytvořeny vyhovující podmínky.

Tabulka č. 13 – Podmínky pro cílenou podporu žáků s adaptačními problémy

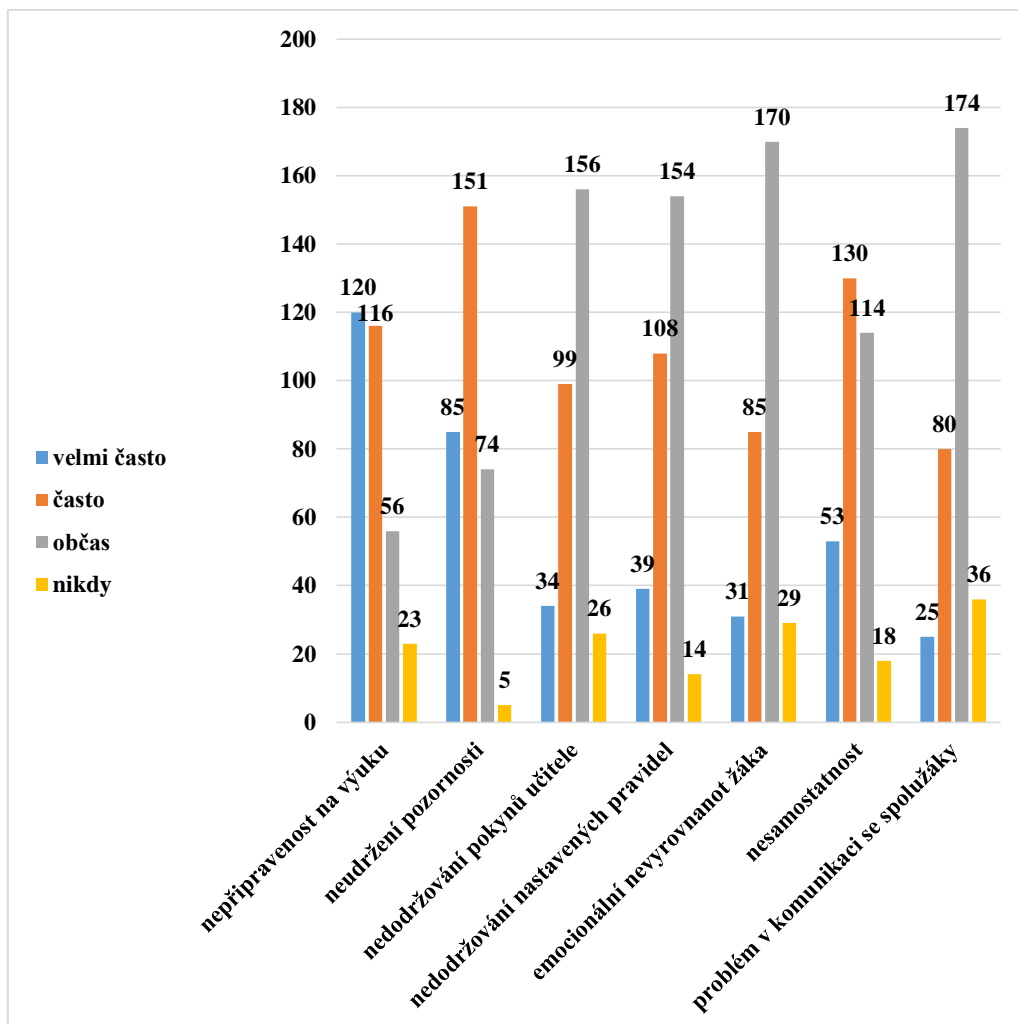
Možnosti odpovědí	Četnost odpovědí	Podíl
zcela souhlasím	45	14 %
částečně souhlasím	195	62 %
nedokážu posoudit	44	14 %
nesouhlasím	31	10 %



Graf č. 13 – Podmínky pro cílenou podporu žáků s adaptačními problémy

Třináctá položka dále zjišťovala, zda mají pedagogové pro cílenou podporu žáků s adaptačními problémy vytvořeny vyhovující podmínky. Částečně s uvedeným výrokem souhlasilo až 195 respondentů (62 %). Přičteme-li k nim respondenty, kteří s daným výrokem zcela souhlasili, což bylo celkem 45, tedy 14 %, dostaneme se na číslo 240, což je až 76 % z celkového počtu respondentů. Tento fakt je pro nás jistě dobrou zprávou. Pouze 44 respondentů (14 %) se vyjádřilo, že danou skutečnost nedokážou posoudit. Celkem 31 respondentů (10 %) pak s daným výrokem nesouhlasilo. Naštěstí se však v tomto případě jedná pouze o malé množství respondentů.

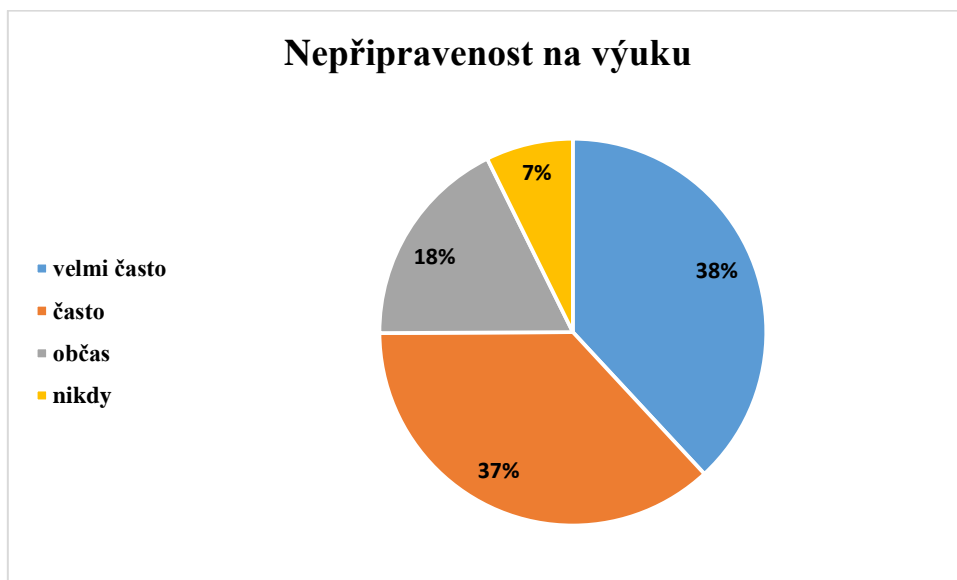
Položka č. 14 – Jak často reagujete využitím podpůrných opatření na adaptační problémy svých žáků?



Graf č. 14 – Frekvence výskytu adaptačních problémů

Již z osmé položky dotazníku jsme se dozvěděli, s jakými adaptačními problémy se pedagogové ve své pedagogické praxi u žáků 1. ročníku setkávají. Čtrnáctá položka jde v tomto směru více do hloubky. Respondenti se měli možnost vyjádřit zvláště ke každému problému, jež se v adaptačním procesu u žáků vyskytuje. U této položky není přiložena záměrně tabulka. Je zde přiložený graf, v němž jsou vypsány jednotlivé adaptační problémy. Z grafu lze vyčíst, jak často museli pedagogové ve své praxi využitím podpůrných opatření reagovat na jednotlivé adaptační problémy žáků. Ve výše přiloženém grafu tedy můžeme vidět výčet jednotlivých adaptačních problémů a u každého z nich rovněž četnost zvolených odpovědí respondentů. Pro lepší přehlednost a ukázkou procentuálního zastoupení zde přikládáme rovněž výsečové grafy. Odpovědi respondentů nyní podrobně rozebereme u každého z uvedených adaptačních problémů.

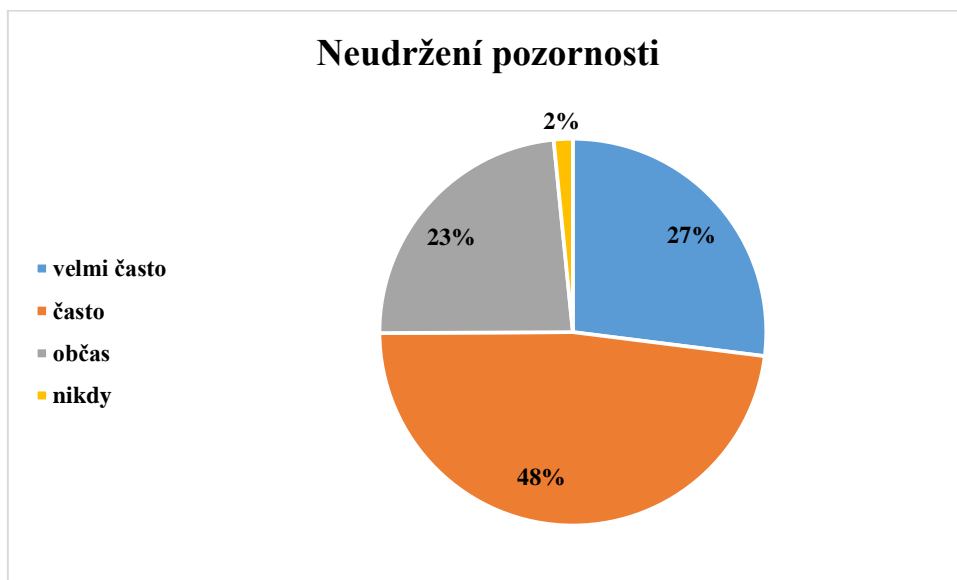
Nepřipravenost na výuku



Graf č. 15 – Nepřipravenost na výuku

Prvním zmíněným adaptačním problémem je nepřipravenost žáků na výuku, do něhož lze zahrnout včasné přichystání všech učebnic, sešitů, pomůcek či úkolů před začátkem dané hodiny. Je třeba zmínit také reakci žáků na zvonění, kdy je třeba jít zpět do lavice a být připraven na pokračování ve výuce. Naši respondenti (pedagogové) ve svých odpovědích nejčastěji uváděli, že na daný problém ve své praxi reagují velmi často nebo často. Podíváme-li se na data v sloupcovém a výsečovém grafu, zjistíme, že odpověď reaguji velmi často zvolilo celkem 120 respondentů (38 %) a odpověď často celkem 116 respondentů (37 %). Sečteme-li tyto odpovědi zjistíme, že až 75 % respondentů, což je velká část z celkového počtu dotázaných, uvádí tento problém jako častý nebo dokonce velmi častý. Odpověď občas reaguji, zvolilo 56 respondentů, tedy je pouhých 18 %. Našli se zde rovněž respondenti, kteří nemuseli na tento problém ve své pedagogické praxi reagovat nikdy. Jednalo se však o velmi malý počet, konkrétně 23 respondentů (7 %). Vzhledem k častému výskytu tohoto problému u žáků se určitě nejedná o zanedbatelnou záležitost.

Neudržení pozornosti



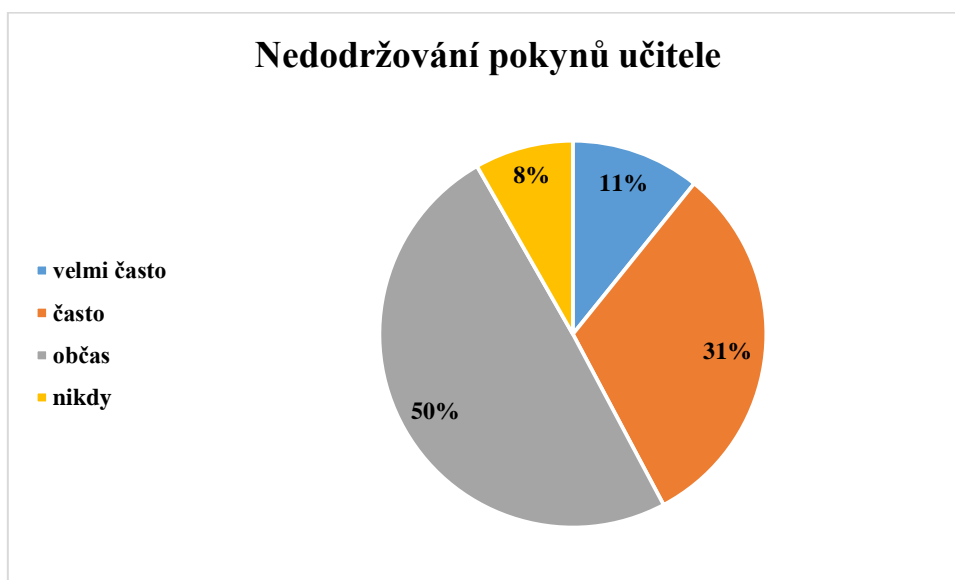
Graf č. 16 – Neudržení pozornosti

Dalším z uvedených adaptačních problémů je neudržení pozornosti žáka během výuky. Tento problém se jeví vzhledem k výsledným odpovědím našich respondentů jako častý a v některých případech až velmi častý. Celkem 85 našich respondentů (27 %) uvedlo, že na tento problém ve své praxi reagují velmi často. Až 151 respondentů, což je 48 % ze všech dotázaných, na tento problém reaguje často. Ve výsledku se jedná opět až o 75 % respondentů, kteří tento problém u žáků vidí jako jeden ze zásadních. S odpovědí občas jsme se v tomto případě setkali u 74 respondentů (23 %). Pouze 5 respondentů (2 %), uvedlo, že na tento problém ve své praxi nemuseli reagovat.

Problém udržení pozornosti na počátku školní docházky je velmi častým jevem. Pozornost dětí je v tomto období velmi krátkodobá. Je tedy třeba, aby učitel s touto skutečností počítal a přizpůsobil dostatečně průběh výuky zařazením oddechových a relaxačních chvil, častým střídáním činností a forem práce, využitím různých alternativních vyučovacích metod apod. (Šimíčková–Čížková, 2008)

Výsledky z dotazníkového šetření tento fakt potvrzují. Velká část našich respondentů se s tímto problémem ve své praxi setkává často a velmi často.

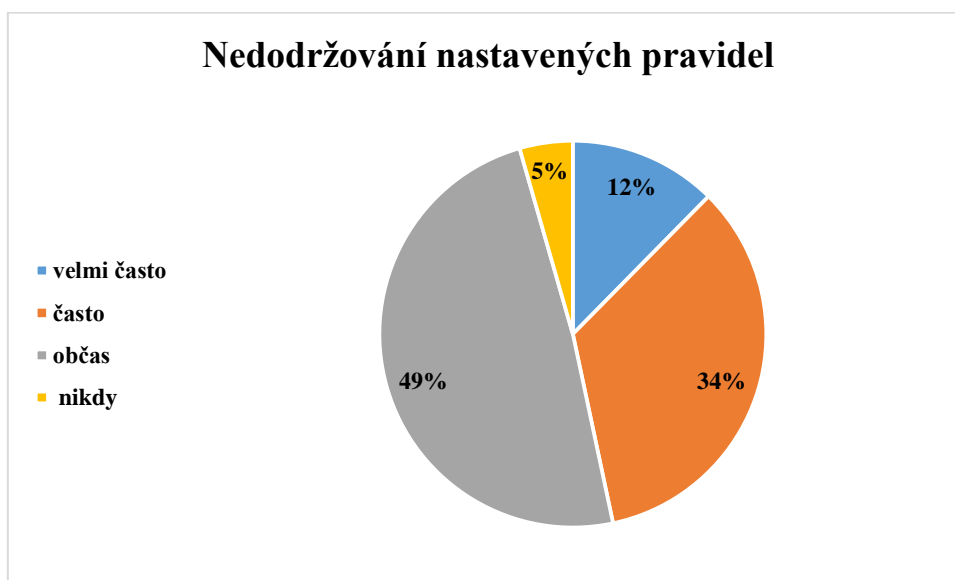
Nedodržování pokynů učitele



Graf č. 17 – Nedodržování pokynů učitele

Jedním z dalších adaptačních problémů je nedodržování pokynů učitele. Jedná se zejména o to, že dítě nerespektuje autoritu učitele, prosazuje sebe a své potřeby, nevykonává práci zadanou učitelem apod. Na otázku, jak často musí učitelé reagovat využitím podpůrných opatření na tento problém, reagovala největší část respondentů odpovědí občas. Konkrétně se jednalo o 156 respondentů (50 %). Celkem 99 respondentů (31 %) uvedlo, že na daný problém reagovali ve své praxi často. Na nedodržování pokynů učitele pak muselo reagovat velmi často 34 respondentů (11 %). Pouze 26 respondentů (8 %) ve své praxi nemuselo na daný problém reagovat nikdy.

Nedodržování nastavených pravidel



Graf č. 18 – Nedodržování nastavených pravidel

V pořadí čtvrtým z uvedených adaptačních problémů je nedodržování nastavených pravidel. Žák má v tomto případě problém respektovat pravidla daná školou jako institucí, ale v našem případě zejména pravidel nastavených v rámci třídy jako skupiny. Učitelé dle výsledků zobrazených ve sloupcovém i výsečovém grafu uváděli, že na daný problém museli ve své praxi reagovat jen občas. Do této skupiny se řadilo celkem 154 respondentů (49 %). Poměrně velké množství respondentů, konkrétně 108 (34 %), na daný problém reagovalo často a 39 respondentů (12 %) dokonce velmi často. Nikdy na tento problém nemuselo reagovat pouze 14 respondentů (5 %).

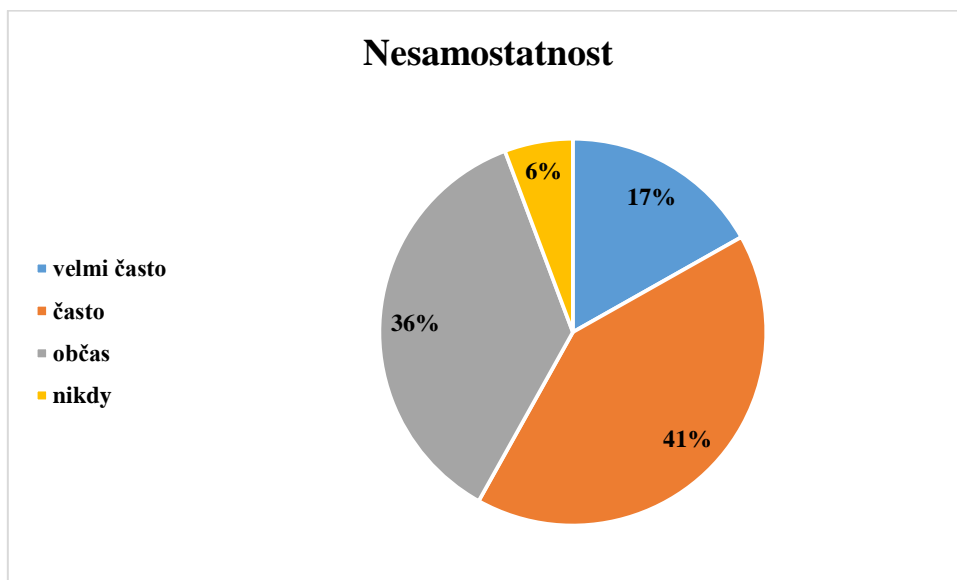
Emocionální nevyrovnanost žáka



Graf č. 19 – Emocionální nevyrovnanost žáka

Dalším adaptačním problémem je rovněž emocionální nevyrovnanost žáka (plačtivost, impulzivita, labilita, špatná seberegulace apod.). Na otázku, jak často musí učitelé reagovat využitím podpůrných opatření na problémy spojené s emocionální nevyrovnaností žáka, reagovala většina našich respondentů odpovědí občas. Jednalo se celkem o 170 respondentů (54 %). Celkem 85 respondentů (27 %) ve své praxi reagovalo na daný problém často a 31 respondentů (10 %) velmi často. Je třeba zmínit rovněž respondenty, kteří ve své praxi na daný problém nereagovali nikdy. Do této skupiny se řadilo celkem 29 respondentů (9 %).

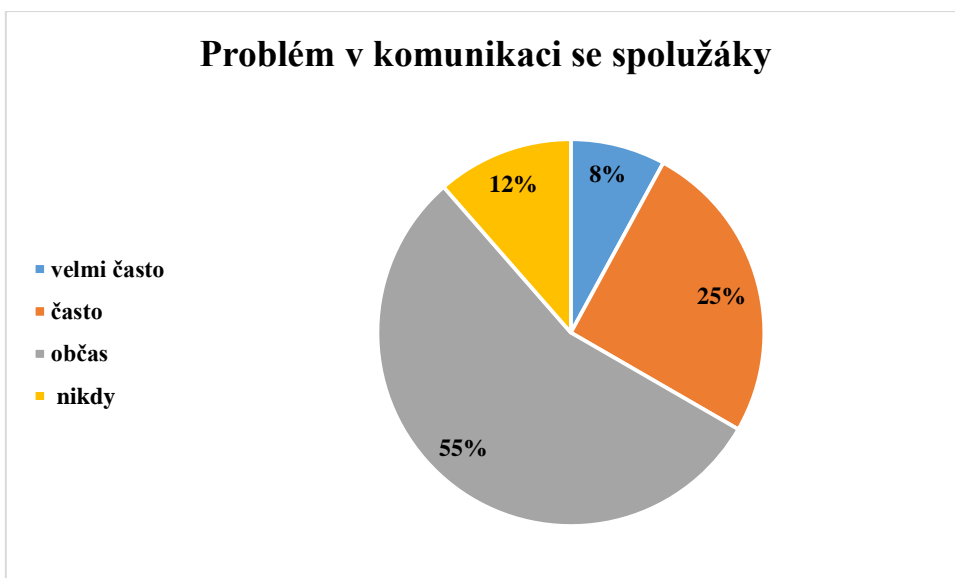
Nesamostatnost



Graf č. 20 – Nesamostatnost

Předposledním z výše zmíněných adaptačních problémů je nesamostatnost žáků. Ze sloupcového i výsečového grafu je zřejmé, že se jedná o problém, se kterým se pedagogové na počátcích školní docházky setkávají u svých žáků poměrně často. Na nesamostatnost žáků ve své praxi reagovalo využitím podpůrných opatření často až 130 respondentů (41 %) a velmi často 53 respondentů (17 %). Sjednotíme-li tyto dvě skupiny respondentů zjistíme, že se jedná až o 183, tedy 58 %, z celkového počtu respondentů. Můžeme tedy říct, že se jedná o problém, s nímž se pedagogové ve své praxi setkávají u svých žáků poměrně často. Celkem 114 respondentů (36 %) uvedlo, že na daný problém reagovali prostřednictvím podpůrných opatření pouze občas. Zbylých 18 respondentů (6 %) pak uvedlo, že na daný problém nereagovali ve své praxi nikdy.

Problém v komunikaci se spolužáky



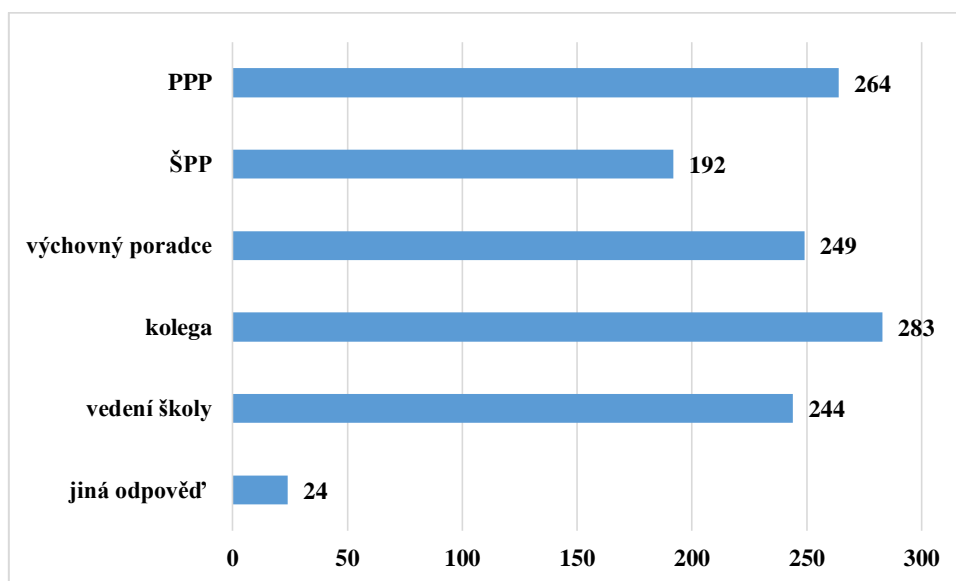
Graf č. 21 – Problém v komunikaci se spolužáky

Posledním z uvedených adaptačních problémů je problém v komunikaci se spolužáky. Myslíme tím především navázání kontaktu s novými spolužáky, zapojení se do kolektivu apod. největší část našich respondentů v této otázce odpověděla, že reaguje využitím podpůrných opatření na tento problém pouze občas. Jednalo se až o 174 z celkového počtu respondentů (55 %). Naopak celkem 80 respondentů (25 %) uvedlo, že na daný problém reagovalo ve své praxi často a dalších 25, což je 8 %, uvedlo velmi často. Až 36 respondentů (12 %) odpovědělo, že na daný problém ve své praxi nemuseli reagovat nikdy.

Položka č. 15 – Jaké jsou Vaše možnosti spolupráce s odborníky a kolegy? (Označte všechny možnosti.)

Tabulka č. 14 – Možnosti spolupráce s odborníky a kolegy

Možnosti odpovědí	Četnost odpovědí	Podíl
PPP	264	84 %
ŠPP	192	61 %
výchovný poradce	249	79 %
Kolega	283	90 %
vedení školy	244	77 %
jiná odpověď	24	8 %



Graf č. 22 – Možnosti spolupráce s odborníky a kolegy

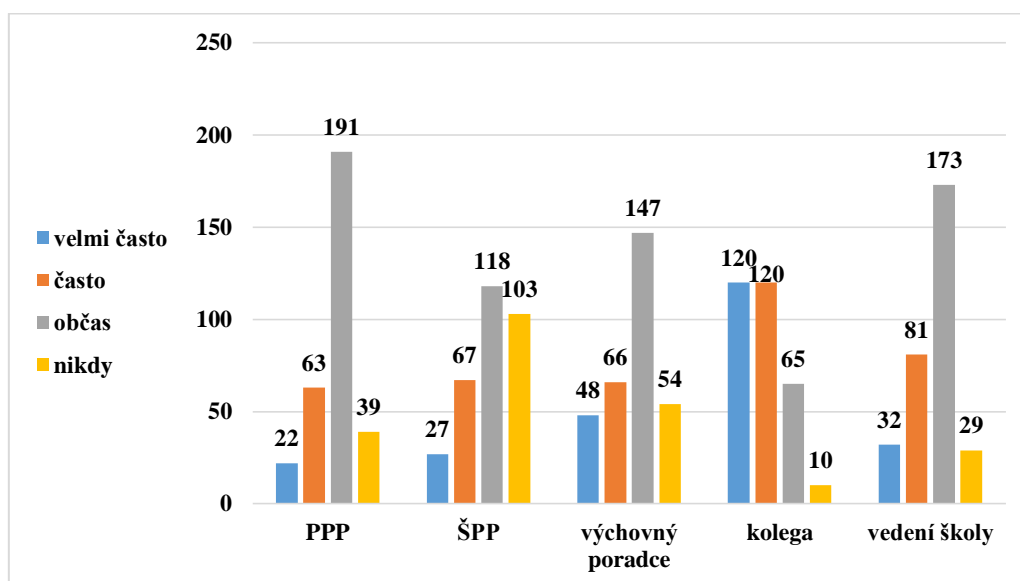
Patnáctá položka dotazníku zjišťovala, jaké jsou možnosti spolupráce pedagogů s ostatními kolegy a odborníky. Respondenti měli na výběr z více odpovědí, přičemž mohli zvolit všechny výše zmíněné nebo pouze některé z nich či dopsat jinou odpověď. Jednalo se tedy o polouzavřenou otázku. Podíváme-li se na výše přiložený graf zjistíme, že největší množství respondentů uvedlo možnost spolupráce s kolegou či kolegyní. Tuto odpověď zvolilo až 283 respondentů, což je 90 % ze všech dotázaných. Druhou nejčastěji volenou odpovědí byla spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou (PPP). Možnost této spolupráce má až 264 našich respondentů (84 %). Rovněž velké množství respondentů, konkrétně 249 (79 %), uvedlo, že má možnost spolupracovat s výchovným poradcem. Také možnost spolupracovat s vedením školy uvedlo až 244 respondentů (77 %). Celkem

192 respondentů (61 %) pak uvedlo možnost spolupracovat se školním poradenským pracovištěm (ŠPP). Celkem 24 respondentů (8 %) využilo možnosti jiné odpovědi. Uvedeme zde hlavně ty z nich, které se nejčastěji opakovaly. Respondenti zde uváděli možnost spolupráce se školním speciálním pedagogem, školním psychologem, asistentem pedagoga, se speciálně pedagogickým centrem (SPC) či metodikem prevence. Dobrou zprávou je, že pedagogové mají dle získaných výsledků široké možnosti spolupráce, kterých mohou ve své praxi využívat.

Položka č. 16 – Jak často využíváte možnosti této spolupráce?

Tabulka č. 15 – Využití možnosti spolupráce v praxi

Možností odpovědí	Podíl			
	velmi často	často	občas	nikdy
PPP	7 %	20 %	61 %	12 %
ŠPP	9 %	21 %	37 %	33 %
výchovný poradce	15 %	21 %	47 %	17 %
Kolega	38 %	38 %	21 %	3 %
vedení školy	10 %	26 %	55 %	9 %



Graf č. 23 – Využití možnosti spolupráce v praxi

Šestnáctá položka navazuje na patnáctou a dále ji rozvíjí. Patnáctá položka zkoumala, jaké možnosti spolupráce mají pedagogové v rámci svého působení na škole. Šestnáctá položka zkoumá, jak často pedagogové této možnosti spolupráce využívají. V tabulce je zaznačeno procentuální zastoupení odpovědí u jednotlivých uvedených možností. Z grafu lze poté vyčíst konkrétní počet odpovědí u každé jednotlivě uvedené možnosti.

Respondenti jako první volili na škále, jak často spolupracují s PPP. Z tabulky i grafu můžeme vyčíst, že této spolupráce využívá většina respondentů pouze občas. Tuto odpověď zvolilo až 191 respondentů (61 %). Celkem 63 respondentů (20 %) uvedlo, že této spolupráce využívá často. Pouze 22 respondentů (7 %) uvedlo, že této možnosti využívá velmi často. Naopak celkem 39 respondentů (12 %) se vyjádřilo, že této možnosti nevyužívá vůbec.

Jako další se pak nabízela možnost spolupráce se ŠPP. Možnosti této spolupráce využívá ve své praxi velmi malý počet respondentů. Pouhých 27 respondentů (9 %) uvedlo, že této spolupráce využívá velmi často a dalších 67 často (21 %). Naopak až 103 respondentů (33 %) se vyjádřilo, že této spolupráce nevyužívá vůbec. Celkem 118 respondentů (37 %) pak uvedlo, že této spolupráce využívá jen občas. Ze získaných dat tedy vyplývá, že této spolupráce nevyužívá velké množství pedagogů.

Třetí uvedenou možností byla pak spolupráce s výchovným poradcem. Největší část respondentů uvedla, že této spolupráce využívá pouze občas. Do této skupiny se řadilo až 147 respondentů (47 %). Velmi často pak této spolupráce využívá 48 respondentů (15 %). Dalších 66 respondentů (21 %) dále uvádí, že této možnosti využívá často. Na druhé straně nikdy této spolupráce zatím nevyužilo 54 respondentů (17 %).

Jako další možnost zde byla uvedena spolupráce s kolegou či kolegyní. Podíváme-li se do tabulky i na samotný graf, vidíme, že této možnosti ve své praxi využívá opravdu velké množství respondentů. Až 120 respondentů (38 %) uvedlo, že této možnosti využívá velmi často. Dalších 120 respondentů (38 %) pak využívá tuto příležitost často. Občas této spolupráce využívá 65 respondentů (21 %) a nikdy pouze 10 respondentů (3 %).

Poslední zde byla uvedena možnost spolupráce s vedením školy. Většina našich respondentů uvedla, že této spolupráce využívá pouze občas. Do této skupiny se řadilo až 173 respondentů (55 %). Dalších 81 respondentů (26 %) pak zvolilo možnost často a dalších 32 respondentů (10 %) pak velmi často. Pouhých 29 respondentů (9 %) této možnosti zatím nevyužilo nikdy.

5.2.7 Závěry a diskuse výsledků kvantitativního výzkumu

Pro druhou empirickou část byl zvolen kvantitativní výzkum, v rámci něhož bylo provedeno dotazníkové šetření cílené na pedagogy se zkušeností s výukou žáků 1. ročníku základní školy. Dotazník byl zaměřen na zkoumanou problematiku adaptace žáků 1. ročníku na školní prostředí. Byl distribuován převážně pomocí sociální sítě Facebook a přes e-mail. Právě využití této sociální sítě, a to především zde přítomných skupin sdružující pedagogy, se ukázalo, vzhledem k získanému počtu respondentů, jako velmi dobré rozhodnutí. Do dotazníkového šetření se zapojilo celkem 319 respondentů, což považujeme za velmi dobrý výzkumný vzorek. Z celkového počtu 319 vyplněných dotazníků, bylo k závěrečné analýze z důvodu chybných odpovědí použito pouze 315.

Prvních 7 položek dotazníku zjišťovalo bližší informace o našich respondentech. Bylo zjištěno, že do dotazníkového šetření se zapojilo 310 žen (98 %) a 5 mužů (2 %). Získaná data nebyla nijak překvapující, a to zejména s přihlédnutím ke skutečnosti průměrného zastoupení mužů ve školství. Největší část našich respondentů tvořila skupina učitelů narozených v letech 1970–1979, tedy učitelů ve věku od 41 do 50 let. Do této skupiny se řadilo celkem 108 respondentů (35 %). Naopak nejméně početnou skupinu pak tvořili učitelé narození v letech 1960–1969, tedy ve věku 61–70. Do této skupiny se řadilo pouze 7 respondentů (2 %). Dále bylo zjištěno, že do dotazníkového šetření se zapojili učitelé s různou délkou praxe. Největší skupinu tvořili respondenti s délkou praxe 0 (myšleno např. půl roku) do 9 let. Do této skupiny se zařadilo celkem 117 respondentů (38 %). I přesto, že tato skupina byla nejpočetnější v součtu všech zbývajících skupin bylo zjištěno, že velkou část našich respondentů tvořili učitelé s dlouholetou praxí.

V dotazníku byla zkoumána rovněž délka působení učitele na současné škole. Bylo zjištěno, že největší skupinu respondentů tvoří učitelé, jejichž délka působení na současné škole je 0–10 let. Do této skupiny patřilo až 182 respondentů (58 %). Další zjišťovanou oblastí byla velikost obce či města, kde se nachází škola, ve které naši respondenti působí. Respondenti se tímto rozdělili do čtyř skupin, které byli k našemu překvapení počtem zastoupených respondentů téměř vyrovnané. Dále byla zjišťována velikost školy, ve které naši respondenti působí. Nejpočetnější skupinu tvořili respondenti působící na škole, do níž dochází 301–600 dětí. Do této skupiny se řadilo celkem 109 respondentů (34 %). V rámci dotazníkového šetření byla rovněž zkoumána specifická role nebo pozice v rámci školy mimo pozici učitele. Bylo zjištěno, že celkem 227 respondentů nezastává mimo roli učitele žádnou další specifickou roli. Našli se zde i respondenti, kteří mimo roli učitele zastávají i jinou

specifickou roli. Kupříkladu celkem 31 respondentů (10 %) zastává také roli školního speciálního pedagoga. Celkem 24 respondentů (8 %) je v roli školního metodika prevence. Někteří naši respondenti zastávali například roli výchovného poradce (7 %), školního psychologa (1 %), ředitele (3 %), zástupce ředitele (3 %), interního mentora (3 %) nebo kouče (1 %).

Cílem dotazníkového šetření bylo definovat nejčastější problémy adaptace žáků 1. ročníku na školní prostředí. Dílčími cíli pak bylo popsat připravenost pedagoga na řešení adaptačních problémů žáků 1. ročníku, následně definovat možnosti pedagogů pro spolupráci s odborníky a kolegy. Třetím dílčím cílem byla kategorizace dalších adaptačních problémů žáků 1. ročníku na školní prostředí. Na základě těchto cílů byly stanoveny následující výzkumné otázky, na které jsme prostřednictvím odpovědí z dotazníků hledali odpověď.

Výzkumná otázka č. 1: Se kterými adaptačními problémy žáků 1. ročníku na školní prostředí se setkává učitel?

K této výzkumné otázce se v dotazníku vztahovala položka č. 8, která se přímo souvisí se zmíněnou výzkumnou otázkou. Bylo zjištěno, že pedagogové se ve své praxi setkali se všemi uvedenými adaptačními problémy. Ne všichni respondenti však označili všechny. Ze získaných dat bylo zjištěno, že největší část pedagogů se ve své praxi u svých žáků setkala s neudržením pozornosti. Tento adaptační problém označilo až 292 respondentů, což je 93 % ze všech našich dotázaných. Dovolujeme si tedy tvrdit, že v praxi se s tímto problémem setkává u svých žáků mnoho pedagogů. Stále poměrně velká část, konkrétně až 263 (84 %) našich respondentů se ve své praxi setkala u svých žáků s nesamostatností. Celkem 234 (74 %) respondentů se ve své praxi setkala u svých žáků s nepřipraveností svých žáků na výuku. Tyto tři adaptační problémy byly označeny největším počtem respondentů. Považujeme za důležité vyjmenovat zde rovněž další adaptační problémy, s nimiž se dle výsledků pedagogové ve své praxi setkávají. S problémem nedodržování nastavených pravidel se v praxi setkala až 205 respondentů (65 %), s emocionální nevyrovnaností žáka mělo zkušenost 200 respondentů (63 %), s nedodržováním pokynů učitele 183 respondentů (53 %) a problémy v komunikaci se spolužáky vnímalo 168 respondentů (53 %).

Celkem 15 respondentů využilo možnosti odpovědi jiné. Respondenti zde uváděli, jako další adaptační problémy, celkovou nezralost dítěte a špatnou mluvu. Jako další problém pak někteří respondenti zmiňovali jazykovou nepřipravenost žáků (cizinců), tedy žáků s odlišným mateřským jazykem. Uvedené problémy sice patří do sledované oblasti našeho

výzkumu, nehovoříme zde však o adaptačních problémech, ale problémech školní nezralosti, nepřipravenosti a problémech žáků s odlišným mateřským jazykem. Nabízí se zde otázka, co je příčinou toho, že se takové děti dostanou do školy a jaká je komunikace rodičů s odborníky a učiteli při jejich rozhodování o případném odkladu školní docházky.

Výzkumná otázka č. 2: Jak dlouho přetrvávají adaptační problémy ve vyučovacím procesu?

K této výzkumné otázce se vztahovala v dotazníku položka č. 9. Z celkového výzkumného souboru uvedlo až 126 respondentů (40 %) délku přetrvávajících adaptačních problémů delší než 2 měsíce. Tento počet respondentů je dle našeho mínění, velmi vysoký a stálo by za to, prozkoumat více příčiny této skutečnosti. Těší nás však skutečnost, že větší část našich respondentů uvedla, že délka adaptačních problémů nepřesáhla 2 měsíce.

Výzkumná otázka č. 3: Jaký je vliv pohlaví žáka na jeho adaptaci v 1. ročníku?

Tuto výzkumnou otázku v dotazníku blíže zkoumala položka č. 10, která zjišťovala, zda učitelé adaptační problémy vnímají častěji u chlapců či dívek nebo zda dle jejich názoru v tomto případě nezáleží na pohlaví a adaptační problémy se vyskytují u obou pohlaví vyrovnaně. Ze získaných odpovědí, jsme zjistili, že většina našich respondentů (57 %) vnímala tento problém spíše u chlapců. Celkem 128 respondentů (41 %) se ztotožňovala s názorem, že v této problematice nezáleží na pohlaví. Ve své praxi se tedy setkávají s adaptačními problémy vyrovnaně jak u chlapců, tak u dívek. Velmi nízký počet respondentů, konkrétně pouze 7 (2 %), uvedl, že se s adaptačními problémy setkal častěji u dívek. Ze získaných odpovědí usuzujeme, že pohlaví žáka nemá jednoznačný vliv na výskyt adaptačních problémů. Je však zřejmé, že u chlapců vnímají tyto problémy učitelé ve své praxi častěji než u dívek.

Výzkumná otázka č. 4: Jakou roli hraje odklad školní docházky na adaptaci žáka v 1. ročníku?

V dotazníku se k této výzkumné otázce vztahovala položka č. 11. Celkem 146 respondentů (46 %) uvedlo, že žáci s odkladem školní docházky měli pouze občas menší problémy s adaptací na školu než žáci bez odkladu. Dalších 102 respondentů (33 %) pak uvedlo, že žáci s odkladem školní docházky neměli menší problémy s adaptací na školu v porovnání s žáky bez odkladu. Pouze 67 respondentů (21 %) uvedlo, že žáci s odkladem školní docházky mají menší problémy s adaptací na školu než žáci bez odkladu. Na základě

těchto odpovědí usuzujeme, že dle většiny pedagogů je výskyt adaptačních problémů individuální záležitostí. Vliv odkladu školní docházky na adaptaci žáka v 1. ročníku hraje dle většiny respondentů roli pouze občas.

Výzkumná otázka č. 5: Jaká je připravenost učitele na řešení adaptačních problémů?

K této výzkumné otázce se vztahovala v dotazníku položka č. 12 a položka č. 13. Zjistili jsme, že celkem 168 respondentů (53 %) částečně souhlasí s výrokem, že je profesně dobře připraven/a na zavádění podpůrných opatření ve výchově a vzdělávání žáků s adaptačními problémy. Zcela s daným výrokem souhlasilo 47 respondentů (15 %). Tento výrok nedokázalo posoudit celkem 73 respondentů (23 %). Našli se zde také pedagogové, kteří s daným výrokem nesouhlasili vůbec. Patřilo do ní celkem 27 respondentů (9 %). V tomto případě se zde nabízí otázka, zda je takový pedagog dostatečně kompetentní k vykonávání své profese. Tuto skupinu naštěstí tvořilo pouze malé množství pedagogů.

S připraveností pedagoga na řešení adaptačních problémů souvisí také podmínky, které má pro cílenou podporu žáků vytvořeny. V rámci našeho výzkumu jsme tedy zjišťovali rovněž, zda mají pedagogové pro cílenou podporu žáků s adaptačními problémy vytvořeny vyhovující podmínky. S daným výrokem zcela souhlasilo 45 respondentů (14 %) dalších 195 respondentů (62 %) pak s daným výrokem souhlasilo, alespoň částečně. Danou skutečnost nedokázalo posoudit 44 respondentů (14 %) a pouze 31 respondentů s daným výrokem nesouhlasilo vůbec. Vzhledem k celkovému množství respondentů se však jedná o zanedbatelný počet. Dle získaných dat z obou položek (č. 12; č. 13) lze usuzovat, že připravenost učitele na řešení adaptačních problémů je dostačující.

Výzkumná otázka č. 6: S jakou frekvencí reaguje pedagog na jednotlivé adaptační problémy?

Tuto výzkumnou otázku zkoumala v dotazníku položka č. 14, v níž bylo respondentům předloženo celkem sedm adaptačních problémů, na něž musí pedagog reagovat. Respondenti se vyjadřovali k těmto problémům: nepřipravenost na výuku, neudržení pozornosti, nedodržování pokynů učitele, nedodržování nastavených pravidel, emocionální nevyrovnanost žáka, nesamostatnost a problém v komunikaci se spolužáky. Nejčastější problémy, na které pedagogové ve své praxi reagují, jsou neudržení pozornosti a nepřipravenost na výuku. Naši respondenti ve svých odpovědích nejčastěji uváděli, že na tyto dva problémy reagují velmi často nebo často. U problému neudržení pozornosti nás zaujala informace, že pouze 5 respondentů (2 %) na daný problém nereagovala ve své

praxi vůbec. Z tohoto usuzujeme, že právě neudržení pozornosti při výuce je velmi častým problémem, na který musí pedagog při výuce reagovat. Ze získaných dat bylo dále zjištěno, že dalším nejčastějším adaptačním problémem je nesamostatnost žáků. Největší část našich respondentů tento problém uváděla jako velmi častý a častý.

U dalších adaptačních problémů převažovala odpověď občas. Díváme-li se však na zastoupení odpovědí velmi často a často, vychází nám, že v pořadí dalším nejvíce se vyskytujícím problémem je nedodržování nastavených pravidel. Hned po něm následoval problém s nedodržováním pokynů učitele. Dále bylo zjištěno, že respondenti ve své praxi reagují občas na emocionální nevyrovnanost žáka. Nejméně pak musí reagovat na problémy v komunikaci žáků se svými spolužáky.

Výzkumná otázka č. 7: Jaké jsou možnosti spolupráce učitele s odborníky a jak často jich učitel využívá?

Touto výzkumnou otázkou se zabývala v dotazníku položka č. 15 a č. 16. Z dotazníkového šetření bylo zjištěno, že možnosti spolupráce má většina učitelů opravdu velké. Možnosti, které měli možnost respondenti zvolit byly: PPP, ŠPP, výchovný poradce, kolega, vedení školy, jiná odpověď. Bylo zjištěno, že největší počet respondentů má možnost spolupracovat se svým kolegou. Tuto možnost zvolilo až 283 respondentů (90 %). Z vybraných možností spolupráce pak naopak nejméně respondentů označilo možnost spolupracovat se ŠPP. Tuto možnost označilo pouze 192 respondentů (61 %). Respondenti mimo výše zmíněné možnosti měli příležitost dopsat další možnosti spolupráce. Respondenti zde uváděli možnost spolupráce se školním speciálním pedagogem, školním psychologem, asistentem pedagoga, se speciálně pedagogickým centrem (SPC) či metodikem prevence. Bylo tedy zjištěno, že pedagogové mají široké možnosti spolupráce s odborníky i kolegy.

V otázce, jak často učitel těchto možností využívá, bylo zjištěno, že největší část respondentů využívá spolupráce právě s kolegou. U této možnosti volili respondenti nejvíce odpověď velmi často, tu zvolilo až 120 respondentů (38 %), a často, tu označilo rovněž až 120 respondentů (38 %). Po sjednocení těchto dvou skupin odpovědí bylo zjištěno, že až 240 respondentů (76 %) této možnosti ve své praxi hojně využívá. Tuto skutečnost hodnotíme velmi kladně, jelikož spolupráci s kolegy vnímáme pro pedagogickou praxi jako velmi přínosnou. Naopak nejméně využívají pedagogové možnosti spolupráce se ŠPP. Bylo zjištěno, že možnosti spolupráce se ŠPP využívá většina respondentů pouze občas. Tuto

odpověď zvolilo až 118 respondentů (37 %). Celkem 103 respondentů (33 %) dokonce označilo, že této spolupráce nevyužívá vůbec.

Závěrem bychom chtěli říct, že data získaná prostřednictvím dotazníku byla pro nás zajímavá a přínosná. Díky nim jsme mohli zjistit, jaké jsou nejčastější adaptační problémy žáků 1. ročníku na školní prostředí. Dozvěděli jsme se také, jaká je připravenost pedagoga na řešení adaptačních problémů i jaké jsou jeho možnosti a frekvence spolupráce s odborníky a kolegy.

Domníváme se tedy, že hlavní a dílčí cíle kvantitativního výzkumu diplomové práce, byly naplněny. Rovněž výzkumné otázky, které jsme si v úvodu kvantitativního výzkumu stanovili byly důkladně prozkoumány a zodpovězeny.

Závěr

Tato diplomová práce se zabývá problematikou adaptace žáků 1. ročníku na školní prostředí. Práce byla rozdělena na dvě části, teoretickou a empirickou. Cílem teoretické části bylo na základě analýzy dostupné odborné literatury a dalších ověřených zdrojů sestavit ucelený teoretický základ, který nám umožnil blíže pochopit problematiku adaptace žáků 1. ročníku na školní prostředí. Současně charakterizovat žáka mladšího školního věku z hlediska jeho celkového vývoje. Ze získaných poznatků jsme pak vycházeli v empirické části práce, kde jsme se pokusili definovat nejčastější problémy adaptace žáků 1. ročníku na školní prostředí.

Empirická část se dělila na část věnovanou kvalitativnímu výzkumu, v rámci, kterého proběhlo pozorování v 1. ročníku na Základní škole Komenského 68 v Novém Jičíně. Během pozorování jsme sledovali výskyt adaptačních problémů u žáků v 1. ročníku na počátku školní docházky. Pozorované adaptační problémy jsme si rozdělili do šesti kategorií: udržení pozornosti, samostatnost, připravenost na výuku, dodržování pokynů učitele a nastavených pravidel, emocionální vyrovnanost a komunikace se spolužáky. Z pozorování bylo zjištěno, že největší problém na počátku školní docházky je udržení pozornosti během výuky, připravenost na výuku a dodržování pokynů učitele a nastavených pravidel. S těmito adaptačními problémy jsme se na počátku školní docházky setkali u většiny žáků. Překvapila nás naopak skutečnost, že v dané třídě jsme se s emocionální nevyrovnaností setkali pouze u jednoho žáka a problémy v komunikaci žáků se spolužáky jsme v průběhu našeho pozorování nezaznamenali žádné. Problémy se samostatností se týkaly spíše vybraných jedinců, u ostatních žáků se tento problém objevoval spíše ojediněle.

Druhá empirická část se věnovala kvantitativnímu výzkumu vystavěném na dotazníkovém šetření. Do dotazníkového šetření se zapojilo celkem 319 respondentů. Z celkového počtu 319 vyplněných dotazníků bylo k závěrečné analýze použito 315. Zbylé dotazníky vykazovaly chybné odpovědi. Dotazník byl určen učitelům, kteří mají zkušenost s výukou v 1. ročníku základní školy. Na základě dotazníkového šetření bylo zjištěno, že největší část pedagogů ve své praxi nejčastěji reaguje na problém nepřipravenosti žáků na výuku, na neudržení pozornosti během výuky a na celkovou nesamostatnost žáků. Velmi znepokojivé a překvapující bylo zjištění, jak dlouho dle pedagogů přetrvávají u žáků adaptační problémy. Velké množství našich respondentů ze své praxe uvedlo, že adaptační

problémy přetrvávaly déle než dva měsíce. Tuto odpověď zvolilo až 40 % našich respondentů. Dle našeho mínění by bylo přínosné více prozkoumat příčinu délky přetrvávajících adaptačních problémů. Naši respondenti měli možnost v dotazníku uvést, s jakými jinými adaptačními problémy se ve své praxi setkali. Této možnosti využilo pouze 15 respondentů. Respondenti zde shodně uváděli nejčastěji nezralost dítěte, špatnou mluvu a jazykovou nepřipravenost u žáků s odlišným mateřským jazykem. Ačkoliv zmíněné problémy patří do sledované oblasti našeho výzkumu, nehovoříme zde o adaptačních problémech. Zjištění, že se do škol dostávají nedostatečně zralé či připravené děti nás opět přivádí k myšlence tuto problematiku více prozkoumat. Domníváme se, že by bylo podnětné prozkoumat, do jaké míry se rodiče řídí doporučeními odborníků v oblasti zralosti a připravenosti jejich dítěte pro školu.

V rámci výzkumného šetření bylo dále zjištěno, že 53 % pedagogů, alespoň částečně souhlasí s tím, že se na zavádění podpůrných opatření cítí dobře profesně připraveno. Zcela pak s tímto tvrzením souhlasilo dalších 15 % respondentů. Až 62 % pedagogů zároveň částečně souhlasilo s výrokem, že pro cílenou podporu žáků s adaptačními problémy má vytvořeny vyhovující podmínky. Příjemným zjištěním bylo skutečnost, že většina pedagogů má široké možnosti spolupráce s odborníky a kolegy. Největší část pedagogů pak uvedla, že nejčastěji využívá možnosti spolupráce s kolegou či kolegyní.

Domníváme se, že stanovené hlavní cíle diplomové práce byly naplněny. Závěrem proto věříme, že předložené dílo pomohlo a pomůže lépe rozumět úskalím adaptace žáků 1. ročníku na školní prostředí. Problematika přechodu dětí ze školky či domu na půdu hlavní vzdělávací instituce je totiž téma velmi citlivé a aktuální, a tudíž by se o ní nemělo přestat mluvit. Nakonec také předpokládáme, že tyto poznatky využijeme ve své budoucí pedagogické praxi a že diplomová práce se může stát odrazovým můstkem rodičům či pedagogům, kteří se o problematice adaptace žáka 1. ročníku chtějí dozvědět více.

Seznam použité literatury a zdrojů

1. AVES, Corinne. *Understanding 6-7 year olds*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2006. ISBN 978-1843104674
2. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a kol. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2017. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-319-3.
3. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0793-9.
4. BENÍŠKOVÁ, Tereza. *První třídou bez pláče*. Praha: Grada, 2007. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-1906-1.
5. ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.
6. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 2. vydání. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
7. DAŘÍLEK, Pavel a Pavel KUSÁK. *Pedagogická psychologie*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998. ISBN 80-7076-789-9.
8. DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.
9. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 3. vydání. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-725-1.
10. FRANCOVÁ, Marta. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada Publishing, 2013. ISBN 978-80-247-4463-6
11. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozšířené české vydání. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
12. GAVORA, Peter. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-x.
13. HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-888-0.
14. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4., přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

15. HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole. 2.*, upravené vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Knižnice psychologické literatury. ISBN 80-04-23487-9.
16. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2.*, aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
17. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4750-7.
18. KAČÁNI, Vladislav a kol. *Základy učitel'skej psychológie: vybrané problémy*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1999. ISBN 80-08-02830-0.
19. KLÉGROVÁ, Jarmila. *Máme doma prvňáčka*. Praha: Mladá fronta, 2003. Žijeme s dětmi. ISBN 80-204-1020-1.
20. KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolná a elementárna pedagogika. 2.* vydání. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.
21. KONČEKOVÁ, Ľuba. *Vývinová psychológia*. Prešov: Lana, 2005. ISBN 978-80-969053-6-2.
22. KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován. 3.* vydání. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.
23. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet. 2.*, rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.
24. KREISLOVÁ, Zdenka. *Krok za krokem 1. třídou: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2038-8.
25. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie. 2.*, aktualizované vydání. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.
26. LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-x.
27. NELEŠOVSKÁ, Alena a Hana SPÁČILOVÁ. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1236-5.
28. NOVÝ, Ivan a Alois SURYNEK. *Sociologie pro ekonomy a manažery. 2.*, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2006. Manažer. ISBN 80-247-1705-0.

29. PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-092-7.
30. PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2959-6.
31. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6
32. ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-48-6.
33. SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
34. SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8.
35. SYSLOVÁ, Zora, Jana KRATOCHVÍLOVÁ a Táňa FIKAROVÁ. *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1324-6.
36. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.
37. ŠMELOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ, Eva SOURALOVÁ a kol. *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3345-5.
38. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vydání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
39. TAN, Edwin T. a Wendy A. GOLDBERG. *Parental school involvement in relation to children's grades and adaptation to school*. Journal of Applied Developmental Psychology [online]. 2009, 30(4), 442-453 [cit. 2021-05-30]. ISSN 0193-3973. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.023>
40. THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
41. VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.
42. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

43. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2., doplněné a přepracované vydání. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
44. ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-544-x.

Seznam zkratek

apod. – a podobně

a kol. – a kolektiv

CSN – centrální nervová soustava

č. – číslo

např. – například

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

s. – strana

SPC – speciálně pedagogické centrum

ŠPP – školní poradenské pracoviště

tzv. – takzvaný, takzvaně

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – Pohlaví	58
Tabulka č. 2 – Rok narození	59
Tabulka č. 3 – Délka pedagogické praxe	60
Tabulka č. 4 – Délka působení pedagoga na současné škole	61
Tabulka č. 5 – Velikost obce/města, kde pedagog působí	62
Tabulka č. 6 – Velikost školy	63
Tabulka č. 7 – Specifická role nebo pozice pedagoga na škole	64
Tabulka č. 8 – Adaptační problémy žáků	65
Tabulka č. 9 – Délka trvání adaptačních problémů	67
Tabulka č. 10 – Výskyt adaptačních problémů u chlapců a dívek	68
Tabulka č. 11 – Vliv odkladu školní docházky na proces adaptace žáků	69
Tabulka č. 12 – Profesní připravenost na zavádění podpůrných opatření ve výchově a vzdělávání žáků	70
Tabulka č. 13 – Podmínky pro cílenou podporu žáků s adaptačními problémy	71
Tabulka č. 14 – Možnosti spolupráce s odborníky a kolegy	80
Tabulka č. 15 – Využití možnosti spolupráce v praxi	82

Seznam grafů

Graf č. 1 – Pohlaví	58
Graf č. 2 – Rok narození	59
Graf č. 3 – Délka pedagogické praxe	60
Graf č. 4 – Délka působení pedagoga na současné škole.....	61
Graf č. 5 – Velikost obce/města, kde pedagog působí.....	62
Graf č. 6 – Velikost školy	63
Graf č. 7 – Specifická role nebo pozice pedagoga na škole	64
Graf č. 8 – Adaptační problémy žáků.....	65
Graf č. 9 – Délka trvání adaptačních problémů	67
Graf č. 10 – Výskyt adaptačních problémů u chlapců a dívek.....	68
Graf č. 11 – Vliv odkladu školní docházky na proces adaptace žáků.....	69
Graf č. 12 – Profesionální připravenost na zavádění podpůrných opatření ve výchově a vzdělávání žáků.....	70
Graf č. 13 – Podmínky pro cílenou podporu žáků s adaptačními problémy	71
Graf č. 14 – Frekvence výskytu adaptačních problémů.....	72
Graf č. 15 – Nepřipravenost na výuku.....	73
Graf č. 16 – Neudržení pozornosti	74
Graf č. 17 – Nedodržování pokynů učitele	75
Graf č. 18 – Nedodržování nastavených pravidel.....	76
Graf č. 19 – Emocionální nevyrovnanost žáka.....	77
Graf č. 20 – Nesamostatnost	78
Graf č. 21 – Problém v komunikaci se spolužáky	79
Graf č. 22 – Možnosti spolupráce s odborníky a kolegy	80
Graf č. 23 – Využití možnosti spolupráce v praxi.....	82

Seznam příloh

Příloha 1 – Pozorovací arch (mapa třídy)

Příloha 2 – Ukázka pozorovacích archů (mapy třídy) z pozorování

Příloha 3 – Dotazník

Příloha 2 – Ukázka pozorovacích archů (mapy třídy) z pozorování

Datum: 4. 9. 2020

Vyučovací hodina: 1 hodina - Český jazyk - uvolňovací cvičení

Pozorovaná kategorie: Samostatnost

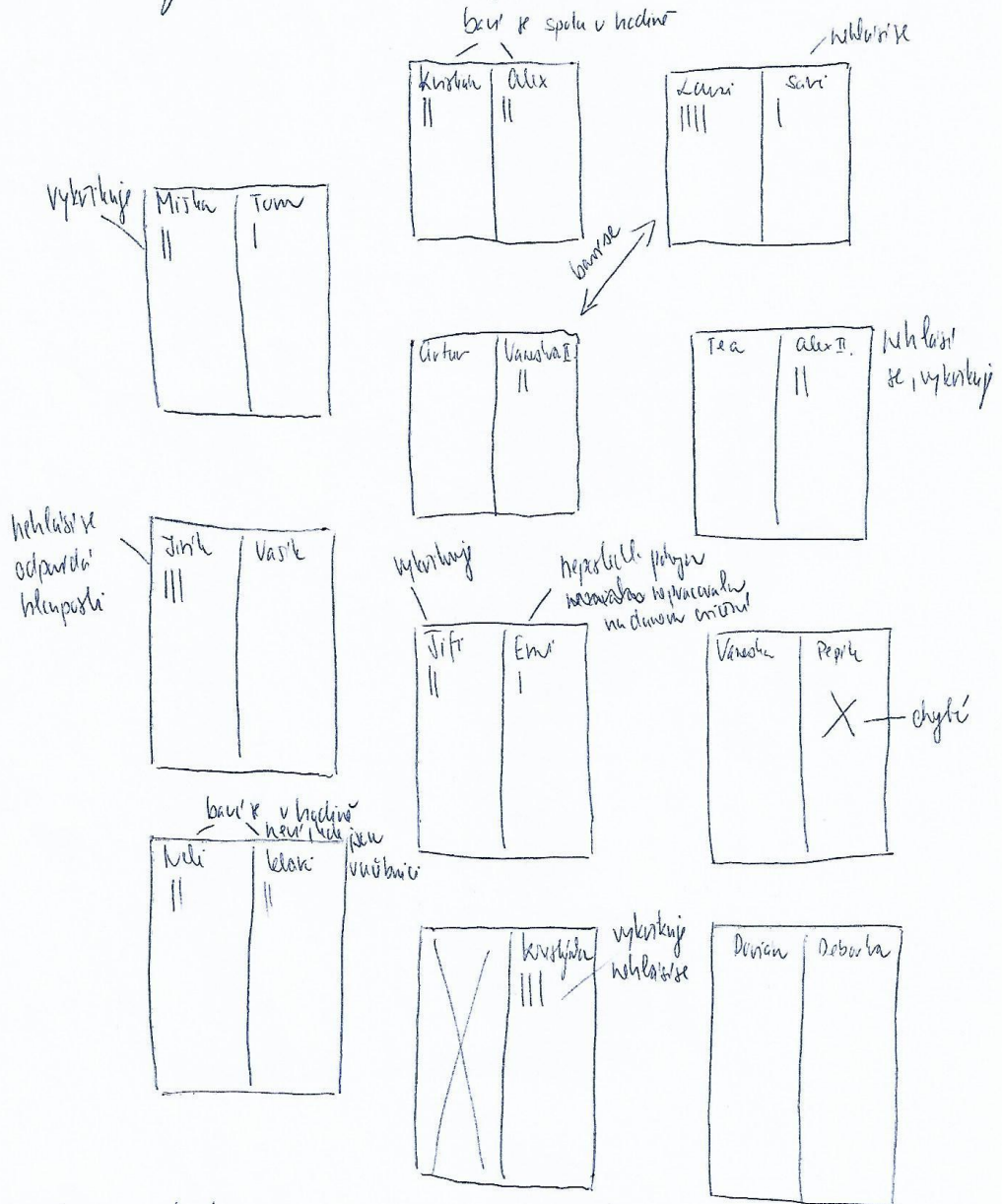
<p>obě žákyně se pořád ujišťují že postupují správně</p> <table border="1"> <tr><td>Lauri</td><td>Sara</td></tr> <tr><td>I</td><td>I</td></tr> </table> <p>pr. "... máme, i ten druhý čas nakusit " a máme tu i vybrané..."</p>	Lauri	Sara	I	I	<p>obě žákyně se pořád ujišťují že postupují správně</p> <table border="1"> <tr><td>Vasik</td><td>Alex</td></tr> <tr><td></td><td></td></tr> </table>	Vasik	Alex		
Lauri	Sara								
I	I								
Vasik	Alex								
<p>obě žákyně se pořád ujišťují že postupují správně</p> <table border="1"> <tr><td>Miška</td><td>Jon</td></tr> <tr><td></td><td>III</td></tr> </table> <p>potřebují dopsat úkol jak na to</p>	Miška	Jon		III	<p>obě žákyně se pořád ujišťují že postupují správně</p> <table border="1"> <tr><td>Artur</td><td>Vasik II.</td></tr> <tr><td>II</td><td></td></tr> </table>	Artur	Vasik II.	II	
Miška	Jon								
	III								
Artur	Vasik II.								
II									
<p>obě žákyně se pořád ujišťují že postupují správně</p> <table border="1"> <tr><td>Jimk</td><td>Kristian</td></tr> <tr><td>I</td><td>II</td></tr> </table>	Jimk	Kristian	I	II	<p>pr. oběma žákyním postup</p> <table border="1"> <tr><td>Vasik</td><td>Pepek</td></tr> <tr><td>I</td><td>II</td></tr> </table>	Vasik	Pepek	I	II
Jimk	Kristian								
I	II								
Vasik	Pepek								
I	II								
<p>pr. oběma žákyním postup</p> <table border="1"> <tr><td>Tipi</td><td></td></tr> <tr><td>I</td><td>X</td></tr> </table>	Tipi		I	X	<p>pr. oběma žákyním postup</p> <table border="1"> <tr><td>Vasik</td><td>Pepek</td></tr> <tr><td>I</td><td>II</td></tr> </table>	Vasik	Pepek	I	II
Tipi									
I	X								
Vasik	Pepek								
I	II								
<p>pr. oběma žákyním postup</p> <table border="1"> <tr><td>Aela</td><td>Klarka</td></tr> <tr><td>I</td><td>I</td></tr> </table>	Aela	Klarka	I	I	<p>pr. oběma žákyním postup</p> <table border="1"> <tr><td>Emm</td><td>Kristy</td></tr> <tr><td>III</td><td>I</td></tr> </table> <p>pr. pomáhá hl. Emmice → vezme karton a ukazuje jak na to</p>	Emm	Kristy	III	I
Aela	Klarka								
I	I								
Emm	Kristy								
III	I								
<p>pr. oběma žákyním postup</p> <table border="1"> <tr><td>Denisa</td><td>Deborah</td></tr> <tr><td>III</td><td>I</td></tr> </table> <p>pr. uč. vach musí se pokoušet k práci → žák si pomáhá p. uč. ukazuje postupují</p>	Denisa	Deborah	III	I					
Denisa	Deborah								
III	I								

Před uvolňovacími cvičení → hra třeskání jehou
→ martianština
→ rozvíjení před psaním

Datum: 7.9. 2020

Vyučovací hodina: 1 hodina - český jazyk

Pozorování kategorie: Dodržování pohybní ústředí a nastavených pravidel



Pozn. Žáci: hodina vykřikují → p. ú. musí napomenout, pak že se musí hlásit, když chybí něco úřel.

Itudie mají napomenout rády, když se musí zbavit kousků a nehlásí se.

Dotazník pro učitele 1. ročníku ZŠ

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

jmenuji se Felicita Hoppová a jsem studentkou 5. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na UP v Olomouci. Dovoluji si Vás požádat o spolupráci na výzkumu k mé diplomové práci, který se zabývá problematikou adaptace žáků 1. ročníku na školní prostředí. Porozumění této problematice je mimořádnou příležitostí pro vytvoření lepších podmínek pro adaptaci žáků 1. ročníku, očekávám tedy, že výzkum přinese cenné poznatky a výsledky.

Zdvořile Vás žádám o spolupráci na tomto šetření, případně zprostředkování tohoto dotazníku i dalším kolegům z dané cílové skupiny.

Dotazník jsem zpracovala co nejsrozumitelněji a jeho vyplňování Vám zabere maximálně 7 minut. Výzkum je zcela anonymní a získané údaje jsou důvěrné.

Vážím si Vašeho odpovědného přístupu a času, který mému dotazníku věnujete. Kvalita výzkumu je založena na Vaší ochotě podělit se o Vaši cennou zkušenost.

Děkuji.

Felicita Hoppová

V dotazníku se můžete setkat s těmito zkratkami:

*PPP – pedagogicko-psychologická poradna

*ŠPP – školní poradenské pracoviště

Zde Vás požádám o vyplnění několika identifikačních údajů, které poslouží výhradně ke statistickému zpracování výzkumu.

1. Pohlaví:

- žena
- muž

2. Rok narození:

3. Délka Vaší pedagogické praxe:

4. Délka Vašeho působení na současné škole

5. Obec/město, kde se nachází škola, ve které učíte, má:

- do 1 999 obyvatel
- 2 000 – 9 999 obyvatel
- 10 000 – 49 999 obyvatel
- nad 50 000 obyvatel

6. Velikost školy:

- do 150 dětí
- 151–300 dětí
- 301–600 dětí
- více jak 600 dětí

7. Specifická role nebo pozice v rámci školy, mimo pozici učitele. (Označte všechny možnosti.)

- ředitel/ka
- zástupce ředitele/ky
- výchovný poradce
- školní metodik prevence
- školní psycholog
- školní speciální pedagog
- interní mentor
- kouč
- žádná

Nyní Vás požádám o zodpovězení otázek, týkající se dané problematiky.

8. S kterými adaptačními problémy u žáků 1. ročníku jste se ve své pedagogické praxi setkali? (Možnost zaškrtnout více odpovědí.)

- nepřipravenost na výuku (nachystání pouzdra, učebnic, reakce na zvonění)
- neudržení pozornosti
- nedodržování pokynů učitele
- nedodržování nastavených pravidel
- nesamostatnost
- emocionální nevyrovnanost žáka
- problém při komunikaci se spolužáky (navázání kontaktu, zařazení do kolektivu, spolupráce)
- jiná odpověď: _____

9. Jak dlouhou dobu tyto problémy přetrvávaly?

- 1–3 týdny
- měsíc
- 2 měsíce
- déle než 2 měsíce

10. Vnímal/a jste problémy v adaptaci častěji u chlapců či dívek?

- u chlapců
- u dívek
- nezáleží na pohlaví (vyrovnaně)

11. Měli žáci s odkladem školní docházky menší problémy s adaptací na školu, než žáci bez odkladu?

- ano
- ne
- občas

12. Jak souhlasíte s výrokem: Jsem profesně dobře připraven(a) na zavádění podpůrných opatření ve výchově a vzdělávání žáků s adaptačními problémy.

- zcela souhlasím
- částečně souhlasím
- nedokážu posoudit
- nesouhlasím

13. Jak souhlasíte s výrokem: Pro cílenou podporu žáků s adaptačními problémy mám vytvořeny vyhovující podmínky.

- zcela souhlasím
- částečně souhlasím
- nedokážu posoudit
- nesouhlasím

14. Jak často reagujete využitím podpůrných opatření na adaptační problémy svých žáků?

	velmi často	často	občas	nikdy
nepřipravenost na výuku (nachystání pouzdra, učebnic, reakce na zvonění)				
neudržení pozornosti				
nedodržování pokynů učitele				
nedodržování nastavených pravidel				
nesamostatnost				
emocionální nevyrovnanost žáka				
problém při komunikaci se spolužáky (navázání kontaktu, zařazení do kolektivu, spolupráce)				

15. Jaké jsou Vaše možnosti spolupráce s odborníky a kolegy? (Označte všechny možnosti.)

- PPP
- ŠPP
- výchovný poradce
- kolega
- vedení školy
- jiná odpověď _____

16. Jak často využíváte možnosti této spolupráce:

	velmi často	často	občas	nikdy
PPP				
ŠPP				
výchovný poradce				
kolega				
vedení školy				

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Felicita Hoppová
Katedra nebo ústav:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Bc. Marcela Otavová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Adaptace žáků 1. ročníku na školní prostředí
Název v angličtině:	Adaptation of the first grade pupils to the school environment
Anotace práce:	Prostřednictvím teorie popisujeme vstup dítěte do školy, jeho zralost a připravenost, potřeby, proces adaptace, adaptační problémy a faktory, které ji ovlivňují. Následně, provedením kvalitativně–kvantitativního výzkumu, analyzujeme data získaná pozorováním a dotazníkovým šetřením v konkrétním školním prostředí.
Klíčová slova:	adaptace, školní zralost, školní připravenost, adaptační problémy, potřeby dítěte, mladší školní věk, žák, učitel, rodina, vrstevníci
Anotace v angličtině:	Through the theoretical survey we describe the child's entry into the school, his maturity and readiness, needs, the process of adaptation, adaptation problems and factors that affect it. Subsequently, by doing our own qualitative-quantitative research, we analyze the data obtained by observation and questionnaire survey in a particular school environment.
Klíčová slova v angličtině:	adaptation, school maturity, school readiness, adaptation problems, child's needs, younger school age, pupil, teacher, family, peers
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1 – Pozorovací arch (mapa třídy) Příloha 2 – Ukázka pozorovacích archů (mapy třídy) z pozorování Příloha 3 – Dotazník
Rozsah práce:	99 stran
Jazyk práce	Český jazyk