

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

Studijní program: Magisterský

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ – Hudební výchova
pro 1. stupeň ZŠ



Problematika zahájení školní docházky

The problematic of schoolstart

Vedoucí diplomové práce

PhDr. Marta Franclová

Autor

Pavla Nováková

2009

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v úpravě vzniklé vypuštěním veškerého textu, fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

25.6.2009.

Pavla Nováková

Jméno a příjmení autora: Pavla Nováková
Název diplomové práce: Problematika zahájení školní docházky
Název práce v angličtině: The problematic of schoolstart
Katedra: Pedagogiky
Vedoucí diplomové práce: PhDr. Marta Franclová
Rok obhajoby: 2009

Anotace

Předmětem diplomové práce „Problematika zahájení školní docházky“ je vytvoření určitého teoretického rámce pedagogicko psychologické problematiky vstupu dítěte do školy. První část je zaměřena na rozbor současných platných kurikulárních dokumentů, oblasti školní zralosti, připravenosti a jednotlivých oblastí, které jsou důležité pro dobré zahájení školní docházky. V praktické části se zaměřuji na rozbor konkrétních situací v konkrétní 1. třídě, které jsou pro první třídu určitým způsobem typické a to prostřednictvím užití metod rozhovoru a pozorování.

The topic of presented diploma work „The problematic of schoolstart“ is to create a theoretical scope of pedagogic – psychologic problematics of child entering the school. The first part is scoped on analysis of presentcurricular documents, sphere of school maturity and preparednessand and individual domains, which are important for good start of school attendance. In practical part is scoped the analysis of concrete situations, in chosen 1 st class, which are for the 1 st class somehow typical, using the metho of interview and observation.

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Martě Franclové za cenné připomínky a odborné rady, kterými přispěla k vypracování této diplomové práce.

OBSAH:

	5
Zadání diplomové práce:	6
1. Úvod	8
1.1 Úvod do problematiky	8
1.2 Cíl práce	9
2. Teoretická část	11
2.1. Pojetí prvního stupně základní školy v kurikulárních dokumentech	11
2.1.1 Pojetí prvního stupně základní školy v Bílé knize	12
2.1.2 Pojetí prvního stupně základních škol v Rámcových vzdělávacích programech	15
2.2. Pedagogicko psychologická problematika vstupu dítěte do školy	17
2.3. Školní zralost	17
2.4. Připravenost pro školu	24
2.5. Odlišné startovní pozice dětí	25
2.6. Připravenost z hlediska psychického vývoje	30
2.7. Připravenost z hlediska fyzického vývoje	31
2.9. Připravenost z hlediska mentálního vývoje	35
4. Praktická část	37
4.1. Výzkumný cíl a metodika praktického rámce	37
4.2. Popis metod	38
4.3. Výběr dívky	39
4.4. Výběr chlapce	40
4.5. Stručný popis filozofie dotyčné školy	40
4.6. Zápis do prvních tříd	41
4.7. Seznámení a příprava na zahájení školní docházky	44
4.8. Vstup do školy, první školní týden	45
4.9. První pololetí	49
4.10. Zakončení první třídy	52
Martin:	56
4.11. Druhá třída	57
4.12. Interpretace výzkumu	65
5. Závěr	66
6. Použité zdroje	67
Přílohy:	70

Zadání diplomové práce:

Podklad pro zadání DP/BP do STAGu

Jméno diplomanta: Pavla Nováková

Osobní číslo: P 050050

Katedra: Pedagogiky a psychologie

Obor: NŠ/HV

Studijní program:

Datum zadání: 6.11.2007

Plánované datum odevzdání: duben 2009

Rozsah graf. prací v DP/BP: stran dle potřeby

Rozsah textu DP/BP: stran 65

Vedoucí DP/BP: PhDr. Marta Franclová

Název práce: Problematika zahájení školní docházky

Název v angličtině: The problematic of schoolstart

Zásady pro vypracování: Diplomová práce se bude skládat ze dvou částí, teoretické a praktické. V teoretické části bude autorka vycházet z odborné literatury a vytvoří teoretický rámec pedagogicko psychologické problematiky vstupu dítěte do školy. V úvodu autorka stručně popíše pojetí 1.stupně ZŠ v kurikulárních dokumentech. Dále se zaměří na školní zralost,

připravenost pro školu, odlišné startovní pozice dětí apod. Popíše vývojové zvláštnosti dětí zahajující školní docházku, zaměří se na možné adaptační potíže, které mohou v důsledku vstupu dítěte do školy nastat. Věnovat se bude i problematice motivace dětí ke škole a vyučování.

V praktické části popíše autorka postupy konkrétního učitele v jedné 1. třídě, popíše konkrétní situace, ke kterým v 1. třídě dochází, jsou pro první třídu určitým způsobem typické. Zvláštní pozornost bude věnována 1. týdnu zahájení školní docházky.

Stěžejní metodou bude pozorování, (rozhovor s paní učitelkou a žáky, popřípadě jejich rodiči).

Seznam literatury (autor, název, vydavatel, rok vydání – dle abecedy):

Helus, Z.: Dítě v osobnostním pojetí. Praha, Portál

Helus, Z.: Pedagogická psychologie pro pedagogy. Praha, Grada

Vágnerová, M.: Vývojová psychologie

Hrabal, V., Man., F., Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha

Stuchlíková, I., Emoční problémy žáka

Kučera, Žák 1. – 5. třídy základní školy

1. Úvod

1.1 Úvod do problematiky

Problematiku zahájení školní docházky jsem si pro svoji diplomovou práci vybrala z více důvodů. Oprostím-li se od osobního pohledu potenciální budoucí matky, které záleží na zdárném prospívání vlastních potomků, musím přiznat, že mne k tématu, jako budoucí učitelku, přitahovala i komplexnost dané problematiky, zasahující do širokého výčtu mnou dříve studovaných předmětů.

Zanedbám-li v úvodu, pro vysokou míru individuality, osobnost dítěte a s ní související vlivy na problematiku zahájení školní docházky, nelze v žádném případě zanedbat vliv školy, potažmo celého systému školství. Ten má totiž s ohledem na prožité zkušenosti rodičů dnešních žáků značně ztížené podmínky pro budování důvěry, která je v dané situaci více než klíčová.

Ve vztahu k žákům nemohu v úvodních souvislostech opomenout ani ekonomicky zdůvodnitelný odliv nadprůměrných pracovníků ze sektoru a celistvý dopad, který to aktuálně vytváří na české školství.

Dále chci zúročit své praktické i teoretické znalosti ze střední pedagogické školy, kde jsme se problematice přípravy dítěte na vstup do školy věnovali z pohledu výchovy a především předchozímu vlivu sociální adaptace v mateřské škole. Přínosné bude i ztvárnění postoje získaného na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích, kde jsme se systematicky věnovali akademickému pohledu na žáka.

V problematice zahájení školní docházky spatřuji velkou roli v budoucím životě dítěte, zejména v jeho postoji ke vzdělání, k formujícím se morálním hodnotám a postojům, k sociálnímu uvědomění a budoucímu uplatnění na trhu práce ve spojení s komunikací s kolektivem a návaznosti na sociální okolí. Ačkoli bývají osobnosti dětí v tomto věku stále velmi tvárné, nevhodné zahájení školní docházky by je mohlo v odkazu na výše uvedené poškodit. Pedagog by se měl v každém případě snažit o bezproblémovou adaptaci dítěte, protože v odborných zdrojích již byly nespočetněkrát publikovány případy z praxe, kdy tak bylo citlivějším jedincům způsobeno trauma, které zcela logicky mohou sdílet v určité přenesené podobě i rodiče.

Jak je z výše uvedeného patrné, vstup do školy mění dosavadní život dítěte. Je pro něj rozvojovým a životním mezníkem. Je to pro dítě pevný a závazný systém stejně jako zespolečenšťující činitel.

Dítě se poprvé setkává s pevným rozvrhem i domácími úkoly. Získávání vědomostí se kontroluje a především hodnotí. Dítě musí respektovat a plnit povinnosti související s vyučováním. Vstupem do školy se dítě dostává do neustálého kontaktu s velkým množstvím vrstevníků a jeho vztahy jsou více rozvinutější. Dítě se tak vymaňuje z úzkého kruhu rodiny a vstup do školy pro něj znamená vstup do širší společnosti.

1.2 Cíl práce

Výzkumná otázka předkládané práce zní: „Jaké pozdější vlivy mají okolnosti zahájení školní docházky na budoucí vztah dítěte ke škole?“ Odpověď na tuto otázku je hledána nejprve v analyzování situace po stránce teoretické (legislativní ukotvení, kurikulární dokumenty, odborná literatura), která mimo jiné i detailně popisuje nejčastější vlivy, které připadají v úvahu. Následně je formou případové studie (dlouhodobým pozorováním od zahájení školní docházky až do druhé třídy) na konkrétní škole, po stránce praktické, pozorováno zahájení školní docházky a následný vztah ke škole u vybraných žáků. Práce je uzavřena syntézou dílčích závěrů v odpověď na výše uvedenou výzkumnou otázku.

Za klíčovou literaturu je považována platná související legislativa v plném znění, příležitostně s výkladem, následuje rešerše a rozbor doporučené literatury a ostatní zdroje dle vlastního výběru. Výběr literatury tak sahá od legislativního pojetí 1. stupně základní školy v kurikulárních dokumentech, přes odborné publikace na téma školní zralosti, připravenosti pro školu, vývojové a pedagogické psychologie až k odlišným startovacím pozicím dětí.

Praktická část diplomové práce se věnuje a priori intenzivnímu pedagogickému pozorování žáků při zahájení školní docházky a popisu klíčových momentů, které se v souvislosti s nástupem do školy odehrávají, a které mohou mít vliv na motivaci dítěte ke škole. Především takové, které mohou ztížit, či zmírnit jeho adaptaci na nové, školní prostředí. Dle zásad pro vypracování jsou zaznamenány a popsány postupy učitele v konkrétních problematických situacích.

Po analýze poznatků z dat získaných během pozorování se práce zaměřuje na školní zralost a připravenost na školu z psychického, fyzického, sociálního a mentálního vývoje. Jak již bylo naznačeno, značný prostor je věnován odlišným startovním pozicím a zkoumáním intenzity jejich dopadů a hledání možných způsobů jejich minimalizace.

Práce se zaměřuje na vývojové zvláštnosti dětí zahajujících školní docházku, důraz je kladen obzvláště na možné adaptační potíže, které mohou v důsledku vstupu dítěte do školy nastat. Zvláštní pozornost je věnována prvnímu týdnu zahájení školní docházky, během kterého docházelo k nejintenzivnějšímu sběru dat. Právě analýza poznatků jak z teoretické, tak z praktické části je považována, pro vytvoření celistvého pohledu, za klíčovou. Předkládaná práce analyzuje i stanovisko „Bílé knihy“ v návaznosti na Rámcový vzdělávací program.

Po různých diskutovaných pohledech na vstup dítěte do školy je v závěru práce generována syntéza, která kompletně mapuje celou problematiku a definuje nejkritičtější body, kterým by mohla být věnována pozornost do budoucna. Další postup v dané věci je však již nad rámec předkládané práce.

2. Teoretická část

2.1. Pojetí prvního stupně základní školy v kurikulárních dokumentech

Slovo kurikulum pochází ze slova „curro“, což v původním jazyce kmene latinů znamenalo „běžet“ a „curriculum“ má v dotčeném pojetí význam závodní dráhy, tematicky přeneseno - učebního plánu. Kurikulární dokumenty tak chápeme jako komplexní materiály, které udávají koho, kdy, jak a v čem vzdělávat. Přeneseně se tak jedná o dokumenty definující obsah, koncepci a další parametry vzdělávání. Zainteresovaní v nich mají definovány vzdělávací cíle a základní složky učiva, kterých mají žáci v konkrétních věkových obdobích dosáhnout i dle směrnice k naplnění těchto cílů v konkrétních vzdělávacích ústavech.

V České Republice je v okamžiku sepisování této práce daná problematika řešena zákonem o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen Školský zákon) vedeného pod číslem 561 z roku 2004 Sbírky zákonů ¹ (dále jen ve formátu z.č. 561/2004 Sb.), který má být novelizován. Ve stručnosti se tak jedná především o Rámcový vzdělávací program ²(dále jen RVP) a Bílou knihu (dále jen BK). K dané problematice 561/2004 Sb. ¹ uvádí:

§ 5

Školní vzdělávací programy

- (1) Školní vzdělávací program pro vzdělávání, pro nějž je podle § 3 odst. 2 vydán rámcový vzdělávací program, musí být v souladu s tímto rámcovým vzdělávacím programem; obsah vzdělávání může být ve školním vzdělávacím programu uspořádán do předmětů nebo jiných ucelených částí učiva (například modulů).
- (2) Školní vzdělávací program pro vzdělávání, pro nějž není vydán rámcový vzdělávací program, stanoví zejména konkrétní cíle vzdělávání, délku, formy, obsah a časový plán vzdělávání, podmínky přijímání uchazečů, průběhu a ukončování vzdělávání, včetně podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, označení dokladu o ukončeném

vzdělání, pokud bude tento doklad vydáván. Dále stanoví popis materiálních, personálních a ekonomických podmínek a podmínek bezpečnosti práce a ochrany zdraví, za nichž se vzdělávání v konkrétní škole nebo školském zařízení uskutečňuje.

(3) Školní vzdělávací program vydává ředitel školy nebo školského zařízení. Školní vzdělávací program ředitel školy nebo školského zařízení zveřejní na přístupném místě ve škole nebo školském zařízení; do školního vzdělávacího programu může každý nahlížet a pořizovat si z něj opisy a výpisy, anebo za cenu v místě obvyklou může obdržet jeho kopii. Poskytování informací podle zákona o svobodném přístupu k informacím tím není dotčeno.

561/2004 Sb., paragraf 3, odstavec 2. uvádí:

„Pro každý obor vzdělání v základním a středním vzdělávání a pro předškolní, základní umělecké a jazykové vzdělávání se vydávají rámcové vzdělávací programy. Rámcové vzdělávací programy vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání; jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů, hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků, tvorbu a posuzování učebnic a učebních textů a dále závazným základem pro stanovení výše finančních prostředků přidělovaných podle § 160 až 162“.

2.1.1 Pojetí prvního stupně základní školy v Bílé knize

Bílá kniha vymezuje dle Vlčkové ³ nové směry vzdělávací a kurikulární politiky. Vymezuje i novou strukturu a poslání kurikulárních dokumentů tvořených na dvojí úrovni, jednak státní a jednak na úrovni školy, přičemž se samozřejmě netýkají pouze oblasti základního vzdělávání, nýbrž celého vzdělávacího systému. Vlčková ³ dále dodává, že Bílá kniha obsahuje východiska a předpoklady rozvoje vzdělávací soustavy, zabývá se jednotlivými stupni vzdělávání – předškolním, základním, středním, terciálním (vysokým) a vzděláváním dospělých.

Následky kurikulárních dokumentů pro první stupeň základní školy pociťuje populace s časovým zpožděním. V rodících se demokratických poměrech je tato agenda tristně politicky neprioritní. V oblastech se sklonem k totalitě se jedná o centrálně (ideově, nábožensky, či obojí)

řízenou záležitostí. Výsledný obraz vzdělanosti dotčené populace je tak i historickou reflexí uplynulého období.

Nejdynamičtější kultury své kurikulární dokumenty bezodkladně modifikují v návaznosti na nové poznatky a vzrůstající objem informačního toku. Pouze tak mohou zavčasu vybírat mladším generacím ta nejfunkčnější a nejaplikovatelnější data, kterými jim školství, jako služba poskytovaná státem, předá ten nejcennější kapitál do budoucna – informační a vzdělanostní náskok.

Česká Republika se politikou kurikulárních dokumentů začala zaobírat až zhruba po deseti letech své existence a doposud tuto záležitost uspokojivě neuzavřela, ačkoli se mnohokrát opakovala v programovém prohlášení mnohých vlád. Asi nejhmatatelnějším výsledkem je doposud bohužel jen Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice a související Bílá kniha, kterou byl pověřen tým kolem profesora Jiřího Kotáska. V bilancujícím textu, Bílá kniha po pěti letech, který Kotásek zanechal v pozůstalosti, autor shledává, že jeho myšlenky byly přijaty částí učitelstva, neoslovily však ani veřejnost, ani politiky.

Fenomén optimálního kurikula, jako dokumentu politicky přijatelného napříč diverzifikovaným českým politickým spektrem, však vnáší do pedagogické praxe určitý paradox. S odkazem na tempo růstu poznání ve všech vědních oborech ho totiž lze řídit centrálně jen za nákladů, které jsou pro současnou společnost neúměrné, když aktuálně nedokáže udržet ani kvalifikované pedagogické odborníky. Pouze ti ale dokážou své žáky osvobodit, v duchu nejnovějších pedagogických postupů, od přemíry osvojených faktů, které by jinak tlumily jejich tvořivost.

Již některé naše starší vzdělávací programy sice s termínem kompetence pracovaly, ale školy tato skutečnost k ničemu nezavazovala, neboť kompetence nebyly na rozdíl od učiva chápány jako cíl vzdělávání.

První stupeň základního vzdělání je v Bílé knize zmiňován v kapitole 6.1. Je mu věnováno mírně přes půl stránky číslo 47 a téměř polovina strany 48. V těchto osmi odstavcích je sepsáno několik filozofických úvah.

První odstavec bloku 6.1 zmiňuje specifičnost tohoto stupně vzdělání a přechod z režimově volnějšího předškolního vzdělání na pravidelnější způsob práce a změny obecně (režimové a časové změny, stravovací, pitný a pohybový režim).

Dalším odstavcem Bílá kniha nabádá k respektování přirozených potřeb žáků a přizpůsobování programu jejich požadavků, tempu práce i fyziologickým potřebám a podobně. Smyslem má být snížení nepřiměřeného počtu odkladů zahájení povinné školní docházky.

Třetí odstavec pojednává o vytváření předpokladů k celoživotnímu učení a osvojování gramotnosti jako nástroje dalšího úspěšného vzdělávání. Zmíněn je i postoj k životnímu prostředí, kultivace žákovy osobnosti a podpora zdraví.

Následující odstavec se stručně věnuje korekci případných znevýhodnění či naopak specifickým zájmům a nadání.

V pátém odstavci je pojednáno o očekávaných změnách myšlení a cílech, ke kterým vzdělání směřuje.

Šestý odstavec úspěchy podmiňuje příznivou sociální, emocionální a pracovní atmosférou, hovoří o dominantním postavení učitele, kombinování aktivit uvnitř a vně školy, projevování vlastních názorů žáků, pomoci, podpoře a celkovém pozitivním hodnocení.

Předposlední odstavec zmiňuje vhodnou pracovní atmosféru, úzký a lidský kontakt mezi učitelem a žákem i žáky mezi sebou.

Závěrečný odstavec pojednává o schopnostech učitelů, jejich odbornostech, spolupráci s učiteli druhého stupně a jejich zastoupení ve vedení školy.

O rozdíly mezi dřívějším systémem vzdělání na prvním stupni, tím, který je aplikován nyní, a novinkami, které prezentuje Bílá kniha, mohou pojednat z vlastní zkušenosti. Po oproštění se od propagandy, na které byl postaven minulý režim, lze rozdíly spatřovat převážně v tom, že Bílá kniha přichází s novým pohledem, dle kterého by žáci neměli být formováni dle unifikovaného modelu. Asi nejvíce je to v Bílé knize patrné především na souvětí „Každý z nich má nárok na individuální tempo, možnost chybování a nalézání, hodnocení podle individuální změny v učení i socializaci, na prostor pro individuální projev a názor, pro vzájemnou komunikaci, uspokojování fyziologických potřeb, potřeb bezpečí, jistoty, citu, sounáležitosti, sebedůvěry a seberealizace,“ z které je patrné respektování osobnosti dítěte a celkový obrat postoje k dítěti.

Zcela převratná je i věta: „Znamená to i změny v pedagogické autonomii učitelů - tj. v možnosti vytvářet vyučovací dokumenty a materiály, které vycházejí z konkrétní úrovně žáků, podmínek školy, vlastního pracovního stylu učitele i z jeho představy o přípravě kvalitního vyučování a ověřování nových metod a forem vyučování,“ z které vyplývá, že začíná být

zohledňováno podnětné a přátelské třídní klima. Toto klima stimuluje učitel a krom již zmíněné motivace tak vytváří v žácích pocit jistoty, snižuje zábrany v jejich projevu a nepřímou se tak snaží, aby dítě chodilo do školy rádo.

Obecně tak lze mezi řádky Bílé knihy vyčíst, že oproti zavedeným postupům je třeba zdůrazňovat individuální přístup k žákům. Autoři Bílé knihy cítí, že touto vyšší emancipovaností je možné žáky na prvním stupni vést k větší samostatnosti a znovu zdůrazňují, že pouze s ohledem na respektování nejen věku, ale i osobnosti dítěte.

2.1.2 Pojetí prvního stupně základních škol v Rámcových vzdělávacích programech

Oproti Bílé knize kladou rámcové vzdělávací programy důraz mimo jiné na dovednostní složku učení, a proto uvádějí klíčové kompetence jako jeden z výsledků vzdělávání a zavazují učitele, aby se ve výuce zamýšleli nad tím, jak by bylo možné tyto kompetence u žáků systematicky budovat a rozvíjet.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání ⁴ (dále jen RVP) diskutuje o „Poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka (včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami)“. Dosaženo toho má být uplatněním odpovídajících metod a praktickým charakterem výuky. Stejnými metodami tak budou dle RVP žáci motivováni k dalšímu učení. Výchovná a vzdělávací strategie RVP vede žáky k učební aktivitě a k poznání, že „...je možné hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodnou cestu řešení problémů...“.

Za cíle základního vzdělání RVP považuje: „ Pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání“.

V základním vzdělávání se formou RVP usiluje o to, umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení. „ Podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů, vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci, rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých, připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti, vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací, rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě,

učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný, vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učít je žít společně s ostatními lidmi, pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci“.

Dle RVP jsou v etapě základního vzdělávání klíčové: „Kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní“.

Například kompetence k učení jsou RVP pojaty tak, že žák je schopen své poznatky získané pozorováním, či experimentováním schopen vyhodnotit a aplikovat tyto závěry do budoucna. Očekává se, že operuje s obecně uznávanými termíny a má vytvořen komplexní pohled na matematické, přírodní, kulturní a společenské jevy.

Kompetence k řešení problémů definuje RVP jako schopnost samostatného řešení problémů a volbu optimálních způsobů řešení, přičemž se očekává, že takto zaujatá rozhodnutí je žák schopen logicky obhájit, předpokládat odezvy a nést jejich následky.

RVP definuje i kompetence komunikativní, dle kterých by měl být žák na konci základního vzdělávání schopen vyjádřit své myšlenky a názory v logickém sledu, výstižně a kultivovaně v písemném i ústním projevu. Taktéž se očekává, že disponuje komunikativními dovednostmi k vytváření osobních i pracovních vztahů.

Taktéž jsou zmíněny i kompetence sociální a personální. Od absolventa základní školy se tak očekávají dovednosti spolupráce s ostatními a jejich respektování.

Velmi tragicky jsou bohužel v RVP zmíněny kompetence občanské, které od žáka očekávají pochopení morálních hodnot pouze historicky platných pro český region a zcela systematicky ho nutí k oceňování lokálních tradic a hodnot pod falešným pláštěm kulturního dědictví. To se může v budoucnu ukázat jako nebezpečná roznětka k nacionalizmu.

Naopak velmi pozitivně lze v RVP hodnotit poslední odrážku ohledně kompetencí pracovních, dle které se má žák orientovat v aktivitách k uskutečnění podnikatelského záměru. Aby nebylo chvály příliš, je nutno přiznat, že těmito základními znalostmi ohledně podnikání (účetnictví, daňové přiznání) pedagogové základních škol s pravděpodobností hraničící s jistotou vůbec nedisponují. Na prvním stupni je to však ještě omluvitelné.

2.2. Pedagogicko psychologická problematika vstupu dítěte do školy

Tak jako doba, kdy dítě začíná sedět, chodit, mluvit atp. je u některých dětí odlišná od statistického průměru, tak ani školní zralosti, z hlediska psychického vývoje nedosahují všechny děti v přesně stejném věku. Závisí to na individuální úrovni a souhře činitelů utvářejících osobnost (dědičnost, prostředí, výchova, výživa, prodělaná onemocnění, úrazy, operace).

Připraveností z hlediska psychického vývoje rozumíme dosažení takového stupně psychického vývoje, který umožňuje, aby dítě bylo schopno bez újmy na duševním zdraví vyhovovat požadavkům, které na něj budou vstupem do školy automaticky kladeny. Obecně se mají psychickým vývojem na mysli oblasti zrakového, sluchového a hmatového vnímání doplněné o orientaci v čase a prostoru. Pokud dítě z hlediska duševní způsobilosti zaostává, lze s vysokou pravděpodobností předpokládat, že ve škole bude selhávat.

Děti pro školu nezpůsobilé bývají celkově opožděné v oblasti svého rozumového vývoje. Ve náročných situacích mívají dle Kohoutka ⁵ zvýšené vnitřní napětí, bývají ustrašené, rychle unavitelné, neklidné, chovají se bez zábrán, mají někdy příliš uvolněné chování, tykají dospělým, mívají tzv. infantilní regres v chování (pláčou bez rodičů, chtějí domů za maminkou, protože vyučování pro ně znamená příliš velkou psychickou zátěž.

2.3. Školní zralost

Školní zralost, jako autorka, chápu jako kompetence závislé na zrání dítěte, přičemž za nejdůležitější faktor považuji úroveň zvědavosti. Dle Holčákové ⁶ se jedná o schopnost dítěte přizpůsobit se nárokům, které na ně klade škola, resp. školní vyučování. Je to takový stav tělesného a psychosociálního vývoje, kdy je dítě přiměřeně fyzicky i psychicky disponováno pro požadovaný výkon ve škole, a kdy samo zažívá pocit uspokojení ze zvládnání úkolů, které jsou na ně kladeny.

Za nezralé můžeme dle Holčákové ⁶ označit děti s dílčím oslabením ve vývoji některých psychických funkcí a schopností. Jejich celková rozumová úroveň musí odpovídat širší normě, neměla by být nižší než lehce podprůměrná. Pokud by nadání dítěte bylo nižší, tedy hluboce

podprůměrné, jednalo by se již o snížení předpokladů pro zvládnutí požadavků základní školy a odložení školní docházky by zde nesplnilo svůj účel.

Současná společnost vyžaduje od svých členů stále vyšší nároky na vzdělání, což je patrné i v nižších třídách ZŠ. Ne všechny děti však do školy nastupují s dobrými předpoklady pro její úspěšné zvládnutí, existuje zde řada faktorů příznivě nebo naopak nepříznivě ovlivňujících školní úspěšnost.

Trtílková ⁷ uvádí pro diskuzi nad školní zralostí šest hlavních bodů:

1. Tělesná vyspělost a zdraví

Tělesně vyspělé dítě je odolnější, lépe se přizpůsobí zvyšujícím se nárokům, lépe se adaptuje. Nástup do školy je jednoznačně vhodné zvážit u dětí s vývojovým opožděním (dětí předčasně narozené, s pozdním nástupem řeči, opožděným motorickým vývojem, děti hyperaktivní a instabilní). Důležitá je také míra nemocnosti – často nemocné dítě vypadá z kolektivu, stále se musí znovu začleňovat, adaptovat se na změny, nestíhá sledovat učivo, látku pak musí dohánět doma s rodiči, což mu znesnadňuje jeho zařazení i přirozený rozvoj schopností.

Nutné je zvážit jeho tělesnou konstituci – váhu i výšku – vždy však v kontextu konstituce rodičů. Drobní rodiče budou mít pravděpodobně drobnějšího předškoláka a nemusí to být otázka tělesné nevyzrálosti.

2. Motorická obratnost

Do této oblasti patří celková tělesná obratnost - hrubá motorika, kterou mohou rodiče snadno sledovat doma i na hřišti (běh, skok, chůze po schodech, zdolávání překážek, koordinace končetin, rovnováha, hra s míčem,...), dále pak obratnost rukou - jemná motorika, např. při práci s plastelínou, navlékání korálků, stříhání, lepení, hra s kostkami a stavebnicemi, používání různých nástrojů, zapínání zipu a knoflíků, případně zavázání tkaniček a grafomotorika, tedy práce s tužkou. Dítě by mělo ovládat čáru a její směr (součinnost ruky a oka) a správný úchop tužky. Zápěstí by mělo být dostatečně uvolněné, pohyb plynulý. Dítě by mělo mít o kresbu zájem, mělo by spontánně a tvořivě kreslit, vybarvovat a respektovat hranice čáry, příliš nepřetahovat, nakreslit základní kresbičky jako např. mámu, tátu, sluníčko, domeček, podle

předlohy nakreslit základní geometrické tvary, napodobit tiskací písmena, spojit dva body souvislou čarou svisle i vodorovně.

Pokud má dítě tendenci ruce v činnostech střídat a není zcela jasné, která ruka je dominantní, je nutné včas rozhodnout, kterou rukou dítě bude v 1. třídě psát, zjistit tzv. lateralitu. Žádoucí je v tomto případě konzultace s odborníkem, a to i v případě, že nezvažujete odklad školní docházky.

3. Řeč

Předpokladem zahájení školní docházky je srozumitelná výslovnost, vada výslovnosti jedné či dvou hlásek však nejsou vždy nutně předpokladem odložení docházky, je nutné se však poradit s odborníkem. Nesprávná výslovnost nebo výraznější artikulační neobratnost může ovlivnit nácvik v oblasti čtení i psaní.

Dále je třeba dostatečně rozvinutá slovní zásoba, dítě by mělo být schopno mluvit v rozvinutých větách a souvětích bez výraznějších obtíží ve skladbě věty či tvarech slov, většinou již správně gramaticky. Řekne si o to, co potřebuje, vyjádří děj, spontánně povypráví co se dělo ve školce, u babičky, řekne básničku nebo zazpívá písničku apod.

4. Pozornost a pracovní návyky

Dítě by mělo být schopné vydržet pracovat 10 - 15 minut, zůstat u úkolu a dokončit ho i v případě, že ho příliš nebaví. Mělo by zvládnout naslouchat vyprávění druhého, vydržet na místě, sledovat instrukce k činnosti a vyslechnout je až do konce.

V předškolním věku již dítě pracuje na jednotlivých úkolech více usilovně a pečlivě, záleží mu na výsledku a následném ocenění. Je schopno pokračovat v práci i v případě drobných nezdarů. Dokáže již pracovat kratší dobu samostatně, bez individuálního vedení a pomoci dospělého.

5. Rozumové předpoklady

Do této oblasti patří zejména vědomosti, znalosti, intelektové schopnosti. Dítě by mělo zvládnout pojmenovat věci běžné potřeby, zvířata, barvy, základní geometrické tvary, chápat

posloupnost dnů, základní pojmy týkající se času (den - noc, části dne, včera, dnes, zítra, den, týden, měsíc, rok, roční období), orientovat se v prostoru (nahore, dole, vlevo, vpravo, daleko, blízko, pod, nad, před, za, mezi,...), orientovat se na vlastním těle. V předmatematických představách již posoudí množství, velikost, případně pořadí, odpočítá předměty, orientuje se přibližně v oboru do 6, hraje bez výraznějších obtíží domino s puntíky a člověče nezlob se. Chápe již, jak se tvoří protiklady (malý-velký), nerovnosti (vyšší než - kratší než), stupňování (nízký - nižší – nejnižší), shodnost (stejný, tak velký jako).

Zraková percepce - zrakem odliší nestejně obrázky (dle velikosti, tvaru, případně natočení v prostoru), vyhledá dvojici stejných obrázků, najde rozdíly, zvládne hrát pexeso.

Sluchová percepce - dokáže roztleskat slovo na slabiky (vnímá rytmus slova), pojmenuje první hlásku ve slově, případně pozná poslední písmenko u jednodušších slov. Posoudí, jestli jsou dvě slova stejná nebo jiná, vyhledá a vytvoří rým. Dítě je schopno si zapamatovat řadu slov, krátkou básničku, říkanku, doplnit vámi vyprávěnou pohádku, pamatuje si základní domluvená pravidla.

Hmatové vnímání - hmatem rozpozná předměty podle jejich tvaru, vlastností, je schopno je podle hmatu třídit.

6. Emoční zralost, sociální zralost, sebeobsluha, samostatnost

Dítě je schopno odloučit se bez výraznějších obtíží od rodičů, pracovat samostatně bez jejich přítomnosti, začlenit se do kolektivu vrstevníků, navazovat komunikaci. Zřejmá musí být jistá míra odolnosti – můžeme posoudit např., jak se vyrovnává s prohrou nebo překážkami stojícími v cestě k jeho cíli, jak se vyrovnává se změnami, jak se adaptuje na nové prostředí, jak je schopno komunikovat s novými lidmi. Užitečné je sledovat, jak se vaše dítě chová k paní učitelce v MŠ (jak moc lpí na učitelce a dožaduje se její pozornosti, jak se podřizuje požadavkům, míra plachosti, nesmělosti, jak si umí říct o pomoc) a také k ostatním dětem (přizpůsobivost při hře, kooperace, schopnost rozdělit se, pomáhat mladším, aktivita, trpělivost, jestli umí ustoupit, jestli se umí prosadit, jak řeší konfliktní situace,...).

V oblasti sebeobsluhy a samostatnosti by dítě mělo být schopno samo se obléknout a obout, zvládne základní osobní hygienu, uklidí si po sobě po jídle, po hře, apod. V této oblasti

hraje významnou roli rodinná výchova a to, k čemu je doma dítě vedeno.

Sociálně zralé dítě navazuje kontakty s vrstevníky, umí si s nimi přiměřeně hrát, je však schopno si hrát i samostatně. Rozdělí se, zvládá základní pravidla slušného chování - pozdravit, rozloučit se, poprosit, poděkovat, neskákat do řeči, počkat až na něj přijde řada, respektovat pravidla hry, chovat se přiměřeně v situaci (v obchodě, u lékaře, mezi dětmi na hřišti, u jídla, na návštěvě,...), odlišit postavení autority od kamaráda, chápe, že nemusí mít všichni stejný názor na věc a snaží se to respektovat, vyrovná se s prohrou nebo případným neúspěchem.

Většina dětí se do školy těší, i když jsou samozřejmě i výjimky. Vztah ke škole a motivace dítěte se výraznou měrou tvoří právě v předškolním roce v MŠ a jsou ovlivněny výchovou a rodinným stylem. Pokud má dítě staršího sourozence, jistě již před vstupem do školy tuší, co jej čeká a jeho postoj se může odvíjet i od postoje staršího bráčky nebo sestřičky (v pozitivním i negativním slova smyslu).

Šestileté dítě se vyvíjí velmi rychle, co nezvládne v době zápisu do školy, může zvládnout již dva měsíce na to. Záleží především na rodičích, kolik času věnují svému dítěti – hře, povídání si s ním, společným aktivitám, ale také seznámení se školou a školními povinnostmi. Děti jsou přirozeně zvědavé, mají tendenci se učit a poznávat svět i nové věci kolem sebe. Do školy si pak přinášejí nejen své vrozené schopnosti, ale i to, co do nich vložili rodiče.

Dítě, které je dobře vedené a na nástup do školy zralé a připravené, má výborný předpoklad k tomu, že škola bude pro něj především zdrojem nových informací, radosti z poznání, místem pro navazování nových přátelství a možností jeho rozvoje.

Oproti tomu Holčáková⁶ využívá hodnotících bodů méně:

1. Tělesný vývoj:

Nejčastějším kritériem školní zralosti je tělesný vývoj dítěte a jeho zdravotní stav. V období vstupu do školy se nápadně mění tělesné proporce. Dochází k protažení postavy,

prodlužují se končetiny, změny vedou k dosažení „filipínské míry“, kdy ruka natažená přes vzpřímenou hlavu dosáhne na ušní lalůček na druhé straně. S proměnou tělesných proporcí totiž úzce souvisí změny v ovládnání těla. Dítě je schopno přesnějších pohybů, které dříve nezvládalo, a které jsou nezbytné pro úspěšné zvládnání psaní, lépe také koordinuje automatické a volní pohyby.

Neméně důležitý pro stanovení stupně fyzické zralosti je také vývoj zubů – započatí výměny dentice, opakovaně se ukazuje důležitým i celkový zdravotní stav.

2. Věk dítěte:

Značnou roli při vstupu do školy hraje věk dítěte, který je stanoven šestiletou věkovou hranicí, kdy se v jednom ročníku takto sejdou děti, které šesti let dosáhly již téměř před rokem s dětmi, které jej právě dovršily. Dlouholeté psychologické výzkumy ukázaly na významný rozdíl mezi dětmi staršími (při vstupu do školy nad 6 let a 8 měsíců) a mladšími, které i přes jejich dobré nadání měly tendenci vyznačovat se větší nesamostatností, hravostí a nesoustředěností. Ještě po čtyřech letech školní docházky mohou být tyto rozdíly patrné.

3. Rozumové a poznávací funkce, řečový vývoj:

Kolem šestého roku dochází ke změnám také v poznávací činnosti dítěte, kdy si začíná uvědomovat realitu, umí ji odlišit od svých subjektivních přání a představ, dokáže se více ovládat. Dokáže rozlišit části obrazce, které dříve vnímalo jako celek, to se týká jak vizuálních, tak akustických útvarů. To mu také dovoluje rozlišovat zvukovou a vizuální podobu slov a analyzovat části určitých celků, což je předpokladem úspěšného postupu při učení čtení, psaní a počítání. Vývoj dítěte může i zde probíhat nerovnoměrně, mohou být oslabeny funkce nezbytné pro náležité zvládnání čtení, psaní i počítání. Často jde o naznačené nebo plně se projevující dysfunkce a specifické vývojové poruchy. Do této skupiny patří obtíže na podkladě lehkých mozkových dysfunkcí (ADHD, ADD). Školní úspěch závisí i na zásobě znalostí, které dítě získalo v předškolním věku, na bohatosti jeho slovní zásoby, počtu slov, které dítě aktivně užívá nebo jim pasivně rozumí. Na základě dříve prováděných výzkumů by průměrné sedmileté dítě mělo ovládat okolo 18 000 slov. Rozdíly mezi dětmi jsou v tomto směru obrovské, svědčící o rozdílně podnětném sociálním a kulturním zázemí rodiny, v níž dítě vyrůstá. Rozdíl je nejen ve slovní zásobě, ale i v jejím obsahu, upřednostňování určitých druhů slov, větné skladbě apod.

Významný je v tomto věku i rozvoj artikulační obratnosti. Závažnější vady ve výslovnosti by měly být dětským lékařem zachyceny již v předškolním věku a dítě by mělo pravidelně navštěvovat logopedickou péči. V době nástupu školní docházky by již měla být výslovnost upravena, zejména se to týká výslovnosti sykavek.

4. Emoční a sociální zralost:

Velmi důležitá je také citová, neboli emoční zralost dítěte a s ní souvisí také zralost sociální. Dítě již má mít schopnost odloučit se na určitý čas od rodiny, podřídit se cizí autoritě, řídit se stanovenými pravidly. Musí být schopno dokončit započatý úkol, třebaže pro ně není zajímavý.

Pro práci ve škole musí být dítě emočně připraveno a motivováno, má mít kladný vztah k vyučujícímu i spolužákům, ale i ke škole a učební látce. Musí mít pocit, že vše dobře zvládá, že je schopno mít nade vším kontrolu.

Jak uvádí Hasalová ⁸ na školní zralost můžeme podle Přinosilové ⁷ pohlížet i takto „Školní zralostí rozumíme takovou fyzickou a psychickou připravenost dítěte pro školu, která mu umožňuje optimální zapojení do vyučovacího procesu bez nebezpečí ohrožení fyzického a duševního zdraví při školní zátěži. Je výsledkem biologického procesu zrání nervového systému a celé dosavadní zkušenosti jedince“. Mnozí autoři říkají, že jedním z projevů školní zralosti je již nezájem o hru a hledání širší sociální skupiny než je rodina.

Školní zralostí rozumíme zralost tělesnou, rozumovou, citovou a sociální. Touto problematikou se zabýval již Komenský, který vymezil kritéria zralosti dítěte pro vstup do školy. V práci Hasalové ⁸ se dále dočítáme, že Komenský ke školní zralosti uvádí: „Znamení pak, hodili se již do obecné školy, tato budou:

1. Jestliže umí, což v mateřské škole uměti mělo.
2. Jestliže se při něm pozornost k otázkám a jakáž takáž k odpovědům důmyslnost spatřuje.
3. Jestliže ukazuje na sobě jakousi citlivost vyššího umění“.

Snad každý z rodičů si přeje, aby jeho dítě bylo ve škole úspěšné. A právě zvážení současných možností dítěte je jedním z předpokladů školní úspěšnosti. Odklad školní docházky je jakousi poslední možností, kdy můžeme dítěti, u kterého si nejsme zcela jisti, že jeho školní

dráha bude probíhat bez výraznějších problémů, připravit lepší startovací podmínky. Potom budeme spokojeni nejen my, ale především naše dítě.

2.4. Přípravenost pro školu

Přípravenost pro školu, též školní připravenost, se obecně vykládá jako soubor kompetencí, na kterých se podílí učení dítěte. Mnozí pedagogové tento termín používají dle Kropáčkové ¹¹ k vystižení určité úrovně vědomostí, dovedností a návyků, které by dítě mělo ovládat před vstupem do základní školy.

Oproti tomu dle Kohoutkové ¹² pojem školní připravenost postihuje oproti biologickému zrání školní zralosti, spíše úroveň předškolní přípravy z hlediska schopností, vlivu prostředí a výchovy. Přestože v tomto a jemu podobných oborech se žádný kriticky smýšlející autor neprohlašuje za odborníka, v různých definicích školní připravenosti docházejí všichni v podstatě ke stejným závěrům. Například Švancara ¹³ si tak dle Kohoutkové ¹² v souvislosti s připraveností dětí pro školu všímá především vlivu kulturní úrovně rodin, vlivu informací rozšiřovaných rozhlasem a televizí, vlivu rozšiřování dětských her a hraček. Mojžíšek ¹⁴ tak údajně chápe připravenost dítěte pro školu „Jako výsledek předškolní výchovy, především spojenou s množstvím představ nahromaděných dětmi právě v předškolním věku“. Kohoutková ¹² tak sumarizuje, že z výše uvedených definic vyplývá, že úroveň dítěte, jeho připravenosti pro školu má význam z hlediska školní úspěšnosti a z hlediska zdravé osobnosti. Je proto potřeba, aby vstup dítěte do školy byl optimálně sladěn s jeho zralostí pro školu. Je tomu tak proto, že dosažení určitého stupně zralosti je předpokladem každého úspěšného učení.

Kropáčková ¹¹ k problematice dále dodává, že tento pojem prošel kritickým hodnocením ze strany psychologů, kteří ho údajně chápali v užším pojetí. Někteří psychologové ho tak dle Kropáčkové ¹¹ chápou jako soubor požadavků ke školní práci v oblasti tělesné, duševní a sociální. Dále Kropáčková ¹¹ cituje autory, kteří do daného spektra započítávají také bazický okruh vědomostí.

K tomu lze přiřadit dodatek Kohoutkové ¹², že na školu nepřipravené dítě bývá ve školním prostředí daleko více traumatizováno, což souvisí často s poruchami osobnosti nebo neurotizací.

Právě v praktické části práce se budeme věnovat připravenosti dětí při vstupu do základní školy

Školní připravenost je tak vnímána jako aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte ve všech oblastech s přihlédnutím k vnitřním vývojovým předpokladům i vnějším výchovným podmínkám. Ve své prezentaci na Výzkumném ústavu pedagogickém jí Kropáčková¹¹ definuje jako stav dítěte, který zahrnuje jeho zdravotní, psychickou i sociální způsobilost začít školní docházku, který mu má napomoci ke zvládnutí požadavků školní výuky a pojímá ho jako výsledek biologického zrání nervového systému a celé dosavadní zkušenosti dítěte. Dále jí též definuje jako aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte ve všech jeho oblastech s přihlédnutím k vnitřním vývojovým předpokladům i vnějším výchovným podmínkám, přičemž do výkladu tohoto pojmu zahrnuje i psychickou vyspělost (tzn. rozumovou, sociální, emoční a pracovní, jazykovou, motorickou atd.) podmíněnou biologickým zráním organismu a vlivy prostředí.

Jak je v okolních kapitolách zmiňováno, připravenost pro školu a nástup dítěte do školy je důležitým sociálním mezníkem. S věkovým limitem tak zákon dítěti nařizuje novou sociální roli a očekává od něj odpovídající vývojovou úroveň.

2.5. Odlišné startovní pozice dětí

Málo co, charakterizuje děti tak, jako to, že se vyvíjejí. Mohou se vyvíjet lépe či hůře, ideální by ale bylo, aby se mohly vyvíjet harmonicky za těch nejlepších podmínek. Ne vždy mají všechny děti ideální startovní pozice tak, aby plně mohly využít potence svého rozvoje. Tak, aby mohly realizovat všechny možnosti, které mají. Nejen ze státního rozpočtu, ale i od nejbližšího okolí dítěte by měly v tomto věku přicházet finance primárně právě za tímto účelem. Svět kolem dítěte, však nejsou jen vnější potence, které je možno například penězi uzpůsobit k produktivnějším možnostem jeho dalšího rozvoje. Je třeba se jich chopit a pracovat s nimi tak, aby je aktivní činorodé dítě ve svůj rozvoj přetvořilo, aby se jimi rozvinulo. Ovšem vnější možnosti zůstávají stále jen něčím vnějším, třeba i odmítaným, pokud v dítěti samotném není způsobilost, schopnost, dovednost a také touha s vnější možností si poradit, vzít ji za správný konec. Potence jsou tedy také uvnitř dítěte samotného. Aby k rozvoji dítěte doopravdy došlo, musí se vnější a vnitřní potence nějak setkat, dostat se do určitého vzájemného vztahu, tak jsou vložené investice z pohledu státu efektivněji využity. Vnější možnosti musí dítě najít tak, aby byly v souladu s tím, co ono samo chce a může. A vytvořit tento soulad, to je závažný a náročný úkol výchovy nejen pro rodiče, ale i pro stát.

Stejně tak ale pro rozvoj připravenosti dítěte na vstup do školy nestačí dítě obklopit lidmi a předměty znamenajícími vnější potence jeho rozvoje. Potence dítěte, ať už se nacházejí kdekoli uvnitř nebo vně, se nikdy nerealizují samy od sebe. Je třeba dítě vhodně pedagogicky stimulovat a naučit ho klást si otázky, kterými neustále pátrá po stále hlubších a hlubších příčinách věcí.

Přiměřené vytížení dítěte je jednou ze základních podmínek úspěšné realizace možností jeho rozvoje. To velmi dobře věděl už v sedmnáctém století velký český pedagog Jan Ámos Komenský. Ve své Vše výchově (knize o nezbytnosti všeobecného vzdělání pro všechny lidi) praví doslova: „Nebot' lidská přirozenost je uzpůsobena tak, že smysly, rozum, vůle i všechny schopnosti hledají ustavičně přiměřenou stravu. Odpíráš-li ji, smutní, chybou, vadnou, hynou. Jestliže ji prozíravě dodáváš, radují se, osvěžují se a stačí na všechno. Jestliže ji však cpeš příliš hustě, pak je poškozuješ, oslabuješ, kazíš a ničíš“.

Dítě musí být za účelem dosažení připravenosti pro nástup do školy vedeno k učení se ze zkušeností. Předškolák, který nemá nad sebou vládu, který si nedokáže sám něco drobného uložit a co si uložil také splnit, který nemá určitý skromný životní ideál, který nechce být nenahraditelným pro druhé, takový předškolák nemá dobré předpoklady proto stát se osobností. V dítěti v průběhu dětství dozrává a vyzrává mnoho nenahraditelného, s dlouhodobými, možná i celoživotními důsledky.

A toto vyzrávání potřebuje svůj čas, svou trpělivost, své podmínky, svůj řád. Už v raném dětství vyzrává způsobilost hluboce pociťovat dobrodiní lásky a mít rád, oddaně se vkládat do rukou i do srdce druhého člověka a současně být jím jaksi naplněn, vcítit se do druhého a počítat s tím, že také on se vcítí do mne. Předpokladem pro vstup do školy je tedy i pociťovat důvěru ve své okolí.

Dítě a dětství tedy mají své problémy, přinášejí problémy a jsou problémem. A zdaleka ne pouze dnešním, který automaticky převrství problémy jinými, zralejšími nebo palčivějšími. Co se v dětství odehrálo, jaké bylo dětství, to je jeden z kořenů, ovlivňujících nemalou měrou, jak se bude rozvíjet i samotná koruna života za dvacet nebo padesát let.

Ačkoli jsou malí žáci vstupující do první třídy základní školy přiměřeně stejného věku, jejich startovní pozice není utvářena výhradně jejich datem narození. Pokud pomineme různé, čistě zdravotní aspekty, je nástup do školy a stupeň odpovídající připravenosti jakýmsi vysvědčením za právě ukončený předškolní věk.

Během předškolního věku, který je tímto okamžikem právě ukončen, se předpokládá, že v životě dítěte došlo k několika již uzavřeným mezníkům. Zdravé dítě má za sebou zcela proces sebeuvědomování a v určité fázi pokroku se již nachází proces osamostatňování. Má se za samozřejmé, že předchozí mateřská škola, či jiná alternativní výchova poskytla dítěti potřebné podněty pro rozvoj osobnosti. Stejně tak důležité je, aby již v předchozím čase bylo dítě vystavováno kontaktu a konfrontaci s jeho vrstevníky. Základní škola tyto skutečnosti předpokládá a v důsledku i vyžaduje, jinak lze u dítěte automaticky čekat s vysokou pravděpodobností s nástupem do první třídy selhání.

Dle Kohoutka ⁵ je většina šestiletých dětí na požadavky první třídy základní školy dostatečně vyspělá a připravená. Kohoutek ⁵ také ale uvádí, že některé děti však ani po dovršení šestého roku věku školní zralosti ještě nedosahují a mezi šestiletými jich údajně bývá kolem 15%.

Od dítěte, které si doposud převážně hrálo se začíná po malých dávkách očekávat větší a větší ukázněnost. Musí se naučit zanechat hry a přejít k jiné, často méně poutavé činnosti. Jak dále Kohoutek ⁵ uvádí, přichází pro některé prvňáčky první okamžiky plnění úkolů a hlavně ztráta spontánního pohybu. Tento zlomový okamžik je dle mého pozorování v dnešní době více aktuálnější a výraznější, než kdy jindy, protože dnešní rodiče nevědomky přebírají například jednosměrnými komunikačními médii tendence volnějšího přístupu k výchově od západoeuroamerické civilizace. Dnes již rodiče pro své dítě téměř bez výjimky neuplatňují „dar odříkání“ tak, jak ho ve své knize krásně popsal Helus ¹⁵. Pro dnešní komerční a konzumně zaměřenou společnost je odříkání symbolem neúspěchu, slabosti a prohry, kterou rodiče u svých dětí nechtějí připustit za žádnou cenu a raději si vezmou nebezpečnou půjčku, než by je naučili odříkání.

Pro přípravu dobrých startovních pozic pro vstup do školy je třeba se dětem intenzivně věnovat již v předškolním věku. Doležalová ¹⁶ uvádí hned několik typů her, kterými je třeba dítě provázet. Uvádí hry pro rozvoj komunikace, fantazie a představivosti, sociálních dovedností, smyslového vnímání, soustředění a pozornosti, obratnosti, paměti a myšlení i hry relaxační, přičemž v úvodu každé hry je učitelkám v mateřských školkách, vychovatelkám v dětských domovech, potažmo rodičům srozumitelně objasněno, jakou oblast konkrétní hra u dítěte zdokonaluje. Důraz je vždy kladen na výše uvedenou komplexnost. Dítě se tak nevědomky učí

dodržování pokynů, přesnost, samostatnost, různé úrovně řešení problémů a další níže diskutované prvky tvořící celek dovedností určujících jeho stupeň připravenosti na vstup do školy.

Velmi zajímavý je v této souvislosti i příspěvek Pfefferové ¹⁷, která uvádí, že již tento předškolní věk a s ním související emoční a sociální schopnosti působí jako prevence násilí. Dále uvádí, že už v předškolním věku by se děti měly dozvědět, že existuje široké spektrum možností, jak se chovat. Měly by se naučit vnímat a respektovat své potřeby i potřeby druhých lidí, vyrovnávat se s problémy a společně s druhými lidmi hledat řešení. Jako autorka této literární rešerše si ovšem musím položit kritickou otázku, do jaké míry jsou takovéto duševní úrovně dětí v předškolním věku schopny dosáhnout, protože z vlastních zkušeností se domnívám, že takovéto sociální uvažování je bližší až starším ročníkům. Nechci tím ovšem popřít eventualitu, že podobné chování je možné očekávat u nejmladších jedinců se silně vyvinutou emoční inteligencí, ze zahraniční literatury známou více pod názvem emoční kvocient (EQ).

Domnívám se, že většině dětí je třeba se vznikem a vývojem připravenosti na vstup do školy pomáhat, protože děti nemůžeme utvářet dle naší vůle, ale musíme je s láskou vychovávat jak nejlépe dovedeme, přičemž určitou vůli si vždy vyžádá osobitost, náhoda a poučení z předchozích omylů.

Krom emoční inteligence je dítě pletencem dalších živelů, které je rozumné alespoň do určité míry ovládnout, protože pokud se do školy dostane dítě se známkou školní nezralosti, může po dlouhou dobu i zkušené učitelce narušovat výuku. Verecká ¹⁸ uvádí, že nejnebezpečnější známkou nevyzrálости dítěte pro školu je „neumění sedět na zadku“. Dítěti je ve škole obvykle vykázano místo, dostane svou lavici, svou židli a na té židli má zůstat ať se děje, co se děje. Verecká ¹⁸ vidí řešení v učení se sebekázní. Rozebírá, že aby bylo dítě ochotno dávat si ukázkovité pokyny a plnit je, mělo by ho to bavit a to tak, když najde nějaký jasný, velmi konkrétní smysl, cíl, důvod. Ovšem důvod pro něj, ne důvod pro rodiče. Verecká ¹⁸ to demonstruje na hře při níž se dítě těžko nadechne pro náš cíl naučit ho tiše poslouchat a nerušit.

Mnohem snadnější je údajně zahrát si na indiány, kteří ve vysoké trávě vlastně dělají totéž: napjatě poslouchají a neruší, aby přinesli do svého tábora zprávy o úmyslech bílé tváře. Nepřeberné množství podobných námětů lze čerpat z publikací Friedlové ¹⁹, Kalábové ²⁰, Doležalové ²¹, Breníkové ²², Gardošové ²³, Kutálkové ²⁴, Matějčka ²⁵ či Liškové ²⁶. Ovládnání emočních projevů se věnuje i Stuchlíková s kolektivem ²⁷, která stejně jako Verecká ¹⁸ uvádí, že

ovládání negativních emocí, zejména zlosti, hněvu, rozzlobení patří k nejčastějším emočním problémům, kterým děti v mladším školním věku musí čelit.

Kolektiv Stuchlíkové²⁷ dodává, že dovednosti jako je vyjednávání, konstruktivní řešení konfliktu či zprostředkování při střetu, by se měly stát součástí životních dovedností každého žáka, čímž nepřímo potvrzuje názor Pfefferové¹⁷, která uvádí, že taková výchova může působit jako prevence agresivity a násilných střetů, o nichž se tolik mluví. Zajímavou otázku ovšem pokládá Helus¹⁵ „Musí být dítě polidštěno?“ Na příkladu divého chlapce z Aveyronu, známého později pod jménem Viktor a doktora Itarda uvádí východiskem tři následující konstatování. Za prvé, když je člověk zbaven jakéhokoli kontaktu se společností, s kulturou a ponechán zcela sám sobě, jeho život se rozvine vlastně jen ve zvířecích formách. Za druhé, člověk musí dostat úkol stát se člověkem se všemi těmi vlastnostmi, které jej jako člověka v konkrétním společenském prostředí kvalifikují. K řešení tohoto úkolu mu musí být poskytnuty prostředky.

Z tohoto Helus¹⁵ vytváří závěr, že k rozhodujícímu ovlivnění lidského organismu společností a kulturou dochází v dětství, dokonce už v raném dětství. Helus¹⁵ však pokračuje ve svém závěru hlouběji a uvádí, že už v prvních dnech a měsících života dochází k vyladění určitého zaměření, k navození jistých postojů a sklonů, které vyznačují člověka jako společenského tvora vůbec a člověka jako příslušníka určité konkrétní společnosti a kultury zejména. Níže Helus¹⁵ dodává, že zrození dítěte je svého druhu invazí barbara, kterého musíš přemoci, zkrotit, zcivilizovat, nemá-li přemoci on tebe.

Vždyť barbar, ponechán sám sobě, se stává hrozbou všemu, co je výsadou a důstojností „slušného člověka“. Při zvažování tohoto stanoviska, se musím jako autorka ptát, jak hluboce se dnes, v době globalizace, při přípravě dítěte na školní docházku můžeme opřít o konkrétní kulturu a konkrétní společnost, když hranice kultur přestávají díky moderním komunikačním prostředkům i stále se zvětšujícím možnostem migrace v návaznosti na vzrůstající jazykovou vybavenost existovat.

2.6 Přípravenost z hlediska psychického vývoje

Přípraveností z hlediska psychického vývoje rozumíme dosažení takového stupně psychického vývoje, který umožňuje, aby dítě bylo schopno bez újmy na duševním zdraví vyhovovat požadavkům, které na něj budou vstupem do školy automaticky kladeny. Obecně se mají psychickým vývojem na mysli oblasti zrakového, sluchového a hmatového vnímání doplněné o orientaci v čase a prostoru. Pokud dítě z hlediska duševní způsobilosti zaostává, lze s vysokou pravděpodobností předpokládat, že ve škole bude selhávat.

Tak jako doba, kdy dítě začíná sedět, chodit, mluvit atp. je u některých dětí odlišná od statistického průměru, tak ani školní zralosti, z hlediska psychického vývoje nedosahují všechny děti v přesně stejném věku. Závísí to na individuální úrovni a souhře činitelů utvářejících osobnost (dědičnost, prostředí, výchova, výživa, prodělaná onemocnění, úrazy, operace).

Děti pro školu psychicky nezpůsobilé bývají celkově opožděné po stránce svého rozumového vývoje, zejména ve školsky významnější slovní formě intelektu. Ve zkouškové situaci mívají dle Kohoutka ⁵ zvýšenou psychickou tenzi (vnitřní napětí), bývají bázlivé, rychle unavitelné, neklidné, chovají se bez zábran, mají někdy příliš uvolněné chování, tykají dospělým, mívají tzv. infantilní regres v chování (pláčou bez rodičů, chtějí domů za maminkou) a bývají neklidné, protože vyučování pro ně znamená příliš velkou psychickou zátěž.

Pozornost je třeba věnovat i ovládání emocí dítěte. Kolektiv Stuchlíkové ²⁷ uvádí, že to, jak jsou emoce mocné, poznáme nejlépe tehdy, když je jich na nás moc.

Za stupeň psychického vývoje lze považovat stupeň souhry zraku, sluchu, řeči, čichu, chuti, hmatu, kinetického vnímání, prostorové a časové orientace. Přípravenosti na nástup do školy předchází značné pokroky ve vnímání, ale stále poměrně malá účast druhé signální soustavy. Od dítěte se očekává, že bezproblémově vnímá všechny barvy a dokáže identifikovat základní předměty z určité vzdálenosti. Očekává se bezproblémové vyčlenění předmětů z pozadí i představa o sytosti barvy. Při rozlišování tvarů se začíná od kruhu, přes čtverec, trojúhelník k dalším složitějším geometrickým tvarům, přičemž dítě musí bezproblémově ztotožnit tvar s nějakým předmětem. Například kruh je Slunce.

Z hlediska sluchového vnímání se dítě v tomto věku rychle zdokonaluje. Vyžadujeme, aby dokázalo přesně analyzovat různé zvukové podněty. Očekáváme rozeznávání rozdílu mezi

běžnou řečí, řečí rytmizovanou a zpěvem. Po stránce výslovnosti ubývá chyb, stejně tak po stránce intonace i hlasové modulace.

Dítě rozlišuje kvality v oblasti čichové a chuťové, rozpozná sladké, slané, kyselé, hořké i vůni a zápach.

V oblasti hmatu se zvyšuje citlivost na dotykové předměty. V oblasti kinetického vnímání se zvyšuje schopnost zachycovat pohyblivé předměty a vnímat náhlé změny poloh. Dítě musí mít dovednost odhadnout vzdálenost a velikost předmětu v prostoru. Dítě musí mít schopnost vnímat časové úseky.

Vstup dítěte do školy a vstup školy do života celé jeho rodiny je nepřehlédnutelný. Z hlediska vývojové psychologie je tomu dle Matějčka ⁶ poněkud jinak. Matějček dále uvádí, že dnešní poznatky dokládají, že to vůbec není období přechodné (tím je naopak až mladší školní věk), nýbrž velká vývojová epocha, samostatná a svébytná, srovnatelná co do významu až zase s pozdějším středním školním věkem. Dnešní studie z různých vědních oblastí (především etologie a kulturní antropologie) dle Matějčka ²⁵ ukazují, že vývojové období o 4. do 7. roku získávalo svou specifickou důležitost po miliony let vývoje lidského rodu, a že vůbec nemuselo čekat, až lidstvo nějakou školu vynalezne. Ta ostatně v dnešní podobě je tu sotva nějakých 250 let. A u tak zvaných přírodních národů, pokud se ještě na naší zemi vyskytují, procházejí děti stejně tak vývojovým obdobím předškolním, i když formální školní vzdělání k nim dosud nedorazilo.

2.7 Přípravenost z hlediska fyzického vývoje

Na problematiku fyzického vývoje nepadají mezi jednotlivými autory shodný názor. Někteří se kloní spíše k pojmenování jako vývoj tělesný či pohybový. Za jedno jsou autoři v tom, že před nástupem do školy již dítě mělo projít všemi stádii předškolního vývoje a v tom, že fyzická kondice dítěte hraje při jeho vstupu do školy velkou roli.

I pozorováním autorky (v praktické části předkládané práce) bylo potvrzeno mínění mnoha autorů, že žák s lepší fyzickou kondicí lépe snáší únavu a celkové zvýšení zátěže, jakou zahájení školní docházky představuje. Nejedná se však jen o rezistenci vůči únavě, ale jak se traduje od Komenského ²⁸ „V zdravém těle zdravý duch“. Děti s lepším fyzickým stupněm fyzického vývoje jsou tak nejen lépe soustředěné a bystřejší, ale jsou také samozřejmě více rezistentní vůči nachlazení, infekcím a podobně.

Celková zdravotní zdatnost a odolnost je posuzována kolem pátého roku dítěte, kdy se u něj, s přihlédnutím ke genetickým propozicím, očekává výška 120 cm a váha 20 kg. Vzhledem k tomu, že v tomto období dochází k poměrně intenzivnímu vývinu, je třeba zvláště pečlivě, v návaznosti na intenzivní proměnu tělesné stavby, přihlídnout k obstojnému zvládnutí motoriky a rovnováhy. Krom hrubé motoriky, která je obzvláště v tomto období značně provázána s růstem, je třeba velmi pečlivě sledovat jemnou motoriku rukou, která dítěti umožňuje provádět přesnější pohyby.

Jak uvádí ze svých zkušeností Maroušková, pediatr se věnuje celkovému psychomotorickému stavu. Vyšetření je poměrně komplexní a zahrnuje jak analýzu moči, tak zjištění stavu dentice, již diskutované měření výšky a váhy, kontrolu zraku a sluchu, krevní tlak i držení těla. Následuje předběžné posouzení školní zralosti (rozeznávání barev, řečový projev, laterality párových i smyslových orgánů). Maroušková dodává, že příležitostně je čas i na „Filipínskou míru“ (ohnutí pravé paže přes temeno vzpřímené hlavy a dotknutí se levého ušního boltce). Po grafickém a výtvarném hodnocení projevu dítěte následuje, ideálně za přítomnosti rodičů ústní rozhovor nad výtvarným projevem.

Obecně lze konstatovat, že dítě před zahájením školní docházky ve vysoké míře přichází o svou baculatost, disproporce jeho postavy se již značně vyrovnávají, dítě roste a přibírá na hmotnosti.

Kostra dítěte připraveného na vstup do školy je úměrně vyvinutá a adekvátně pokryta svalovou hmotou. Ročně vyroste o 5-6cm a přibere v průměru 2,5kg.

Z čistě morfologického hlediska se prodlužují hlavně končetiny a zdokonaluje se výrazová pohyblivost. Výkonnost je stále omezená a pro dítě představuje stále značnou námahu, což lze brzy pozorovat při prvních hodinách tělesné výchovy, při které je zvláště nutno se vyvarovat cvikům nepřiměřeně zatěžujícím páteř. Stejně tak je pro dítě v této fázi nebezpečné jakékoli dlouhotrvající pohyby, jako například neúměrně dlouhé sezení či stání. Z hlediska fyzického se zpomaluje a zpravidelňuje činnost srdce a odpovídajícím způsobem roste i kapacita plic. Stejně tak probíhá rozvoj nervové soustavy a s tím spojené utváření motoriky a laterality (pravolevá orientace).

Děti pro školu nepřipravené z hlediska fyzického vývoje nedostatečně rozlišují tvary, vážně u nich koordinace oka a ruky, kreslí nejistě, roztřeseně, bývají bez přiměřených pracovních návyků, nepozorné, nesamostatné (např. při oblékání, obouvání, jídle, osobní hygieně), při

duševní práci bývají zbrklé nebo pomalé, mívají smyslové vady, vážnější poruchy řeči a častokrát bývají současně opožděné po stránce svého rozumového vývoje. Jak z dlouhodobých zkušeností podotýká Maroušková, mnoho laiků tuto stránku fyzické nezralosti mylně pokládá za psychickou nezralost, avšak, mají-li rodiče zájem o připravenost dítěte na školní docházku, oblast fyzického vývoje je teoreticky ta nejsnadněji ovlivnitelná.

Maroušková dále dodává, že kombinací zdravého životního stylu, kvalitní stravy a spánku, lze prostřednictvím hravých činností utvářet i upevňovat nově získané dovednosti i vědomosti. Ohledně připravenosti z hlediska fyzického vývoje lze využít spontánnosti, ale lze vycházet i z hravosti, která je pro daný stupeň vývoje příznačná. Rodiče, odborní pedagogové i třeba příbuzní by měli dítěti během činností podporující jeho fyzický vývoj poskytnout především pocit zázemí a jistoty, kterou dítě potřebuje ke svému správnému vývoji intenzivně vnímat.

2.8 Přípravenost z hlediska sociálního a emočního vývoje

Zvládání připravenosti z hlediska sociálního vývoje je téma pro rodinu, školku i pro školu. Je to téma závažné vzhledem k navazujícím sociálním problémům, které neřešení obtíží vyvolává. Vzdělávací instituce se na celém světě pokoušejí s touto problematikou vyrovnat, protože jiná cesta k sociálně udržitelnému rozvoji společnosti nevede. O tom i u nás svědčí celá řada pokusů, jak upravit školní kurikula. Do problematiky sociálního vývoje patří proces sebeuvědomování, emoce, vztahy k rodičům, k učiteli, ke spolužákům i ke škole.

Zvládání sociálních vztahů je spolu se znalostí vlastních emocí, řízením vlastních emocí, motivací sebe samého a rozpoznávání emocí druhých jedním z prvků emoční inteligence. Dítě je před vstupem na základní školu stále v citovém vývoji. Ten se dá charakterizovat impulsivností, obsahem citů, stejně tak jako jejich skladbou. Stejně tak je pro tento citový vývoj charakteristické, že se jejich obsah i skladba stále mění. Zajímavým prvkem je předmět strachu, který ve většině případů vyvolávají u dítěte představy o nadpřirozené bytosti. Mnozí autoři uvádějí, že je již dítě schopno kvalitativně prožívat i vyšší city jako jsou city mravní, intelektové či estetické. Autorka je po zkušenostech v této problematice spíše skeptická.

Další nezbytnou stránkou k posuzování dítěte z hlediska sociálního vývoje je jeho vztah k dospělým či k vrstevníkům. V předškolním věku totiž u dítěte roste potřeba společenských kontaktů. V začátcích předškolního věku převládá vztah k dospělým, zřejmě proto, že si na nich dítě uvědomuje svojí totální závislost. Dospělý je pro dítě základem životní jistoty a objevuje se silný citový vztah na rodiče i na učitelku.

Vztah k vrstevníkům se rozvíjí později. Z počátku je méně rozvinutý, během tří let se ovšem výrazně změní, přičemž na začátku předškolního věku se dítě někdy chová stále ještě egocentricky. Dítěti mentálně připravenému na školní docházku již nečiní kontakty s vrstevníky potíže, ale na druhou stranu se stále nevyhne častým konfliktům, které pro něj stále znamenají psychickou zátěž. Je tedy třeba používat k dětem citlivého přístupu při utváření partnerského vztahu respektovat jejich tužby sdružovat se například při hře s ostatními vrstevníky a nepřímo jim tak napomáhat s rozvojem jejich sociálních aktivit.

2.9 Přípravenost z hlediska mentálního vývoje

Do oblasti mentálního vývoje jsou autory zahrnovány oblasti pozornosti, paměti, představy, fantazie, myšlení, řeči a učení. V předškolním věku je třeba aby intenzivní rozvoj mentálního vývoje, zejména paměti doprovázený zdokonalením nervové soustavy, dále akceleroval. Paměť předškolního dítěte je velmi plastická a stopy v ní rychle vznikají i zanikají a rozšiřuje se i kapacita paměti. Sice převažuje stále paměť krátkodobá, ale rozvíjí se i paměť dlouhodobá. Paměť mimovolní (neúmyslná) však stále převažuje, přičemž obsah krátkodobé i dlouhodobé paměti se utváří převážně živelně a úmyslná paměť přichází až koncem předškolního věku, když má dítě poprvé vědomou potřebu si něco zapamatovat. Právě v tento okamžik je třeba intenzivně se rozvíjející paměť stimulovat různými úkoly. Posiluje se tak nejen logická paměť, ale i paměť mechanická.

Neméně důležitá součást mentálního vývoje dítěte v uvažovaném věku je i oblast představ a představivost samotná. Intenzivní rozvoj představivosti souvisí s rozsahem její pestrosti a rozmanitosti. Nezřídka se objevují obrazy, které již nejsou podloženy reálnou zkušeností. Objevuje si i výrazná tendence personifikovat, tedy vkládat neživým věcem vlastnosti živých věcí. Vrcholí i obliba v pohádkách a příbězích v nichž se vyskytují fantazijní prvky.

Děti jsou v zajetí vlastní fikce, fantazijních představ a mnohokrát své okolí překvapí s různými výmysly, přičemž někteří autoři vidí původ podobných fantazijních představ z poslouchání pohádek více než z vlastní fantazie či zkušeností. Stejně tak bývá zdůrazňována stránka citovosti, která jak mix radosti, touhy i strachu. Bývá v kombinaci s reálnými podněty považována za prvotní příčinu dětských lží.

Na vyšší úroveň se u předškoláků dostává i myšlení a řeč. Důvodem jsou údajně zdokonalující se funkce signální soustavy (analýza, syntéza, zobecňování, srovnávání) současně s novými pokroky v myšlení v základních formách (soudech, pojmech, úsudcích). Velká aktivita myšlení je zřejmě způsobena častějším kladením si existenčních otázek. Dítě se snaží intenzivněji než kdykoli předtím pátrat po účelu, smyslu a významu všeho s čím se setkává ve svém okolí. Nejznámějším projevem je vysoká frekvence otázek „Proč?“ a „Nač?“, přičemž se úměrně zvětšuje rozsah poznatků. Zdravé dítě svůj mentální vývoj nevědomky akceleroje používáním pojmového myšlení, kdy nejdůležitějšími myšlenkovými operacemi jsou abstrakce a zobecňování.

U dítěte se v předškolním věku se musí správně vyvinout i začátek pojmového myšlení. Nejdůležitější operací se v této oblasti mentálního vývoje jeví abstrakce a zobecňování přičemž čím jsou operace dokonalejší, tím lepší je výsledek – pochopení vysvětlovaného pojmu. Dítěti nelze zazlívat, že myšlenkové operace nejsou stále dostatečně dokonalé a dítě mívá zpočátku problémy s pochopením elementárních pojmů. Je to způsobeno tím, že jeho myšlenkové operace jsou ještě nedokonalé neb jsou zpočátku tvořeny zobecňováním náhodných znaků. Nepřesnost pojmů je dána především tím, že pro dítě nemají doposud zcela přesný význam. Dochází tak často i k předčasnému zobecňování, což je u zdravých dětí způsobeno nejčastěji tím, že dítě zobecňuje na základě pouze jedné zkušenosti.

Někteří autoři uvádějí u mentálně vyvinutých předškoláků za příklad názorně – činnostní a názorně – obrazné myšlení. U názorně – činnostního myšlení se vyskytuje prvek konkrétnosti, je to základní úroveň myšlení. Oproti tomu názorně – obrazné myšlení rozvinutější díky bezprostřední činnosti s názornými pomůckami. Platí zde vývojový paralelismus neboli existence více druhů myšlení současně. Nejčastěji se připojuje synkretické myšlení, což je myšlení charakterizovatelné jako nepřesné, povrchní a především zkreslující obrazy i skutečnost. Přítomno bývá i tvořivé myšlení pro které je typická originalita a neobvyklost.

Do mentálního vývoje patří i slovník dítěte, neboli jeho slovní zásoba. Dítě v tomto věku používá většinou nejen podstatná jména a slovesa, ale úměrně rozšiřuje i počet přídavných jmen a řeč příležitostně obohacuje zejména o částice, předložky a příslovce.

V žádném případě by u dítěte nemělo dojít k zaostávání řeči za myšlením, či předbírání řeči před myšlením. Obě tyto disproporce jsou známkou poruchy v mentálním vývoji.

4. Praktická část

4.1 Výzkumný cíl a metodika praktického rámce

V návaznosti na výzkumnou otázku, bylo nutno pozorovat nejen samotné zahájení školní docházky a okolnosti tomu příslušející, ale i vztah dítěte ke škole a proměny tohoto vztahu.

Praktické pozorování probíhalo dva půl roku. Během těchto let bylo pořízeno značné množství informací nejčastěji v psané podobě. Vše za účelem pozorování a zaznamenávání všech možných okolností, které by mohly mít jen hypotetický vliv na vstup dítěte do školy a na zahájení jeho školní docházky.

Narozdíl od exaktních věd lze však v hledání proměny vztahů těžce usilovat o obecně aplikovatelnou objektivitu v obecné rovině, protože jakákoli, byť sebeobjektivnější analýza poznatků získaných dlouhodobým pozorováním vymezené skupiny jedinců a jejich postojů ztrácí do určité míry známku objektivitu. Tím se však paradoxně blíží daná disciplína těm nejexaktnějším vědám, protože ty taktéž berou v úvahu, že samotným pozorováním objektu se mění některé jeho vlastnosti.

Během praktické části bylo tedy učiněno mnoho snah objekty zkoumání objektivizovat a záznamy pořizovat spíše než doslovným záznamem, raději ve formě záznamu určitého vzorce chování pro daný okamžik a souměstné skutečnosti.

Za cíl praktické části diplomové práce bylo pojato dlouhodobé získávání a zpracovávání maximálního možného množství dostupných a využitelných informací o vzorku vybraných žáků s ohledem na téma práce. Sběr dat započal kontaktem s rodiči vybraných žáků během zápisu, přičemž následně se kontakt rozšířil i paní učitelku. Kontakt byl intenzivně udržován až do okamžiku sepisování předkládané práce. Nejcennější data byla získána samotným pozorováním během výuky, či neformálními rozhovory.

Zkoumaný vzorek se skládá ze dvou žáků, dívky a chlapce. Protože je tento počet ze statistického hlediska zcela neprůkazný co do počtu, je předem jasné, že se práce nebude moci v určitých rovinách zabývat obecnými hypotézami. O to více je práce zaměřena na individuální pohledy a konání vybraných jednotlivců, rozbor jejich chování a vztahu ke škole v návaznosti na všechny výše popsané faktory.

Výběr proběhl téměř nahodile. Byly vybírány dva, co nejrozličnější, typy osobností, chlapec a dívka. Rodiče souhlasili s výzkumem napoprvé v obou případech. Protože z prvního

kontaktem nebylo zřejmé, že vybraní jedinci zápis úspěšně absolvují, bylo během zápisu nutné intenzivně pozorovat všechny uchazeče. Dále je práce orientována pouze na vybranou dvojici dle časových sousledností.

4.2 Popis metod

Metoda, kterou byla tato diplomová práce řešena je velice prostá a velice náročná zároveň. Dala jsem si za úkol strávit s pozorovanými objekty maximum času a zaznamenávat pozorování a rozhovory vše, co s danou diplomovou prací, byť jen okrajově souvisí. Navštěvovala jsem vybrané žáky doma, abych mohla pozorovat jejich rodinné zázemí. Pozorovala jsem jejich rostoucí skupiny kamarádů a přátel, trávila jsem s nimi příležitostně jejich volný čas, rozmlouvala s rodiči, jejich paní učitelkou, chodila jsem s nimi na školní výlety, navštěvovala jsem jejich třídu během vyučování i jejich program v odpolední družině. Když jsem byla časově vytížena, elektronicky jsem korespondovala hlavně s paní učitelkou a telefonovala s rodiči, kteří mne v obou případech zásobovali i fotografiemi.

Jak je níže uvedeno, pozorování začalo při zápisu do školy. Během prvních 2 týdnů jsem byla v základní škole přítomna všem vyučovacím hodinám. Až do předložení této práce s pozorovanými žáky a paní učitelkou minimálně jednou měsíčně komunikuji osobně. Telefonický kontakt probíhal spíše nahodile během koordinace osobních setkání.

Díky této metodice, se mi podařilo intenzivním pozorováním odhalit spoustu třecích ploch, které mezi školou a rodinným prostředím panují.

Jak bylo naznačeno v předchozích odstavcích, klíčovou metodou analýzy bylo intenzivní pozorování jedinců. Nejvýznamnější autoři, kteří se pozorováním lidského chování zabývali (například Sigmund Freud³⁹), se ho ovšem neopovažují vydávat za rovnocenné vědeckému poznání. Proto byl zaznamenáván prožitkový a zejména slovní projev zkoumaných žáků, aniž by byl v reálném čase jakkoli modifikován, měřen, či porovnáván. Následná analýza byla prováděna až na základě dosažených výsledků zkoumaných žáků, nikoli tedy pouhým pozorováním. Ovšem je-li předmětem zkoumání lidská bytost, samotná individualita tohoto objektu z něj zároveň dělá aktéra situace a jakýkoli pokus o vypreparování subjektivity je velmi obtížný.

Před každým pozorováním během výuky byl předem kontaktován zodpovědný pedagog, případně jeho nadřízený tak, aby samotné pozorování nepůsobilo rušivě, nezpůsobilo problémy

se soustředěním ve výuce a podobně. O samotném výzkumu jsou informováni nejen pedagogové, ale i rodiče dotčených žáků, kteří nenuceně spolupracovali a jako takoví jsou ze své pozice taktéž určitým zdrojem informací k dokreslení celkové kompozice pozorování.

Samotní vybraní žáci neví o tom, že výhradně oni jsou předmětem pozorování, či zkoumání. Návštěvy ve výuce nikterak významně nevnímají, jsou nejspíše v přesvědčení, že osoba, která je pozoruje, se chodí do školy učit jak vyučovat. Častější rozhovory s nimi v nich nevyvolávaly žádná podezření a ochotně se podělí, stejně jako rodiče, o jakékoli informace.

Rozhovory probíhali zejména ve školním prostředí. Pro tyto potřeby byla vždy vyhledávána místnost, kde by rozhovor mohl probíhat v klidu bez hlukového rušení a bez přítomnosti dalších osob. Největší intenzitu měly rozhovory s paní učitelkou, která si zaznamenávala své postřehy a vždy se je snažila doložit na práci pozorovaných dětí. Rozhovory s dětmi měly intenzitu nižší a to z toho důvodu, že v pátek, kdy rozhovory nejčastěji probíhaly odcházeli domů již po vyučování. Pokud se rozhovory s dětmi uskutečnily, jednalo se zejména o dobu jejich pobytu ve školní družině. Protože ne vždy byla možnost odvést si pozorované žáky do zvláštní učebny, probíhali některé rozhovory přímo ve školní družině mezi ostatními dětmi. Nejmenší intenzitu měly poté rozhovory s rodiči, konkrétně s matkami pozorovaných dětí. Protože díky ztrátě důvěry matky pozorované Adélky ke škole došlo k celkovému narušení vztahu paní učitelky a Adělčiny maminky, došlo posléze ke ztrátě tohoto cenného kontaktu s matkou Adélky. Délka rozhovorů byla značně individuální. Dle času dotazovaných probíhaly rozhovory v intervalu od několika minut, ale vyjimečné nebyly ani rozhovory trvajícím přes hodinu. Rozhovor byl vždy směřován konkrétními, předem připravenými otázkami, ale poskytoval i dostatek prostoru ke spontánnímu projevu dotazovaných osob.

4.3 Výběr dívky

Adélka se k zápisu dostavila v nažehlených bílých šatečkách s mašlemi ve vlasech. Během zápisu se Adélka jevila jako poslušná, pořádná, bázlivá a pečlivá. Vystupování matky bylo solidní a záležitost s obskurními šatičkami jsem přešla s tím, že má prostě špatný vkus, protože mne hned zaujala jiná věc. Adélka se matky v novém prostředí nechtěla pustit za ruku. Z celkem inteligentního vystupování jsem v ní předpokládala prototyp premiantky, která nikdy nepřijde do školy bez vzorně vypracovaného domácího úkolu a která svým vštěpeným chováním a morálními hodnotami předčí celou třídu.

4.4 Výběr chlapce

Martin si ze zápisu zcela evidentně nic nedělal. Ačkoli byl taktéž v doprovodu matky, jeho roztěkané chování a rychlé pohyby prozrazovaly, že vyšším předmětem jeho zájmu, než samotný zápis, bude odpolední koulování, nebo stavění sněhuláka s kamarády. Pokud byl v místnosti s matkou, dokázal se mírnit, ale když spolu během testování být nemohli, choval se na rozdíl od Adélky výrazně živelněji. Má intuice v něm spatřovala prototyp sportovně nadaného žáka, jehož prospěch by byl ve vybrané konkurenci ostatních spíše podprůměrný. Více než u Adélky u mne panovaly obavy, zda-li bude vůbec do výběrové školy přijat.

4.5 Stručný popis filozofie dotyčné školy

Jedná se o základní školu pod statutem obecně prospěšné společnosti, která sama sebe definuje především jako školu rodinného typu s individuálním přístupem nejen k žákovi, ale i k rodičům. Stránky školy uvádí, že jiná je především v přístupu pedagogů k žákům. Filozofie školy pramení z víry v žáka, jeho schopnosti, respektuje jeho osobnost a vyvolává pocit radosti z poznávání. Cílem pedagogů je odhalit talent žáka a dále jej rozvíjet a účinně pomoci, když se žák potýká se studijními problémy.

Škola sídlí v téměř historickém objektu v nejstarší části města, takže již pouhé nostalgické okolí starých křivolakých uliček z husitských dob, či výhled na zemědělskou krajinu a lesy za řekou, která se obtáčí pod přilehlými hradbami, vyvolává v příchozím určitou příjemnou a optimistickou náladu.

Foto 1: *Základní škola Bernarda Bolzana*



*zdroj:*⁴⁰

Rodiče, kteří zpravidla docházeli do socialistických škol a spíše „vykachličkovaného a klecového vzezření“ jsou příjemně překvapeni barevností interiéru, hřejivými koberci, intenzivním prosvětlením a hlavně tím, že ve škole takovéhoho rodinného typu nikdo nikam nespěchá, všichni se znají jménem a každý se ptá bez okolků kohokoli o radu, přičemž mu při tom popřeje bez nucení pěkný dne.

Škola zakládá na odkazu pedagoga, logika, obrozence, matematika a kněze Bernarda Bolzana (po matce český Němec, po otci Ital), který nadčasově prohlašoval, že národovectví by nemělo mít biologickou fakticitu, ale mělo by jít o společenství lidí sdílejících stejné prožitky.

4.6 Zápis do prvních tříd

Samotná práce s pozorováním žáků začala dnem zápisu, který je na předmětné základní škole poměrně specifický. Potencionální žáci dostávají u vstupu otázku na své jméno (rodiče stvrzují podpisem) a kartičku ve tvaru domečku, do kterého sbírají razítka na testovacích stanovištích. Ověřování schopností probíhá za přítomnosti rodičů, ti ale do procesu nezasahují, pouze sedí opodál.

Jak Adélka, tak Martin procházeli sedmi stanovišti, kde byly posuzovány schopnosti všech potenciálních žáků. Do první třídy se na dané škole mohli zapsat jen ti nejuspěšnější. První stanoviště, kreslení postavy, tradičně naznačí nejvíc.

Adélka překvapila pokusem o náčrt, ale nešlo ho považovat za přípravu kompozice. Výsledná postava rozhodně nebyla klasickým „hlavonožcem“ ale zcela zřetelně již byla patrná snaha o detail. Hlava byla sice předimenzována, z vlasů se dala odhadnout snaha o propletení a i ostatní části postavy vytvářely u poroty přesvědčení, že se Adélka snaží o lepší propracování. Postava měla jak kritický dvou - dimenzionální krk, tak oči se zorničkami, nos, uši, rty, atd. Stav postavy odpovídal všem běžně kladeným podmínkám pro dvou-dimenzionální pojetí. Ruce měly pět prstů, byly delší než trup, zkrátka všechno jak má být. Postava zaujímal většinu prostoru a byla poměrně dobře vycentrovaná. Zpětná vazba v diskusi nad dílem byla bezproblémová.

Adélka kreslila velmi rozvázně, teatrálně se pokoušela o odstup a pohledy z různých úhlů. Pracovala nepřiměřeně zdlouhavě a dílo se na papíru formovalo extrémně pomalu. Po dlouhých okamžicích tvorby, kdy už své dílo mohla považovat za definitivní předvedla pózu vzorné žákyně s rukama na kolenou a úsměvem ve tváři. Adélka si své grafické dílo k velké radosti všech přítomných obhájila a jevila přesvědčení, že si kresbu užila a je se svým výkonem spokojená. Svolení ke kopii kresby jsem bohužel nedostala.

Martin byl s kresbou postavy téměř hotov, ještě než se učitel stačil ujistit, že Martin správně pochopil zadání. Zbylý čas trávil obtahováním tvarů tak dlouho, až se nejspíše souhrou náhod projevila iluze jakési dimenzionální plastičnosti kresby. Kresba byla díky umělému prodlužování doby kreslení více tmavá, avšak stejně jako Adélky výtvar, splňovala veškeré klíčové požadavky co do druhého rozměru, tak na kvalitu zapracování detailů. Postava byla umístěna jen velmi mírně vpravo nahoře, ale to lze přičítat rychlosti s jakou Martin kreslil. Na otázky nad kresbou odpovídal téměř na rozhraní vlastních otázek na učitele, ale co bylo třeba, to si dokázal obhájit. Během kresby byl plný inspirace a soustředění bez nadměrné tenze, či jiných nadbytečných pohybů. Po ukončení díla několik okamžiků bystře očekával další úkol, ale když nepřicházel, začala v něm nuda probouzet přirozený neklid a klátivými pohyby dával najevo svojí nedočkavost.

Problém jsem spatřovala v pedagogovi, který mluvil tak pomalu, senilně a zdlouhavě, že si ani nevšiml, že Martin je hotov dřív, než se stihl vyjádřit. Stejně tak nechal Martina dlouhé

minuty čekat s již hotovým obrázkem a Martin tak obrázek další činností deformoval, aby mu nebyla dlouhá chvíle. Ke kopii kresby jsem nedostala svolení.

Na druhém stanovišti se zkoumala úroveň jemné motoriky. Jak Adélka, tak Martin zvládli bez problému přendávání kostek cukru kleštičkami z jedné misky do druhé. Stejně tak zvládli dotýkat se palce ruky ostatními prsty, zapínání knoflíků na oblečku a zavazování tkaniček na panence. Martin s úkoly pospíchal, jako by se soutěžilo v rychlosti. Kostky cukru pouštěl už z výšky, aby ušetřil čas. Adélka manipulovala během úkolů až přehnaně opatrně a důsledně.

Třetí stanoviště může odhalit potíže s krátkodobou pamětí, či obdobné problémy s vnímáním učiva. Oba budoucí prvňáčci dokázali bez obtíží zopakovat verše jako: „Chodil měsíc po střeše, kocoura tam našel. Schovával se za komínem, aby ztratil kašel.“ Přibývající verše Adélku ani Martina nezaskočily a soustředěně je po paní učitelce opakovali, až byli schopni po chvíli odříkat celou krátkou básničku. Poté se byli oba schopni prezentovat libovolnou básničku či písničku, kterou už znali z dřívějšíka. Martin velmi pěkně recitoval svého oblíbeného Cvrčka z Aprílové školy od Jiřího Žáčka, Adélka zazpívala lidovou píseň Já mám koně. Martin opakoval jakmile učitelka přestala mluvit. Reagoval zbrkle i mírně podrážděně. Stále kýval hlavou na stranu. Adélka nasadila dle očekávání pomalé tempo a pokoušela se o výrazný přednes. Stála nepřirozeně vzpřímeně s rukama u těla.

Čtvrté stanoviště bylo zaměřeno na barvy a tvary. Jak Adélka, tak Martin bez zaváhání vybírali správné pastelky. Přiřadili z nabízených útvarů v předloze čtverec, kruh, obdélník a trojúhelník, přičemž následně dokázali jejich skládáním pokračovat v započaté opakující se řadě. Martin nebyl z úkolu nikterak nadšený, s obrazci si dlouhou dobu jen hrál, ale pak vše udělal správně a rychle. Adélka na geometrické úvavy jen koukala s rukama v klíně. Úkol začala plnit až po dlouhé rozvaze.

Na pátém stanovišti paní učitelka předkládala dětem sadu obrázků a děti předváděli svou fantazii a smysl pro improvizaci vymyšlením příběhu. Adélka vytvořila příběh velmi blízký pohádce O červené Karkulce a vypadalo to, že se celou dobu snaží spíše uhodnout o jakou pohádku se jedná. Obrázky, které paní učitelka vyložila mimo hlavní osnovu ji spíše více a více mátlý. V porovnání s Martinem se bála použít vlastní invenci a moc nemluvila, protože jí sled obrázků nepřipomínal žádný z příběhů, které doposud znala. Raději se tak držela své pevně zvolené osnovy. Martinův pohled byl zcela opačný a zdálo se, že mu předkládané obrázky spíše narušují volně plynoucí fantazii a je téměř podrážděn, jak je příběh fádni a že se vlastně o žádnou

pohádku nejedná, když nedošlo k pořádné zápletce. Martin byl po celou dobu velmi kreativní a věty spojoval protahováním slov, například: „páááák, potóóóóm...“ přičemž pokaždé důležitě nadzdvíhl hlavu. Co se týče slovní zásoby, ta byla u Adélky dostatečná, avšak fantazie téměř nulová. Opět byla v naučeném nepřirozeném posedu, avšak tentokrát se její nejistota projevovala nekontrolovatelnými pohyby rukou. Když nevěděla jak dál, duchaprázdňě upírala zrak do stropu s hlavou na stranu.

Šesté stanoviště testovalo prostorovou orientaci. Oba z obrázku správně vnímali, co je nahoře, co je dole, vpředu, vzadu atd. Stejně tak oba následně dokázali kolem sebe dané věci rozestavit v požadovaném pořádku. Martin reagoval bleskově, téměř s trhnutím. Adélka předstírala stále úsměv, ale její odpovědi byly správné.

Při sedmém úkolu jsem počínání Adélky ani Martina nemohla pozorovat, protože se jedná o „know-how“ školy. Zjišťují se předpoklady pro učení cizího jazyka. Byla jsem ale ujistěna, že oba dva si počínali nadprůměrně. Taktéž bylo naznačeno, že se jedná o komplex cvičení na vnímání rytmu, či zkoumání citu pro opakování nesmyslných slov.

4.7 Seznámení a příprava na zahájení školní docházky

Poté, co bylo ověřeno, že z vybraného vzorku kandidátů, u kterých rodiče souhlasili s výzkumem, a zároveň byli přijati pro vstup na výběrovou základní školu, jsou k dispozici i Adélka a Martin, byli zvoleni za klíčovou dvojici.

Matky dotčených dětí byly před zahájením školní docházky, požádány o krátké představení.

Adélka:

Bude do školy dojíždět s maminkou autobusem ze vzdálené vesnice. Maminka pracuje v hotelu ve městě, dceře zařídila samostatný pokoj. V pracovních dnech tak budou spolu vstávat už před 5:30. Díky časnému spoji budou ve škole s předstihem, který maminka využije třeba k přezutí a převlečení Adélky. Svobodná matka, samoživitelka, dělá Adélce snídani, nejraději a pravidelně snídá Adélka jogurt s kupovaným mrkvovým džusem. O tom, že je zcela nevhodně přeslazená, neví, ani to nehodlají měnit. Rodinné zázemí je komplikované. Ačkoli si Adělčinu maminku její tatínek nevezal, dítě donosila a v rodinném domě tak žije nejen Adélky babička a dědeček z matčiny strany, ale kuriózně i babička a teta ze strany tatínka.

Tatínek bydlí jinde, svou dceru příliš nenavštěvuje. Ponížená matka v Adélce od dětství intenzivně buduje k otci, který ji s dcerou opustil, hlubokou nenávist, která se dnes moderně nazývá syndrom zavrženého rodiče. Situaci chápe jako přirozenou odplatu a Adélku jako legitimní zbraň.

Adélka chodila do vesnické mateřské školy nepravidelně a nerada, údajně byla fyzicky napadána, zejména chlapci. Do základní školy se velmi těší a vůbec se do ní nebojí. Matka pro svou dceru vidí mezi intelektuálně vybavenějšími vrstevníky větší pochopení a lepší možnost se prosadit a rozvíjet. Matka dodává, že dcera vyniká ve vyšívání a vaření.

Martin:

Pochází taktéž z vesnice, kde navštěvoval místní mateřskou školu. Tamtéž docházel i na hodiny flétny a angličtiny. Ve školce, ve které mu ze všeho nejvíc vadilo spaní po obědě, si našel spoustu kamarádů o které nástupem do výběrové školy přijde. Žádný z nich se do výběrové školy ani nehlásil. Útěchou mu je, že do stejné základní školy, kam bude zanedlouho nastupovat, dojíždí i jeho bratr a maminka zde dokonce vyučuje. Nejradši si hraje s tatínkem, třeba fotbal.

Maminka první školní dny očekává zejména problémy s jeho vysokou aktivitou. Do školy bude moci vstávat až v 6:45 a všichni tři pojednou autem. Nejraději snídá kukuřičné lupínky. Mezi kroužky, které bude navštěvovat patří míčové hry, počítače a římskokatolické náboženství. Je křtěný. První dva kroužky si vybral dle svého zájmu, třetí kroužek mu samozřejmě vybrala maminka. O jeho výchovu se intenzivně zajímá babička, která je dle matky poměrně přísná. Má rád zvířata, encyklopedie, fotbal a hokej. Maminka dodává, že bude Martina první dny ve škole o přestávkách často navštěvovat tak, jako se jí to osvědčilo u prvního syna.

4.8 Vstup do školy, první školní týden

Třída:

První školní den začal malou slavností v kinosále školy. Adélka seděla vedle maminky, která jí stále kontrolovala. Adélka se ve shrbené pozici nepřestávala sledovat exhibici paní učitelky. V situaci, kdy paní učitelka vyzvala všechny děti, ať jdou k ní na podium, Adélka se postavila osamoceně na okraj a upřeně se dívala s úsměvem na svou dojatou maminku. Martin, ačkoli také seděl vedle maminky, se klátil po dobu projevu zrudle ze strany na stranu. V okamžik, kdy byly děti vyzvány k nástupu na pódium, doběhl mezi prvními. Během projevu

paní učitelky si povídal s novými kamarády tak zřetelně, že tím její projev až narušoval. Poté krátce promluvil pan ředitel a následoval první příchod do třídy.

Paní učitelka první den zjišťuje, co které dítě umí. Vyptává se, kdo zná barvy, kdo umí jíst příborem, kdo zná své jméno, nebo jména sourozenců, svou adresu, či datum narození. Následují další otázky na geometrické tvary, mytí rukou, samostatné oblékání, rovnání kalhot nebo vyplazování jazyka. Paní učitelka se snaží třídě maximálně přiblížit: „Jsem vaše náhradní maminka, kdyby vás bolelo břicho, řekněte mi to“ a rozdává rodičům instrukce na nejbližší dny.

Adélka se po prvním usazení do lavice pustila do průzkumu všech pracovních pomůcek. Pečlivě otevírala jednotlivé knihy, zvědavě jimi listovala, a pak je opět opatrně vracela na jejich původní místo. Potom se opřela soustředěně se zkříženými lokty o lavici a s úsměvem pozorovala paní učitelku. Martin se v první řadě zajímal o nejbližší spolužáky. Následně koukal z okna a až poté věnoval pozornost pomůckám na stole.

Druhý den přišli rodiče opět do třídy, pomohli dětem s rozmístěním věcí na lavici, zavěsili podepsané ručníky na poutka a do skříněk založili další věci. Někteří se loučí, několik maminek zůstává. Martinova maminka odchází se zvoněním. Martin mamince téměř s nezájmem oplácí její mávání. Daleko větší zájem jeví o své nové spolužáky. Naopak Adélčina maminka se s Adélkou stále nemůže rozloučit. Již po několikáté kontroluje, zda-li má Adélka opravdu vše, co potřebuje. Adélka začíná maminku pobízet k odchodu. Též by se raději než rozhovoru s maminkou věnovala získávání nových kamarádů. Po zahájení hodiny si každé dítě stoupá a představuje se ostatním. Martin mluví velice sebejistě s úsměvem na rtech. Svůj monolog stále protahuje a pomocí umělého prodlužování slov se snaží vzpomenout na další informace, které by bylo o sobě ještě vhodné říci. Dívá se upřeně na spolužáky a jeho postoj je značně ledabylý s tendencemi posadit se již do lavice. Adélka se představuje poměrně krátce s úsměvem od ucha k uchu. Stojí zpříma. Ruce nejdříve drží podél těla, ale s přibývajícím nervozitou si začíná hrát s pravým palcem u ruky pomocí druhé ruky. Na otázku paní učitelky, zda-li je to již vše se dlouze uculí a sedá si opět do lavice. Její promluva byla radostná jen s mírným projevem nervozity. Hudba oznamuje konec hodiny. V dalších hodinách se děti učí jména svých spolužáků. Každé dítě si zároveň volí, jak chce být oslovováno.

Aby nebyl nápor prvních dní na děti prudký a děti neseseděly dlouho v kuse, následující dny probíhala příležitostně další prohlídka školy. Paní učitelka dětem krom tělocvičny, nebo jídelny,

ukázala například i kontejnery na tříděný odpad a vždy ve stručnosti zmínila principy i důležitost dané činnosti. Adélka se vždy snažila být v jedné z prvních dvojic co nejlíže u paní učitelky. Striktně se řídila pokyny paní učitelky. Martin naopak vyhledával místo na konci zástupu, kde měl větší příležitost k rozhovoru se svými novými kamarády. Též se u něho objevovala tendence oddělovat se od skupiny a prozkoumávat školu na vlastní pěst. Po napomenutí se ale většinou umírnil. Mezi další aktivity patřilo malování jablíček a dalšího podzimního ovoce, práce s pracovními listy, či trénování rovných čar. U všech těchto činností si Adélka počínala velice zodpovědně a pečlivě. Martin k činnostem přistupoval též se zájmem a s nadšením, ale po dokončení činnosti se u něj objevovala tendence opustit své místo a kontrolovat práci druhých. Na pokyn paní učitelky se ale opět vrací na své místo.

Adélka ani Martin nikterak nevybočují svojí aktivitou z průměru a oba dva si pobyt ve škole užívají. Z nového úkolu jsou vždy nadšeni.

Po každodenním pozorování během prvního týdne školní docházky byli dotyční žáci požádáni o krátký rozhovor. Na závěr prvního týdne byli o rozhovor požádáni i rodiče a paní učitelka. Maminka Adélky měla čas až po víkendu.

Adělčina maminka:

Maminky strach, že Adélce bude brzké vstávání do školy dělat potíže se prozatím jeví jako neopodstatněné. Adélka je ve škole sice o hodně dřív než ostatní, ale čas tráví s maminkou, se kterou dlouze rozmlouvají v šatnách. Adélka evidentně zcela propadla nadšení z nových spolužáků a během čekání v šatnách to vypadá, že se nemůže dočkat, až zazvoní zvonek a začne vyučování. Konflikty s jinými dětmi se neopakovaly a vypadá to, že se už nikdy opakovat nebudou. Tatínek Adélku již delší dobu nenavštívil, ale Adélka prohlašuje, že z toho má radost a vídat ho nechce. Adélka každý den opakuje, že ve škole všechno zvládá a že se nemůže dočkat zítřka. Po příjezdu domů si údajně hraje, ale sama, protože na vesnici nejsou žádné stejně staré děti. První drobné úkoly si dělala až později večer s pomocí maminky. Maminka přiznává, že měla strach i z toho, jak Adélku přijme nový kolektiv, ale vše je údajně bezproblémové.

V nové základní škole Adélka nikoho nezná, ale maminka jí vybrala proto, že u své dcery očekává talent na jazyky. Z matky chování lze pozorovat náznaky potlačovaných psychických potíží a úzkostlivou starost, jestli Adélce něco nechybí.

Martinova maminka:

Maminka ho první dny opravdu navštěvovala o přestávkách, ale sama dodává, že vždy dbá na to, aby dodržela určitý odstup. Pozorováním lze považovat za ověřené, že Martinovi často opravdu jen přinese svačinu a za chvíli odchází.

V úkolech je hned po prvních dnech ve škole Martin samostatný a maminka uvádí, že ho musí odrazovat od přílišného zdokonalování. Očekávaná vyšší živelnost, která se u Martina opravdu projevuje dělá mamince mírné starosti. Dodává, že má z jeho nástupu do školy velkou radost, dle jejích zkušeností s prvním synem to vypadá, že se brzo začlení do kolektivu. Starost má momentálně i z toho, jestli bude Martin za pár týdnů stále zvládat pozvolna se rozjíždějící nápor učiva, protože zatím nikdy nedokázal dlouho sedět na místě a dlouhodobě se na něco soustředit.

Adélka:

Adélka je ve škole spokojená. Má radost, že získala nové kamarády. Chození do družiny jí nevadí, ale naopak přiznává, že se jí z ní často ani nechce. Úkoly dělá ráda a snaží se, aby měla všechno v pořádku. Paní učitelka se jí velice líbí. Má jí ráda za to, že je na ní hodná a říká jí Adélíno. Nejvíce jí během týdne bavilo poznávání jednotlivých koutů školy.

Adélka při rozhovoru sedí klidně. Stále se usmívá a uculuje. Z jejího hlasu lze vycítit spokojenost a radostnost. Chvillemi naklání hlavu na jednu stranu, poté na druhou.

Martin:

Martin je ve škole velmi spokojen. Našel si už mnoho nových kamarádů. Nejvíce se mu líbila hodina tělesné výchovy, kde si mohl zaběhat. Úkoly ho baví, ale dělá si je až večer, protože po škole jde ven. Maminka mu s nimi chce sice pomáhat, ale on její pomoc nepotřebuje. Paní učitelku má rád. Myslí si, že je hodná, a že hodiny s ní jsou zábavné.

Martina rozhovor zdržuje od her v družině, a tak nejdříve s odpověďmi pospíchá. Po chvíli ale v rozhovoru nachází zálibení, a tak se naopak objevuje jeho umělé prodlužování vět. Jeho změna přístupu se projevuje i v jeho posedu. Postupně ubývají trhavé pohyby, které jsou nahrazeny opřením loktů o lavici a pozorným posloucháním dalších zajímavých otázek na jeho osobu.

Paní učitelka:

Adélka se paní učitelce jeví jako šikovná a usměvavá dívka. Starosti jí dělá, že Adélka nosí do školy nadměrné množství přebytečných věcí, které jí potom na lavici překážejí v práci. Při plnění úkolů nemá Adélka problém. Vše dělá s rozvanou a pečlivostí. Její levorukost se nejeví jako problém. Adélka respektuje všechny požadavky paní učitelky, je ukázněná a pracovitá. Úkoly plní s nadšením a s pomalejším tempem.

Martin je hoch velice živý a aktivní. Rád navazuje kontakty s novými spolužáky a to i během hodiny. Je neposedný, ale úkoly plní s nadšením a jistou dávkou pečlivosti. Mezi ostatními spolužáky bude určitě vynikat v tělocviku. Jeho živelnost je třeba krotit napomínáním a vedením ho k respektování určitých pravidel. Martin je chlapec velice otevřený a komunikativní se značnou slovní zásobou.

4.9 První pololetí

Adélčina maminka:

Dojíždění se ukázalo velkým problémem, který byl první týden zakryt ostatními velkými změnami, které nástup povinné školní docházky přinesl. Ve škole je Adélka až zbytečně brzy. Brzké ranní vstávání, které se díky velkému nadšení prvních dnů neprojevovalo, se stále více vyhrcojuje a možná právě díky rannímu vstávání je Adélka často navztekáná a podrážděná. Maminka změnila zaměstnání, začala pracovat jako čišnice. Adélka tak nejen přichází do školy první, ale zároveň odchází z družiny mezi posledními.

Adélce se ale ve družině velmi líbí, protože si už nemusí hrát sama. Domů odjíždí až v pozdních odpoledních hodinách. Když ji maminka přijde vyzvednout z družiny, Adélka jí prosí, ať ji ještě nechá hrát, ať jde raději na procházku a vrátí se pro ní třeba za hodinu. Úkoly jí stále baví, doposud žádný nezapomněla a je potvrzeno, že je levačka. Maminka doplňuje, že Adélčin tatínek byl vždy moc na práci a materiální hodnoty obecně, zatímco ona se zabývá více éterem, spirituálními hodnotami a podobně. Vyplývá najevo, že Adélka dříve navštěvovala i církevní mateřskou školu, ale nelíbilo se jí tam od prvního dne, protože jí tam nějaké dítě tlouklo a Adélku nenapadlo se bránit. Maminka se zmiňuje o Adélčině alergii na roztoče a o mazlení, které Adélka každé ráno vyžaduje.

Adélka:

Adélčin vztah k paní učitelce se značně prohloubil. Do školy chodí stále ráda, protože paní učitelka i spolužáci jsou na ní moc hodní. Jen ranní dojíždění nemá příliš v oblibě. Nejraději má hodiny výtvarné výchovy. O přestávce tráví čas se spolužačkami skákáním přes gumu. Na tělesnou výchovu ale příliš nechodí, protože jí bolí často hlava a pobolívá v krku.

Mnoho času také tráví v družině, protože musí čekat na maminku. V družině je však ráda, protože v místě jejího bydliště příliš dětí není.

Adélka při rozhovoru mluví spontánně bez jakýkoliv zábran. Sedí uvolněně s rukama opřenýma o lavici a se stálým úsměvem na tváři.

Paní učitelka:

Paní učitelka se vyjádřila v tom smyslu, že u Adélčiny matky jsou patrné první příznaky ztráty důvěry ke škole. Důkazem je vysoký počet telefonických dotazů a jiných projevů neodůvodněné přehnané starostlivosti ze strany matky. Nemohla si taktéž nepovšimnout zvětšujících se porcí jídla, které Adélka svačí i následného přírůstku na váze. Na jednodenní školní výlet vybavila maminka Adélku třemi taškami, ve kterých se Adélka nejen nevyznala, ale nemohla je ani unést.

Ačkoli Adélka prohlašuje, že ji tělocvik velmi baví, patří v něm mezi nejhorší a téměř na každou hodinu nosí omluvenky. Na první pohled přibrala a celkově se jeví méně pohyblivá. Kamarádů má i přes návštěvy družiny stále málo.

Jisté problémy se projevují i v písemném projevu. Adélka má tendence ke špatnému uchopení tužky. Ruka není dostatečně uvolněná a tahy nejsou značně kostrbaté. Jinak nadšení Adélky k plnění jednotlivých úkolů nijak neopadá. Stále se u ní objevuje i snaha o pečlivé provedení jednotlivých úkolů. V rychlosti práce se jeví Adélka jako podprůměrná. Patří mezi žáky, na které musí zbytek třídy čekat.

Objem přebytečných věcí, které si Adélka nosí do školy se stále zvětšuje, a tak kolem Adélčiny lavice je značný nepořádek. S úklidem musí paní učitelka Adélce pomáhat, protože se téměř vždy objevuje problém s naskládáním všech těchto věcí zpět do aktovky.

Protože obdobné obtíže s nedostatečným uvolněním ruky při psaní má podle očekávání více žáků, vymýšlí paní učitelka stále nové a nové cviky, které jsou motivovány různými způsoby (vaření polévky, hraním na klavír, hraním na flétnu, trháním jablíček a podobně). Kromě písanky dostávají žáci nakopírované další úkoly, které jsou zaměřeny na rozvoj jemné motoriky. Úkol je

vždy motivován rytmizační básní typu „Sypu zrní put', put', put'. Přejí slípkám dobrou chuť.“ Opakováním básně je udržováno určité tempo práce. Aby cviky děti obzvláště bavili, mohou si je kromě na tabuli vyzkoušet i pomocí kreslení prstu v mouce.

Martinova maminka:

Martinova matka je velice příjemně překvapena Martinovým vysokým zájmem o školu. Za Martinem dochází o přestávkách jen výjimečně. Martin si díky staršímu bratrovi vybudoval silnou síť kamarádů i mezi staršími spolužáky. Vyniká zejména v tělocviku, ale rozhodně ne na úkor jiných předmětů. Víc než s jinými kamarády s Ondrou a s Michalem.

K domácím úkolům maminka dodává, že je dělá bez její podpory a tím jí usnadňuje mnoho práce. Tráví nad nimi až neúměrně příliš času ve snaze o pečlivé provedení. Též se snaží dělat i úkoly navíc, které jsou paní učitelkou občas zadávány. Úkoly, které Martin dělá bez cizí pomoci, v žádném ohledu nepostrádají na kvalitě. Martin by chtěl psa, ale není to prozatím možné, protože kolem novostavby zatím není plot.

Martin:

Do školy chodí rád. Má hodné kamarády a školní úkoly ho stále baví. Maminka už za ním moc často nechodí, ale on ví, že kdyby něco potřeboval, že muže za ní přijít sám. Paní učitelku má také moc rád. Hlavně hodiny tělesné výchovy ho s ní velice baví. Domácí úkoly už dělá zcela sám a snaží se na žádný nezapomenout.

Martin se mnou hovoří jako se starou známou. Při rozhovoru nejdříve sedí vzpřímeně, ale postupně hledá uvolněnou polohu, v které by se cítil příjemně. Jeho neklid těla je proti předchozím rozhovorům menší, ale protahování vět se stále naplno projevuje. Mluví velice otevřeně a spontánně.

Paní učitelka:

Z Martina má paní učitelka pocit chytrého, bystrého, snaživého, trochu živějšího, ale jinak výborného žáka, kterému ani nemusí v hodině věnovat pozornost. Během ostatní výuky je aktivní a divokost, která se u něj projevovala v prvních dnech školy pozvolna vyprchává. Projevuje se větší snaha o pečlivost a díky tomu se zmírnila i rychlost provedení jednotlivých úkolů. V lavici sice stále sedí neklidně, ale míra vykřikování a opouštění svého místa v době vyučování se

značně snížila. Pro snížení živelnosti využívá paní učitelka krátkých rozceviček na začátku hodiny, které vedou k odstranění jednostranné zátěže při sezení. Dále Martina častěji vyvolává a tím využívá jeho přemíru energie. Po dokončení úkolu vede Martina k tomu, aby zbylý čas využil ke kontrole své práce. Též ho často pověřuje rozdáváním sešitů. Stálým připomínáním pravidla, že chci-li něco říci, musím se přihlásit, se jí podařilo omezit Martinovo vykřikování. Pokud se u Martina přeci jen objevují tendence k povídání a vyrušování ostatních, zadává mu další úkol, který je schopen Martin splnit v čase, který ostatní potřebují k dokončení svého úkolu.

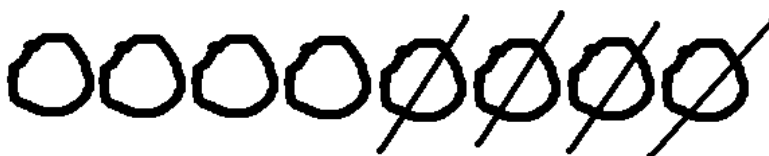
Ani s domácími úkoly se neobjevují žádné problémy. Úkoly jsou nošeny včas. Paní učitelka potvrzuje, že Martin plní i úkoly navíc.

4.10 Zakončení první třídy

Třída:

V matematice již žáci dokáží na tabuli zapsat jednoduchou slovní úlohu „Měl osm holubů, tři daroval, jeden uletěl“ pomocí znázornění (nákres 1) i pomocí triviálního matematického vzorce (nákres 2).

Nákres 1: *Záznam triviální slovní úlohy pomocí znázornění v druhém pololetí první třídy*



zdroj: autorka

Nákres 2: *Znázornění triviální slovní úlohy pomocí vzorce v druhém pololetí první třídy*

$$8 - 3 - 1 = 4$$

zdroj: autorka

Adélka při řešení slovní úlohy časově zaostává za ostatními. Dlouho v penálu hledá pastelku, a poté jí znázornění příkladu velice dlouho trvá. Úlohu plní se zájmem a s pečlivostí. Díky času na kontrolu úlohy se i Adélce podaří úlohu dokončit.

Martin je v plnění úlohy rychlejší. Příklad je mu jasný i bez znázornění, přesto se snaží pečlivě spolu s ostatními splnit požadavky paní učitelky. Mezi prvními se hlásí, aby vymyslel odpověď na slovní úlohu.

Za domácí úkol běžně dostávají i patnáct příkladů, které vypracovávají do malého sešitu. Soutěží se o nejlepší úpravu sešitu.

Paní učitelka:

Z pohledné a roztomilé Adélky, která měla krátce po zahájení školní docházky 126 cm a mírně nadprůměrných 34 kg se stala během roku nejtěžší dívka a následně i nejtěžší dítě ve třídě. Se svými 131 cm a 41 kg před zakončením první třídy už vypadá nehezky i v obličeji. Velké změny si všimli všichni spolužáci, ale nikdo nezaznamenal, že by díky tomu byla Adélka centrem posměchu.

Přístup Adělčiny matky k problému je zcela tristní, protože Adélku pravidelně celé druhé pololetí vybavovala omluvenkami (scan 1) na hodinu tělesné výchovy. Adélka nosí do školy stále větší a větší množství hraček a jídla. Za kapesné si kupuje čokolády, brambůrky a pití z automatu.

Scan 1: *Matka svou dceru neustále omlouvá z hodin tělesné výchovy*

Prosím o uvolnění dcery Adelky Dvoračkové z hodiny TV, a to z důvodu kývný a u opaného nosu.

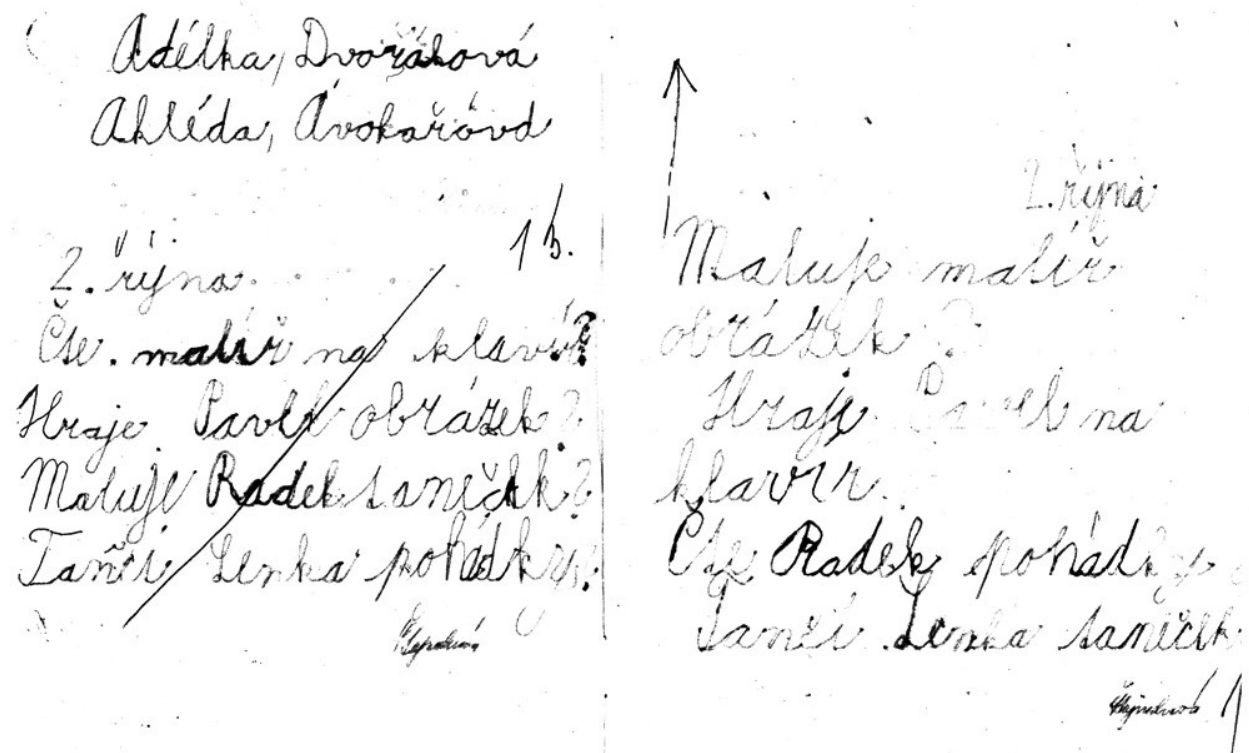
Děkují  *Pedra*

zdroj: archiv autorky

Psaní a matematika jí jdou průměrně. Stále klade důraz na první slabiku podstatného jména a zvláště čte předložky. Čte stále po slabikách, možná zbytečně nahlas a pomaleji. U Adélky se stále projevuje chybné držení tužky a další problémy s psaním jako je silný přítlak, nedodržování výšky písmen. Ruka je stále nedostatečně uvolněna a tempo psaní je značně pomalé. Problém paní učitelka spatřuje i v nedodržování pokynů pro práci (na kterém řádku má

úkol začínat, jakou podobu má mít datum v sešitě...) (scan 2). Díky neúspěchům již není tolik aktivní, ale stále se ráda přihlásí.

Scan 2: Adélky písemný projev



zdroj: archiv autorky

Paní učitelka se snaží k Adélce přistupovat tak, aby její problémy zmírnila. K dispozici jí dává čistý papír, na kterém může cvičit uvolňovací cviky. Aby cviky Adélku bavili, jsou motivovány koňskou tematikou. Jízda na koni je Adělčiným vášnivým koníčkem, a tak kreslení podkov či skoků koně jí velice baví. Pro odstranění špatného držení tužky jsou používány pomůcky z trojhraného systému. Příliš silný přítlak se snaží paní učitelka odnaučit Adélku pomocí používání mikrotužky. Aby byl udržován správný uhel držení tužky, využila paní učitelka barevného průklepového papíru, kterým tužku obmotala. Tím se délka tužky prodloužila a Adélka tak může stále kontrolovat držení správného uhlu tužky při psaní.

V oblasti tělesné výchovy má paní učitelka díky věčným omluvenkám téměř svázané ruce. V hodinách, kdy přeci jen Adélka cvičí se jí snaží chválit a podporovat v mínění, že sportování je velice zdravá a zábavná věc. I přesto se u Adélky objevují tendence i při vlastní hodině zkusit paní učitelku přesvědčit, že jí bolí hlava a hodině se tím vyhnout.

Adélka:

Škola jí velmi baví. Je si ale vědoma, že má trochu potíže v psaní. Ruka jí po chvíli začíná bolet, ale od paní učitelky ví, že v tom případě si může na prázdný papír kreslit různé motanice. Velice ráda čte, a tak od maminky dostala knihu o koních. Už se velice těší, až bude moct při hodině číst nahlas ze své nové knihy ukázkou. Ani matematika jí nedělá obtíže. K počítání využívá číselnou osu, která je přilepena na okraji lavice. Domácí úkoly plní ráda, ale často poplete formu datumu, která je pro matematiku a český jazyk odlišná. Úkoly si dělá sama, ale maminka ho na konci vždy zkontroluje a podepíše. Jejím nejoblíbenějším předmětem je stále výtvarná výchova, ve které může kreslit obrázky pro paní učitelku. Tělesné výchovy se stále moc neúčastní, ale ráda paní učitelce pomáhá s přípravou pomůcek na hodinu a s jejich úklidem.

Při rozhovoru Adélka odpovídá téměř s okamžitou spontánností. Sedí poměrně uvolněně bez známky nějaké nervozity. Jako vždy se usmívá a stále pokládá otázku, kdy za ní opět přijdu. Protože jí paní učitelka dopředu o mé návštěvě řekla, předává mi obrázek koně i s věnováním.

Paní učitelka:

Po absolvování první třídy nelze o Martinovi napsat negativní větu. Přebytečnou energii nevložil do zlobení, jak se zpočátku paní učitelka bála, ale do učení. Dá-li se to tak již v první třídě ohodnotit, patří mezi nejlepší a to nejen ve sportu.

Bravurně ovládá matematiku i český jazyk. Stav písemného projevu je přiměřený (scan 3). Čte po slabikách, téměř bez chyb, ale obvykle nasadí rychlé tempo, které následně není schopen udržet. V kroužku počítačů, zastínil i o dva roky starší spolužáky. Paní učitelka se mu při výuce nemusí téměř věnovat, zadané úlohy obvykle pochopí mezi prvními. Žádný problém s ním není ani v chování. Ve sportu dál vyniká.

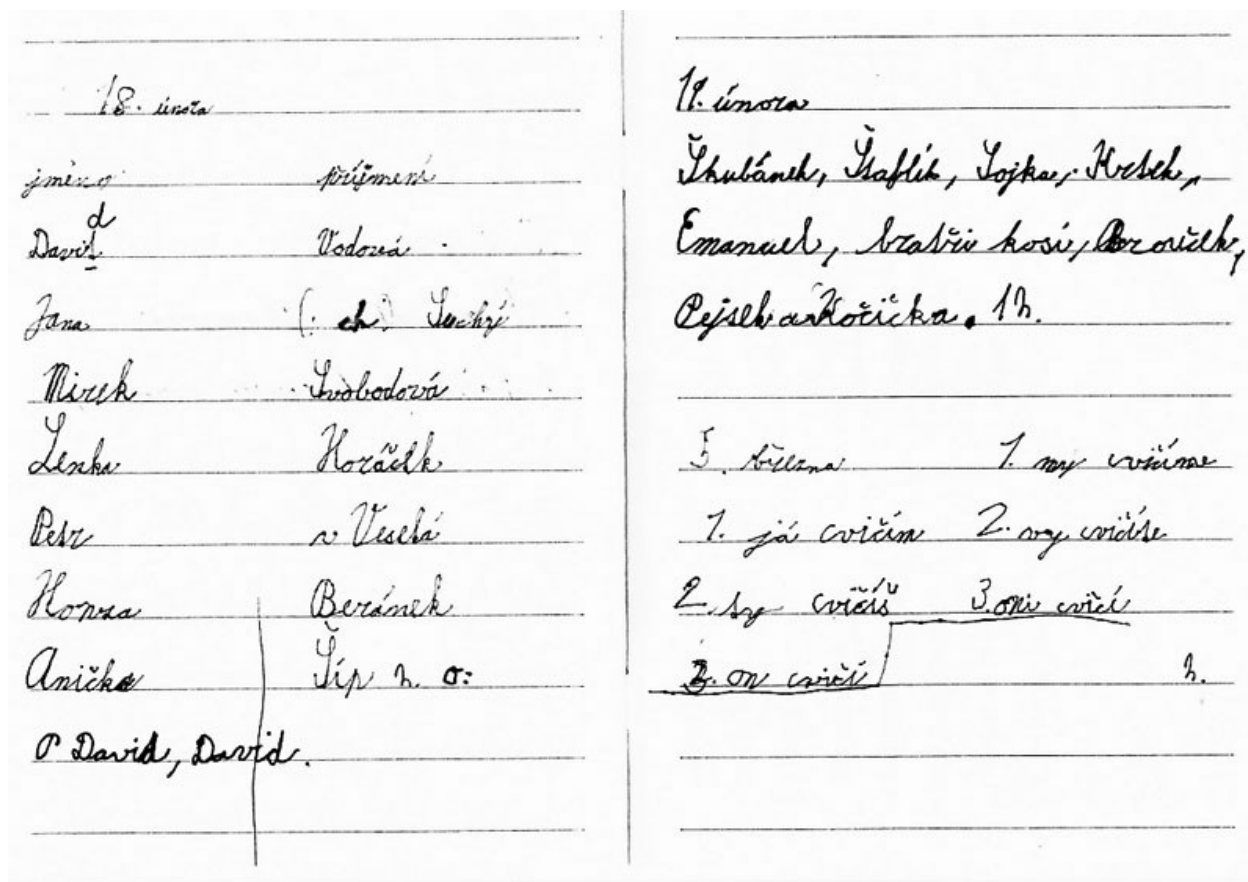
Scan 3: *Písemný projev Martina*

4.11 Druhá třída

Paní učitelka:

Adélka přes prázdniny opět ztloustla ale to není zdaleka jediný problém. Zdá se, že prázdniny s matkou na ní měly velmi negativní vliv a její pouto k matce a nenávisť k otci shodně posílily. Její grafomotorické obtíže gradují, za spolužáky začíná zaostávat i v jiných disciplínách. Paní učitelka prosazuje, aby Adélka navštívila pedagogicko – psychologickou poradnu, ale její maminka něco takového odmítá. Nakonec s dcerou poradnu navštíví, ale odmítá paní učitelce předat zprávu o vyšetření. Po určitém čase jí ale paní učitelka přesvědčí, že je důležité, aby i ona znala výsledky této zprávy, aby mohla Adélce v jejích obtížích vyjít vstříc a pomoci jí. Vztah Adélčiny maminky k paní učitelce začíná být vážně narušen. Adélčina maminka často do školy volá a má tendence kontrolovat jednotlivé kroky paní učitelky. Též často nastává situace, kdy paní učitelka musí vyhovět specifickým požadavkům Adélčiny maminky (Adélka jako jediná ze třídy nechodí do bazénu). Zatímco spolužáci, včetně Martina, dělají pokroky a jejich tempo obecně vzrůstá, Adélka je čím dál tím víc pozadu téměř ve všem.

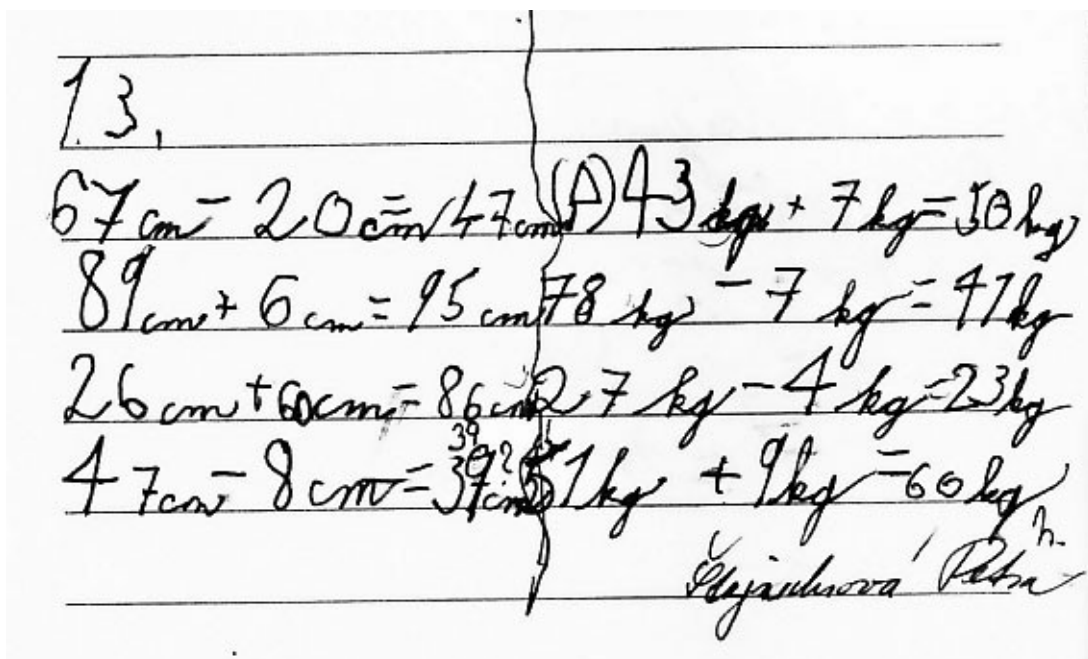
scan 5: stav Adélky písemného projevu během druhé třídy



zdroj: archiv autorky

Jak je z výše uvedeného scanu patrné, u Adélka stále přetrvávají jisté grafomotorické obtíže, které potvrzuje i zpráva z pedagogicko - psychologické poradny. Ta pojednává o konkrétních Adélčiných obtížích. Jedná se o silný přítlak tužky, narušení plynulosti tahu, nerovnoměrná liniatura a též nerovnoměrný sklon. Adélka postupuje nesystematicky a i na krátké ukázce výše je patrné, že nedokáže včas a správně pochopit pravidla práce. Objevují se u ní problémy s neuvolněnou rukou. Nedokáže dodržovat požadovanou grafickou strukturu, kterou požaduje paní učitelka.

scan 6: Adélčin domácí úkol z matematiky



zdroj: archiv autorky

Paní učitelka konstatuje, že ani dostatek času, jako například při práci na domácím úkolu Adélce příliš nepomáhá. Grafická úroveň je katastrofální. Adélka má problém s rozvržením, s plánováním i s korektností svého výkonu. Ačkoli je znát neúhlednost velmi citelně, matka si problematiky celkové neupravenosti písemného projevu své dcery příliš nevšímá. Následují scany 7 a 8 na kterých lze detailně studovat Adělčiny písemné projevy.

scan 7: Adělky práce v písance

Na výše vloženém scanu 8 je několik zajímavých momentů. Nelze si nevšimnout, že Adélka má problémy s dodržováním výšky písma. I celková kompozice je značně nevyrovnaná. Mnohokrát obtažená osmička v levém dolním rohu je uvolňovací cvik, který si Adélka přinesla z pedagogicko – psychologické poradny. Paní učitelka přiznává, že Adélka práci při hodině nestíhala. Její zpoždění neustále narůstá. Práci musí dodělávat doma.

scan 8: *Adělčin písemný projev*

V pedagogicko – psychologické poradně bylo matce Adélky dále sděleno, že Adélka má velmi nerovnoměrný intelektový vývoj. Nejslabší je v názorových schopnostech analyticko – syntetických a logických představách obecně. Slabší úroveň se objevuje i v oblasti zrakového rozlišování.

Paní učitelka:

Po vyšetření v pedagogicko – psychologické poradně dostává paní učitelka soubor doporučení, která se téměř shodují se všemi již využívanými. Adélka před vlastním psaním má za úkol dlouho provádět přípravné cviky. Prázdný papír nyní využívá k psaní ležaté osmičky, která má kromě uvolnění ruky vést i ke snížení nervozity. Množství vypsanych řádků v písance během hodiny je pro Adélku sníženo. Zbytek si musí dodělat za domácí úkol. Pro dodržování velikosti písma jsou opět využívány pomocné linky. Díky doplnění i těchto dalších opatření pozoruje paní učitelka velice pomalé, ale cenné zlepšování Adélky písemného projevu.

Adélka:

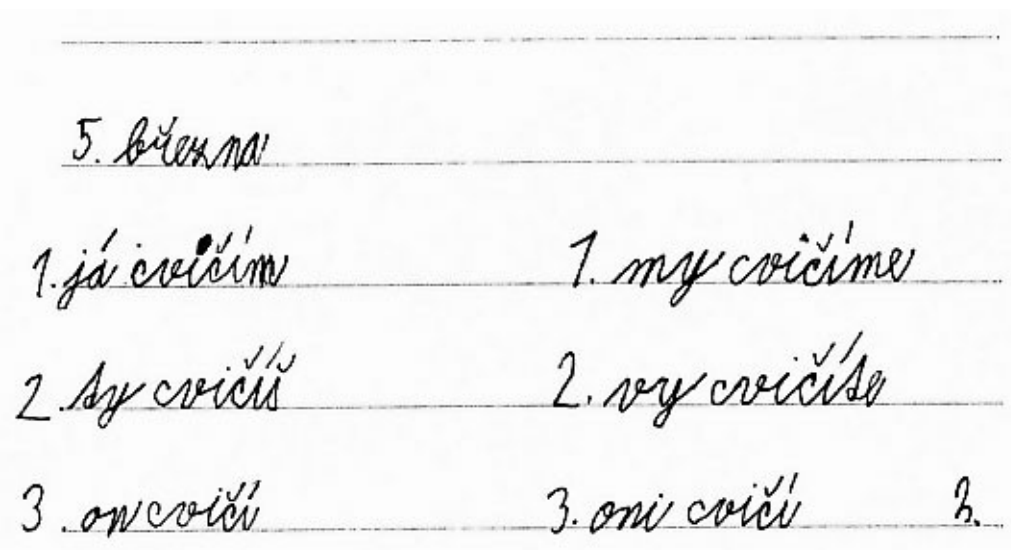
Adélka se svěřuje, že navštívila pedagogicko – psychologickou poradnu. V poradně se jí velice líbilo, protože tam dostávala mnoho zajímavých úkolů. Pravidelně teď bude poradnu navštěvovat. Psaní jí dělá stále obtíže, ale pokud jí bolí ruka, může si odpočinout a procvičovat ležatou osmičku. Pokud úkol nestihne, musí si ho dodělat doma, ale to jí nevádí. Paní učitelka jí chválí a říká jí, že se zlepšuje. Adélka má z toho radost, protože se bála, že kvůli psaní nedostane na vysvědčení samé jedničky. Ve škole je spokojená, protože jí škola baví a má v ní své kamarádky.

Adélka je v začátcích rozhovoru nejdříve trochu posmutnělá, ale při rozhovoru o paní učitelce se na její tváři objevuje opět usměv. Je znát, že má paní učitelku velice ráda, a že jí na rozdíl od její maminky důvěřuje. Její posed je klidný bez projevu nervozity.

Paní učitelka:

Pro srovnání se scanem (6) je vložen scan (9) stejného cvičení, na kterém byl výše diskutovány Adělčiny obtíže. Martin nejen, že zvládl správné rozpoložení textu, umístil datum na správný řádek, ale i úhlednost grafického projevu je poměrně ucházející.

scan 9: Martinovo vypracování zadaného cvičení



zdroj: archiv autorky

Ačkoli se o Martinovi nedá říci, že by nedělal chyby a nebylo by mu co vytknout, jeho písemný a potažmo celý studijní projev je dobré úrovně. Paní učitelka je spokojená s tím, jak pracuje a dodává, že Martin nemá problém v tom, dělat přesně to, co se mu řekne a není tedy důvodů pro to, aby byl jeho vztah ke škole jakkoli negativní. Martina považuje za snaživého chlapce s dobrými předpoklady i k dalšímu úspěšnému zvládnutí školy.

scan 10: Martinovo vypracování domácího úkolu

2.8.2.

$$67 \text{ cm} - 20 \text{ cm} = 47 \text{ cm} \quad 43 \text{ kg} + 7 \text{ kg} = 50 \text{ kg}$$

$$89 \text{ cm} + 6 \text{ cm} = 95 \text{ cm} \quad 78 \text{ kg} - 7 \text{ kg} = 71 \text{ kg}$$

$$26 \text{ cm} + 60 \text{ cm} = 86 \text{ cm} \quad 27 \text{ kg} - 4 \text{ kg} = 23 \text{ kg}$$

$$47 \text{ cm} - 8 \text{ cm} = 39 \text{ cm} \quad 51 \text{ kg} + 9 \text{ kg} = 60 \text{ kg}$$

m.
šedivá!

zdroj: archiv autorky

Z vypracování domácího úkolu je vidět, že má-li Martin dostatek času, jeho projev je bezchybný.

Martin:

Jeho postoj ke škole se nijak nezměnil. Svou třídu i paní učitelku má velmi rád a plnění jednotlivých úkolů ho baví. Paní učitelka ho často chválí.

Při rozhovoru je Martin mírně nervózní, protože má za chvíli odcházet na kroužek počítačů. Oproti jiným rozhovorům s odpověďmi pospíchá a neobjevuje se již klasické protahování vět v rozsáhlá souvětí.

4.12 Interpretace výzkumu

Oba pozorovaní žáci se na začátku výzkumu jeví jako zralí pro vstup do školy a zároveň dobře připravení. Při vstupních pohovorech, kde se podrobili zkoušení v jednotlivých oblastech důležitých pro úspěšné zvládnutí školních požadavků nebyly ani u jednoho z nich objeveny obtíže, které by měly vést k odkladu školní docházky.

Bezproblémový průběh měl i první týden školní docházky, který je zvláště náročný zejména na psychickou stránku osobnosti jedince. Avšak se zvyšujícími se nároky na žáky se

začínaly objevovat první problémy.

Martin je žákem velmi živelným, avšak jeho energii se díky zkušenostem a taktu paní učitelky podařilo postupně přeměřovat k plnění úkolů. Jeho výsledky jsou nadprůměrné se vzrůstající tendencí.

U Adélky se začínají s postupujícím časem objevovat nedostatky v grafomotorické oblasti. Díky negativnímu přístupu Adélky k hodinám tělesné výchovy (snaha se jim zcela vyhnout) se projevují i jisté obtíže s její váhou. Ve snaze o zlepšení Adélčiny grafomotorické obtíže navrhuje paní učitelka návštěvu pedagogicko-psychologické poradny. Ač tato návštěva vede k naprosté ztrátě již slabé důvěry matky Adélky ke škole i k samotné paní učitelce, pro Adélku se jeví jako velice užitečná. Adélčiny obtíže se pozvolna díky doporučeným postupům a metodám práce zmírňují a lze předpokládat, že dojde s postupujícím časem k jejich úplnému odstranění.

Citlivý přístup třídní učitelky v obou případech sehrál značně důležitou roli a umožnil tak celostný harmonický rozvoj osobnosti obou žáků, který se projevuje nejen v oblasti prospěchu žáků.

5. Závěr

České kurikulární dokumenty dosáhly po dlouhé době v posledních letech značných změn. Ve své nové podobě se soustředí především na respektování individuality každého žáka, respektování jeho osobnosti a snaze o celkový harmonický rozvoj osobnosti dítěte. Priority vzdělávání jsou nově spatřovány v rozvoji klíčových kompetencí, které jsou pro uplatnění se v dnešní společnosti nezbytné. Důležitost je spatřována i ve snaze o citlivý přístup k žákovi a podporu jeho sebedůvěry, seberealizace, sebereflexe a dalších důležitých vlastností osobnosti jedince.

Značnou výhodu aktuálních platných kurikulárních dokumentů lze dále spatřovat v dostatečné volnosti pedagoga v oblasti tvorby učebních osnov. Vzhledem k tomu, že ale Česká republika očekává v příštích letech vzrůstající úroveň migrace a intenzivnější pohyb zaměstnanců za prací obecně, lze domýšlet, že děti budou měnit školy častěji než doposud a tato značná výhoda, která povede k nejednotným plánům studia se tak může promítnout i velmi negativně.

Každý pedagog si musí uvědomovat, že zralost dítěte na zahájení školní docházky hraje značně důležitou roli pro oblast zvládnání nároků, které škola na dítě klade. Zároveň je třeba si uvědomit, že zralost dítěte nemusí být vždy zcela ideální. Z tohoto důvodu hraje nesmírně důležitou roli snaha učitele o vykompenzování případných obtíží žáka, která by měla být doprovázena snahou o rozvoj žákova potenciálu. Učitel na prvním stupni základní školy musí se všemi těmito obtížemi počítat a zvláště během prvních dní pomoci žákům s jejich adaptací na nové prostředí.

Přípravenost a zralost žáka pro vstup do základní školy může velice závažně ovlivnit jeho budoucí vztah ke škole. Pokud jeho školní zralost není na příslušné úrovni, lze očekávat, že dítě bude ve škole neúspěšné a tyto špatné zkušenosti ho povedou k vytvoření negativního vztahu ke škole. Naopak u dítěte dostatečně vyzrálého můžeme očekávat méně problematické či zcela bezproblematické zvládnání školních nároků. Pokud dítě zažívá úspěch a pocit uspokojení ze své práce, lze dále vyvozovat, že i jeho vztah ke škole bude pozitivní.

Velmi důležitou roli hraje též úzká spolupráce učitele s rodinou. Za důležitý fakt je pokládáno i aktivní se podílení rodiny dítěte na řešení případných obtíží dítěte, které mohou být spojeny s nedostatečnou připraveností dítěte na vstup do školy. V případě pozorované žákyně byla pozice matky kontraproduktivní, avšak třídní učitelka dokázala ve spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou výkon žákyně udržet na dobré úrovni.

V návaznosti na výše uvedené lze očekávat, že do dané problematiky zahájení školní docházky a vztahu žáků ke škole bude obecně výchova dítěte rodinou sehrávat stále důležitější roli. Dále lze očekávat, že budou více promlouvat faktory rasové, nacionální, či náboženské.

6. Použité zdroje

(1) *Nový školský zákon*. Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání; [online]; [cit. 2008-01-05]; dostupný z: <<http://www.msmt.cz/Files/Predpisy1/sb190-04.pdf>>

(2) *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický, Praha: 2004. [online]; [cit 2008-02-11]; dostupný z: <<http://www.msmt.cz/files/htm/MJRVPVdoVestnikupokorekture1.htm>>

- (3) VLČKOVÁ, Kateřina. Nová struktura kurikulárních dokumentů v ČR. *Internetový portál Škola v praxi*, URL: <http://www.skolavpraxi.cz/index.php?ID=931>, Brno, . 2004, vol. ., no. ...-10 s.
- (4) JEŘÁBEK, Jaroslav, et al. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání : se změnami provedenými k 1. 9. 2007. *Výzkumný ústav pedagogický Praha*. 2007, 1, s. 126.
- (5) KOHOUTEK, H., Způsobnost dítěte pro zahájení školní docházky, Brno, 1988
- (6) HOLČÁKOVÁ, A. Školní zralost . *Odborné články a informace* [online]. 2004 [cit. 2009-04-12]. Dostupný z WWW: <<http://www.pppnj.adslink.cz/data/odborneclanky/skolnizralost.html>>.
- (7) TRTÍLKOVÁ, Hana. Školní zralost. *Baby on line* [online]. 2007 [cit. 2009-04-12]. Dostupný z WWW: <<http://www.babyonline.cz/vzdelani-aktivity/skolni-zralost.html>>. ISSN 1802-4572.
- (8) bakalářská práce Hasalová Přípravenost předškolních dětí na vstup do první třídy 2008
- (10) PŘINOSILOVÁ, D. *Vybrané okruhy speciálně pedagogické diagnostiky a její využití v praxi speciální pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2004, 89 s. ISBN 80-210-3354-1
- (11) KROPÁČKOVÁ, Jana. *Budeme mít prvňáčka*. [s.l.] : [s.n.], 2008. 158 s.
- (12) KOHOUTKOVÁ, Petra. *Přípravenost dítěte pro vstup do základní školy*. [s.l.], 2008. 135 s. Masarykova univerzita v Brně Pedagogická fakulta Katedra pedagogiky. Vedoucí diplomové práce Krato
- (13) ŠVANCARA, J.; a kol. *Diagnostika psychického vývoje*. Praha: Avicenum, 1971.
- (14) MOJŽÍŠEK, L. *Základy pedagogické diagnostiky*. Praha: SPN, 1986. ISBN 14-557-86.
- (15) HELUS, Z., *Vyznat se v dětech*, SPN, Praha, 1987
- (16) DOLEŽALOVÁ, E., *Hry pro rodiče s dětmi*, GRADA, Praha, 2005, ISBN 80-247-0991-0
- (17) PFEFFER, S., *Rozvíjíme emoce dětí*, Portál, Praha, 2003, ISBN 80-7178-764-7
- (18) VERECKÁ, N., *Jak pomáhat dětem při vstupu do školy*, NLN, Praha, 2002, ISBN 80-7106-474-2
- (19) FRIEDLOVÁ, J., *261 her pro děti od tří let*, Grada, 200 str., ISBN 80-247-0360-2
- (20) KALÁBOVÁ, N., *Pohádkové hry, hrajeme si celý rok*, Grada, Praha, 200 stran, ISBN 80-247-0498-6

- (21) DOLEŽALOVÁ, E., Hry na každý měsíc, Grada, Praha, 204 str., ISBN 80-247-0414-5
- (22) BRENÍKOVÁ, M., Hrátky s abecedou aneb Moje první čtení, Grada, Praha, 144 str., ISBN 80-247-0433-1
- (23) GARDOŠOVÁ, E., Barevné recepty pro malé kuchaře, Grada, Praha, 84 str., ISBN 80-247-1108-7
- (24) KUTÁLKOVÁ, D., Vývoj dětské řeči krok za krokem, Grada, Praha, 100 str., ISBN 80-247-1026-9
- (25) MATĚJČEK, Z., Prvních 6 let ve výchově a vývoji dítěte, Grada, Praha, 184 str., ISBN 80-247-0870-1
- (26) LIŠKOVÁ, M., Zpíváme si s dětmi, Grada, Praha, 100 str., ISBN 80-247-0855-8
- (27) STUHLÍKOVÁ, I., PROKEŠOVÁ L., KREJČÍ M. a kol., Zvládání emočních problémů školáků, Portál, Praha, 2005, ISBN 80-7178-534-2
- (38) KOMENSKÝ, J. A. Velká didaktika. In *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*. Sv. I. Praha : SPN, 1958, s. 41-281.
- (39) ALBERTIOVÁ, Christiane, SAURET, Marie - Jean. *Psychoanalýza*. [s.l.] : [s.n.], 2007. 65 s. ISBN 978-80-7309-500-0.
- (40) Základní škola Bernarda Bolzana. - [online]. 2007 [cit. 2008-12-30]. Dostupný z WWW: <http://levneubytovani.net/fotky/0624_v.jpg>.

Přílohy:

fotografie 1: *Kdo je tady prvňáček?*



fotografie 2: *Poprvé ve třídě*



fotografie 3: *První pedagogické kroky paní učitelky*



fotografie 4: *Rodiče a přátelé při prvním školním dni*



zdroj: archiv autorky