Pedagogická fakulta
Faculty of Education
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
University of South Bohemia in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Škola očima dětí – očekávání a/vs. realita

Vypracovala: Mgr. Lenka Suchardová
Vedoucí práce: PhDr. Marta Franclová, Ph.D.

České Budějovice 2015

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou 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 bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích: 27. března 2015 Mgr. Lenka Suchardová

Poděkování

Chtěla bych poděkovat vedoucí práce, PhDr. Martě Franclové, Ph.D., za její vedení, trpělivý přístup a ochotu kdykoliv konzultovat i v časovém tlaku. Dále bych chtěla poděkovat řediteli školy ZŠ M. Alše a MŠ Mirotice, Mgr. Pavlu Kozákovi, který mi umožnil provést výzkumné šetření v obou institucích. Děkuji rodičům všech účastníků výzkumu a zejména samotným účastníkům, díky jejichž spolupráci mohl výzkum proběhnout.

Abstrakt

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit, jaké představy o škole mají děti před zahájením školní docházky, a jak tyto děti vnímají školní realitu po několika měsících od nástupu do první třídy. Teoretická část obsahuje kapitolu věnující se předškolnímu věku se zaměřením na procesy, které se podílejí na utváření a vyjadřování představ dětí. Další kapitola se věnuje představám dětí o škole. Dotýká se hry na školu, do které se představy promítají, shrnuje současné poznatky o těchto představách a výsledky výzkumu D. Voříškové (2010), které budou použity v závěrečné diskuzi. Dále se teoretická část zabývá mladším školním věkem s důrazem na vstup dítěte do školy, kde okrajově zmiňuje také proces motivace a hodnocení ve škole, které mohou ovlivnit vztah dítěte ke škole. Jako samostatná kapitola je uvedena kresba dětí, prostřednictvím níž můžeme sledovat představy i vnímanou realitu školního života. Praktická část je rozdělena do dvou částí a v úvodu obsahuje popis použitých metod. Pro výzkum představ předškolních dětí o škole byly použity tyto metody: rozhovory, kresba, projektivní karty emocí a pozorování hry na školu. Prostřednictvím těchto metod byly zjištěny klíčové kategorie, které se objevují v představách předškolních dětí o škole a ty byly prezentovány. Pro zjišťování vnímání školní reality očima čerstvých školáků byly použity tyto metody: rozhovory, kresba a projektivní karty emocí. Poté byly prezentovány klíčové kategorie vztahující se ke vnímání školního prostředí očima žáků. Výsledky obou částí výzkumu byly následně porovnány mezi s sebou a také s dostupnými poznatky v této oblasti.

Klíčová slova

- mladší školní věk, představy dětí, předškolní věk, vnímání školy, vstup dítěte do školy

Abstract

The aim of this bachelor thesis is to find out what ideas children have about a basic school before starting it and how these children perceive the reality of school after a few months of attending the first grade. The theoretical part contains a chapter devoted to preschool age with the focus on processes, that are involved in forming and expressing these ideas. Next chapter is devoted to children‘s ideas about the basic school. This chapter mentions a school game, in which we can observe these ideas. It also summarizes current knowledge about these ideas and results of Voříšková´s research, that is used in the final discussion. The chapter about early school age is focused on the school entrance. Procceses of motivation and evaluation are mentioned there too because they can affect children´s perception of the school. A seperate chapter is devoted to the children´s game, in which we can observe the ideas and perceiving the reality of school too. The practical part is divided into two parts and the introduction contains a description of the methods used. The methods used for the pre-school-children ideas research were: interviews, drawing, projective emotion cards and the observation of their school games. Key categories were identified and presented within these methods. To determine the perspective of school-children following methods were used: interviews, drawing and projective emotion cards. Then key categories were presented again, they are also related to students‘ perceptions of the school environment. The results of both parts of studies are compared and available to the field of child psychology.

Key words

- early school age, children's ideas, preschool age, perception of the school**,** school entrance

Obsah

Úvod 8
I. Teoretická východiska 9
1. Předškolní věk 9
1. 1 Stručná charakteristika období 9
1. 2 Charakteristika vybraných kognitivních procesů 10
1. 2. 1 Vnímání....10
1. 2. 2 Myšlení 11
1. 2. 3 Představivost a fantazie 12
1. 3 Emoce u dětí 12
1. 4 Řeč předškolních dětí....13
2. Představy dětí o škole 14
2. 1 Hra na školu jako odraz představ dětí 14
2. 2 Souhrn současných poznatků 15
2. 3 Výsledky výzkumu D. Voříškové 16
3 Mladší školní věk 19
4 Vstup dítěte do školy 21
4. 1 Motivace ve školním prostředí 22
4. 2 Hodnocení na počátku školní docházky 23
5 Kresba u dětí 24
5. 1 Kresba v předškolním věku 24
5. 2 Kresba v mladším školním věku 26
II. Praktická část ....28.
6. Cíl výzkumu, výzkumné otázky 28
7. Metodika 29
7. 1 Kvalitativní výzkum 29
7. 2 Výzkumný vzorek 30
7. 3 Metody sběru dat 30
7. 3. 1 Pozorování 30
7. 3. 2 Rozhovor 31
7. 3. 3 Kresba 32
7. 3. 4 Soubor karet „Moře emocí“ 32
7. 4 Realizace výzkumu 33
7. 5 Zpracování dat 34
7. 6 Etické hledisko 34
8. Výsledky 36
8. 1 Představy předškolních dětí o škole 36
8. 1. 1 Výsledky na základě rozhovorů 36
8. 1. 2 Výsledky na základě kreseb 40
8. 1. 3 Výsledky na základě výběru karet emocí 43
8. 1. 4 Výsledky pozorování hry na školu 45
8. 2 Jak vnímají školu žáci 1. třídy 45
8. 2. 1 Výsledky na základě rozhovorů 45
8. 2. 2 Výsledky na základě kreseb 52
8. 2. 3 Výsledky na základě výběru karet emocí 55

8. 3 Komparace představ dětí a vnímané školní reality ……58
9. Diskuze ……63
Závěr ……66
Seznam použitých zdrojů ……69
Seznam příloh ……71

Úvod

Tématem bakalářské práce je pohled na školu, školní docházku očima předškolních dětí a žáků první třídy. Téma reaguje na skutečnost, že většina dětí se do školy těší. To je spjato s charakteristikami dětského myšlení, ale také s vlivy působícími na dítě. Po zahájení školní docházky, která je velikou změnou v životě dítěte i rodiny, toto nadšení opadá a zklamání může ovlivnit vztah ke škole po další život. Tímto výzkumným šetřením chci přispět k hlubšímu pochopení problematiky přechodu z mateřské školy do základní školy očima dětí, což by mohlo pomoci učitelům MŠ při vytváření představ dětí o škole a učitelům ZŠ k lepšímu pochopení, jak děti vnímají školu po zahájení školní docházky. Výzkumné šetření jsem se rozhodla provést na ZŠ M. Alše a MŠ Mirotice, kde pracuji jako vedoucí učitelka MŠ. Jako účastníci výzkumu byly vybrány děti, které v daném školním roce končily docházku v MŠ Mirotice a od září r. 2014 nastoupily do 1. třídy ZŠ M. Alše, pod kterou MŠ spadá. Nakonec bylo účastníků výzkumu devět – tři dívky a šest chlapců.

I. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1. Předškolní věk

1. 1 Stručná charakteristika období

První část výzkumného šetření probíhala u dětí předškolního věku, proto zde uvádím stručnou charakteristiku tohoto období. Jako předškolní věk označujeme období od 3 do 6 let věku dítěte. Toto období bývá někdy nazýváno „*věkem hry*“, neboť hlavní aktivitou dětí je hra. Období bývá nazýváno také „*věkem mateřské školy*“, neboť v tomto věku většina dětí vystupuje z prostředí rodiny do první vzdělávací instituce. Matějček (1986) nazývá předškolní věk věkem „*kouzelným*“, neboť myšlení je plné magičnosti, fantazie a nejdůležitější činností je hra. Velikou úlohu hrají emoce. Paměť je hlavně bezděčná a krátkodobá. Pozornost je ještě nezralá a teprve se vyvíjí. Předškolní děti potřebují jasné a blízké cíle, nerady oddalují svá uspokojení, jejich orientace je krátkodobá. Dítě ještě plně nedomyslí následky svého jednání. Rozvíjí se hrubá i jemná motorika (Šulová, 2010). V oblasti jemné motoriky postupně osifikují kosti zápěstí, pohyby se zjemňují. Děti si čistí zuby, drží tužku/pastelku – správný úchop tužky je později důležitým předpokladem školní zralosti. Postupně dochází k dominanci jedné ruky – lateralitě (okolo 4 let). Zdokonaluje se kresba. Děti při hře rády napodobují dospělé. Podle typu hry lze usuzovat na učební a pracovní návyky, které se v této době se formují. Oblíbená je hra s různými materiály. Jedná se o období tzv. konformity – dítě chce vypadat a dělat, co druzí. Vytváří se základy správného stravování, vytváří se hygienické návyky, společenské návyky (pozdrav, poděkování). (Šulová, 2009) Nedostatečná zkušenost dítěte se podílí na nekritickém přijímání hodnotících soudů o sobě ze strany dospělých i na snadných změnách názorů pod vlivem okolí. Sebehodnocení často ovlivňují náhodné události a je nepřesné. Dítě se identifikuje se vzorem (rodič, učitelka). Pro dítě je v tomto období důležité vlastnictví, někdy se objevuje neochota dělit se s ostatními nebo jim půjčovat své věci. Děti začínají chápat rozdíly mezi pohlavími včetně odlišností role chlapce a děvčete, např. již čtyřleté děti si uvědomují, že pohlaví je životně neměnným znakem člověka. Vlivem společnosti se snaží chovat podle své role (např. kluci nepláčou, holky se neperou). To se mimo jiné projevuje i upřednostňováním společnosti jedinců stejného pohlaví při hře (Matějček, 1996).

Kohlberg (in Langmeier, Krejčířová, 1998) hovoří o předkonvenční morálce, která je zaměřena na trest a poslušnost. Dle Eriksona (1996) dochází v tomto období ke konfliktu iniciativy a pocitu viny. Dítě je v této době velmi aktivní a usiluje o úspěch. Jeho svědomí je však velice přísné, a pokud něco provede špatného, kvůli svědomí se jde raději přiznat. Freud (in Langmeier, Krejčířová, 1998) označuje toto období jako falické, kdy je pozornost dětí zaměřena na genitální oblast.

Jak již bylo zmíněno, některé děti v předškolním věku vstupují do první vzdělávací instituce – mateřské školy (dále MŠ). Vstup do MŠ je pro dítě velikou změnou – pozornost již není zaměřena pouze na dítě, jak tomu bylo doposud, ale dostává se do skupiny dětí, ve které si musí najít své místo, získávat přízeň. MŠ není pouze přípravou dětí na školu, jak se někteří mylně domnívají, ale její nejdůležitější funkcí je funkce socializační. Děti se v MŠ setkávají s vrstevníky, potřebují je, touží po společnosti. Pokud je rodina nefunkční, MŠ může působit jako její kompenzace. Děti si v MŠ vytvářejí základy vztahu ke vzdělávání - negativní zkušenost pak může ovlivnit vztah ke škole na celý život.

1. 2 Charakteristika vybraných kognitivních procesů

1. 2. 1 Vnímání

Vnímání je v tomto věku globální, dítě zatím není schopno postihnout vztahy mezi jednotlivostmi. Dítě často upoutá nějaký detail. Děti se zatím nezvládnou zorientovat ve větším množství informací a vybrat podstatné. Rozvíjí se smyslové vnímání, zraková a sluchová diferenciace, které jsou nezbytné pro pozdější učení se čtení a psaní. Předškolní dítě také nepřesně vnímá prostor – často se nechá zmást detailem, co ho zaujme. Také vnímání času je zatím nepřesné – když jej něco baví, má pocit, že čas byl kratší. Čas posuzuje jen ve vztahu ke konkrétním a opakujícím se jevům - např. „Vyspím se dvakrát a pak bude výlet.“ (Šulová, 2010). Díky prezentismu v myšlení budoucnost pro dítě nemá přesnější obsah. Vnímání je nepřesné, je doplňováno fantazií. Objevují se dětské konfabulace, které někteří mylně považují za lež (Říčan, 2006). Při vnímání počtu dítěti trvá, než pochopí jednotlivá čísla. S čísly operuje jako s vlastnostmi předmětů. Vágnerová (2000) uvádí, že děti mají sklon přiřazovat každému objektu jedno číslo, i když to nemusí být v pořadí správné. Také se u nich objevuje vynechávání čísel v řadě nebo jejich zdvojování.

1. 2. 2 Myšlení

Myšlení je ještě hodně „*egocentrické*“ – dítě zatím nechápe, že jeho hledisko a hledisko ostatních lidí není totožné. Když nám např. něco vypráví, předpokládá, že budeme mít stejné informace, aniž by byly sděleny. Postupně však dochází k decentraci, kdy existence jevů světa je na něm nezávislá. V myšlení se objevuje „*magičnost*“ – dítě má pocit, že svými myšlenkami, přáními, může ovlivňovat svět. Myšlení je také „*antropomorfní*“, kdy polidšťuje neživé věci - např. když prší „Mraky jsou smutné a pláčou.“ (Říčan, 2006). Vágnerová (2000) uvádí jako další znak „*fenomenismus*“, kdy se dítě soustředí na zjevnou podobu světa a odmítá ji opustit (např. „Velryba musí být ryba.“). Typický je také „*prezentismus*“ – vše je vztahováno k přítomnosti. Dále se v myšlení objevuje „*absolutismus – přesvědčení, že každé poznání musí mát definitivní a jednoznačnou platnost*“ (Vágnerová, 2000, s. 103). To dítěti dodává jistotu. Vágnerová (2000) také uvádí, že předškolní dítě má tendenci ulpívat na jednom stavu a jednom pohledu subjektu a nic jiného nebere v potaz a dodává, že dalšími typickými znaky myšlení tohoto věku jsou „*útržkovitost, nekoordinovanost a nepropojenost, chybí mu komplexní přístup“* (Vágnerová, 2000, s. 107).

Podle Piageta (1970) se dítě ve věku od 2 do 7 let nachází ve stádiu preoperačního myšlení, předchozí fáze symbolického, předpojmového myšlení se uzavírá. Důležitou se stává otázka „Proč?“, kterou se dítě ptá po příčinných souvislostech světa (Šulová, 2010). Rozvíjí se názorné intuitivní myšlení – myšlenky jsou vázány na to, co dítě nazírá. Od sledovaných vlastností objektů dítě slovně vyvozuje jednoduché pojmy. Závěry dítě vyvozuje opět v závislosti na vnímání - zejména zrakovém (Čáp, Mareš, 2001). V tomto věku dítě hodně experimentuje, zaměřuje se na nápadné znaky předmětů, zvyšuje se jeho slovní zásoba. Piaget (1970) období dělí na dvě substadia: předpojmové ve věku od dvou do čtyř let a intuitivní mezi čtvrtým a sedmým rokem. V předpojmovém substadiu se objevují stále více symbolické činnosti – dítě si akci představí, aniž by ji vykonalo. Dále se u dětí objevuje transduktivní usuzování, kdy dítě zaměňuje příčiny a následky (např.: „Vysvitlo sluníčko, abychom mohli jít ven.“). Do intuitivního substadia patří také počátek školní docházky. Dítě uplatňuje tyto kognitivní struktury: egocentrismus (vidí svět pouze ze

svého pohledu, není schopno kritického myšlení), centraci (soustředí pozornost jen na jeden nápadný znak), ireverzibilitu (neschopnost zpětného postupu).

1. 2. 3 Představivost a fantazie

Představy předškolních dětí jsou bohaté a barvité. Jak již bylo zmíněno, mezery u vnímaného si často spojí s fantazií a jsou vytvářeny *„dětské konfabulace*“ (nepravé lži), o jejichž pravdivosti jsou děti přesvědčeny. Představy jsou pro předškolní děti velice důležité, může si díky nim přizpůsobit obtížně pochopitelnou nebo přijatelnou realitu. Fantazie má harmonizovat. Animismus a antropomorfismus, který se objevuje ve fantazii dětí, jim pomáhá orientovat se ve světě. Rozvoji představ pomáhá také rozvoj kognitivní složky řeči. Dítě získává více zkušeností a poznatků, které nemusí být vázané na vlastní zkušenost, ale dítěti stačí např. verbální popis, který může stimulovat představivost. Dítě si pak umí představit i to, co nikdy nevidělo.

1. 3 Emoce u dětí

„Předškolní období je velmi důležité pro formování základních citových projevů. Prožívání dítěte tohoto věku je velmi intenzivní, ale zároveň krátkodobé a proměnlivé“ (Šulová, 2010, s. 18). Dítě je v emocích velmi ovlivnitelné. Matějček (1996) uvádí, že ve třetím roce se vytváří skutečná sebekontrola citových projevů, ve čtyřech letech je dítě schopno předvídat emoční reakce druhých na určitou situaci a v šesti letech se objevuje schopnost maskovat vlastní pocity. Předškolní děti bývají sebekritické, umí se na sebe rozzlobit nebo se politovat (jde o základ sebecitu). Pokud jsou děti zdravé, mají většinou veselou náladu. Dominují city k rodině, dospělým (paní učitelce). Formují se základy citového chování – důležitý je vztah matky a otce jako model chování, ale také projevy jakých emocí dítě vídá ve svém okolí. Je třeba, aby se dítě učilo pojmenovávat své pocity, v této době ještě nedomyslí důsledky svého chování, postupně se rozvíjí svědomí. Šulová (2010) zmiňuje důležitost sociálních citů jako nenávist, láska, sympatie apod. Při vzájemném kontaktu se vytváří důležité prosociální vlastnosti (spolupráce, solidarita, soucit, tolerance, souhra), které souvisí s rozvojem empatie. Matějček (1996) také hovoří o „souradosti“ (vzniká, když jsou děti šťastné a spolu). Dítě se však učí také soupeření. Mezi třetím a čtvrtým rokem se objevuje agrese jako reakce na zvyšující se požadavky pečujících osob (v raném dětství je její nejčastější příčinou tělesná nepohoda a potřeba na sebe upoutat pozornost), mezi

čtvrtým a pátým rokem se objevují hlavně vrstevnické konflikty. S rozvojem řeči pak získává agresivita novou podobu – posměšky, nadávky.

1. 4 Řeč předškolních dětí

Úroveň řeči souvisí s úrovní kognitivního vývoje. Na konci třetího roku se objevují delší souvětí, dítě zná přes 3 000 slov, užívá neologismy. Má rádo písničky, básničky. Nejčastější otázka dětí v tomto věku je: „A proč?“. Mezi čtvrtým a pátým rokem postupně mizí patlavost a roste složitost vět. Objevuje se egocentrická (hlasitá) řeč (řeč sama pro sebe) jako prostředek myšlení. Děti spolu často mluví, ale zprvu se nejedná o pravý rozhovor, ale spíše monology (Říčan, 2006). Koordinace složek řečového projevu (naslouchat, brát v úvahu slyšené, formulovat vlastní sdělení) je nedostatečná – někdy dochází jakoby k „míjení se“ v rozhovoru. Postupně roste složitost řečového projevu a řeč je čím dál tím více užívána ke komunikaci. „V tomto období dochází k osvojování gramatických pravidel – jednoduché stupňování, časování a skloňování. Zvětšuje se rozsah i složitost vět, užívají se souvětí, roste zájem dítěte o řeč“ (Šulová, 2010, s. 16). Šulová (2010) také hovoří o rozvoji složek řeči. Rozvíjí se regulační složka řeči (vnitřní řeč reguluje chování), expresivní složka – dítě dokáže vyjadřovat své prožitky, pocity a také se rozvíjí kognitivní složka řeči (viz kap. 1. 1. 2. 3). Vágnerová (2000) však upozorňuje, že pokud dítě vypráví, v řeči se mnohdy objevují agramatismy a nepřesnosti. Matějček (1996) v souvislosti s rozvojem řeči zmiňuje, že agresivita dostává novou – verbální podobu – objevují se posměšky, nadávky.

2. Představy dětí o škole

2. 1 Hra na školu jako odraz představ dětí

Představy dětí o škole můžeme u dětí sledovat prostřednictvím pozorování jejich hry na školu. Hra je pro dítě v předškolním věku tou nejpřirozenější a nejčastější aktivitou. Matějček (1986) uvádí jeden z pohledů na hru jako přípravu na dospělý život, dítě ve hře objevuje svět, hra rozšiřuje poznání dítěte a dítě si v ní cvičí svůj prožitkový svět. K určitým námětům se děti znovu vracejí, aby si prožitky zopakovaly a utvrdily. Pokud budeme hovořit o hře na školu, bude se jednat o nejvyšší stupeň hry - „*kooperativní*“ hru, ve které si děti domlouvají pravidla, spolupracují, pomáhají si (Svobodová, 2010). Dle Cailloise (1998) se v této hře objevuje princip mimikry, který je založen na proměně, nápodobě. Tento princip, který se objevuje v námětových hrách – jako např. hře na školu, se v předškolním věku objevuje často (Svobodová, 2010). Uždil (1974) uvádí, že děti nejlépe zpracovávají zkušenost pomocí hry a „*vytvářivé*“ činnosti. „*Hra na školu připraví pro společenské situace, které nastanou, jakmile se jednou dítě vypraví s novou aktovkou do míst, o nichž zatím jen slýchalo od rodičů a starších sourozenců*“ (Uždil, 1974, s. 103). Hříbková (2002) v rámci výzkumu navštěvovala půl roku poslední ročník MŠ a pozorovala děti při volné hře. V jejích pozorováních se opakovala u dětí hra na školu. Na počátku hry se však objevoval problém, kdo bude dělat učitelku – všichni si přáli být učitelkou, aby mohli opravovat sešity a dávat jedničky. V těchto hrách se objevovala učitelka pouze v roli autority, s výraznou převahou nad žáky – hodnotila, napomínala, opravovala, známkovala. Voříšková (2010) zmiňuje ještě druhý typ hry na školu v MŠ. Jedná se o hru řízenou učitelkou, ve které se děti stanou „žáky ve škole“ a budou se tak chovat - sedí na místech, hlásí se apod. Voříšková (2010) se v rámci svého výzkumu zabývala také domácí hrou na školu, která probíhá i u dětí bez staršího sourozence. Pokud si dítě hraje se starším sourozencem, učitel vždy zadává úkoly, známkuje, trestá za zlobení a žáci musejí poslouchat učitele, je v nadřazené roli. Pokud si však děti hrají s dospělou osobou, jsou jako „žáci“ mnohem aktivnější.

2. 2 Souhrn současných poznatků

Čáp, Mareš (2001) se zabývali přechodem z MŠ do ZŠ, spíše ale objasňují, proč je toto období pro děti náročné, jaké předpoklady musejí děti splňovat (téma školní zralosti), s čím vším se musejí vyrovnat, jaké problémy se mohou po nástupu do školy objevit. Téma představ dětí o škole nebo vnímání školy očima čerstvých školáků autoři konkrétněji nezmiňují. Také autorky Kutálková (2004) a Klégrová (2003) zmiňují téma očekávání dětí od školy jen okrajově. Nejvíce se tématu dotýká Vágnerová (2000, s. 135): *„Budoucí roli školáka dítěti již na konci předškolního věku potvrzuje chování rodičů, rituál zápisu a materiální symboly této změny. Dítě si pod vlivem různých informací vytváří určitou představu o obsahu role školáka a uvažuje o ní na úrovni svého prelogického myšlení. Role školáka zatím přesnější náplň nemá. Její představa se v této době realizuje jen na symbolické úrovni, ve formě hry. Dítě ve hře předvádí, co o škole ví a svoje zkušenosti doplňuje, popřípadě modifikuje fantazií. Na této úrovni se mohou uplatňovat nevědomá přání i obavy z očekávání změny, o níž dítě zatím příliš mnoho neví.“* Matějček (1986) připomíná, že těšení se dětí na školu pramení z dětské naivity a idealizování. Dítě zatím bere vstup do školy jako hru, neví, že se jedná o krok, který nelze vrátit. Vágnerová (2000) uvádí vliv rodičů a dalších členů na vytváření představ dětí o škole. Zabývá se také rolí žáka i rolí spolužáka po nástupu do školy, vztahem dítěte k učiteli a uvádí několik výroků dětí 1. třídy - např.: *„Já už tam chodit nebudu, když nebudeme mít naši paní učitelku. Moje paní učitelka je ze všech nejkrásnější a má vlasy jako princezna*“ (s. 163). Hříbková (2002) prováděla terénní výzkum v posledním ročníku MŠ. Uvádí, že v souvislosti s nástupem do školy se objevují velká očekávání dětí i rodičů. Základní škola má pro dítě mnohem vyšší prestiž než mateřská škola – dítě ví přesně, kdy do školy nastoupí a je na nástup dlouho připravováno. Na představu o učiteli mají vliv zkušenosti z MŠ a také informace od sourozenců a dospělých. „Informovanost“ dětí o škole vede k vytváření představ o ní, dítěti však chybí emocionální zkušenost. *„Absence přímé zkušenosti způsobuje, že s emocionální představivostí se u dětí před vstupem do školy nesetkáváme“ Vygotskij in Hříbková, 2002, s. 283).* Hříbková (2002) uvádí, že představy dětí o škole můžeme zjišťovat z rozhovorů či z pozorování her dětí na školu (viz kap. 1. 2. 1). Voříšková

(2010) ve své rigorózní práci zjišťovala, jaké představy o škole mají děti těsně před zahájením školní docházky.

2. 3 Výsledky výzkumu D. Voříškové

V této kapitole uvádím některé výsledky výzkumu Voříškové (2010), neboť budou následně použity pro komparaci první části mého výzkumného šetření. Autorka prováděla kvantitativní i kvalitativní výzkum na čtyřech vybraných MŠ, aby zmapovala představy předškolních dětí o škole. V první, kvantitativní časti, zkoumala kresby dětí na téma „škola“. Ve druhé části pak vedla s účastníky rozhovory a zadala jim opět kresbu – tentokrát na téma: „Na co se do školy těším nejvíce“. Na základě analýz vyplynulo, že předškolní děti toho o škole ví hodně. Škola pro ně znamená především učení, to považují za velmi důležité – hlavně čtení, psaní a počítání. Tyto znalosti je zařadí mezi „*velké*“ a umožní jim naučit se další věci. Předškolní děti velice zdůrazňují hodnocení – známkování. Známce předškoláci rozumí, mají představu, kdy přichází která známka. To, že si děti uvědomují velikost změny života po nástupu do školy, dokládá také fakt, že některé děti se do školy netěší. Nejdůležitějším zdrojem informací o škole je starší sourozenec, ten však nemá vliv na to, jaký vztah ke škole si děti udělají – i když je např. odrazuje od školy. Míru informovanosti pak ovlivňuje míra vzdělanosti rodičů a také, zda dítě navštěvuje MŠ a o jaký typ se jedná (venkovská či městská). Byl zjištěn rozdíl v chápání školy mezi chlapci a dívkami – pro dívky je škola spíše místem výkonu, chlapci ji chápou v širším slova smyslu a jsou pro ně důležitější mezilidské vztahy.

V kresbách na téma škola se objevilo sedm kategorií: 1. budova školy a okolí (budovu kreslily častěji mladší děti a děti bez staršího sourozence, které ještě nemají takovou zkušenost s tématem škola a chybí konkrétní informace, škola se často objevovala jako běžný dům), 2. místnost a její vybavení (vybavením obvykle byly lavice, stolek, židle, tabule – jednalo se o kresby starších dětí a městských dětí, kde je předpoklad, že mají více informací o škole), 3. osoby (učitelka, žáci, sám autor kresby – jednalo se o děti rodičů s vyšším vzděláním, v kresbě byly zobrazeny osoby při nějaké činnosti související se školou, patrně je znakem větší sociální vyspělosti), 4. činnosti (tato kategorie byla vyvozena až z následného rozhovoru, kdy dítě mluvilo, co se na kresbě děje – jednalo se zejména o děti, které mají starší sestru a pravděpodobně si

hrají na školu), 5. pomůcky (učebnice, sešity – více se objevovaly u starších dětí, jsou patrně více obeznámené s tématem škola), 6. čas děje (v kresbě byla zdůrazněna doba, kdy se děj odehrává – jednalo se o děti rodičů s vyšším vzděláním a děti z městských MŠ, které pravděpodobně vnímají čas přesněji), kombinace předchozích námětů (jednalo se o kresby dětí rodičů s vyšším vzděláním, které mají pravděpodobně více informací o škole, komplexnější představy). Jednou z hypotéz Voříškové (2010) bylo, že městské děti budou o škole více informované, než venkovské. Hypotéza se nepotvrdila, ale vyplynulo, že obě skupiny dětí mají odlišný obsah představ.

V kvalitativní části během polořízených rozhovorů děti sdělovaly své představy o škole. Z analýzy dle Voříškové (2010) vyplynulo, že děti dokážou vyjmenovat trivium, používají názvy některých vyučovacích předmětů, uvádějí také některé konkrétní činnosti (plavání, hrají volejbal atd.). Děti si také uvědomují rozdíl mezi vyučovací hodinou a přestávkou. Uvědomují si rozdíl mezi MŠ a ZŠ, kdy v MŠ se „*hraje*“ a v ZŠ se „*učí*“. Chápou učení jako velice vážnou věc. Výzkum ukázal, že děti se obvykle do školy těší. Ve zkoumaném souboru se častěji netěšily dívky, to Voříšková (2010) zdůvodňuje tím, že se více o školu zajímají a mají o ní více informací. Jako příčiny nechuti bylo uváděno učení a úkoly, přesto si dokážou najít i nějaké pozitivum. Těšení se pak lišilo u dívek a chlapců – těšení dívek má bezprostřední souvislost s vyučováním, těší se také na známky, na učitelku, o které si myslí, že bude „*hodná*“ a pokud bude „*přísná*“, bude to zasloužené. Chlapci se také těší kvůli těmto důvodům, ale těší se i na kamarády a činnosti s nimi. Voříšková (2010) uvádí, že děti si velmi dobře uvědomují, že známky dostávají za svoji školní práci. Pokud budou pracovat dobře, budou dostávat dobré známky. Objevila se také skupina dětí, které se těší, ale nedokážou vysvětlit, proč a na co. Pravděpodobně nemají dostatek informací o škole a neví, co přesně změna přinese, mají ji ale spojenou s kladnými emocemi. U dětí se také objevil strach z ubližování ze strany ostatních dětí.

V kresbách, na co se děti těší nejvíce, se objevily 3 kategorie: 1. budova školy - tyto děti mají nedostatek informací o škole, budovy byly velmi jednoduché (nejčastěji se jednalo o dvoupatrovou budovu s rovnou střechou a velkými okny). 2. proces vyučování - jednalo se o kresby třídy s procesem vyučování (ve třídě byly nakresleny detaily jako lavice, tabule, stolek učitele, někde školní pomůcky), nebo došlo

v kresbách ke zdůraznění účastníků (žáků a učitelky) či školních předmětů, které symbolizují činnosti, na které se děti těší (např. učebnice, notes se známkami apod.). Voříšková (2010) v souvislosti s touto kategorií uvádí, že pokud učitelka v kresbě trestá žáky, bývá se větší oproti žákům. 3. kategorii kreseb vytvořily děti, které se nejvíce těší na spolužáky, kamarády.

3. Mladší školní věk

Druhá část výzkumného šetření probíhala u žáků mladšího školního věku, uvádím tedy stručnou charakteristiku tohoto období. Školní věk bývá obvykle dělen na mladší školní věk (období od zahájení školní docházky do prvních známek dospívání ve věku 11 – 12 let) a starší školní věk, který se překrývá s pubertou. Někteří autoři (např. Matějček, 1996) ještě rozlišují střední školní věk. Na počátku tohoto období dochází k důležitému mezníku v životě dítěte i jeho rodiny – dítě vstupuje do základní školy (viz kap. 1. 4). Toto období bývá označováno věkem *„střízlivého realismu“.* Dítě chce pochopit okolní svět, čte, zkoumá, experimentuje. Zdokonaluje se hrubá i jemná motorika, roste svalová síla, zrychluje se pohyb. Děti se v této době zajímají o pohybové hry, obratnost se stává důležitou pro postavení ve skupině. Toto období je dobou soutěže. Nejprve se soutěží o přízeň učitelky, později o lepší prospěch (Říčan, 2006). Rozvíjí se smyslové vnímání, chápání času - např. prostřednictvím školních hodin. Rozvíjí se pozornost, kdy se prodlužuje schopnost koncentrace, paměť. V oblasti řeči se objevují velké individuální rozdíly. Nejpozději na počátku školní docházky by však měla vymizet patlavost. Ze zájmů je časté sběratelství, dítě se zajímá o věci tohoto světa – přírodu, techniku, sport, dobrodružnou četbu, děti rozumějí vtipům a slovním hříčkám (Matějček, 1996). Dochází k rozvoji identity, dítě přijímá identitu podle pohlavní příslušnosti a po osmém roce se již objevuje stabilní sebehodnocení. To se vytváří podle hodnocení dítěte druhými lidmi a je důležité, aby dítě získávalo pozitivní zpětnou vazbu. Okolo deseti let už je zřetelná introspekce, spontánní sebereflexe. (Langmeier, Krejčířová, 1998) V oblasti socializace si děti všímají mezilidských vztahů. Zejména dívky řeší, „kdo s kým chodí“. Rozvíjí se také pečovatelské chování a empatie. Mezi dětmi se vytváří přátelství, které se snadno navazuje, neboť školáci bývají orientovaní navenek, extravertní, převládají u nich kladné emoce (bezstarostnost a radost). Vztahy se často vytvářejí mezi dětmi sedícími ve škole poblíž, majícími společnou cestu ze školy, občas se v malé skupině prosadí fyzicky silnější. Všichni však následují „vůdce“ – učitelku. V rámci emočního vývoje se rozvíjí schopnost seberegulace - dítě je schopno skrývat své pocity, motivy. City jsou však spíše povrchní. Školák se např. nevydrží dlouho zlobit. (Říčan, 2006)

„Myšlení dítěte je mnohem rozvinutější než na předchozím vývojovém stupni, na druhé straně to stále ještě není abstraktní myšlení dospělého“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 230). Podle Piageta (2000) se dítě nachází ve stadiu konkrétních operací. Dítě manipuluje s mentálními reprezentacemi. Myšlení je reverzibilní - je vázáno na konkrétní zkušenost. Děti spíše popisují své okolí, než vysvětlují. Myšlení je méně egocentrické. Objevuje se schopnost konzervace (zachování) množství, mezi 9. a 10. rokem si děti uvědomují zachování váhy látky. Hlavní kognitivní strukturou je grupování (seskupování) – děti řadí předměty k sobě podle společných znaků a také seriace. Seriace neboli řazení je schopnost uspořádat předměty do pořadí (např. podle výšky). Čáp a Mareš (2001) nazývají myšlení tohoto věku „*realismem*“ – pro děti je nyní důležitá objektivní skutečnost.

Dle Eriksona (1996) a jeho teorie psychosociálního vývoje děti v tomto období řeší konflikt mezi snaživostí a méněcenností. Škola jako neosobní autorita vyvíjí na dítě tlak a stojí proti jeho přáním. Dítě musí číst, psát, počítat, ale někdy si chce hrát. Díky vlastní píli ale začíná získávat uznání a zvyšuje se jeho sebevědomí. Pokud je konflikt úspěšně vyřešen, získanou ctností je „kompetence“.

Morálka dětí je podle Kohlberga (in Langmeier, Krejčířová, 1998) konvenční. Dítě se snaží „být dobrým dítětem“ nebo vyhovět autoritě. To je spojeno se zkušeností jedince ze styku s jinou skupinou, než je rodina, kdy ve škole učitelka rozkládá svoji pozornost. Dítě se musí podřizovat pravidlům a chce splnit sociální očekávání.

Z pohledu teorie psychosexuálního vývoje se dítě nachází v období latence, kdy je sexualita zdánlivě skryta a dítě je soustředěno na školní činnosti (Freud in in Langmeier, Krejčířová, 1998).

1. 4 Vstup dítěte do školy

Vstup do školy bývá řazen mezi nejdůležitější události v životě dítěte a člověka vůbec. *„Tato událost bývá označována jako „prahová“, jako „zlomové období“, „klíčový moment života dítěte“, „vstup do života“ atp.“* (Hříbková, s. 273). *„Vstup dítěte do školy je důležitý životní mezník, jímž nastává pronikavá změna v jeho způsobu života a sociálních vztazích. Někdy je to dítěti nepříjemné, ale vstup do školy je pro něho dokladem toho, že se přiblížilo cíli „být velký“* (Čáp, Mareš, 2001, s. 228). Objevuje se rituál prvního školního dne, kdy dítě získává nový společenský status „školáka“, který má společenskou prestiž. Po vstupu do školy je na dítě najednou kladeno mnoho nároků a povinností, mění se režim dne a dochází k radikálnímu obratu v jeho životě i životě rodičů, kteří se podřizují programu školy a měli by dohlížet na domácí přípravu (Šulová, 2009). Hříbková (2002) provedla terénní výzkum v letech 1994/1995 v 1. třídě státní pražské školy. Její poznatky jsou zajímavé pro pochopení situace dítěte při vstupu do školy. Jak uvádí, stát se žákem není jednoduchý proces. Škola je pro dítě novým sociálním prostředím a klade na něj nové požadavky, než na jaké bylo zvyklé. Každé dítě vstupuje do školy jinak vybavené znalostmi a zkušenostmi. Učitelka obvykle zpočátku dává žákům prostor, aby se v novém prostředí „rozkoukali“, seznámili se postupně s pravidly školy. Hříbková (2002) se ptala žáků na rozdíly mezi MŠ a ZŠ, častými odpověďmi bylo: „*Ve škole se učí a ve školce si můžou děti víc hrá*t“, „*Ve škole se nespí a ve školce se musí po obědě spát*“ (s. 276). Žák se nejprve musí naučit orientovat v prostředí školy a školní třídy – učit se prostorové orientaci. Učí se také časové orientaci – rozdělení na dobu vyučování, přestávek, pobytu ve školní družině (to vše je nové). K upevnění časové rytmizace pomáhá zvonění. Matějček (1996) připomíná, že bychom neměli zapomínat, že škola neslouží jen k získávání vědomostí, ale má socializační funkci. Podle Matějčka (1996) se mohou ve škole objevit dva okruhy problémů – problémy týkající se školního prospěchu a problémy související se školní situací dítěte (vztahy, postavení), které jsou často opomíjeny. Mezi žáky se v této době objevují velké individuální rozdíly. Hříbková (2002) však hovoří o sociální neurčenosti na počátku školní docházky – ve třídě se mezi spolužáky zpočátku neobjevuje hierarchie, ta se vytváří postupně (viz kap. 1. 4. 2). Utváření pocitu příslušnosti ke skupině třídy může být někdy dramatické a pro jedince rizikové – např. žák se se

skupinou identifikuje, ale ona ho nemusí přijmout. Žáci v první třídě téměř bezmezně přijímají autoritu. Autorita učitelky bývá vyšší než autorita rodičů, její slovo je jako zákon, žáci se s ní snadno identifikují. Jak upozorňuje Vágnerová (2000), názor učitelky nemá vztah jen k sebehodnocení žáků, ale ovlivňuje jejich vztah k ostatním dětem. Mladší školáci bezvýhradně přijímají názory učitelky na jejich spolužáky. Hříbková (2002) hovoří o touze po fyzické blízkosti učitelky v počátcích školní docházky a uvádí, že žáci pravděpodobně vnímají zasedací pořádek jinak na začátku školního roku a jinak na konci. Nejprve si přejí sedět v prvních lavicích blízko učitelky, postupně ale zjišťují výhody zadních lavic. V první třídě se objevuje chlubení a žalování – žáci chtějí získat pozornost učitelky. Žáci se však nechlubí jen jí, ale také mezi s sebou – chlubení se objevuje jako jedna z forem soupeření, ale také prostředek získání pozornosti. V úkolových kontaktech dochází k soutěžení mezi žáky. *„Žáci jsou v první třídě velmi kritičtí k výkonům ostatních*“ (Hříbková, 2002, s. 286). Ve druhém pololetí 1. třídy se můžeme setkat s opisováním jako ochotou pomoci druhému – to je ovlivněno např. zasedacím pořádkem. Vzájemná empatie a spolupráce se objevuje o přestávkách. Žáci si mohou svoji pozici ve skupině zlepšovat také obdarováváním ostatních, přinášením vtipných nápadů, které zrealizují, nebo uměním upoutat pozornost ostatních.

4. 1 Motivace ve školním prostředí

Již během docházky do 1. třídy můžeme ve výpovědích žáků sledovat, že některé žáky škola baví více a některé méně. Do příčin této skutečnosti se může promítat motivovanost žáků a s ní související naplňování jejich potřeb. Když je u žáka vzbuzena potřeba, vzniká motiv, neboli důvod, pro který začne jednat určitým způsobem – učit se. Hrabal a kol. (1984) uvádějí tři základní skupiny vzdělávacích potřeb u žáků: poznávací (žáci přirozeně vyhledávají podněty a získávají nové informace), výkonové (přirozenou potřebou žáků je aktivita a iniciativa, chtějí něco umět). Poslední skupinou jsou sociální potřeby – sem můžeme zahrnout potřebu identifikace, intimity a afiliace, moci. Žáci mají individuální hierarchii potřeb, v níž nějaké potřeby dominují. V souvislosti s utvářením výkonových potřeb ve škole Hrabal a kol. (1984) uvádějí situaci vstupu dítěte do školy. Tam na základě hodnocení učitelem získává žák roli úspěšného, průměrného nebo neúspěšného žáka – to zpětně ovlivňuje jeho motivační sféru. Hrabal a kol. (1984) také uvádějí výsledky výzkumů školsky

neúspěšných žáků, ze kterých vyplývá, že mnoho žáků ve školní práci nedostatečně využívá své schopnosti – nelimitují je schopnosti, ale jsou málo motivovaní. Panuje shoda, že stálejší a pro učení nejefektivnější je vnitřní motivace. Za vnitřní motivaci ve škole je považována motivace vzbuzená aktualizací poznávacích potřeb. Vnější motivací pak bývá známkování jako jedna z forem školního hodnocení.

4. 2 Hodnocení na počátku školní docházky

Hodnocení učitelem považují žáci 1. třídy za stěžejní téma školního života. Hříbková (2002) popisuje vývoj hodnocení během 1. třídy. Na počátku školního roku učitelé nejprve hodnotí globálně celou třídu – to může ochránit ty, kteří požadavky plně nezvládají. Hodnocení může být nejprve doplněno odměnou typu bonbón či pohlednice, postupně dostává odměna názornou podobu v podobě razítek, které má motivovat výkon žáků. Žáci již mezi s sebou řeší, kdo má kolik razítek, chlubí se. Razítka tvoří přechod od globálního hodnocení k individuálnímu - známkování. Teprve známkování žáci považují za opravdové hodnocení – jedničky jsou radostně očekávány, jsou přitažlivé, magické - získávají ji od autority, kterou téměř absolutně přijímají. Jedničkami je naplněna role „opravdového“ žáka. V první třídě bývá hlavní motivací v učení žáka nasbírat co nejvíce jedniček. Tato motivace může přetrvávat po celou školní docházku. Piaget (1970) oblibu známkování v 1. třídě vysvětluje tím, že dítě se v kognitivním vývoji ve věku 6 – 7 let nachází v závěru etapy názorného myšlení a má nakročeno do etapy názorných operací. Tomuto myšlení dětí tedy více vyhovuje názorný doklad – např. jednička jako symbol individuálního hodnocení, než jen slovní pochvala učitelky určená v globálním hodnocení všem.

Zároveň ale žáci zjišťují, že jedničku mohou dostat také ostatní a nedostane ji každý – jejich výkon musí odpovídat požadavkům učitele. Individuální hodnocení pak ovlivňuje utváření sebevědomí žáka (posiluje ho nebo oslabuje) a umožňuje srovnávat své výkony s výkony spolužáků. Známkování by nemělo představovat problém, pokud je žák školsky zralý. Zda se známkování stane pro žáka stresující, ovlivňují také reakce jeho okolí (rodiny, spolužáků apod.).

5. Kresba u dětí

Představy dětí o škole a pozdější vnímání školy můžeme sledovat prostřednictvím kreseb dětí a žáků na dané téma. Kresba je pro děti nejpřirozenějším prostředkem k vyjádření a zároveň je pro ně hrou (Říčan, 2006). Kresba je druh výtvarného umění, které je vytvářeno na dvourozměrné médium a používá jako výrazový prostředek lineární stopu (Wikipedia). Do kresby se promítají různé úrovně psychických vlastností dítěte. Na základě kresby můžeme odhadovat úroveň jemné motoriky, zrakového vnímání, paměť, senzomotorickou koordinaci, představivost. Pokud se v kresbě objeví nápadnosti, může jít o poruchu některé z těchto funkcí. Do kresby se promítají osobnostní rysy dítěte. Jak se vyvíjí dítě, tak také v kresbě dochází k vývoji (Semerádová, Škaloudová, 2002). *„Pro pochopení dětské kresby má velikou úlohu ústní výpověď dítěte – obsah představy a dějová situace je vždycky daleko plnější, složitější a zajímavější, než může naše oko při prvním pohledu na kresbu rozeznat*“ (Uždil, 1974, s. 28). Bečvářová (2014) upozorňuje, že pokud chceme použít kresbu k diagnostice, musíme být velice opatrní, můžeme si všímat např. síly přítlaku na tužku, jak je kresba umístěna do formátu apod. Např.: *„Dolní spodní roh formátu a malá kresba často „mluví“ o úzkosti a strachu“* (Bečvářová, 2014, s. 9). Důležitá je také symbolika barev. Nikdy však nelze zobecňovat, vždy je třeba brát v potaz individualitu každého a konkrétní podmínky a situaci vzniku kresby.

Vývoj kresby souvisí s celkovým vývojem dítěte. Tak jak rostou zkušenosti dítěte, dítě má potřebu novou zkušenost vyjádřit. *„Výtvarná činnost není ničím nahodilým a je úzce svázána s celkem duševního života dítěte. Zvlášť silně se v ní uplatní úloha představivosti a vnímání“* (Uždil, 1974, s. 91).

5. 1 Kresba v předškolním věku

Luquet (in Piaget, Inhelder, 2000) uvádí, že v kresbě předškolního dítěte se objevuje, co dítě o věci / osobě ví, ne jak ji vidí. Co dítě na kresbě vidí, znázorňuje mnohem později. Toto období nazývá „*intelektuálním realismem*“ – dítě již v kresbě překonalo počáteční nesnáze, ale jde mu více o vlastnosti předlohy nezávisle na zrakové perspektivě – např. postava z profilu má obě oči, vidíme kořeny v zemi. Pokud po dítěti chceme, aby nakreslilo nějakou věc, mělo by ji nejprve poznat co nejvíce

smysly, měli bychom vyvolat vzpomínky, zážitky dítěte. *„Dětská tvorba je vždy spjatá s konkrétní reálnou představou. Prostřednictvím výtvarného vyjádření dítě sděluje“* (Bečvářová, 2014, s. 8). *„Protože je kresba pojímána spíše jako vyjádření postoje dítěte k zobrazovanému objektu, mohou v ní převažovat subjektivně důležité rysy nad jeho reálnou podobou*“ (Vágnerová, 2000, s. 109). Ke konci předškolního věku se však zobrazované stále více podobá skutečnosti.

V kresbách předškolních dětí se nejčastěji objevuje člověk – *„paňák*“ a dále vše, co s ním souvisí. Postupně se k člověku přidává jeho prostředí jako dům, strom, zahrada, zvíře, dopravní prostředek a užitečné věci jako např. nábytek. Dle Bečvářové (2014) se tyto tendence objevují až okolo 5. – 6. roku. Jedná se o obsahovou kresbu a období *„dětského naivního realismu*“. Dům vždy bývá vybaven vlastnostmi souvisejícími s bydlením – okny, dveřmi s klikou, komínem, ze kterého se často kouří. Zpočátku děti nemají v oblibě mnohapatrové domy, častěji kreslí venkovský dům s trojúhelníkovým štítem. Typ však závisí na architektuře, která převládá v okolí dítěte. V dětských kresbách se často objevuje slunce, které v kresbách určuje čas dne, ale také oblohu. V kresbách se zpočátku objevuje *„R – princip*“ (*pravoúhlost*) – např. komín je ke střeše domu připojen kolmo. V zobrazení prostoru se objevuje plošné uspořádání objemu – předmět je zobrazen z různých úhlů pohledu (*vícepohledovost*), které jsou propojeny v jeden celek. Při zobrazování vnitřního objemu se objevuje „*transparence*“ neboli „*rentgenové vidění*“ – např. dítě nakreslí skrz zeď domu i dění uvnitř. Postupně začíná spodní okraj plochy sloužit jako země – podél tohoto okraje se objevuje *„základní čára*“. Někdy bývá vodorovnou čárou naznačeno také nebe. V kresbách se objevuje také sklápění jako způsob uspořádání plochy v prostoru – předměty, které bychom normálně neviděli celé, jsou sklopeny do půdorysu. Na rozdíl od dospělých se u dětí objevuje „*obrácená perspektiva*“ – očekáváme, že největší bude to, co je nejblíže spodnímu okraji, dítě se však může ztotožnit s někým / něčím uprostřed obrazu a věci dole u okraje jsou naopak menší. V zobrazení pohybu se zatím objevují nedostatky. Jako jedna ze zvláštností se může v dětské kresbě objevit „*grafoidismus*“, kdy dítě naklání kresbu po směru písma. V dětských kresbách se často objevuje „*automatismus*“, kdy děti opakují jednoduché a osvojené tvary. Automatismus bývá základem zdobení a *„nepravého ornamentu“*. Pokud je zdobení příliš, kresba bývá

obsahově chudá. Nepravý ornament však nemusí sloužit jen ke zdobení, ale může být náhradou složitého tvaru nebo zakrýt nepochopení funkce (Uždil, 1974). Bečvářová (2014) k těmto znakům přidává „*antropomorfismus*“, kdy mají děti tendenci polidšťovat zvířata, věci. Podle Uždila (1974) se v dětských kresbách objevují také principy rytmu, symetrie a opakování. Barvy se často váží s představou – např. zelená – tráva. Každé dítě má jinou zálibu v barvách a barevné výtvory stejně starých dětí se liší. V dětských kresbách se objevuje barevná nadsázka, do kresby se také silně promítají emoce. Uždil (1974) zmiňuje souvislost mezi grafikou kresby a grafikou písma. Existují různé kreslířské typy, přičemž jako dva hlavní uvádí – extravertní typ, který se snaží zachytit věci objektivně, tak jak jsou. A dále introvertní typ, pro něhož jsou důležitější emoce a zážitek než objektivní vzhled.

5. 2 Kresba v mladším školním věku

V mladším školním věku děti obvykle kreslí rády, kresba je pro ně přirozená situace. Semerádová a Škaloudová (2002) doporučují kresbu použít v úvodní fázi při práci s dítětem, kdy s ním chceme navázat kontakt či ho motivovat k následné práci. Na počátku školní docházky, kdy učitelé ještě žáky neznají, často používají kresbu jako jeden z prvních úkolů. V tomto věku se objevuje v kresbě více detailů, také se zlepšuje formální kvalita kresby. Kresba lidské postavy často slouží jako jeden z ukazatelů školní zralosti. Také žáci sami hodnotí své kresby navzájem. Pokud spolužák hezky kreslí, může to zvýšit jeho společenskou prestiž. (Semerádová, Škaloudová, 2002)

U šestiletých dětí již bývá lidské tělo dobře členěno, má trup a postupně se v kresbě objevují detaily, dvojité čáry u končetin, části těla jsou vykreslovány a naznačují hmotnost. Mezi 6. – 7. rokem se v kresbě objevuje horizont – čára, která rozděluje zemi a nebe a vypovídá např. o nerovnostech terénu. Okolo 6. roku a později dítě zaplňuje prázdný prostor v kresbě jako něco reálného. Znakem vyspělosti kresby je překrývání tvarů, kdy předmět vpředu zakryje předmět za ním. Čtvrtým rozměrem dětské kresby je čas. Děti se pokouší najednou sjednotit více okamžiků, v nichž probíhá děj – tato tendence se nazývá „*simultaneita*“ (Uždil, 1974). Bečvářová (2014) zmiňuje profil, který se objevuje v kresbách postav či zvířat, mizí pravoúhlost. Postupně se objevuje jednoduchá perspektiva. Luquet (in Piaget, Inhelder, 2000) hovoří o „*zrakovém realismu*“ mezi osmým až devátým rokem. Dítě kreslí už jen to, co vidí

z určitého úhlu, v kresbě se objevují metrické poměry, předměty jsou rozloženy podle celkového plánu.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6. Cíl výzkumu, výzkumné otázky

Cílem výzkumu je zjistit, jaká očekávání mají předškolní děti od školy a zda a nakolik se změní jejich vnímání školy několik měsíců po zahájení školní docházky. Dále je cílem hlubší vhled do této problematiky.

Hlavní výzkumné otázky:

- Jak si předškolní děti představují školu, školní život?
- Jak vnímají děti, které zahájily školní docházku, školu a školní život?
- Jsou očekávání a vnímaná realita ve shodě?

7. Metodika

7. 1 Kvalitativní výzkum

Vzhledem k cílům mého výzkumu jsem zvolila kvalitativní přístup. Jak uvádí Švaříček a Šeďová (2007), existuje mnoho definic kvalitativního výzkumu. Autoři předkládají několik druhů definic podle: použité metody sběru dat, metody usuzování, typů dat a způsobů analýzy dat. Na základě těchto definic autoři vytvořili definici, ve které se snaží zahrnout všechny důležité znaky kvalitativního přístupu: „*Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomocí celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu*“ (Švaříček, Šeďová, 2007, s. 17). V kvalitativním výzkumu jsou sami aktéři bráni jako odborníci a my se snažíme výzkumný problém nahlédnout jejich očima, jsou „*naivními vědci*“ (Švaříček, Šeďová, 2007, s. 18). Nejsou již bráni jen jako „*respondenti*“, ale jako „*účastníci*“, jejichž spolupráce je při výzkumu důležitá. Výzkumník by však měl znát, jaký jazyk účastníci výzkumu používají. Pokud chceme pochopit účastníky, nestačí se jich jen ptát, ale je třeba odlišit také skrytý význam. „*Začínající badatelé však zpravidla zůstávají u popisu toho, jak jednal jeden účastník, co si myslel a proč*“ (Švaříček, Šeďová, 2007, s. 20). Výzkumníka by mělo zajímat také pozadí, které stojí za pohledem či jednáním účastníka. V tomto výzkumu nejde jen o popis získaných informací, ale klíčová je jejich analýza. Subjektivita výzkumníka je zde brána jako pozitivum pro pochopení problému, pokud si zachová svoji objektivitu. Jde o hloubkové prozkoumání určitého jevu, kdy předem nejsou stanoveny hypotézy. V tomto výzkumu se obvykle střídá plánování a improvizace (Švaříček, Šeďová, 2007). „*V kvalitativních výzkumných projektech dochází zcela běžně k tomu, že se výzkumník v určité fázi jakoby „vrátí zpět“ a provede určitou změnu svého plánu*“ (Švaříček, Šeďová, 2007, s. 52). Aby mohl být výzkum považován za kvalitní, je třeba, aby splňoval určitá kritéria: pravdivost a platnost, pochopení, důvěryhodnost, přenositelnost, autenticitu, spolehlivost. Během své výzkumné práce jsem se snažila tato kritéria dodržet. Je třeba si také zvolit design (plán) výzkumu. Švaříček a Šeďová (2007) považují za nejužitečnější a nejpoužívanější tyto čtyři designy:

případovou studii, biografii, zakotvenou teorii a etnografii. Pro svůj výzkum považuji za nejvhodnější zakotvenou teorii. Tato teorie byla vytvořena v USA v 60. letech 20. století za účelem posunout kvalitativní výzkum tak, aby se nejednalo o pouhý popis jevů, ale aby se výzkumníci nebáli vytvářet teorie nové, které vypovídají o vztazích mezi proměnnými (Švaříček, Šeďová, 2007). Vlivem nedostatku času, který jsem si nechala na analýzu získaných dat, jsem z této teorie provedla pouze první krok – otevřené kódování (viz kap. 2. 2. 5).

7. 2 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořilo 9 účastníků – 3 dívky a 6 chlapců. Předem jsem měla určeno, koho do vzorku zahrnu. Šlo o tzv. „*kompletní sběr*“ (Švaříček, Šeďová, 2007, s. 74), kdy do vzorku byli zahrnuti všichni dostupní účastníci z uzavřené skupiny. Jako účastníci výzkumu byly vybrány všechny děti předškolní třídy MŠ Mirotice, které se měly od září r. 2014 žáky 1. třídy ZŠ M. Alše, která tvoří společnou instituci s MŠ. V této MŠ pracuji 4. rokem jako vedoucí učitelka. I když účastníci nepatřili do mé třídy, všechny jsem je již znala a měla s nimi vytvořený vztah. Setkávala jsem se s účastníky sice jen krátce, avšak téměř denně ráno nebo odpoledne v době, kdy jsou děti ze všech tříd spojené na hlavní třídě a také při společných akcích v MŠ. Ve třídě účastníků jsem také jednou týdně vedla „Hrátky s angličtinou“. To byl hlavní důvod výběru – věděla jsem, že s účastníky již nebudu muset navazovat vztah, nebudu muset řešit vstup do terénu, že výzkum proběhne v prostředí, které účastníci i já dobře známe a že budu mít dobré podmínky také pro druhou část výzkumu, neboť obě školy spolu sousedí.

Všem účastníkům bylo v době první části šetření, které proběhlo v červnu r. 2014, 6 let. Účastníci ZŠ již částečně znali. Kolem budovy ZŠ chodily denně do MŠ. Byli se ve škole podívat před zápisem do první třídy – účastnili se vyučování žáků první třídy a poté byli u zápisu. Také chodili jednou týdně cvičit do tělocvičny ZŠ. V tělocvičně také někdy měli divadelní a jiná představení spolu s žáky ZŠ.

7. 3 Metody sběru dat

7. 3. 1 Pozorování

Pozorování je klíčovou metodou sběru dat nejen v pedagogických vědách, je důležitým zdrojem mnoha informací (Franclová, 2014). „*Metoda pozorování spočívá*

v záměrném a plánovitém vnímání, které je cílevědomě zaměřeno k dosažení určitého cíle“ (Svoboda, 2001, s. 32). Zvolila jsem jeho základní typ: zúčastněné pozorování, kdy výzkumník sleduje účastníky dlouhodobě, systematicky a reflexivně přímo v terénu. Tato metoda je vhodná pro sledování školní třídy. Jednalo se o pozorování přímé, neboť jsem pozorovala účastníky přímo v terénu třídy, otevřené – účastníci o mně věděli a strukturované - hledala jsem odpověď na konkrétní otázku (Švaříček, Šeďová, 2007). Mezi dubnem a červnem r. 2014 jsem se při krátkých chvilkách, kdy jsem byla s účastníky ve třídě, snažila pozorovat, zda a jakým způsobem si hrají na školu.

7. 3. 2 Rozhovor

Metoda rozhovoru patří k nejobtížnějším. Rozhovor s dítětem bývá odlišný od rozhovoru s dospělým, u dětí je velice důležitá neverbální složka rozhovoru (Svoboda, 2001). V kvalitativním výzkumu bývá nejvíce užíván hloubkový rozhovor, kdy se obvykle jeden badatel dotazuje jednoho účastníka. Rozhovor je výsledkem spolupráce výzkumníka a účastníka (Švaříček, Šeďová, 2007). V rozhovoru můžeme užívat různé typy otázek – otevřené (jsou vždy lepší a poskytnou více informací), uzavřené (ano/ne) a projektivní, kdy se ptáme na něco citlivého (Franclová, 2014). V hloubkovém rozhovoru se nejčastěji užívají otevřené otázky – ty jsem se snažila klást účastníkům mého výzkumu. Při kladení otázek bychom měli postupovat od jednoduchých ke složitějším (Svoboda a kol., 2002). Existují dva hlavní typy hloubkového rozhovoru – narativní neboli nestrukturovaný, který necháváme volně plynout a polostrukturovaný (Švaříček, Šeďová, 2007). Pro svůj výzkum jsem zvolila polostrukturované rozhovory, kdy jsem měla předem připravený seznam otázek. Jejich pořadí se však odvíjelo podle výpovědí účastníků a dle situace jsem použila i otázky předem nepřipravené. V první části výzkumu, kdy byli účastníci v předškolním věku, jsem jako úvodní otázku obvykle položila: „*Těšíš se do školy?*“. Hlavní otázky byly: „*Na co se tam těšíš / netěšíš?*“; „*Co si myslíš, že budete ve škole dělat?*“; „*Jaká myslíš, že bude paní učitelka?*“; „*Co myslíš, že se zapisuje do žákovské knihy?*“; „*Co to znamená, když někdo dostane poznámku / jedničku/ pětku?*“, „*Víš, jaké jsou ve škole třídy?“*; „*Co myslíš, že budete dělat o přestávkách?*“; „*Budeš mít ve škole nějaké kamarády, jaké?“; „Vypráví ti někdo o škole?“.* Ukončovací otázkou pak bylo: „*Věděl/a bys ještě něco o škole? Chtěl/a bys mi ještě něco říci?“*

Pokud vede výzkumník rozhovor s jedním dítětem, bývá problém ho „rozpovídat“, z tohoto důvodu bývá doporučována projektivní metoda kresby, nad kterou můžeme rozhovor rozvinout (Švaříček, Šeďová, 2007). Ve druhé části výzkumu, kdy již účastníci chodili do školy, zněla obvykle úvodní otázka *„Líbí se ti ve škole?“.* Hlavní otázky pak byly tyto: *„Co se ti ve škole líbí, co tě baví?“*; *„Co se ti ve škole nelíbí?“*; *„Jaká je vaše paní učitelka?“*; *„Máš ve škole kamarády?“*; *„Co děláte o přestávkách?“*; *„Jaké máš známky?“*; *„Dostal jsi už poznámku?“*; *„Těšíš se do druhé třídy?“; „Stýská se ti po něčem ze školky?“*. Ukončovací otázkou bylo: *„Chtěl/a bys mi ještě něco říci o škole?“.*

7. 3. 3 Kresba

Patří mezi projektivní metody, které jsou specifické tím, že jedinci předkládáme nejednoznačný materiál a on do něj projikuje svoje vnitřní obsahy (Franclová, 2014). *„Projektivní metody tvoří svébytnou kategorii. Svojí komplikovaností, různorodostí, obtížnou uchopitelností i šíří záběru se vymykají z rámce jiných postupů“* (Svoboda, 2001, s. 236). Svoboda (2001) upozorňuje na specifika užití těchto metod u dětí – u dětí bývají jiné hranice mezi vědomými a nevědomými procesy než u dospělých, dítě nám často poskytne mnoho informací již v rozhovoru, důležitý je také věk dítěte.

Při kresbě je třeba sledovat proces tvorby a vést s dítětem rozhovor. U kresby se dá pracovat s různými znaky, jako jsou: dojem (jak na nás kresba působí, jaké pocity v nás vzbuzuje), práce s plochou, grafomotorika, barevnost, nápadné znaky v kresbě (jako zvýraznění nebo vynechání některých částí) apod. (Franclová, 2014). Vágnerová (2001) uvádí příklady, co vše se v kresbě dětí odráží: kognitivní přístup dítěte ke ztvárnění tématu, celková úroveň jeho jemné motoriky a senzomotorické koordinace, emoční prožívání, schopnost vizuální percepce, temperament a u námětové kresby, jak dítě nazírá na určitou skutečnost a jaké k ní má postoj.

Účastníci měli nakreslit obrázek na téma „Já ve škole“. Účastníci, kteří si nevěděli rady, si mohli vybrat z podtémat.: „Škola“, „Paní učitelka", "Já a moji spolužáci", "Vyučování".

7. 3. 4 Soubor karet „Moře emocí“

Jedná se také o projektivní techniku - nestandardizovaný set 32 karet s kresbami velryb. Autorkami jsou Magda Šustrová, která dostala nápad vytvořit karty a

vytvořila k nim text a autorka grafické stránky Martina Halajčuková. Tyto karty mají usnadnit pochopení a prožívání emocí a jsou určeny pro učitele, lektory, poradce, psychology apod. Na přední straně karty je nakreslena personifikovaná velryba, která vyjadřuje svým tělem a výrazem tváře nějakou emoci. V brožuře ke kartám je u každého obrázku uveden možný popis emoce, stavu, avšak význam může být různý. Obrázky karet spolu s popisem jsou uvedeny v přílohách této práce. Při předkládání karet účastníkům jsem však užívala termín „*ryba*“, který by měl být účastníkům bližší, někteří navíc mají problém slovo „*velryba*“ vyslovit. V první části výzkumu jsem dala účastníkům v předškolním věku tento úkol: *„Pořádně si prohlédni tyto ryby. Každá ryba se nějak cítí - některá je smutná, jiná veselá, další se bojí, … Zkus vybrat, jaké ryby se chystají, tak jako ty, do školy a proč si to myslíš?*“ Ve druhé části šetření byl úkol následující: „*Na obrázcích jsou ryby, které se různě tváří, cítí. Jaké myslíš, že chodí do školy, tak jako ty? A proč si to myslíš?*“. Výběr karet jsem oproti první části šetření doplnila o otázku: *„A jaké ryby podle tebe do školy nechodí a proč?*“.

7. 4 Realizace výzkumu

Během měsíce června r. 2014 jsem si postupně zvala účastníky do mé kanceláře. Ačkoliv Šeďová a Švaříček (2007) uvádějí, že by měl při výzkumu s dětmi / žáky rozhovor proběhnout ve známém prostředí a nedoporučují kabinet učitele, jedná se o klidné a příjemné místo, které účastníci dobře znali, neboť zde probíhá logopedická práce s dětmi. Místnost je menší a je vybavena hračkami a vyzdobena dětskými obrázky. Účastníkům jsem předem ve třídě sdělila, že si budeme povídat o škole a že budu ráda, pokud mi nakreslí nějaký obrázek. Nejprve jsem s účastníky zavedla řeč na téma blížící se školní docházky a poté je požádala o nakreslení obrázku. Po kresbě jsme spolu vedli rozhovor. Někteří účastníci začali o škole hovořit sami a teprve poté nakreslili obrázek, jiní povídali během kresby. Následně jsem užila projektivní metodu výběru karet s obrázky emocí („Moře emocí“), které účastníci vztahovali ke škole. U stejného vzorku účastníků jsem během docházky do 1. třídy v lednu a únoru r. 2015 provedla šetření, během kterého mi nakreslili kresbu na téma „Já ve škole“, dále jsme spolu vedli rozhovory a účastníci vybírali ze stejného souboru karet s obrázky emocí jako v první části výzkumu. Také toto šetření proběhlo v mé kanceláři.

7. 5 Zpracování dat

V první části výzkumného šetření jsem si vedla záznamy o pozorování hry účastníků. Při rozhovorech s účastníky jsem nezvolila šťastný postup a rozhovory jsem si ihned písemně zaznamenávala na papír a později je přepisovala elektronicky. Zpětně jsem si však uvědomila, že jsem zaznamenala pouze verbální odpovědi účastníků, které nezahrnovaly např. smích dětí, pauzy v řeči. I když jsem se snažila zaznamenat odpovědi doslovně, nemohu s jistotou říci, že se mi to plně podařilo. Také bych se místo zapisování mohla více soustředit na odpovědi dětí a následné kladení vhodnějších otázek – zapisování rozptylovalo moji pozornost. Vybrané karty emocí jsem nafotila dle pořadí, v jakém je účastníci vybírali. U vybraných karet jsem vždy uvedla popis emoce, který je uveden v brožuře k těmto kartám, neboť se mi popis zdál výstižný a dále jsem uvedla komentář účastníků k výběru. Obrázky jsem popsala a doplnila výpověďmi účastníků. Vzhledem k tomu, že rozhovor by měl začínat zapnutím diktafonu, který je pro spolehlivý výzkum takřka nezbytný (Švaříček, Šeďová, 2007), jsem již při druhé části výzkumného šetření použila diktafon a teprve poté pořizovala přepisy.

Jako hlavní metodu pro zpracování dat jsem použila metodu otevřeného kódování, což je první část zakotvené teorie. Nejprve získaná data rozložíme do částí – „*indikátorů*“ (např. výroky účastníků) a porovnáváme je mezi s sebou, píšeme si k nim poznámky. Jednotlivým indikátorům nebo jejich skupinám výzkumník přiřazuje na základě vlastní interpretace „kódy“ (koncepty, názvy). Z nich se nám postupně vynoří podstatné kategorie (Švaříček, Šeďová, 2007). „*Kódování je procedurou, která umožňuje z množství dat „vytáhnout“ proměnné, které se stanou základem budoucí teorie“* (Švaříček, Šeďová, 2007, s. 92).

7. 6 Etické hledisko

V každém výzkumu by měl badatel řešit také etické hledisko. Švaříček a Šeďová (2007) uvádějí několik základních etických principů. Abych zachovala princip důvěrnosti, nepoužívám pravá jména účastníků. Vzhledem k tomu, že účastníci jsou mladší 18 let a zodpovídají za ně zákonní zástupci, získala jsem od všech zákonných zástupců poučený souhlas. Všech účastníků jsem se však předem ptala, zda se chtějí výzkumu zúčastnit a předem jsem je informovala, jak bude výzkum probíhat. Po

pečlivém posouzení jsem uznala, že účastníci výzkumu nebudou nijak ohroženi, pokud by se zákonní zástupci dozvěděli výsledky výzkumu a v rámci principu zpřístupnění práce účastníkům výzkumu jsem zákonným zástupcům nabídla možnost, aby byli informováni o výsledcích výzkumu, pokud budou mít zájem.

8. Výsledky

8. 1 Představy předškolních dětí o škole

8*. 1. 1 Výsledky na základě rozhovorů*

Mojí úvodní otázkou bylo, zda se účastníci do školy těší. Z rozhovorů vyplynulo, že většina (6) se těší. Uváděné důvody těšení se byly různé – od nic neříkající odpovědi „n*a všechno*“ či „na učení“, přes povrchní důvod, že má škola hezkou fasádu k důvodům, že se účastníci ve škole naučí trivium. Umění *„číst, psát a počítat*“ pravděpodobně souvisí s představou dospělosti a touze připodobnit se dospělým. Dva účastníci také uvedli, že se „*těší na úkoly*“. Zde jsem však nezjistila, zda myslí úkoly, které budou řešit ve škole či domácí úkoly. Ve druhém případě by to znamenalo, že nemají představu, že plněním úkolů přijdou o čas např. na hru. Jeden účastník si toto uvědomuje a uvedl, že „*bude úkoly vypracovávat v družině, aby si doma mohl hrát*“. Je otázkou, zda výrok účastníka, že se do školy těší, není u některých pouze prázdnou frází vycházející z představy, že děti by se na školu měly těšit. Tři účastníci se do školy moc netěší. Jeden se „*nechce učit*“. Jednomu účastníkovi říkají starší bratři: „*„Netěš se, tam se nikdo netěší“*. On sám však zdůvodňuje netěšení se tím, „*protože na začátku tam bude jeden pán povídat“.* Myslí tím pravděpodobně projev ředitele školy při zahájení školního roku. Zde vyvstává otázka, jak si tyto informace spojil dohromady. Další účastník neví důvod, ale myslí si, že si na školu zvykne. To evokuje představu školy jako něčeho nutného, co je třeba přetrpět.

Z rozhovorů vyplynulo, že většině (8) o škole vypráví někdo z rodiny – rodiče, starší sourozenci, prarodiče, bratranci a sestřenice. Účastníci (3), kteří se do školy netěší, mají všichni starší sourozence či jiného příbuzného ve škole. Tyto informace mohou působit proti dětské naivitě a idealizování.

Šest účastníků již má nachystanou aktovku, penál a psací potřeby jako symboly blížící se školní docházky. Účastníkům to může pomoci v přípravě na blížící se změnu – ví, že škola se již blíží.

Ve výpovědích účastníků se objevilo devět kategorií, jichž se představy o škole týkají: „vyučování“, „hodnocení školní práce a chování“, „učitelka“, „čas mimo

vyučování“, „rozdělení tříd“, „vybavení třídy“, „vybavení školy“, „spolužáci“, „řízení školy“.

1. Vyučování

Když jsem se účastníků ptala, co si myslí, že budou ve škole dělat, většina (7) uvedla, že se budou „*učit*“. To je velice obecný pojem, který je třeba dále rozvést – toho nebyl schopen pouze jeden účastník. Třikrát se objevila představa učení jako „*dělání a dostávání úkolů*“. Čtyři účastníci zmínili „*psaní*“. U čtyř účastníků se v odpovědích objevila matematika - „*matika*“ (2) a „*počítání*“ (2), dále „*čtení*“ (2). Zajímavá je odpověď jednoho účastníka, že *„když bude zlobit, bude chodit k tabuli a bude tam např. kreslit, kolik se rovná jedna plus dva“.* To může evokovat představu práce u tabule pouze jako druh trestu. Ve dvou představách se objevilo „*cvičení*“ spojené s těšením se. Zde se promítá potřeba pohybu, která je u dětí výrazná. Jedna účastnice doufá, že *„budou chodit na procházky*“. Pobyt venku je typický pro MŠ a tato představa pravděpodobně pramení z nevědomosti, že ve škole již na procházky téměř nebude čas. V představách se ojediněle objevily také činnosti mimo běžné vyučování jako „*vyrábění z keramiky*“, *„plavání“, „cesty na běžecké závody*“. Jednou bylo zmíněno také „*malování*“. Je vidět, že účastníci přikládají největší význam triviu a úkolům, kromě matematiky, čtení a psaní se však neobjevilo žádné další pojmenování předmětu jako např. „prvouka“, „pracovní činnosti“, „hudební výchova“ či „tělocvik“. O něm účastníci hovoří jako o „cvičení“. Vyvstává otázka, zda neznají pojmenování pro některé předměty či zda si myslí, že ve škole již nebudou zpívat, malovat, tvořit apod. Zajímavé je, že se ani jednou neobjevila angličtina, kterou již mají v MŠ a která účastníky velice baví.

2. Hodnocení školní práce a chování

Osm účastníků ví, že budou mít ve škole žákovské knihy, do kterých se píší známky a poznámky. Pochvala však není zmíněna ani u jednoho účastníka. Zde vyvstává otázka, zda si účastníci myslí, že se ve škole nechválí a mají představu pouze hodnocení negativního chování. Přitom v MŠ zažívají pochvalu velmi často. Jako příklady známek účastníci nejčastěji uvádějí *„jedničky a pětky“.* Pouze jediná účastnice uvedla všechny známky od jedničky po pětku a také jako jediná použila výraz „*koule*“, paralelně však s pětkou, tudíž asi neví, že se jedná o totéž. Účastníci mají představu, že

„jedničky jsou dobrý a pětky špatný“, kromě jedné účastnice. Ve většině případů (6) si však v představách spojují známkování s chováním. Jedničku pak v jejich představách dostane ten, *„kdo je hodný, nezlobil*, *poslouchá učitelku, „nedělá kraviny*“ a pětku ten, kdo *„dělá kraviny“, „zlobí“*. U jednoho účastníka se objevila představa spojitosti známky a školních výsledků v kombinaci s chováním: *„jednička je prý dobrá, tu dostane, když nedělá kraviny a učí se pěkně “.* Jedná se o jediný případ, kdy bylo učení zmíněno ve spojitosti se známkováním. Jedna účastnice ještě uvedla, že bratranec *„má špatné známky, protože se nesoustředí*“. Je zajímavé, jak je pro nás dospělé na první pohled samozřejmé spojení mezi známkováním a výsledky práce, pokud si však učitel /učitelka neudrží objektivitu, může se chování do známkování promítnout a v mnohých případech se to také děje. Poznámky se dle účastníků *„dávají za zlobení*“. U jednoho účastníka se v představě objevilo spojení chování a výsledků školní práce, kdy poznámku dostanou, *„když dostanou pětku nebo udělají něco špatného, dělají voloviny*“. Zajímavá je představa jednoho účastníka, který si myslí, že když budou ve škole zlobit, *„dostanou buráka*“ (pěstí do zátylku), prý to kluky bolí více, nebo *„půjdou na hanbu*“. Jak na tuto představu přišel, řekl mu to někdo? Jedna účastnice mluvila o poznámce jako *„pozvánce*“, což prý znamená, že *„dostanou pětku nebo jedničku a to pak nebude radost*“. Stálo by za to prozkoumat, co si účastníci představují pod pojmy „zlobení“ ve škole, dělat „kraviny“, „voloviny“.

3. Učitelka

Až na jednoho účastníka všichni vědí, jakou budou mít učitelku, znají její jméno. U jedné účastnice byla dokonce doma na oslavě. Někteří o ní již slyšeli od rodičů, sourozenců, bratranců i sestřenic, které učila nebo učí. Tři účastníci si myslí, že bude *„hodná*“. Dva si myslí, že bude *„přísná*“, jeden pro přísná užívá výraz *„trochu zlobivá*“. Převažuje představa (4), že učitelka bude *„hodná, ale i přísná*“. Přísná bude, pokud *„budou dělat špatný úkoly*“, nebo pokud *„budou zlobit*“, *„budou zlí*“. U jednoho účastníka se objevila představa učitelky, jako osoby, která *„kontroluje děti, jestli dělají něco špatně, nebo tam dělají kraviny*“. Opět vyvstává otázka, co vše si děti představují pod „zlobením“. Bylo by dobré prozkoumat do hloubky pojmy „hodná“ a „přísná“ učitelka. Co to podle účastníků znamená? Bude na ně přísná učitelka křičet, dávat jim špatné známky, více úkolů apod.?

4. Čas mimo vyučování

Osm účastníků ví, že ve škole budou mít přestávky a mají také představu, co se při nich dělá. Tyto představy se liší. Během přestávek se podle účastníků: „*zlobí*“ (1), „*jí svačina nebo oběd*“ (2), „*odpočívá*“ (1) – pod tuto představu bychom mohli přiřadit *„leží nebo sedí“ (1)*, „děti si *hrají*“ (3), dále se objevilo „hází míčem“ (1). Jedna účastnice má představu „*zahrádky*“, na kterou prý vždy budou chodit. O školní družině se zmínil pouze jeden účastník, který uvedl, že po vyučování bude chodit do družiny, kde „*bude dělat úkoly, aby si mohl doma hrát“*. Překvapivé je, že nikdo z účastníků neuvedl, že si mohou dojít na toaletu. To může pramenit ze skutečnosti, že v MŠ mohou chodit, kdy potřebují a zatím neví, že se při hodině chodí pouze výjimečně. Také se ani u jednoho účastníka neobjevila představa, že si mohou o přestávce povídat s kamarády. Opět může být důvodem to, že v MŠ si povídají téměř kdykoliv.

5. Rozdělení tříd

Většina (7) účastníků ví, že ve škole jdou třídy vzestupně. Pouze jedna účastnice vyjmenovala správně všechny ročníky od 1. do 9. třídy, v dalším případě byly jmenovány všechny kromě 9. ročníku a jednou pouze třídy 1. stupně. Zbytek účastníků jmenoval jen několik tříd, to však nemusí znamenat, že o nich nemá představu, možná si jen nevzpomněli na všechny řadové číslovky. Zajímavá je představa 1. třídy umístěné ve spodním patře budovy a čím je ročník vyšší, tím výše v budově se třída nachází. Tato představa se objevila u sedmi účastníků a pravděpodobně bude vypovídat o názornosti myšlení dětí v tomto věku. Ve škole, kam žáci nastoupí, je opravdu první třída umístěná ve spodním patře, škola má však jen dvě patra a v představách dětí se objevuje spíše vícepatrová.

6. Vybavení třídy

Účastníci mají představu, že ve třídách jsou lavice / stoly, židle a tabule. Také uvádějí, že v lavicích se sedí po dvou. Žádné další vybavení třídy však nezmínili. To ale bude nejspíše tím, že jsem se přímo na vybavení třídy účastníků neptala, narazili jsme na něj při rozhovorech náhodně. Pokud bych položila otázku např. „Jak myslíš, že vypadá třída uvnitř?“, možná bych získala konkrétnější představy.

7. Vybavení školy

Také na toto téma jsem se přímo neptala. Účastníci hovořili zejména o tělocvičně, kterou dobře znají ze cvičení s MŠ. Dále ví, že ve škole se nacházejí třídy a pouze jeden účastník zmínil školní družiny, ve kterých jsou počítače, to však neznamená, že o existenci družiny ostatní nevědí. Žádný účastník nezmínil školní jídelnu či kabinety učitelů.

8. Spolužáci

Většina účastníků uvedla, že ve škole budou mít kamarády (8) či staršího sourozence nebo blízkého příbuzného (7). Pouze jeden účastník si nebyl ohledně kamarádů jistý. Tři účastníci mi také sdělili, s kým by si přáli sedět v lavici, ostatní zatím neví. Jeden účastník má představu, že si vybere učitelka, kdo s kým bude sedět, o čemž mu říkali doma a pravděpodobně je tato představa správná. O budoucích spolužácích se účastníci příliš nezmiňovali – neuváděli např. společné aktivity o přestávkách.

9. Řízení školy

Během rozhovoru s posledním účastníkem mne napadla otázka, zda ví, kdo řídí školu. Jeho představa je, že *„školu řídí pan školník*“. Následně jsem se už ostatních účastníků nedoptávala, mohlo by to být ale zajímavým podnětem. Účastníci vídají školníka velmi často, neboť pracuje také pro MŠ a možná má představu jeho důležitosti více účastníků. Tato odpověď by ale také mohla pramenit pouze ze slovního vyvození: „škola“ – „školník“.

8. 1. 2 Výsledky na základě kreseb

Účastníci měli nakreslit, jak si představují sebe ve škole. To však byl pro některé účastníky problém. Zůstává otázkou, nakolik se u účastníků jednalo o zatím nedostatečné kresebné dovednosti a nakolik šlo o nedostatečné představy o školním životě. Kresby účastníků můžeme podle tématu, které se v kresbě objevilo, rozdělit do dvou hlavních kategorií: „budova školy“ a „vyučování“.

1. „Budova školy“

Toto téma se objevilo v sedmi kresbách /obr. č. 1a), 2a) 3a), 4a), 5a), 8a) a 9a)/. Kresby můžeme rozdělit ještě do třech podkategorií: 1. 1 Samotná budova, 1. 2 Budova s pokusem znázornit aktéry vyučování, 1. 3 Budova školy a účastník.

Protože však nalezneme společné znaky v kresbách jdoucí mimo uvedené podkategorie, shrnuji výsledky pro tuto kategorii dohromady. Ve všech případech se jednalo o pohled na budovu zvenku. Ve čtyřech případech byla zobrazena budova samotná /obr. č. 1a), 4a), 8a) a 9a)/. Tři ztvárnění školy jsou si velice podobné /obr. č. 1a), 3a), 8 a)/. Škola je na nich zobrazena jako obdélníková budova bez střechy s mnoha okny v několika patrech. Tomuto zpracování se blíží také škola na obr. č. 2a). Jak již bylo zmíněno u výsledků rozhovorů, patra v budově patrně znázorňují dětskou představu rostoucích ročníků ve škole, kde dole se nacházejí nejnižší ročníky a čím výše patro je, tím je ročník vyšší. U kresby mnoha oken se pravděpodobně objevoval automatismus typický pro kresbu předškolních dětí. Ve třech kresbách vypadá škola jako běžný dům se střechou /obr. č. 3a), 5a), 9a)/. Kresba domu bývá u dětí oblíbeným tématem, mají toto téma nacvičené. Také se může jednat o únik od zadaného tématu, kdy toho účastník o škole moc neví. V sedmi kresbách je fasáda školy vykreslena kombinací několika barev, dvě kresby se blíží skutečné podobě fasády školy, jinak se ale spíše jedná o oblibu dětí v barvách, která je v tomto věku typická a o emoce promítající se do kresby. V jednom případě jsou v oknech nakresleny „*záclonky*“ /obr. č. 1a)/. Mohlo by se jednat o zakrytí něčeho uvnitř, spíše však půjde o dekorační prvek v podobě nepravého ornamentu. Ve dvou kresbách jsou v oknech budovy zobrazeny učící se děti /obr. 4 a), 8 a). V jednom případě se v okně objevil také „*pan učitel*“ /obr. č. 4a)/. V těchto kresbách půjde o pokus účastníků postihnout v kresbě také proces vyučování. Do kresby spolu s budovou školy nakreslili tři účastníci také sebe /obr. č. 2a), 3a), 5a)/. Jedna z postav je umístěná přímo do kresby budovy, takto účastníci splnili zadané téma, aniž by museli kreslit např. třídu či školu zevnitř – budova zvenku je jednodušší. U obr. č. 2a) je přikreslená také školní aktovka jako symbol školní docházky. U obr. č. 3a) je nakreslena vedle školy „*zahrádka*, *kam budou děti chodit*“ a tato budova školy je čárou rozdělena na MŠ a ZŠ. Čára, kterou účastnice dodatečně dokreslila, aby oddělila MŠ a ZŠ, může znamenat zobrazení ukončení jedné etapy a

začátek nové. Ornament květiny na dveřích, který se v této kresbě objevil, má pravděpodobně zaplnit prázdné místo, v kresbách této účastnice se objevuje často – bude se jednat o nepravý ornament. Zahrádka by mohla představovat skutečnou školní zahradu, nepravý ornament či by mohla být jen doplňkem ke kresbě připomínající dům. Ve dvou případech /obr. č. 3 a), 5 a)/ byly v kresbách budovy dominantní dveře a v těchto kresbách zároveň chyběla okna (v jednom z těchto kreseb byly pouze na střeše). To by mohlo demonstrovat představu uzavřenosti školy nebo také netušení, co se za zavřenými dveřmi skrývá. Otázkou by také mohlo být, proč má na obr. č. 5 a) škola právě tři komíny – skutečná škola je viditelné nemá.

Ze zobrazení samotné budovy školy bychom mohli usoudit, že účastníci zatím nemají moc konkrétní představy o škole – zejména u kreseb, kde je škola zobrazena jako běžný dům. Ve dvou kresbách se však objevil pokus o znázornění probíhajícího vyučování v oknech, v jednom případě účastnice také nakreslila školní aktovku jako symbol školní docházky. Všechny kresby se poté staly podnětem k vedení rozhovoru a v něm se ukázalo, že představy účastníků nejsou tak neurčité, jak by se mohlo zdát. Pravděpodobně se do způsobu zobrazení u některých promítly také kresebné dovednosti.

2. „Vyučování“

Pouze dva účastníci ztvárnili proces vyučování, aniž by se jednalo pouze o schematické postavy v oknech budovy /obr. č. 6a), 7a)/. Zde bychom mohly nalézt dvě kategorie:

2. 1 Účastník jako aktér vyučování

Na obr. č. 6) účastník nakreslil sebe u tabule, jak drží v ruce křídu a na tabuli má napsaný příklad – v kresbě jsou tedy i zahrnuty předměty týkající se školy (křída, tabule).

2. 2 Učitelka v procesu vyučování

Na obr. č. 7a) jsou nakresleni dva „*skřítci*“ v lavicích spolu s učitelkou, která je kontroluje. Učitelka je oproti „skřítkům“ dominantní – oni sedí, ona stojí a je také mnohem větší. Jedná se o jedinou kresbu, na které je vyobrazena učitelka a také jako jediná nepůsobí optimistickým dojmem.

Mohli bychom usuzovat, že tito dva účastníci mají více informací o škole, konkrétnější představy o ní, než účastníci zobrazující neurčitou budovu.

V kresbách jsem nezaznamenala rozdíl v závislosti na pohlaví účastníků ani existenci starších sourozenců. Z kreseb nemusíme usuzovat jen na představy účastníků o škole, ale odkazují k hlubším souvislostem. Dle velikosti kreseb se můžeme zamýšlet nad sebevědomím účastníků. Umístění kreseb může vypovídat o zaměřenosti účastníků k minulosti, přítomnosti či budoucnosti. Podle barevného ladění, síly čar můžeme usuzovat na temperament, ale také aktuální emoční prožívání. Do kreseb se promítá také vyspělost kresby, úroveň motoriky účastníků.

8. 1. 3 Výsledky na základě výběru karet emocí

Výběr karet emocí s obrázky ryb („Moře emocí“) se u účastníků lišil jak v počtu, vybraných kartách, tak v délce potřebného času na výběr. Počet vybraných karet byl různý od 3 karet po 10 karet. Někteří účastníci se snažili zdůvodnit, proč půjdou vybrané ryby do školy, jiní spíše popisovali, co vidí na obrázku. Zde je třeba si uvědomit, že vzhledem k tomu, že se jedná o projektivní techniku, často se do výběru promítají neuvědomované obsahy. Verbálně zdůvodňovaný výběr karet nemusí být skutečným důvodem, sami účastníci nemusí tušit, proč danou kartu vybrali. Také ani nemusí jít o skutečnou emoci prožívanou ve vztahu ke škole, může se jednat o vyjádření přání, jaké by to ve škole mělo být. Neměli bychom zapomínat také na jednu z charakteristik dětských kognitivních procesů, kdy děti často zaujme nějaký detail – v některých případech se mohlo stát, že se účastníci odklonili od zadaného úkolu a zaujal je nějaký obrázek jen pro určitý detail – např. slunce či dárek na obrázku. Tuto část výzkumu bychom tedy měli brát spíše jako doplňující k již zjištěným informacím.

Můžeme říci, že u osmi účastníků převažovaly ve výběru karet pozitivní emoce, karty také byly v souladu s výpověďmi účastníků, zda se do školy těší či netěší. Pokud účastníci v rozhovorech uvedli, že se těší do školy či se během rozhovoru ukázal spíše pozitivní vztah ke škole, vybírali také více ryb s pozitivními emocemi. Karty s převahou negativních emocí si vybral pouze jeden účastník, který se do školy moc netěšil.

Účastníci uváděli různé důvody, proč půjdou vybrané ryby do školy. Podle nich můžeme vysledovat několik kategorií:

1. „Radostné, šťastné ryby“ (např.: „*protože se hezky tváří*“, „*smějí se*“, „*těší se*“, „*má radost, že půjde do školy*“, „*jsou veselé*“, „*něco vyhraje*“, „*dostane dárek*“)

2. „Přátelství “ (např.: „*mají se rádi*“, „*skamarádili se“, „půjdou tam s kamarádem*“)

3. „Motiv cesty“ – jednalo se o ryby, které jsou na cestě (např.: „*blíží se ke škole*“ „*cesta do školy je hodně dlouhá*“, „*neví, kudy má jít do školy*“, „*rodič vede dítě do školy*“)

4. „Velké ryby“ (např.: „všechny *velké jdou do školy*“)

5. „Odmítnutí“ (např.: „*nemá kamarády, nechtějí ji, nemají ji rádi*“)

Ve výběru karet můžeme více sledovat zaměření na vztahy mezi dětmi, spolužáky, které se v rozhovorech neobjevovaly – představy o kamarádství ve škole, ale také obavy z odmítnutí. Některá zdůvodnění se týkala cesty do školy. To by mohlo být dané tím, že sami účastníci se také ke škole teprve blíží, ještě v ní nejsou. V případě, kdy se do výběru promítlo měřítko velikosti, může být důvodem, že dětem říkáme – „Až vyrosteš, budeš velký, půjdeš do školy“.

Dle uvedeného popisu karet vyjadřují ryby vybrané účastníky tyto emoce (v závorce uvádím četnost výběru):

- radost / štěstí (8)

- očekávání /těšení se (7),

- zamilovanost / zájem (6); pocit bezpečí (6)

- úspěch (5); bezmoc / bezradnost (5)

- porozumění / důvěra (4); spokojenost (4)

- nostalgie (3); strach / vylekání (3)

- vyrovnanost (2); opuštěnost (2); únava / nuda (2); sebevědomí (2); zmatenost (2)

- smutek (1); stres (1); pocit odporu (1); vztek (1); vzdor (1)

Také podle popisu karet převládají pozitivní emoce, které mohou být účastníky, avšak nemusejí, vztahovány ke škole. Je třeba se také zamyslet, na kolik se do výběru mohlo promítnout aktuální emoční rozpoložení účastníků během výběru.

8. 1. 4 Výsledky dle pozorování hry na školu

Vzhledem k malému množství času, který jsem s účastníky během dvouměsíčního pozorování trávila, jsem byla přítomna pouze třem případům hry na školu. Během mých pozorování si na školu hrály pouze dívky a přidávaly se k nim také dívky, které ještě do školy neměly jít. Počet účastnic hry byl v rozmezí 3 – 5. Hra spočívala v tom, že dívky seděly u stolu, jedna z dívek byla „paní učitelka“, stála před nimi a zadávala „žákyním“ úkoly – říkala jim, co mají „napsat na papír“, diktovala jim příklady typu „Kolik je jedna plus jedna?“, „Kolik je tři mínus jedna?“. Jednou si dívky vzaly ke stolu knihy, „učitelka“ u nich stála a ony postupně „četly“ nahlas. V závěru jim vždy dávala jedničky – buď řekla: „Dobře, za jedna.“, nebo jedničku napsala na papír a někde připojila také hvězdu. Ani v jedné z her učitelka nedávala pětky. O roli učitelky byl vždy zájem a poprvé se dívky zuřivě dohadovaly, která bude učitelka, pak se již střídaly.

Tyto hry demonstrovaly představu školního vyučování, kdy jsou žáci usazeni v lavicích a plní úkoly učitelky. Učitelka je dominantní a rozhoduje. Zajímavé bylo, že učitelka nedávala pětky. To by mohlo být způsobeno tím, že pětky by v účastnicích hry vyvolávaly nepříjemné pocity a již by hru nemusely chtít hrát. Ve hrách se promítla představa vyučování jako učení se čtení, psaní a počítání, což potvrzuje výroky účastníků v rozhovorech.

8. 2 Jak vnímají školu žáci 1. třídy

8. 2. 1 Výsledky na základě rozhovorů

Osm účastníků uvedlo, že je škola baví, líbí se jim ve škole. Jeden účastník uvedl, že ho škola nebaví a má nejraději přestávky. Verbální odpovědi účastníků však nemusí korespondovat s jejich skutečným prožíváním školy. Ze čtyř účastníků nadšení školou přímo sálalo – jednu účastnici dokonce nebavily vánoční prázdniny, jak moc se těšila zpátky do školy. Tito účastníci byli plni dojmů ze školy, často hovořili sami, aniž bych se dotazovala, působili, jako by mi sami chtěli udělat exkurz do života školy. Často rychle přeskakovali z jednoho tématu k druhému. Ostatní hovořili o škole neutrálně, někteří i smutně. U jednoho účastníka se objevil pohled na školu z praktického hlediska – jako

by z ní nebyl moc nadšený, avšak zdá se, že je vnitřně motivovaný se učit, sám se chce nezávisle na vnější motivaci zdokonalovat.

Během rozhovorů s účastníky se opakovala určitá témata, která jsem rozdělila do deseti kategorií: 1. Hodnocení školní práce a chování; 2. Vztahy mezi spolužáky; 3. Učitelka; 4. Vyučování; 5. Čas mimo vyučování; 6. Potřeba řádu; 7. Co se mi ve škole líbí / nelíbí; 8. Vzpomínky na MŠ; 9. Další vzdělávání; 10. Strach ze školy.

1. Hodnocení školní práce a chování

Během rozhovorů jsem se od účastníků dozvěděla, že nejprve známky nedostávali. Dostávali razítka, poté „hvězdy" a teprve později začala učitelka známkovat. Od pololetí už „*budou dávat pětky*". Někteří hovoří o „*žákovské*", jiní zmiňují „*notýsek*", jedna účastnice použila termín „*sešítek notýskový*". Známky byly v rozhovorech ústředním tématem, účastníci jim přikládají veliký význam a je na nich patrná silná touha mít dobré známky a nasbírat co nejvíce jedniček. Pouze dva účastníci se mi nechlubili jedničkami, i když je měli – jeden z nich byl přitom ostatními považován za nejchytřejšího. Ostatní v rozhovorech opakovaně zdůrazňovali své úspěchy v podobě jedniček, získávali moji pozornost chlubením. Zajímavé je pojetí hodnoty ostatních známek – zdá se, že všechny známky jiné než jednička už účastníci berou jako špatnou známku. Několik účastníků se zmínilo o známce „jedna mínus" / „*zhoršené jedničce*" a měli tendenci obhajovat svůj neúspěch, proč byla známka zhoršena. Pravděpodobně „*mínus*" evokuje v účastnících něco špatného ve spojitosti s jakoukoliv známkou. Je patrné, že účastníci mezi s sebou známky porovnávají, zajímá je, jak jsou na tom ostatní, soupeří mezi s sebou. Téměř všichni mi sami od sebe povídali o dvou účastnících – jeden účastník má pomalejší tempo a zapomíná domácí úkoly, tak musí zůstávat „*po škole*". Další účastnice již dostala dva mínus a trojku a zapomíná úkoly. Jedna účastnice však zdůraznila, že si spolužačka známky mohla opravit – to je patrně pro účastnici ujištění, že známka nemusí být definitivní. Účastnice, kterou ostatní považují za školsky neúspěšnou a o které mi sdělovali její „neúspěchy" sama hned v úvodu začala hovořit o horších známkách a zapomínání úkolů a toto téma zmínila během hovoru několikrát. *„Špatné*" známky, které dostala, budou pravděpodobně ovlivňovat její postavení ve třídě. Tato účastnice také přímo zmínila vnější motivaci při učení – jedničky prý znamenají, že si něco zaslouží, za dobré

známky jí teta přivezla sladkosti. Zde by stálo za to prozkoumat, jak rodiče účastníků reagují na dobré a špatné známky – zda dostávají nějaké odměny / tresty. Jeden účastník zmínil, že pokud dostanou trojku, což je „*špatná známka*“, znamená to, že budou za trest po vyučování a dostanou nějaký úkol.

Co se týče hodnocení chování, dle výpovědí účastníků dostávají poznámky za zapomínání domácích úkolů. Jeden účastník také zmínil, že dostal poznámku za škrtání v písance. Ani jeden účastník se nezmínil, že by dostal poznámku v souvislosti se špatným chováním. Když prý ve škole zlobí, chodí k tabuli a dostanou těžký příklad.

Celkově se do výpovědí účastníků promítala touha být „vzorným žákem“ – kromě chlubení se dobrými známkami a poukazováním na spolužáky, kteří jsou na tom hůře, také účastníci zdůrazňovali, že si plní domácí úkoly. Některým při nich pomáhají členové rodiny.

2. Vztahy mezi spolužáky

Jak již bylo zmíněno u kategorie hodnocení, zdá se, že prestiž ve skupině je velikou mírou určována školním úspěchem. Ve výpovědích se také objevilo nálepkování, kdy účastnice nazvala své spolužáky jménem spolu s přízviskem např. „*louda*“ či „*zlobivec*“. Je otázkou, nakolik tato slova pocházejí z úst účastnice a zda se nejedná o slova učitelky. Pokud by tomu bylo opravdu tak, potvrzuje to nebezpečí nálepkování žáků učitelkou pro postavení žáků ve skupině. Účastníci se o spolužácích nejčastěji zmiňovali v souvislosti se školními výsledky a to zejména negativními – poukazovali na neúspěchy spolužáků. Pouze k jednomu účastníkovi ostatní vzhlíží pro jeho chytrost. Jeden účastník o něm dokonce uvedl: „*Ten už když se narodil, tak uměl všechna písmena“*. Je zajímavé, že ačkoliv tento účastník má mezi spolužáky dle jejich výpovědí prestiž, on sám to tak pravděpodobně nevnímá, má pocit, že má oproti MŠ málo kamarádů. Kromě školních výsledků se o spolužácích účastníci téměř nezmiňovali, pokud jsem se sama neptala – to může být dáno také tím, že donedávna seděl v lavici každý sám (ve třídě bylo pouze 12 žáků). Ve výpovědích se opakovaně objevila zmínka o třech nových žákyních, které nyní s někým sedí, protože už nebyly volné lavice. Je otázkou, nakolik se jednalo o prostou informaci, možná jim ale účastníci závidějí, že mohou s někým sedět. U několika účastníků se také kromě chlubení se dobrými výsledky objevilo „*žalování*“, poukazování na to, že někdo dělal něco, co nesmějí –

např. někdo se díval k jinému do sešitu, neplnil službu mazání tabule, povídal při hodině. Učitelka prý účastníkům říká, že musí kamarádit se všemi. Všichni účastníci jmenovali několik přátel, které ve třídě mají – i účastník, který uvedl, že moc kamarádů nemá. Pojetí přátelství se však zdá být u účastníků povrchní. Když jmenují své kamarády, dodávají také důvody, např. „*ten umí všechno*“, nebo „*občas se k němu dívám*“. Do vztahů se promítá orientace na výkon a soupeření, ke kterému ve škole dochází. Ve výpovědích dvou účastníků se objevily zmínky, že je někdo ve třídě bouchá, „*kamarádi mě už nemají rádi*“ apod. Tyto informace zde nerozvádím, ale měly by být podnětem pro práci učitelky se vztahy ve třídě. Jedná se však právě o dva účastníky, které ostatní zmiňovali v souvislosti se „špatným“ prospěchem a zapomínáním úkolů. Je možné, že jejich spolužáci přejímají hodnocení učitelky.

3. Učitelka

Sedm účastníků uvedlo, že učitelka je „*dobrá*“ (4), „*hodná*“ (3). Slovo „*dobrá*“ následně všichni účastníci vysvětlili slovem „*hodná*“. Jeden účastník uvedl, že učitelka je hodná „*jak kdy*“. To, že je učitelka hodná, účastníci zdůvodňovali tím, že jim už začíná dávat známky, hezky je učí, všechno je naučí. Bylo by však třeba prozkoumat více do hloubky, co si účastníci představují pod pojmem „hodná“. Zdůvodnění, že je např. „*všechno naučí*“ by mohlo být prázdnou frází – zde by bylo opět třeba se doptat, co je naučí apod. Jedna účastnice uvedla, že je učitelka hodná, protože ji upozorní, když „*něco plete“*, nebo jí „*řekne, že se má naučit nějaké písmeno, které neumí“*. Toto odůvodnění působí spíše jako obranný mechanismus racionalizace. Jednou se objevila vnější charakteristika učitelky, že je „*malá*“ – učitelka je opravdu menšího vzrůstu.

Dále účastníci uváděli situace, kdy se učitelka „*zlobí*“, je „*naštvaná“, „nemá něco ráda“.* To nastává, když: po jejím příchodu na hodinu někdo ve třídě křičí, povídá si (2), když si účastníci hrají při hodině (1), když někdo zapomene úkol (2) nebo když „*furt někdo žaluje“* (1). Z výpovědí je patrné, že se u účastníků objevuje snaha zalíbit se učitelce jako autoritě, ke které vzhlížejí.

Z rozhovoru s jedním účastníkem se zdá, že záměrně provokuje učitelku svým chováním. Stěžoval si, že mu vadí, že mu učitelka každou hodinu vynadá, protože „*on musí každou hodinu hodně řvát*“. Chodí pak za trest k tabuli, kde dostává těžké

příklady. Přitom v jiné části rozhovoru uvedl, že ho baví těžké příklady. Jedná se o účastníka, který má nejlepší školní výsledky.

Když jsem se účastníků ptala, zda je učitelka přísná, dostalo se mi dvou zajímavých odpovědí – jedna účastnice mi sdělila, že bude přísná až ve čtvrté a páté třídě, až budou velcí, pokud budou zlobit. Druhý účastník mi přímo sdělil, že je prý druhou nejpřísnější učitelkou po učitelce 3. třídy, protože „*řve a dává hodně pětek*“, avšak tuto informaci hned doplnil: „*To nám nedělá, to se dělá až ve třetí třídě*“. Řekl mu to jeho starší bratr, na kterého prý ve 3. třídě křičela. Jedná se o ukázku generalizace v myšlení.

4. Vyučování

Účastníci opakovaně uváděli, že mají každý den čtyři hodiny. První prý je vždy český jazyk. Jeden účastník mi objasňuje průběh dne: „*Když přijdem do školy, tak se pak učíme a když zazvoní, jdeme na svačinu, pak máme matiku a pak někdy tělák a slabikář nebo písanku. A pak jdeme na oběd a z oběda do družiny*“. Je vidět, že účastníci pro svoji orientaci v čase potřebují jasný režim dne.

Zajímalo mne, jaké předměty účastníky nejvíce baví. Odpovědi se lišily, nejčastěji byl však uváděn český jazyk (7), prvouka (5) a matematika (5). Myslím, že český jazyk a matematika jsou účastníky uváděny pro pociťovaný význam trivia, které dospělí ovládají. Také mají tyto předměty účastníci ve vyučování nejčastěji. Prvouku by mohli mít rádi pro vztah ke zvířatům a přírodě, který bývá v tomto věku typický. Dále se v odpovědích objevila pracovní výchova (2), výtvarná výchova (2) a tělesná výchova (1). V souvislosti s pracovní výchovou tři účastníci nadšeně zmínili „*vyrábění korálků*“ s učitelkou. To jim může připomínat činnosti v MŠ, ale také, že tento věk se vyznačuje produktivitou. Zajímavé je, že tělesná výchova se v odpovědích objevila jen jednou, je možné, že ji účastníci neberou za učení. Dva účastníci dospěli při jmenování předmětů k závěru, že je vlastně baví „*všechno*“. Jeden účastník, kterému se prý ve škole vůbec nelíbí, by si přál chodit jen na „*testy*“, to prý „*malují, co jim učitelka řekne, např. napíší velké I*“ – pravděpodobně se jedná o psaní, uvedl však, že český jazyk ho nebaví. Když účastníci jmenovali předměty, které je baví, objevovala se u nich hrdost na to, co vše již umí. Důležitě mi sdělovali, že již umí např. „*napočítat do tisíce*“, „*strašně těžký příklady*“, „*písmena*“ apod.

5. Čas mimo vyučování

Všichni účastníci chodí odpoledne do školní družiny. Kromě jednoho účastníka chodí všichni na odpolední zájmové kroužky pořádané školou – jejich počet se liší od jednoho do čtyř. Dva účastníci také navštěvují kroužky mimo školu.

Zajímalo mne, co účastníci dělají během přestávek. Nejčetnější byla odpověď, že si „*hrají*“ (8) – s různými kostkami, ze kterých staví podle plánků různé stavby (3), s dřívky (2), chlapci si hrají s auty (1). Během „dlouhé“ přestávky chodí ven (5), pokud po ní nemají tělocvik – to se pak převlékají. Tři účastníci uvedli, že si malují nebo kreslí. Ojediněle se objevily odpovědi, že „svačí“, „povídají si“, „procházejí třídu“, „jdou na záchod“. Chození na toaletu nejspíše ostatní účastníci považují za samozřejmost a nezmiňovali jej. Jeden účastník uvedl, že přestávka je to jediné, co ho ve škole baví, podle dalšího jsou moc krátké.

Zdá se, že prostřednictvím přestávek se účastníci orientují v čase. Dávají přestávky do vztahu s konkrétními činnostmi podle toho, o jakou přestávku se jedná. Několik účastníků zmínilo, že první přestávku svačí, druhou jsou venku, třetí jsou ve třídě a čtvrtá je na oběd.

Kromě přestávek se účastníci nadšeně zmiňovali o netradičních akcích jako vánoční besídce, rozdávání dárků, karnevalu v družině, pořadu o ptácích či pořadu Policie ČR o šikaně.

6. Potřeba řádu

Opakovaně jsem při rozhovorech, ale i v kresbách, narazila na skutečnost, že pro účastníky je velice důležitý zasedací pořádek. Myslím, že pro ně symbolizuje určitý řád, který vyžadují. Tři účastníci se zmínili o „*strašném bordelu*“, který se objevil ve třídě po zápisu do 1. třídy. Třída přitom byla uklizená, ale došlo k přehození lavic a židlí. Jistě se sem bude promítat také potřeba mít „*své místo*“.

7. Co se mi ve škole líbí / nelíbí

Na otázku, co se účastníkům ve škole líbí, dva účastníci uvedli, že se jim líbí ve škole „*všechno*“ a nic by nezměnili. Bohužel se mi nepodařilo zjistit, co zahrnuje nic neříkající pojem „všechno“. Konkrétně se účastníkům líbí, když chodí ven na procházky

(1), že je to ve škole hezké (1), přestávky (1), hraní s kamarádem (1), učení (2), jedné účastnici se líbí její aktovka, další účastník jmenuje hračky, které ve škole mají.

Jeden účastník uvedl, že kromě přestávek se mu ve škole nic nelíbí, dále se zde objevilo téma bolesti (2) – jedné účastnici se nelíbí, že při vybíjené dostane vždy velkou ránu, další si stěžovala, že ji spolužáci bouchají, jednomu účastníkovi se nelíbí, že mu učitelka vynadá, když vyrušuje. Zajímavá je odpověď jednoho účastníka, kterému se nelíbí, že spolužák křičí po zvonění a spolu s dalším účastníkem *„furt se sebou o hodině kecaj a dělaj kraviny*“. Zde se nabízí otázka, zda to účastníkovi opravdu vadí a hluk ho např. ruší, nebo je pravým důvodem, že tato skutečnost vadí učitelce.

8. Vzpomínky na MŠ

Když jsem se účastníků ptala, zda se jim stýská po něčem z MŠ, sedm účastníků uvedlo, že se jim stýská *„po kamarádech*“, což potvrzuje socializační funkci MŠ, místa, kde se děti setkávají s druhými dětmi. Často (5) byl zmiňován *„kamarád Honzík*“ – tento chlapec zůstal v MŠ a mezi účastníky byl velice oblíbený. Pouze jeden účastník uvedl, že se mu stýská po učitelkách. Tato informace může být zajímavá právě pro učitelky MŠ, které se snaží vymýšlet co nejvíce činností s dětmi, pro děti jsou však důležitější vztahy. Dále se v odpovědích účastníků objevovalo *„hraní*“ (4). To, že si někteří účastníci zasteskli po hraní, potvrzuje náročnost přechodu od „věku hry“ k usazenosti do školních lavic. Jeden účastník sice uvedl, že mu hraní nechybí, ale na otázku, co se mu ve škole líbí nejvíce, zmiňoval samé hračky. Třem účastníkům se prý po MŠ moc stýská – např.: *„Když vidím školku nebo děti z ní, chce se mi brečet a chci se tam vrátit*“, *„Vzpomínám na školku skoro pořád, ve škole už to takové není*“. Mezi vzpomínkami se dále objevilo *„vyrábění*“, *„klouzačky*“ na zahradě MŠ a jeden účastník uvedl, že mu chybí *„ten venkov, jak jsme chodili ven“.* Jedna účastnice, která chodila do MŠ moc ráda, a do školy se jí nechtělo, uvedla, že na MŠ vůbec nevzpomíná. Pouze u jednoho účastníka se objevilo téma spaní, na které v budoucnu vzpomíná mnoho dospělých. Účastník uvedl, že spaní ho bavilo, při hodinách ve škole teď prý vždy usíná. Unavenost může potvrzovat náročnost počínající školní docházky, pokud tedy účastník doma neponocuje.

9. Další vzdělávání

Osm účastníků se těší do druhé třídy, pouze jeden účastník se na nic netěší. Teď jim prý učitelka se vším pomáhá, ale pak už nebude. Také u další účastnice se objevila představa změny přístupu učitelky – prý ve 4. a 5. třídě, až budou velcí, bude učitelka přísná, pokud budou zlobit. Je možné, že jim učitelka zdůrazňuje, že v dalších ročnících se její přístup změní, ale tuto informaci mohli účastníci slyšet od starších žáků. U jedné účastnice se objevily obavy z 2. třídy, protože *„druháci mají každý úterý pět hodin“.* Jedná se pravděpodobně o generalizaci v myšlení a ona si myslí, že *„všichni druháci mají v úterý 5 vyučovacích hodin“*. Účastníci uvedli různé důvody těšení se do 2. třídy: budou *„blíž na svačinu“* (Pozn. Žáci chodí svačit do školní jídelny.), zvýší se jejich samostatnost (*„budou moci chodit z oběda sami“*, *„chodit sami ven o přestávce“*), „hodně se toho naučí“ (např. *„počítání do stovky“*), *„ve 2. a 3. třídě mají více LEGA a hrají si venku“*. Jeden účastník si myslí, že ve 2. třídě se jim již budou každou hodinu střídat vyučující.

10. Strach ze školy

Pokud jsem se účastníků přímo zeptala, zda se ve škole něčeho bojí, kromě jednoho účastníka všichni uvedli, že se ničeho nebojí. Kladnou odpověď jsem ani neočekávala a spíše předpokládala, že by se strach projevil v projektivních technikách. Pouze jeden účastník uvedl, že se bojí školní důtky, o které mi povídal s hrůzou v očích. Od sestřenice ví, že je to *„něco strašnýho“*, ale neví, co to znamená. Zde se projevuje vliv starších žáků, kteří mohou ovlivňovat představy o škole. Jedna účastnice si nakonec vzpomněla na květinu ve třídě, které se prý bojí, *„protože píchá“.* Pravděpodobně myslela kaktus.

8. 2. 2 Výsledky na základě kreseb

Ačkoliv úkolem bylo nakreslit sebe ve škole, pouze sedm účastníků v kresbě znázornilo sebe. Kresby jsem dle témat rozdělila do 2 hlavních kategorií: „Třída“ a „Budova školy“.

1. „Třída“

Zobrazení školní třídy se v kresbách účastníků objevilo nejčastěji (6) /Obr. č. 1 c), 2 c), 4 c), 5 c), 6 c), 7 c)/. Toto téma můžeme ještě rozdělit do dvou podkategorií:

1. 1 „Interiér třídy“ a 1. 2 „Proces vyučování ve třídě“. V kresbách obou podkategorií se však objevily společné znaky, proto jsem tuto kategorii analyzovala dohromady. Interiér třídy bez postav byl znázorněn dvěma účastníky /2 c), 7 c)/. Důvodem by mohlo být, že ačkoliv dříve byla jedním z ústředních témat v kresbě účastníků postava, nyní je kresba účastníků vyspělejší, jsou již schopni zdařile nakreslit např. nábytek. Zde byl pro účastníky důležitý nábytek ve třídě – uspořádání lavic, židlí, skříní, někde se objevila okna, obrázky na zdech, tabule či stolek na hraní. Ve zbývajících kresbách byli ve třídě kromě nábytku nakresleni žáci v procesu vyučování či přestávky – z toho ve třech případech spolu s učitelkou /Obr. č. 1 c), 4 c), 5 c)/. Také tyto kresby kromě 4 c) se vyznačují detaily – např. brýle u účastníků, kteří je skutečně nosí, reálné barvy vlasů, přesné barvy židlí, detaily předmětů na lavicích. Kresba č. 4 c) působí, jako kdyby ji kreslilo předškolní dítě a to zejména svoji barevností. Působí spíše emotivně než realisticky. Ve většině ostatních kreseb jsou barvy střízlivé, jde především o zaznamenání skutečnosti, než o projevení emocí. V kresbě 4 c) postavy působí, jako by v kresbě létaly, chybí spodní linka znázorňující zem, není zde ještě zvládnutá perspektiva. Účastník nenakreslil lavice, protože by je musel kreslit všechny a bylo by jich moc. Neřídil se tedy zasedacím pořádkem, ale kromě sebe nakreslil pro něj významné osoby – nejlepší kamarády. Pro čtyři účastníky bylo důležité zaznamenat přesný zasedací pořádek ve třídě – při zobrazování spolužáků se u nich neobjevilo vztahové hledisko (nekreslili své kamarády), ale důležité bylo místní / prostorové – kdo sedí ve třídě poblíž nich. V kresbě 6 c) se účastníkovi povedla zachytit perspektiva – je vpředu a za ním jsou lavice a stolek, naopak v kresbě 1 c) se ještě objevuje transparence (průhlednost předmětů). Zdařilá perspektiva se objevuje také na obr. č. 2 c) – účastnice vykreslila plochu podlahy a zdí. U obr. č. 5 c) lze dle velikosti kresby usuzovat na nízké sebevědomí účastníka, co se kreslení týče, což sám verbálně potvrzuje. Sdělil mi, že ho kreslení nebaví, což bude pravděpodobně způsobeno jeho nezdary v této oblasti. Následně v hovoru uvedl, že mu „*všichni opakujou, že má obrázky hnusný*“ a jako jediný je prý nemá ve škole pověšené. Jeho kresba působí prázdně, neužíval si práci s barvami jako někteří účastníci. Je možné, že jeho vztah ke kresbě bude poznamenán na celý život. I zde se do kresby promítla důležitost zachycení reálné skutečnosti v podobě zasedacího pořádku. Myslím, že zasedací pořádek je pro účastníky důležitý, protože jim dává pocit řádu a jistoty. Děti v tomto

věku mají rády, když jsou věci tak, jak mají být. Zajímavé je, jakým způsobem nakreslil sebe pod lavici – chtěl by se snad pod ni schovat i ve skutečnosti?

2. „Budova školy“

Ve třech kresbách je nakreslena budova školy zvenku spolu s účastníky /Obr. č. 3 c), 8 c), 9 c)/. Z toho v jedné kresbě /Obr. č. 8 c)/ účastník zaznamenal dva děje najednou – sebe v okně při procesu vyučování (zde je také zachycena miniaturní učitelka) a dále sebe při pobytu na školní zahradě – hnědá linka představuje terén zahrady, napravo je *„kopice hlíny“*, kam se prý nesmí. Vypráví mi, že už tam byli *„šesťáci*“ a nedostali vynadáno, asi je prý nikdo neviděl. Zdá se, že hromada hlíny v kresbě, o které účastník hovoří, je pro něj lákavá a představuje „zakázané ovoce“. Také v této kresbě se objevují různé detaily – např. zachycení skutečných barev fasády školy, druh stromu – *„bříza*“, skutečné umístění jejich třídy ve vztahu k družině. Zároveň je zde ale také mnoho automatismu (paprsky slunce, koruny stromů, postavy, kůra bříz). U dvou kreseb budovy školy však škola připomíná běžný dům s absencí detailů /Obr. č. 3 c), 9 c)/ - toto zobrazení se objevovalo už v kresbách předškolních dětí a nekoresponduje s realismem typickým pro mladší školní věk. Buď si účastníci nevzpomněli, jak škola skutečně vypadá, nebo se jedná o zautomatizované téma domu, možná ještě nejsou na takové kresebné úrovni. V kresbě č. 3 c) se objevuje motiv květiny, který se v kresbách účastnice objevoval často i v minulosti, patrně jde o nepravý ornament. Účastnice zvolila strategii pohledu zvenku, která je jednodušší, zároveň ale úkol splnila, neboť sebe dodatečně do budovy školy zahrnula. Je ale možné, že se jedná i o kombinaci pohledu zevnitř – kliky na oknech by zvenku vidět nebyly. Zajímavý je zvonek, který nakreslila nad hlavními dveřmi – nad skutečnými není, ale účastnice zde chtěla zdůraznit zvonění ve škole. V některých kresbách se objevil antropomorfismus neboli polidšťování neživého jako pozůstatek myšlení předškolního věku – např. usmívající se slunce /Obr. č. 8 c), 9 c)/ a usmívající se mraky /8 c)/. V kresbě č. 9 c) je zajímavé, že účastník nenakreslil sebe ve škole, ale kresba působí, jako kdyby ze školy odcházel pryč – mohlo by jít o skryté přání utéci ze školního života nebo se jen jedná o zachycení pobytu na školní zahradě, která je žáky oblíbená.

Několik účastníků (4) se zajímalo o to, jaké kresby vytvořili ostatní, což je dokladem porovnávání s druhými a soupeření, které je v tomto věku typické. Na

základě kreseb vyplynulo, jak důležité jsou pro účastníky detaily. V kresbách některých účastníků se ještě občas objevily znaky typické pro předškolní věk, je však již patrná tendence zaznamenat věci takové, jaké jsou ve skutečnosti. Nejvíce se do kresby promítla důležitost zasedacího pořádku. Díky lepším kresebným dovednostem, ale také znalostem prostředí, byli účastnici schopni zobrazit osoby ze školního prostředí a také děje.

8. 2. 3 Výsledky na základě výběru karet emocí

Oproti první části výzkumu měli účastníci vybírat kromě ryb, které chodí do školy, stejně jako oni, také ryby, které podle nich do školy nechodí. Výběr karet emocí s obrázky ryb („Moře emocí“) se u účastníků lišil jak v počtu, vybraných kartách, tak v délce potřebného času na výběr. Účastníci vybírali více karet u ryb, které do školy chodí – počet se lišil od 4 do 13 karet. Výběr ryb, které do školy nechodí, byl pro ně obtížnější (vybírali déle) a počet se lišil od 3 do 8 karet. V sedmi případech vybrané emoce potvrzovaly verbální výpovědi účastníků, zda se jim ve škole líbí či nelíbí, u dvou účastníků se objevily nesoulady mezi slovními výpověďmi a výběrem karet. Většina účastníků se snažila zdůvodnit svůj výběr, jen výjimečně popisovali, co vidí na obrázku. Jak již bylo zmíněno v první části výzkumu, verbálně zdůvodňovaný výběr karet nemusí být skutečným důvodem, sami účastníci nemusí tušit, proč danou kartu vybrali. Také ani nemusí jít o skutečnou emoci prožívanou ve vztahu ke škole, může se jednat o vyjádření přání, jaké by to ve škole mělo být či se jim jen daný obrázek líbí. Získané informace bychom tedy měli brát pouze jako doplňující.

Ryby, které chodí do školy:

Můžeme říci, že u osmi účastníků převažovaly ve výběru karet pozitivní emoce, karty také byly v souladu s verbálními výpověďmi účastníků, zda se do školy těší či netěší. Karty s převahou negativních emocí si vybral pouze jeden účastník.

Účastníci uváděli různé důvody, proč půjdou vybrané ryby do školy. Podle uváděných důvodů jsem určila 5 kategorií témat, která se v odpovědích opakovala:

1. „Radostné, šťastné ryby“ (Např.: „*směje se*“, „*něco pěkného se jim stalo*“, „jsou *veselé*“, „*šťastné*“, „*těší se do školy*“, „mají radost z *dárku*“, „*dobré známky)*“ – toto téma bylo v odpovědích nejčetnější.

2. „Přátelství “ (např.: *„mají kamarády*“, *„s někým se skamarádily*“, *„kamarád ho chtěl zachránit*“)

3. „Motiv cesty“ - toto téma se objevovalo napříč různými odpověďmi, ryby byly na cestě do školy nebo ze školy.

4. „Odmítnutí“ (např.: *„nechtějí se s ním kamarádit*“, *„posmívají se mu*“)

5. „Strach z domácích úkolů“ – toto téma se sice objevilo jen u jednoho účastníka, avšak téměř ve všech jeho odpovědích se objevil v různých podobách strach ze zapomenutí domácího úkolu. Jak účastníci v rozhovorech uváděli, za zapomenutí úkolu mohou dostat poznámku nebo zůstat po vyučování, pravděpodobně tedy půjde o strach před tímto trestem.

Dle uvedeného popisu karet vyjadřují ryby vybrané účastníky tyto emoce (před výčtem uvádím, zda se jedná o spíše pozitivní /+/ či negativní /-/ emoce a v závorce uvádím četnost výběru):

+ těšení se / očekávání (8)

+ důvěra / porozumění (7)

+ pocit bezpečí (6), štěstí / radost (6)

- bezradnost / bezmoc (6)

- stud / rozpaky (5)

+ pocit úspěchu (4)

+ zájem / zamilovanost (3), sebevědomí / vyrovnanost (3), spokojenost (3)

+ / - zmatenost / přemýšlení (3)

- opuštěnost (3), vyděšenost (3)

- nostalgie (2), ohrožení (2), stres (2), vylekání

- provinilost, odpor

Ryby, které nechodí do školy:

Ve výběru ryb, které nechodí do školy, převažovaly ryby vyjadřující negativní emoce, objevovaly se ale také ryby s pozitivními emocemi. Účastníci uváděli různé

důvody, proč nechodí vybrané ryby do školy. Jedna skupina důvodů by se dala shrnout pod kategorii: 1. „Jsou na školu už velké“ - např. ryby byly „*velké*“, jednalo se o „*pana učitele*“, „*ryba má nevěstu*“, „je zamilovaná“, dále se objevilo, že ryby „*mají brýle*“ či „*vousy*“ – tyto znaky byly účastníky pravděpodobně vnímány jako znak dospělosti. Další kategorii bychom mohly nazvat 2. „Ryby, které se bojí“ - toto odůvodnění se objevilo nejčastěji a ryby se bály školy, ale také jiných ryb. Další kategorií byly 3. „ryby, které chodí do školy, ale aktuálně v ní nejsou“ – ať už z důvodu volného času nebo jsou na cestě do školy, na které nastaly překážky („*zabloudila*“, „*napadly ji zlé děti*“, „*nemůže jít*“ apod.). Dále se do výběru promítlo téma 4. „přátelství a odmítnutí“ – nechodí ryby, které „*nemají kamarády*“, „*kamarádi ji nechtějí*“, „*ubližují jí*“, ale i ryby, které „*se mají rádi*“, „*jsou kamarádi*“. Dvakrát byl uveden jako důvod smutek ze školy, radost / veselost a také únava.

Dle uvedeného popisu karet vyjadřují ryby vybrané účastníky tyto emoce (před výčtem uvádím, zda se jedná o spíše pozitivní /+/ či negativní /-/ emoce a v závorce uvádím četnost výběru):

- pocit ohrožení (4)

- odpor (3), vyděšenost (3), únava (3)

- smutek (2), naštvanost (2), opuštěnost (2), vztek (2), stres (2)

+ neohroženost (2), očekávání (2), pocit bezpečí (2), zamilovanost / zájem (2), těšení se / očekávání (2)

- rozpaky (1), strach (1), nostalgie (1), bezradnost (1), bezmoc (1)

+ štěstí (1), pocit důvěry (1), úspěch (1), spokojenost (1), sebevědomí (1), klid (1)

+ / - přemýšlení / zmatenost (1)

Jako významná kategorie se v této části výzkumu objevil strach ze školy. Situace na kartách by bylo dobré prozkoumat více do hloubky a zjistit, jaké konkrétní strachy by se ve výpovědích objevily. Je třeba také mít na paměti, že do výběru účastníku se mohlo promítat také jejich aktuální emoční rozpoložení.

8. 3 Komparace představ dětí a vnímané školní reality

Účastníci před zahájením školní docházky ***v rozhovorech*** obvykle jen odpovídali na mé otázky, často velmi neurčitě a některé odpovědi zněly jako prázdné fráze. Z rozhovorů vedených s účastníky před zahájením školní docházky vyplynulo, že většina se do školy těšila. Všichni také měli někoho, kdo je o škole informoval – nejčastěji starší sourozenec, ale také rodič či další blízký příbuzný. Ve výpovědích účastníků se objevilo devět kategorií, jichž se představy o škole týkaly: „vyučování", „hodnocení školní práce a chování", „učitelka", „čas mimo vyučování", „rozdělení tříd", „vybavení třídy", „vybavení školy", „spolužáci", „řízení školy". Účastníci věděli, že se budou ve škole učit a nejčastěji zmiňovali čtení, psaní a počítání. Nedokázali však uvést pojmenování žádných dalších předmětů. V představách se ale objevovalo také cvičení nebo chození na procházky. Někteří účastníci byli informováni od starších sourozenců o specifičtějších činnostech (např. plavání či běžecké závody). Všichni účastníci věděli, že budou ve škole hodnoceni, obvykle však zmiňovali pouze jedničky a pětky, věděli, že jedničky jdou „dobré" a pětky „špatné". Zajímavé bylo u většiny účastníků spojení známkování s chováním. Účastníci nevěděli, že např. jednička je spojena s dobrým výkonem, ale spojovali si ji s dobrým chováním. Účastníci také věděli, že za „zlobení" mohou dostat poznámku. Téměř všichni (8) již věděli, jakou budou mít učitelku a znali ji jménem. Převládal názor, že učitelka bude hodná i přísná v závislosti na jejich chování. Účastníci věděli, že ve škole se střídá čas vyučování a přestávek a měli různé představy, co se při nich dělá. O školní družině se zmínil jen jeden účastník. Účastníci věděli, že třídy jdou vzestupně, ale pouze jedna účastnice vyjmenovala všechny ročníky. Co se týče vybavení třídy, účastníci měli představu, že ve třídách jsou lavice / stoly, židle, tabule a uváděli, že v lavicích se sedí po dvou. Žádné další vybavení třídy však nezmínili. Také o vybavení školy nehovořili – pouze o tělocvičně, kterou již znali. O budoucích spolužácích se účastníci příliš nezmiňovali – neuváděli např. společné aktivity o přestávkách. Jeden účastník také vyjádřil svoji představu, že školu řídí pan školník. Z rozhovorů vyplynulo, že účastníci o škole již měli nějaké informace a na základě nich vytvořené představy, často však byly velmi obecné a nebyla pod nimi skryta konkrétnější představa. Rozhovory s žáky 1. třídy měly jiný průběh. Účastníci obvykle hovořili sami a své odpovědi rozváděli. Většina (8) účastníků uvedla, že je škola

baví, líbí se jim ve škole. Jeden účastník uvedl, že ho škola nebaví a má nejraději přestávky. Verbální odpovědi účastníků však nemusely korespondovat s jejich skutečným vnímáním školy. Ze čtyř účastníků nadšení školou přímo sálalo – jednu účastnici dokonce nebavily vánoční prázdniny, jak moc se těšila zpátky do školy. Ostatní hovořili o škole neutrálně, někteří i smutně. U jednoho účastníka se objevil pohled na školu z praktického hlediska – jako by z ní nebyl moc nadšený, avšak zdá se, že je vnitřně motivovaný se učit, sám se chce nezávisle na vnější motivaci zdokonalovat. Během rozhovorů s účastníky se opakovala určitá témata, která jsem rozdělila do deseti kategorií: 1. Hodnocení školní práce a chování; 2. Vztahy mezi spolužáky; 3. Učitelka; 4. Vyučování; 5. Čas mimo vyučování; 6. Potřeba řádu; 7. Co se mi ve škole líbí / nelíbí; 8. Vzpomínky na MŠ; 9. Další vzdělávání; 10. Strach ze školy. Ústředním tématem byly v rozhovorech známky a touha nasbírat co nejvíce jedniček. Účastníci se opakovaně chlubili a také poukazovali na chyby a neúspěchy druhých, účastníci mezi s sebou soupeří. Zdá se, že všechny známky jiné než jednička už účastníci berou jako špatnou známku. Několik účastníků se zmínilo o známce „jedna mínus“ / „*zhoršené jedničce*“ a měli tendenci obhajovat svůj neúspěch, proč byla známka zhoršena. Pravděpodobně „*mínus*“ evokuje v účastnících něco špatného ve spojitosti s jakoukoliv známkou. Všichni touží být „vzorným žákem“. Zdá se, že prestiž ve skupině je velikou mírou určována školním úspěchem a důležité je také, jak učitelka mluví o účastnících před třídou, účastníci přejímají její negativní hodnocení. Kromě školních výsledků se o spolužácích účastníci téměř nezmiňovali – tak jako v první části výzkumu. Všichni účastníci jmenovali několik přátel, které ve třídě mají – i účastník, který uvedl, že moc kamarádů nemá. Pojetí přátelství se však zdá být u účastníků povrchní. Do vztahů se promítá orientace na výkon a soupeření, ke kterému ve škole dochází. Většina účastníků vnímala učitelku jako „hodnou“, tento pojem však nebyl prozkoumán do hloubky. Někteří si myslí, že bude přísná, až budou větší. Je vidět, že účastníkům pomáhají v orientaci školního dne přestávky. Náplň činností během nich se liší podle toho, o jakou přestávku se jedná, zde však již dochází ke společnému kontaktu s ostatními účastníky a velmi častá je hra. Z vyučovacích předmětů jsou nejoblíbenější předměty trivia, na které se účastníci před nástupem do školy nejvíce těšili a také je baví prvouka. Všichni účastníci chodí do školní družiny a kromě jednoho účastníka také na zájmové kroužky – o těchto tématech se v předškolním věku

nezmiňovali. Nadšeně také hovořili o různých netradičních akcích, které ve škole probíhají, které se v dřívějších představách neobjevovaly. Opakovaně se v rozhovorech objevovala důležitost zasedacího pořádku jako potřeba řádu. Přitom zasedací pořádek účastníci v předškolním věku téměř neřešili. Většině účastníků (7) se v rámci vzpomínek na MŠ stýská po kamarádech, což potvrzuje socializační funkci MŠ. Pouze jeden účastník uvedl, že se mu stýská po učitelkách. Dále se v odpovědích účastníků objevovalo „*hraní*" (4). Třem účastníkům se prý po MŠ moc stýská – např.: „*Když vidím školku nebo děti z ní, chce se mi brečet a chci se tam vrátit*", „*Vzpomínám na školku skoro pořád, ve škole už to takové není*". Většina účastníků (8) uvedla, že se těší do druhé třídy. Mají sice představy, že výuka bude náročnější, učitelka jim už prý nebude tolik pomáhat. Umí si však nalézt důvody, proč se mohou těšit – např. jiné hračky, větší míra samostatnosti, rychlejší přesun do jídelny apod. O strachu ze školy účastníci verbálně nemluvili, pouze u jednoho se objevil strach ze školní důtky, o jejímž významu však neměl představu.

Kresby účastníků v předškolním a mladším školním věku se lišily v souvislosti se zákonitostmi vývoje dětské kresby. Zároveň se v nich odrážela míra informovanosti účastníků o škole, školním prostředí. V první části výzkumu byly kresby spíše odrazovým můstkem pro rozhovory s účastníky a většina z nich mnoho informací nepodávala. Zůstává otázkou, nakolik se u účastníků jednalo o zatím nedostatečné kresebné dovednosti a nakolik šlo o nedostatečné představy o školním životě. V kresbách se objevily dvě hlavní kategorie: „budova školy" a „vyučování", kdy zobrazení budovy školy z pohledu zvenku jednoznačně převažovalo (7). Účastníci buď kreslili samotnou budovu, budovu a sebe, nebo se pokusili v oknech budovy zobrazit proces vyučování. Ze zobrazení samotné budovy školy bychom mohli usoudit, že účastníci zatím neměli moc konkrétní představy o škole – zejména u kreseb, kde škola byla zobrazena jako běžný dům. V ostatních případech byla znázorněna jako vícepatrová budova s obdélníkovým půdorysem bez střechy s větším množství oken. V kresbách se objevilo chápání rostoucích ročníků ve škole jako zvyšujících se pater budovy, kdy první třída se obvykle nacházela ve spodním patře. Ve dvou kresbách se objevil pokus o znázornění probíhajícího vyučování v oknech, v jednom případě účastnice také nakreslila školní aktovku jako symbol školní docházky – zde můžeme

usuzovat na větší informovanost účastníků o škole. Ve všech kresbách kromě jedné se objevovala barevnost typická pro předškolní věk. V kategorii „vyučování“ se objevil samotný účastník jako aktér vyučování a také „skřítci“ při vyučování spolu s učitelkou, která byla vyobrazena pouze v této kresbě, kde působila dominantně a hrozivě. Mohli bychom usuzovat, že tito dva účastníci měli více informací o škole, konkrétnější představy o ní, než účastníci zobrazující neurčitou budovu. Kresby účastníků po zahájení školní docházky se kromě jedné kresby výrazně lišily. Ačkoliv v nich nalezneme ještě některé znaky kreseb předškolních dětí, objevoval se v nich realismus, byl kladen velký důraz i na nejmenší detaily – účastníci se snažili zachytit skutečnost co nejpřesněji. Kresby ilustrovaly, že účastníci již školní život žijí a ví o něm mnoho informací. V kresbách se objevily dvě hlavní kategorie: „budova školy“, tak jako v první části výzkumného šetření a „třída“, kdy oproti předchozí části převažovalo zobrazení třídy a byl kladen velký důraz na její interiér. To bude souviset jak s větší vyspělostí kresby, tak s faktem, že účastníci již přesně vědí, jak třída vypadá. Spolu s interiérem se ale také objevilo zobrazení školního vyučování. Z kreseb vyplynulo, tak jako z rozhovorů, jak je pro účastníky důležitý zasedací pořádek, který jim patrně pomáhá v orientaci v prostoru a představuje určitý řád. V kresbě jednoho účastníka se projevil negativní vztah ke kresbě, který započal již v MŠ a nyní je umocňován jeho nezdary a negativním hodnocením učitelky a spolužáky. Budova školy byla zobrazena vždy spolu s účastníky a také v těchto kresbách byl kladen důraz na detaily. Nově se zde objevil zájem účastníků o to, jaké kresby vytvořili ostatní, což je dokladem porovnávání s druhými a soupeření, které je v tomto věku typické.

Když jsem užila ***projektivní metodu výběru karet emocí*** u předškolních dětí, při výběru ryb, které by měly jít do školy, převažovaly karty zobrazující pozitivní emoce. Pouze jeden účastník si ve vztahu ke škole vybral karty pouze s negativními emocemi. Na základě výpovědí byly nalezeny tyto kategorie: „radostné, šťastné ryby“, „přátelství“, „motiv cesty“, „velké ryby“, „odmítnutí“. Nejčastěji se jednalo o radostné, šťastné ryby jdoucí do školy, což potvrzovalo výroky většiny účastníků o těšení se na školu. Do výběru se často promítalo téma přátelství, ale také obava z odmítnutí kamarádů – obou témat se účastníci verbálně téměř nedotkli. Ve výpovědích se často objevoval motiv cesty – také účastníci byli v té době „na cestě do školy“. Když jsem u

účastníků po prvním pololetí 1. třídy výběr zopakovala, přetrvávalo u nich spojení školní docházky s kladnými emocemi. Pouze jeden účastník vybíral vyloženě negativní emoce. Jednalo se o stejného účastníka, u kterého převažoval výběr negativních emocí již před nástupem do ZŠ. Ve výpovědích účastníků se objevily totožné kategorie, jako v první části, uváděné důvody však byly obsáhlejší, účastníci více reagovali na aktuální témata ze školního prostředí. Nově se u jednoho účastníka objevila kategorie „strach z domácích úkolů“, to může být reakcí na poznámky, které účastníci za zapomínání úkolů dostávají. Je zajímavé, že většina účastníků vybrala v první i druhé části výzkumného šetření stejné karty, výběr se lišil pouze v počtu a pořadí. To by mohlo znamenat, že emoce spojené se školou v předškolním věku se nezměnily ani po půl roce od zahájení školní docházky. Vzhledem ke skutečnosti, že se nejednalo o standardizovanou metodu, by bylo třeba tuto hypotézu dále ověřit.

Myslím, že nelze jednoznačně prohlásit, zda jsou či nejsou očekávání a vnímaná realita školy ve shodě či nikoliv. Některé představy účastníků o škole se realitě blížily jako např. představy trávení volného času o přestávkách. V mnoha ohledech bychom si mohli myslet, že účastníci o určitých tématech představu měli (např. náplň vyučování), ty se však ukázaly být ještě značně neurčité. Některé představy se od reality naprosto lišily – např. představa získávání jedniček za dobré chování. Vždy však hraje velikou roli individuální míra „informovanosti“ daného účastníka, jeho celková vyspělost a další faktory.

9. Diskuze

V první části výzkumného šetření jsem se zabývala představami předškolních dětí o škole. Autoři se shodují, že vstup dítěte do školy bývá obrovskou změnou v životě dítěte i rodiny, na kterou je dítě dlouho připravováno. Děti si utvářejí představy o škole již v předškolním věku a autoři uvádějí různé možnosti zjišťování těchto představ: hru, kresbu a rozhovory. Všechny tyto metody jsem použila ve svém výzkumném šetření a k nim jsem experimentálně přiřadila projektivní metodu výběru karet emocí, ačkoliv Vygotskij in Hříbková (2002, s. 283) uvádí, že „*absence přímé zkušenosti způsobuje, že s emocionální představivostí se u dětí před vstupem do školy nesetkáváme*“. Mým předpokladem však bylo, že již v předškolním věku mají děti nějaké emoce vztažené ke škole. Vágnerová (2000) se v souvislosti s utvářením představ o škole zmiňuje o vlivu rodičů a dalších členů rodiny na vytváření těchto představ. Voříšková (2010) vyzdvihuje úlohu staršího sourozence. Také v tomto výzkumném šetření byli účastníci v různé míře „informovaní“ od starších sourozenců, rodičů či dalších členů rodiny. Právě Voříšková (2010) se v poslední době v českém prostředí nejvíce zabývala představami dětí o škole. Ve své rigorózní práci se snažila zmapovat představy předškolních dětí o škole ze čtyř vybraných MŠ. Ačkoliv autorka prováděla kvantitativní i kvalitativní výzkum, jehož hloubka dalece přesahovala toto výzkumné šetření, pokusím se porovnat některé její výsledky s výsledky zjištěnými v této práci. Voříšková (2010) např. zkoumala vlivy na „informovanost“ dětí o škole v podobě starších sourozenců, vzdělanosti rodičů, pohlaví dítěte či typu MŠ. Popsat tyto vlivy však nebylo mým cílem, zajímaly mne konkrétní představy dětí. Autorka uvádí, že na základě analýzy rozhovorů s účastníky a jejich kreseb vyplynulo, že předškolní děti toho o škole ví hodně. To se v mém výzkumném šetření nepotvrdilo, avšak tuto skutečnost přikládám faktu, že se mi nepodařilo uchopit téma tak hluboce a nevyužila jsem plně možnosti získání informací od účastníků a to zejména při rozhovorech. Dle Voříškové (2010) škola pro účastníky znamená především učení a za nejdůležitější považují čtení, psaní a počítání, což je ve shodě s mými zjištěními. Dále prý předškolní děti velice zdůrazňují hodnocení – známkování. Známce dle ní předškoláci rozumí, mají představu, kdy přichází která známka a vědí, že ji dostávají za školní práci. V mém výzkumném šetření sice účastníci měli nějakou představu o

známkách, nevěděli však, kdy která přichází – spojovali si známky s hodnocením svého chování. Autorka v kresbách na téma „škola“ odlišuje více kategorií, kdy např. „čas děje“ se neobjevil ani v jedné z kreseb, které jsem analyzovala. Z analýzy rozhovorů dle Voříškové (2010) vyplynuly některé skutečnosti shodné se zjištěními tohoto výzkumného šetření: předškolní děti dokážou vyjmenovat trivium (dle autorky však také další předměty, což se mi nepotvrdilo), uvádějí také některé konkrétní činnosti (např. plavání apod.), uvědomují si rozdíl mezi vyučovací hodinou a přestávkou, obvykle se do školy těší, o učitelce si myslí, že bude hodná, a pokud bude přísná, bude to zasloužené, u dětí se také objevil strach z ubližování ze strany ostatních dětí. Ten se objevil v tomto výzkumném šetření při zdůvodňování výběru karet emocí u některých účastníků.

Hříbková (2002) v rámci výzkumu navštěvovala půl roku poslední ročník MŠ, kde mimo jiné pozorovala hru dětí na školu. Na počátku hry nastával problém, kdy si všichni aktéři přáli být učitelkou. V těchto hrách se objevovala učitelka pouze v roli autority, s výraznou převahou nad žáky – hodnotila, napomínala, opravovala, známkovala. Ke stejnému závěru jsem dospěla také ve svých pozorováních, avšak v nich nikdy učitelka nedávala pětky, byla jsem však přítomna pouze u třech her na školu, což je velice malý vzorek pro dělání závěrů.

Druhá část práce se zabývala vnímáním školní reality žáků první třídy po několika měsících od zahájení školní docházky. Konkrétní informace o vnímání školy očima žáků 1. třídy přinesla Hříbková (2002), která prováděla terénní výzkum v letech 1994/1995 v 1. třídě státní pražské školy. I když její poznatky nejsou úplně nejnovější, jsou zajímavé pro pochopení situace dítěte při vstupu do školy. Hříbková (2002) hovoří o sociální neurčenosti na počátku školní docházky – ve třídě se mezi spolužáky zpočátku neobjevuje hierarchie, ta se vytváří postupně. V době druhé části tohoto výzkumného šetření se již začínala hierarchie ve třídě utvářet. Jak uvádí Hříbková (2002), žáci v první třídě téměř bezmezně přijímají autoritu učitelky. To bylo u některých účastníků patrné, zejména při rozhovorech – sdělovali mi, co má učitelka ráda, co nemá ráda, pravděpodobně přejímali její věty apod. Vágnerová (2000) upozorňuje, že názor učitelky nemá vztah jen k sebehodnocení žáků, ale ovlivňuje jejich vztah k ostatním dětem. Mladší školáci bezvýhradně přijímají názory učitelky na

jejich spolužáky. To potvrzuje také Hrabal a kol. (1984), kdy ve škole na základě hodnocení učitelem získává žák roli úspěšného, průměrného nebo neúspěšného žáka. To se potvrdilo také v mém výzkumném šetření, kde školní neúspěch dvou účastníků a jejich hodnocení před třídou oslabilo jejich pozici ve skupině. Matějček (1996) upozorňuje, že se často u dítěte zaměřujeme na problémy související se školním prospěchem a opomíjíme problémy související se školní situací dítěte týkající se vztahů, postavení. Také se u jednoho účastníka objevilo negativní sebehodnocení v souvislosti s kresbou, kdy prý učitelka jeho kresby nechce vystavovat. V této souvislosti Semerádová a Škaloudová (2002) uvádějí, že žáci první třídy sami hodnotí své kresby navzájem. Pokud spolužák hezky kreslí, může to zvýšit jeho společenskou prestiž a naopak. V této době je důležitý výkon a jak uvádí Hříbková (2002), v první třídě se objevuje chlubení a žalování, které se objevilo téměř u všech účastníků mého výzkumu. Hříbková (2002) také dodává velikou kritičnost k výkonům ostatním, což se u účastníků výzkumu opakovaně objevovalo ve vztahu k již zmiňovaným dvěma spolužákům. Hříbková (2002) také zmiňuje opisování jako projev pomoci druhému, které se začíná objevovat ve druhém pololetí 1. třídy. Zmínku o opisování jsem v rozhovorech nezaznamenala, myslím však, že by se o něm ani účastníci nezmiňovali a nepřiznávali ho, neboť ho nepovažují za správné a spíše se opisování může ukázat při pozorování. Hříbková (2002) se mimo jiné zabývala hodnocením v 1. třídě, které žáci považují za stěžejní téma školního života. To se ukázalo také v mém výzkumném šetření, kdy známky byly ústředním tématem rozhovorů.

Některá témata, která se v tomto výzkumném šetření objevila, by byla dobrá ještě prozkoumat a srovnat s další dostupnou literaturou.

Závěr

Téma bakalářské práce reagovalo na skutečnost, že většina dětí se do školy těší. Po zahájení školní docházky, která je velikou změnou v životě dítěte i rodiny, toto nadšení může opadat a zklamání může ovlivnit vztah ke škole po další život. Výzkumným šetřením jsem se snažila přispět k hlubšímu pochopení problematiky přechodu z mateřské školy do základní školy očima samotných aktérů – dětí. Šetření proběhlo na ZŠ M. Alše a MŠ Mirotice, kdy jako účastníci výzkumu byly vybrány děti, které v daném školním roce končily docházku v MŠ Mirotice a od září r. 2014 nastoupily do 1. třídy ZŠ M. Alše, pod kterou MŠ spadá. Nakonec bylo účastníků výzkumu devět – tři dívky a šest chlapců.

Cílem bakalářské práce bylo odpovědět na tyto výzkumné otázky: Jak si předškolní děti představují školu, školní život? Jak vnímají děti, které zahájily školní docházku, školu a školní život? Jsou očekávání a vnímaná realita ve shodě? S ohledem na výzkum jsem se rozhodla pro kvalitativní šetření, které probíhalo ve dvou etapách.

V první části jsem použila tyto metody: polostrukturované rozhovory, kresbu dětí na téma „Já ve škole“, pozorování hry dětí na školu a výběr karet „Moře emocí“. Prostřednictvím těchto metod jsem u každé z nich zjistila klíčové kategorie, které se objevují v představách předškolních dětí o škole, a ty jsem prezentovala. Z rozhovorů vedených s účastníky před zahájením školní docházky vyplynulo, že většina se do školy těšila. Všichni také měli někoho, kdo je o škole informoval. Zajímavé bylo v představách většiny účastníků spojení známkování s chováním. Účastníci nevěděli, že např. jednička je spojena s dobrým výkonem, ale spojovali si ji s dobrým chováním. Z rozhovorů vyplynulo, že účastníci o škole již měli nějaké informace a na základě nich vytvořené představy, často však byly velmi obecné a nebyla pod nimi skryta konkrétnější představa. V první části výzkumu byly kresby spíše odrazovým můstkem pro rozhovory s účastníky a většina z nich mnoho informací nepodávala. Zůstává otázkou, nakolik se u účastníků jednalo o zatím nedostatečné kresebné dovednosti a nakolik šlo o nedostatečné představy o školním životě. Když jsem užila projektivní metodu výběru karet emocí, nejčastěji byly vybírány „radostné, šťastné ryby jdoucí do školy“, což potvrzovalo výroky většiny účastníků o těšení se na školu. V této části bylo pro mne nejvíce problematické vedení rozhovorů, neboť jsem si je nenahrávala na diktafon.

Původně jsem chtěla vést hloubkové rozhovory, avšak při kladení otázek nedošlo k saturaci. U některých témat jsem se nedostala do hloubky a šla jen po povrchu. Dalším problémem se také ukázalo pozorování hry na školu, kdy jsem s účastníky netrávila dostatek času. Přes uvedené problémy myslím, že se podařilo představy předškolních dětí v určité míře zmapovat.

Pro zjišťování vnímání školní reality očima čerstvých školáků jsem použila opět polostrukturované rozhovory, kresbu na téma „Já ve škole“ a projektivní karty emocí. Tentokrát jsem si však rozhovory nahrávala na diktafon, takže jsem stihla zaznamenat také neverbální projevy účastníků, přesto myslím, že se hloubkové rozhovory opět nezdařily. I přesto bylo získáno mnoho informací a v závislosti na zvolených metodách se ukázaly klíčové kategorie, které jsem v práci prezentovala. Většina účastníků uváděla, že je škola baví, líbí se jim ve škole, jejich výpovědi však nemuseli korespondovat se skutečným vnímáním školy. V této části se ukázalo, že účastníci považují za dobrou známku pouze jedničku. Také došlo k potvrzení, že prestiž ve skupině je velikou mírou určována školním úspěchem a důležité také je, jak učitelka mluví o účastnících před třídou, neboť účastníci přejímají její hodnocení. U dvou účastníků se již objevilo nízké postavení ve skupině díky prezentovaným školním neúspěchům. Zajímavým podnětem by mohly být vzpomínky účastníků na MŠ, kdy většině se stýská po kamarádech, což potvrzuje socializační funkci MŠ. Pouze jeden účastník uvedl, že se mu stýská po učitelkách. Většina účastníků také uvedla, že se těší do druhé třídy. Kresby účastníků po zahájení školní docházky se kromě jedné kresby výrazně lišily. Kresby potvrzovaly, že účastníci již školní život žijí a ví o něm mnoho informací. Při výběru karet emocí přetrvávalo spojení školní docházky s kladnými emocemi. Pouze jeden účastník vybíral vyloženě negativní emoce. Jednalo se o stejného účastníka, u kterého převažoval výběr negativních emocí již před nástupem do ZŠ. To by mohlo znamenat, že emoce spojené se školou v předškolním věku se nezměnily ani po půl roce od zahájení školní docházky. Vzhledem ke skutečnosti, že se nejednalo o standardizovanou metodu, by bylo třeba tuto hypotézu dále ověřit. Myslím, že i v této části se mi podařilo odpovědět na otázku vnímání školní reality očima čerstvých školáků.

Výsledky obou částí výzkumu jsem v závěru porovnala mezi s sebou a myslím, že nelze jednoznačně zodpovědět otázku, zda jsou či nejsou očekávání a vnímaná realita školy ve shodě či nikoliv. Některé představy účastníků o škole se realitě blížily či se přímo shodovaly, o mnohých tématech účastníci představu měli, avšak ty se ukázaly být ještě značně neurčité. Některé představy se od reality naprosto lišily. Myslím, že vždy však hraje velikou roli individuální míra „informovanosti“ daného účastníka, jeho celková vyspělost a další faktory.

Ačkoliv se mi nepodařilo zmapovat téma do takové hloubky, jak bych si přála, myslím, že některé poznatky by se mohly stát námětem pro další výzkum.

Seznam použitých zdrojů

- BEČVÁŘOVÁ, Ivana. Dítě nekreslí to, co vidí, ale to, co o světě ví. *Informatorium 3 – 8.* 2014, roč. XXI, č. 4, s. 8-10. ISSN 1210-7506.
- CAILLOIS, Roger. *Hry a lidé: maska a závrať*. Praha: Studia Ypsilon, 1998. ISBN 80-902482-2-5.
- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- ERIKSON, Erik. Osm věků člověka. In *Dětství a společnost.* Praha: Propsy, 1996.
- FRANCLOVÁ, Marta. Pedagogická diagnostika. (přednáška) České Budějovice, PF JČU, 6. 6. 2014.
- HRABAL, V.; MAN, F.; PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN, 1984.
- HŘÍBKOVÁ, Lenka. Stát se žákem. In PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *1. – 8. třída: příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu GA ČR 406/00/0470 "Žák v měnících se podmínkách současné školy".* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2002.
- KLÉGROVÁ, Jarmila. *Máme doma prvňáčka*. Praha: Mladá fronta, 2003. ISBN 80-204-1020-1.
- Kresba. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): WikimediaFoundation, 2001- [cit. 2015-03-25]. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Kresba
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *První třídou bez problémů*. Vyd. 2. Praha: Galén, 2004. ISBN 978-80-7262-267-2.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Vyd. 3. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, 1986.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-085-5.
- PIAGET, Jean a Bårbel INHELDER. *Psychologie dítěte.* Vyd. 3. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-407-9.

- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: vývojová psychologie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-124-7.
- SEMERÁDOVÁ, Věra a Alena ŠKALOUDOVÁ. Kresba postavy. In PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *1. – 8. třída: příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu GA ČR 406/00/0470 "Žák v měnících se podmínkách současné školy".* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2002.
- SVOBODA, M., ed., D. KREJČÍŘOVÁ a M. VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8.
- SVOBODOVÁ, Eva (Ed.) a kol. *Vzdělávání v MŠ: Školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.
- ŠULOVÁ, Lenka (Ed.) a kol. *V září půjde do školy*. Praha: Raabe, 2009. ISSN 1804 – 0160.
- ŠULOVÁ, Lenka. Repetitorium vybraných poznatků vývojové psychologie. In MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Vyd. 4. Praha: Portál, 1984.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*: *dětství dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7188-308-0.
- VOŘÍŠKOVÁ, Daniela. *Představy dětí předškolního věku o škole.* Praha, 2010. Rigorózní práce. Univerzita Karlova v Praze, Fakulta pedagogická, Katedra psychologie.
- VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Psychologie myšlení a řeči.* Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7.

Přílohy

Seznam příloh

Příloha č. 1 Kazuistiky předškolních dětí

Příloha č. 2 Kazuistiky žáků 1. třídy

Příloha č. 3 Soubor karet „Moře emocí“

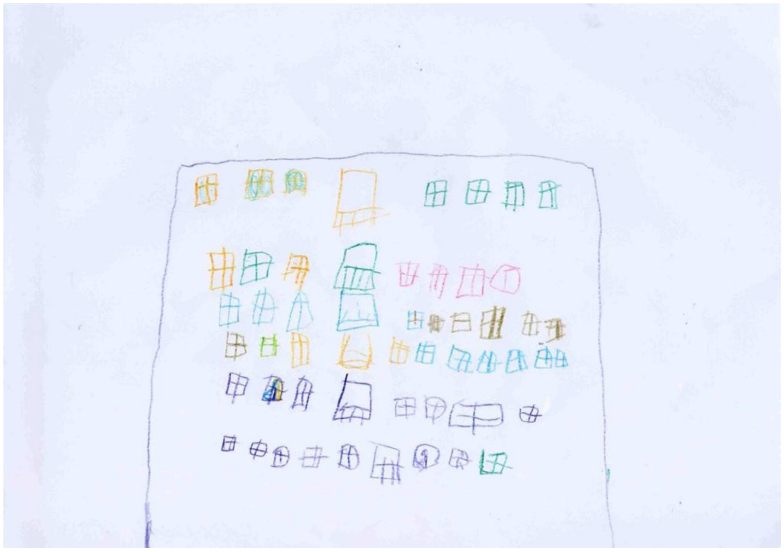
Příloha č. 1

Kazuistiky předškolních dětí

Lucie (6; 6 let)

Lucie žije s rodiči a mladší sestrou (1 rok). Má dva bratrance, kteří navštěvují ZŠ M. Alše, do které Lucie nastoupí. Lucie si ráda povídá, zejména s dospělými. Při práci je šikovná, snaživá. Je talentovaná na zpěv a tanec, hraje na flétnu. Do školy už se prý moc těší.

Obrázek č. 1 a)



Popis kresby:

Požádala jsem Lucii, zda by mi nakreslila sebe ve škole. Přála si však nakreslit jen školu. Při kresbě se Lucie soustředila na budovu školy, konkrétně pohled na budovu zvenku. Lucie začala obrysem budovy a postupně přikreslovala barevná okna od spodní řady až nahoru. Do některých oken nakreslila *„záclonky“*. Poté ukázala na spodní řadu oken a komentovala: *„Tady bude naše třída. Naše třída bude až dole, nahoře budou větší a pak ještě větší. My budeme první třída. Máma s dědou si dělali legraci, že mě šoupnou už do druhé třídy, protože jsem šikovná.“* Když jsem se ptala Lucie, co bude ve třídě, sdělila mi, že lavice, židle a tabule. Dále mi sdělila, že ve spodním patře budovy se vzadu nachází tělocvična.

Analýza kresby:

Mohli bychom říci, že se jedná o neosobní pojetí školy. Kresba budovy zvenku může naznačovat, že Lucie toho o škole zatím moc neví. Důvodem ale může být snadnější znázornění budovy zvenku. Lucie ještě nemusí mít takové kresebné dovednosti. Navíc kresba domu je v tomto věku dětem blízká. Je však vidět, že Lucie odlišuje budovu školy od klasických domů – nenakreslila komín ani typickou střechu. Velké množství oken by mohlo znamenat představu školy jako obrovské instituce.

Může se ale také jednat o automatismus a tzv. nepravý ornament, který má zaplnit plochu. To, že Lucie umístila první třídu do dolního patra, může pramenit z faktu, že ve škole, kam Lucie nastoupí, je opravdu první třída umístěna v dolním patře, tak jako ostatní třídy prvního stupně, druhý stupeň je o patro výše. Škola má však pouze dvě patra a Lucie jich nakreslila šest. To bude pravděpodobně souviset s názorným myšlením, kdy rostoucí patra budou představovat názorný růst ročníků. Záclonky v některých oknech mohou být dekoračním prvkem – nepravým ornamentem, ale i tendencí něco zakrýt, aby nemuselo být kresleno, co je uvnitř.

Přepis rozhovoru:

U: *„Lucinko, ty už půjdeš brzy do školy, viď…Těšíš se?*“
L: *„Ano, už se těším. Budu mít takovou svoji učitelku, trošku známou*.“
U: *„A jak se jmenuje?*“
L: *„Nováková Lenka. Její manžel se zná s mým tátou a byli u nás na oslavě.“*
U: *„A jaká myslíš, že bude?“*
L: *„No táta měl paní učitelku Novákovou za třídní, možná to s ní zvládnu, doufám. Teď ji má bratranec Radim.“*
U: *„A povídá ti, jaká je?“*
L: *„No někdy hodná a někdy přísná.“*
U: *„A už máš něco nachystaného do školy?“*
L: *„Ještě vybíráme aktovku. A paní učitelko, když jsem šla k zápisu, tak mi pan učitel něco řekl: že budu pilíř třídy, ale nevím, co to znamená.“*
U: *„To znamená, že budeš mít ve třídě důležité místo a budeš šikovná.“*
L: *„My tam máme i Péťu a ten už umí číst. A mám tam i dva bratrance.“*
U: *„A víš, co budete ve škole dělat?“*
L: *„Budeme se učit, psát, počítat – to už trochu umím, umím plus a mínus, takže pro mě to tam bude lehký, doufám. Budeme hodně cvičit a hodně se učit. Doufám, že budeme chodit i na procházky.“*
U: *„A už víš, s kým budeš sedět?“*
L: *„Ještě nevím, s kým budu sedět.“*
U: *„A slyšela jsi, že ve škole jsou i přestávky?“*
L: *„Jo, slyšela.“*
U: *„A co myslíš, že se během nich dělá?“*
L: *„Zlobí, prostě*.
U: *„A slyšela jsi, že budete mít žákovskou knížku?“*
L: *„Jo, tam se píšou jedničky, dvojky, trojky, čtyřky a Radim má skoro samý pětky, on se nesoustředí, ale já se budu soustředit.“*
U: *„A slyšela jsi ještě něco o škole*?“
L: *„Už mě nic nenapadá*.“

Shrnutí rozhovoru:

Lucie se do školy těší. Má představu, že třídy jdou postupně od nejnižšího ročníku po vyšší – začínají ve spodním patře první třídou. Doma jí říkali, že je šikovná a mohla by rovnou do druhé třídy, ví však, že si dělali legraci. Ví také, že ve třídě budou lavice, stoly a tabule a ve škole je tělocvična. Budoucí učitelku již trochu zná, byla u nich doma na oslavě, učila jejího otce a nyní učí bratrance. Lucie slyšela, že učitelka umí být hodná, ale i přísná, „*doufá, že to s ní zvládne*“. Utkvělo jí v paměti, že jí při zápisu do 1. třídy učitel řekl, že bude „*pilíř třídy*“, nemá však představu, co to znamená. Má představu, že se budou ve škole hodně učit, psát a počítat. Myslí si, že počítání pro ni bude lehké, protože už „*umí plus a mínus*“. Také má představu, že budou hodně cvičit a doufá, že budou chodit na procházky. Zatím neví, s kým bude sedět. Ví, že jsou ve škole přestávky a myslí si, že se při nich zlobí. Také ví, že budou mít žákovskou knížku,

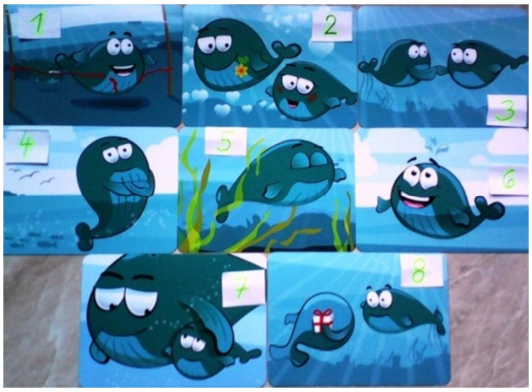
do které se píší známky (1, 2, 3, 4, 5) a uvádí příklad bratrance, který má skoro samé pětky, *„protože se nesoustředí“*, ale Lucie se *„bude soustředit“*.

Analýza rozhovoru:

Myslím, že Lucii doma o škole povídají – to, že měl její otec učitelku, kterou bude mít ona a nyní ji má její bratranec, bude mít jistě vliv na Lučiny představy o učitelce. Lucie v rámci svých přání, aby ve škole chodili na procházky a hodně cvičili, vyjadřuje vlastně potřeby dětí tohoto věku. Zajímavé je, jak Lucii utkvěla v paměti věta, kterou jí při zápise do 1. třídy řekl učitel, že „bude pilíř třídy“. Ačkoliv Lucie nemá představu, co to může znamenat, tuší, že to bude něco významného. Projevuje se zde také naivnost v předškolním myšlení, kdy má Lucie představu, že počítání ve škole pro ni bude lehké, protože už „umí plus a mínus“. Zajímavé by bylo zjistit, jak si Lucie představuje „zlobení“ při přestávkách.

Výběr z karet „Moře emocí“:

Obrázek č. 1 b)



1. Cítím se úspěšný, mám radost…
L: *„Nevím proč, ale půjde do školy.“*
2. Cítím se zamilovaný, mám zájem…
L: *„Půjdou do školy, protože obě dvě mají úsměv.“*
3. Cítím důvěru, porozumění…
L: *„Jdou do školy, protože se mají rádi.“*
4. Jsem sebevědomý, vyrovnaný…
L: *„Nevím proč, ale půjde do školy.“*
5. Cítím se spokojený, blažený…
L: *„Tahle se tváří hezky, tak půjde.“*
6. Jsem šťastný, mám radost…
L: *„Protože se směje.“*
7. Cítím se v bezpečí, cítím starost…
L: *„Protože se mají rádi.“*
8. Jsem v očekávání, těším se…
L: *„Směje se, mají se rádi.“*

Popis a analýza výběru karet:

Lucie vybrala celkem 9 karet. Na první pohled je vidět, že Lucie vztáhla ke škole karty týkající se pozitivních emocí. Sama uvádí, že ryby na obrázcích půjdou do školy, protože: *„mají úsměv“*, *„mají se rádi“*, *„tváří se hezky“*, *„směji se“*. To by mohlo

vyjadřovat představu školy jako místa pohody, radosti, přátelských vztahů. Zde mne napadá přirovnání „škola jako oáza klidu a radosti“.

Dle uvedeného popisu karet vyjadřují zvolené ryby emoce jako radost, úspěch, zamilovanost, porozumění, vyrovnanost, spokojenost, očekávání, těšení se.

Karty jsou v souladu s tvrzením, které Lucie uvedla, že se „*do školy moc těší*“.

Klára (6; 5 let)

Klára žije s oběma rodiči a dvěma staršími bratry, oba chodí do ZŠ, do které nastoupí i Klára. Martin chodí do 9. ročníku a Štěpán do 5. třídy ZŠ. Klára je při práci velice snaživá, šikovná, mezi dětmi oblíbená. Ráda kreslí, zpívá a tancuje. Do školy se prý netěší.

Obrázek č. 2 a)

Popis kresby:

Když jsem Kláru požádala, aby mi nakreslila sebe ve škole, váhala a nevěděla, co má kreslit. Dala jsem jí tedy několik nabídek a ona se rozhodla, že tedy nakreslí sebe ve škole, měla však obavy, protože „*neumí nakreslit, jak tam sedí“*. Klára nakonec nejprve nakreslila sebe doprostřed papíru, na obličeji si nakreslila úsměv a postavu vykreslila. Poté nakreslila aktovku do levé dolní části papíru a opět ji vykreslila. Nakonec ukázala napravo se slovy: „*Tady bude škola. A já jdu do školy*.“ Jejich třída prý bude dole, „*tam je první, druhá, třetí – akorát se mi tam všechny nevejdou, ještě čtvrtá, pátá, šestá, sedmá, osmá, devátá.“*

Analýza kresby:

Klára narazila na limity kresby v předškolním věku – „neumím nakreslit, jak tam sedí“, proto se rozhodla pro jednodušší znázornění školy zvenku. Má patrně představu školy jako místa, kde děti sedí v lavicích. Školní aktovka pro ni bude důležitým symbolem školní docházky. Klára umístila budovu školy do pravé části papíru, což

pravděpodobně naznačuje směřování k budoucnosti. Budova školy je barvami podobná skutečné škole, výškou patrně vyjadřuje názornou představu rostoucích ročníků – jak Klára uvádí, od 1. do 9. třídy. Stejně jako Lucie zmiňuje, že jejich třída bude dole – to může pramenit ze skutečnosti, ale také již zmiňovaného růstu ročníků. I když Klára uvádí, že se do školy netěší, obrázek působí pozitivně, „je veselý".

Přepis rozhovoru:

U: *„Klárko, už se těšíš do školy?"*
K: *„Netěším, já se nechci učit. Ale víš, co už umím? Příklady, i těžký!"*
U: *„Aha a kdo tě je naučil?"*
K: *„Brácha, Martin."*
U: *„A už víš, jakou budete mít paní učitelku?"*
K: *„Budeme mít Novákovou – tu má teď Štěpán. Je přísná. Bude přísná, když budeme dělat špatný úkoly, ale jinak bude asi hodná."*
U: *„A už víš, kdo s tebou bude ve třídě?"*
K: *„Kamarádi ze školky. A pak ještě děti z Ostrovců, akorát nevím, jak se budou jmenovat."*
U: *„Už máš něco koupeného do školy?"*
K: *„Mám už skoro všechno – fixy ještě ne, ale mám penál, tužky, gumu, lepidlo, tři pera, aktovku. Mám aktovku se srdíčkem, uprostřed je korunka, to je i na penálu."*
U: *„Tak to musí vypadat hezky. A už jsi byla někdy ve škole?"*
K: *„S mamkou jsme šly na Štěpánovu schůzku, tak už to tam znám. A jak budu ve škole, tak budu chodit ze školy sama za dědou."*
U: *„A co budeš dělat ve škole?"*
K: *„Učit se, číst, psát, dělat úkoly a ještě něco jiného, ale to už nevím. Něco z tý keramiky, jak se to pálí."*
U: *„A víš, že budete mí ve škole přestávky?"*
K: *„Vím, ale nevím, co se o nich dělá."*
U: *„A víš, že mají děti ve škole žákovskou knížku?"*
K: *„Vím, tam se píší známky. Já budu poslouchat paní učitelku, abych dostala samý jedničky. Můj brácha Štěpán se neučí, takže dostává samý koule a čtyřky, trojky, dvojky a pětky. Pořád se vzteká a nechce se učit. Paní učitelka Nováková je na Štěpána přísná."*
U: *„A myslíš, že bude přísná i na tebe?"*
K: *„Nevím."*
U: *„Klárko, věděla bys ještě něco o škole?"*
K: *„Už nic."*

Shrnutí rozhovoru:

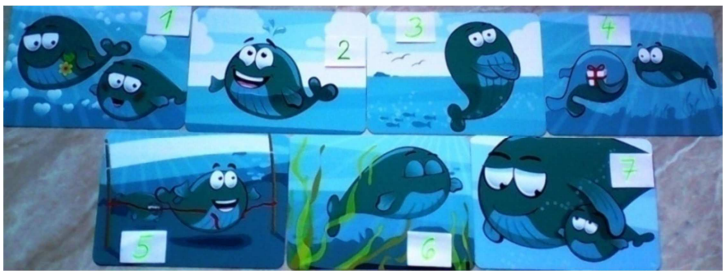
Klára se prý zatím do školy netěší, nechce se učit. Ví, že ve škole budou třídy od 1. do 9. a že jdou vzestupně. Má představu, že ve škole se bude učit, bude číst, psát a také bude něco vyrábět z keramiky. Klára už prý „*umí těžké příklady*", které ji naučil bratr. Také si myslí, že se ve škole bude sedět. Ví, že budou mít učitelku, kterou má nyní její bratr Štěpán a že bude přísná, pokud budou dělat „*špatný úkoly*", jinak prý bude asi hodná. Klára ví, že s ní budou ve škole kamarádi z MŠ a děti z blízké vesnice, které ještě nezná. Už má koupené některé věci (aktovku, penál a psací potřeby). Ve škole už to prý zná, byla s maminkou bratrovi na rodičovské schůzce. Ví, že budou mít ve škole přestávky, ale zatím nemá představu, co se při nich dělá. Také ví, že se do žákovské knihy píší známky. Má představu, že když bude poslouchat učitelku, bude dostávat jedničky. Uvádí příklad bratra, který se neučí, takže dostává „*samý koule a čtyřky, trojky, dvojky a pětky*".

Analýza rozhovoru:

Kláry představy o škole mohou být ovlivněny zkušenostmi jejího bratra s její budoucí učitelkou. Klára si však uvědomuje spojitost chování učitelky s chováním žáků, nevztahuje tedy „přísnost“ učitelky k bratrovi automaticky na sebe. Klára již nemá tak naivní představy o škole – uvědomuje si povinnosti, které s sebou učení nese a usazenost do lavic, která ve škole přijde. Zatím ale moc představ nemá. Zmiňuje také keramiku, neboť učitelka z MŠ vede v ZŠ kroužek. Když Klára vyjmenovává bratrovy známky, zmiňuje „koule“ a pětky vedle sebe. Zde by bylo dobré zjistit, jak si Klára představuje „koule“.

Výběr z karet „Moře emocí“:

Obrázek č. 2 b)



1. Cítím se zamilovaný, mám zájem…
K: *„Půjdou do školy, protože se smějou.“*
2. Jsem šťastný, mám radost…
K: *„Protože se taky směje.“*
3. Jsem sebevědomý, vyrovnaný…
K: *„A tenhle, protože se taky směje. Který se smějou, tak ty jdou do školy.“*
4. Jsem v očekávání, těším se…
K: *„Půjdou, protože se druhý směje a tenhle mu nese dárek.“*
5. Cítím se úspěšný, mám radost…
K: *„Protože se směje.“*
6. Cítím se spokojený, blažený…
K: *„Nevím.“*
7. Cítím se v bezpečí, cítím radost…
K: *„Půjdou, protože se mají rádi.“*

Popis a analýza výběru karet:

Klára si vybrala 7 karet. Ačkoliv uvedla, že se do školy netěší, vybrala karty s pozitivními emocemi. Sama jako důvod uvedla, že *„půjdou do školy ryby, které se smějou*“ nebo se *„mají rádi“.* Podobně jako u Lucie by se mohlo jednat o představu školy jako místa radosti a dobrých vztahů, ale také očekávání, co bude.

Dle popisu karet se pak jedná o emoce jako radost, vyrovnanost, zájem, očekávání, spokojenost, pocit bezpečí.

Karty nejsou v souladu s tvrzením, které Klára v úvodu uvedla, že se *„do školy netěší*“.

Sofie (6; 3 let)

Sofie žije s rodiči, žádné sourozence nemá a ani jiné příbuzné, kteří by navštěvovali ZŠ M. Alše. Sofie si ráda povídá, do školy se prý těší. Ráda si hraje a tancuje.

Obrázek č. 3 a)

Popis kresby:

Sofie se rozhodla, že nakreslí sebe ve škole – se zadáním tématu neměla problém. Nakreslila však budovu zvenku a pouze přikreslila dovnitř sebe, jak se usmívá. Začala obrysem budovy, při kreslení komentuje: *„Teď udělám okýnka na střeše. Pak udělám kolem zahrádku a tady budou velké dveře.“* Na dveře, které jsou na budově školy dominantní, nakreslila ornament květiny. Kromě střešních oken nenakreslila žádná okna. Poté budovu rozdělila čárou: *„Vlevo je školka, vpravo škola.“* Sebe s úsměvem nakreslila vpravo do budovy školy. Na závěr přikreslila do levého dolního rohu květiny: *„Ještě musím dokreslit zahrádku, tam vždycky budeme chodit.“*

Analýza kresby:

To, že i když Sofie chtěla nakreslit sebe ve škole a budovu stejně znázornila zvenku, může znamenat, že toho o vnitřku školy moc neví. Čára, kterou dodatečně dokreslila, aby oddělila MŠ a ZŠ, může znamenat ukončení jedné etapy a začátek nové. To, že Sofie sebe umístila do pravé plochy papíru, bude pravděpodobně představovat směřování ke školní budoucnosti. Budova školy však připomíná spíše klasický dům. Co by však mohlo znamenat, že okna jsou pouze na střeše? Ornament květiny se objevuje v kresbách Sofie často – pravděpodobně má zaplnit prázdné místo, bude se jednat o nepravý ornament. Zahrádka by mohla představovat skutečnou školní zahradu, či by mohla být jen doplňkem ke kresbě připomínající dům nebo se opět jedná o automatismus, kdy Lucie často opakuje květiny ve svých kresbách. V kresbě postavy se ještě objevuje transparence (průhlednost).

Přepis rozhovoru:

U: *„Sofinko, ty už půjdeš brzy do školy, viď.“*
S: *„Jo, s Klárkou, chceme spolu sedět.“*
U: *„A těšíš se do školy?“*

S: *„Moc se tam těším!“*
U: *„A víš, co budete ve škole dělat?“*
S: *„Jo, úkoly, to jsem hned věděla. Už jsem dělala úkoly doma, ale už byly staré. Ještě budeme cvičit a ještě tam budeme dělat matiku. Táta mi o škole občas povídá. Ale už se i umím podepsat. Nejvíc se těším na cvičení – líbí se mi moc, jak tam chodíme se školkou.“*
U: *„A už víš, jakou budete mít paní učitelku?“*
S: *„Novákovou. Viděla jsem ji a mamka mi řekla její jméno.“*
U: *„Myslíš si, že bude hodná?“*
S: *„Myslím, že jo. A když někdo bude zlobit, jako Matěj se Šimonem, tak dostanou „pozvánku“.“*
U: *„Co dostanou?“*
S: *„Pozvánku.“*
U: *„Co to znamená?“*
S: *„Že dostanou pětku, nebo dostanou jedničky, to pak nebude radost“.*
U: *„A víš, že budete mít žákovskou knížku?“*
S: *„Jo, tam se píšou jedničky nebo pětky.“*
U: *„Myslíš si, že se také některé děti do školy netěší?“*
S: *„Jo, myslím, nechtějí se učit.“*
U: *„A víš, že ve škole jsou přestávky?“*
S: *„Vím, to si dají odpočinek. A ještě jak si dávají tu přestávku, jak se jdou asi naobědvat.“*
U: *„Už máš něco nachystaného do školy?“*
S: *„Teprve to půjdeme s mamkou koupit…tašku a penál“*
U: *„A věděla bys ještě něco o škole?“*
S: *„Už ne.“*

Shrnutí rozhovoru:

Sofie uvedla, že se do školy moc těší. Myslí si, že některé děti se do školy netěší, protože se nechtějí učit. Sofie by si přála sedět s Klárou. Tatínek jí prý občas o škole povídá. Sofie má představu, že ve škole *„budou dělat úkoly, cvičit a dělat matiku“*. Nejvíce se těší na cvičení, líbí se jí, když do školy chodí cvičit s MŠ. Zná jméno učitelky a myslí si, že bude hodná, ale pokud někdo bude zlobit, dostane „*pozvánku*“. To znamená, že „*dostanou pětku nebo jedničku a to pak nebude radost*“. Ví o žákovské knize a myslí si, že se do ní píší jedničky nebo pětky. Ví, že ve škole jsou přestávky, během kterých se odpočívá a že je přestávka, při které se jde asi na oběd. Zatím do školy nemá nachystané věci, ale půjde s maminkou koupit aktovku a penál.

Analýza rozhovoru:

To, že má Sofie o škole převážně pozitivní představy a těší se, může pramenit z toho, že nemá sourozence nebo jiného mladšího příbuzného, který by do školy aktuálně chodil. Sofie sice nějaké představy má, ale zatím se zdají být povrchní. Zdá se, že např. zatím nechápe rozdíl mezi jedničkami či pětkami ve známkování. Sofie krásně ilustruje potřebu pohybu u předškolních dětí – nejvíce se těší na cvičení. To ale může pramenit z toho, že již tělocvičnu zná ze cvičení s MŠ, jedná se tedy o známou situaci, kdy ví, co ji čeká. Bylo by dobré zjistit, co si Sofie představuje pod pojmem „*úkoly*“ a také, co podle ní znamená, že „nebude radost“, když žák dostane jedničku nebo pětku. Zda žák prostě jen nebude mít radost, nebo se pod touto představou skrývá např. nějaká sankce od rodičů. Pojem „pozvánka“, který Sofie používá pro poznámku, pravděpodobně někdy špatně zaslechla a zafixovala si ho. Má představu, že se dostává za zlobení, ale spojuje si ji s pětkou a jedničkou. To opět vypovídá o tom, že zná spíše určité pojmy ze školního prostředí, ale již přesně neví, co se pod nimi skrývá.

Výběr z karet „Moře emocí“ :

Obrázek č. 3 b)

1. Cítím se zamilovaný, mám zájem…
S: *„Protože má kytku, kluk dá holce kytičku.“*
2. Jsem v očekávání, těším se…
S: *„Protože má dárek.“*
3. Cítím se opuštěný, odstrčený…
S: *„Oni se skamarádili, ale tenhle nemůže, řekli mu ne.“*
4. Jsem smutný, nešťastný…
S: *„Tenhle brečí, protože nemá kamarády.“*
5. Cítím se v bezpečí, cítím starost…
S: *„Táta ho vede do školy.“*
6. Cítím důvěru, porozumění…
S: *„Protože se skamarádili, baví se.“*
7. Jsem dojatý, cítím nostalgii…
S: *„Nevím, proč, ale půjde do školy…“*
8. Jsem šťastný, mám radost…
S: *„Protože se hezky usmívá.“*
9. Cítím se úspěšný, mám radost…
S: *„Usmívá se.“*
„A už tady žádný nejsou usměvavý, tak nejdou do školy.“

Popis a analýza výběru karet:

Sofie vybrala 9 karet. Na většině karet, které si Sofie vybrala, jsou vyobrazené pozitivní emoce, ne však na všech. Sofie uvedla, že do školy jdou „*usměvavé ryby*“, dále ryby, které se skamarádily. Jako další důvody uvedla dárek na obrázku, otce vedoucího dítě do školy nebo to, že chlapec dá dívce květinu. Zdá se, že však spíše popisovala, co vidí na obrázcích. Vybrala ale také rybu, která nemá kamarády nebo kterou kamarádi nechtějí. To může vyjadřovat obavy z odmítnutí.

Dle popisu karet se jedná o tyto emoce: zamilovanost, těšení se, pocit bezpečí, důvěry, štěstí, radosti, ale také nostalgie, smutek, opuštěnost.

Většina karet odpovídá „*těšení se*“ do školy, o kterém Sofie mluvila.

David (6 let)

David žije s rodiči a starší sestrou Nikolou, která chodí do 4. třídy ZŠ M. Alše. David je zatím velice hravý, ale při práci je snaživý. Baví ho sporty. Mezi dětmi je oblíbený.

Obrázek č. 4 a)

Popis kresby:

Když jsem Davida požádala, aby mi nakreslil sebe ve škole, odvětil mi, že to neumí. Rozhodl se, že mi nakreslí jen školu. David nakreslil budovu školy z pohledu zvenku. Začal obrysem budovy, poté se pustil do oken od vrchního patra a přikresloval další a další okna a do nich „kolečka“, která představují „ *hlavičky, jak se tam učí děti“*. Vlevo dolů nakreslil dveře. Když David dokreslil všechna okna, prohlásil: „*Tak a už je plná.*“ Na závěr přidal na fasádu školy barvy – modrou, červenou a žlutou. Jejich třída prý bude v dolním patře. David poté ukázal na „*hlavičku*“ ve druhém okně zleva v nejvyšším patře a prohlásil: „A *tady je pan učitel“.* Na závěr ukazoval po patrech oken odspoda: „*Tady je první třída, tady druhá, tady třetí, tady čtvrtá a tady je pátá. A do čvrtý chodí moje Nikolka.“*

Analýza kresby:

David podobně jako Lucie znázornil školu jako obrovskou budovu s mnoha okny. V kresbě oken je znát automatismus, okna budou nepravým ornamentem. Jeho kresba však na mne působí konkrétněji – částečně zachytil také dění uvnitř „hlavičkami“ učících se dětí. Opět se zde objevuje spojení pater budovy a ročníků ve škole – pět pater v kresbě budovy koresponduje s pěti ročníky ve škole. Dle Davidovy představy je první třída opět znázorněna ve spodním patře, a čím výše patro je, o to vyšší ročník se jedná. Vzhledem k opakující se tendenci (tato představa se objevila i v předchozích kresbách) ji lze očekávat i u dalších kreseb. Vyvstává otázka, proč je zrovna v daném okně, na které David ukázal, nakreslen pan učitel.

Přepis rozhovoru:

U: *„Davídku, už se těšíš do školy?“*
D: *„Jo.“*
U: *„A na co se těšíš?“*
D: *„Na všechno.“*
U: *„A už jsi byl někdy ve škole?“*
D: *„Jo, s dětma, ale bylo to už někdy dřív. A ještě taky s mamkou a taťkou u zápisu.“*
U: *„A už víš, jakou budete mít paní učitelku?“*
D: *„Budeme mít paní Novákovou.“*
U: *„Znáš ji?“*
D: *„Hm, bydlí u nás ve vesnici.“*
U: *„A jaká je?“*

D: *„Docela hodná. Když budeme my hodný, bude taky hodná, a když zlí, tak taky zlá.“*
U: *„A přál by sis ve škole sedět s nějakým kamarádem?“*
D: *„Jo, s Péťou…a pak tam taky budu mít další kamarády – skoro všechny.“*
U: *„Říkal jsi, že Nikolka chodí do čtvrtý. Vypráví ti někdy o škole?“*
D: *„Nevypráví. Jé já tam nenamaloval ty dolní družiny, co jsou tady ve škole. Já ještě budu chodit do družiny. V těch družinách jsou i počítače.“*
U: *„A co se dělá v družině?“*
D: *„Já si tam budu dělat úkoly, aby sem si mohl hrát doma.“*
U: *„A víš, co budete dělat ve škole?“*
D: *„Jo, učit se tam.“*
U: *„A co se třeba budete učit?“*
D: *„Já už si to nepamatuju.“*
U: *„Víš, že ve škole mají děti žákovskou knížku?“*
D: *„Jo, vím. A já už mám i batoh.“*
U: *„A víš, co se píše do té žákovské?“*
D: *„Nevím.“*
U: *„A co myslíš, že se děje, když žáci ve škole zlobí?“*
D: *„Dostanou buráka (předvádí pěstí do zátylku), nebo půjdou na hanbu a nejvíc to bolí klukům. Jo a taťka za mě šel do školy a paní učitelka řekla, že už musím číst, ale to já ještě neumím.“*
U: *„Věděl bys ještě něco o škole?“*
D: *„Už ne.“*

Shrnutí rozhovoru:

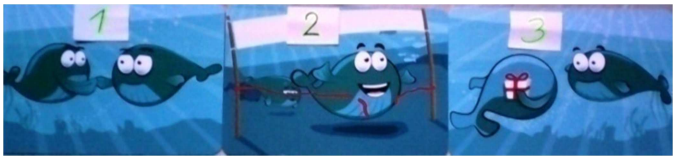
David ví, že ve škole jsou třídy, které jdou vzestupně, mluví však pouze o 1. – 5. třídě. Jeho sestra chodí do 4. třídy, o škole mu prý však nevypráví. David se do školy těší, nedokázal však říci, na co konkrétně, prý „*na všechno*“. Ve škole se bude učit, ale co, to si „*nepamatuje*“. David ví, jakou bude mít učitelku, bydlí ve stejné vesnici jako on. Zmínil také, že otec mluvil s učitelkou a ona mu řekla, že David už musí umět číst, on to však ještě neumí. Myslí si, že učitelka bude „*docela hodná*“, ale bude se k nim chovat podle toho, jak se budou chovat oni: „*Když budeme my hodný, bude taky hodná, a když zlí, tak taky zlá.*“ Myslí si, že když budou ve škole zlobit, dostanou „*buráka*“ (pěstí do zátylku), prý to kluky bolí více, nebo „*půjdou na hanbu*“. Ví, že budou mít žákovské knihy, ale neví, co se do nich píše. David by si přál sedět s Petrem, ale bude mít ve škole i jiné kamarády. Ví, že ve škole jsou družiny, ve kterých jsou počítače a že do družiny bude chodit. V družině prý bude dělat úkoly, aby si mohl doma hrát.

Analýza rozhovoru:

Davidovy představy o škole zatím nejsou moc konkrétní, mluví spíše na obecné rovině – těší se „*na všechno*“, ve škole se „*budou učit*“. Mohlo by to ale také pramenit z neochoty spolupracovat při rozhovoru, možná chtěl mít otázky jen rychle za s sebou. Ačkoliv David uvedl, že mu sestra o škole nevypráví, je vidět, že je informovaný o školní družině, do které jeho sestra chodí, ta ho evidentně zaujala. David si uvědomuje příčinný vztah mezi chováním učitelky a jejich chováním ve škole. Zdá se však, že ho sestra či někdo jiný školou straší – jeho představa o „*buráku*“ nebo „*chození na hanbu*“ jako trestech učitelky snad! není založena na reálných zážitcích. Bylo by zajímavé zjistit, proč by měly tyto tresty více bolet kluky. Když David zmiňuje, že jeho otec hovořil s učitelkou o tom, že David už by měl umět číst, je otázkou, zda David mylně pochopil nějakou otcovu informaci, kdy mluvil s učitelkou, nebo zda chtěl otec Davida záměrně postrašit, že už by měl už umět číst a on to ještě neumí.

Výběr z karet „Moře emocí“:

Obrázek č. 4 b)



1. Cítím důvěru, porozumění…
D: *„Nevím, proč půjdou do školy.“*
2. Cítím se úspěšný, mám radost…
D: *„O týhle něco vím, že vyhrála.“*
3. Jsem v očekávání, těším se…
D: *„Jedna ryba přinesla tý druhý dárek.“*
„Asi už žádná do školy nepůjde, už o žádný nevím.“

Popis a analýza výběru karet:

David při výběru karet dlouho přemýšlel, měl s výběrem problém. Vybral pouze tři karty a dále již nevěděl. Výběr nedokázal zdůvodnit nebo se snažil spíše popsat, co vidí na kartách (např. ryba „*vyhrála*“). Vybral karty zobrazující pozitivní emoce. Malý počet vybraných karet by mohl vypovídat o neochotě spolupracovat při výzkumu, bylo však vidět, že David si obrázky dlouho pečlivě prohlížel a přemýšlel. Pokud by nechtěl spolupracovat, mohl říci hned, že neví.

Karty dle popisu představují: důvěru, úspěch, těšení se. Karty jsou v souladu s Davidovým „*těšením*“ do školy.

Lukáš (6; 2 let)

Lukáš žije s oběma rodiči a dvěma staršími bratry – Martin chodí do 4. třídy a Petr do 8. třídy ZŠ, kam Lukáš nastoupí. Do školy se prý zatím moc netěší. Dle maminky ho bratři školou straší. Lukáš je při práci soustředěný, ale nerad kreslí. Mezi dětmi je kamarádský.

Obrázek č. 5 a)

Popis kresby:

Lukáš nebyl nadšený, že má kreslit. Rád však plní úkoly a tak se na kresbu maximálně soustředil a při kreslení vůbec nemluvil. Rozhodl se, že nakreslí sebe ve škole, nakonec nakreslil sebe vedle budovy školy. Nejprve nakreslil do pravé části papíru velikou postavu - sebe, jak se usmívá a má rozpažené ruce. Pak přikreslil školu do levé části – budova je veliká stejně jako on, je bez oken, a má pouze dveře a „*tři komíny*".

Analýza kresby:

Velikost postavy by mohla vypovídat o zdravém sebevědomí, egocentrismu typickém pro předškolní věk, ale také vyjádření perspektivy. Škola na tomto obrázku vypadá jako běžný dům, který je bez oken, má pouze dveře a tři komíny. Toto zobrazení mi připomíná kresbu Sofie, kde jsou okna pouze na střeše. Otázkou by mohlo být, proč má škola právě tři komíny – skutečná škola je viditelné nemá. Na budově jsou dominantní dveře, které se mimochodem objevují také v kresbě Sofie, ty by mohly demonstrovat uzavřenost školy nebo také netušení, co se za zavřenými dveřmi skrývá. V kresbě se již neobjevuje transparence ani pravoúhlost – budova školy a postava se překrývají a připojené komíny směřují vzhůru.

Přepis rozhovoru:

U: *„Lukášku, ty už půjdeš brzy do školy, viď?"*
L: *„Hm, pak budou velké prázdniny a pak už půjdu do školy."*
U: *„A už se těšíš do školy?"*
L: *„Moc ne."*
U: *„A proč?"*
L: *„Protože tam bude jeden pán povídat."*
U: *„A jaký pán?"*
L: *„To nevím, co to bude za pána."*
U: *„Já myslela, že budete mít paní učitelku…"*

L: *„To máme, ale nejdřív povídá ten pán.“* /Pozn. Na začátku školního roku má ředitel školy proslov./
U: *„A už víš, jakou budete mít paní učitelku?“*
L: *„Vím, ta bude spíš přísná. Všichni mi to říkaj – máma, táta, bráchové.“*
U: *„A už jsi ji někdy viděl?“*
L: *„Už čtyřikrát.“*
U: *„Lukášku, co ti bráchové říkají o škole?“*
L: *„Že se tam nikdo netěší. Aby sem se tam netěšil i já.“*
U: *„Věděl bys, co budeš ve škole dělat?“*
L: *„Učit, psát, matematiku – to už umím, něco psát a podle bráchy pískat a tleskat.“*
U: *„Lukášku a víš, že ve škole mají i přestávky? Co myslíš, že se při nich dělá?“*
L: *„Hází míčem, můžeš tam i ležet a sedět.“*
U: *„A víš, že ve škole budete mít žákovskou knížku?“*
(Kýve hlavou, že neví.)
U: *„Napadlo by tě, co se do ní může psát?“*
L: *„To nevím, co se tam píše.“*
U: *„Slyšel jsi, že ve škole můžete dostat poznámku?“*
L: *„To je třeba, když dostaneš pětku, když něco uděláš, něco špatnýho, když děláš voloviny.“*
U: *„A co když jsi hodný?“*
L: *„Pak dostaneš jedničku.“*
U: *„Lukášku, půjdou s tebou do školy nějací kamarádi?“*
L: *„Jo.“*
U: *„A víš, s kým budeš sedět?“*
L: *„Mamka, babička, děda a táta říkali, že paní učitelka si to vybere sama.“*
U: *„Aha a už máš něco nachystaného do školy?“*
L: *„Jo, mám už tašku a penál.“*
U: *„Věděl bys ještě něco o škole?“*
L: *„Už nevím.“*

Shrnutí rozhovoru:

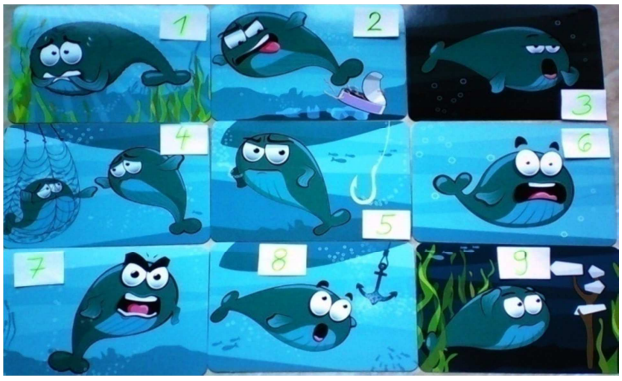
Lukáš se do školy moc netěší. Jak uvádí, starší bratři mu říkají: „*Netěš se, tam se nikdo netěší*“. Lukáš to zdůvodňuje tím, že se netěší, protože na začátku „*tam bude jeden pán povídat*“. Myslí tím pravděpodobně projev ředitele školy při zahájení školního roku. Ví, jakou bude mít učitelku, rodiče a bratři mu prý říkají, že bude přísná. O škole mu pravděpodobně povídají i prarodiče – spolu s rodiči mu prý říkali, že si nebude moci vybrat, s kým bude sedět, ale že výběr bude na učitelce. Do školy už má koupenou aktovku a penál. Lukáš si myslí, že ve škole se „*bude učit, bude psát a dělat matematiku*“. Zmiňuje, že už „*umí něco psát*“. Bratr mu prý říká, že tam budou „*tleskat a pískat*“. Myslí si, že o přestávkách se „*hází míčem, leží nebo sedí*“. Neví o existenci žákovských knih, ale ví, že mohou dostat poznámku „*když dostanou pětku nebo udělají něco špatného, dělají voloviny*“. Myslí si, že kdo je hodný, dostane jedničku.

Analýza rozhovoru:

Lukášovo netěšení se do školy pravděpodobně pramení z „informovanosti“ o škole, které získává od svých blízkých. Lukášovy představy nejsou moc pozitivní a zdá se, že přejímá, co o škole slyšel – např. jeho představa, že učitelka bude přísná, protože to bratři říkají. Zajímavé je odůvodnění netěšení se do školy pravděpodobně proslovem ředitele školy – zde by stálo za hlubší zjištění, zda o tom od někoho slyšel. Přestože mu o škole doma povídají, jeho představy zatím nejsou moc přesné. V představách je patrné spojování hodnocení výsledků školní práce s chováním. Zajímavé by bylo zjistit, co si v případě poznámky David představuje pod „volovinami“, „děláním něčeho špatného“. Čím dál tím více je u účastníků patrný vliv rodiny na utváření představ o škole.

Výběr z karet „Moře emocí“:

Obrázek č. 5 b)



1. Jsem vystresovaný, mám obavy…
L: *„Protože dělá voloviny.“*
2. Cítím odpor, znechucení…
L: *„Dělá fuj plechovce.“*
3. Jsem unavený, nudím se…
L: *„Protože zívá ve škole.“*
4. Jsem bezmocný, cítím lítost…
L: *„Chytili ji rybáři.“*
5. Jsem naštvaný, cítím vzdor…
L: *„Protože se mračí.“*
6. Jsem vyděšený, vystrašený…
L: *„Protože má vykulené oči.“*
7. Jsem rozzuřený, vzteklý…
L: *„Taky má vykulené oči a mává ocasem.“*
8. Jsem překvapený, vylekaný…
L: *„Má otevřené oči, protože na ni padá hák.“*
9. Jsem ztracený, bezradný…
L: *„Neví, kudy má jít do školy.“*

Popis a analýza výběru karet:

Lukáš si vybral karty s negativními emocemi, můžeme říci, že si nevybral ani jednu rybu, která by vyjadřovala příjemnou emoci. Vybral ryby, které se „*mračí*“, „*zívá ve škole*“, „*dělá voloviny*“, „*má vykulené oči*“, „*neví, kudy má jít do školy*“. Jaké „voloviny“ asi dělá ryba na prvním obrázku? U některých karet spíše popisoval, co vidí na obrázcích – např. „*Má vykulené oči, protože na ni padá hák*“. Při pohledu na karty mne napadá, že pokud bych měla chodit do takové školy, nechtělo by se mi. Tyto emoce bych asi zařadila pod kategorii strach.

Dle popisu karet se jedná o tyto emoce: stres, pocit odporu, únava, bezmoc, vzdor, strach, vztek, vylekání, bezradnost. Vybrané karty potvrzují Lukášovo tvrzení, že se „*do školy moc netěší*“.

Petr (6; 3 let)

Petr žije s maminkou a babičkou, sourozence nemá. Má sestřenici Martinu, která navštěvuje 5. třídu ZŠ, do které Petr nastoupí. Petr se do školy zatím moc netěší, ale v MŠ se již nudí. Umí již číst, psát, počítat a děti k němu z tohoto důvodu vzhlížejí. Mezi dětmi je velice oblíbený.

Obrázek č. 6 a)

Popis kresby:

Petr neměl se zadáním kresby problém, rozhodl se nakreslit sebe ve škole. Petr nakreslil nejprve sebe, jak stojí a usmívá se. Postavu umístil doprostřed papíru a zaujímá téměř celý prostot. Poté nakreslil doleva hnědý obrys tabule, na kterou napsal „2 + 1“ a tabuli vybarvil černě. Na závěr si nakreslil do ruky křídu. Prý neví, co u tabule dělá. Více o Petrových představách jsem se z obrázku nedozvěděla.

Analýza kresby:

Petrův obrázek působí pozitivně. Petr se soustředil na proces vyučování. Kresbu oproti předchozím účastníkům vztáhnul k dění ve škole a zároveň vlastní osobě. Děti v předškolním věku často kreslí lidskou postavu a kromě postavení rukou je vidět, že u Petra je dobře zvládnutá. Velikost postavy může vypovídat o Petrově větším sebevědomí, o egocentrismu v dětském myšlení, ale nejspíše se bude jednat o zvládnutí perspektivy, kdy co je nejníže, je největší. To potvrzuje také fakt, že se v kresbě již neobjevuje transparence, ale postava překrývá tabuli. Umístění postavy doprostřed by mohlo znamenat zaměřenost na přítomnost, aktuální stav. Petr sice uvedl, že neví, co u tabule dělá, je ale zřejmé, že počítá příklad. Pravděpodobně nechtěl při odpovědi spolupracovat.

Přepis rozhovoru:

U: *„Péťo, už se těšíš do školy?“*
P: *„Moc ne.“*
U: *„A proč?“*
P: *„Nevím, ale zvyknu si na to. Určitě.“*
U: *„A už ti někdo o škole vyprávěl?“*
P: *„Ještě moc nikdo ne.“*
U: *„Ale Martinka do školy chodí, viď…“*
P: *„Hm, chodí…“*
U: *„A už máš něco koupeného do školy?“*

P: *„Penál a tašku – to jsem si vybíral sám.“*
U: *„A půjdou s tebou do školy nějací kamarádi?“*
P: *„Ano, půjdou. A chtěl bych sedět s Davidem.“*
U: *„Co myslíš, že budeš ve škole dělat?“*
P: *„Budu dostávat úkoly domů, budu chodit k tabuli, když budu zlobit. Učitelka bude chtít, abych tam třeba nakreslil, kolik se rovná jedna plus dva.“* (Pak se odmlčí a přemýšlí, dál už neví.)
U: *„A slyšel jsi, že budete mít žákovskou knížku?“*
P: *„Hm, tam se píší známky ….třeba jedničky.“*
U: *„Víš, že budete mít ve škole přestávky?“*
P: *„Vím, to si třeba děti dávají svačinu, nebo si hrají.“*
U: *„A už víš, jakou budete mít paní učitelku?“*
P: *„Vím, Novákovou. Bude asi trochu zlobivá, Martinka mi to říkala.“*
U: *„Jak to myslíš, zlobivá…?“*
P: *„Že na náš bude přísná.“*
U: *„Proto se tam moc netěšíš?“*
P: *„Asi.“*
U: *„Chtěl bys mi ještě něco říct o škole?“*
P: *„Už nic.“*

Shrnutí rozhovoru:

Během celého hovoru byl Petr velice zaražený. Petr se zatím moc do školy netěší, ale důvod prý neví. Myslí si však, že si zvykne. Petr má už koupený penál a aktovku. Přál by si sedět s Davidem. Myslí si, že ve škole bude dostávat úkoly. Když bude zlobit, bude chodit k tabuli a bude tam např. „*kreslit, kolik se rovná jedna plus dva*“. Ví, že bude mít žákovskou knížku, do které se píší známky (př. jedničky). Ví také, že jsou ve škole přestávky, při kterých si prý děti dávají svačinu nebo si hrají. Ví také, jakou budou mít učitelku. Od sestřenice slyšel, že bude „*trochu zlobivá*“, tím myslí, že bude přísná.

Analýza rozhovoru:

Očekávala jsem, že se od Petra dozvím více informací. Asi by bylo vhodné rozhovor ještě zopakovat, je možné, že nebyl zrovna na rozhovor naladěn, měla jsem celou dobu pocit, že nechce spolupracovat. Výpověď, že se moc do školy netěší, ale zvykne si, mi asociuje představu školy jako něčeho, co se musí přetrpět. Opět se zde projevuje vliv osob okolo – informace od sestřenice, že učitelka bude „trochu zlobivá“. Zajímavá je představa chození k tabuli za trest – „*když bude zlobit“*.

Výběr z karet „Moře emocí“:

Obrázek č. 6 b)

1. Jsem šťastný, mám radost…
P: *„Těší se, až bude ve škole.“*
2. Jsem dojatý, cítím nostalgii…
P: *„Vypadá, jako by se tam blížila k té škole.“*
3. Jsem unavený, nudím se…
P: *„Ta cesta do školy je hodně dlouhá nebo brzy vstávala a je ještě ospalá.“*
4. Cítím se spokojený, blažený…
P: *„Jako kdyby tam plavala a řekla si, že je krásně.“*
5. Jsem ztracený, bezradný…
P: *„Neví, kudy vede škola, jsou tam šipky.“*
6. Cítím se v bezpečí, cítím starost…
P: *„Jako kdyby tam šla s taťkou.“*
7. Cítím se úspěšný, mám radost…
P: *„Tadyten, to vypadá, jako by tam šla s jedním kamarádem, druhý by už byl unavený a tenhle běží s ní.“*
8. Cítím se opuštěný, odstrčený…
P:*„ A ještě asi tahle – vypadá, jako by už byla ve škole. Ty tři jsou kamarádi, a protože ji nemají rádi, řekli, ať jde od nich pryč, tak šla.“*

Popis a analýza výběru karet:

Petr vybral celkem 8 karet. Polovina karet představuje pozitivní emoce, polovina spíše negativní. Také první dojem z karet ve mně vyvolává ambivalentní pocity. Většinu karet (6), které Petr vybral, vztáhnul k cestě do školy: např. *„Vypadá, jako by se tam blížila k té škole.“; „Ta cesta do školy je hodně dlouhá nebo brzy vstávala a je ještě ospalá.“; „Jako kdyby tam šla s taťkou.“* atd. Jedna ryba se „*těší, až bude ve škole*“ a pouze jedna ryba již ve škole je, ale „*kamarádi ji nemají rádi*“. To by mohlo být tím, že Petr se také e škole teprve blíží, zatím v ní není. U první vybrané ryby, která „*se těší, až bude ve škole*“, vyvstává otázka, na co se do školy těší?

Dle popisu karet vybrané ryby představují tyto emoce: štěstí, spokojenost, pocit bezpečí, úspěch, ale také nostalgii, nudu, bezradnost a opuštěnost.

Výběr karet v podstatě koresponduje s Petrovým tvrzením, že se „*do školy moc netěší, ale zvykne si*“.

Pavel (6; 3 let)

Pavel žije s oběma rodiči. Má jednu starší sestru, která chodí do 3. třídy ZŠ a tři mladší bratry, kteří jsou ve stejné MŠ jako Pavel. Pavel je moc hodný, ale moc kamarádů nemá, bývá samotářský nebo si hraje s mladšími bratry. Bývá často vážný, působí smutně. Rád tancuje.

Obrázek č. 7 a)

Popis kresby:

Pavel nechce kreslit školu, sebe ve škole, ani paní učitelku, je velice nejistý. Pak povídá: *„Umím ale hrozně hezké skřítky.“* Nabídla jsem mu tedy, že by mi mohl nakreslit skřítky ve škole. Pavel během kreslení kresbu komentoval. Začal modrým „*stolem*“, který nakreslil dolů nalevo od středu. Poté pokračoval skřítky: „*Tady je tělo – to bude holka skřítek a vedle ní kluk skřítek“*. Na stole prý mají úkoly. Dále mi vysvětlil, že stoly ve škole jsou vždy pro dva. Pavel pokračuje: „*Ten druhý skřítek, kluk, se nechce učit.“* Poté nakreslil napravo velkou postavu – „*paní učitelku*“. Učitelka tam stojí a „*kontroluje děti, jestli dělají něco špatně, nebo tam dělají kraviny*“. Nakonec nakreslil okolo černý rámeček a říká: „To *bude třída*“. Skřítkové ani učitelka se neusmívají, učitelka i dívka (skřítek) vypadají, jako kdyby měly vyceněné zuby. Všichni mají rozpažené ruce. Když jsem se Pavla ptala, co má skřítek – kluk pod lavicí, odpověděl, že „*tašku*“. „Taška“ pověšená pod stolem skřítka z obrázku vyčnívá, jako by měl skřítek znázorněné přirození.

Analýza obrázku:

Stejně jako Petr si Pavel zvolil proces vyučování. V kresbě se objevuje transparence (rentgenové vidění). Obrázek se liší od ostatních – postrádá barevnost typickou pro obrázky předškolních dětí. Učitelka na mne působí hrůzostrašně a barevné ladění obrázku je až depresivní. Barevné ladění může být dané Pavlovým temperamentem – bývá melancholický. Kresba ve mně vyvolává úzkost. Malí skřítkové působí bezmocně proti veliké kontrolující učitelce. Rozpažené ruce budou pravděpodobně souviset s nezralostí kresby postavy. „Taška“ pověšená pod stolem skřítka z obrázku vyčnívá, vypadá skoro jako znázorněné skřítkovo přirození. Kresba neodpovídá Pavlovu výroku, že se těší do školy.

Přepis rozhovoru:

U: *„Pavlíku, proč myslíš, že se ten druhý skřítek nechce učit?“*
P: *„Nevím, dělá tam kraviny a dostane pětku.“*
„A tady vpravo je paní učitelka. Ta bude stát a kontrolovat ty děti.“
U: *„Co bude kontrolovat?“*
P: *„Jestli dělají něco špatně, nebo tam dělají kraviny. A teď ta paní učitelka ukazuje na tohohle, že dostane pětku. Jednička, ta je dobrá.“*
U: *„A kdy dostane jedničku?“*
P: *„Když nedělá kraviny a učí se pěkně.“*

U: *„A víš, že budete mít ve škole žákovskou knížku?“*
P: *„Hm, tam se píší ty jedničky a pětky.“*
U: *„A ty se těšíš do školy?“*
P: *„Jo.“*
U: *„Už máš něco nachystaného do školy?“*
P: *„Mám…tašku.“*
U: *„A už víš, jakou budete mít paní učitelku?“*
P: *„Jo, viděl jsem ji na logopedii. Vlastně ne, už si to nepamatuju. Ale viděl jsem ji u zápisu.“* /Pozn. na logopedii dojíždí klinická logopedka, Pavel se spletl./
U: *„A myslíš, že bude hodná?“*
P: *„Asi bude.“*
U: *„A na co se do té školy těšíš?“*
P: *„Až se budu učit a bude tam ticho, na úkoly a na loučení se školkou.“*
U: *„Slyšel jsi, že jsou ve škole přestávky?“*
P: *„Jo, to si můžeš hrát“.*
U: *„A půjdou s tebou do školy nějací kamarádi?“*
P: *„Moc ne.“*
U: *„Určitě si tam nějaké najdeš!“*

Shrnutí rozhovoru:

Pavel ví, že ve třídě se sedí po dvojicích u „*stolů*“. Na nich jsou úkoly. Kluk – skřítek se prý nechce učit, protože „*dělá kraviny a dostane pětku“*. Učitelka tam stojí a „*kontroluje děti, jestli dělají něco špatně, nebo tam dělají kraviny*“. Za to pak dostanou pětku, ale jednička je prý dobrá, tu dostane, když „*nedělá kraviny a učí se pěkně*“. Ví, že známky se zapisují do žákovské knihy. Má už prý koupenou aktovku. Ví, jakou budou mít učitelku, nejprve se spletl a myslel si, že ji viděl v MŠ na logopedii, poté si vzpomněl, že to bylo u zápisu do ZŠ. Myslí si, že bude asi hodná. Těší se do školy na učení, úkoly, a „*že tam bude ticho*“. Také se těší na slavnostní loučení s MŠ. Ví, že jsou ve škole přestávky a myslí si, že si při nich bude hrát. Nemá prý moc kamarádů, kteří s ním půjdou do školy.

Analýza rozhovoru:

Pavel má nějaké představy o škole, stálo by však za to ještě zjistit, co si představuje pod pojmem „*učení*“ a „*úkoly*“. Zajímavé je pojetí učitelky jako kontrolora. Známky si Pavel spojuje s výsledky školní práce, ale i s chováním – když má jedničku, „*nedělá kraviny*“ a „*učí se dobře*“. Co si ale Pavel představuje pod pojmem „kraviny“, které dvakrát zmiňuje? Vypráví mu někdo o škole a co? A opravdu se těší do školy na ticho? Zmínka o „*tichu ve škole*“ se v tomto rozhovoru objevila poprvé.

Výběr z karet „Moře emocí“:

Obrázek č. 7 b)

1. Cítím se úspěšný, mám radost…
P: *„Těší se do školy.“*
2. Jsem dojatý, cítím nostalgii…
P: *„Kouká se na sluníčko.“*
3. Cítím důvěru, porozumění…
P: *„Ta bude chodit do školy s kamarádem.“*
4. Jsem sebevědomý, vyrovnaný…
P: *„Půjde, protože je chytrá.“*
5. Jsem ztracený, bezradný…
P: *„Chce jít do školy, ale neví, kudy se tam chodí*.“
6. Cítím se zmatený, přemýšlím…
P: *„Ta se už učí.“*
7. Jsem šťastný, mám radost…
P: „Ta chce jít taky do školy, je veselá.“
8. Cítím se v bezpečí, cítím starost…
P: *„Jde s maminkou a tátou do školy.“*
9. Jsem v očekávání, těším se…
P: *„Jde do školy s kamarádem*.“
10. Cítím se zamilovaný, mám zájem…
P: *„Ta jde taky s kamarádem.“*

Popis a analýza výběru karet:

Pavel vybral 10 karet. Většina z nich zobrazuje pozitivní emoce. Pavel vybral ryby, které se podle něj „*těší*“, „*jsou veselé*“, několik ryb „*jde do školy s kamarádem*“, jiná „*jde s maminkou a tátou*“. Další „*neví, kudy se tam chodí*“. Jako další důvod uvedl, že je ryba „*chytrá*“, u jedné karty popsal obrázek: „*dívá se na sluníčko*“. Vybrané ryby s kamarády mohou souviset s tím, že Pavel moc kamarádů nemá a přáním je mít. Stejně jako u Petra se první ryba do školy těší, to opět nabízí otázku, na co se těší?

Dle popisu karet vybral Pavel tyto emoce: radost, nostalgii, důvěru, sebevědomí, bezradnost, zmatenost, štěstí, pocit bezpečí, těšení se, zamilovanost. To je téměř v souladu s Pavlovým tvrzením, že se do školy těší, ale objevují se tam určité pochybnosti.

Matěj (6; 1 let)

Matěj žije s rodiči a starším bratrem Pavlem, který chodí do 2. třídy ZŠ M. Alše. Matěj je při práci snaživý a do školy se těší. Je veselý, společenský, mezi dětmi oblíbený. Rád sportuje a kreslí.

Obrázek č. 8 a)

Popis kresby:

Matěj se rozhodl, že nakreslí sebe ve škole. Začal obrysem budovy. Poté nakreslil spodní řadu oken, a když nakreslil první okno zleva ve druhém patře, nakreslil do okna sebe v miniaturní velikosti, jak sedí na židli v lavici. Pak nakreslil další okna a přikreslil třetí patro. Poté ukazuje na okna napravo od své třídy a říká: *„Tady je druhá, tam chodí brácha, pak třetí, čtvrtá, pátá, šestá, sedmá, osmá, dvacátá a dvacátá. Tam jsou třídy. Takhle si představuju školu“.* Poté se rozhodl, že školu vybarví, chvíli přemýšlel a pokusil se vystihnout skutečné barvy, které má fasáda školy.

Analýza kresby:

V kresbě se již opakovaně objevuje zobrazení školy z pohledu zvenku jako veliké budovy s mnoha okny a více patry. U oken se bude pravděpodobně jednat o automatismus. Poprvé se však první třída nenachází dole, ale až ve druhém patře. Zde jsem se měla Matěje zeptat, co se nachází v prvním patře. Ve skutečné budově školy jsou v suterénu školní družiny a šatny, je možné, že Matěj tuto informaci do obrázku promítnul, možná ale ne. Když Pavel jmenoval třídy, je možné, že ví, že existuje také devátá třída, možná, že „*dvacátou*“ řekl pouze v zápalu, neboť hovořil velice rychle a druhou „*dvacátou*“, protože si nevěděl rady s posledním zbývajícím oknem. Tím, že Matěj nakreslil sebe pouze jako zmenšeninu do okna, možná obešel neschopnost nakreslit sebe ve třídě – kresba budovy je jednodušší. Může to ale také symbolizovat představu sebe jako „malého uprostřed veliké instituce“. Ještě by se nabízela otázka, co Pavel na obrázku v okně dělá – zda se v lavici něco učí, odpočívá apod.

Přepis rozhovoru:

U: *„Matýsku a už se těšíš do školy?“*
M: *„Těším se, škola se mi líbí a už mám všechno koupený.“*
U: *„A co se ti na škole líbí?“*
M: *„Jak vypadá, jak je barevná.“*
U: *„A co myslíš, že budeš ve škole dělat?“*
M: *„Něco psát, úkoly, něco psát na tabuli, něco se učit – třeba počítat, budu jezdit na plavání, ale až v druhý třídě – to vím od bráchy.“*
U: *„A už víš, jakou budete mít paní učitelku?“*
M: *„Teď nevím, možná Platlovou, nebo Brázdovou.“*

U: *„A jaká myslíš, že bude paní učitelka?“*
M: *„Já si myslím, že paní učitelka bude hodná.“*
U: *„A na co se těšíš nejvíc?“*
M: *„Až budu umět počítat, psát a číst.“*
U: *„Slyšel jsi, že mají ve škole žákovskou?“*
M: *„Jo, slyšel, tam se píšou známky. Dobrý jsou jedničky a špatný pětky“.*
U: *„A víš, že ve škole mají přestávky?“*
M: *„Jo, to si budeme hrát nebo jíst.“*
U: *„A už víš, s kým budeš sedět?“*
M: *„To ještě nevím, ale budu tam mít plno kamarádů a bráchu.“*
U: *„A vypráví ti brácha něco o škole?“*
M: *„Jo, ale už si to nepamatuju“.*

Shrnutí rozhovoru:

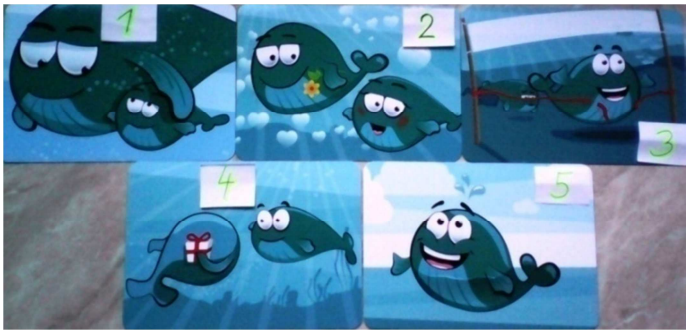
Matěj se do školy těší, líbí se mu, *„jak vypadá, jak je barevná*“. Nejvíce se těší, až bude umět číst, psát a počítat. Do školy už má prý vše koupené. Myslí si, že ve škole budou *„něco psát, úkoly, něco psát na tabuli, něco se učit – třeba počítat“.* Od bratra ví, že budou ve druhé třídě jezdit na plavání. Neví, jakou budou mít učitelku, ale myslí si, že bude hodná. Ví, že budou mít žákovské knihy, do kterých se píší známky – *„jedničky jsou dobrý a pětky špatný*“. Ví o existenci přestávek a myslí si, že se při nich hraje nebo jí. Ve škole prý bude mít mnoho kamarádů a bratra. Ten mu o škole vypráví, ale Matěj už si to nepamatuje.

Analýza rozhovoru:

Zajímavý je uvedený důvod těšení se na školu z důvodu hezké fasády školy. To ukazuje na povrchnost myšlení v tomto věku. Opět se zde objevuje jako důvod těšení se, že se naučí trivium – to je pravděpodobně mezi dětmi bráno jako znak dospělosti, ke kterému by se rády přiblížily – umět *„číst, psát, počítat*“. Do představ o škole se promítá vliv zkušenějšího bratra – Matěj ví o tom, že budou jezdit na plavání, to nikdo jiný nezmínil. Překvapuje mne, že Matěj není informován o učitelce, kterou budou mít. I když má představu, že jedničky jsou dobré známky a pětky jsou špatné, stálo by za to zjistit, co si představuje jako „*dobré*“ a „*špatné*“, za co se dávají?

Výběr z karet „Moře emocí“:

Obrázek č. 8 b)



1. Cítím se v bezpečí, cítím starost…
M: *„Maminka ho vede do školy.“*
2. Cítím se zamilovaný, mám zájem…
M: *„Ti se mají rádi.“*
3. Cítím se úspěšný, mám radost…
M: *„Něco ve škole vyhraje.“*

4. Jsem v očekávání, těším se…
M: *„Ten dostal dárek.“*
5. Jsem šťastný, mám radost
M: *„Má radost, že půjde do školy.“*

Popis a analýza výběru karet:

Matěj vybral pouze pět karet. Všechny karty na první pohled představují pozitivní emoce. Matěj zdůvodnil výběr tím, že ho *„maminka vede do školy“*, další ryby *„se mají rádi“*, Vybral také rybu, která ve škole *„něco vyhraje“*, *„dostal dárek“* a poslední *„má radost, že půjde do školy“*. Matějův výběr karet mi velice připomíná výběr Lucie, ta vybrala totožné karty, ale přidala k nim další. Zde si představuji školu jako bezpečné místo plné radosti a úspěchu.

Dle popisu karet se jedná o tyto emoce: pocit bezpečí, zamilovanost, úspěch, těšení se a radost.

Výběr karet potvrzuje Matějův výrok, že se do školy těší.

Šimon (6; 1 let)

Šimon žije s rodiči a starším bratrem Petrem, který již do školy chodí – do 2. třídy ZŠ M. Alše. Dle slov rodičů se Šimon do školy těší, protože tam půjde s kamarády a má tam již bratra. Ačkoliv je Šimon mezi dětmi velice živý, při komunikaci s dospělými bývá zaražený. Šimon rád sportuje.

Obrázek č. 9 a)

Popis kresby:

Šimon se rozhodl, že nakreslí školu. Začal obrysem budovy a poté pokračoval odspoda - nakreslil dveře, okna, komín a na závěr do přízemí mezi okno a dveře stůl a dvě židle. Při práci nemluvil, pouze mi sdělil, že nakreslí školu. Poté se zeptal, zda může školu vybarvit, což na závěr udělal. Na fasádu budovy použil různé barvy (modrou, žlutou, růžovou, zelenou, červenou a hnědou). Nakonec ještě přikreslil slunce oblohu – typický prvek v kresbách dětí. Jejich třída je prý v patře v pravém okně. V ostatních oknech jsou prý *„stoly a židle“*.

Analýza kresby:

Budova školy na obrázku se nepodobá škole, vypadá jako běžný dům s klasickou střechou a komínem. Kresba mi připomíná Lukášovu školu, tato je však více

propracovaná (okna, fasáda). Při vykreslování fasády si Šimon pravděpodobně užíval práci s barvami. Stejně jako u Matěje je první třída umístěna až ve druhém patře. Proč? Když Šimon jmenoval třídy, je vidět, že zatím nemá představu všech postupně se zvyšujících ročníků. Výrok, že v ostatních oknech jsou stoly a židle, je zaměřen na předměty ve škole, mohly by tam být ale např. učící se děti. Obrázek mnoho informací o škole nepodává – mohlo by to znamenat únik od zadaného tématu, a že toho Šimon o škole zatím moc neví. V obrázku se také objevuje antropomorfismus – sluníčko má obličej.

Přepis rozhovoru:

U: *„Šimonku, jsou na obrázku i jiné třídy, než ta vaše?“*
Š: *„Ano, čtvrtá, pátá, šestá a první třída.“*
U: *„Šimone a už jsi byl ve škole?“*
Š: *„Hm, u zápisu.“*
U: *„A líbilo se ti tam?“*
Š: *„Bylo to tam dobrý.“*
U: *„Takže se těšíš do školy?“*
Š: (Kýve hlavou, že ano.)
U: *„Máš už něco koupeného do školy?“*
Š: *„Hm, tašku a penál.“*
U: *„A už víš, jakou budete mít paní učitelku?“*
Š: *„Novákovou.“*
U: *„Jaká myslíš, že bude?“*
Š: *„Myslím, že bude hodná.“*
U: *„A už víš, s kým budeš sedět?“*
Š: *„Ještě nevím, ale budu tam mít kamarády – Péťu a Matěje.“*
U: *„Co myslíš, že budete ve škole dělat?“*
Š: *„Učit se.“*
U: *„A co?“*
Š: *(Dlouho přemýšlí.) „Malování a pak budeme jezdit na závody – třeba na běhání.“*
U: *„Na ty se těšíš?“*
Š: *„Hm, můj brácha už tam jezdí.“*
U: *„A vypráví ti někdy brácha o škole?“*
Š: „Ne.“
U: *„A víš, že mají ve škole žákovskou knížku?“*
Š: *„Hm, tam se píšou jedničky a poznámky.“*
U: *„Co to jsou ty poznámky?“*
Š: *„Když zlobíme.“*
U: *„A za co se dávají jedničky?“*
Š: *„To znamená, že jsme tam nezlobili.“*
U: *„A je něco, na co se netěšíš do školy?“*
Š: *„Na poznámky.“*
U: *„A víš, kdo řídí školu?“*
Š: *„Pan školník.“*
U: *„Věděl bys ještě něco o škole?“*
Š: *„Asi už ne.“*

Shrnutí rozhovoru:

Během rozhovoru Šimon sám nemluvil, pouze odpovídal na mé otázky. Ve třídách jsou prý stoly a židle. Uvedl, že ve škole jsou ještě první, čtvrtá, pátá a šestá třída. Ve škole byl u zápisu a bylo to tam „*dobrý*“. Do školy se těší. Má už nachystanou tašku a penál. Ví, jakou bude mít učitelku a myslí si, že bude hodná. Zatím neví, s kým bude sedět, ale půjdou s ním do školy kamarádi – Petr a Matěj. Má představu, že se ve

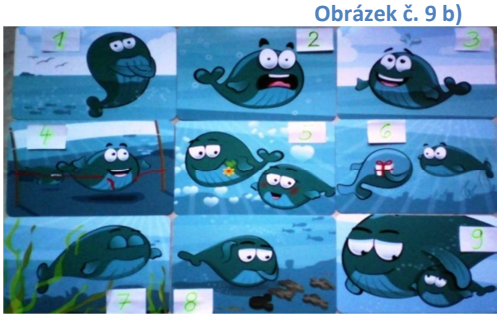
škole bude učit. Nejdříve nevěděl, co se bude učit, poté uvedl, že „*malování*“ a prý budou jezdit na závody – např. běžecké, na které jezdí jeho bratr. Ten mu prý o škole nevypráví. Ví, že budou mít žákovskou knihu, do které se píší „*jedničky a poznámky*“. Netěší se na poznámky, které se prý dávají za zlobení. Jedničky znamenají, „*že jsme tam nezlobili*“. Zkusila jsem se zeptat, zda ví, kdo řídí školu, Šimon odvětil, že „*pan školník*“.

Analýza rozhovoru:

U představy (nejen Šimonovy), že paní učitelka bude „hodná“ by stálo za to zjistit, co si pod tímto pojmem představuje – zda na ně např. nebude křičet, bude jim pomáhat apod. Stejně jako u Matěje se zde projevil vliv zkušenějšího bratra, kdy Šimon zmiňuje jako jediný „*běžecké závody*“. Představa o učení ve škole se zdá být zatím prázdná – Matěj měl veliký problém představit si něco pod „*učením*“. Opět se zde objevuje představa spojení mezi známkami a chováním – „*jedničky za nezlobení*“. Zajímavá je představa školníka jako ředitele školy – bylo by zajímavé položit tuto otázku i u jiných účastníků – vídají školníka velmi často (stejný školník pracuje také pro MŠ) a možná má představu jeho důležitosti více účastníků. Tato odpověď by ale mohla pramenit pouze ze slovního vyvození: „škola“ – „školník“.

Výběr karet „Moře emocí“ :

Obrázek č. 9 b)



1. Jsem sebevědomý, vyrovnaný…
Š: „ *Protože je velká a tváří se špatně.“*
2. Jsem vyděšený, vystrašený…
Š: *„Ta je taky velká, tak půjde.“*
3. Jsem šťastný, mám radost…
Š: *„Ta je taky velká, tak půjde do školy.“*
4. Cítím se úspěšný, mám radost…
Š: *„Protože je taky velká.“*
5. Cítím se zamilovaný, mám zájem…
Š: „Ta jedna *je velká.“*
6. Jsem v očekávání, těším se…
Š: *„Půjde, je taky velká, ale menší.“*
7. Cítím se spokojený, blažený…
Š: *„Protože je velká.“*
8. Cítím se zmatený, přemýšlím…
Š: *„Něco tam dělá…Ale nevím co.“*
9. Cítím se v bezpečí, cítím starost…
Š: „*Ta je hodně velká*.“ (Ukazuje na větší rybu.)

Popis a analýza výběru karet:

Šimon vybral 10 karet s převážně pozitivními emocemi. Jako důvod výběru ryb, které půjdou do školy, uvedl jejich velikost – vybral ryby, které jsou „*velké*“. Tento důvod se zná být logický, děti často slýchají: „Až vyrosteš / budeš velký, půjdeš do školy“. Karty však vybíral velice rychle a je možné, že nešel do hloubky, protože chtěl mít úkol co nejdříve splněný. Pouze u první ryby ještě dodal, že se „*tváří špatně*“. Zde by stálo za to zjistit, proč se tváří špatně – vzhledem k prvnímu výběru by tato informace mohla být důležitá. Jednu rybu vybral, protože „*tam něco dělá*“, ale nevěděl, co, možná by potřeboval více času se zamyslet.

Dle popisu karet se jedná o tyto emoce: pocit sebevědomí, strach, radost, úspěch, zájem, očekávání, spokojenost, zmatenost, pocit bezpečí.

Karty převážně korespondují s Šimonovým výrokem, že se těší do školy.

Příloha č. 2

Kazuistiky žáků 1. třídy

Lucie (7; 1 let)

Lucie žije s rodiči a mladší sestrou (1; 5 let). Má dva bratrance, kteří chodí do stejné ZŠ. Lucie je velmi hovorná. Do školy se moc těšila. Někdy chodí do školní družiny. Odpoledne chodí ve škole na kroužek tancování a angličtiny a mimo ZŠ se dvakrát týdně učí hrát na flétnu.

Obrázek 1 c)

Popis kresby:

Lucie se rozhodla, že nakreslí sebe ve třídě. Nejprve dolů doprostřed nakreslila sebe s blonďatými vlasy, jak sedí v lavici. Poté přemýšlela, kdo za ní sedí a vzpomněla si, že vlastně nikdo, že sedí v poslední lavici a před ní je Petr, kterého nakreslila také do lavice s brýlemi na očích /Pozn. Petr opravdu nosí brýle./. Během kreslení Lucie neustále mluvila. Ke zdi nalevo od Petra nakreslila zelenou tabuli a poté přemýšlela, co zapomněla – sama sebe se ptala: *„Co tam ještě je? Jo ta skříňka paní učitelky, co v ní máme tělocvik*“. Skříň nakreslila do pravého dolního rohu a nahoru na skříň květinu v květináči. Poté kresbu komentovala: *„Paní učitelku musím namalovat, ale kam? Tak třeba k Péťovi k tabuli*“. Mezi tabuli a Petra nakreslila stojící učitelku. Poté za sebe nakreslila spolužáka Matěje, jak sedí v lavici – kresbu však komentuje, že Matěj sedí také v poslední lavici jako ona, akorát u dveří. K levé zdi nad učitelku nakreslila *„princeznu Julinku*“, která je z kartonu a sloužila při zápisu dětí do 1. třídy. Poté dokreslila linku podlahy, stropu a zdí a na závěr nakreslila na zeď *„obrázky*“.

Analýza kresby:

Lucie v kresbě znázornila proces vyučování. V kresbě se ještě objevuje transparence – rentgenové vidění předmětů, což je typické pro předškolní kresbu. Objevuje se zde smysl pro detail – např. brýle u spolužáka Petra, detaily na obrázcích, které visí na zdi. Pro Lucii byl důležitý, tak jako u některých dalších účastníků, zasedací pořádek – začala od sebe a poté přemýšlela, kdo sedí poblíž ní. Tyto osoby se v kresbě objevují – nezaznamenala tedy např. nejlepší kamarády, nešlo jí o vztahové hledisko,

ale o místní / prostorové. V kresbě se objevuje pokus o znázornění perspektivy – avšak Matěj, který by měl sedět paralelně s lavicí Lucie, vypadá, jako kdyby seděl za ní. Barvy jsou střízlivé. V kresbě jde především o zaznamenání skutečnosti, než o projevení emocí, což je typické pro kresbu mladšího školního věku.

Přepis rozhovoru:

Lucie povídá sama a ani se nemusím ptát. Při řeči téměř nestíhá dýchat, skáče od jednoho tématu k druhému. Často vyhledává můj oční kontakt.

L: „A *paní učitelko, my máme jednoho loudu ve škole, Pavla. Je skoro každej den po škole, nekontroluje si doma tašku. A už máme známky. A jedna holka už dostala dvakrát tři mínus, Sofinka. Ale Sofinka se polepšila, ale strašně spěchá, furt se snaží být první. Jo a máme ve třídě tři nový děti. A paní učitelka objednala tři nové lavice. Jak přišli ti noví, tak sedí vedle sebe a koukají k sobě a to nesmíme, sedíme každý sám. Jo a dneska jsme měli výtvarku a dělali jsme takovou ponorku a Sofince to nešlo, tak jsem jí pomohla. A mám už dva kroužky – každou středu chodím na tancování a dneska mám angličtinu. A mám ještě kroužky v Blatný – v pondělí a úterý mám tu flétnu.*

Ale paní učitelka je vždycky naštvaná, když přijde, protože tam každou chvíli někdo ječí a to paní učitelka nemá vůbec ráda. Ale my máme každou hodinu češtinu první, ale dneska jsme měli matematiku, když se přišly podívat děti ze školky.“ /pozn. Předškoláci se chodí dívat do školy v rámci přípravy na šk. docházku./

L: *„A já mám samý jedničky. Ale skoro jednu špatnou známku, jednu mám špatnou – jedna mínus. A Sofinka má dva mínus, to mě dost překvapilo. Poprvý jako holka dostala tři mínus. My jsme nejdřív nedostávali známky, až teď po vysvědčení.“*

L: *„Když je přestávka, tak oni si kluci přinesou z domova auta a staví si tam dráhy a to paní učitelku štve, protože si s tím hrají i při hodině a to jim učitelka bere. Třeba dneska Péťovi, zlobivcovi. Ale Péťa už čte. A já taky.“*

L: *„A my máme služby na tabuli a já jsem s Péťou, ale on mě vždy štve. Přijde pozdě a mažu ji jen já. A měli jsme pomíchanou třídu po zápisu, tak jsem poprvý seděla v první lavici, s jednou holkou.“*

Celou dobu vede monolog, neptám se.

„Dneska to bylo těžký, oni taky ty děti ze školky odpovídaly s náma. Pak dostaly ty lízátka a my je pak dostali taky.“

„My jsme měli Písanku jedna a dva a teď už máme trojku – tam píšeme psací písmena. Máme tam i ňáký obrázky na zdech ve třídě. Malovali jsme svoje skřítky „Špindíru“ a „Čistotu“ a ty jsme tam pak dali.“

U: *„A jaká je vaše paní učitelka?“*

L: *„Je hodná. Začíná už nám dávat známky do sešítků – notýskových. Někdo má lepší a někdo má horší. Já mám samý jedničky.“*

U: *„A máš ve škole kamarády?“*

L: *„Hm, hodně. Třeba Pavlík, ten chodí se mnou často. Ale pak jsou ňáký děti, paní učitelka říkala, že musíme kamarádit se všema, ale teď spolu Katka a Sofinka neka. Ale mám hodně kamarádek.“*

U: „A líbí se ti ve škole?“

L: *„Hm, ale prošvihla jsem naší první vánoční besídku. Já jsem tam nebyla, já jsem byla nemocná. Paní učitelka chtěla, ať tam zapískám, ale já nemohla. A my jsme si rozdávali dárky, ale to jsem tam taky nebyla. Moje nejlepší kamarádka je Sofinka, my jsme se jednou omylem pohádaly, ale pak jsme se hned skamarádily. Já jsem skoro nejstarší ze třídy, ještě jsou čtyři starší.“*

U: *„A vzpomínáš si, že jsi mi kdysi říkala, že ti u zápisu řekli, že budeš pilíř třídy…?“*

L: *„Jo, pak mi to řekla i paní učitelka. Pořád nevím ale, co to je.“*

U: *„A jaké předměty tě baví?“*

L: *„Když máme češtinu, tak už umím psát písmena. Pak mě ještě baví tělocvik, hrajeme tam různý hry, třeba vracecí vybíjenou. A taky matematika, umím strašně dobře příklady. A pak ještě prvouka.“*

„Já už se těším na pátek, na zejtra, my budeme mít ve družině karneval.“

U: *„A co děláte o přestávkách?“*

L: *„No, chodíme do svačiny, občas si jdeme hrát, na záchody taky všichni chodí, tu třetí přestávku je tělák, tak to se hned převlíkáme a nehrajeme si a po tělováku jdeme na oběd.“*

U: *„A je něco, co se ti ve škole nelíbí?“*

L: *„Vždycky, když hrajeme tu vracecí vybíjenou, já vždycky dostanu velkou ránu od Matěje. A jednou jsem si odřela loket na tělocviku. No ale líbí se mi ve škole všechno.“*

U: *„Chybí ti něco ze školky?“*

L: *„No vždycky, když je vidím ty děti, nebo tu školku, tak chci brečet a vrátit se tam. A těším se, až budu velká a budu vodit ségru do školky. A dnes, jak jsem viděla děti ze školky, tak jsem si to chtěla prohodit. Chybí mi, jak jsme si mohli strašně hodně hrát, a vyrábění bylo dobrý. A když jsme šli ven, tak tam byly klouzačky a teď tam nemáme žádný.“*
U: *„A těšíš se do druhé třídy?“*
L: *„Těším se, ale já se bojím na to úterý, oni mají druháci každý úterý pět hodin.“*

Shrnutí rozhovoru:

Lucie povídala velkou část rozhovoru sama, vedla monolog, aniž bych se musela ptát. Při řeči téměř nestíhala dýchat, skákala od jednoho tématu k druhému. První informace, kterou mi sdělila, bylo, že mají ve škole jednoho „*loudu*“ - Pavla. Prý je skoro každý den po škole, nekontroluje si doma aktovku. Už prý mají známky. Sofie už dostala dvakrát tři mínus, prý se polepšila, ale moc spěchá a pořád se snaží být první. K tomuto tématu se vrátila ještě v průběhu rozhovoru: *„A já mám samý jedničky. Ale skoro jednu špatnou známku, jednu mám špatnou – jedna mínus. A Sofinka má dva mínus, to mě dost překvapilo. Poprvý jako holka dostala tři mínus. My jsme nejdřív nedostávali známky, až teď po vysvědčení“*. Mají ve třídě tři nové žáky a učitelka objednala kvůli nim tři nové lavice. Sedí každý sám, ale jak přišli noví, tak „*sedí vedle sebe a koukají k sobě a to nesmí*“. Dále vypráví, že dnešní den měli výtvarnou výchovu, dělali ponorku a Sofii to nešlo, tak jí pomohla. Učitelka je prý vždy naštvaná, když přijde do třídy, „*protože tam každou chvíli někdo ječí a to paní učitelka nemá vůbec ráda“.* Lucie mi vypráví, že mají vždy 1. hodinu češtinu, ale dnes měli matematiku, protože se na ně přišli podívat budoucí žáci 1. třídy z MŠ. Prý to bylo těžké, protože děti z MŠ odpovídaly s nimi. Poté všichni dostali lízátka. O přestávce si prý kluci hrají s auty, která si nosí z domova auta a staví si dráhy, ale „*to paní učitelku štve, protože si s tím hrají i při hodině a to jim učitelka bere. Třeba dneska Péťovi, zlobivcovi“*. Ihned ale dodává, že Petr už čte a ona prý také. Povídá mi, že mají služby na tabuli, ona je s Petrem, ale on vždy chodí pozdě a maže tabuli jen ona, to ji štve. Také zmiňuje, že měli pomíchanou třídu po zápisu, takže poprvé seděla v první lavici s jednou dívkou. Sděluje mi, že měli „písanku“ 1, 2 a teď už mají 3 – tam píší psací písmena. Prý mají ve třídě na zdech vlastní obrázky. Vypráví, jak malovali svoje skřítky „Špindíru“ a „Čistotu“ a ty pak pověsili na zeď. Učitelka je prý „*hodná*“ - začíná jim už dávat známky do *„sešítků notýskových“.* Někdo má lepší a někdo má horší. Opakovaně zmiňuje, že ona má samé jedničky. Uvádí, že má ve třídě hodně kamarádů – např. Pavla, který „s *ní prý chodí často*“, pak ale doplňuje, že má hodně kamarádek. Zmiňuje, že i když jim učitelka říkala, že musí kamarádit se všemi, jsou ve třídě děti, které „*spolu neka*“ – např. Katka a Sofie. Její nejlepší kamarádka je prý Sofie, jednou se prý „*omylem*“ pohádaly, ale pak se hned skamarádily. Lucie je prý skoro nejstarší ze třídy, ještě jsou ale čtyři starší. Ve škole se jí prý líbí, ale kvůli nemoci přišla o první vánoční besídku. Učitelka chtěla, aby při ní zahrála na flétnu, ale ona nemohla. Prý také přišla o rozdávání dárků. Připomněla jsem Lucii náš rozhovor na konci MŠ, kdy zmiňovala větu, kterou jí řekl učitel u zápisu do 1. třídy, že „*bude pilíř třídy*“. Prý jí to řekla i učitelka, ale pořád neví, co to znamená. Z předmětů ji nejvíce baví český jazyk (už umí psát písmena), tělocvik (hrají tam různé hry, např. „*vracecí vybíjenou*“), prvouka a matematika. U ní zmiňuje, že „*umí strašně dobře příklady*“. Už se těší na pátek, kdy budou mít v družině karneval. O přestávkách chodí svačit, občas si hrají, také všichni chodí na záchody a třetí přestávku je „*tělák*“, tak se hned převlékají a nehrají si a po tělocviku jdou na oběd. Ve škole se jí nelíbí, že když hrají „vracecí“ vybíjenou, dostane vždy velkou ránu od Matěje a jednou si prý

odřela při tělocviku loket, jinak se jí ve škole líbí všechno. Na otázku, zda jí něco chybí z MŠ, odpovídá, že když vidí MŠ nebo děti z ní, chce brečet a vrátit se tam. Těší se, až bude „*velká*“ a bude vodit sestru do školky. Když dnes viděla děti z MŠ, které se na ně byly podívat, chtěla si to s nimi prohodit a vrátit se tam. Chybí jí, že si mohli hodně hrát, bavilo ji vyrábění a chybí jí klouzačky, které byly venku a ve škole je nemají. Do druhé třídy se těší, ale bojí se úterý, protože „*druháci mají každý úterý pět hodin“.*

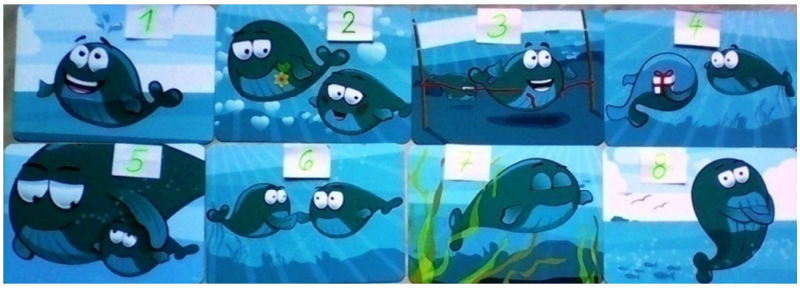
Analýza rozhovoru:

Rozhovor s Lucií byl dosti vyčerpávající, neustále hovořila a vyhledávala oční kontakt. Během rozhovoru se u Lucie několikrát střídalo „chlubení se“ a „žalování“, Lucie tak pravděpodobně získávala moji pozornost. Lucie sice uvedla, že má kamarádů hodně, avšak jako nejlepší kamarádku zmínila Sofii, u které mne několikrát upozornila na její zhoršené známky. Když hovořila o Pavlovi jako kamarádovi, zmínila, že „*s ní často chodí*“, ale kam, nebo zda se jedná již o vztahové „chození“, jsem se nedoptala. Pojetí přátelství se zdá být povrchní. Pravděpodobně se jedná o ukázku orientace na výkon a soupeření, ke kterému ve škole dochází. Když Lucie zmínila, že Pavel je „*louda*“ či Petr „*zlobivec*“, napadá mne, zda se nejedná spíše o slova učitelky a jak nebezpečné může být hodnocení učitelkou pro postavení žáků ve skupině. U Lucie je patrná silná touha mít dobré známky a zalíbit se učitelce – několikrát zmínila, co se učitelce nelíbí, co ji rozčiluje. Překvapivé je pojetí známky „jedna mínus“ jako špatné známky, to se objevilo také v jiném rozhovoru. Pravděpodobně „*mínus*“ evokuje v dětech něco špatného ve spojitosti s jakoukoliv známkou. Zajímavé je označení pro žákovskou knihu, které se u Lucie objevilo – „sešítek notýskový“. Lucii se ve škole líbí a je pyšná na to, co se již naučila. Přesto se steskem vzpomíná na MŠ – oproti jiným účastníkům nezmínila, že by jí chyběli kamarádi, ale hraní, vyrábění, klouzačky při pobytu venku. To, že si Lucie zasteskla po hraní, potvrzuje náročnost přechodu od věku hry k usazenosti do školních lavic. Zajímavé je zdůvodnění, že se do druhé třídy bojí na úterý, protože žáci 2. třídy mají v úterý 5 hodin. Jedná se pravděpodobně o generalizaci v myšlení a ona si myslí, že „*všichni druháci mají v úterý 5 vyučovacích hodin“*.

Výběr karet „Moře emocí“:

- Které ryby chodí do školy?

Obrázek 1 d)

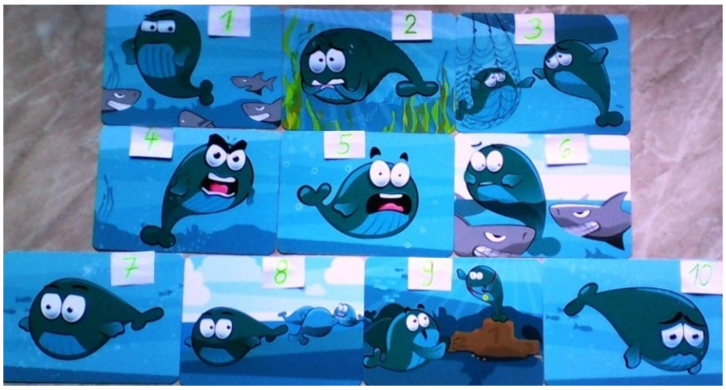


1. Jsem šťastný, mám radost…
„Protože je strašně veselá.“
2. Cítím se zamilovaný, mám zájem…
„Taky ještě tyhle jsou veselí.“
3. Cítím se úspěšný, mám radost…
„Taky je hodně veselej a vyhrává, asi je dobrej ve sportu.“

4. Jsem v očekávání, těším se…
„Ti už taky musí chodit do školy, protože jsou strašně veselí.“
5. Cítím se v bezpečí, cítím starost…
„Protože jsou rádi a jsou spolu.“
6. Cítím důvěru, porozumění.
„Protože jsou určitě kamarádi, když si podávají ruku.“
7. Cítím se spokojený, blažený…
„To by taky mohlo chodit do školy, protože se hodně usmívá.“
8. Jsem sebevědomý, vyrovnaný…
„Ten se taky hodně usmívá a je šťastnej.“

- Které ryby do školy nechodí?

Obrázek 2 e)



1. Cítím se ohrožený, v nebezpečí…
„Ta nechodí, protože se mračí…strašně.“
2. Jsem vystresovaný, mám obavy…
„A tahle nechodí do školy, protože má strašný strach.“
3. Jsem bezmocný, cítím lítost…
„Mají strašný strach o sebe.“
4. Jsem rozzuřený, vzteklý.“
„Nechodí do školy, protože strašně křičí.“
5. Jsem vyděšený, vystrašený…
„Tenhle je vyděšený, asi se něčeho polekal a nechce do školy.“
6. Jsem klidný, cítím se vyrovnaně…
„Nemohl by chodit, protože je strašně sám.“
7. Cítím se opuštěný, odstrčený…
„Tady se mu jeho kamarádi vysmívají, nechtějí ho tam.“
8. Jsem smutný, nešťastný…
„Pláče, strašně moc se bojí jít do školy.“

Popis a analýza výběru karet:

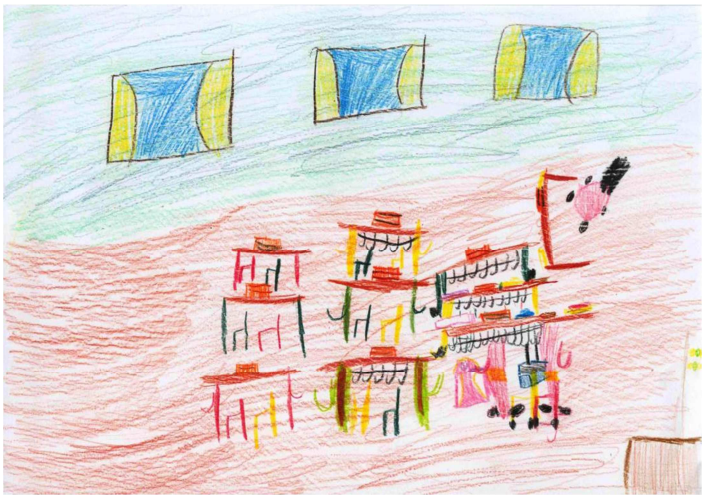
Lucie vybrala 8 karet ryb, které chodí do školy. U všech se jedná o pozitivní emoce. To potvrzuje výrok Lucie, že se jí ve škole líbí. Jako důvody uvedla, že do školy chodí ryby, které jsou „*veselé*“, „*usmívají* se“, „*jsou šťastné*“. Také se zde promítlo téma přátelství. Dle popisu karet se jedná o tyto emoce: štěstí, zamilovanost, úspěch, těšení se, pocit bezpečí, důvěra, spokojenost, vyrovnanost.

Dále vybrala 8 karet ryb, které do školy nechodí, ty naopak představují negativní emoce, kromě jedné karty. Ve zdůvodněních se opakovaně objevil strach ze školy – zde by stálo za to zjistit, z čeho by ryby mohly mít ve škole strach. Další ryby nechodí, protože se „*mračí*“, „*křičí*“ či nemají kamarády. Dle popisu karet se jedná o tyto emoce: pocit ohrožení, stres, bezmoc, vztek, vyděšenost, klid, opuštěnost, smutek.

Klára (7 let)

Klára žije s oběma rodiči a dvěma staršími bratry, jeden chodí do stejné ZŠ, druhý je již na SŠ. Klára se do školy netěšila. Podle slov rodičů do školy chodí ráda. Mezi dětmi je velice oblíbená. Ráda kreslí, zpívá. Odpoledne chodí do školní družiny a také na školní kroužek angličtiny a tancování.

Obrázek 3 c)



Popis kresby:

Požádala jsem Kláru, aby mi nakreslila sebe ve škole. Nejprve se vyptávala, co nakreslili kamarádi před ní. Pak povídá: *„Budu kreslit, jak to vypadá u nás ve třídě, jak se učíme“.* Klára nakreslila, jak vypadá jejich třída, soustředila se zejména na její vybavení, nenakreslila tam však sebe, spolužáky, ani učitelku. Během kresby popisovala, co kreslí. Ona prý sedí úplně vepředu. Začala kresbou své lavice vpravo dole. Na lavici nakreslila „*slabikář*“, prý si ho mohli připravit a dále pero a tužku. Poté nakreslila „*Kačky lavici*“ nalevo od její a pokračovala dále, až nakreslila tři řady lavic po třech. Při kresbě lavic se řídila zasedacím pořádkem a neustále přemýšlela, kdo v jaké lavici sedí a říkala jména spolužáků. Kresby lavic jsou velice detailní. U každé lavice vždy nakreslila dvě židle. Na všechny lavice přikreslila slabikáře. Z boku její lavice přikreslila visící aktovku a na lavici penál. Poté nakreslila vpravo uprostřed stůl učitelky se slovy: „*Tady sedí paní učitelka*“ a za ním otočnou židli. Do pravého dolního rohu nakreslila malý stolek. Pokračovala třemi okny, do kterých nakreslila záclony a na závěr vykreslila podlahu a zeď. V kresbě se pokusila zachytit perspektivu, kresba je prostorová. Užité barvy vycházejí z reality.

Analýza kresby:

Klára se v kresbě soustředila na interiér jejich třídy. V kresbě se však neobjevila ona, spolužáci, ani učitelka. Co může být důvodem? Jedná se o období střízlivého realismu. Je vidět, že pro Kláru bylo důležité co nejvěrohodněji zachytit věci ve třídě. Při kresbě se Klára řídila zasedacím pořádkem – ten byl pro ni nejdůležitější. To může pramenit z potřeby řádu. Děti v tomto věku chtějí, aby bylo vše tak, jak má být. Přesto však Klára opomenula jednu řadu lavic. Klára se také hned v úvodu zajímala o výsledky práce jejích spolužáků – byla jen zvědavá nebo se jedná o projev soupeření ve škole, o

porovnávání s druhými? Okna se záclonkami připomínají automatismus v předškolních kresbách.

Přepis rozhovoru:

U: *„Klárko, vy máte ve třídě tak málo lavic?“*
K: *„Hm, já sedím úplně vepředu. My všichni sedíme sami. Akorát přišly tři nové žákyně a ty s někým sedí.“*
U: *„Klárko a baví tě škola?“*
K: *„Jo, hrozně moc. Mě nebaví akorát prázdniny. Když byly dlouho prázdniny, tak já jsem se těšila do školy.“* (usmívá se)
K: *„Včera jsem dostala tři jedničky. Mám samý jedničky a žádné dvojky, ani trojky, ale jednou jsem dostala zhoršenou jedničku z prvouky, ale jen jednou. A když Sofinka dostala tři mínus a dvojku, tak si to opravila a na vysvědčení měla samé jedničky.“*
U: *„A dostala jsi už nějakou poznámku?“*
K: *„Poznámku jsem žádnou nedostala. A nejdřív jsme dostávali razítka a pak hvězdy a pak ty známky.“* (úsměv)
U: *„A co tě baví ve škole nejvíce?“*
K: *„Výtvarka, pracovní výchova, matematika, čeština a prvouka i hudebka. Mě baví všechno.“* (nadšeně chrlí slova ze sebe)
U: *„Máš ve škole kamarády?“*
K: *„Kačku, Sofinku, a Matěje….a Šimona…no všichni jsou.“* (tváří se radostně)
U: *„Jaká je vaše paní učitelka?“*
K: *„Je hodná, dobrá, hezky nám učí.“*
U: *„Někdo mi říkal, že je někdy přísná…“*
K: *„To bude až v patý třídě, anebo čtvrtý. To už budeme velký, tak když budeme zlobit, bude na nás přísná. Ale já jsem vždycky hodná.“* (usmívá se)
U: *„A co děláte o přestávkách?“*
K: *„My si chvíli hrajem a pak bude dlouhá přestávka a to půjdeme ven a ještě na tělocvik, to bude taky dlouhá přestávka.“*
U: *„A už se těšíš do druhé třídy?“*
K: *„Hm, těším se do druhý i do třetí.“*
U: *„A vzpomeneš si někdy na školku?“*
K: *„Ne.“*
U: *„A není něco, po čem by se ti ze školky stýskalo?“*
K: *„Hm, kamarádi….“* (zamyslí se)
U: *Klárko, chtěla bys mi ještě něco říci o škole?“*
K: *„Hm….asi už ne….“* (usmívá se)

Shrnutí rozhovoru:

Během celého rozhovoru se Klára usmívala a radostně vyprávěla, nadšení školou z ní sálalo. To potvrzovalo její výpověď, že ji škola *„hrozně moc*“ baví. Prý ji nebavilo, když byly prázdniny a už se těšila do školy. Při otázce na kamarády Klára začala jmenovat chlapce i dívky a nakonec shrnula, že všichni jsou kamarádi. Sedí sama v přední lavici, s někým prý sedí jen tři nové žákyně, které nastoupily později. Sama mi sdělila, že předchozí den dostala tři jedničky, prý má samé jedničky, nemá ani dvojky, ani trojky, jen jednou (to zdůraznila) dostala *„zhoršenou jedničku“* z prvouky. Uvádí příklad spolužačky Sofie, která dostala 3- a 2, ale známky si mohla opravit a na vysvědčení měla samé jedničky. Poznámku prý žádnou nedostala. Dále mi Klára vysvětila, že nejprve dostávali „*razítka*“, pak „*hvězdy*“ a poté známky. Na otázku, co ji ve škole baví nejvíce, nadšeně jmenuje předměty: *„výtvarka, pracovní výchova, matematika, čeština a prvouka i hudebka. Mě baví všechno“*. Učitelka je prý *„hodná, dobrá, hezky nám učí“.* Když jsem zjišťovala, zda není přísná, Klára odvětila, že bude přísná až ve čtvrté a páté třídě, až budou velcí, pokud budou zlobit, ale Klára je prý vždy hodná. O přestávkách si hrají. Během „*dlouhé*“ přestávky jdou ven nebo jdou po

ní na tělocvik. Na otázku, zda se těší do druhé třídy, odpovídá, že se těší do druhé i do třetí. Na MŠ prý nevzpomíná, stýská se jí ale po kamarádech, načež se dlouze zamyslí.

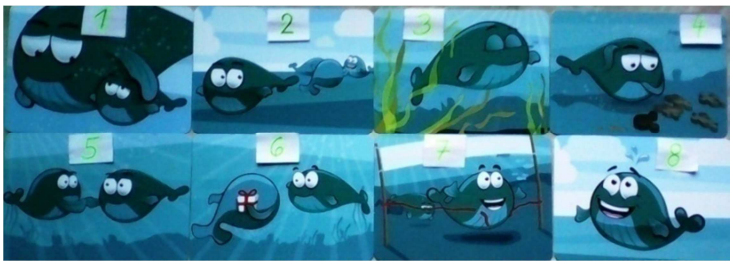
Analýza rozhovoru:

Během celého rozhovoru bylo vidět Kláry nadšení školou. Klára hezky popsala způsoby hodnocení v 1. třídě a postupný přechod ke známkování. Tak jako u většiny ostatních účastníků, známky jsou pro ni důležité – sama se pochlubila jedničkami a zdá se, že jinou známku než jedničku již považuje za špatnou. To potvrzuje touhu po sbírání jedniček po zahájení školní docházky. Také uvedla příklad Sofie, která si špatné známky mohla opravit – pro Kláru by to mohlo být ujištění, že i kdyby dostala špatnou známku, není to definitivní. Zajímavá je představa, že i když je učitelka zatím hodná, jak Klára uvádí, až budou velcí (ve 4. nebo 5. třídě), pokud budou zlobit, bude už na ně přísná. Zde by stálo za to zjistit, odkud tato myšlenka vzešla – zda Kláře např. někdo ze starších žáků říkal, že je na ně učitelka přísná, nebo si to Klára sama myslí. Když Klára uvedla, že si o přestávkách hrají, bylo by dobré zjistit, jak. Také by se chtělo doptat, na co se Klára těší do vyššího ročníku, co si myslí, že bude jiné? Je zajímavé, že Klára uvedla, že na MŠ nevzpomíná, do MŠ chodila přitom moc ráda a do školy se jí nechtělo. Uvedla pouze kamarády, po kterých se jí stýská, což potvrzuje socializační funkci MŠ, kde se děti setkávají s druhými dětmi.

Výběr karet „Moře emocí“:

- Které ryby chodí do školy?

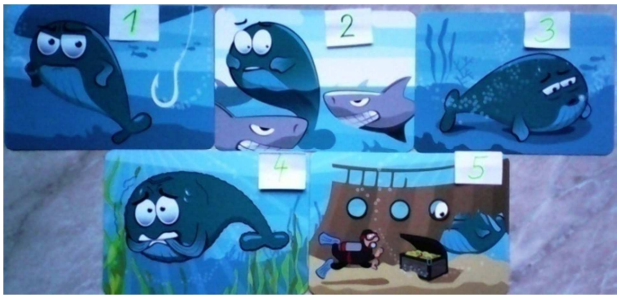
Obrázek 2 c)



Klára má problém s výběrem, dlouho si karty prohlíží a váhá.
1. Cítím se v bezpečí, cítím starost…
„Nevím proč.“
2. Cítím se opuštěný, odstrčený…
„Jak byla přestávka, tak si ty tři hrají a asi si s ní nechtějí hrát.“
3. Cítím se spokojený, blažený…
„Hezky se raduje a baví ji to tam asi.“
4. Cítím se zmatený, přemýšlím…
„Je hodina a přemýšlí, jak poskládat ty puzzle.“
5. Cítím důvěru, porozumění…
„Vítají se s panem učitelem.“
6. Jsem v očekávání, těším se…
„Protože se loučí s panem učitelem.“
7. Cítím se úspěšný, mám radost…
„Asi byli v tělocvičně a hráli soutěž.“
8. Jsem šťastný, mám radost…
„Asi přemýšlela, jak se učit nebo dostala dobrou známku.“

- Které ryby do školy nechodí?

Obrázek 2 d)



1. Jsem naštvaný, cítím vzdor…
„Je naštvaný a nechce chodit do školy.“
2. Cítím se ohrožený, v nebezpečí…
„Nemohla chodit do školy, protože ji pořád chytali žraloci.“
3. Jsem unavený, nudím se…
„Nemůže chodit do školy, protože chce pořád spát.“
4. Jsem vystresovaný, mám obavy…
„Stydí se, nechce do školy, asi ji napadnou nějaké zlé děti.“
5. Jsem zvědavý, očekávám…
„Chce ukrást to zlato, tu truhlu.“

Popis a analýza výběru karet:

Klára vybrala 8 ryb, které do školy chodí, ty zobrazují převážně pozitivní emoce. Výběr se snažila vztáhnout k dění ve škole: vítají se / loučí s učitelem, hráli soutěž v tělocvičně, raduje se ve škole, má radost z dobré známky apod. Pouze u druhé karty popisuje situaci, kdy si s rybou o přestávce ostatní nechtějí hrát. Jinak výběr působí pozitivním dojmem a doplňuje Kláry tvrzení, že se jí ve škole moc líbí. Dle popisu karet se jedná o emoce: pocit bezpečí, opuštěnost, spokojenost, přemýšlení, důvěra, těšení se, pocit úspěchu, radost.

Dále Klára vybrala 5 ryb, které do školy nechodí, protože nechtějí chodit do školy či nemohou, protože „*ji chytají žraloci*“ či „*chce pořád spát*“. Jedna ryba se „*stydí, nechce, aby ji nenapadly zlé děti*“. U poslední karty Kláru spíše zaujal obrázek. Dle popisu karet se jedná o tyto emoce: naštvanost, pocit ohrožení, únava, stres, očekávání. Převážně negativní emoce vztažené k nechození do školy opět potvrzují Kláry předchozí výpověď. Sama jsem předpokládala, že pokud účastník vztáhne k chození do školy pozitivní emoce, měl by se v této části výběru objevit opak.

Sofie (6; 10)

Sofie žije s oběma rodiči, sourozence nemá. Do školy se těšila. Nyní ji prý škola baví. Několik jejích spolužáků mi samo sdělilo, že Sofie jako první ze třídy dostala špatné známky. Ve škole má několik kamarádů. Odpoledne chodí do školní družiny a na kroužky vedené školou – keramiku a angličtinu.

Obrázek 3 c)

Popis kresby:

Sofie mi ihned sděluje, že si pamatuje, když mi kdysi v kanceláři kreslila obrázek a dodává: „*Předtím jsem neuměla sukýnku a teď jí už umím*“. Sofie nejprve nakreslila dolů doprostřed sebe, jak se usmívá a má na sobě sukni. Poté si říká: „*Tak, teď mám udělat tu školu“*. Nakreslila kolem sebe veliký obrys budovy a potom střechu, které dokreslila tašky a vybarvila je. Pak se pustila do oken se slovy: „*Musím je udělat velká, ty tam máme a stojím u okna. A tady musím udělat kliku, protože paní učitelka okna otevírá“.* Přikreslila ke všem oknům kliky. Poté nalevo od sebe nakreslila květinu: „*A tady udělám kytičku, zasazenou“.* Nakonec dokreslila nad dveře školy zvonek, prý jim ve škole vždy zvoní.

Analýza kresby:

Požádala jsem Sofii, aby mi nakreslila sebe ve škole. Sofie kresbu nahlas komentovala, patrně šlo o hlasitou řeč, která se u dětí někdy objevuje při přemýšlení. V kresbě je vidět soustředění na detail, který děti považují za důležitý – u Sofie je to klika na oknech. Zároveň se ale u kliky bude pravděpodobně jednat o automatismus, stejně jako u znázornění střešní krytiny. Motiv květiny se v kresbách Sofie objevoval často, patrně jde o nepravý ornament. Myslím, že při kresbě sukně se chtěla pochlubit, že už ji umí. Sofie zvolila strategii pohledu zvenku, která je jednodušší, zároveň ale úkol splnila, neboť sebe dodatečně do budovy školy zahrnula. Je ale možné, že se jedná i o kombinaci pohledu zevnitř – kliky na oknech zvenku vidět nejsou. Zajímavý je zvonek, který je nad hlavními dveřmi – nad skutečnými není, ale Sofie zde chtěla zdůraznit zvonění ve škole. O zvonění ve škole se žádný jiný účastník nezmínil. Zvonění pomáhá účastníkům orientovat se v čase.

Přepis rozhovoru:

Už při cestě ke mně začíná Sofie sama mluvit.
S: *„A paní učitelko, já už jsem zapomněla domácí úkol, já ho zapomínám často. Dneska jsem dostala dvojku s mínusem, z písanky, protože ten diktát, jak jsme dostali, ten je moc těžkej. A předtím jsem taky dostala dvojku z diktátu. Jak děláš to velké „D“, tak je nejtěžší. Tam uděláš takovou hůlku, pak kličku. Jo a jak jsme dnes měli prvouku, tak jsme se dozvěděli, co nemáme jíst. Nemáme jíst Coca Colu, protože pak máš zkažený zuby a pak ti vypadnou. Pavlík to udělal dobře, zředil si to s vodou.“*

U: *„Sofinko, jak jsi říkala, že jsi dostala dvojku, tak dvojka je špatná známka?“*
S: *„No…. a jak jsem měla předtím tu trojku, tak ta byla nejhorší a to mínus dneska bylo špatný.“*
U: *„Sofinko a líbí se ti ve škole?“*
S: *„Jo, líbí, ale předtím jsme tam měli strašnej bordel, jak tam přišli prvňáčkové k zápisu, tak nám rozházeli židle. Mně se moc líbí i moje taška, ale spíš, jakou má Klárka. Já se moc ale těším na ten pátek, protože my budeme mít karneval, tady v družině. Jo a teď k nám přišli tři noví – dvě sestry a Lucinka, co už dřív chodila do školky. Jak je tady školka, tak chodím vždycky vedle na keramiku.“*
U: *„A chodíš ještě na nějaké kroužky?“*
S: *„Chodím na angličtinu. A paní učitelko, my jsme vyhazovali papíry, když byly Vánoce a já jsem tam něco objevila – obrázky z foukacích fixů.“*
U: *„A Sofinko, co tě ve škole baví?“*
S: *„Nejvíc mě baví, jak se učíme češtinu, abysem se naučila číst, a pak mě baví nejvíc matematika, ta mi jde. Teď už děláme druhou.“*
U: *„A co to znamená?“*
S: *„To já furt nevím.“*
U: *„Je něco, co tě ve škole nebaví?“*
S: *„Jo, nejvíc mě nebaví, jak mě furt Matěj bouchá a třeba taky ten Lukáš.“*
U: *„A máš ve škole kamarády?“*
S: *„Jo…. Klárka, Kačka, Lucinka, Martinka a Anetka…..a pak Lucka…..a ještě Šimon.“*
U: *„A jaká je paní učitelka?“*
S: *„Dobrá.“*
U: *„Co to znamená?“*
S: *„Že vždycky, když já něco pletu, tak ona mi vždycky řekne, co to je. Třeba že neumím nějaký písmeno a že se ho mám učit.“* (tváří se vážně)
U: *„A je hodná?“*
S: *„Je.“*
U: *„Bojíš se ve škole něčeho?“*
S: *„Ne, ale jedna kytička, ta tam píchá. My tam máme hodně těch kytek.“*
U: *„A Sofinko, co máš v žákovské?“*
S: *„Slabikář, matematiku, písanku a pak máme prvouku.“*
U: *„A jaké máš známky?“*
S: *„Dvojku s mínusem, dvojku a samé jedničky.“*
U: *„Co to znamená, ty jedničky?“*
S: *„Že si něco zasloužím. Moje teta Kristýnka mi přivezla za odměnu sladkosti.“*
U: *„A co děláte o přestávkách?“*
S: *„Vždycky si tam hrajeme s takovýma kostičkama a občas jdeme ven. A máme tam i jiné placaté kostičky a z toho můžeš něco vyrábět. A taky si maluju.“*
U: *„Vzpomeneš si někdy na školku?“*
S: *„Jo, třeba jak jsem si hrála s Mikym, Lucinkou. A už na nic.“*
U: *„A stýská se ti po něčem ze školky?“*
S: *„Jo, stýská se mi, jak jsem si tam hrála s kamarády a jak jsem si moc hrála a jak táta vždycky čekal a moc se mi tam líbilo.“* (se smutným výrazem se zamyslí)
U: *„Těšíš se do druhé třídy?“*
S: *„Jo, to tam budeme mít zase paní učitelku Novákovou – až do pátý.“*
U: *„Chtěla bys mi říci ještě něco?“*
S: *„Jo, že vždycky si všechno udělám doma, ale jednou jsem zapomněla z tý češtiny. A už víme, jak máme řeknout „helou“.“* (usmívá se)

<u>Shrnutí rozhovoru:</u>

Sofie zpočátku hovořila sama, u některých otázek odbočila od tématu. Ještě než jsme došly do mé kanceláře, sama mi sdělila, že často zapomíná domácí úkol a dnes dostala z písanky *„dva mínus“*, protože prý byl diktát „*moc těžkej*“. Minule prý dostala dvojku kvůli „*velkému D*“, které je prý nejtěžší. Zjišťovala jsem, zda je dvojka již špatná známka, odvětila mi, že špatné je mínus za ní, ale nejhorší prý byla trojka, kterou dostala. Dále začala sama hovořit o dnešní hodině prvouky, kde se dozvěděli, co nemají

jíst. Nemají prý *„jíst“* Coca Colu, protože kazí zuby a pak vypadnou. Sofie chválí Pavla, který si prý Coca Colu ředí vodou. Ve škole se jí prý líbí. Zmiňuje ale *„strašnej bordel“*, který zůstal po zápisu do 1. třídy. Prý jim budoucí prvňáci rozházeli židle. Sofie uvádí, že se jí moc líbí také její aktovka, ale více Klárčina. Prý se moc těší na pátek, kdy budou mít ve školní družině karneval. Také mi sama sděluje, že k nim přišly tři nové dívky – jedna z nich, Lucie, již dříve chodila do MŠ. Dále povídá, že chodí na keramiku a kroužek angličtiny a vzpomíná, jak před Vánoci uklízeli papíry a ona objevila obrázky z foukacích fixů. Ve škole ji prý nejvíce baví čeština, dodává: *„abysem se naučila číst“* a matematika, která jí prý jde. Uvádí, že dělají už *„druhou“*, ale neví, co to znamená. Ve škole ji prý nebaví, jak ji pořád Matěj nebo Lukáš bouchají. Jako kamarády uvádí Kláru, Katku, Lucii, Petra, Anetu a Šimona. Učitelka je prý *„dobrá“*, což Sofie vysvětluje tím, že ji učitelka upozorní, když něco plete. Nebo jí řekne, že se má naučit nějaké písmeno, které neumí. Prý je učitelka hodná. Sofie se prý ve škole ničeho nebojí, ale dodává, že tam mají květinu, která píchá, prý tam mají hodně květin. U otázky, co má v žákovské knize, mi patrně špatně rozuměla a povídá, že slabikář, matematiku, písanku a prvouku. Známky prý má následující: 2-, 2 a samé 1. Jedničky prý znamenají, že si něco zaslouží, uvádí příklad tety, která jí přivezla za odměnu sladkosti. O přestávkách si prý hrají s různými kostkami, někdy jdou ven a také si maluje. Z MŠ si vzpomíná, jak si hrála s kamarády, po tom se jí stýská a také, že si mohla hodně hrát a že na ni otec vždy čekal, smutně dodává, že se jí tam moc líbilo. Do druhé třídy se prý těší a dodává, že až do 5. třídy budou mít jejich učitelku. Na závěr doplňuje, že si vždy doma vše udělá, ale jednou zapomněla něco z češtiny a s úsměvem mi říká, že už ví, jak má říci anglický pozdrav „hello“.

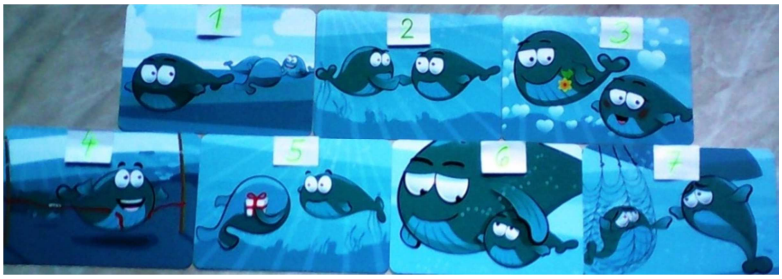
Analýza rozhovoru:

Sofie mi hned v úvodu sdělila, že má i horší známky než jedničky a že občas zapomíná DÚ. Tohoto tématu se dotkla také během rozhovoru a tuto informaci mi o ní sdělili také její spolužáci. Sofie se tím pravděpodobně trápí a známky účastníci mezi s sebou pravděpodobně dosti řeší. *„Špatné“* známky, které dostala, budou pravděpodobně ovlivňovat její postavení ve třídě – je vidět, že ve třídě se již začíná objevovat hierarchie. Také zdůvodnění hodnosti učitelky tím, že Sofii upozorní, když něco udělá špatně nebo jí řekne, co se má doučit, když to neumí, na mne působí spíše jako obranný mechanismus racionalizace. Sofie uvádí, že se jí ve škole líbí, zároveň ale smutně vzpomíná na MŠ. Sofie se také zmínila, že ji dva chlapci ve škole bijí, tuto informaci by bylo třeba ověřit mimo výzkum a pokud se potvrdí, citlivě předat učitelce. Zajímavá je poznámka o *„strašném bordelu“*, který jim zůstal po zápisu do 1. třídy. Po zápisu jsem třídu sama uklízela a patrně došlo k přehození některých lavic a židlí. Jak se zdá, pro účastníky je důležitý přesný zasedací pořádek, „jejich místo“. V myšlení se ještě objevuje povrchnost, kdy jako jeden z důvodů, že se jí ve škole líbí, uvádí, že se jí líbí její aktovka. Celkově je vidět, že Sofie je plná dojmů ze školy, které by mi chtěla sdělit – co se dozvěděli, co dělají, co je čeká. Když uvádí, že ji nejvíce baví matematika, protože jí jde a čeština, protože se naučí číst, bude to asi úspěchem, který může při matematice zažívat. Čtení bude patrně ideál, ke kterému vzhlíží, protože dospělí čtou. Když mi Sofie vyprávěla o škole, nepůsobila moc radostně.

Výběr karet „Moře emocí“:

- Které ryby chodí do školy?

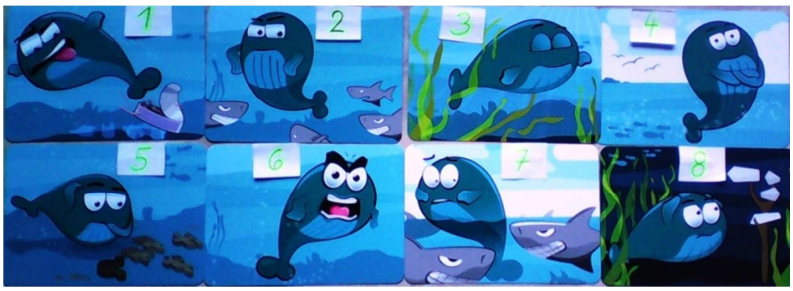
Obrázek 4 d)



1. Cítím se opuštěný, odstrčený…
„Tenhle, protože jsou tam jeho spolužáci a oni se mu vysmívají.“
2. Cítím důvěru, porozumění…
„Protože on tam plave a našel ve škole kamaráda.“
3. Cítím se zamilovaný, mám zájem…
„On se ve škole skamarádil s tou kamarádkou, tak jí nese kytičku a ona se směje.“
„A další…..hm….někde, kde bude kamarád….“
4. ~~Cítím obdiv, hrdost…~~ (nejde ji o tuto kartu, ale její opak)
„Ten, co je za ním a není vidět a nevyhrál. Uviděl jednoho kamaráda, co vyhrál.“
5. Jsem v očekávání, těším se…
„Ve škole je jeho kamarád a možná kamarádka a on mu nese dárek.“
6. Cítím se v bezpečí, cítím starost…
„Je tam jeho největší táta a on ho odvádí do školy.“
„Hm….ještě ňákej s kamarádem…“
7. Jsem bezmocný, cítím lítost…
„Jeho kamarád ho chtěl zachránit, protože ho chytli do pasti.“

- <u>Které ryby do školy nechodí?</u>

Obrázek 3 e)



1. Cítím odpor, znechucení…
„On tam plave a nemá rád ty žížaly.“
2. Cítím se neohroženě, odvážně…
„Je tam ryba a žraloci a oni si na něj nesmí dovolovat.“
3. Cítím se spokojený, blažený…
„Asi plave za nějakým klukem, je zamilovaná a už vím i do koho…“
4. Jsem sebevědomý, vyrovnaný…
„On tam je, usmívá se a už na ni čeká.“
5. Cítím se zmatený, přemýšlím…
„Skládá pexeso a asi hledá jednu holčičku.“
6. Jsem rozzuřený, vzteklý…
„Nějak se neusmívá, asi s nikým nekamarádí a on ho chce bouchat, chudáček.“
7. Cítím se ohrožený, v nebezpečí…
„Je tam kluk a žraloci ho chtěj ukousnout.“
8. Jsem ztracený, bezradný…
„On jde do školy a zabloudil, chudák rybička.“

Popis a analýza výběru karet:

V první části, kdy měla Sofie vybírat, jaké ryby chodí do školy, vybrala 7 karet. Své odpovědi často vztahovala k tématu přátelství, sama při výběru hledala, kde je „*kamarád*“ – uváděné důvody byly, že někdo si našel kamaráda, kamarád ho chtěl zachránit, dát mu dárek, ale také spolužáci, kteří se rybě posmívají. Zažívá toto Sofie ve škole kvůli známkám? U čtvrté ryby, která zobrazuje rybu, která vyhrála, přímo uvádí, že do školy chodí ryba, která nevyhrála a není na obrázku vidět. Pravděpodobně tam promítla své pocity nezdaru ve škole. Dle popisu karet se jedná o pocity: opuštěnost, důvěra, zájem, očekávání, pocit bezpečí, bezmoc. Neuvádím 4. kartu představující hrdost, neboť Sofie následně vysvětlila, že tuto rybu nemyslela. Ve výběru se objevily jak pozitivní, tak negativní emoce vztažené ke škole. To by mohlo korespondovat s výpovědí, že se Sofii ve škole líbí, avšak důvody, které uvedla, se zdají být spíše frází.

Při výběru ryb, které do školy nechodí, Sofie vybrala 8 karet – vybrala ryby, které do školy teprve plavou či zabloudili. Opět se sem ale promítlo téma vztahů, kdy kromě zamilovanosti zmínila také rybu, která s nikým nekamarádí a jiná ji chce, „*chudáčka*“, bouchnout; rybu, kterou chtějí žraloci ukousnout, ale také rybu, na kterou si žraloci nesmí dovolovat. Opět mě napadá otázka, jaké má Sofie skutečné vztahy se svými spolužáky. Dle popisu karet se jedná o tyto emoce: pocit odporu, neohroženost, spokojenost, sebevědomí, zmatenost, vztek, ohrožení, bezradnost.

David (6; 7 let)

David žije s rodiči a starší sestrou Nikolou, která chodí do 5. třídy ZŠ M. Alše. Do školy se těšil. Dle slov maminky ho škola moc nebaví, nechce se učit, museli mu prý i doma pohrozit, že se vrátí do MŠ. Odpoledne chodí do školní družiny, žádný kroužek nenavštěvuje. David je mezi dětmi oblíbený.

Obrázek 5 c)

Popis kresby:

David měl nakreslit sebe ve škole. Nejprve nakreslil sebe – jedná se o malou postavu vlevo dole v zeleném triku. Poté nakreslil okolo rám, prý to bude třída a komentuje, že „*udělá*“ i jiné děti. Nakreslil nad sebe postavu s červeným trikem, která

má být Petr. Vlevo nad něj nakreslil dveře. Když jsem se ptala, kam vedou, nevěděl, nakonec odpověděl, že na chodbu. Poté si vzal barvy a začal od levého horního rohu vybarvovat v šikmých pruzích zeď, barvy různě střídal. Když jsem se zeptala, zda bude na obrázku někde i paní učitelka, nakreslil ji napravo od Petra v červených kalhotách a hnědém svršku, je větší, než ostatní postavy a usmívá se. Poté pokračoval ve vykreslování zdi, ale najednou se zarazil se slovy, že udělá lavice. Tento nápad si nakonec ale rozmyslel se zdůvodněním, že nechce kreslit tolik dětí. Nakonec se ale rozhodl nakreslit ještě jednoho spolužáka – Matěje.

Analýza kresby:

Kresba na mne působí, jako kdyby ji kreslilo předškolní dítě a to zejména svoji barevností. Působí spíše emotivně než realisticky. Postavy působí, jako by v kresbě létaly. Perspektiva je ještě obrácená – postavy zobrazené dole nejsou největší. Tak jako u kresby Kláry se do procesu tvorby promítla vnímaná důležitost přesnosti zobrazení – však David nenakreslil lavice, protože by je musel kreslit všechny a bylo by jich moc. Je otázkou, zda by učitelku nakreslil i bez mého zásahu do kresby, měla jsem Davida nechat spontánně kreslit. David se nezaměřil na interiér třídy, ale kromě sebe nakreslil pro něj významné osoby – nejlepší kamarády Petra a Matěje. Zvláštní je malá velikost jeho postavy, možná měl ale zprvu plán nakreslit ve třídě vše a zvolil malou velikost, aby se mu na plochu vše vešlo. Malost postavy by mohla také vypovídat o nižším sebevědomí.

Přepis rozhovoru:

U: *„Davídku, to jsou tví nejlepší kamarádi? Péťa a Matěj?“*
D: *„Jo.“*
U: *„Davídku, líbí se ti ve škole?“*
D: *„Hm…“(*netváří se nadšeně)
U: *„A co se ti tam líbí?“*
D: *„Chodíme ven, máme procházky a už nevím.“*
U: *„Co vše ve škole děláte?“*
D: *„Děláme…vždycky něco uděláme, v prvouce se něco naučíme a vždycky něco musíme přinést.“*
U: *„Nějaký úkol?“*
D: *„Ne, třeba nějaký mech.“*
U: *„Co vše se učíte?“*
D: *„Čteme, děláme příklady, malujeme a myslím, že by to bylo všechno.“*
U: *„Jaký předmět tě nejvíce baví?“*
D: *„Písanka a čtení. Jo a naučil jsem se tam počítat do tisíce.“*
U: *„A dostal jsi už nějakou poznámku?“*
D: *„Dostal, když jsem zapomínal úkoly. Ale Nikolka se se mnou učí. A mně nešlo říkat „Ř“, ale babička mě to naučila.“*
U: *„A chodíš do družiny?“*
D: *„Jo, až uděláme všechny čtyři hodiny, tak jdeme na oběd a potom do družiny.“*
U: *„A chodíš na nějaké kroužky?“*
D: *„Ne.“*
U: *„Co děláte o přestávce?“*
D: *„Hrajeme si tam s takovýma dřívkama.“*
U: *„A ještě něco jiného?“*
D: *„Nic jiného.“*
U: *„Co máš v žákovské?“*
D: *„Paní učitelka nám tam píše známky, někdy jedničky, někdy dvojky. Jednička znamená, že to mám dobrý. A na vysvědčení jsem dostal osm jedniček.“*
U: *„Jaká je vaše paní učitelka?“*
D: *„Hodná.“*

U: *„Umí se taky někdy zlobit?“*
D: *„Hm. Že někdo zapomene něco udělat a furt někdo žaluje. A někdy se nám mění paní učitelky, když je nemocná.“*
U: *„A s kým sedíš v lavici?“*
D: *„S nikým, my sedíme sami.“*
U: *„Chybí ti někdy školka?“*
D: *„Ten venkov, jak jsme chodili ven. A trochu hraní.“*
U: *„Těšíš se na něco do druhé třídy?“*
D: *„Že budeme blíž na svačinu a ještě budeme moct chodit z oběda sami. A ještě mě bude bavit, že budeme moct chodit ven o přestávce.“*
U: *„Chtěl bys mi říci ještě něco o škole?“*
D: *„Už ne.“*

Shrnutí rozhovoru:

Na otázku, zda se mu ve škole líbí, odpověděl ne příliš nadšeně „*Hm*“. Líbí se mu prý, že chodí ven na procházky. Když jsem se ptala, co ve škole dělají, zmínil prvouku, že se vždy něco naučí a musí vždy něco přinést, např. nějaký mech. Dále prý ve škole čtou, dělají příklady a malují. Nejvíce ho baví „*písanka*“ a čtení a zmiňuje, že už se naučil počítat do tisíce. Poznámku už prý dostal za zapomínání úkolů. Prý se s ním ale učí sestra a také se pochlubil, že už ho babička naučila říkat „Ř“. Na otázku, zda chodí do družiny, odpovídá: „*Jo, až uděláme všechny čtyři hodiny, tak jdeme na oběd a potom do družiny.*“ Na žádné kroužky nechodí. O přestávce si prý hrají s „*takovýma dřívkama*“. V ŽK má jedničky a dvojky. Jednička prý znamená, že „*to má dobrý*“. Chlubí se, že na vysvědčení dostal osm jedniček. Učitelka je prý hodná. Zlobí se prý, jen když někdo zapomene něco udělat a dodává, že „*furt někdo žaluje*“. Také mi sděluje, že se jim někdy mění učitelky, když je nemocná. V lavici s nikým nesedí, sedí sami. Z MŠ mu chybí „*ten venkov, jak jsme chodili ven. A trochu hraní.“* Do 2. třídy se těší, protože „*budou blíž na svačinu*“ /Pozn. Žáci chodí svačit do školní jídelny./, a budou moci chodit z oběda sami. A také ho prý bude bavit, že budou moci chodit sami ven o přestávce.“

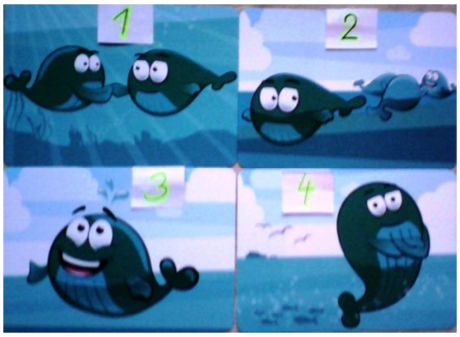
Analýza rozhovoru:

Ačkoliv David příliš nadšeně nezněl, když mi přitakával, že se mu ve škole líbí, o škole povídal převážně nadšeným tónem. Když mi David povídal, že do družiny jdou poté, co mají čtyři hodiny a po nich oběd, lze usuzovat, že se postupně učí orientovat v čase školy. Je vidět, že Davidovi chybí pobyt venku, na který byl zvyklý z MŠ, má rád, když ve škole chodí na procházky, což asi moc časté není. Při těšení se na 2. třídu je vidět, že David uvažuje racionálně – uvádí praktické důvody, že budou blíže jídelně apod. Také u něj se objevilo chlubení se známkami a touha nasbírat co nejvíce jedniček, což je po zahájení školní docházky typické.

Výběr karet „Moře emocí“:

- Které ryby chodí do školy?

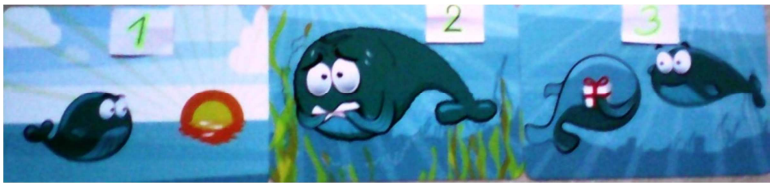
Obrázek 4 d)



1. Cítím důvěru, porozumění…
„Protože jsou tam dvě rybičky a dávají si ruce.“
2. Cítím se opuštěný, odstrčený…
„Chodí ti vzadějš, protože se tam kamarádí.“
3. Jsem šťastný, mám radost…
„Protože se usmívá, že se těší do školy.“
4. Jsem sebevědomý, vyrovnaný…
„Protože se směje.“

- Které ryby nechodí do školy?

Obrázek 4 e)



1. Jsem dojatý, cítím nostalgii…
„Protože je hodně malý a pláče.“
2. Jsem vystresovaný, mám obavy…
„Bojí se nějaké rybky.“
3. Jsem v očekávání, těším se…
„Jsou tam kamarádi a ta druhá chce dát druhé rybě dárek.“

Analýza výběru karet:

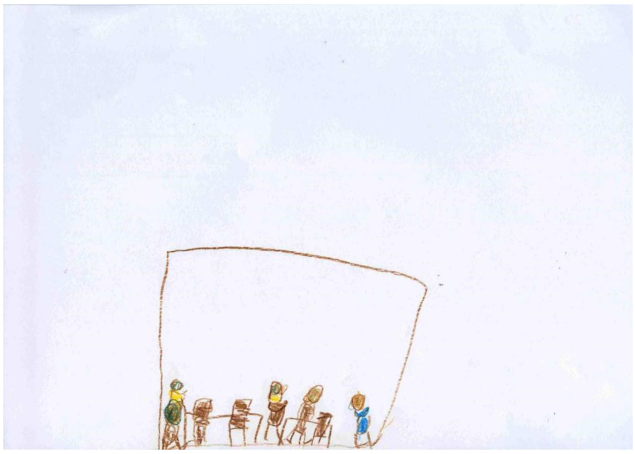
David vybral pouze 4 karty ryb, které chodí do školy. Kromě druhé karty představují všechny pozitivní emoce, u 2. karty však David uvedl, že do školy chodí kamarádi, kteří jsou vzadu. U dvou ryb uvedl jako důvod úsměv, těšení se do školy, u první karty spíše popisoval, co vidí na obrázku. Dle popisu karet se jedná o tyto emoce: důvěra, porozumění, radost, vyrovnanost. To by potvrzovalo kladný vztah ke škole

U ryb, které do školy nechodí, byl výběr ještě menší – 3 karty. Jedna ryba je malá a pláče, další se bojí nějaké rybky. U poslední karty sklouznul spíše k popisu obrázku na kartě. Dle popisu se jedná o tyto emoce: nostalgie, strach, těšení se.

Lukáš (6; 9 let)

Lukáš žije s oběma rodiči a dvěma staršími bratry – Martin chodí do 5. třídy a Petr do 9. třídy stejné ZŠ jako Lukáš. Do školy se moc netěšil. Chodí do školní družiny, na sportovní kroužek pořádaný školou a mimo školu na judo.

Obrázek 5 c)



Popis kresby:

Když jsem Lukáše požádala, zda mi nakreslí sebe ve škole, zeptal se, zda bude stačit jejich třída. Sdělil mi: *„Mě nebaví kreslit, ale nechci to odflakovat“.* Poté začal vyzvídat, jak si vedl při kresbě jeho spolužák Matěj, prý se mu kresba určitě povedla. Lukáš začal obrysem třídy a poté nakreslil dolů v řadě za sebou *„lavice a židle*“. Ukazuje na levou dolní lavici a říká *„Tady sedí Lucinka. Uprostřed, tam musí být Kačka, ta je o hlavu vyšší. A už víš Lucinku? Už jsi ji poznala? Přišla nová a další se taky přistěhovali noví. Lucinka už jde ke svý lavici – skončila přestávka a jde ze svačiny. A kdo tam pak je? Jo Klárka*“. Lucii nakreslil úplně vpravo s modrými šaty, jak jde, Klára sedí v lavici nalevo od ní. Při kresbě se hodně zabývá zasedacím pořádkem. Vlevo dolů nad lavici Lucie nakreslil *„učitelku*“, které vykukuje jen žlutá hlava. Poté mne zkoušel, zda poznám, koho kam nakreslil a chtěl po mně zopakovat jména. Chce po mně, abych mu zopakovala, kdo je na obrázku. Nakonec nakreslil sebe pod Lucčinu lavici. Když jsem se zeptala, zda někdy leze pod lavici, odvětil, že se za ni jen někdy schovává. Nakonec shrnul obrázek se slovy, že nakreslil jen pár žáků. Velkou část plochy papíru nechal prázdnou.

Analýza kresby:

Lze usuzovat, že do velikosti kresby se promítá Lukášovo nízké sebevědomí, co se kreslení týče. Sám mi sdělil, že ho kreslení nebaví, což bude pravděpodobně způsobeno jeho nezdary v této oblasti. Následně v hovoru uvedl, že mu *„všichni opakujou, že má obrázky hnusný*“ a jako jediný je prý nemá ve škole pověšené, nyní se mu ale jeden povedl a doufá, že mu ho učitelka pověsí. Jeho kresba působí prázdně, neužíval si práci s barvami jako někteří účastníci. Opět se do kresby promítla důležitost zachycení reálné skutečnosti v podobě zasedacího pořádku. Myslím, že zasedací pořádek je pro děti důležitý, protože jim dává pocit řádu a jistoty. Zajímavé je, jakým způsobem nakreslil sebe pod lavici – chtěl by se snad pod ni schovat i ve skutečnosti? Lukáš byl zvědavý, co nakreslili jeho spolužáci – to se objevilo také u Kláry. Patrně to bude projev soupeření. Děti v tomto věku řeší, kdo má jaký obrázek. Pokud někdo hezky kreslí, může to zvyšovat jeho prestiž ve skupině – u Lukáše se jedná o opačný případ.

Přepis rozhovoru:

Lukáš začíná povídat sám nad kresbou…
L: *„Oni už mají všichni pověšený obrázky ve škole, jenom já ne. Všichni mi opakujou, že je mám hnusný, ale teď se mi jeden povedl a paní učitelka mi ho asi pověsí. A víš, co paní učitelka udělala Matějovi? Roztrhala mu obrázek.“*
U: *„Opravdu? A jaká je paní učitelka?“*
L: *„No, dá se říct, že malá a je to druhá nejpřísnější učitelka. Úplně nejpřísnější je teď ve třetí třídě. A ve druhý třídě se nám budou měnit paní učitelky, že budeme mít každou hodinu jinou.“*
U: *„A je paní učitelka přísná?“*
L: *„Řve, dává hodně pětek. No zatím nám nedává, ale Martin mi to řekl, že na ně ve 3. třídě řvala. To nám nedělá, to se dělá až ve třetí třídě.“*
U: *„Líbí se ti ve škole?“*
L: *„Ne, chodil bych jen na testy. Tam maluješ, co paní učitelka řekne. Například velké „I“ a to tam napíšeme.“*
U: *„Co tě ve škole baví nejvíc?“*
L: *„Když je přestávka.“*
U: *„A co děláte o přestávce?“*
L: *„Hrajeme si, nebo chodíme ven, nebo na svačiny. Máme pořád jenom čtyři hodiny. První přestávka je svačina, druhá je venku, třetí je ve třídě a čtvrtá je na oběd.“*
U: *„A baví tě něco z učení?“*
L: *„Pracovky nebo výtvarka. Nerad kreslím, ale baví mě vyrábění korálků, nebo malujeme voskovkama. Pastelky ve škole mi kloužou a padají na zem a udělám tam čáru a paní učitelka se pak zlobí.“*
„Jo a Sofinka už měla trojku a já mám samý.“
U: *„A co máš teď v žákovské?“*
L: *„Dvě jedničky. A Matěj tam má dvojku a jedničku. A po mně k vám půjde Sofinka a ta má trojku.“*
U: *„A co to znamená, to je špatná známka?“*
L: *„Jo, že jsi po škole a děláš za trest nějaký úkol. A když nemáš úkol, dostaneš poznámku a já dostal jednou poznámku, ale neměl jsem ji dostat. Neměl jsem domácí úkol, ale my jsme neměli doma písanku a ona mi nevěřila a nakonec ji měla paní učitelka doma.“*
U: *„S kým sedíš v lavici?“*
L: *„Všichni sedí sami, jenom ti noví sedí s někým.“*
U: *„Máš ve škole kamarády?“*
L: *„Můj nejlepší kámoš je Adam, ale dívám se k Šimonovi, ten má vše dobře a k Péťovi, ten už umí úplně všechno. Ten už když se narodil, tak uměl všechna písmena.“*
U: *„A ty chodíš do družiny, viď…“*
L: *„ Líbí se mi tam, když tam nejsou druháci, jinak je tam řev.“*
U: *„Chodíš ve škole na nějaký kroužek?“*
L: *„Na sportovky a chodím na judo, ale ne ve škole.“*
U: *„Je něco, co tě ve škole nebaví?“*
L: *„Malovat, matematika, prvouka, číst mě nebaví, takže čeština a ještě něco tam patří…“* (už si nevzpomene)
U: *„A těšíš se do druhé třídy?“*
L: *„Na nic se netěším. Že nám paní učitelka nebude nic pomáhat a teď nám se vším pomáhá. To mi bude vadit.“*
U: *„Stýská se ti po něčem ze školky?“*
L: *„Po kamarádech.“*
U: *„Chtěl bys mi ještě něco říci o škole?“*
L: *„Už nevím.“*

<u>Shrnutí rozhovoru:</u>

Na dotaz, jaká je učitelka, povídá, že „*malá*“ /Pozn. Učitelka je opravdu menšího vzrůstu/ a je prý druhou nejpřísnější učitelkou po učitelce 3. třídy. Lukáš uvedl, že učitelka „*řve a dává hodně pětek*“, avšak tuto informaci hned doplnil, že jim zatím nedává a nekřičí na ně, ale říkal mu to bratr Martin, že na ně ve 3. třídě křičela a ještě doplňuje: „*To nám nedělá, to se dělá až ve třetí třídě*“. Lukáš si myslí, že ve 2. třídě se jim již budou každou hodinu střídat vyučující. Lukášovi se prý ve škole nelíbí, přál by si

chodit jen na „*testy*“, to prý „*malují, co jim učitelka řekne, např. napíší velké I*“. Ve škole ho nejvíce baví přestávka. Během ní si hrají, chodí ven, svačí. Dále mi sděluje, že mají pořád jen čtyři hodiny a první přestávku je svačina, druhou je venku, třetí je ve třídě a čtvrtá je na oběd. Z učení ho baví „*pracovky a výtvarka*“. Sice nerad kreslí, ale baví ho vyrábění z korálků a kreslení voskovkami. Pastelky mu prý ve škole kloužou a padají na zem, na které udělají čáru, a učitelka se pak zlobí. V ŽK má prý samé jedničky, ale Sofie už měla trojku a Matěj dvojku. Trojka prý je špatná známka a znamená, že budou za trest po škole a dostanou nějaký úkol. A když nemají úkol, dostanou poznámku. Lukáš ji prý už jednou neprávem dostal, kdy měla jeho písanku učitelka doma a nevěřila mu, že ji on nemá. V lavici sedí sám. Potvrdil mi, co říkali ostatní účastníci, že s někým sedí pouze žáci, kteří přišli nově. Jeho nejlepší kamarád je Adam, ale dodává, že se dívá k Šimonovi, který má vše dobře a k Petrovi, který už prý umí úplně všechno: „*Ten už když se narodil, tak uměl všechna písmena“*. Chodí do družiny, ale líbí se mu tam, jen když tam nejsou žáci 2. třídy, kteří tam prý řvou. Ve škole ho prý nebaví malování, matematika, prvouka, čtení – „*takže čeština*“ a ještě prý něco, ale už si nevzpomněl. Do druhé třídy se na nic netěší. Teď jim prý učitelka se vším pomáhá a pak už nebude, to mu bude vadit. Z MŠ se mu stýská po kamarádech.

Analýza rozhovoru:

Z rozhovoru vyplynulo, že Lukášovi se ve škole nelíbí a moc předmětů ho nebaví. To dokládá také informace, že ze školy má nejraději přestávku. Vzhledem k tomu, že Lukášovi moc nejde kreslení, lze usuzovat, že bude mít problémy také ve psaní a dalších činnostech, kdy je dbáno na úhlednost. Nejedná se o specifickou poruchu učení? Uvádí však, že ho baví „*testy“,* kdy jim učitelka říká, co „*mají namalovat*“, což bude pravděpodobně psaní. Zajímavé je pojetí učitelky jako řvoucí a dávající pětky, která však zatím taková není, ale z informace od staršího bratra Lukáš usoudil, že na ně také taková bude, až bude ve stejném ročníku, jako byl bratr. Zdá se, že prostřednictvím přestávek se účastníci orientují v čase – tento pohled se objevil také u jiných účastníků. Přestávky dává do vztahu s činnostmi, které se při nich dělají od první do čtvrté přestávky. To dokládá orientaci v čase vztaženou ke konkrétním činnostem. Lukáš také jako jiní účastníci řeší, pokud mají někteří spolužáci horší známku než jedničku. To potvrzuje orientaci na školní výkon a soupeření. Také se u něj objevuje smysl pro spravedlnost a nepráví, ke kterému došlo, když dostal od učitelky poznámku, kterou neměl mít. Patrně vzhlíží k Petrovi, který už prý umí vše a dokládá to naivní představou, že uměl všechna písmena, už když se narodil. Školní výkon tedy bude souviset s prestiží ve skupině. Také se zde objevuje povrchnost přátelství – jeho nejlepším kamarádem je sice Adam, ale „*dívá se i k Šimonovi a Petrovi, kteří mají všechno správně“*. Do druhé třídy se netěší, protože už jim učitelka nebude pomáhat. Tato představa se už objevila u některého z účastníků. Je možné, že jim učitelka zdůrazňuje, že jim nyní ještě pomáhá, ale v dalších ročnících se její přístup změní.

Výběr karet „Moře emocí“:

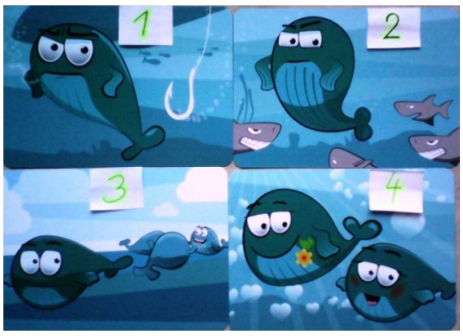
- Které ryby chodí do školy?

Obrázek 5 d)

1. Cítím se ohrožený, v nebezpečí…
„Protože se bojí žraloků.“
2. Jsem v očekávání, těším se…
„Nevím proč.“
3. Cítím se úspěšný, mám radost…
„Tam je napsáno třeba škola.“
4. Cítím se v bezpečí, cítím starost…
„Tulí se k tátovi.“
5. Jsem vyděšený, vystrašený…
„Protože je rozjívená a má otevřenou pusu.“
6. Jsem bezmocný, cítím lítost…
„Protože je v síti.“
7. Jsem překvapený, vylekaný…
„Zajímá se o kotvu a naučí se o ní ve škole.“
8. Jsem vystresovaný, mám obavy…
„Tahle chodí do školy, protože se asi bojí.“
9. Cítím odpor, znechucení…
„Protože tam dělá voloviny.“
10. Jsem zvědavý, očekávám…
„Protože se dívá na pána, kterej našel zlato.“

- Které ryby do školy nechodí?

Obrázek 5 e)



1. Jsem naštvaný, cítím vzdor…
„Nevím, ale nechodí do školy.“
2. Cítím se ohrožený, v nebezpečí…
„Protože se ani nebojí žraloků.“
3. Cítím se opuštěný, odstrčený…
„Oni si tady hrajou a on si jde dělat jiné věci.“
4. Cítím se zamilovaný, mám zájem…

„Protože už má svoji nevěstu.“
„A ty další taky už nechodí do školy, jsou unavený, spí, už mají fousy.“

Popis a analýza výběru karet:

Lukáš vybral 10 ryb, které chodí do školy. Na obrázcích převažují negativní emoce. To dokládá tvrzení, že se Lukášovi ve škole moc nelíbí. U většiny karet místo zdůvodnění spíše popisoval, co vidí na obrázku. Zajímavé je odůvodnění u osmé karty, ryba chodí do školy, *„protože se bojí“*. Bylo by dobré zjistit, čeho se bojí. Dle popisu karet ryby vyjadřují tyto emoce: pocit ohrožení, těšení se, radost, pocit bezpečí, vyděšenost, bezmoc, překvapení, stres, odpor, očekávání.

Lukáš vybral 4 karty ryb, které do školy nechodí. Kromě poslední karty jde také o negativní emoce. U poslední karty byl výběr zdůvodněn, že již má ryba nevěstu, je tedy patrně na školu veliká. Lukáš dále uvedl, že také ostatní ryby nechodí, protože spí, jsou unavené nebo mají vousy. Ty patrně Lukáš bere jako znak dospělosti. Dle popisu karet se jedná o tyto emoce: naštvanost, pocit ohrožení, opuštěnost a zamilovanost.

Petr (6; 10 let)

Petr žije s maminkou a babičkou, sourozence nemá. Otec s nimi nežije, ale stýká se s ním. Má sestřenici Martinu, která dříve chodila do stejné ZŠ, ale již se odstěhovala. Petr se do školy moc netěšil. Děti k němu vzhlíží, ale on sám uvádí, že má jen několik kamarádů. Odpoledne chodí do školní družiny a na čtyři kroužky pořádané školou - angličtinu, myslivecký, rybářský a keramický. Je velice chytrý.

Obrázek 6 c)

Popis kresby:

Petr se rozhodl, že nakreslí sebe ve třídě. Nejprve nakreslil dolů doprostřed lavici a poté sebe, jak v ní sedí. Pokračoval nástěnkou v pravém horním rohu, na které jsou prý obrázky z pohádek, které kreslili. Petr mi říká, že kreslí rád. Předchozí den prý nakreslil Boba a Bobka, jak našli v moři Bermudský trojúhelník, který vypadal jako pravítko, akorát, že byl na moři. Petr si dal záležet s obrázky na nástěnce, detailně je vykreslil. Poté vpravo za sebe nakreslil stolek, na kterém je květina. Nakonec vlevo za sebe nakreslil spojené lavice, které prý byly spojené kvůli zápisu do první třídy a police.

Analýza kresby:

V kresbě se již neobjevuje transparence (průhlednost předmětů), ale předměty se překrývají. Také je zde dobře znázorněná perspektiva – co je vepředu, je největší. Opět se do kresby promítá smysl pro detail – např. obrázky na nástěnce. Petr si také přikreslil brýle, které nosí. Obrázek je pěkně barevný a působí pozitivním dojmem. Zdá se, že Petr bude zdravě sebevědomý.

Přepis rozhovoru:

Během celého rozhovoru Petr sám od sebe nemluví, pouze mi odpovídá.
U: *„Péťo, líbí se ti ve škole?“*
P: *„Hm.“* (netváří se nadšeně)
U: *„A co se ti tam líbí?“*
P: *„Mně se tam líbí, že jsem se tam naučil psace a to jsem vždycky chtěl. Tiskace jsem už uměl, ale psace ne a chtěl jsem se alespoň jedno slovo naučit.“*
U: *„A ještě něco se ti tam líbí?“*
P: *„Líbí se mi tam třeba to, že nám paní učitelka dává hodně těžký příklady.“*
U: *„A jaké předměty tě baví?“*
P: *„Já mám nejradši prvouku.“*
U: *„A jaká je paní učitelka?“*
P: *„Hodná.“*
U: *„A umí se i někdy zlobit?“*
P: *„Hm, třeba že si o hodině s někým povídám.“*
U: *„A máš už nějaké poznámky?“*
P: *„No, ale to nebylo za to, že jsem křičel, ale za to, že jsem napsal něco špatně do písanky, musel jsem tam škrtat. Když zlobím, tak máme jít vždy před tabuli a paní učitelka nám dá těžký příklad.“*
U: *„A co děláte o přestávkách?“*
P: *„Baví mě, ale máme je hodně krátký. My tam máme takový malý dřívka a z nich stavíme třeba různý hrady, mrakodrapy, paneláky. Už jsme zkoušeli stavět i pyramidu, ale ta nám nešla. A stavíme si tam z takových kostiček, kreslíme si a to je asi už všechno.“*
U: *„A chodíš na nějaké kroužky?“*
P: *„Na čtyři. Na angličtinu, myslivecký, rybářskej a na keramiku a chodím do družiny.“*
U: *„Těšíš se, až budeš ve druhé třídě?“*
P: *„Hm, protože tam už budeme počítat do stovky…. Asi už se nic nezmění.“* (chvíli přemýšlí)
U: *„Máš ve škole kamarády?“*
P: *„Mám tam nejlepšího kamaráda, Davida.“*
U: *„A co se ti ve škole nelíbí?“*
P: *„Asi nic, všechno se mi líbí.“*
U: *„Opravdu?“*
P: *„No docela mi vadí, že mi paní učitelka každou hodinu vynadá, protože každou hodinu musím hodně řvát, ale přitom o přestávce jsem zticha. To mě moc nebaví, protože David si se mnou nechce moc povídat, má ještě jednu kamarádku Sofinku……ale hraje si se mnou.“*
U: *„Máš tam ještě nějaké kamarády?“*
P: *„Ještě Matěje.“*
U: *„Vzpomeneš si někdy na školku?“*
P: *„Jo, že mě to tam bavilo, že jsem tam spal. O hodinách teď ve škole vždycky usínám. Já jsem ležel na lavici a já jsem měl číst a paní učitelka na mě musela zavolat třikrát.“*
U: *„A stýská se ti po něčem ve školce?“*
P: *Jo, po kamarádech, měl jsem tam docela víc než tady.“*
U: *„A bojíš se něčeho ve škole?“*
P: *„Jo, bojím, že někdy budu mít školní důtku.“*
U: *„A co to je?“*
P: *„To právě nevím, ale vím, že je to něco strašnýho. To říkala Martinka. Ale už nechodí do školy sem, přestěhovali se.“*
U: *„A pomáhá ti někdo s domácími úkoly?“*
P: *„Maminka mi pomáhá.“*

U: „Chtěl bys mi říci ještě něco o škole?“
P: „Už asi nic.“

Shrnutí rozhovoru:

Během celého rozhovoru Petr sám od sebe nemluvil, pouze mi odpovídal. Na otázku, zda se mu líbí ve škole, přikývnul: „Hm“, ale netvářil se nadšeně. Ve škole se mu líbí, že se naučil psací písmo, což si prý vždycky přál. Tiskací uměl již v MŠ. Také má rád, když jim učitelka dává těžké příklady. Z předmětů ho prý nejvíce baví prvouka. Učitelka je prý hodná, ale zlobí se, když si při hodině s někým povídá. Poznámku už prý dostal, protože škrtal v písance. A když ve škole zlobí, chodí prý k tabuli a dostanou těžký příklad. Baví ho přestávky, ale myslí si, že jsou moc krátké. Během nich si staví z malých dřívek (např. hrady, mrakodrapy, paneláky; pyramida jim nešla), z kostiček, nebo si kreslí. Do druhé třídy se těší na počítání do stovky, ale jinak se prý asi nic nezmění. Jeho nejlepší kamarád je David, další kamarád je Matěj. Na otázku, zda se mu ve škole něco nelíbí, nejprve odpověděl, že se mu líbí vše, poté ale zmínil, že mu vadí, že mu učitelka každou hodinu vynadá, protože „*on musí každou hodinu hodně řvát*“. Tuto informaci doplňuje, že je přitom o přestávce potichu a to ho moc nebaví. Jeho kamarád David si s ním prý nechce moc povídat, protože má ještě kamarádku Sofii, prý si ale s Petrem hraje. V MŠ ho bavilo spaní. O hodinách ve škole teď prý vždy usíná – např. ležel na lavici, když byl vyvolaný ke čtení. A stýská se mu také po kamarádech, prý jich měl v MŠ více. Ve škole se bojí školní důtky, od sestřenice ví, že je to „*něco strašnýho*“, ale neví, co to znamená. S domácími úkoly mu pomáhá maminka.

Analýza rozhovoru:

Petr na mne působí, že bere školu z praktického hlediska – jako by z ní nebyl moc nadšený, avšak je vnitřně motivovaný k učení. Petr byl již v MŠ nadaný a uměl číst i psát. Nyní si přeje více se zdokonalit. Oproti jiným účastníkům se nechlubí, že má jedničky, ačkoliv jeho spolužáci ho považují za nejchytřejšího ze třídy – patrně se opravdu neučí kvůli vnější motivaci. Myslím si, že Petr někdy záměrně provokuje učitelku povídáním při hodinách – jak uvádí, chodí pak za trest k tabuli, kde dostává těžké příklady. Přitom v jiné části rozhovoru uvedl, že ho baví těžké příklady. Je zajímavé, že ačkoliv má Petr mezi spolužáky dle jejich výpovědí prestiž, on sám to tak pravděpodobně nevnímá, má pocit, že má oproti MŠ málo kamarádů. Do Petrových představ o škole se promítnul vliv jeho starší sestřenice, která ho straší školní důtkou – ačkoliv neví, co to znamená, s hrůzou v očích mi řekl, že to je „*něco strašnýho*“. Jako jediný účastník zmínil, že mu chybí spaní v MŠ, na které po letech vzpomíná mnoho dospělých. Zmiňuje, že bývá při hodinách unavený, to dokládá náročnost počínající školní docházky, pokud tedy Petr doma neponocuje.

Výběr karet „Moře emocí“:

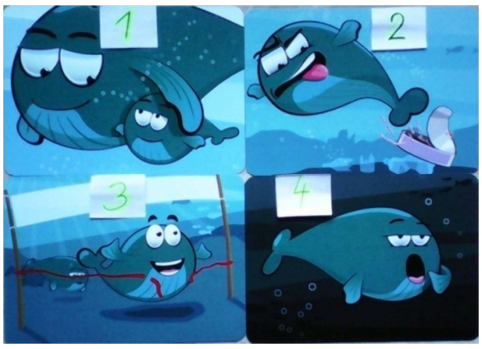
- Které ryby chodí do školy?

Obrázek 6 d)

1. Cítím se spokojený, blažený…
„Protože se těší do školy a prozpěvuje si.“
2. Jsem ztracený, bezradný…
„Neví, kde je škola, jaká cedule je škola.“
3. Jsem v očekávání, těším se…
„Paní učitelka slíbila každýmu překvapení a chce mu ho dát.“
4. Jsem na rozpacích, stydím se…
„Myslí si, že měli domácí úkol a oni ho přitom neměli a pak si vzpomněl a ulevil si.“
5. Jsem sebevědomý, vyrovnaný…
„Už došel do školy a ta cesta do školy byla dlouhá a říkal si, že je dobře, že ji zvládnul.“
6. Jsem vyděšený, vystrašený…
„Myslel si, že neměli domácí úkol a přitom ho měli a on ho neudělal a tak řekl nééé!“
7. Jsem dojatý, cítím nostalgii…
„Von šel dřív do školy a pak řek: „štěstí, že už vidím na tu cestu“.“
8. Jsem šťastný, mám radost…
„Měli domácí úkol a von si myslel, že ho neudělal a potom si vzpomněl, že ho udělal, tak se raduje.
U: *„A ty už jsi někdy zapomněl úkol?“*
P: *„Zatím jsem domácí úkol zapomněl jen dvakrát a to jen na začátku školního roku.“*

- Které ryby nechodí do školy?

Obrázek 6 e)



1. Cítím se v bezpečí, cítím starost…
„Mají volno a táta ho chce vzít třeba do dinoparku.“
2. Cítím odpor, znechucení…
„Voni dostávali obědy ve škole, ale měli volno, takže mu máma uvařila oběd a on mu nechutnal.“
3. Cítím se úspěšný, mám radost…
„Táta ho vzal na běhání a on vyhrál.“
4. Jsem unavený, nudím se…
„Protože chce spát, aby nemusel do školy a táta mu připomněl, že už nemusí, že je volno.“

Popis a analýza výběru karet:

Petr vybral 8 ryb, které podle něj chodí do školy. Ve výběru je kombinace ryb s pozitivními i negativními emocemi. Některá zdůvodnění se týkají cesty do školy.

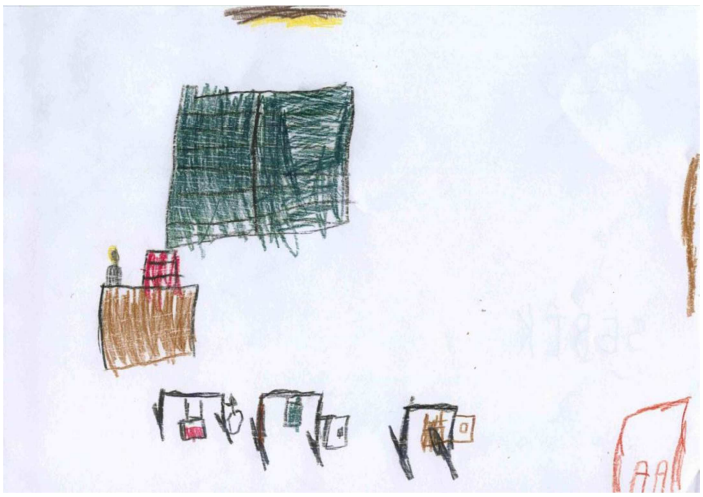
Zajímavá je ale obava ze zapomenutí DÚ, která se do výběru promítla – jedna ryba je vyděšená, protože zjistila, že ho nemá, další dvě ryby jsou šťastné a ulevily si, protože zjistily, že úkol neměly mít. Petr však uvedl, že on sám zapomněl úkol pouze dvakrát na počátku školní docházky. Dle popisu karet se jedná o tyto emoce: spokojenost, bezradnost, těšení se, rozpaky, sebevědomí, vyděšenost, nostalgie, radost.

Při výběru ryb, které do školy nechodí, Petr vybral ryby, které pravděpodobně do školy chodí, avšak aktuálně v ní nejsou – mají volno. Dle popisu karet se jedná o tyto emoce: pocit bezpečí, odpor, úspěch, únava.

Pavel (6; 10 let)

Pavel žije s oběma rodiči. Má jednu starší sestru, která chodí do 4. třídy ZŠ a tři mladší bratry, kteří jsou v MŠ. Do školy se těšil. Pavel je moc hodný, ale moc kamarádů nemá, bývá samotářský. Ve škole se mu dle slov učitelky zatím moc nedaří, má prý pomalejší tempo a chybí mu domácí příprava, tak musí dodělávat úkoly po škole. Odpoledne chodí do školní družiny a také navštěvuje zájmové kroužky pořádané školou – taneční a angličtinu.

Obrázek 7 c)



Popis kresby:

Při kreslení Pavel nemluví, je soustředěný. Začal lavicí a židlí vlevo dole, pak nakreslil nahoru zelenou tabuli a nad ní světlo. Vysvětluje mi, že ve škole je tabule zelená. Pak kreslí vlevo nad lavici učitelský stůl, za něj židli a přikresluje dolů další dvě židle a lavice. Po pravých stranách jsou na nich zavěšené aktovky. Napravo nakreslil „*dveře*“. Poté si vzpomněl: „*Ještě něco musím udělat – máme tam stoleček, kde si o přestávce hrajeme, ale já si tam už moc nehraju. Místo hraní maluju nebo něco dělám. Třeba někdy si procházím třídu a chodím taky někdy ven.“* Stolek nakreslil do pravého dolního rohu. Prý na obrázku není lavice, ve které sedí on, ta je prý více vzadu.

Analýza kresby:

Pavel se soustředil, tak jako již někteří účastníci, na interiér třídy. V kresbě nejsou zobrazeny žádné osoby. Dominantní se zdá být tabule. Perspektiva je zatím

ještě obrácená – tabule, která je vzadu, je největší. Zajímavé je, že se tak jako někteří při kresbě nezabýval zasedacím pořádkem a ani nenakreslil svoji lavici.

Přepis rozhovoru

U: *„Pavlíku, chodíš rád do školy?“*
P: *„Ano.“* (odpovídá strojeně)
U: *„A co se ti tam líbí?“*
P: *„Že se učíme a že to tam máme hezký.“*
U: *„A co tě tam baví?“*
P: *„Matika, čeština…všechno.“*
U*: „A je ve škole něco, co tě nebaví?“*
P: *„Ne.“*
U: *„A máte už žákovskou knížku?“*
P: *„Máme, ale zatím tomu říkáme notýsek.“*
U: *„A co v něm máte?“*
P: *„Známky, ale dává nám je paní učitelka.“*
U: *„A jaké už máš známky?“*
P: *„Dobrý, jedna a jedna mínus, ale nemám žádný dvojky ani trojky a jedna mínus mám z češtiny, protože slabikuju a na vysvědčení jsem dostal z češtiny spíš dva, ale jinak samý jedničky.“*
U: *„Tak to jsi šikovný! A máš ve třídě kamarády?“*
P: *„Moc ne, jenom jednu kamarádku – Klárku. Jo a ještě Sofinku. S klukama se bavím jen s Péťou, byl jsem u něj. S ostatníma už ne, protože mě už nemaj rádi. Já jsem jim chtěl pomoct a oni už nechtěj. Jo a ještě se bavím s Kájou, ta tady dřív nebyla.“*
U: *„Tak hlavně, že tam máš nějaké kamarádky a třeba se to s klukama spraví. A jaká je paní učitelka?“*
P: *„Je dobrá…“*
U: „Co to znamená?“
P: „Je hodná.“
U: *„A bojíš se ve škole něčeho?“*
P: *„Ne.“*
U: *„A vzpomeneš si někdy na školku?“*
P: *„Já si vzpomínám skoro pořád. Jak jsem si vždycky hrál a jak jsem tam všechno dělal. To už tak není ve škole, jsou tam přestávky a o velký někdy chodíme ven, ale už moc ne.“*
U: *„A stýská se ti po něčem ze školky?“*
P: *„Jo, po Honzovi a už po nikom, oni mě všichni zlobí. A po paní učitelkách.“*
U: *„A těšíš se do 2. třídy?“*
P: *„Ano, že moc se toho naučíme.“*

Shrnutí rozhovoru:

Pavel uvedl, že do školy chodí rád, jeho odpověď však nezněla přesvědčivě. Ve škole se mu líbí, že se „*učí*“ že to tam „*mají hezký*“. Baví ho prý matematika, český jazyk a „*všechno*“. Neuvedl nic, co by ho nebavilo. ŽK prý zatím říkají „*notýsek*“. Nemá zatím žádné dvojky ani trojky, má jedničky, ale z ČJ dostal „*jedna mínus*“, protože prý slabikuje a na vysvědčení z ní dostal „*spíš dva*“. Uvádí, že kamarádů moc nemá, nejprve zmínil jen Kláru, ale poté si vzpomněl na Sofii a Káju a také byl doma u Petra. Uvedl však, že „*ostatní už ho nemají rádi*“. Prý jim chtěl pomoci, ale oni už nechtějí, nezmínil se však, o jakou pomoc šlo. Učitelka je prý „*dobrá*“, čímž myslí hodná. Prý se ve škole ničeho nebojí. Na MŠ prý vzpomíná skoro pořád – na hraní a *„jak jsem tam všechno dělal*“. Dodává, že ve škole už to takové není, mají přestávky a o velké někdy chodí ven, ale už moc ne. O přestávkách si prý hrají, ale on už si moc nehraje a místo hraní maluje, něco dělá a někdy si prochází třídu. Z MŠ se mu stýská po kamarádovi Honzovi a učitelkách. Prý se těší do 2. třídy, protože se toho hodně naučí.

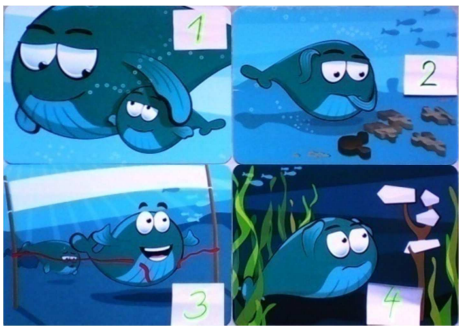
Analýza rozhovoru:

Pavel nebyl příliš hovorný, odpovídal spíše jednoslovně, v krátkých větách, ale takový jazyk užívá běžně. Jako jediný účastník zatím zmínil, že se mu po MŠ stýská po učitelkách, zmínil ale také kamaráda Honzu, který byl zmiňován i v jiných odpovědích. Pavel pravděpodobně opravdu moc kamarádů nemá, to může být dáno jeho povahou, kdy již v MŠ býval introvertní a spíše melancholický, je však také možné, že jeho spolužáci přejímají hodnocení učitelky, která říká, že je pomalý, neplní si domácí povinnosti apod. Bylo by třeba, aby se ve škole věnovala pozornost Pavlovu zapojení do kolektivu, v budoucnu by se mohl stát i obětí šikany. Ačkoliv Pavel uvádí, že se mu ve škole líbí, zdůvodnění, že se mu líbí „*všechno*“ je nic neříkající, bylo by dobré ho více rozmluvit a jít do hloubky. Také by bylo dobré zjistit, co si představuje pod pojmem „*hodná*“ učitelka.

Výběr karet „Moře emocí“:

- Které ryby chodí do školy?

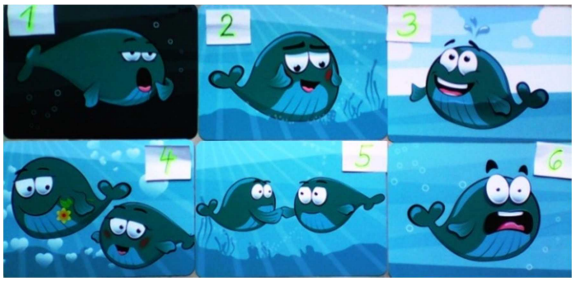
Obrázek 7 d)



1. Cítím se v bezpečí, cítím starost…
„Protože jde s tatínkem do školy.“
2. Cítím se zmatený, přemýšlím…
„Protože se učí.“
3. Cítím se úspěšný, mám radost…
„Protože prochází takovou tu bránu do školy.“
4. Jsem ztracený, bezradný…
„Protože hledá cestu, kudy se jde do tý školy.“
„A už žádná nechodí do školy.“

- Které ryby nechodí do školy?

Obrázek 7 e)



1. Jsem unavený, nudím se…
„Protože zívá a nechce jít do tý školy.“
2. Jsem na rozpacích, stydím se…
„Protože se raduje.“
3. Jsem šťastný, mám radost…
„Protože je taky veselá.“

4. Cítím se zamilovaný, mám zájem…
„Protože se mají rádi.“
5. Cítím důvěru, porozumění…
„Protože jsou kamarádi.“
6. Jsem vyděšený, vystrašený…
„Protože se školy bojí.“
„A už žádná.“

Popis a analýza výběru karet:

Pavel vybral 4 karty ryb, které chodí do školy. Tři obrázky se prý týkají cesty do školy a jedna ryba se již učí. Dle popisu karet jde o tyto emoce: pocit bezpečí, zmatenost, pocit úspěchu, bezradnost. Jedná se tedy o pozitivní i negativní emoce.

Ryby, které do školy nechodí, vybíral Pavel rychleji a také vybral více karet – 6. U zdůvodnění, proč nechodí do školy, převažují pozitivní pocity: „*raduje se*“, „*je veselá“*, „*mají se rádi*“, „*jsou kamarádi*“, jedna se školy bojí a další tam nechce jít. To by mohlo potvrzovat, že se Pavlovi ve škole tolik nelíbí, jak říká. Dle popisu karet se jedná o tyto emoce: rozpaky, štěstí, zamilovanost, pocit důvěry a u ryb, které do školy nechtějí: únava a vyděšenost.

Matěj (6; 8)

Matěj žije s rodiči a starším bratrem Pavlem, který chodí do 3. třídy stejné ZŠ. Matěj se do školy těšil. Je veselý, společenský, mezi dětmi oblíbený. Rád sportuje a kreslí. Odpoledne chodí do školní družiny a na kroužek angličtiny.

Obrázek 8 c)

Popis kresby:

Matěj je nadšený, že bude kreslit. Zajásal nad trojhrannými pastelkami, které jsem mu nachystala, prý je měl v MŠ rád a ve škole je nemá. Matěj začal obrysem budovy školy a poté nakreslil okna a dolů doprostřed dveře. Ukazuje mi spodní okna vedle dveří, jsou to prý družiny – ráno chodí do levé a odpoledne do pravé. Nad levou družinu začal do pravé části okna kreslit sebe, jak sedí v lavici a doprostřed tabuli, u které je prý učitelka, její kresbu komentuje: „Já *udělám divnou paní učitelku*“. Prý tam on nebude moc vidět, protože sedí úplně vzadu. Pokouší se ještě dokreslit lavice a ostatní spolužáky – ukazuje, kde je Lukáš a kde sedí Petr, to však již nejde v tak

miniaturní kresbě rozeznat. Matěj dále komentuje: *„Ještě si musím prohlídnout, co mi tam chybí….á, vybarvit….já už nevím vůbec, jak škola vypadá…(*přemýšlí)“. Petr vykreslil fasádu školy a po obou stranách nakreslil stromy. Poté nad školu nakreslil hnědou linku jako zem a napravo *„kopici hlíny“*, kam se prý nesmí. Vypráví mi, že už tam byli *„šesťáci*“ a nedostali vynadáno, asi je prý nikdo neviděl. Poté nakreslil tři stromy – *„břízy*“. Do levého horního rohu nakreslil usmívající se slunce a na oblohu smějící se mraky. Poté nakreslil sebe vpravo mezi stromy. Nalevo od něj mezi stromy nakreslil svého kamaráda, ale nevěděl, jakého, prý je na cestě k němu. Vlevo prý jsou „ty, který nezná a dozor“.

Analýza kresby:

Kresba se zdá být na první pohled velice zdařilá, Matěj zaplnil celou plochu, užíval si barevnost – je vidět, že kreslení Matěje baví. Jeho kresba působí pozitivně. Podařilo se mu pravdivě zobrazit různé detaily (fasádu školy, druh stromu venku, umístění jejich třídy ve vztahu k družině). Při hlubší analýze však můžeme v kresbě spatřovat mnoho automatismu – např. stejné koruny stromů, miniaturní postavy, paprsky u slunce, kůra bříz. V kresbě se objevil antropomorfismus – lidské tváře u mraků a slunce. Zajímavé by bylo zjistit, co znamená, že nakreslí *„divnou*“ učitelku. Myslím si, že hromada hlíny na obrázku, o které Matěj hovoří, je pro něj lákavá a představuje „zakázané ovoce“. Matěj v kresbě zachytil dva různé děje – sebe při procesu vyučování a zároveň během pobytu na školní zahradě. Objevuje se zde linka znázorňující terén (mezi oběma ději).

Přepis rozhovoru:

Matěj zpočátku povídal sám.

M: *„Máme dvě družiny v podzemí, do družiny chodím rád, když jdu ráno, zahraju si něco na PC.“*
„Máme paní učitelku Novákovou. Já bych chtěl ještě chodit do školky…Ve škole máme úrazy – dnes Matěj ze třetí šlehl klackem Šimona do oka. Jo a ve škole nesmíme házet sněhem a klouzačky tam nemají. Už se učíme písmeno „CH“ a vím, jak se píše „C“ a „H“.“

U: *„A baví tě to ve škole?“*

M: *„Jo, baví.“*

U: *„Na obrázku jsi nakreslil Lukáše a Péťu, to jsou tvoji nejlepší kamarádi?“*

M: *„Ne, nejlepší jsou Šimon, Adam a Pavel. Jo a Marta už byla u zápisu.“ /pozn. Marta je sestřenice./*

U: *„Co tě ve škole baví nejvíc?“*

M: *„Písanka… to je čeština.“*

U: *„A co máš v žákovské?“*

M: *„Jednu dvojku, dvě jedničky.“*

U: *„A co jsi měl na vysvědčení?“*

M: *„Samý….samý jedničky.“* (usmívá se)

U: *„A s kým sedíš?“*

M: *„S nikým, protože nás je málo a někdo už dostal trojku a od pololetí už budeme dávat i pětky.*

U: *„A už máš nějakou poznámku?“*

M: *„Žádnou. A Pavel je furt skoro pořád po škole. Nedělá domácí úkoly, nestíhá.“*

U: *„A ty děláš domácí úkoly?“*

M: *„Já je dělám furt a sám.“*

U: *„A jaká je paní učitelka? Je hodná?“*

M: *„Jak kdy. Když někdo nemá úkol, zlobí se. A taky jsme ve škole jednou měli ptáky a tam nám pán ukázal, jak dělá sup. A děláme s korálkama, já budu mít náramek. S paní učitelkou naší. A měli jsme tam ještě policii.“*

U: *„A co tam dělali?“*

M: *„Šikana, jak se někdo choval ošklivě k jednomu klukovi, byli na něj zlí.“*

U: *„Vy chodíte ven o přestávce?“*

M: *„Jen o velký.“*

U: *„A co děláte o přestávkách?“*
M: *„Hrajeme si s hračkama. Furt si hrajeme. Máme tam kostičky s takovým plánkem, co se dá stavět.*
U: *„Co se ti ve škole nelíbí?*
M: *„Jak Péťa křičí po zvonění. Jak dělají Péťa a David kraviny – furt se sebou kecaj.“*
U: *„A chybí ti něco ze školky?“*
M: *„Ne, nechybí. Jen po Honzovi se mi stýská, nejlepší kámoš ze školky….“* (zasní se)
U: *„Je to těžký, ta škola?“*
M: *„Není zas tak moc. Jen když zlobí děti, tak jo.“*
U: *„Těšíš se na něco do druhé třídy?“*
M: *„Těším, až půjdu do třetí a do druhý, maj tam víc LEGA. A ještě jak si hrajou venku.“*
U: *„Napadá tě ještě něco, co bys mi chtěl říci o škole?“*
M: *„Nenapadá.“*

Shrnutí rozhovoru:

Matěj zpočátku povídal sám. Poté, i když odpovídal na mé otázky, podával mi také další informace, které se jich netýkaly. Začal o dvou družinách, které jsou v „*podzemí*“, chodí do nich rád a ráno si tam hraje na PC. Zmínil, že mají učitelku Novákovou a poté začal, že by chtěl ještě chodit do MŠ. Ve škole prý mají úrazy – uvedl příklad z dnešního dne, kdy Matěj ze 3. třídy šlehl klackem do oka Šimona. Ještě se vrací k MŠ, že ve škole nesmí házet sněhem a nemají klouzačky. Pochlubil se, že už se učí písmeno „CH“ a on ví, jak se píše „C“ a „H“. Ve škole ho to prý baví. Ačkoliv na obrázku nakreslil Matěje s Lukášem, jeho nejlepší kamarádi jsou prý Šimon, Adam a Pavel. S nikým v lavici nesedí, protože jich je málo. Zmínil, že jeho sestřenice Marta už byla u zápisu do školy. Ve škole ho prý nejvíce baví „*písanka*“ a vysvětluje mi, že se jedná o český jazyk. V ŽK má jednu dvojku, jinak jedničky a na vysvědčení měl „*samý*“. Uvádí, že někdo už dostal trojku, ale neřekl mi jméno a od pololetí prý už „*budou dávat i pětky*“. Poznámku prý žádnou nemá, ale zmiňuje Pavla, který „*je furt skoro pořád po škole. Nedělá domácí úkoly, nestíhá“*. On prý dělá DÚ pořád a sám. Na dotaz, zda je učitelka hodná, odpověděl, jak kdy. Když někdo nemá úkol, zlobí se. Najednou mi povídá, že měli jednou ve škole ptáky a pán jim ukázal, jak dělá sup. A také prý dělají s jejich učitelkou korálky a on bude mít náramek. A prý měli ve škole ještě policii. Prý to byl pořad o šikaně, „*jak se někdo choval ošklivě k jednomu klukovi, byli na něj zlí*“. O velké přestávce prý chodí ven, jinak si prý o přestávkách pořád hrají s hračkami, staví podle plánku kostičky. Ve škole se mu nelíbí, jak Petr křičí po zvonění a „*jak dělají Péťa a David kraviny – furt se sebou kecaj“*. Z MŠ mu prý nic nechybí, ale stýská se mu po Honzovi, který byl nejlepším kamarádem z MŠ. Škola prý zase tak moc těžká není, jen když zlobí děti, tak ano. Těší se do 2. a 3. třídy, protože tam mají více LEGA a hrají si venku.

Analýza rozhovoru:

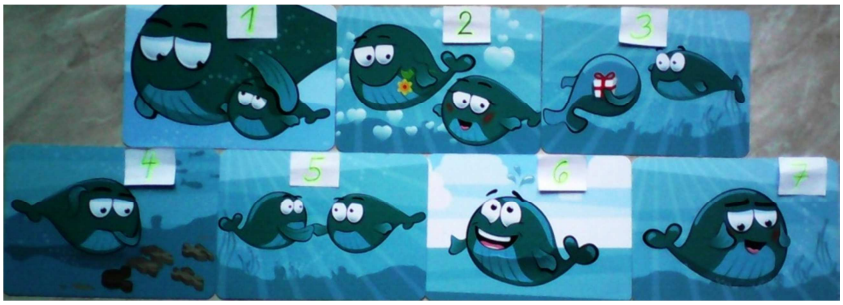
Během celého rozhovoru z Matěje čišela radost, nadšení. Matěj ze sebe během rozhovoru rychle chrlil informace, přeskakoval z jednoho tématu k druhému – pravděpodobně se sem promítala rychlost myšlení, která často v tomto věku předbíhá řeč. Vypadalo to, jako by mi chtěl Matěj udělat exkurz do života školy – snažila jsem se působit jako zvědavý výzkumník, který o škole nic neví. Pavel mi sděloval zejména informace o dění mimo vyučování. Opět se u něj objevila důležitost být „vzorným žákem“ – chlubil se pěknými známkami, co už umí napsat i plněním úkolů a poukazoval na spolužáky, kteří jsou na tom hůře, dokonce uvedl, že se mu nelíbí, jak Petr s Davidem *„dělají kraviny a furt se sebou kecaj“.* Je otázkou, zda se mu to opravdu nelíbí, nebo zda přijal hodnocení učitelky za své a snaží se jí zalíbit. V uvedení důvodů,

proč se těší do vyšších tříd, přetrvává zaměření na detail, který zaujme – těší se, protože tam mají více LEGA a hrají si venku.

Výběr karet „Moře emocí“:

- Které ryby chodí do školy?

Obrázek 8 d)



1. Cítím se v bezpečí, cítím starost…
„Ta malinká, má u sebe tatínka a jdou do školy.“
2. Cítím se zamilovaný, mám zájem…
„Má u sebe maminku.“
3. Jsem v očekávání, těším se…
„Protože má dárek. Ve škole si dáváme dárky, dostal jsem od Šimona blikajícího sněhuláka.“
4. Cítím se zmatený, přemýšlím…
„Skládá ve škole puzzle.“
5. Cítím důvěru, porozumění…
„Protože se kamarádí.“
6. Jsem šťastný, mám radost…
„Chodí do školy, protože se směje.“
7. Jsem na rozpacích, stydím se…
„Má červený tváře, tak se asi něco pěkného stalo nebo se s někým skamarádil.“

- Které ryby do školy nechodí?

Obrázek 8 e)

1. Jsem smutný, nešťastný…
„Je ze školy smutná.“
2. Jsem vyděšený, vystrašený…
„Je ze školy vystrašená, asi se tam něco špatného stalo.“
3. Jsem zvědavý, očekávám…
„To je pan učitel.“

Popis a analýza výběru karet:

Matěj vybral 7 karet ryb, které chodí, tak jako on, do školy. Karty zobrazují převážně pozitivní emoce – ryby chodí do školy, protože „se smějí“, „něco pěkného se stalo“ – zde se nabízí otázka, co pěkného se stalo? Ve výběru se objevilo také téma přátelství – chodí do školy, protože *„se s někým kamarádí / skamarádila*“. Karta s dárkem připomněla Matějovi situaci ze školy, kdy si dávali se spolužáky dárky – pravděpodobně před Vánoci. Dle popisu karet se jedná o tyto emoce: pocit bezpečí,

zájem, těšení se, zmatenost / přemýšlení, důvěra, štěstí, stud. To potvrzuje Matějovo tvrzení, že ho škola baví.

Matěj vybral pouze 3 karty ryb, které nechodí do školy – jedna podle něj představuje učitele, další je ze školy smutná a poslední vystrašená – *„asi se jí tam něco špatného stalo“*. Zde by bylo třeba se doptat, proč je ryba smutná, či co se špatného stalo? Dle popisu se jedná o tyto emoce: smutek, vyděšenost, očekávání.

Šimon (6; 8 let)

Šimon žije s rodiči a starším bratrem Petrem, který chodí do 3. třídy stejné ZŠ. Do školy se těšil. Není moc hovorný, ale má několik kamarádů. Šimon rád sportuje. Odpoledne chodí do školní družiny a na kroužek angličtiny.

Obrázek 9 c)

Popis kresby:

Šimon měl nakreslit sebe ve škole. Během kreslení téměř nemluvil. Nejprve nakreslil sebe doprostřed papíru, jak se usmívá a poté dokreslil po celé spodní straně trávu – je prý na školní zahradě. Poté nakreslil doleva školu, nevešla se mu však celá, má pouze jedno okno na střeše, jinak je bez oken a dveří. Nejprve začal tužkou, poté ji obtáhl žlutě a střechu obtáhl červenou barvou. Nakonec nakreslil vedle střechy školy usmívající se slunce a modře oblohu podél horní strany papíru.

Analýza obrázku:

Dominantní v kresbě je postava Šimona, je nejvíce propracovaná, ačkoliv je spíše menší velikosti. To by mohlo ilustrovat Šimonovo sebevědomí, ale také vědomí, že škola je větší než Šimon. Budova školy působí nedokončeným dojmem (absence oken, dveří, kresba pouze obrysů) – je možné, že Šimona již kreslení nebavilo. Jinak ale budova školy působí dojmem klasického domu, který se objevoval v kresbách předškolních dětí – není zde typický realismus. Polidštěné sluníčko bude pozůstatkem antropomorfismu v myšlení. Je zajímavé, že Šimon nenakreslil sebe ve škole, ale kresba působí, jako kdyby ze školy odcházel pryč – mohlo by jít o skryté přání utéci ze školního života nebo se jen jedná o zachycení pobytu na školní zahradě, která je žáky oblíbená?

Nohy naznačují, že by postava měla být nakreslena z profilu, zatím se ale v kresbě obličeje objevuje celá tvář – Šimon tedy nekreslil, co je vidí, ale co o kresbě ví.

Přepis rozhovoru:

U: *„Šimonku, jak se ti líbí ve škole?“*
Š: *„Dobře.“*
U: *„A co tam máš rád?“*
Š: *„Dřevěné hračky, kostičky, LEGO, žížaly na výstavě a hraju si tam s Matějem a líbí se mi tam.“*
U: *„Baví tě i učení?“*
Š: *„Hm, písanka i slabikář i matematika i prvouka.“*
U: *„A chodíš na nějaké kroužky?“*
Š: *„Na angličtinu a chodím do družiny.“*
U: *„A co máš v žákovské?“*
Š: *„Jedna mínus, jedna a jedna mínus. A na vysvědčení jsem měl samý jedničky.“*
U: *„Pomáhá ti někdo s domácími úkoly?“*
Š: *„Mamka mi pomáhá.“*
U: *„Máš ve škole kamarády?“*
Š: *„Mám, můj nejlepší kamarád je Matěj. A pak taky Adam a Lucka.“*
U: *„A jaká je vaše paní učitelka?“*
Š: *„Dobrá.“*
U: *„A co to znamená?“*
Š: *„Že nás všechno naučí a je hodná.“*
U: *„Bojíš se něčeho ve škole?“*
Š: *„Ne.“*
U: *„A co děláte o přestávkách?“*
Š: *„Jdeme ven, a když přijdem do školy, tak se pak učíme a když zazvoní, jdeme na svačinu, pak máme matiku a pak někdy tělák a slabikář nebo písanku. A pak jdeme na oběd a z oběda do družiny.“*
U: *„A ještě děláte o přestávce něco, když nejste venku?“*
Š: *„Hrajeme si.“*
U: *„Vzpomeneš si někdy na školku?“*
Š: *„Jo, vzpomenu, jsem tam měl holky a taky můj kamarád Honzík tam byl se mnou.“*
/Pozn.: „holky“ – měl tam své sestřenice./
U: *„A stýská se ti po něčem ze školky?“*
Š: *„Po kamarádovi.“*
U: *„A hraní ti nechybí?“*
Š: *„Ne.“*
U: *„Je něco, co ti ve škole vadí?“*
Š: *„Ne, nic bych nezměnil.“*
U: *„A už máš nějaké poznámky?“*
Š: *„Mám jedničky a jenom jednou dvojku.“*
U: „Chtěl bys mi říci ještě něco o škole?“
Š: „Už nic.“

Shrnutí rozhovoru:

Šimon na mé otázky odpovídal krátkými větami, sám nemluvil. Ve škole se mu prý líbí „*dobře*“. Má ve škole rád *„dřevěné hračky, kostičky, LEGO, žížaly na výstavě, hraní s Matějem“* a uvádí, že se mu tam líbí. Z učení ho baví „*písanka, slabikář, matematika a prvouka*“. V ŽK má jedničky, jedna mínus a jednu dvojku, na vysvědčení měl samé jedničky. S DÚ mu prý pomáhá maminka. Jeho nejlepší kamarád je Matěj a také se kamarádí s Adamem a Lucií. Učitelka je prý „*dobrá*“, což znamená, že je všechno naučí a je hodná. Ve škole se prý ničeho nebojí. O přestávkách chodí ven, svačí, hrají si. U přestávek mne seznamuje s průběhem dne: „*Když přijdem do školy, tak se pak učíme a když zazvoní, jdeme na svačinu, pak máme matiku a pak někdy tělák a slabikář nebo písanku. A pak jdeme na oběd a z oběda do družiny*“. Na MŠ si prý někdy

vzpomene, že tam měl sestřenice a kamaráda Honzíka, po něm se mu stýská. Hraní mu prý nechybí. Ve škole mu prý nic nevadí a nic by v ní nezměnil. Na dotaz, zda už má nějaké poznámky, mi špatně rozuměl a povídá mi, jaké má známky.

Analýza rozhovoru:

Během celého rozhovoru Šimon příliš neprojevoval emoce, mluvil stejným tónem, odpovědi nerozváděl. To bude pravděpodobně dáno Šimonovým temperamentem – bývá flegmatický. Oproti jiným účastníkům se mi nechlubil školními výsledky, jen mi je prostě sdělil a ani nepoukazoval na horší známky spolužáků. Ačkoliv uvedl, že mu hraní v MŠ nechybí, když hovořil o pozitivech školy, jako první zmínil různé hračky a hraní. Když mi Šimon vyprávěl o průběhu dne, je vidět, že v časové orientaci přetrvává spojení s konkrétními činnostmi. Odpověď, že učitelka je *„dobrá, protože je všechno naučí“*, zní jako prázdná fráze, kterou mohl Šimon někde slyšet.

Výběr karet „Moře emocí“:

- Které ryby chodí do školy?

Obrázek 9 d)

1. Cítím se opuštěný, odstrčený…
„Tyhle si hrajou a asi si s nim nechtěj hrát.“
2. Jsem dojatý, cítím nostalgii…
„Ten, protože je smutnej.“
3. Cítím se ohrožený, v nebezpečí…
„Asi šla ze školy a viděla tam žraloky.“
4. Cítím důvěru, porozumění…
„A tady si hrajou.“
5. Jsem vyděšený, vystrašený…
„Ten asi šel do školy a vylekal se.“
6. Jsem na rozpacích, stydím se…
„A tady jde do školy.“
7. Jsem překvapený, vylekaný…
„Ta jde do školy taky a kouká.“
8. Cítím se úspěšný, mám radost…
„Asi někdo něco vyhrál ve škole.“
9. Jsem bezmocný, cítím lítost…
„A tady ho chytili, asi když šel do školy.“
10. Stydím se, cítím se trapně…
„A tady jde taky do školy.“
11. Jsem vystresovaný, mám obavy…
„A tady se asi vylekal.“
12. Jsem v očekávání, těším se…
„A tady mu asi někdo dal dárek.“

13. Cítím se provinile, zklamaný…
„Přemýšlí, kdo to tam hodil.“

- Které ryby nechodí do školy?

Obrázek 9 e)

1. Cítím se v bezpečí, cítím starost…
„Asi tenhle nechodí, protože je velkej už.“
2. Cítím se neohroženě, odvážně…
„Má brejle a něco asi zkoumá.“
3. Jsem zvědavý, očekávám…
„Za loďkou se schovává.“
4. Cítím odpor, znechucení…
„Protože má brejle a je stejný jako ten u těch žraloků.“

Popis a analýza výběru karet:

Šimon vybral 13 karet ryb, které chodí do školy. Ačkoliv uvedl, že se mu ve škole líbí, převažují ryby s negativními emocemi. Většina zdůvodnění se týká cesty do školy či ze školy, objevuje se tam také opakovaně motiv vylekání, dárku, hry, ale i smutku. Dle popisu se jedná o tyto emoce: pocit opuštěnosti, nostalgie, ohrožení, důvěra, vyděšenost, stud, vylekání, úspěch, bezmoc, stud, stres, těšení se, provinilost.

Čtyři ryby podle Šimona do školy nechodí, protože už jsou velké, u dvou ryb uvedl znak brýlí, které by mohly symbolizovat vyšší věk, u jedné karty spíše popisoval děj na obrázku. Dle popisu karet se jedná o tyto emoce: pocit bezpečí, neohroženost, očekávání, odpor.

Příloha č. 3

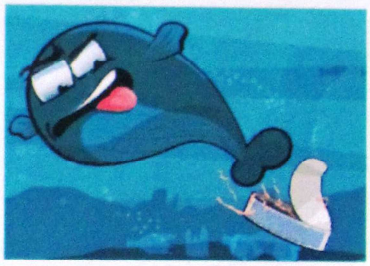
Soubor karet „Moře emocí“

POPIS KARET

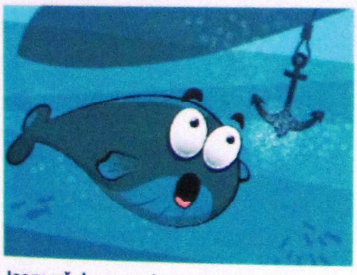
Jsem vyděšený, vystrašený nebo...?

Jsem rozzuřený, vzteklý nebo...?

Jsem smutný, nešťastný nebo...?

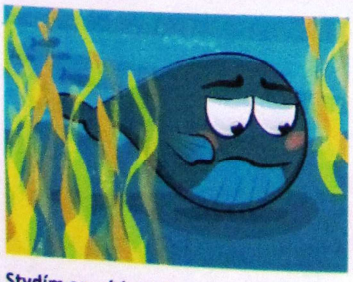


Cítím odpor, znechucení nebo...?



Jsem překvapený, vylekaný nebo...?

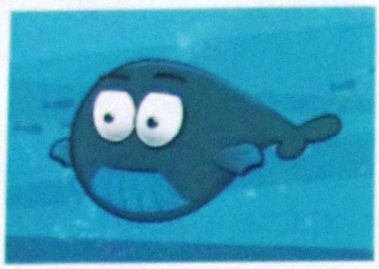
Jsem šťastný, mám radost nebo...?



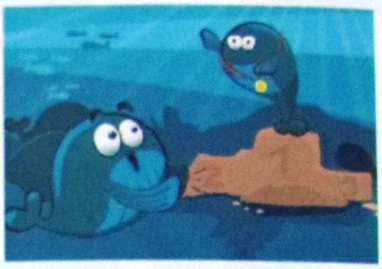
Stydím se, cítím se trapně nebo...?

Jsem naštvaný, cítím vzdor nebo...?

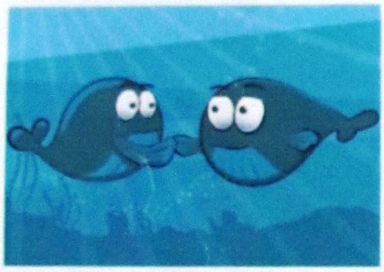
POPIS KARET



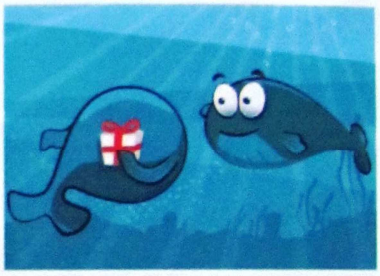
Jsem klidný, cítím se vyrovnaně nebo...?



Cítím obdiv, hrdost nebo...?

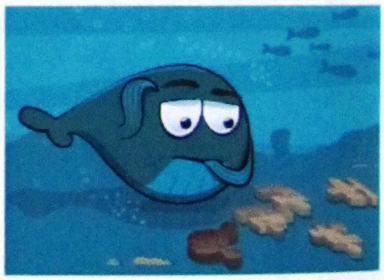


Cítím důvěru, porozumění...?



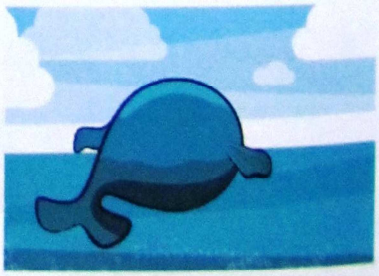
Jsem v očekávání, těším se nebo...?

Jsem zvědavý, očekávám nebo...?



Cítím se zmatený, přemýšlím nebo...?

Jsem dojatý, cítím nostalgii nebo...?

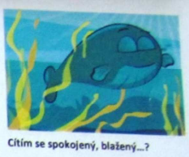


Cítím se jakkoliv...? Projektivní karta

Jsem unavený, nudím se nebo...?

Cítím se provinile, zklamaný nebo...?

Cítím se zamilovaný, mám zájem...?



Cítím se spokojený, blažený...?

Cítím se ohrožený, v nebezpečí nebo...?

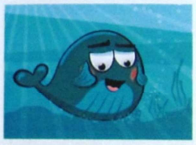
Jsem vystresovaný, mám obavy...?

Jsem nadšený, mám radost nebo...?

Cítím se v bezpečí, cítím starost nebo...?

Cítím se opuštěný, odstrčený nebo...?

Cítím se vyčerpaný, znavený nebo...?



Jsem na rozpacích, stydím se nebo...?

Jsem sebevědomý, vyrovnaný nebo...?

Jsem ztracený, bezradný nebo...?

Jsem bezmocný, cítím lítost nebo...?

Cítím se neohroženě, odvážně nebo...?

Cítím se úspěšný, mám radost nebo...?