

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Přechod dítěte do ZŠ a možné problémy

Bakalářská práce

České Budějovice 2011

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Marta Franclová

Vypracovala:

Gabriela Jánská

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 ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích 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 7. 4. 2011

.....

podpis

Poděkování

Děkuji vedoucí bakalářské práce, paní PhDr. Martě Franclové, za rady, připomínky a metodické vedení práce.

ANOTACE

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou vstupu dítěte do školy a možnými problémy.

Teoretická část je zaměřena na dítě zahajující školní docházku z pohledu vývojové psychologie, pozornost je věnována také školní zralosti a školní připravenosti.

V praktické části, na základě výzkumné sondy, jsou pojmenovány ty momenty, které mohou sehrát negativní roli v adaptaci dítěte na školu.

Klíčová slova: školní zralost, přechod, adaptace, problémy, rámcový vzdělávací program.

ABSTRAKT

This seminar paper considers a child's start in primary school and the possible ensuing problems.

The theoretical part is concerned with pupils initialising school attendance from the point of view of behavioural psychology; attention is paid to school maturity and school readiness.

In the practical part, on the basis of exploratory study, are specified factors which can play a negative role in children adapting to school.

Key words: school maturity, transition, adaptation, problems, framework educational programme.

OBSAH:

I. TEORETICKÁ ČÁST

ÚVOD	7
1. CO S SEBOU NESE VSTUP DÍTĚTE DO ŠKOLY?	8
2. RVP PV (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání)	8
3. RVP ZV (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání)	11
4. NÁVAZNOST RVP PV A RVP ZV	13
5. ŠKOLNÍ ZRALOST	14
5. 1. Posuzování školní zralosti	15
5. 1. 1 Tělesná zralost.....	15
5. 1. 2 Rozumová zralost.....	16
5. 1. 3 Sociální a emocionální zralost	17
5. 1. 3. 1 Emoce.....	19
5. 1. 3. 2 Emoční inteligence.....	22
6. DÍTĚ ZAHAJUJÍCÍ ŠKOLNÍ DOCHÁZKU Z POHLEDU VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE	23
6. 1 Vstup do školy (zlomová životní událost)	23
7. RODINA DÍTĚTE ZAHAJUJÍCÍ ŠKOLNÍ DOCHÁZKU	25
8. MOŽNÉ ADAPTAČNÍ PROBLÉMY	30
II. PRAKTICKÁ ČÁST	
9. VÝZKUM	39
9. 1 Cíl výzkumu	39
9. 2 Děti z MŠ a ZŠ	39
9. 3 Učitelé z MŠ a ZŠ	42
9. 4 Rodiče dětí prvňáků	43
9. 5 Děti s adaptačními problémy	46
ZÁVĚR.....	54
SEZNAM POUŽITÉ A CITOVANÉ LITERATURY	55

TEORETICKÁ ČÁST

ÚVOD

Dnešní společnost a její rychlý rozvoj klade na každého z nás velmi vysoké požadavky. Rostou nároky na vzdělání, na optimální výkonnost, koncentraci, spolupráci, sebeovládání a dokonalou adaptaci na všech společenských úrovních. Zvyšují se nároky též na naše psychické funkce, na naši odolnost vůči stresovým faktorům, na naši přizpůsobivost. Tohoto tlaku, bohužel, nejsou ušetřeny ani naše děti.

Výběr tématu mé bakalářské práce – *Přechod dítěte do ZŠ a možné problémy* – byl u mě podmíněn velkým zájmem o tuto problematiku. Pracuji jako učitelka v mateřské škole. V letošním roce mám předškolní třídu, proto mě problematika školní zralosti, plynulého přechodu dětí z mateřské školy do základní školy a možných adaptačních problémů ve škole velmi zajímá. Předškolní vzdělávání má dítěti nabízet vhodné vzdělávací prostředí – vstřícné, podnětné, v němž se dítě bude cítit jistě, bezpečně a spokojeně. Důležité je také respektovat individuální potřeby a možnosti jednotlivých dětí. Každému dítěti je třeba poskytnout pomoc a podporu v takové míře, kterou individuálně potřebuje a v takové kvalitě, která mu vyhovuje. V mateřské škole bychom měli zařazovat aktivity spontánní i řízené, vzájemně provázané a vyvážené. Prolínat by se mělo především prožitkové, situační a spontánní sociální učení. Mateřská škola by měla připravit děti na školu tak, aby se do ní těšily a učení jim působilo radost.

Je důležité, aby dítě bylo na školu dostatečně zralé a připravené. V souvislosti se školní zralostí se soustřeďuje pozornost především na složku kognitivní a složky sociální a emocionální jsou jako by „v pozadí“. Vždyť rozumové schopnosti jsou jen částí celku. Přesto mnohdy pedagogové základních škol, mateřských škol, ale i rodiče, považují za nejdůležitější právě úroveň rozumových schopností dítěte. Proto bych se ráda v této práci zaměřila na osobnost budoucího školáka komplexně.

Cílem této práce bude zjistit, zda úspěšnou adaptaci na školu lze vidět jen v přímé souvislosti s tím, jaká je kognitivní úroveň dítěte při vstupu do školy. V praktické části se budu snažit, na základě výzkumné sondy, pojmenovat ty momenty, které mohou sehrát negativní roli v adaptaci dítěte na školu.

1. CO S SEBOU NESE VSTUP DÍTĚTE DO ŠKOLY?

Vstup dítěte do školy je do značné míry zátěžovou situací a nese s sebou celou řadu změn:

- jde o podstatnou změnu v celém dosavadním způsobu života dítěte, pro většinu dětí způsobuje tato změna určitou zátěž,
- zvyšují se nároky na vzdělání,
- stoupá zájem dítěte o různé podněty a aktivity,
- dítě, dosud si jen hrající, je tlačeno k soustavné disciplinované práci, kontrolované a hodnocené autoritou - učitelem,
- dítě se musí obejít delší dobu bez rodičů, zapojit se do nového kolektivu,
- tlak na psychiku - neustálé srovnávání a hodnocení výkonu dítěte s výkony spolužáků,
- škola klade vyšší nároky na koncentraci pozornosti,
- první neúspěchy a subjektivní negativní prožitky snižují sebehodnocení dítěte – je důležité dítě povzbuzovat, pozitivně ho motivovat,
- výraznou roli hraje v adaptaci dítěte na školu osobnost třídního učitele a celková atmosféra třídy i školy (Vágnerová, 2005, str. 237).

2. RVP PV (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání)

Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Předškolní vzděláv

ání má smysluplně obohacovat denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let a poskytovat dítěti odbornou péči. Mělo by usilovat, aby první vzdělávací krůčky dítěte byly stavěny na promyšleném, odborně podepřeném a lidsky i společensky hodnotném základě a aby čas prožitý v mateřské škole byl pro dítě

radostí, příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých a spolehlivých základů do života i vzdělávání (RVP PV, 2005, str. 7).

Obsah předškolního vzdělávání představuje hlavní prostředek vzdělávání dítěte v mateřské škole. V RVP PV je vymezen tak, aby sloužil k naplňování vzdělávacích záměrů a dosahování vzdělávacích cílů. Stejně jako na dalších vzdělávacích úrovních je vzdělávací obsah v RVP PV formulován v podobě „učiva“ a „očekávaných výstupů“, a to pouze obecně, rámcově (RVP PV, 2005, str. 14). Vzdělávací obsah je v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání uspořádán do *pěti oblastí*, z nichž druhá, **psychologická**, se zaměřuje mimo jiné i na rozvoj **citů, vůle, sebepojetí** (RVP PV, 2005, str. 22).

Dílčí vzdělávací cíle (co pedagog u dítěte podporuje)

- **poznávání sebe sama**, rozvoj pozitivních citů ve vztahu k sobě (uvědomění si vlastní identity, získání sebevědomí, sebedůvěry, osobní spokojenosti)
 - **získání** relativní **citové samostatnosti**
 - **rozvoj** schopnosti **sebeovládání**
 - rozvoj schopnosti **citové vztahy vytvářet, rozvíjet je a city plně prožívat**
 - rozvoj **poznatků, schopností a dovedností** umožňujících pocity, získané dojmy a prožitky **vyjádřit**
 - rozvoj a kultivace **mravního i estetického vnímání, cítění a prožívání**
 - získání schopnosti **záměrně řídit svoje chování a ovlivňovat vlastní situaci**
- (RVP PV, 2005, str. 22).

Do obsahu jsou tak zařazovány činnosti zajišťující spokojenost a radost, činnosti vyvolávající veselí a pohodu; příležitosti a hry pro rozvoj vůle, vytrvalosti, sebeovládání i empatie; cvičení v projevování citů (zvláště kladných), v sebekontrolě a v sebeovládání.

Očekávané výstupy (co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže)

- **odloučit se na určitou dobu od rodičů a blízkých**, být aktivní i bez jejich opory
- uvědomovat si svou **samostatnost, zaujímat vlastní názory a postoje a vyjadřovat je**
- **rozhodovat o svých činnostech**
- ve známých a opakujících se situacích a v situacích, kterým rozumí, **ovládat svoje city a přizpůsobovat jim své chování**
- **vyjádřit souhlas i nesouhlas**, říci „ne“ v situacích, které to vyžadují (v ohrožujících, nebezpečných či neznámých situacích), odmítnout se podílet na nedovolených či zakázaných činnostech apod.
- **uvědomovat si své možnosti i limity** (své silné i slabé stránky)
- **přijímat pozitivní ocenění i svůj případný neúspěch a vyrovnat se s ním**, učit se hodnotit svoje osobní pokroky
- **prožívat radost ze zvládnutého a poznaného**
- **vyvinout volní úsilí, soustředit se na činnost a její dokončení**
- **respektovat předem vyjasněná a pochopená pravidla**, přijímat vyjasněné a zdůvodněné povinnosti
- **zorganizovat hru**
- **uvědomovat si příjemné a nepříjemné citové prožitky** (lásku, soucítění, radost, spokojenost i strach, smutek, odmítání), rozlišovat citové projevy v důvěrném (rodinném) a cizím prostředí
- **prožívat a dětským způsobem projevoval, co cítí** (soudit, radost, náklonnost), snažit se **ovládat své afektivní chování** (odložit splnění svých osobních přání, zklidnit se, tlumit vztek, zlost, agresivitu apod.)
- **být citlivé ve vztahu k živým bytostem, k přírodě i k věcem**
- **těšit se z hezkých a příjemných zážitků**, z přírodních i kulturních krás i setkávání se s uměním
- **zachytit a vyjádřit své prožitky** (slovně, výtvarně, pomocí hudby, hudebně pohybovou či dramatickou improvizací apod.)

Záměrem předškolního vzdělávání je rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické i sociální a vést je tak, aby na konci svého předškolního období bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou zvládat, pokud možno aktivně a s osobním uspokojením, takové nároky života, které jsou na něho kladeny a zároveň i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně očekávají (RVP, 2005, str. 11). Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a dbá, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována. Předškolní vzdělávání má dítěti nabízet vhodné vzdělávací prostředí – vstřícné, podnětné, v němž se dítě bude cítit jistě, bezpečně a spokojeně. Důležité je také respektovat individuální potřeby a možnosti jednotlivých dětí. Každému dítěti je třeba poskytnout pomoc a podporu v takové míře, kterou individuálně potřebuje a v takové kvalitě, která mu vyhovuje. V MŠ by měly být zařazeny aktivity spontánní i řízené, vzájemně provázané a vyvážené. Prolínat by se mělo především prožitkové, situační a spontánní sociální učení.

Předškolní vzdělávání sleduje tyto rámcové cíle:

1. rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání
2. osvojení základů hodnot, na nichž je založena společnost
3. získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost, působící na své okolí

3. RVP ZV (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání)

Na prvním stupni usnadňuje svým pojetím přechod žáků z předškolního vzdělávání a rodinné péče do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Stejně jako předškolní vzdělávání je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka. Vzdělávání motivuje žáky

k dalšímu učení, vede je k učební aktivitě a k poznání, že je možné hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodnou cestu řešení problémů (RVP ZV, 2007, str. 12).

Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti.

První stupeň základního vzdělávání je z hlediska vývoje žáků velmi důležitým a didakticky specifickým stupněm vzdělávání:

- zprostředkovává přechod z režimově volnějšího a příznivějšího rodinného života a předškolního vzdělávání do systematického povinného vzdělávání – velmi náročné období,
- dochází k časovým a režimovým změnám, je jiný a pravidelnější způsob práce, nové prostředí, lidi a vztahy, změny ve stravovacím, pitném či pohybovém režimu,
- cílem je co nejkomplexnější poznání individuálních potřeb a možností žáka a jejich respektování jak při společném vzdělávání, tak v životě školy; každý má nárok na individuální tempo, možnost chybování a nalézání,
- vytváří předpoklady pro celoživotní učení – získání základních návyků a dovedností pro školní i mimoškolní práci, vytváření motivace k učení, osvojování základní gramotnosti jako nástroje dalšího úspěšného vzdělávání, postupné utváření náhledu na svět, kultivace osobnosti (postojů, hodnotových orientací a zájmů) a podpora zdraví,
- má zásadní význam pro korekci případných znevýhodnění, ale i podchycení specifických zájmů, schopností či nadání,
- minimalizuje trvalé vyčleňování nadaných žáků, ale i žáků se sociálními, zdravotními a učebními problémy,
- důležitá je pracovní atmosféra, úzký a velmi lidský kontakt mezi učitelem a žákem, i žáky mezi sebou; tento vztah by měl být naplněn pochopením, respektem, spoluprací, aktivitou, prostorem pro každého,
- postupně vede žáky ke vzájemnému hodnocení a sebehodnocení,

- důležitá je spolupráce s odbornými týmy pedagogů škol mateřských i druhého stupně,
- významná je i spolupráce s rodiči, kteří jsou pro žáky, spolu s učitelem největší autoritou (Bílá kniha, 2001, str. 47).

4. NÁVAZNOST RVP PV A RVP ZV

Důležitým úkolem předškolního vzdělávání je vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že za všech okolností budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí a umožňováno tak každému dítěti dospět v době, kdy opouští mateřskou školu, k optimální úrovni osobního rozvoje a učení, resp. k takové úrovni, která je pro dítě individuálně dosažitelná. **V zájmu zajištění propojenosti a plynulé návaznosti předškolního a základního vzdělávání** a z důvodů maximálního využití a uplatnění výsledků dosažených v etapě předškolního vzdělávání **je nutné, aby základní škola, zejména v počátcích své práce s dítětem, s těmito přirozenými rozdíly ve vzdělávacích možnostech i výkonech dětí této věkové skupiny počítala a promítala** tyto zřetele náležitě **do svých forem a metod vzdělávání** (RVP PV, 2004, str. 8).

Pro zajištění **plynulé návaznosti** ve vzdělávání a snížení rizika nepřiměřené zátěže dětí při přechodu z jedné vzdělávací etapy do druhé lze doporučit, aby:

- učitelé prvních tříd se dostatečně seznámili s RVP PV, s charakteristikou a předpokládanou úrovní výstupů předškolního vzdělávání; aby bylo jasné, co konkrétně dítě na konci předškolního období zpravidla zvládá a s čím pedagog může (měl by) a s čím naopak nemůže ve své práci počítat,
- pedagogové mateřských a základních škol, mezi nimiž děti přecházejí, spolu **úzce spolupracovali**,
- při udělování odkladů školní docházky, popř. v přijímání dětí mladších šesti let, bylo postupováno **velice uvážlivě a rozhodnutí byla** dostatečně a odborně **zdůvodněna** (RVP PV, 2004, str. 8).

Shrnutí

- ❖ **Obě úrovně vzdělávání respektují individuální možnosti, potřeby i výkony dítěte** (každé dítě má právo dosáhnout v době, kdy vstupuje do etapy povinného vzdělávání, takové úrovně rozvoje a učení, která odpovídá jeho individuálním možnostem).
- ❖ **Základní vzdělávání** ve svých počátcích **navazuje** svým obsahem i prostředky, zejména svými formami a metodami práce, **na předškolní vzdělávání** tak, aby **přechod** z jedné vzdělávací etapy do druhé byl pro dítě **plynulý a postupný, bez zbytečných skoků či ztrát**.

5. ŠKOLNÍ ZRALOST

Nástup do školy je významným sociálním mezníkem v životě dítěte. Dítě získává novou roli, stává se školákem. Získání této role je limitováno dosažením určitého věku a odpovídající vývojové úrovně. Doba nástupu do školy nebyla stanovena náhodně. Ve věku šest a sedm let dochází k různým vývojovým změnám, které jsou podmíněny zráním i učením. Kompetence, které jsou závislé na procesu zrání, určují školní zralost. Schopnosti, na jejichž rozvoji se ve větší míře podílí učení, lze označit jako školní připravenost. Celková zralost nervového systému je velmi důležitým činitelem v posuzování připravenosti dítěte pro vstup do základní školy. Každý z nás vstupuje do světa trochu jinak vybaven a proto i tempo vývoje a zrání se každého z nás v určitých fázích života liší. Proto je na posouzení školní zralosti kladen velký důraz, aby nedošlo k přílišnému zatížení nervového systému. Ten ještě nemusí být dostatečně vyvinutý a připravený na zátěž, kterou s sebou školní docházka obnáší. Zrání dětského organismu, především centrální nervové soustavy, se projevuje změnou celkové reaktivity, zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži (Vágnerová, 2005, str. 261).

Problematikou školní zralosti je potřeba zabývat se **komplexně a nepodceňovat ji**. Je důležité, aby dítě bylo na školu dostatečně zralé a připravené. V této souvislosti hovoříme o školní zralosti a připravenosti po stránce *tělesné, rozumové, sociální a emocionální*. **Školní zralost** je schopnost dítěte dostát nárokům školního

vzdělávacího procesu, a to nárokům na jeho organismus (především na jeho nervový systém), nárokům intelektovým, citovým a společenským (Matějček, Dytrych, 1994, str. 95). **Školní zralost** je taková fyzická, psychická a emocionálně-sociální připravenost dítěte na školu, která mu umožňuje „optimální zapojení“ do vyučování, bez ohrožení fyzického a duševního zdraví dítěte (Vágnerová, 2005, str. 261). **Školní zralost** znamená zralost centrální nervové soustavy (CNS), která se projevuje odolností vůči zátěži, schopností soustředit se a emoční stabilitou; zralost CNS je předpokladem úspěšné adaptace na školní režim (Bednářová, 2010, str. 2).

Jak jsem již uvedla v úvodu, problematikou školní zralosti je potřeba zabývat se komplexně a nepodceňovat ji. Všechny tyto tři definice prokazují, jak důležitá je nejen zralost kognitivní, ale také zralost sociální a emocionální, které zajišťují a umožňují „optimální zapojení“ do vyučování.

5. 1. POSUZOVÁNÍ ŠKOLNÍ ZRALOSTI

Při posuzování školní zralosti se zkoumají:

1. tělesná zralost
2. rozumová zralost
3. sociální a emocionální zralost

5. 1. 1 Tělesná zralost

Tělesnou zralost posuzuje praktický či odborný lékař. Jde o vztahy mezi tělesným vývojem dítěte a jeho zdravotním stavem, které jsou základním předpokladem úspěchu zvládnutí procesu učení. Zvláštní pozornost je věnována zrakovým a sluchovým schopnostem, které těsně souvisí se čtením a psaním.

Dítě dozrává pro školní docházku přibližně v šesti letech. V oblasti tělesného vývoje se mění proporce těla, dochází k tzv. první proměně tělesné stavby, prodlužují se končetiny, mizí dětská boubelatost. Tělesné změny vedou k dosažení „filipínské míry“,

kdy ruka natažená přes vzpřímenou hlavu dosáhne na ušní lalůček na druhé straně. S proměnou tělesné stavby úzce souvisí změny v ovládní těla. Dítě lépe šetří silami, je schopno vykonávat drobné, přesnější pohyby, lépe koordinuje automatické i volní pohyby. Také mimika se stává úměrnější a kontrolovanější. Dalším ukazatelem je počátek výměny chrupu, který začíná u horních předních zubů. Dochází k vyhranění laterality, ovládá čáru a její směr, má správný úchop tužky. Zlepšuje se hrubá i jemná motorika, koordinace činnosti ruky a oka. Zlepšuje se i celková odolnost organismu vůči nemocem. Častá nepřítomnost ve škole může způsobit zaostávání za ostatními spolužáky - látku pak musí dohánět doma s rodiči, což mu znesnadňuje jeho plynulé zařazení mezi spolužáky i přirozený rozvoj schopností.

5. 1. 2 Rozumová zralost

Rozumová zralost je ovlivněna vrozenými dispozicemi, celkovým dosavadním vývojem dítěte, zvláště rodinným prostředím, výchovou a mateřskou školou. Projevuje se v kvalitnější koncentraci pozornosti, dítě se lépe soustředí, vydrží déle pracovat. Je schopno chápat a užívat symboly, orientuje se v čase a prostoru. Paměť je záměrná, trvalejší, logická, dítě má zájem o nové poznatky. Je schopno analyticko-syntetické činnosti, rozlišuje části vjemů, které dříve vnímalo jako nedělitelný celek. Je schopno vidět nablízko, vnímat detaily a vizuální diferenciaci. Ovládá sluchovou diferenciaci, která mu umožňuje lépe rozlišovat podobně znějící hlásky. Řeč je srozumitelná, má dostatečně rozvinutou slovní zásobu. Vstupem do školy se objevuje „střízlivý dětský realismus“, dochází k poklesu fantazie, touze porozumět, jak to doopravdy je. Dochází k překonávání egocentrismu – sebestřednosti. Dítě je tvořivé, má aktivní přístup ke světu.

Pro zvládnutí trivia (čtení, psaní, počítání) je potřeba mít rozvinutou především řeč, zrakové a sluchové vnímání, prostorovou orientaci, grafomotoriku a základní matematické představy.

5. 1. 3 Sociální a emocionální zralost

Sociální zralost v dítěti pěstuje kladný vztah k okolí, v našem případě ke spolužákům, k vyučujícím a ke vzdělání. Kromě akademické hodnoty vzdělání nesmíme opomenout ani na to, že vzdělání podporuje rozvoj dobrého společenského chování a přátelství, které jsou pro život tolik důležité a vytváří příležitosti pro učení a rozvoj sebeovládání a dovedností sebeobsluhy (Andersonová, Fischgrundová, Lobascherová, 1993, str. 96).

Sociální zralost je schopnost navazovat přiměřené společenské kontakty s vrstevníky, umět s nimi komunikovat, navzájem si pomáhat, spolupracovat. Dítě se umí podřídit cizí autoritě, kolektivu ostatních dětí, řídit se stanovenými pravidly. Dodržuje základní pravidla slušného chování (pozdravit, rozloučit se, poděkovat, poprosit, neskákat druhému do řeči, omluvit se). Učí se čekat, až na něj přijde řada – „já nejdřív“ je asociální chování a může se stát nejhorším nepřítelem dítěte a jeho života ve skupině.

Emocionální zralost se vyznačuje především větší emoční stabilitou. Dítě není tak impulsivní, výbušné, nereaguje pláčem a vztekáním se, jak tomu bylo v mladším věku. Je schopno potlačit svou afektivitu. Reguluje svá přání, touhy, potřeby i chování. Svá přání dokáže odložit na později. Dítě je již schopné odloučit se od rodičů bez obtíží, nestýská si, nemyslí na domov, když je ve škole. Umí se vyrovnat s případnou prohrou, neúspěchem – posilování sebedůvěry, sebevědomí.

S emoční zralostí souvisí také míra frustrační tolerance, schopnost adaptace na změny, flexibilita a odolnost vůči stresu. Dítě je po nástupu do školy často hodnoceno a srovnáváno s ostatními. Ne vždy je úspěšné, ovšem musí být schopno tuto situaci zvládnout, vnitřně zpracovat. Takovými okolnostmi bude nejspíš úspěšný start ve škole zkomplikován.

E.Erikson školní období označuje za fázi „citové vyrovnanosti“. Děti bývají optimističtější, mají tendenci ventilovat veškeré své dění pozitivním způsobem, jejich emoční ladění bývá vyrovnané. Děti potřebují cítit, že je má někdo rád, že si jich někdo váží, že někam patří. Potřebují se lépe orientovat ve vlastním prožitkovém světě.

Projevy nezralosti v citové oblasti:

- neklidné či naopak utlumené dítě,
- impulzivní nebo naopak zdlouhavé projevy dítěte,
- přecitlivělost, bázlivost, plačtivost,
- vzdorovitost, neschopnost podřídit se autoritě,
- problematický kontakt s dětmi, učitelem a agresivita vůči nim,

(Vágnerová, 2005, str. 237).

Dítě by mělo být pro práci ve škole **pozitivně motivováno** a **připraveno emočně**. Mělo by mít kladný postoj ke škole, převzít na sebe roli školáka, mělo by se do školy těšit. Většina dětí, pokud nejsou nevhodně zastrašovány rodinou a svým okolím (např. řečmi typu: „Počkej, tam ti ukážou!“, „Tam tě naučí se chovat!“), se do školy těší. Děti se většinou těší také na svého pana učitele/ku, že je bude mít rád/a, že na ně bude hodný/á. Je důležité, aby k němu/ní děti hned od počátku cítily důvěru, protože se pro ně stane vedle rodičů další významnou autoritou. V některých oblastech dokonce autoritou důležitější. Těšit se do školy je pro děti přirozené. Stane-li se, že se dítě do školy netěší, měli bychom se nad tím zamyslet. Dítě mohl někdo nepřiměřeně vystrašit, nebo může být celkově úzkostnější. Může se též stát, že dítě ještě není vývojově na školní práci dostatečně zralé a připravené a představa plnění úkolů u něho radostné očekávání nevyvolává. Ovšem, když pak tato očekávání nejsou naplněna, dítě je ve škole neúspěšné a množství nových povinností je zaskočí, počáteční nadšení opadne a motivace k další školní práci se ztrácí. Počáteční selhání ve škole se může odrazit nejen v sebepojetí dítěte, ale i v jeho další životní dráze (Vágnerová, 2005, str. 237).

To, zda dítě úspěšně zahájí školní docházku nezáleží jen na jeho dispozicích, ale také na tom, jak jsme schopni porozumět jeho povaze, důvodům jeho chování, jeho potřebám a možnostem; objevit způsoby vhodné motivace. Na vyzrálost osobnosti jsou po zahájení školní docházky kladeny poměrně velké nároky a to na všechny složky. Po emocionální stránce se od dítěte očekává dostatečná míra emocionální stability, věku přiměřené zvládnutí emocí, sebeovládání, také odolnost vůči frustracím (nezdaru,

neúspěchu, překážkám). Mezi dětmi jsou ovšem značné rozdíly. Některé dítě je emocionálně vyrovnané, radostné, ke všemu přistupuje se zvědavostí, sebedůvěrou, beze strachu, nezdar ho neodradí. Ovšem jiné je ostýchavé, bojácné, úzkostné, snadno se rozpláče, neúspěch ho zraní, nedokáže se s ním vyrovnat, rezignuje. Jiné zase neumí ovládnout zklamání, zlost a projevuje se agresivně.

Celková zralost nervového systému je velmi důležitým činitelem v posuzování připravenosti dítěte pro vstup do základní školy. Každý z nás vstupuje do světa trochu jinak vybaven a proto i tempo vývoje a zrání se každého z nás v určitých fázích života liší. Proto je na posouzení školní zralosti kladen velký důraz, aby nedošlo k přílišnému zatížení nervového systému. Ten ještě nemusí být dostatečně vyvinutý a připravený na zátěž, kterou s sebou školní docházka přináší.

Zrání dětského organismu, především centrální nervové soustavy, se projevuje změnou celkové reaktivity, zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži (Vágnerová, 2004, str. 261).

5. 1. 3. 1 Emoce

Emoce lze definovat jako schopnost reagovat na určité vnitřní a vnější podněty prožitkem libosti a nelibosti, spojeným s fyziologickými reakcemi a změnou aktivity, eventuelně i dalšími vnějšími projevy (Vágnerová 2004, str. 143).

Dispozice k emočnímu prožívání je vrozená. Emoční prožitky vznikají spontánně, nelze je zásadním způsobem ovlivnit. Lze je pouze regulovat. Typický způsob emočního prožívání každého jedince je geneticky podmíněný a souvisí s typem temperamentu (Vágnerová, 2004, str. 144). Ač jsou emoce součástí našeho každodenního života a většina z nás ví, co toto slovo označuje a dovede si pod ním něco představit, vymezení pojmu emoce je celkem obtížná záležitost. Někteří odborníci dokonce tvrdí, že definovat emoce je nemožné a to pro jejich specifické zážitky. Vůbec první, kdo zaměřili větší pozornost na city a afekty a upozornili na to, že člověk je nejenom tvorem myslícím, ale především bytostí živou a cítící, byli zastánci hlubinné psychologie. Mnohé o emocích nám naznačuje již samotný původ a význam slova emoce. Slovo emoce vychází z latinského motio, což znamená pohyb. Mohli bychom tedy říci, že **emoce s námi prostě hýbou, motivují nás, povzbuzují nebo i brzdí.**

Dítě přichází na svět s vrozenou schopností emočně reagovat a jeho emoční projevy odpovídají vždy dosaženému stupni vývoje dětské osobnosti. V předškolním věku se rozvíjejí sebehodnotící a vztahové emoce, orientace v emocích jiných lidí, emoční inteligence, rozvíjí se emoční paměť, dochází k chápání kauzálních (příčinných) vztahů emocí (Kafomet, 2008, str. 1).

Emoční zážitky prožíváme a přímo poznáváme jen my sami v našem nitru. Zkrátka slovy nelze přesně definovat a předávat informace o emočních zážitcích. **Emoce se promítají do našeho životního pocitu, do výkonnosti i zdravotního stavu lidí dnešní doby** (Machač, Macháčová, Hoskovec, 1985, str. 11).

Emoce rozdělujeme do šesti tříd:

1. primární emoce (radost, strach, zlost, smutek, opovržení, překvapení),
2. emoce související se smyslovou stimulací (př. bolest, hrůza, rozkoš),
3. emoce související se sebehodnocením (př. stud, pocit viny, hrdost),
4. emoce týkajících se jiných lidí (př. láska, nenávisť, soucit),
5. emoce hodnotící (př. humor, krása, údiv),
6. nálady (př. mrzutost, úzkost), (Machač, Macháčová, Hoskovec, 1985, str. 15).

Jednou ze základních vlastností a charakteristik emocí je jejich **trojstránkovitost**.

Emoce mají tři stránky:

- 1) vnitřní zážitek - kvalita prožitku, stupeň napětí,
- 2) vnější projevy emocí - výraz emocí, mimické a pantomimické projevy,
- 3) fyziologická reakce - různá míra aktivace, (Vágnerová, 2004, str. 143).

Od tohoto schématu se odvozují i tři základní metody zkoumání emocí. Jsou to introspekce, různá měření fyziologických projevů organismu a pozorování vnějšího výrazu a chování.

Helus upřednostňuje rozvoj těchto potencialit - být šťasten, vnímat lásku a sympatie druhých a odpovídat na ně, nahlížet na věci v hlubších a širších souvislostech, být sám sebou, usilovat o vytyčené cíle, brát na sebe odpovědnost

a dostat jí v konfrontaci s potížemi (Helus, 2004, str. 91). Takové děti opravdu budou šťastnější a sebevědomější.

V období školního věku dochází k dalšímu rozvoji emocí, souvisejících se sebehodnocením (sebehodnotící emoce) a hodnocením jiných, zejména vrstevníků. Celkový tlak na dobrý školní výkon posiluje tendenci ke srovnávání sebe sama s ostatními. Dítě v tomto věku dovede již lépe rozlišovat na úrovni vlastních emočních prožitků, zejména pokud by měly nějaký vztah k sebehodnocení. Školní věk je obdobím, kdy se potvrzují kvality jedince v oblasti výkonu i sociální akceptace. Obojí je důležité a rozhodující pro dosažení pocitu osobní přijatelnosti, autoakceptace, či naopak nedostatečnosti a méněcennosti (Vágnerová, 2005, str. 264). Rozvíjí se také smysl pro humor, děti mají rády legraci. Dítě, které by v tomto období zůstávalo posmutnělé, nedovedlo se smát, nemělo rádo zábavu a společnost, rozhodně by zasluhovalo zvláštní pozornost.

Emoce, city jsou přirozenou součástí našeho života. Dítě v mladším školním věku si vytváří teprve způsob, jak se s nimi vyrovnat a jak je zvládnout. Jednou z důležitých životních dovedností každého jedince je schopnost porozumět našim i cizím emocím, vyjadřovat je a na základě jejich vyhodnocení regulovat vlastní chování.

Součástí primárního vzdělávání by mělo být rozvíjení pěti důležitých schopností, které lze pokládat za **klíčové složky emoční kompetence**:

- **sebeuvědomění** – uvědomění si sebe samého, porozumění vlastnímu životu,
- **organizace vlastního života** – ovládání svých nálad, pocitů - což pak pomůže v motivování sebe samého,
- **motivování sebe samého** – nenechat se odradit neúspěchy, být flexibilní,
- **empatie** – spoluprožívání s lidmi, chápání jejich pocitů,
- **angažovanost v kontaktu s druhými lidmi** – snaha o aktivní a kvalitní kontakt s druhými lidmi, (Stuchlíková, 2005, str. 69).

5. 1. 3. 2 *Emoční inteligence*

Emoční inteligence je bleskové, okamžité rozhodování, někdy i nepřesné, přesto považované za správné. Je to schopnost zvládat své emoce a vcítit se do emocí ostatních lidí (Stuchlíková, 2005, str. 13).

Zahrnuje **pět** základních složek:

- znalost vlastních emocí,
- ovládání vlastních emocí,
- schopnost sebemotivace,
- schopnost [empatie](#), vcítění se do emocí jiných lidí,
- schopnost přizpůsobit své jednání na základě emocí jiných lidí (Machač, Macháčová, Hoskovec, 1985, str. 16).

Dítě ještě nedokáže své emoce plně ovládat v situacích, zvláště pokud jsou tyto emoce velmi silné. Způsob, kterým děti reagují na určité situace je ovlivněn jeho temperamentem, zkušeností a také zázemím ve kterém žije. V šesti letech si dítě začíná uvědomovat, že výraz člověka nemusí vždy odpovídat tomu, jak se cítí, že může své pocity maskovat, protože nechce, aby ostatní věděli, co právě prožívá. Dospělí mohou na dítě v některých případech přenášet své pocity a dítě je pak přijímá za své (Vágnerová, 2005). Mít vysokou emoční inteligenci je stejně důležité (mnohdy i důležitější), jako mít vysokou inteligenci rozumovou. Výzkumy dokazují, že děti s dovednostmi emoční inteligence jsou šťastnější, sebevědomější a úspěšnější ve škole. Tyto dovednosti se pak promítají do našich vztahů, komunikace, ovlivňují naše duševní a tělesné zdraví. Stávají se základními stavebními kameny k tomu, aby z našich dětí vyrostli odpovědní, citliví a tvořiví lidé (Shapiro, 1997, str. 7).

6. DÍTĚ ZAHAJUJÍCÍ ŠKOLNÍ DOCHÁZKU Z POHLEDU VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE

Na konci předškolního věku, kdy dítě ukončuje docházku do mateřské školy, vstupuje do období, které se nazývá mladší školní věk. Dítě se stane školákem, a to na poměrně dlouhou dobu. **Vstup dítěte do školy je důležitým životním mezníkem, je zlomovou životní událostí** (Helus, 2004, str. 187).

Z pohledu vývojové psychologie, škola mnohdy velmi výrazným způsobem ovlivní další rozvoj dětské osobnosti, dětského prožívání, sebehodnocení (Vágnerová, 2005, str. 237). Vždyť to, jak dítě zahájí svoji školní docházku, školní dráhu má zcela jistě vliv na celkový rozvoj jeho osobnosti. Dítě musí ve škole potvrdit své kompetence, musí zde plnit povinnosti, pilně pracovat. Toto období bývá také nazýváno **fází píle a snaživosti**, kdy je potřeba uspět a umět se prosadit svým výkonem (Erikson, 1963). Školní věk lze nazvat také jako **fází vytvoření horizontálního společenství**, tzn. vrstevnické skupiny, která se řídí svými vlastními pravidly. Dítě potřebuje uspět v obou oblastech, potřebuje být ostatními uznáváno, akceptováno a pozitivně hodnoceno za své výkony (Vágnerová, 2005, str. 237). S. Freud nazývá mladší školní věk **fází latentní** (skrytá, slabá orientace k dosahování slasti, orientace na výkon) – velmi náročné období – nástup do školy. Požadavky, které na děti okolí má, se začínají zvnitřňovat. J. Piaget označuje mladší školní věk jako **fází konkrétních logických operací**. Dítě systematicky uvažuje o objektech, číslech, čase, prostoru. Uvědomuje si vztahy (např. stejné množství může měnit tvar...). Postupně se začínají objevovat logické operace, stále se však opírá o názornost.

6.1 VSTUP DO ŠKOLY (ZLOMOVÁ ŽIVOTNÍ UDÁLOST)

Osobnostní vývoj nabývá nové kvality, která se postupně, během celé školní docházky, naplňuje v širokém spektru svých projevů a důsledků. To je důvod, proč bývá vstup do školy označován jako **zlomová životní událost**, kdy se od sebe oddělí dvě fáze dětského věku (Helus, 2004, str. 187).

PĚT ZMĚN, které uvedenou „zlomovost“ navozují.

1. Dítě je vstupem do školy vystaveno soustavnému vzdělávacímu působení, zabezpečovanému vyučováním. Na toto působení pak má odpovídat tím, že do organizace svého života integruje řízené učení. Uvědomuje si jednak škody, které může svým jednáním způsobit, ale také si ujasňuje šance, jak by svou tvořivostí a konstruktivní činností mohl svět obohatit. Vzdělání též úzce souvisí s komunikací – vždyť jedině skrze komunikaci s ostatními lidmi se člověk svého vzdělávání dopracovává. Vzdělání charakterizuje ucelený náhled na souvislosti, který nestagnuje, ale vyvíjí se, koriguje a zdokonaluje.

2. Dítě je svým vstupem do školy uváděno do nových rytmů strukturování času. Dítě si vyčleňuje čas na hru, odpočinek, čas na školu. Vyčleňují se dny všední, sváteční, dny dostávají svůj řád a režim. V mnoha rodinách se v tomto směru nikdy nevytvoří řád a víceméně ustavičně hrozí konflikt, kdy a jak školní požadavky splnit, kdy je pro to vhodný čas, vhodný prostor a klid. U některých školáků lze pozorovat útěk do nemoci, nebo předstírání nemoci, s nevědomým cílem uniknout zátěžovému nároku obvyklých časových rytmů a režimů, obvyklého časování života. Děti se také učí samostatně si svůj čas organizovat a plánovat, což je významným faktorem utváření osobnosti, souvisejícím se vstupem do školy jako zlomovou událostí.

3. Dítě se nachází v novém postavení, statusu; učí se realizovat nové životní role a mezilidské vztahy. Je to role žáka vůči učiteli a spolužáka vůči dětem ve třídě. Žákovská role se stává důležitou osou vývoje pohledu dítěte na sebe samo, tedy vývoje jeho sebepojetí, sebehodnocení, sebeúcty. Všechny tyto faktory ovlivňují jeho výkon ve škole, jeho vztah ke škole, učiteli, spolužákům a učení vůbec.

4. Dítě je uvedeno do celé řady nových aktivit, objevuje „nové světy“. Nabývá zkušenost se svou vlastní zdatností, objevuje nové horizonty možností, ujasňuje si vztahy mezi lidmi. Zvláště důležité je, když skrze učební aktivity a dosahované vzdělávací úspěchy si dítě uvědomuje nové možnosti a rozmanitosti v životních situacích – může si samo nakoupit a spočítat peníze, napsat kamarádce dopis, přečíst si

samo oblíbenou knížku. Důležitým kritériem úspěšné práce školy je zainteresování dítěte na jeho vlastní kompetenci poradit si.

5. Dítě je uváděno do nových zážitků a zkušeností se svou vlastní kompetencí. Dítě nově poznává, co dokáže, v čem je dobré. Zde se ovšem škola často dopouští prohřešků tím, že dítě příliš často staví do jakési výchozí pozice nevědění. Současná psychologie upozorňuje, že dítě přece nikdy není v pozici nevědění. Nerespektování kompetence dítěte, nerespektování toho, že je v něčem „dobré“, ho zbavuje pocitu jistoty a odvahy. Děti potom přivykávají k trvalé nesamostatnosti a postavení někoho „až tam dole“. Důležitou podmínkou edukačního vývoje osobnosti ve školním prostředí je tedy vytváření bohaté palety možností, aby dítě mohlo a chtělo uplatňovat svou kompetenci a dosaženou zdatnost, využívat svou zkušenost, dosažené vzdělání a vyjadřovat svou individualitu (Helus, 2004, str. 187 – 190).

Vstup dítěte do školy pro něj znamená určitě **zlomovou životní událost**. To je změna, se kterými se musí vyrovnat a které musí zvládnout ustát. Tato událost se dotýká nejen dítěte samotného, ale i jeho rodiny. Aby tuto „zlomovost“ co nejlépe zvládlo a ustálo, je důležité, aby i rodiče dokázali se základní školou, učitelem dobře komunikovat, spolupracovat, vzájemně se obohacovat, podporovat a respektovat.

7. RODINA DÍTĚTE ZAHAJUJÍCÍ ŠKOLNÍ DOCHÁZKU

Zahájení školní docházky je mimořádnou událostí jak pro dítě samotné, tak i pro jeho rodinu. Pro mnohé rodiny začátek školní docházky znamená mnoho nových rozhodnutí, nadějí, ale i obav. To bude starost s úkoly, s učením, se známkami, s učiteli a učitelkami, ale i s prázdninami.

Dítě, alespoň zpočátku, **přejímá postoj rodičů ke škole a vzdělání**. Postoj ke škole do značné míry určuje, jak bude dítě ve škole pracovat, jak bude překonávat překážky, jak bude nebo nebude motivované pro školní práci. V důsledku i to, jak bude dítě ve škole úspěšné (Beníšková, 2007, str. 53). Rodiče by neměli dítěti školu ošklivit, neshazovat její význam slovy: „neuč se, vždyť to stejně není k ničemu“. Rodiče by měli

u svého dítěte budovat **pozitivní postoj ke škole**. Vždyť děti přejímají postoj ke škole především od rodičů. Myslím si, že pokud bude dítě přijímat školu spíše pozitivně nebo alespoň neutrálně, bude se mu do ní lépe chodit. Je dobře, když rodina chápe význam vzdělání a bere školu, jako prostředníka k němu. Dobré je též s dítětem probrat, k čemu je vlastně vzdělání důležité, užitečné.

Důležité je také posilovat **pozitivní vztah dítěte ke svému učiteli, učitelce**. Podle Vágnerové „Rodiče školáka ztrácejí část své moci, kterou musejí přenechat škole jako instituci, konkrétně učiteli, jako jejímu představiteli. Ve vztahu ke škole se dokonce oni sami stávají podřízenými vyšší institucionální autoritě. Tato změna může vyvolávat pocity nejistoty, rivality a žárlivosti na učitele, obavy z nároků školy, tendenci dítě chránit“.

Důležité je **s dítětem komunikovat, hovořit** o tom, co se ve škole událo, co pěkného dnes prožilo, co zajímavého se dozvědělo. U dětí, které rodiče ve školní činnosti nepodporují, nejeví zájem o školní činnosti, vzniká riziko, že začnou postupně tlumit svůj možný rozvoj a nebudou ani zdaleka dosahovat výsledků, na které by svými schopnostmi měly. Ani jim nebude škola a prospěch připadat důležité. Přitom nemusí jít o to, zda dítě propadá nebo ne, ale o to, že nerozvíjí dostatečně svůj potenciál. Komunikace v rodině je často převážně účelová a omezuje se na příkazy, zákazy, pokyny, výměna názorů často vypadá jako hádka než jako vyjasňování, vysvětlování, připojování se k sobě v jazyce (Kutálková, 2000, str. 45). Učitelé tvrdí, že příležitostí k otevřené komunikaci mezi dítětem a rodiči o tom, co právě prožívají, je čím dál méně. Přitom je zřejmé, že na negativní emoce, prožité ve škole, reagují děti většinou až po příchodu domů. Nejčastěji – únikem do samoty, náznakem autoagrese či agresí vůči svému okolí, rodině (Stuchlíková 2005, str. 54).

Důležité je **nestrašit dítě školou**. Často rodiče, kteří byli sami ve škole neúspěšní, vnímají školu jako cizí prostředí, kterému oni sami příliš nerozumějí. Takový postoj může dítě převzít nejen tím, jak rodiče o škole hovoří, ale i prostřednictvím nonverbálních signálů a reakcí rodičů. Jedná se také o odlišný výchovný styl těchto rodičů, o rozvoj jiných dovedností než těch, které jsou pro školní aktivity důležité. Naopak rodiče, kteří se s dětmi učí, chválí ho za dobré známky a podporují ho, tím v dítěti probouzejí postupně samostatnou motivaci k učení. Dítě

s rodiči prožívá radost z úspěchu, což ho ještě více motivuje. Navíc pokud mu něco jde, ještě více ho to baví, což je další pozitivní posílení.

Rodiče jsou pro své děti tím nejprimárnějším vzorem. „Optimisticky ladění rodiče“ mají „optimisticky laděné dítě“. Takové dítě je šťastnější, úspěšnější ve škole a zároveň i fyzicky zdravější (Shapiro, 1998, str. 81).

Pro zvýšení plynulého přechodu dítěte ze školy mateřské do základní mohou rodiče udělat mnoho:

- vytvořit dítěti dobré rodinné zázemí, podporovat jeho přirozený rozvoj,
- umět pozdravit, poděkovat, o něco požádat, poprosit by mělo být pro předškoláka samozřejmostí,
- probudit dítě dostatečně brzy, aby mělo čas v klidu se obléknout, nasnídat – nebude odcházet ve stresu,
- chápat jeho potřeby,
- mít dítě rád takové, jaké je a ujišťovat ho, že se na nás může spolehnout – projevovat mu vřelost, empatii, podporu,
- přijímat své dítě takové, jaké je; akceptovat a respektovat ho,
- věnovat mu pozornost - zajímat se o něj, naslouchat mu; účastnit se toho, co dělá,
- ponechávat mu prostor a zároveň vymezovat hranice,
- zadávat mu drobné povinnosti – uklízet si hračky, oblečení, pomáhat v domácnosti,
- radovat se z jeho úspěchů,
- podporovat u svého dítěte zvědavost, zdravé sebevědomí, schopnost jednat s určitým cílem, spolupracovat s ostatními, komunikovat, ovládat vlastní chování,
- pravidelně sledovat domácí úkoly, kontrolovat je a vést dítě k tomu, aby si je dělalo samo – podporovat jeho samostatnost,
- být pravidelně v kontaktu s učitelem, učitelkou svého dítěte; informovat se na své dítě, řešit spolu jakékoliv problémy, případné potíže,

- naučit své dítě vyrovnat se s tím, že ne vždy se daří, že i přes nezdar je potřeba vytrvat – učit je trpělivosti,
- rozvíjet u dětí čtenářský zájem a schopnost soustředit se,
- nestrachovat se neustále o zdraví svého dítěte, nevodit ho ukvapeně k lékaři, nedopovídat ho léky při první bolístce, bolesti – úzkostlivé matky,
- dopřát dítěti volnočasové aktivity, které by měly být zdrojem potěšení, uvolnění,
- nepřetěžovat děti, dopřát mu čas pro volnou hru, volné pohybové využití,
- v momentě, kdy po dítěti chceme, aby něco udělalo, dohlížíme také důsledně na splnění požadavku; měli bychom dítě učit dotahovat započaté činnosti do konce i za cenu, že svou nelibost bude dávat patřičně najevo,
- stanovit si rodinná pravidla, důsledně požadovat jejich dodržování a neustupovat od nich – být důslední,
- nutnost každodenní komunikace se svým dítětem – je nesmírně důležitá nejen pro rozvoj slovní zásoby, k upevňování vztahu mezi rodičem a dítětem, ale též k emočnímu rozvoji; témata mohou být různá – co prožil hezkého ve škole, co se mu naopak ve škole nelíbilo, o čem se mu zdálo, na co se zítra těší – dítě bude jistě velmi šťastné, když si rodiče najdou čas na společné povídání,
- hovořit se svým dítětem o tom, co prožívají, o emocích – o radosti, smutku, hněvu; řada učitelů, působících na prvním stupni základní školy upozorňují na tvrzení, že NE všechny děti mají ve svých rodinách příležitost k dostatečnému emocionálnímu rozvoji; stále více dětí zažívá pocity osamělosti a neuspokojenou komunikaci ve vlastní rodině (Stuchlíková, 2005, str. 53),
- emocionálně své dítě „otužovat“ – podporovat přespávání u babičky, tety, kamarádky; absolvovat víkendy bez rodičů – skautské kroužky, vodáci apod.,
- podat dětem pomocnou ruku, když ji potřebují (ukázat jim cestu, jak řešit mnohdy i velký problém),
- volný čas, který s dítětem trávíme, bychom měli umět maximálně využít v jeho prospěch.

Děti potřebují cítit, že je má někdo rád, že si jich někdo váží, že někam patří.

Pro zvýšení plynulého přechodu dítěte ze školy mateřské do základní mohou rodiče udělat mnoho. Někteří tak činí s naprostou přirozeností, jiní potřebují ukázat správnou cestu. Často rodiče uvažují o tom, co by mohli udělat dobrého pro emoční výchovu svého dítěte. Nechtěli by, aby z jejich dítěte vyrostl sobec, ale naopak, aby bylo jejich dítě citlivé k potřebám druhých lidí. Citovou výchovu nelze předepsat jako recept na každý den. Dítě je citově vychovááno, i když si to sami třeba ani neuvědomujeme. K citovosti a k citlivosti vychováváme dítě nejvíce tehdy, když se sami chováme citlivě a citově, a to bezprostředně a upřímně. Velmi důležitá je i atmosféra domova, vůči které je předškolní dítě nesmírně vnímavé. Přijímá za své normy společenských vztahů v rodině, výrazy a postoje lidí, kteří jsou mu blízcí. Měli bychom mít na paměti, že citová výchova se děje každodenním životem a že za ni tedy máme u dětí každodenní zodpovědnost ve svém rodičovském pedagogickém jednání. Jediným osvědčeným receptem i zde zůstává láska.

Rodiče by měli své dítě „**emočně a sociálně otužovat**“ – dítě by mělo bez obtíží přespávat u babičky, tety, mělo by se odloučit bez obtíží od rodičů na delší dobu, nemělo by si stýskat. Velmi mě zaráží, když slyším od rodičů, že jejich dítě v předškolním věku ještě nikdy samo nespalo u babičky, či tety. Rodiče si často neuvědomují, že pokud své děti „netrénují“ v odloučení od rodiny na určitou dobu, může to všem zkomplikovat plynulý přechod do základní školy. To, jak dítě obstojí mimo svoji rodinu, bez ochrany maminky nebo tatínka, záleží také na tom, do jaké míry je vyzrálá jeho samostatnost a jak má rozvinutou sebedůvěru (důvěru v to, co umí, zná, ve své schopnosti).

Příprava na úspěšný školní start by měla probíhat pozvolně, rovnoměrně, všestranně. Užitečné je učit děti takovým dovednostem, zkušenostem, které jim usnadní pobyt nejen ve škole, ale i ve společnosti jako takové. Alarmující v dnešní době je též celkový počet rozvodů, neúplných rodin, pronikavého vlivu televize, počítačů, médií a zkracující se doby, kterou rodiče tráví se svými dětmi. Jde především o společně strávený čas rodičů se svým dítětem a o vzájemnou komunikaci.

8. MOŽNÉ ADAPTAČNÍ PROBLÉMY

Vstup dítěte do školy je podstatnou změnou v dosavadním způsobu života, znamená značnou zátěž, je zlomovou životní událostí. Dítě je vstupem do školy vystaveno **soustavnému vzdělávacímu působení, zabezpečenému vyučováním**. Dítě je svým vstupem do školy **uváděno do nových rytmů strukturování času**. Dítě se nachází **v novém postavení, statusu**. Dítě je uvedeno do celé řady **nových aktivit, objevuje „nové světy“**. Dítě je uváděno do **nových zážitků a zkušeností** se svou vlastní **kompetencí** (Helus, 2004, str. 187).

Zejména v počátcích primárního vzdělávání je nutno mít dostatečně na zřeteli, že i když jsou rozvojové a učební pokroky, které dítě udělá během předškolního vzdělávání veliké, jsou vzdělávací možnosti dětí této věkové skupiny dosud omezené. U dětí, které zahajují povinné vzdělávání, je třeba **respektovat stupeň zralosti jejich CNS** (dosavadní nevyzrálost v řadě funkcí) a veškeré formy, přístupy a metody tomuto přirozenému stavu přizpůsobit.

- Dítě doposud si hrající, je tlačeno **do soustavné práce, kontrolované autoritou**. Běžné jsou určité **známky nepřizpůsobení** – špatně se začleňuje do kolektivu, stále si s něčím hraje, má slabou pozornost, vykřikuje.
- **Projevy maladaptace** pozorují také rodiče – dítě odmítá ráno vstát do školy, je podrážděné, bolívá ho hlava, má výkyvy nálad, je plačtivé, podrážděné, častěji unavené, nechce se mu do úkolů, hůře spí a jí, je častěji nemocné. Tyto projevy mohou trvat jen krátkou dobu několika prvních týdnů, ovšem pokud přetrvávají, je potřeba to řešit s odborníky.
- Mezi časté obtíže patří **přijetí školního režimu**. Vše totiž dostává jiný řád, vše je mnohem více řízeno časem. Děti, které jsou osobnostně pomalejší, mohou mít problémy přizpůsobovat se časovému rytmu. Ve škole musí pracovat společně v určitém tempu, musí se včas připravit na hodinu, převléci se rychle na tělocvik, neloudat se s obědem ve školní jídelně, přesunout se do družiny a při tom všem se neztratit a nezabloudit. Poměrně náhle se tedy změní jejich celý režim a náplň dne. Na dítě jsou kladeny velké adaptační a výkonové nároky. Změna režimu se tedy netýká jen doby, kdy je dítě ve škole. I průběh odpoledne se už musí škole přizpůsobovat.

Je potřeba vyhradit si čas na dělání úkolů, na přípravu tašky, na kontrolu pomůcek. Zpočátku je na rodičích, aby dítěti pomáhali a dohlíželi na přípravě do školy. Je dobré, aby rodiče pomohli dítěti vytvořit si pracovní návyky. Naučili je, jak by si mělo organizovat domácí přípravu a jak by se mělo učit. Děti se rozhodně necítí dobře, když jim ve škole něco chybí, nebo když zapomenou na domácí úkol.

- Ve škole **dítě získává nové role**, které pro něj mohou mít různý osobní význam, mohou být různě uspokojující či zatěžující: získává **roli školáka, roli žáka, roli spolužáka**. Žákovské role se stávají důležitou krystalizační osou vývoje pohledu dítěte na sebe sama – jeho sebepojetí, sebehodnocení, sebeúcty. Zvládnutí, či nezvládnutí spolužákovského postavení prožívají děti velmi citově a mohou nastat i následné stavy dlouhotrvajícího smutku. Pro některé žáky jsou problémy typu „jak jsem oblíben nebo neoblíben, kdo chce nebo nechce se mnou sedět v lavici, kdo mne pozval nebo nepozval na své narozeniny“ centrálními problémy jejich života (Helus, 2004, str. 189).
- **Vzrůstající agresivita mezi žáky** je častým problémem současných kolektivů dětí a mládeže. Agresivní chování se může objevit i u dětí, kde nejde o poruchy chování. Agresivním chováním dítě dává najevo, že se něco děje, že není něco v pořádku. Velmi často je agresivita následkem nevhodného způsobu výchovy. Agresivní chování může být naučenou formou reakcí, které vznikají nápodobou (i nezáměrnou) agresivního rodiče (žije-li v prostředí plném agrese), nebo vzorů z televize.
- Může dojít i na neshody, konflikty mezi spolužáky – „**šikana**“ – jev, který může dítěti udělat ze školy peklo. Tento jev, bohužel, nelze vyloučit ani v první třídě. Například děti se specifickými poruchami učení jsou šikanovány častěji, setkávají se s posměchem a nepochopením problémů ze strany vrstevníků, než jiné děti.
- Dítě také nově poznává, **co dokáže, v čem je dobré**. Zde se ovšem škola často dopouští prohřešků tím, že dítě příliš často staví do jakési výchozí pozice nevědění. Současná psychologie upozorňuje, že dítě přece nikdy není v pozici nevědění. Nerespektování kompetence dítěte, nerespektování toho, že je v něčem „dobré“, ho zbavuje pocitu jistoty a odvahy. Děti potom přivykávají k trvalé nesamostatnosti a postavení někoho „až tam dole“. Pedagog by měl mít dostatečnou možnost poznat každé dítě a jeho individuální předpoklady, zjistit jeho silné stránky (na kterých může

dále stavět) a stránky slabé (ve kterých je třeba dítěti pomoci) a tomu svou práci přizpůsobit (volit tomu odpovídající přístupy k jednotlivým dětem a metody práce s nimi). Tím pedagog přispěje k tomu, aby „vyrovnal“ vzdělávací šance dětí a posílil jejich šance ve škole dobře začít a ve vzdělávání uspět.

- **Hodnocení známkami** by se nemělo stát pro dítě úzkostným či traumatizujícím, nemělo by děti motivovat k vzájemnému srovnávání a tím pádem soutěživosti, honbě za známkami. Učitel by měl využívat kritériálního hodnocení – jak moc se dítě blíží k vytyčenému cíli, porovnávat současný výkon s výkonem předcházejícím, používat formativní hodnocení (informace jak se zlepšit oproti hodnocení finálnímu (prospěl/neprospěl)).
- Je důležité, aby dítě mělo **dobrý vztah k učiteli**, aby mu důvěřovalo. Někdy se může stát, že si dítě tzv. „nesedne“ s paní učitelkou. A to se stává poměrně často. Paní učitelka může být velmi cílevědomá a přísná, dítě se hůře přizpůsobuje její autoritě. Může nastat i to, že si paní učitelka na dítě tzv. zasedne. Dítě též může nabýt dojmu, že ho paní učitelka nemá ráda. Někdy stačí malé upozornění, napomenutí ze strany paní učitelky, či oslovení příjmením a dítě to může brát úkorně, jako projev nepřátelství. Často pak děti reagují lítostivě a někdy přicházejí domů i s pláčem. Dítě potřebuje mít rádo svého učitele a potřebuje mít pocit, že i on má rád jeho. Někdy může mít též pocit, že ho paní učitelka neohodnotila spravedlivě. Ono se snažilo a nebylo pochváleno – a některé jiné děti paní učitelka chválila.
- **Syndrom naučené bezmocnosti** – učitelovým zařazením do určité skupiny („onálepkování“) a negativním očekáváním navozuje v žákovi posléze určitou stabilizovanou dispozici, jež odráží zkušenost, že úsilí nemá smysl a žák se vnitřně smiřuje se situací a rezignuje (Helus, 2004, str. 190).
- **Syndrom neúspěšné osobnosti/neúspěšného žáka** – tento postoj vyplývá z předchozích zkušeností s neúspěchem, upevněným v osobnosti žáka jako jeho trvalá vlastnost. Dítě pak nevěří ve své schopnosti (přesvědčení, že na úkoly nestačí), nevynakládá žádné úsilí, protože na to nestačí („jsem neschopný“) a na úkol rezignuje nebo se mu vyhýbá. Objevují se tresty a hrozby, což může vést k psychickému tlaku na dítě, větší únavě, markantnějším neúspěchům, úplné ztrátě pozitivního vztahu k učení a škole vůbec. Pod vlivem dlouhodobého neúspěchu se mohou objevit i tzv. kompenzační mechanismy, kterými se dítě neúspěchu brání. Dítě odmítá

spolupracovat, zapomíná a zapírá úkoly, falšuje podpisy v žákovské knížce apod. Může se projevovat i agresivně, útočí na ostatní děti, vysmívá se jim, žaluje, ponižuje slabší děti, prosazuje se též šaškováním a vychloubáním. Pokud na počátku této důležité životní etapy dítě nezíská dostatečnou sebedůvěru, pocit, že to může zvládnout, a chuť pro dobré výsledky něco udělat, často s ním podobné pocity putují po celou dobu školní docházky a mnohdy ještě déle (Helus, 2004, str. 190).

- **Emoční problémy školáků**

Emoční problémy lze chápat, jako takový způsob prožívání, vyjadřování a regulace emocí, který dotyčnému působí potíže ve vztahu k sobě samému a k druhým lidem a v řízení sebe samého vzhledem k požadavkům a možnostem prostředí (Stuchlíková, 2005, str. 7). *Emoční problémy jsou součástí našeho života*, dítě v mladším školním věku si teprve hledá způsob, jak se s nimi vyrovnat, jak je zvládnout. Měli bychom to mít na mysli a emoční obtíže dětí nepodceňovat.

Na počátku školní docházky reagují úzkostně i děti, které se před nástupem do školy nijak zvlášť neprojevovaly. Je zvláštní, že přílišná úzkostnost dětí v tomto věku učitelům ani moc nevadí. Tyto děti jsou většinou velmi pečlivé při vypracovávání úkolů, špatná známka je hrozně mrzí, mají respekt před učitelem. Avšak rodiče těchto dětí velmi trápí, že jim doma nad učením pláčou, v noci se budí, cestou do školy pravidelně zvrací. Častým projevem úzkostných dětí jsou nepřiměřeně silné a trvalé strachy. Takové děti se bojí všeho možného. Bojí se také velkých zvířat a těch, která vypadají agresivně nebo „by mohla něco udělat“, strach z neobvyklých prostorů, strach z cizích lidí apod. Dítě může být pod přílišným tlakem rodičů, může být přetěžováno rodičovskými nároky a reagovat strachem na jejich neúměrné požadavky a ambice (Stuchlíková, 2005, str. 43).

Další příčinou strachu ze školy může být nepříznivá atmosféra ve škole, nepochopení ze strany učitele, neúměrnost nároků. Nejhorší změny snášejí děti labilní, pevně vázané na matku, děti plačtivé a úzkostné. Téměř na každou změnu, nejistotu reagují pláčem. Některé dítě reaguje pláčem i na zvýšený hlas paní učitelky. Učitelka se nezlobí na ně, ale na někoho úplně jiného, a přesto to dítě vnímá jako celkově nepříjemnou situaci a reaguje úzkostně. Úzkostnost je dána na jedné straně nezralostí a malou odolností dětského psychického organismu a na druhé straně společenskými

nároky, které jsou na dítě kladeny. Z toho pak můžeme odvodit jednoduchou poučku: jestliže míra úzkostnosti našeho dítěte je závislá na vlastnostech jeho vyvíjejícího se nervového systému, pak je jasné, že za to dítě samo nemůže – a jestliže jeho úzkostnost je vzhledem k běžnému společenskému očekávání zvýšená, nebudeme je za to trestat ani mu to vyčítat, budeme mu pomáhat (Matějček, 1996, str. 124).

- **Strach a úzkost**, to jsou dva velice nepříjemné pocity. **Strach** je „*z něčeho konkrétního*“, může jedince *aktivizovat k určité činnosti*. **Úzkost** je „*z ničeho*“, je to *aktuální nepříjemný prožitek tísně neurčitého obsahu, aktivitu spíše tlumí* (Matějček, 1996, str. 123).

Úzkostné pocity pochopitelně nejsou nijak příjemné a dítě se jimi trápí a trpí. Dlouhotrvající stavy úzkosti jsou vyvolávajícím činitelem mnohých zdravotních poruch a nemocí. Budeme-li tedy uvažovat o tom, jak výchovně pomáhat úzkostným školákům, pak musíme brát v úvahu nejen školu, ale i všechny vývojové potřeby tohoto věku. Zdar ve škole předpokládá značnou emocionální stabilitu, odolnost k frustracím a schopnost přijmout i případný neúspěch. Strach, obavy, napětí a tréma svazují jeho výkonnost. Vždyť opakující se neúspěchy navozují v dítěti negativní pocity, které ústí v pocit méněcennosti (Říčan, Krejčířová, 2006, str. 306).

To nás pak dovede k těmto třem hlavním zásadám:

1. je potřeba dětem neustále **dodávat jistotu**
2. naučit dítě **účelně hospodařit se svými silami**, ovládat své slabosti, **posilovat sebevědomí**, zvláště tehdy, když se mohou před ostatními dětmi něčím „vytáhnout“ – co druzí moc neumějí – př. nějaký výkon v mimoškolní činnosti: hra na housle, zpěv, hokej, tenis apod.
3. **vybudovat si systém pojistek**, které včas signalizují nebezpečí selhání.

S postupujícím věkem si i úzkostnější děti ve škole postupně zvyknou, zvýší se i celková odolnost jejich nervové soustavy. U některých dětí ještě na počátku školní docházky trvá silná **separační úzkost** – strach z odloučení.

Shrnutí

RIZIKA, která ohrožují úspěch vzdělávacích záměrů pedagoga:

- **málo vlídné, nevstřícné, strohé, nelaskavé a málo přátelské prostředí, kde dítě nenalézá dostatek lásky a porozumění,**
- **nedostatek možností projevovat vlastní city, sdělovat citové dojmy a prožitky a hovořit o nich,**
- **nepřiměřené nároky na dítě, časté negativní hodnocení,** kdy dítě opakovaně prožívá pocit selhání,
- **nedostatečné uznání a oceňování úsilí či úspěchu dítěte,**
- **jednání, které dítě pociťuje jako křivdu a vnímá jako násilí,**
- **spěch a nervozita,** omezování možností dítěte dokončovat činnost **v individuálním tempu,** nevhodné zásahy a přerušování činností dětí dospělými,
- **stresy a napětí, nejistota, nedostatek ochrany a osobního soukromí,**
- **nevhodné vzory a modely chování** (netaktní komunikace, nedostatek sociálního citění, ohleduplnosti a tolerance, necitlivé vztahy a postoje okolí),
- **nedostatečná motivace dětí k jejich sebevyjádření a sebeuplatnění,**
- **málo podnětů a aktivit podporujících estetické vnímání, citění, prožívání a vyjadřování,** (RVP, 2005, str.11).

Měli bychom si uvědomit, že *emoční problém dítěte neexistuje sám o sobě*, ale vždy jsou v pozadí další faktory:

- **atmosféra rodinná a školní,**
- **sociální prostředí,**
- **zralost CNS,**
- **temperament dítěte,**
- **jeho zdravotní stav.**

Na problém je třeba tedy nahlížet **komplexně.**

Co může pro řešení emočních problémů udělat škola?

Vytvořit **bezpečné prostředí**, v němž by se děti mohly **realizovat**, které by jejich **emoce bralo v potaz** a pomohlo jim **získávat emoční kompetence**. Zdravotní stav naší populace není zrovna lichotivý. Schází nám *pohyb* a *zdravý životní styl*. Oba tyto faktory zároveň fungují jako **prevence emočních problémů**. Vždyť pohyb umožňuje to nejpřirozenější emoční přeladění, jaké známe. Děti se přirozeně odreagují a získávají zkušenost, že náladu lze měnit. Nastoupí-li do školy dítě emočně nezralé a nepřipravené je rozhodně dlouhodobě vystaveno stresovému období (Stuchlíková, 2005, str. 43).

ZÁVĚREČNÉ SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Problematikou školní zralosti je potřeba zabývat se **komplexně a nepodceňovat ji**. Důležitá je nejen zralost kognitivní, ale také zralost sociální a emocionální, které zajišťují a umožňují „**optimální zapojení**“ do vyučování.

Na celkovou školní úspěšnost dítěte má vliv mnoho faktorů. Mnohdy sehrává významnou roli právě včasné odhalení školní nezralosti v určité oblasti, což úspěšnost dítěte ovlivňuje zcela zásadním způsobem. **Nejde jen o schopnosti kognitivní** (o možnosti dětí vnímat, chápat, soustředit se, zapamatovat si, učit se), které jsou **považovány často za prioritní**, ale také především **o kompetence emocionální a sociální**. Je nezbytné respektovat dosud omezenou sociální zkušenost, samostatnost začínajících školáků, jejich celkovou reaktivitu, emoční stabilitu/labilitu, související se sebehodnocením a hodnocením jiných (zejména vrstevníků) a **poskytnout jim dostatečný čas a prostor** k tomu, aby se s novými životními i vzdělávacími podmínkami seznámili a aby nová pravidla přijali.

Přáním každého rodiče školáka je zcela jistě to, aby jeho dítě bylo ve škole spokojené a chodilo tam rádo. K pocitu spokojeného školáka bude mít blíže dítě, které při vstupu do školy nebude umět číst, psát ani počítat, ale bude „vybaveno“ přiměřenou **sebedůvěrou, sebekontrolou, bude otevřené ke komunikaci se spolužáky a učiteli, bude dostatečně vnímavé k pocitům vlastním, ale i druhých lidí, bude se chovat**

a jednat prosociálně, zkrátka **bude-li lépe emočně i sociálně vybaveno.** Takovému dítěti se bude dařit dění ve škole s ostatními lépe sdílet, prožívat ho a spolupracovat při něm. Alarmující v dnešní době je celkový počet rozvodů, neúplných rodin, pronikavého vlivu televize, počítačů, médií, nedostatek úcty ke škole jako zdroji autority a zkracující se doby, kterou rodiče tráví se svými dětmi. Velmi důležitý a nenahraditelný je společně strávený čas rodičů se svým dítětem, jejich vzájemná komunikace, které, dle mého názoru, ubývá.

Pro nástup do školy nestačí pouze rozumová vyspělost dítěte, ale i sociální a emoční zralost, kterým se nepřikládá taková váha. Výzkumy dokazují, že **mít vysokou emoční inteligenci je stejně důležité, jako mít vysokou inteligenci rozumovou** (Shapiro, 1998, str. 13).

PRAKTICKÁ ČÁST

9. VÝZKUM

9.1 CÍL VÝZKUMU

Cílem mého výzkumu je zjistit, zda **úspěšnou adaptaci na školu** lze vidět jen v přímé **souvislosti s tím, jaká je kognitivní úroveň dítěte při vstupu do školy**; budu se snažit pojmenovat **možné adaptační problémy dítěte** při přechodu z mateřské školy do školy základní. Výzkumné šetření jsem vedla metodou **ROZHOVORU**.

Rozhovor jsem vedla s dětmi a učitelkami z mateřské školy Čtyřlístek ve Strakonici, s dětmi a učitelkami ze Základní školy Dukelská ve Strakonici a s rodiči prvňáků.

9.2 DĚTI z MŠ a ZŠ

Dětem z mateřské i základní školy jsem položila tyto dvě otázky:

- **Na co se do školy nejvíc těšíš?**
- **Z čeho máš strach?**

Zajímalo mne, zda se budou lišit odpovědi dětí předškolních (třída předškoláků, MŠ Čtyřlístek Strakonice) a dětí, které základní školu již navštěvují (1.D, ZŠ Dukelská, Strakonice).

V mateřské škole Čtyřlístek, kde pracuji jako učitelka, jsem provedla anketu ve třídě předškoláků, kde jsem zjišťovala, na co se do školy nejvíc těší a z čeho mají strach.

Tyto otázky jsem položila třiceti pěti dětem. Na základě tohoto výzkumu jsem zjistila, že **děti se nejvíc těší**:

- ✓ že se ve škole naučí číst, psát a počítat **43%**
- ✓ na paní učitelku **17%**
- ✓ na jednotlivé předměty (nejčastěji uváděly matematiku....) **14%**

- ✓ že ve škole nebudou muset spát **11%**
- ✓ na nové kamarády **9%**
- ✓ že budou nosit aktovku **6%**

Na druhou otázku, **z čeho máš strach**, děti nejčastěji odpovídaly takto:

- ✓ ze špatné známky, že propadnu a vyhodí mě ze školy **37%**
- ✓ z přísné paní učitelky **29%**
- ✓ z velké školy (Neztratím se? Bude tam hodně dětí.) **17%**
- ✓ z učení (příprava do školy) **11%**
- ✓ že mě tam bude někdo mlátit **6%**

Dvacet šest dětí z 1.D **základní školy** Dukelská se nejvíce **těšilo**:

- ✓ na paní učitelku **31%**
- ✓ na nové spolužáky **23%**
- ✓ že se naučí číst, psát, počítat **19%**
- ✓ do družiny **15%**
- ✓ že se ve škole nemusí spát **12%**

Naopak **největší strach** mělo:

- ✓ ze špatného vysvědčení **58%**
- ✓ z poznámky do notýsku **19%**
- ✓ z paní učitelky (Bude hodná?) **12%**

✓ že se nenaučím číst, psát, počítat 7%

✓ z ničeho 4%

Nakonec jsem prvňákům položila ještě doplňující otázku, zda jsou v současné době ve škole **spokojené**? Z dvaceti šesti dětí odpověděly tři negativně. Těchto dětí jsem se zeptala **PROČ?**

Jejich odpovědi:

✓ Nemůžu ve škole hrát hry na počítači.

✓ Občas se mi stýská po domově.

✓ Nelíbí se mi, že musím sedět v lavici.

SHRNUTÍ:

Děti ze základní i mateřské školy se **shodně těšily** – na paní učitelku, že se naučí trivium, že ve škole nemusí spát. Zajímavé je zjištění, že na nové spolužáky se těšily obě skupiny dětí, školáci však toto uvedli hned na druhém místě, zatímco předškolní děti až na místě pátém. Také je vidět, že předškolní děti neberou v souvislosti se školou v úvahu družinu, v podstatě nevědí, co tento pojem vlastně znamená, zatímco prvňáci ji už v této skupině odpovědí uvádějí.

Z čeho měly **strach**? Obě skupiny dětí se obávaly špatných známek, školáci však tyto obavy konkretizovaly strachem ze špatného vysvědčení. Zajímavé je, že na paní učitelku se obě skupiny dětí jak těšily, tak se zároveň obávaly, že bude přísná. U dětí z mateřské školy se dále objevily obavy z velkého prostoru školy, z učení a strach z šikany. Tyto obavy se u školáků nevyskytly, naopak uváděli strach z poznámky a to hned na druhém místě.

Překvapující je zjištění, že až na pár drobností se děti obou skupin obávaly i těšily shodně. Domnívala jsem se, že prvňáci, na základě svých dosavadních zkušeností ve škole, budou odpovídat jiná.s

9. 3 UČITELÉ z MŠ a ZŠ

Dále mne zajímaly názory pedagogů ze základních a mateřských škol, od kterých jsem formou rozhovoru zjišťovala jejich **názory na plynulý přechod dítěte z mateřské školy do školy základní**. Oslovila jsem tři učitelky základní školy a tři učitelky školy mateřské.

Velice překvapující bylo zjištění, že **všechny oslovené učitelky ze základní školy upřednostnily důležitost emocionální složky školní zralosti před složkou kognitivní**. Předpokládala jsem, že tomu **bude naopak**, a že zde bude **viditelný rozdíl mezi odpověďmi učitelek základních a mateřských škol**. Obě skupiny se však **na tomto shodly**.

Naopak moje očekávání v položené otázce „*Jak často si povídáte ve třídě s dětmi o emocích?*“ se vyplnilo. **Učitelky mateřských škol si se svými dětmi o emocích povídají denně**, kdežto **na základních školách** jim na toto téma zbývá čas **sotva jednou do týdne**.

Se všemi učitelkami jsem diskutovala také o tom, zda považují **návaznost ve vzdělávání** dětí při přechodu z mateřské do základní školy **za plynulou**. Zajímavé bylo, že **učitelky mateřské školy považují návaznost za plynulou**, kdežto **učitelky ze základní školy v ní vidí malé nedostatky** (soustředění, sebeovládání, empatie).

Dále mne zajímalo, zda jsou v kontaktu učitelky prvňáků s učitelkami v mateřské škole, které tyto prvňáky v předškolním období pro vstup do základní školy připravovaly. **Učitelky z mateřské školy uvedly, že žádný kontakt nemají, přestože by o něj velice stály**. Chybí jim zpětná vazba, kterou by mohly využít pro svůj další profesní růst. **Naopak učitelky ze základní školy sice také uvedly, že vzájemný kontakt učitelek chybí**, ale bylo z jejich výpovědí zřejmé, že **o něj ani nestojí**.

9. 4 RODIČE DĚTÍ PRVNÁKŮ

Nejvíce mne v praktické části zajímaly názory rodičů na momenty, které sehrály **negativní roli v adaptaci jejich dítěte na základní školu**. Oslovila jsem rodiče prvňáků ze základní školy Dukelské ve Strakonících, kterým jsem položila tyto otázky:

- 1. a) Při nástupu do ZŠ – V čem jste si mysleli, že bude Vaše dítě DOBRÉ?

b) Co jste si naopak mysleli, že bude PROBLÉM?

- 2. A BYLO TO TAK? Vyplnily se vaše domněnky?

- 3. a) Z čeho jste vy – RODIČE – měli při nástupu Vašeho dítěte do školy největší

STRACH, obavu z něčeho konkrétního?

b) Z čeho mělo STRACH, obavu z něčeho konkrétního Vaše DÍTĚ?

- 4. Je vaše dítě spokojeno s paní učitelkou?

- 5. S čím se Vaše dítě trápí v souvislosti se školou, o čem doma hovoří?

Na otázku: „V čem bude Vaše dítě dobré?“ jsem dostala od rodičů tyto odpovědi:

- ✓ bude pečlivé a snaživé
- ✓ půjde mu matematika a prvouka

- ✓ bude dobré ve čtení
- ✓ půjde mu psaní a kreslení
- ✓ ve všem
- ✓ nemám představu, v čem bude dobré

Naproti tomu na otázku: „**Co jste si mysleli, že bude problém?**“ se rodiče ve svých odpovědích často shodovali. Jako nejčastějšího problému se u svých dětí obávali:

- ✓ koncentrace a udržení pozornosti po celou dobu vyučování
- ✓ adaptace a socializace v novém prostředí
- ✓ přijetí školního režimu

Je zajímavé, že **rodiče své děti** v obou případech **celkem odhadli a jejich domněnky se vyplnily**. Až na pár případů, kdy děti své rodiče překvapily a očekávaný problém u nich nenastal. Naopak to, v čem si mysleli, že bude **jejich dítě dobré**, se **vyplnilo téměř na sto procent**.

V otázce, která se týkala **strachu, obavy z něčeho konkrétního**, se rodiče obávali:

- ✓ aby si jejich dítě „sedlo“ s paní učitelkou
- ✓ aby se mu ve škole líbilo, aby byl spokojený
- ✓ nového kolektivu
- ✓ šikany

Na otázku: „**Z čeho mělo strach, obavu z něčeho konkrétního Vaše dítě?**“, nejčastěji zmiňovali:

- ✓ obavu ze špatných známek
- ✓ z něčeho konkrétního
- ✓ z paní učitelky
- ✓ z nových spolužáků

Na otázku, zda je jejich dítě **spokojeno s paní učitelkou, odpověděli všichni rodiče kladně**. Z odpovědí rodičů vyplývá, že paní učitelka je milá, empatická, vlídná a spravedlivá. Rodiče u ní oceňují to, jak **dokáže netradičně motivovat děti**, prostřednictvím „Dudáků“ (kartičky s obrázky), za které si děti následně mohou v obchůdku nakoupit různé drobnosti pro radost. Tento obchůdek paní učitelka realizuje přibližně jedenkrát za dva měsíce a děti jsou touto činností přímo nadšeny.

Na otázku: „**Čím se Vaše dítě trápí v souvislosti se školou?**“ jsem dostala tyto odpovědi:

- ✓ mají ve třídě zlobivé chlapce, a paní učitelka kvůli nim často křičí
- ✓ velký hluk o přestávkách a v jídelně
- ✓ nelíbí se mu v družině
- ✓ spolužáci používají vulgární výrazy
- ✓ první lásky
- ✓ šikana

*Z odpovědí rodičů jsem si vytipovala **tři děti**, u kterých se **vyskytly v adaptačním období problémy**. S jejich rodiči jsem následně vedla podrobnější rozhovor.*

9. 5. DĚTI S ADAPTAČNÍMI PROBLÉMY

SIMONKA

Na základě rozhovoru s maminkou Simonky jsem zjistila, že rodiče předpokládali, že jejich dcera bude ve škole pečlivá a snaživá. Naopak možný **problém viděli v odloučení od matky**, na které **je velmi citově závislá**. Zjistila jsem, že jejich domněnky se vyplnily. Simonka je velmi pečlivá, školu zvládá na výbornou. Hlavním problémem byl každodenní **ranní pláč**. Matka uvádí: „Toto období bylo náročné pro celou rodinu. Simonka dva měsíce každé ráno plakala. Ráno vstávala v pět hodin, měla průjem a pak mě přemlouvala, aby do školy nemusela, že nechce a proč tam musí. Doma plakala, ale po cestě do školy přestala, aby se jí děti nesmály. Dokud jsem jí vodila až do šatny, tak to celkem šlo, ale když jsem ji doprovázela jen před školu, tak už plakala i tam. Pláč Simonky vadil i mladší sestře (2,5roku), která to prožívala s ní a i mně samotné bylo smutno, že se Simonka trápí. Překonali jsme to tak, že jsme hodně vysvětlovali, trávili spolu mnohem víc času a pořád jsme ji přesvědčovali, že ji máme všichni moc rádi, a i když spolu nejsme, tak na ni myslíme. A pak se to postupně srovnalo samo. Ale je pravda, že pokud v současné době nastane situace, se kterou nepočítala (například nemoc paní učitelky), tak je z toho rozhozená a zase musíme vysvětlovat a vysvětlovat.“

Zajímavé je, že na otázku PROČ PLÁČE, Simonka mamince nedokázala odpovědět. Maminka se domnívá, že **Simonka prožívala úzkost z neznámého prostředí a nových spolužáků**. Jako nejpodstatnější problém matka viděla **v odloučení dcery od ní**.

Zaráží mě, že přestože matku při depistáži školní zralosti psycholožka upozornila, že Simonka je emočně a sociálně nezralá a doporučila odklad, paní učitelka z mateřské školy ji přesvědčila o opaku. Doslova matce řekla, že Simonce by odkladem spíše uškodila, protože její dcera je na tom „rozumově dobře.“ Velice mne zklamal názor této paní učitelky, která jednoznačně upřednostnila především kognitivní složku před složkou emoční a sociální. Na základě svého výzkumu, který jsem provedla s paní učitelkami z mateřské školy Čtyřlístek, jsem se domnívala, že i paní učitelky z ostatních

mateřských škol budou upřednostňovat emoční a sociální složku před složkou kognitivní.

SHRNUTÍ

Z tohoto rozhovoru je patrné, že **Simonka nastoupila do základní školy emocionálně a sociálně nezralá**. Dále je zřejmé, že **Simonka je velmi úzkostná, emočně závislá na matce a prožívá strach z odloučení**. Věřím, že v tomto případě by byl odklad školní docházky řešením, které by Simonce jednoznačně prospělo. Za rok by emocionálně a sociálně vypsela, ušetřila si spoustu zbytečného stresu a rodina ji mohla po poradě s psycholožkou na školu lépe připravit.

DENIS

Rodiče Denise předpokládali, že bude dobrý v matematice, výtvarné a tělesné výchově. Očekávali naopak **problémy s chováním a kázní**, poněvadž jejich syn musel mít vždy poslední slovo. Všechny jejich domněnky se vyplnily. K očekávaným problémům s chováním se ještě přidal další, a to **s družinou**, do které Denis **odmítal chodit**. Vyžadoval po matce vyzvedávání ihned po obědě, aby do družiny nemusel a bylo mu, jako ve všem, okamžitě vyhověno. Důvod, proč nechce chodit do družiny, neuvedl.

Denis zpočátku chodil do školy celkem rád. Matka ho pravidelně mohla vyzvedávat po obědě, poněvadž chodila do práce pouze na čtyři hodiny odpoledne. Tuto dobu byl Denis u prarodičů, kde se chlapci dostávalo všeho, o čem požádal. Bylo to první vnouče v rodině. **Problémy nastaly** začátkem listopadu loňského roku, **když matce onemocněla babička**, o kterou se musela starat, a **tudíž nemohla Denise vyzvedávat ze školy po obědě**. Syn musel **opět začít chodit do družiny**, kde „trucoval“, s nikým nekomunikoval, s ničím si nehrál, následně přidal hysterický pláč a vyžadoval, aby si maminka pro něj do družiny okamžitě přijela. Paní vychovatelka volala matce, která okamžitě pro syna do družiny přijela. Denis se zřejmě poprvé ve svém životě setkal s tím, že **nemá plnou pozornost matky**, která ji musela rozdělit mezi něj a nemocnou babičku. **Zřejmě díky ztrátě pozornosti matky začal trpět**

psychosomatickými potížemi. Denis si stěžoval na bolesti břicha, ucha, hlavy, plakal, ale k lékaři jít odmítal. Jeho každodenní scény vygradovaly **v polovině listopadu, kdy matka chlapce do školy již nedostala.** Matka byla bezradná a chtěla tuto situaci se školou řešit. Nesetkala se však s vstřícným přístupem ze strany paní učitelky a ředitelky, které uvedly, že chlapec je nezvladatelný, drzý a odmítaly tuto situaci řešit. Po neefektivní komunikaci s vedením školy matka hledala pomoc jinde. Začala s Denisem navštěvovat psychiatrickou v psychiatrické poradně a na její doporučení přemístila chlapce do jiné základní školy, kde si vyžádala důsledného pana učitele. Ten Denise „zvládl“.

Matka zpětně připouští, že přestali chlapce zvládat. Byli ve výchově svého syna nedůslední, syn dostal vždy vše, nač pomyslel. Dále uvádí, že k chlapcovým problémům přispěly z velké části též **hádky s partnerem**, u kterých byl Denis často přítomen. **Psychické napětí v rodině** vygradovalo, když se přidal **alkohol a násilí**. Aby otec získal chlapce na svoji stranu, podbízel matčinu autoritu, co matka zakázala, otec povolil. Domníval se, že tímto chováním bude ubližovat matce, opak byl pravdou. Nejvíce to poznamenalo jejich syna.

Tento případ jsem konzultovala i s paní ředitelkou mateřské školy, kterou Denis navštěvoval před nástupem do první třídy. Paní ředitelka mi potvrdila, že Denis byl obětí nedůsledné a nejednotné výchovy a to jak od rodičů, tak i prarodičů. Také jsem zjistila, že problémy mezi rodiči Denise trvaly dlouhodobě, napětí v jejich rodině panovalo již od nástupu chlapce do mateřské školy. Chlapec často chodil do mateřské školy nevyspalý, unavený, podrážděný, reagoval často nepřiměřeně.

SHRNUTÍ

V tomto případě si myslím, že jsou na vině Denisových problémů jeho rodiče a prarodiče. Domnívám se, že chlapec měl, jako jedináček, v rodině **vždy poslední slovo a plnou pozornost rodičů i prarodičů.** Dostal vše, nač pomyslel, **neměl žádné hranice, mantinely.** Chlapec je inteligentní, své „chytrosti“ umí patřičně využít. Je zřejmé, že **ve výchově chyběla důslednost.** Denis zjistil, že rodiče ovládá, co matka zakáže, otec povolí. Mezi rodiči panuje nejednotná výchova, jsou nedůslední. Denis nemá žádné hranice a tím vlastně ani žádné jistoty. Díky hádkám rodičů je **emočně**

rozhozený, ve škole přehnaně úzkostný. Má problémy i ve vztahu se spolužáky, protože není zvyklý, že by mu kdokoli oponoval.

Zaráží mě, že když nastaly problémy, kdy matka Denise do školy již nedostala, škola nebyla ochotna s matkou spolupracovat, přestože matka o spolupráci a pomoc velmi stála. Tato neefektivní komunikace se školou přivedla matku k řešení Denisových problémů jinde. Postupně se dostala až k psychiatrice, která Denisovi i matce samotné velmi pomohla a pomáhá dodnes. Doporučení o přeřazení chlapce do jiné školy mu jednoznačně prospělo.

Denis má stále kázeňské problémy, ale do školy bez větších obtíží chodí. Dokonce navštěvuje třikrát do týdne družinu. Matka začala být na svého syna přísnější, důslednější, poslední slovo se snaží mít ona. Problémy v rodině přetrvávají nadále, hádky a násilí jsou na denním pořádku.

Zde bych zdůraznila, jak velmi důležitá je komunikace školy a rodiny, vstřícnost učitelů, která napomáhá k překonání problémů dítěte a jeho příznivému vývoji.

Je zřejmé, že Denis **nespecifikovanou úzkost ze školy prožívá díky emočně nestabilnímu rodinnému prostředí (každodenní hádky) a výchově.** Chlapec je pod neustálým tlakem, stresem, možná prožívá i **strach o svou matku.**

„Má-li dítě v životě obstát, musí se v tomto světě cítit dobře. Toho nedosáhne ovládnutím okolí, ale tím, že se naučí přizpůsobovat, čekat, snášet porážky, zvládat strach a být solidární s ostatními (Prekopová, 2000, str. 78).

„To, co chci od dítěte, musím nejdříve zvládat sám jako rodič a rodiče jako partneři mezi sebou. Pokud chci, aby mě dítě respektovalo, musím respektovat svého partnera. Až pak to můžu vyžadovat od dítěte. Děti jsou naše zrcadlo a velmi často napodobují to, jací jsme my,“ Vávrová, pražská terapeutka.

Nejčastější chyby a omyly ve výchově

1. Rodiče neumí jít svému dítěti příkladem.
2. Rodiče se snaží být s dětmi kamarádi, v rodinné hierarchii jsou děti stavěny na rovnocennou a rovnoprávnou úroveň.
3. Nejednoznačnost v komunikaci.
4. Extrémy ve výchově (příliš svobody × příliš mnoho pravidel, příliš velký zájem o dítě × malý zájem o dítě, hodně podnětů × málo podnětů).

5. Lhaní dětem.
6. Výrazné potlačování sebe sama jako rodiče, obětování se pro děti.
7. Nepřijímání dítěte takového, jaké je – představy, že by mělo být jiné, lepší.
8. Nevypočitatelnost reakcí rodiče.
9. Nedůslednost.
10. Nesoulad mezi tím, co říkám, k čemu dítě vedu, a co si skutečně myslím, co cítím (Prekopová, 2000, str. 100).

FILIP

Rodiče Filipa předpokládali, že jejich syn bude dobrý v tělocviku a výtvarné výchově. Tato jejich očekávání se vyplnila. Bohužel vyplnila se i očekávání problémů. Nejvíce se obávali **čtení**, které se později ukázalo být pouze **jedním z mnoha** Filipových **problémů**.

Přestože se Filip do školy těšil a žádnou obavu před nástupem do první třídy nepociťoval, rodiče se **obávali socializace**, měli strach, jak se jejich syn začlení do kolektivu. Jejich obavy pramenily **ze strachu z posměchu ostatních**, kvůli **opožděnému vývoji řeči**. Věděli, že Filip trpí **dyslálií**, **neumí se vyjadřovat v souvislých větách, používá agramatismy**. Také tato obava rodičů byla oprávněná, děti se Filipovi posmívaly, že neumí mluvit, **chlapec si nevěřil, neuměl se bránit a stával se obětí nejen psychického násilí**. Děti začaly chlapce fyzicky napadat, ten plakal, chodil do školy se strachem. **Šikana** ve formě fyzického násilí probíhala o přestávkách ve škole, spolužáci Filipa fyzicky napadali, zavírali ho do skříně, tam ho následně zamykali.

Rodiče si Filipovi proměny všimli. Z bezstarostného, spíše trochu flegmatického chlapce, se jim před **očima měnil v ustrašené, nervózní, bojácné a někdy až apatické dítě**. Rodiče navštívili třídní učitelku, která byla vstřícná a ochotná problém řešit. S dětmi si o všem popovídala formou komunitního kruhu, o přestávkách ve třídě je přítomna a veškeré dění má pod kontrolou.

Přestože násilí a šikana se zřejmě paní učitelce podařila vyřešit, ostatní Filipovy problémy trvají. Filip má **velký problém s udržením pozornosti**. Často dostává **horší**

známky, než jedničky, které ho ale nemrzí samy o sobě, více mu vadí odlišnost od ostatních, trápí se hlavně otázkou, **proč jako jediný dostal v pololetí dvojku na vysvědčení**, když všichni ostatní mají jedničku?

Další jeho problém spočívá v **menší manuální zručnosti**. Nezvládne věci tak dobře, jako spolužáci, nestačí jim, což u něj vyvolává **záchvaty vzteku a agresivity**. Největším problémem, o kterém doma Filip často hovoří, je, že nedostal Dudáka (odměnu), na toto si stěžuje velmi často. **Ač se snaží, jeho schopnosti ho limitují a odměnu většinou nezíská.**

Rodiče vidí, že **pokroky jejich syna jsou velice pomalé**, mají strach, že se to nezlepší, co bude dál. Navštívili s Filipem i pedagogicko-psychologickou poradnu. Zajímavé je, že nezjistili žádnou poruchu učení, pouze konstatovali, že školní obtíže pramení z celkově **nižšího nadání chlapce v kombinaci s opožděným vývojem řeči**.

Pedagogicko-psychologická poradna vydala 6. 12. 2010 tato doporučení:

Doporučení pro školu:

- ✓ pokračovat v individuální práci s chlapcem,
- ✓ s rodiči konzultovat co a jakým způsobem si má chlapec procvičit,
- ✓ v matematice stále užívat názor,
- ✓ procvičit dostatečně počítání v oboru do 10,
- ✓ pokračovat v budování vztahů se spolužáky,
- ✓ pokud je to možné, zařadit do péče speciálního pedagoga školy.

Doporučení pro rodiče:

- ✓ denně procvičovat a opakovat učivo probírané ve škole,
- ✓ často komunikovat s paní učitelkou, postupovat dle jejího doporučení,
- ✓ denně si s chlapcem povídat, zajímat se, co nového bylo dnes ve škole,
- ✓ rozvíjet aktivní slovní zásobu,

- ✓ rozvíjet početní představivost,
- ✓ procvičovat chápání pojmů menší, větší, nejméně....,
- ✓ pracovat v kratších úsecích – tím rozvíjet pozornost a soustředění chlapce,
- ✓ ke kontrolnímu vyšetření se přihlásit v květnu.

SHRNUTÍ

Filip **má problémy** ve všech hlavních předmětech, **učivo nezvládá** a většinou **reaguje pláčem** (píšou diktát, nestíhá, rozpláče se). Chlapec vykazuje **známky nadměrné úzkosti**. Je nápadně stydlivý, zaražený, neprojevuje se naplno. **Nedokáže ukázat a uplatnit, co dovede. Bývá nejistý, má sníženou sebedůvěru.** Vyhovuje mu práce v kratších intervalech, takto ho učení baví a pracuje se zájmem. Individuální péči věnuje Filipovi speciální pedagožka, působící ve škole, která dohání s chlapcem probíranou látku, vysvětluje, upřesňuje, konkretizuje. S Filipem mají velmi pěkný vztah, chlapec ji důvěřuje, má ji rád.

Filipova situace ve škole může mít souvislost i s **negativní zkušeností matky se školou**. Matka také byla v dětství terčem posměchu svých spolužáků, kteří se jí vysmívali kvůli jejímu vzhledu a chování. Psychický teror pokračoval i na učilišti, kde se k posměškům spolužáků dokonce přidali i pedagogové. Matka situaci neunesla a ze školy odešla těsně před ukončením studia. Po takovýchto zážitcích vzpomíná na školu zcela negativně a je možné, že tuto vzpomínku a pocity nevědomě přenáší i na Filipa.

Jak již uvedla PPP, školní obtíže pramení z celkově **nižšího nadání chlapce v kombinaci s opožděným vývojem řeči**.

Rodiče mnohdy netrápí úzkostnost jejich dětí, jako taková, ale fakt, že úzkost se promítá do jejich výkonu a snižuje ho. Často ztěžuje nebo blokuje jeho náležité uplatnění ve škole (Stuchlíková, 2005, str. 46).

CELKOVÉ SHRNU TÍ ROZHOVORŮ, POTVRZENÍ PŘEDPOKLADŮ

Výše popsané adaptační problémy **ve všech třech případech** souvisely s **emoční a sociální nezralostí**, u Filipa tato nezralost byla **posílena** ještě **nezralostí kognitivní** – následkem OVR a celkově nižšího nadání.

Pro nástup do školy **nestačí pouze rozumová vyspělost** dítěte, ale i **sociální a emoční zralost**, kterým se nepřikládá taková váha. **Pro plynulý přechod** dětí ze školy mateřské do školy základní můžeme my, **učitelky mateřských škol, ale i rodiče udělat mnoho**. Důležité je nestresovat děti přemírou znalostí, které jim škola dá, ale zaměřit se především na rozvoj **emoční a sociální, rozvoj komunikace, samostatnosti, zdravého sebevědomí, sebedůvěry, sebehodnocení**. **Podat** dětem **pomocnou ruku**, když ji potřebují, jednat a chovat se **prosociálně a empaticky**. Zralé dítě s dobrou podporou rodiny nároky školy bez problémů zvládá. Ovšem u některých dětí, zejména těch nezralých, se mohou za kratší či delší dobu projevit určité adaptační problémy.

Výsledky výzkumné sondy, na základě metody rozhovoru, dokazují, že úspěšnou adaptaci na školu **nelze vidět pouze v souvislosti s tím, jaká je kognitivní úroveň dítěte** při vstupu do školy, ale především s tím, jak včas byl „**nastartován**“ **a podněcován jeho sociální a emocionální rozvoj**. Lze předpokládat, že rozvoj emocionální inteligence a kompetence usnadní dítěti nejen jeho *efektivní učení* a *školní úspěšnost* jako takovou, ale přispěje i k jeho kvalitnímu *uplatnění v pozdějším profesionálním i osobním životě*. Je velmi důležité nahlížet na osobnost budoucího školáka „komplexně.“ **Cíl byl splněn a prokázán.**

ZÁVĚR

Je důležité poskytnout dětem při vstupu do první třídy **dostatečný prostor pro adaptaci** na školní prostředí a školní způsob práce; je nutné počítat s tím, že pro školu zralé a připravené je každé dítě, které dosáhlo určité úrovně svého **kognitivního, emocionálního a sociálního rozvoje**. Velmi důležitá je **návaznost základního vzdělávání**, zejména svými formami a metodami práce **na předškolní vzdělávání** tak, aby **přechod** z jedné vzdělávací etapy do druhé byl pro dítě **plynulý a postupný, bez zbytečných skoků či ztrát**.

Úspěch adaptace dítěte na školu – výsledky z výzkumné sondy to dokládají – nelze vidět jen v souvislosti s tím, jaká je **kognitivní úroveň dítěte při vstupu** do školy, ale především s tím, jak včas byl „**nastartován**“ a **podněcován jeho sociální a emocionální rozvoj**. Když dítě nebude na školu vybaveno a připraveno emočně a sociálně, nemůže úspěšně probíhat jeho kognitivní rozvoj.

Společným cílem MŠ, ZŠ a rodiny je vychovat z našich ratolestí **ZDRAVĚ SEBEVĚDOMÉ** děti, které v životě dokážou být ohleduplní a citliví k okolnímu světu. Podporovat a posilovat jejich všestranný rozvoj a jejich motivování pro touhu vzdělávat se.

Helus upřednostňuje rozvoj těchto potencialit – **být šťasten, vnímat lásku a sympatie druhých a odpovídat na ně, nahlížet na věci v hlubších a širších souvislostech, být sám sebou, usilovat o vytyčené cíle, brát na sebe odpovědnost a dostát jí v konfrontaci s potížemi** (Helus, 2004, str. 91). Takové děti budou v životě šťastnější a sebevědomější.

SEZNAM POUŽITÉ A CITOVANÉ LITERATURY

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ V. *Školní zralost*. Brno: Computer Press, 2010, ISBN 978-80-251-2569-4

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004

KLÉGROVÁ, J. *Máme doma prvňáčka*. Praha: Mladá fronta, 2003, ISBN 80-204-1020-1

KUTÁLKOVÁ, D. *První třídou bez problémů*. Galén, 2004, ISBN 80-7262-267-6

MACHAČ, M., MACHAČOVÁ, H., HOSKOVEC, J. *Emoce a výkonnost*. Praha: 1988

MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996, ISBN 80-7178-085-5

MATĚJČEK, Z., DYTRICH Z. *Děti, rodina a stres*. Praha: Galén 1994, ISBN 80-85824-06-X

NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia 2003

SHAPIRO L. E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 1998, ISBN 80-7178-238-6

STUHLÍKOVÁ, I. a kol. *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál, 2005, ISBN 80-7178-534-2

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 2005, ISBN 80-246-0956-8

VERECKÁ, N. *Jak pomáhat dětem při vstupu do školy*. Praha: NLN 2002, ISBN 80 -7106-474-2