

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI
FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA PSYCHOLOGIE

VĚK ŽÁKA 1. TŘÍDY A ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Nikol Kupilíková

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Vedoucí práce: PhDr. et PaedDr. Věra Kosíková, Ph.D.

Plzeň, 2024

Čestné prohlášení

P r o h l a š u j i, že jsem diplomovou práci na téma Věk žáka 1. třídy a školní úspěšnost zpracovala samostatně a veškerou použitou literaturu a další podkladové materiály, které jsem použila, uvádím v seznamu použitých zdrojů a že svázaná tištěná a elektronická podoba práce je shodná.

.....
Nikol Kupilíková

Poděkování

Ráda bych tímto poděkovala PhDr. et PaedDr. Věře Kosíkové, Ph.D., za trpělivé vedení, čas strávený nad mojí prací a za konstruktivní přístup, připomínky, doporučení a nasměrování v oblasti použití nových zdrojů. Děkuji hlavně své rodině a přátelům za podporu během mého studia.

Abstrakt

Diplomová práce s názvem Věk žáka 1. třídy a školní úspěšnost představuje vhled do problematiky pedagogického charakteru na 1. stupni základní školy. V teoretické rovině jsou v práci předloženy stěžejní termíny související se školní úspěšností žáka mladšího školního věku, který je hlavním tématem celé práce. Současně se zde zaměřujeme na vliv věku žáků na počátku povinné školní docházky, zda vůbec a případně do jaké míry ovlivňuje věk i celková školní zralost a připravenost žákovy úspěchy ve výuce. A to jak na počátku školní docházky, tak i v průběhu pozdějšího 3. ročníku. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda věk žáka ovlivňuje jeho školní úspěšnost. Výzkumné šetření bylo prováděno rozhovorem s třídní učitelkou, která vybrané žáky vyučovala od 1. do 3. ročníku. Výsledky rozhovoru jsou doplněny o výsledky dotazníkového šetření zákonných zástupců, kteří se ke svým dětem vyjádří v rámci stejných sledovaných aspektů, ovšem ze svého pohledu. Získaná data byla následně komparována a výsledná zjištění uvádíme v páté kapitole.

Klíčová slova:

školní úspěšnost, školní neúspěšnost, školní připravenost, školní zralost, žák mladšího školního věku, odklad povinné školní docházky

Abstract

The diploma thesis entitled Age of the 1st grader and school performance presents an insight into the issue of pedagogical character at the 1st grade of elementary school. At the theoretical level, the thesis presents the key terms related to the school success of the younger school age pupil, which is the main topic of the entire thesis. At the same time, we are focusing here on the effect of the age of pupils at the beginning of compulsory schooling, whether and to what extent age and overall school maturity and readiness affect the pupil's success in teaching. And that both at the beginning of schooling and during the later 3rd grade. The aim of the research was to find out whether the age of the pupil affects his school success. The research was carried out by interviewing the class teacher who taught the selected pupils from 1st to 3rd grade. The results of the interview are supplemented by the results of a questionnaire survey of legal representatives, who comment on their children within the same monitored aspects, but from their own point of view. The obtained data were subsequently compared and the resulting findings are presented in the fifth chapter.

Key words:

school success, school failure, school readiness, school maturity, pupil of younger school age, postponement of compulsory school attendance

Obsah

ÚVOD	1
TEORETICKÁ ČÁST	3
1 Školní zralost a připravenost	3
1.1 Školní připravenost	3
1.2 Školní zralost.....	3
1.3 Školní nezralost, nepřipravenost	8
2 Žák na počátku školní docházky	13
2.1 Žák mladšího školního věku	13
2.2 Požadavky na žáka na počátku školní docházky.....	14
2.3 Adaptace žáka na školu.....	16
3 Školní úspěšnost a neúspěšnost	19
3.1 Faktory školní úspěšnosti žáka.....	20
VÝZKUMNÁ ČÁST	26
4 Cíl výzkumu a výzkumné otázky	26
4.1 Popis výzkumného vzorku	26
4.2 Použité výzkumné metody	27
5 Výsledky výzkumného šetření	29
5.1 Výsledky rozhovoru a jejich intepretace.....	29
5.2 Výsledky dotazníkového šetření a jejich interpretace.....	48
Závěr	60
Seznam použité literatury	62

ÚVOD

Počátek školní docházky je velká událost pro celou rodinu. Je to změna, se kterou se každý srovnává jiným způsobem. Dítě je na školní docházku připravováno již od předškolního věku. Rodiče, prarodiče, tety a strýcové, všichni se ptají malého človíčka, jestli už se těší do školy, že se bude učit číst, psát, počítat. Zároveň dítě upozorňují, někdy až straší, že musí být ve škole hodné, poslouchat paní učitelku, dávat pozor, aby mělo samé jedničky. A tak se dítě do školy moc těší a zároveň prožívá strach, aby nezklamalo celou nadšenou rodinu. Bohužel školní úspěšnost žáků nelze takto jednoduše definovat ani posuzovat. Školní úspěšnost závisí na mnoha faktorech a nejedná se jen o dítě samotné.

I my dospělí zažíváme situace, ve kterých jsme, nebo nejsme úspěšní, ve kterých chceme být úspěšní. Během dospívání slyšíme v rodině stále dokola, že už jsme přece dost staří na to, abychom si sami uklízeli pokoj, abychom si sami pohlídali končící platnost jízdních dokladů, abychom se připravili na přijímací pohovor do zaměstnání, abychom se postavili tzv. na vlastní nohy. Takže z toho usuzujeme, že stačí mít ten správný věk a můžeme vše zvládnout a být úspěšní. Ale je to trochu jinak. Musíme se vzdělávat, musíme si všítat okolí, zajímat se o pracovní pozice, mít určité předpoklady. Musíme spoustu věcí. Ale také stavíme na nějakých základech, které nám byly vštěpovány během výchovy. Člověk, který nebyl veden ke čtení, nemůže být úspěšný jen tak bez dalšího studia např. jako spisovatel. Ten, kdo nebyl veden v dětství uměleckým směrem, nemůže být v určitém věku bez dalšího studia a přičinění jen tak malířem, sochařem. Jedinec, který neumí zpívat, případně byl v rodině podceňován, nebude v určitém věku schopen vystoupit veřejně před publikum a zpívat nebo recitovat, nebo stát se hercem.

Každý člověk je jedinečná osobnost, která má své předpoklady, talent, zájmy, ale i nezáměr a některé predispozice málo či nedostatečně rozvinuté. Školní docházka začíná ve věku 6 let, odvíjí se od data narození dítěte, k tomu je potřeba i posudek pediatra, případně vyjádření pedagogicko-psychologické poradny. Domníváme se, že nadšení a školní úspěšnost žáka jsou ovlivněny také prostředím školy, kolektivem, třídní učitelkou, která má mimo jiné za úkol své žáky motivovat, aby se chtěli vzdělávat a být úspěšní. Motivovaný žák má vnitřně nastavený lepší základ pro školní úspěšnost,

než žák, který motivovaný není. Opět je spousta faktorů, které motivaci ovlivňují, od jedince samotného až po společnost, ve které se jedinec pohybuje.

Tato práce s názvem „Věk žáka 1. třídy a školní úspěšnost“ předkládá jednotlivé faktory, které školní úspěšnost, resp. neúspěšnost ovlivňují. Předložíme také znaky školní zralosti, podle čeho lze dítě do školy přijmout a podle čeho je možné žádat o odklad školní docházky. Zmíníme zároveň požadavky, které jsou kladeny na žáka na počátku školní docházky a jak vypadá nebo probíhá adaptace na toto nové období v životě. Praktická část práce zjišťuje, zda věk žáka ovlivňuje jeho školní úspěšnost, případně, do jaké míry je tato skutečnost ovlivněna věkem.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Školní zralost a připravenost

V pedagogické praxi se velmi často setkáváme s pojmem školní zralost. Můžeme slyšet větu, že dítě není zralé pro školní docházku a každý si pod tím představí něco jiného. Pojem školní připravenost už v klasické komunikaci na dané téma není tak běžný. Co tedy oba termíny znamenají a v čem se liší?

Jak je uvedeno v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 243), v současnosti se používají pojmy školní zralost a školní připravenost souběžně. Dítě je tedy připraveno do školy tehdy, když *„dosahuje takové úrovně tělesného, psychického a společenského vývoje, která mu umožňuje úspěšně zvládnout požadavky školy.“* Zatímco zralost je jev biologický, připravenost je úroveň všeobecných a praktických znalostí, dovedností a návyků, čili kompetencí, které umožňují dítěti pokračovat ve svém rozvoji prostřednictvím školního vzdělávání.

1.1 Školní připravenost

Školní připravenost je aktuální stav rozvoje celkové osobnosti jedince, přičemž je důležitý vývojový předpoklad a zároveň na dítě působí výchovný proces, podmínky i prostředí. Školní připravenost je založena především na psychické vyspělosti za doprovodu biologického vývoje v daném prostředí. (srov. Mertin, Gillnerová, 2003; Kmeťová, 2019)

„Školská připravenost představuje souhrn všech výchovných vlivů na dítě v předškolním věku, celý způsob jeho výchovy. Způsobnosti dítěte pro vstup do školy a ke školní docházce uvádí výsledný souhrn obou předchozích činitelů, biologických a sociálních, čili školní zralost a školní připravenost“. (Urbanovská, 2019, s. 7)

1.2 Školní zralost

Školní zralost definují Bednářová, Šmardová (2012) či Sokolová (2020) jako dosažení určitého stupně vývoje ve fyzické, mentální, emocionálně-sociální oblasti. Hovoříme o vývoji v takové míře, aby se dítě mohlo zapojovat do výchovně-vzdělávacího procesu bez obtíží a nejlépe s radostí.

Zelinková (2001), Bartoňová et al. (2019) doplňují tuto skutečnost o zralost centrální nervové soustavy, díky které je dítě schopno odolávat zátěži, soustředit se a být emocionálně stabilní.

Školní zralost je chápána podle Vágnerové (2000) i Boháčové et al. (2019) jako dosažení určité úrovně ve vědomostech, dovednostech a jsou závislé na učení a vnějším prostředí. Školně zralé dítě disponuje souborem kompetencí, mezi které se řadí rozlišování rolí, diferenciací chování v těchto rolích, úroveň verbální komunikace, respektování běžných norem chování a hodnotového systému, vnitřní motivace ke školní práci.

Dítě se může adaptovat bez větších obtíží na školní režim za předpokladu, že je centrální nervová soustava zralá a dítě již disponuje určitými zkušenostmi. „*Centrální nervová soustava ovlivňuje například lateralitu, motorickou a senzomotorickou koordinaci a zrakovou a sluchovou percepci.*“ (Otevřelová, 2016, s. 55). Vágnerová (2000) a Boháčová et al. (2019) to nazývají klíčovými kompetencemi, do nichž řadíme odolnost proti zátěži (adaptace na školní režim), koordinaci činnosti mozkových hemisfér, sluchovou diferenciaci, vizuální diferenciaci a integraci (zralost očních pohybů), myšlení na úrovni konkrétních logických operací, kvalitnější koncentraci pozornosti, lateralitu ruky, motorickou i senzomotorickou koordinaci a manuální zručnost, emoční stabilitu, autoregulaci založenou na vůli a spojenou s vědomím povinnosti.

Důležitý pohled nastiňují také Průcha, Walterová, Mareš (2013, s. 304), kteří poukazují na legislativní pojetí školní zralosti. Dle platné legislativy je školní zralost „*podmínkou pro zahájení povinné školní docházky po dovršení 6. roku věku, kdy dítě má být tělesně i duševně přiměřeně vyspělé.*“

Hořínková (2017) zmiňuje dr. Ebbert, která ve své publikaci sepsala 100 položek, jež by měly děti předškolního věku umět a znát. Patří zde např. znát své jméno a adresu, brát ohled na ostatní, umět vyjádřit svá přání, umět chodit pozadu, říkat „prosím“ a „děkuji“, házet odpadky do koše, být schopen zhlédnout divadelní představení a další. Do samotného testování školní zralosti či připravenosti nejsou tyto záležitosti zahrnuty, jestliže se však zamyslíme nad významem, proč by to předškolák měl umět, dáme dr. Ebbert za pravdu. Hořínková (2017) k této pasáži udává praktický příklad, který považujeme za vhodné zde předložit jako potvrzení našeho souhlasu s dr. Ebbert.

„Představte si, že máte 25 dětí ve třídě, je 1. týden školy a děti mají svačinku. Dítě, které není navyklé, že odpadky patří do koše a že je tam musí dát samo, je nechá na lavici, shodí pod lavici nebo je hodí ke koši, protože u sebe nemá maminku, která by to za něj do koše hodila. Takových dětí bude více a také odpadků kolem koše přibude. Děti, které si neumí vyčistit nos, budou posmrkávat, utírat si nosík do rukávu, do ruky, kterou pak učitelé nebo spolužákům podají určitou věc. Když půjdete do divadla, děti, které chvíli neposedí, budou vyrušovat ostatní a další učitelé vás budou mít v lepším případě za neschopné pedagogy, v tom horším opustíte divadlo ještě před koncem představení. (Hořínková, 2017, s. 8)

Školní zralost se dělí do tří stěžejních složek, které umožňují diagnostiku pro nástup školní docházky. Jedná se o zralost fyzickou, kognitivní a emocionální.

1. Fyzická zralost

Posouzení dítěte z hlediska jeho fyzické zralosti je plně v kompetenci pediatra. Dětský lékař posuzuje zdravotní stav dítěte, odolnost organismu i jeho zvláštnosti. Kropáčková (2004) udává optimální výšku dítěte 120 cm, jeho váhu 20 kg a výměnu mléčného chrupu. Zde však musíme lehce oponovat, neboť tento vývoj je velmi individuální a závisí na několika faktorech, např. dědičnosti. Náš názor potvrzuje také Langmeier, Krejčířová (2006) nebo Říčan (2021).

Kuriozitou v dnešní době je tzv. filipínská míra, která se v dávnější době také počítala do diagnostiky školní zralosti. Pokud si dítě ve věku 6 let dokázalo sáhnout pravou rukou přes hlavu na ucho, bylo uznáno za školně zralé.

2. Kognitivní zralost

Kognitivní zralost je souhrnné označení pro jednotlivé oblasti poznávacích procesů, které by mělo dítě zralé pro školní docházku zvládnout téměř bez potíží. Bednářová, Šmardová (2012), Sokolová (2020) tyto kognitivní procesy nejen klasifikují, ale ve svých publikacích uvádějí i praktické ukázky, na kterých se jednotlivé složky poznávacích procesů mohou diagnostikovat.

a) Předmatické představy

Předmatické představy, které se u dítěte formují v mateřské škole, jsou základem pro utváření matematických představ během základního vzdělávání. Úroveň těchto představ ovlivňují rozumové předpoklady, rozvoj motoriky, časoprostorová

orientace, rozvoj řeči, zraková i sluchová percepce, soustředěnost. Řadí se zde porovnávání, pojmy a vztahy méně-více; třídění a tvoření skupin podle velikosti, barvy; řazení podle velikosti; množství a pojmenování např. geometrických tvarů. (Zelinková, 2001)

b) Časoprostorová orientace

Dalším důležitým znakem školní zralosti je vnímání prostoru. Otevřelová (2016) i Vítová (2021) říkají, že nejprve je třeba, aby si dítě uvědomilo své tělo a propojilo jej s okolím. Dítě si musí uvědomit, kde se právě nachází. V šesti letech už umí určovat směry nahoře-dole, vpředu-vzadu a vpravo-vlevo. Náročnější je pro děti vnímání času. Musí pochopit posloupnost, např. střídání ročních období, měsíců v roce, dní v týdnu.

c) Grafomotorika, jemná a hrubá motorika

Hrubá motorika je zjevná při vstupu dítěte do místnosti, jakým způsobem se pohybuje, jak si sedá, vstává, obléká se, dále zde spadá udržení rovnováhy. V tomto období se rozvíjí jemná motorika. Jedná se o pohyby, které vyžadují jemnou svalovou koordinaci. To znamená, že nastává výrazný pokrok v kreslení, nakládání s drobnými předměty, v sebeobslužných činnostech. Dochází k vyhranění stranové orientace, tzv. laterality. U předškolního dítěte už víme, zda se jedná o praváka nebo leváka. Občas se stává, že dítě disponuje dovedností obou rukou, nazýváno odborně jako ambidextrie. (srov. Klindová, Rybářová, 1985; Šafářová et al., 2022)

Jemnou motoriku pozorujeme při kreslení, psaní, manipulaci s předměty. Dítě dovede nakreslit postavu, ta se však liší podle dispozic dítěte. Přesto existuje jakýsi standard pro posouzení vypslosti kresby, např. Jiráskův test školní zralosti. Někdo nakreslí postavu včetně detailů, někdo zvládne sotva tzv. hlavonožce. Dále můžeme jemnou motoriku pozorovat při navlékání korálků, při úklidu pastelek do přihrádky, atd.

Grafomotoriku pozorujeme již při úchopu psacího náčiní. Dítě je schopné držet správně tužku nebo pastelku v tzv. špetkovitém úchopu. Způsob, jakým dítě sedí při psaní, také napovídá o rozvinutí motoriky a napomáhá správné grafomotorice. Na tužku by dítě tlačit nemělo, určité tvary by měly být plynulé. Většina dětí se zvládne podepsat. (Hořínková, 2017)

d) Sluchová percepce

Když mluvíme o sluchovém vnímání, nemáme na mysli ostrost zvuku, ale jde o úroveň fonemického uvědomování. V tomto věku je u dítěte dostatečně rozvinutá sluchová paměť, dítě dokáže provést sluchovou analýzu a syntézu, vnímat rytmus, poslouchat. Sluchové vnímání má velký význam pro vývoj řeči. Řeč je prostředkem komunikace. Slovní zásoba dítěte do konce předškolního věku obsahuje přibližně 2500 až 3000 slov, dítě tvoří věty a souvětí, používá všechny slovní druhy, ačkoli převládají podstatná jména a slovesa, správně vyslovuje hlásky a zvládá užívat skloňování (Nádvorníková, 2011).

e) Zraková percepce

Pro zvládnutí čtení, psaní a počítání je důležitá dostatečná úroveň rozumových schopností a rovnoměrnost vývoje v jednotlivých oblastech. (Bednářová, Šmardová, 2012) i Vágnerová (2000) říkají, že v tomto období je zrakové a sluchové vnímání dítěte na úrovni potřebné ke zvládnutí čtení a psaní. Zlepšuje se vidění na blízko, které je důležité při rozlišování detailů. Podle Bednářové, Šmardové (2012) by 5-7 leté dítě mělo znát barvy a jejich odstíny, vnímat figury a pozadí, části a celek, mělo by mít dostatečně vyvinutou zrakovou paměť a oční pohyby.

Diagnostika může spočívat např. v rozlišování tvarů horizontálně nebo vertikálně převrácených. Dítě ukazuje nebo jmenuje, která dvojice obrázků je špatně, resp. která z nich je vzájemně převrácena.

f) Řeč a komunikace

Při zápisech do 1. ročníku mohou školy využívat pro diagnostiku školní zralosti také již zmíněný Jiráskův test školní zralosti. Jedná se o 3 cvičení – kresba postavy, napodobení věty psacím písmem a obkreslení skupiny bodů. Využít se dají také pracovní listy, karty, obrazové pomůcky, které se běžně využívají ve výuce. Např. může obrázek ovoce a zeleniny představovat třídění věcí s vizuální podporou, které lze využít pro diagnostiku jazykového projevu, dítě popíše, co vidí na vybraném obrázku, správně přiřadí nadřazený pojem, zároveň můžeme vyzkoušet slovní zásobu, poznávání barev, protiklady atd.

Na jiném obrázku s domečkem s okénky v řadě a sloupci může dítě popisovat, co vidí na obrázku. Prvořadá je zde pravolevá orientace a pojmy nahoře, dole, nad, pod,

před, za, apod. Kromě smysluplného popisu může dítě také počítat, třídít do skupin, opět poznávat barvy.

Další využívanou pomůckou bývá tzv. figura v pozadí. Úkolem dítěte je rozpoznat obrázek v pozadí. Jednotlivé objekty i pozadí bývají černobílé, pouze obrysové. I na této aktivitě lze rozpoznat, zda dítě chápe významy slov, umí správně pojmenovat a hovořit. Jestliže by byla možnost mít pro každé dítě zvlášť tento papír, je možné, aby dítě nalezené objekty vybarvilo, což umožňuje diagnostikovat také grafomotoriku a úchop psacího náčiní.

g) Sociální a emocionální zralost

Dítě připravené a zralé na základní vzdělávání se musí dokázat odloučit od rodiny na potřebný čas. Jsou časté případy, kdy počáteční školák přichází do školy s pláčem, křikem a nechce se od matky odloučit. Dítě by mělo být připravené na roli školáka, sžít se s ní, mělo by zvládat respektovat učitele a vhodně na něj i spolužáky reagovat. Zároveň je důležité, aby zvládalo kooperaci ve skupině, dvojici, aby respektovalo pravidla výuky jak frontální, skupinové, tak individuální.

Dítě v nové roli žáka by už mělo zvládat své emoce, které by měly být ustálenější než v předškolním období jeho vývoje. Afektivita by měla být upozaděna a žák už by měl umět zvládat svá přání, potřeby i chování. (Hořínková, 2017)

1.3 Školní nezralost, nepřipravenost

Předpokladem úspěšného zvládnutí role žáka jsou různé schopnosti, znalosti a dovednosti. Ty jsou důležité pro další rozvoj kompetencí a motivace k učení. Příčinou školní neúspěšnosti může být snížená inteligence, výchovné zanedbání, ale také nerovnoměrný rozvoj některých kompetencí. (Vágnerová, 2000) I když je určena věková hranice dítěte šest let pro vstup do primárního vzdělávání, často se stává, že dítě na školu ještě není připraveno nebo není zralé, a to po stránce fyzické, psychické nebo sociální.

1. Fyzická nezralost

Posouzením fyzické nezralosti by se měl zabývat pediatr. Jednou z příčin je častá nemocnost, která může způsobit, že je dítě rychleji unavitelné. Dalším znakem je nedostatečně rozvinuté svalstvo, a proto by mohlo dojít k tělesným deformacím.

Přestože se přihlíží k výšce dítěte, nemusí nižší vzrůst znamenat, že dítě není zralé na školu. Fyzické předpoklady jsou ovlivněny i dědičností, proto, jak je uvedeno výše, neměla by být fyzická zralost prvořadé kritérium posuzování školní zralosti, resp. nezralosti. (Otevřelová, 2016)

2. Kognitivní nezralost

a) Jemná motorika a grafomotorika

Bednářová, Šmardová (2012) říkají, že dítě s nevyzrálou jemnou motorikou odmítá kreslení, obsah kresby je chudý, vyhýbá se činnostem, které vyžadují koordinaci jemných pohybů, kresby jsou kostrbaté, čáry nejsou plynulé. Nezralost dítěte v této oblasti může mít za následek problémy při psaní, potíže při osvojování písmen, nestejnou velikost písma, velký tlak na podložku a jiné. Důležitá je lateralita, zejména lateralita oka a ruky. Pokud ji dítě v tomto věku ještě nemá vyhraněnou, je to znak nezralosti. Úkolem učitelky mateřské školy je do činností zařazovat co nejvíce aktivit na rozvoj jemné motoriky a grafomotoriky, jako je modelování, navlékání korálků, kreslení, stříhání. (srov. Baranovská, 2014; Ficová, 2020)

Lipnická (2007), Ficová (2020) doporučují jako vhodné prostředky pro rozvoj jemné motoriky mozaiku, puzzle, různé stavebnice, ale také přírodní a technické materiály.

b) Řeč

V posledních letech patří mezi nejčastější nedostatky špatná výslovnost hlásek, což se projeví ve čteném a psaném projevu dítěte. Děti mají slabou slovní zásobu, neumí se plynule vyjadřovat, nejeví zájem o pohádky, neumí si zapamatovat báseň, proto se doporučuje dětem hodně číst, povídat si o přečteném, hodně si s dětmi povídat o tom, co zažili během dne nebo hrát různé slovní hry.

c) Sluchové vnímání a paměť

Ve škole žák musí poslouchat výklad učitele. Není-li dostatečně zralé, může mít potíže poslouchat pokyny, výklad, vyslechnout si druhého. Nezralé děti mají oslabenou schopnost soustředit se na určitý zvuk, takové děti bývají nesoustředěné, mají potíže s uposlechnutím pokynů. Pokud dítě nemá vyzrálou sluchovou diferenciaci, což se projevuje obtížemi při rozlišování podobných zvuků, ve výslovnosti, projeví se to v psaní a čtení. Dítě v předškolním věku by mělo umět vyčlenit slabiky ve slově, určit

první hlásku. U nezralého dítěte je sluchová analýza slov oslabena, což se opět projeví ve čtení a psaní ve škole. Dítě, které má oslabenou sluchovou paměť, může mít potíže s učením textů z paměti, se zapamatováním pokynů učitelky, při psaní diktátů. (Bednářová, Šmardová, 2012) Na rozvoj sluchového vnímání můžeme s dětmi hrát slovní hry, poslouchat pohádky, vymýšlet rýmy, hrát hry jako Tichá pošta, Na telefon, Kdo to řekl a podobně.

d) Zrakové vnímání a paměť

Když má dítě nevyzrálé nebo oslabené zrakové vnímání, opět se to projeví v problémech se čtením a psáním. Děti si mohou zaměňovat písmena, číslice, pomaleji čtou, mají problémy v geometrii. U některých se setkáváme se zrcadlovým psáním. Příčinou může být nezralost zrakového rozlišování. Zrakové vnímání u dětí můžeme rozvíjet hrou jako pexeso, puzzle, bludiště. (srov. Bednářová, 2012; Baranovská, 2014)

e) Vnímání prostoru

Bednářová, Šmardová (2012) říkají, že nevyzrálé dítě má potíže s osvojováním pojmů, které označují prostorové uspořádání, má problémy s nabýváním pohybových dovedností, se sebeobsluhou a samostatností. Takové dítě má pak ve škole problémy s orientací v textu při čtení, neumí se orientovat v mapách, má potíže ve sportu, hlavně v kolektivních hrách. Pro zlepšení vnímání prostoru zařazujeme činnosti jako hry se stavebnicemi, bludiště, hry pro určování stran vpravo – vlevo.

f) Vnímání času

Dítě, které nemá vyzrálou schopnost vnímat čas, se projevuje těžším pochopením pojmů první a poslední, obtížemi při sebeobsluze. Takové dítě pak bude mít problémy ve škole při orientaci v hodinách a minutách, při provádění úkonů, při psaní a čtení si může zaměňovat pořadí písmen. Pro rozvíjení časového vnímání je velmi dobré skládání obrázků podle časové posloupnosti.

g) Matematické představy

Nevyzrállost v této oblasti se u dítěte projevuje nepřesným určováním počtu předmětů, dítě má problémy s pochopením pojmů více, méně, stejně, s osvojováním číselné řady. Takové dítě bude mít ve škole potíže s počítáním z paměti, s porozuměním instrukcím, s orientací v číselné řadě, se zápisem čísel, s řešením slovních úkolů.

Matematické představy můžeme rozvíjet u dětí aktivitami, jako jsou srovnávání předmětů podle velikosti, délky, hmotnosti, tvaru, určování počtu.

3. Sociální a emocionální nezralost

Děti, které jsou sociálně nezralé nebo zanedbané, jsou impulzivní, egocentrické, neznají pravidla, a proto mají problémy s adaptací na školu. Může se to projevit v motivaci ke školní práci a ve školním výkonu. (srov. Kolláriková, Pupala, 2001; Šimík, 2019) Emočně nezralé dítě již bylo zmíněno výše. Nedokáže se odpoutat od rodičů, je plačtivé, neovládá své emoce, což způsobuje především neklid dítěte samotného, frustraci, příp. psychickou zátěž. Tato nezralost může vést k odsouzení dítěte kolektivem, vyloučení z kolektivu, což se může později projevit problémovým chováním jedince. (Hořínková, 2017)

1.4 Odklad školní docházky

Jestliže je dítě nezralé a nepřipravené na vstup do primárního vzdělávání, není třeba jej trápit, stresovat. Pokud se na nezralost a nepřipravenost dítěte přijde ještě v předškolním vzdělávání, mohou rodiče zažádat o odklad školní docházky. Nelze si však říci, chci prodloužit dětství svému dítěti, ještě se mi nezdá, že by mohl jít do školy, tak mu vyřídíme odklad.

Odklad může doporučit pedagog v mateřské škole, nebo si o odklad mohou zažádat přímo sami zákonní zástupci. Potřebují k tomu ovšem dvě doporučení, a to vyjádření z pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a vyjádření dětského nebo praktického lékaře.

Školský zákon definuje odklad povinné školní docházky takto: „*Není-li dítě po dovršení šestého roku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného poradenského zařízení a odborného lékaře. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.*“ (č. 561/2004 Sb., §37)

O odklad školní docházky si rodič zažádá přímo u zápisu do 1. ročníku. I když odklad požaduje, musí se k zápisu s dítětem dostavit a doložit obě potřebná vyjádření.

Pokud rodič o možnosti odkladu nepřemýšlel, může mu být tato možnost při zápisu nabídnuta a obě vyjádření poskytne řediteli školy dodatečně. (Hořínková, 2017)

2 Žák na počátku školní docházky

Po úspěšném zapsání se do 1. ročníku základní školy opouští dítě první etapu našeho vzdělávacího systému. Jak je výše uvedeno, děje se to v období 6-7 let věku dítěte. Dochází k několika změnám. Z dítěte se stává školák, resp. žák plnící své povinnosti a požadavky učitele, kterého žák vnímá jako autoritu. Obměňuje se třídní kolektiv, získává si nové přátele, zažívá nové situace a často se musí vyrovnat s různými, mnohdy neznámými emocemi.

2.1 Žák mladšího školního věku

Pedagogika a didaktika nechápe žáka už jen jako objekt učitelova působení, ale docení ho jako významný subjekt – to je v posledních letech mimořádně zdůrazňováno. Otázky humanizace či lidskosti školy a výchovně-vzdělávacího procesu jsou dnes mimořádně aktuální. Základním požadavkem je nové pojetí a nové definování vztahů mezi učiteli a žáky. Jde zde zejména o to, aby žák nebyl pouze objektem učitelova působení, ať už z hlediska vzdělávacího, ale aby byl chápán a doceněn jako významný subjekt. Vzájemné partnerské vztahy jsou upřednostňovány, resp. vylučují nadřazenost a moc učitele, musí vycházet z vysoké míry úcty k žákovi jako jedinečné bytosti. Žák není ve výuce chápán jako součást kolektivu, ale jako osobnost se svými pozitivními i negativními vlastnostmi, z čehož pak vyplývají i požadavky na diferencovaný přístup učitele k žákům. Žák není veden k tomu, aby se podroboval a mechanicky přijímal podněty z vnějšku, ale aby byl vychováván k lidským právům (Pavelková, 2002, s. 35).

Oproti tomu můžeme chápat mladší školní věk jako etapu vývinu žáka, mezi sedmým a jedenáctým až dvanáctým rokem života. Podle Karbowniczka (2016) toto období zahrnuje vzdělávání na úrovni základní školy. Po stabilizaci fyzického vývoje dítěte v předškolním věku se snižuje nárůst délky těla. Dítě se připravuje na nový sociální úkol a tím je role žáka. Žáci vstupují do školy, která je pro ně novým prostředím, což má velký vliv na jejich sociální rozvoj.

Vágnerová (2000) chápe školní věk jako období oficiálního vstupu do společnosti, kterou představuje právě škola. Toto období označuje i fázi snaživosti, protože hlavním cílem dětí je uspět a prosadit se svým výkonem. Žák má potřebu být za své výkony pozitivně hodnocen a ostatními akceptován.

„Podstatným úspěchem dítěte je uvědomit si osobní autonomii i formovat a rozvíjet postoje vůči vrstevníkům. V tomto období dítě získává schopnost logicky myslet, rozvíjí se u něj logická paměť. Vylepšuje se zrakově-sluchová koordinace, schopnost řídit procesy pozornosti (libovolná pozornost)“. (Karbowniczek, 2016, s. 129) Dále uvádí, že se rozvíjí zraková a sluchová paměť, také fonemický sluch, zraková a sluchová analýza a syntéza, které umožňují získat schopnosti čtení a psaní.

Tyto schopnosti můžeme považovat za nezbytné a potřebné pro další vzdělávání. Rovněž u dětí narůstá i úroveň jazykových kompetencí, jsou schopny komunikace a umí uspořádat a využívat nabyté poznatky.

Úkolem dítěte v roli žáka je získat nové znalosti, učit se, respektovat morální a etické zásady, včlenit se do sociální skupiny-třídy a rozvíjet se po estetické a kulturní stránce. Vágnerová (2000) uvádí, že status žáka vyžaduje i chování k pedagogovi jako k nadřízené osobě a autoritě.

Vztah učitele a žáka se během mladšího školního věku mění. Potřeba emocionální podpory se snižuje a naopak, důraz na profesionální kompetence a spravedlivý přístup roste.

2.2 Požadavky na žáka na počátku školní docházky

Období mladšího školního věku je ohraničeno vstupem do školy v 6. – 7. roku a ukončením primárního stupně ZŠ, přibližně v 9. – 10. roce života dítěte. Vstup dítěte do školy je důležitým sociálním mezníkem. Dítě v této souvislosti získává novou roli, stává se žákem. Škola se mu jeví jako velmi silná, mnohem silnější než rodiče, protože i oni musí rozhodnutí školy respektovat. Škola ovlivňuje další rozvoj dětské osobnosti, a výrazně se projeví i v oblasti sebehodnocení. Nástup do školy lze chápat jako první fázi odpoutávání se od rodiny (srov. Končerková, 2007; Vágnerová, 2000)

Škola otevírá žákům „brány světa“, urychluje jejich intelektový rozvoj a učí racionálně myslet. Žák se dostává do poměrně většího kolektivu a nejednou musí vynaložit více úsilí, aby zvládal nové situace, které s sebou přináší kolektiv spolužáků a školní povinnosti. V prvních ročnících je žák navázán na učitele jako autoritu, jehož slova jsou jako zákon. Později, ve třetím ročníku už začíná přehodnocovat učitelova slova a slepě je neuznává. To je důsledek rozvoje kritického myšlení u žáka. Myšlení

žáka je výkonnější, dokáže ovládat své chování a jednání. Navzdory změnám, ke kterým dochází v průběhu mladšího školního věku, je „*toto období považováno za relativně klidné a šťastné*“ . (Říčan, 2021, s. 25)

Život ve škole přináší žákovi nové učební činnosti a klade na něj stále větší požadavky. Ty jsou zaměřeny na aspekty senzomotorické, paměti, intelektu, estetické předpoklady, pozornosti, znalosti, sebeovládání, vytrvalosti a zároveň je škola dále rozvíjí. (srov. Čáp, 2001; Pugnerová, 2019)

Myšlení a uvažování žáka se mění v důsledku nových nároků na jeho rozumové schopnosti a učení. Charakteristické je konkrétně logické myšlení. Kritéria kognitivních logických operací podle Vágnerové (2000, s. 149) jsou:

a) klasifikace a třídění

Žák je schopen brát v úvahu více hledisek. Například ví, že máma je nejen máma, ale také paní Nováková. Dokáže roztrždit předměty podle dvou znaků (barvy a tvaru) nebo do čtyř kategorií kombinací čtyř vlastností.

b) inkluze (včlenění)

Žák chápe zařazení prvku do určité třídy. Například zařazení hus, zajíců, koček nejprve do třídy domácí zvířata, poté do tříd dvounohé a čtyřnohé.

c) třídění podle kritérií

Kritériem může být například velikost, počet, tvar, atd. Myšlení žáka je mnohem rozvinutější a dynamičtější než v předškolním věku a stále ještě není abstraktní. Začíná chápat trvalost určitých vlastností objektu a umí to i logicky zdůvodnit.

K tomu využívá tři způsoby argumentace, a to:

1) reverzibilita

Pokud stejný objem vody v jiné nádobě dosahuje vyšší úrovně než v předchozí, neznamená, že je jí více.

2) stálost

Nemění se počet koláčů na talíři ani tehdy, přeložíme-li je do košíku.

3) kompenzace

Stejný objem vody dosahuje v užší nádobě vyšší úrovně než v širší nádobě. (Vágnerová, 2000) Žák si začíná postupně od osmého roku uvědomovat zachování hmoty, v 9–10 letech zachování váhy, v 11–12 letech zachování objemu, délky a povrchu. To vše značí o nástupu „*stádia konkrétních operací*.“ Žák dokáže třídit, klasifikovat, seřazovat, přičemž to vše se váže na konkrétní předměty. (Čáp, 2001, s. 45)

Piaget (2007) tvrdí, že konkrétní operace tvoří přechod mezi činností a logickou strukturou, které předpokládají kombinatoriku a strukturu „*grupy*.“ Mezi struktury zařadil třídění, řazení, číslo, prostor, čas a rychlost. Třídění je jeden druh grupování. Děti nejprve třídí předměty nejen podle podobnosti a rozdílů, ale ukládají je do čtverce, kruhu atd., aby jejich soubor tvořil obrazec. Starší dítě je už neukládá do obrazců a dokáže současně zahrnout dvě třídy (soubory) do nadřazené třídy podle rozsahu. Při seřazování spočívá podstata v uspořádání prvků podle rostoucí a klesající velikosti. Nejprve děti tvoří malé skupiny nebo celky. Malá a velká pravítka, která nelze uspořádat. Později je řadí pokusem a omylem. Nakonec je systematicky uspořádají tak, že nejprve hledají nejmenší prvek a postupují k největším.

Představu o číslech si vytváří v souvislosti se seřazováním a inkluzí tříd. Žák v mladším školním věku vnímá čísla na základě jejich uspořádání v číselné řadě. Chápu, že vyšší číslo následuje za nižším číslem. (srov. Piaget, 2007; Jung, 2022)

2.3 Adaptace žáka na školu

Adaptace z latinského *adaptus* znamená vhodný, přizpůsobivý. Karbowniczek (2016) charakterizuje adaptaci jako celkové přizpůsobení se jedince měnícím se podmínkám vnějšího prostředí, ale i svého vnitřního světa. Adaptabilní aktivitu chápe jako fyziologický proces, tedy přizpůsobení se smyslového orgánu, tedy jeho citlivosti intenzitě podnětu, dále jako sociální proces, čili přizpůsobení se jedince změněným sociálním podmínkám.

„Současné biologické koncepce chápou adaptaci jako proces přizpůsobení, které předpokládá změnu příznaků chování v důsledku působení měnících se vnějších vlivů“. (Slezáková, Tirpáková, 2018, str. 35)

Školní adaptace

„Školská adaptace je proces přizpůsobení se dítěte (prváka) školní situaci a nově plněným sociálním úkolům: člena skupiny vrstevnické třídy a sociální struktury ve škole a také jako žáka a chovance“. (Karbowniczek, 2016, str. 6)

Slezáková a Tirpáková (2018) uvádějí, že nástup do školy je jedna z nejdůležitějších i nejsložitějších etap v životě dítěte po fyziologické, ale i sociálně-psychické stránce. Když dítě převezme roli žáka, změní se jeho životní podmínky, vznikají nové vztahy, nové činnosti, ale i nové povinnosti. Od začátku klade škola na žáka nároky, které vyžadují maximální námahu v intelektové, sociálně-emocionální, volní a fyzické oblasti. Organismus dítěte je někdy velmi zatěžován a tak je třeba znát a respektovat determinanty, které pomáhají úspěšně se dítěti začlenit do první třídy a umět rozpoznat příznaky, které nasvědčují nerovnováze mezi psycho-fyzickým a sociálně-psychologickým statutem dítěte a požadavky školy.

Rogge (2007) i Kimplová (2023) píše, že děti reagují odlišně na změny, které nastávají se začátkem jejich školní docházky. Některé děti do školy nastupují s radostí a odvahou, pro některé je adaptace náročnější. Často jsou smutné nebo se jejich úzkosti projevují psychosomaticky.

Jak uvádějí Slezáková a Tirpáková (2018), hlavní činnost žáka po nástupu do první třídy je učební činnost. Návyky učební činnosti však nevznikají u dětí hned po nástupu do školy, ale postupně. Prvák ještě nemá osvojenou potřebu získávat teoretické poznatky, proto je třeba zaměřit se na postupné provádění jednoduchých řešení, a tím žáka motivovat. Bohužel většina našich tradičních škol se nedostatečně věnuje formování této potřeby u žáků.

Etapy školní adaptace

První etapu nazýváme orientační, trvá dva až tři týdny. V této fázi reaguje organismus dítěte na všechny vlivy, které souvisejí s nástupem do prvního ročníku a jelikož žák často neumí najít na tyto vlivy optimální reakce, může to být na úkor jeho zdraví.

Druhá etapa je neustálým přizpůsobováním se a hledáním možností reagování na tyto vlivy. V této etapě už napětí v organismu ubývá.

Ve třetí etapě dochází již k relativně stálému přizpůsobování, dětský organismus nachází vhodné varianty reakce na zátěž. Jedná se o zátěž rozumovou, psychickou, ale i omezení pohybové aktivity.

Podle Slezákové a Tirpákové (2018) je velmi podstatné, aby učitelé i rodiče znali průběh adaptace dítěte a řídili vyučovací proces v souladu s možnostmi žáka a jeho zdravotním stavem. Rovněž je důležité respektovat individualitu žáků a brát na vědomí to, že u každého může mít adaptace odlišný průběh.

3 Školní úspěšnost a neúspěšnost

Sebepojetí školní úspěšnosti dosud nemá jednotnou definici. Podle Liu a Wanga (2005) a Didau (2023) je tvořeno vnímáním vlastních kompetencí žáka a jeho zájmem a angažovaností ve škole. Podobně na něj nahlízejí i autoři Meshkat a Hosseini (2015), Daniš (2019), kteří tvrdí, že odkazuje na žákovo vnímání sebe sama, svých úspěchů a kompetencí v rámci školního prostředí. Na sebepojetí školní úspěšnosti má vliv řada faktorů. Nejdůležitější jsou však interakce s okolím, díky nimž se žákovo sebepojetí školní úspěšnosti v průběhu let mění, stává se mnohem více organizovaným, diferencovaným a abstraktním. Žák často své sebepojetí školní úspěšnosti vytváří pod prizmatem výroku: „*Jsem to, co dokáži.*“ Přičemž posuzuje kvalitu svého výkonu. Sebepojetí školní úspěšnosti je jednou ze specifických oblastí celkového sebepojetí. Jeho významnost narůstá po zahájení školní docházky, kdy je mediátorem pro získávání dalších dobrých výsledků, jakými jsou přežití, vyšší životní pohody a spokojenosti, ale i dosahování lepšího prospěchu. (Yorke, 2013)

Již Shavelson, Hubnerová a Standon (1976 in Dimitriou-Christidi, 2023) jej charakterizují jako specifický aspekt celkového sebepojetí, který odráží popisnou a hodnotící složku sebepercepce. Uvádějí, že sebepojetí školní úspěšnosti je tvořeno vnímáním školních úspěchů, schopností něčeho dosáhnout a sebevědomím, které se projevuje v aktivitách v rámci školy. Podle Rodriqueze (2009) je vysoké sebepojetí školní úspěšnosti spojeno s vysokým kognitivním úsilím žáka, které je spojeno s hlubokým přístupem k učení a k úspěchu ve škole a jeho školními výsledky. Žáci upřednostňující hluboké strategie učení mají obvykle vyšší akademická očekávání a využití povrchních přístupů tak nepřispívá ke školnímu úspěchu. Žáci využívající hluboké strategie učení jsou také více kriticky myslící a používají reflexivní přístup při učení. Žáka s vyšším sebepojetím školní úspěšnosti charakterizuje rychlé a snadné naučení se i složitějších učebních látek, jednoduché zvládnutí testů, školních úkolů či řešení problémů. Ve škole se projevuje sebevědomě a jistě.

Naopak žák s nižším sebepojetím školní úspěšnosti mívá problém s vyjadřováním a je rád, pokud mu někdo pomáhá s učením, protože mu připadá těžké. Při písemných testech a ústním zkoušení je nervózní a potřebuje na ně dostatek času. Jeho postoj ke škole je spíše negativní, protože mu zhoršuje náladu, cítí se v ní špatně

a ustrašeně. Jeho školní práce bývají hodnoceny jako nedostatečné a nad úkoly nerad dlouho přemýšlí.

3.1 Faktory školní úspěšnosti žáka

Ve škole se na kterémkoli stupni vzdělávání můžeme setkat s žáky úspěšnými nebo méně úspěšnými. To, proč je jeden žák více úspěšný a druhý méně, záleží na více faktorech, které na něj působí. Rovněž můžeme říci, že se setkáváme se žáky, kteří potřebují více času, ať už na učení nebo pro pochopení probíraného učiva, přičemž jiným žákům stačí tak málo, aby dosahovali dobrých výsledků. Proč tomu tak je? Které všechny faktory přispívají k dosažení takových výsledků, jaké žák dosahuje?

U každého žáka je jeho úspěšnost nebo neúspěšnost ovlivněna různými faktory. Jedním z faktorů mohou být například podmínky, ve kterých žák žije, jeho životní události, se kterými se potýká ať už ve škole, v rodině nebo v partě. Důvodem neúspěšnosti může být i pedagog, který nemá například vhodný výběr vyučovací metody, nepřipravenost na předmět, nedostatečná znalost vyučovacího předmětu, neschopnost spolupracovat a komunikovat s žáky, atd.

Rozsah práce nám neumožňuje odhalit všechny faktory, které mají za následek neúspěch žáků ve škole. V první řadě se zaměříme na analýzu rodinného prostředí žáka, ve kterém vyrůstá, strukturu rodiny a na to, jaká je ekonomická a vzdělanostní úroveň rodiny. Velký vliv mají vrstevnické skupiny, které působí na žáka, jeho sourozenci a do jisté míry i místo, kde žije, ať na vesnici nebo ve městě. V neposlední řadě je nutné analyzovat i osobnost žáka z hlediska jeho inteligence, temperamentu, případně poruchy učení, kterou je vhodné řešit za účasti psychologa. Takových faktorů ovlivňujících školní úspěšnost může být nespočet.

Hrabal (1989) uvádí několik příčin školního úspěchu a neúspěchu rozdělených do skupin podle toho, kdo tyto problémy způsobuje:

Příčiny zaviněné dítětem – každé dítě má po narození odlišné rozumové schopnosti. U některých je nadání vyšší a u jiných zase nižší. Patří sem příčiny neprospěchu jako je nepozornost, nedbalost, nesoustředěnost, přičemž je dítě neschopné donutit se ke každodenní soustavné práci. Zde je důležité dítě zaměstnat drobnými, ale častými úkoly.

Příčiny zaviněné rodiči – existují rodiče, kteří se nedostatečně zajímají o školní povinnosti svého dítěte. Důvodem může být například to, že nemají čas na dítě kvůli vlastní kariéře, o nic se nestarají, zatímco naopak jiní rodiče mají na své dítě vysoké nároky, přičemž některé děti nejsou schopny je naplnit. Mimo jiné to může být i nejednotná výchovná působnost rodičů, která může u dítěte vzbudit pochybnost, zda plní správně stanovené úkoly. Velkou chybou rodiče je trestání dítěte za neúspěch, aniž by zjistili důvod neúspěchu, což pak vede k nízkému sebevědomí dítěte, uzavřenosti, útěku z domu, záškoláctví a podobně. Proto je velmi důležité, aby rodiče vynaložili snahu pomoci dítěti a spolupracovali jak se školou, tak i s psychologem. (Hrabal, 1989)

Příčiny zaviněné školou a učitelem – může to být například to, jakou vyučovací formu a metodu používá učitel (rychlé tempo na žáka, učitel vede monolog, apod.). Může dojít i k tomu, že dítě danému učivu neporozumí a v této souvislosti nemusí pochopit ani učivo, které na něj navazuje, přičemž dochází k velmi vážnému problému. Velký vliv na školní neúspěšnost žáka má i tréma ze zkoušení v hodině, a také samotný vztah, který převládá mezi učitelem a žákem.

Příčiny zaviněné psychickými poruchami – patří sem poruchy myšlení, pozornosti, paměti a řeči, kterými dítě trpí. Pokud dítě trpí závažnějšími poruchami, doporučuje se, aby navštěvovalo speciální školu. (Hrabal, 1989)

Následující text je věnován vybraným faktorům ovlivňujících školní úspěšnost žáka.

Temperament

Temperament je charakteristika jedince, která se dá jen těžko zachytit a definovat, popisující individuální rozdíly mezi lidmi. Liší se od ostatních osobnostních rysů, kterými jsou inteligence, motivace a zájmy, které nám popisují, co dělají lidé, proč a jak dobře to vykonávají. Temperament popisuje, jak lidé reagují. Děti si přinášejí do školy nejen jazykové znalosti, intelektové vlohy nebo fyzické schopnosti, ale také rozdílný temperament. Tyto rozdíly v temperamentu ovlivňují to, jak jednotliví žáci reagují na školní prostředí a jak se vztahují k vrstevníkům a učitelům. (srov. Nakonečný, 2021; Keogh, 2007)

Rozlišujeme děti s pomalým tempem a reakcí, které v životě nespěchají, ale neustále se snaží své pokulhávání za spolužáky dohnat. Na druhé straně jsou žáci,

kteří reagují pohotově, impulzivně, okamžitě, tedy svůj úkol začnou plnit ještě dříve, než učitel dopoví zadání. Také známe žáky, které znepokojí ledajaká změna, a vyžadují čas na adaptaci. Oproti tomu jsou žáci, u kterých vzkvétá radost z nových věcí, z hledání nových zkušeností a spolupráce s učitelem nebo spolužáky. A právě tyto charakteristiky jsou odrazem temperamentních rozdílů. (Keogh, 2007)

Temperament a úspěšnost

Škola je místem, kde děti poprvé čelí porovnávání svých výkonů s výkony jiných dětí. Děti se velmi liší v tom, jak dokáží zvládat požadavky kladené školou nebo v tom, jak dokáží být v tradičním slova smyslu „úspěšné“. Častým důvodem pro úspěch nebo neúspěch žáka bývá inteligence, tzn. kognitivní – poznávací úroveň.

Podle Keogha (2007) rozlišujeme tři charakteristiky temperamentu, které ovlivňují školní úspěšnost:

Aktivita – je motorická síla, kde děti s extrémně vysokou aktivitou jsou neposedné, kypící energií a mají problém usměrnit svou aktivitu, jejich „motor“ jako by běžel bez přestávky. Opakem jsou děti, které mají nízkou aktivitu, snadno se unaví, upřednostňují spíše klid a sedavé činnosti. Extrémně nízká nebo vysoká aktivita může být do jisté míry ovlivněna chováním dítěte ve třídě a může tak přispět k adaptaci výkonu.

Nesoustředěnost – poukazuje na to, jak rychle dokáže dítě přerušit pozornost a upřít se na jiné věci, které se dějí kolem něj. Má problém soustředit se na svou práci, přičemž svou pozornost raději věnuje jiným věcem – zvukům z chodby, učitelově komunikaci s jiným žákem, apod.

Vytrvalost – popisuje rozpětí pozornosti a ochotu dítěte pokračovat i v náročných úkolech. Dítě se účastní také jednotlivých činností nebo školních úkolů, přičemž je ochotno dokončit to, co právě dělá i přesto, že ho někdo nebo něco vyruší. Jeho vytrvalost brání adaptaci na měnící se požadavky třídy.

Temperament může ovlivňovat úspěšnost žáka přímo nebo nepřímo.

Přímý vliv temperamentu na úspěšnost

Individuální rozdíly temperamentu žáka, které se vnášejí do vzdělávání, působí na sílu a nadšení. Stejně tak mohou ovlivnit i harmonii mezi žáky a různá hlediska

vyučovacího procesu. Konkrétní temperamentové konstelace mohou být považovány za významné, přičemž mají rozdílný smysl v závislosti na charakteru třídy. Třída, která je plná a rušivá, může být pro jednoho žáka optimální, ale pro druhého už ne. V takové třídě se lze těžko soustředit, ať už jsou děti roztržité nebo impulzivní.

Temperament má velký vliv na to, jak dokáží děti vnímat společné prostředí. Jednoduše řečeno, i když je třída pro všechny žáky svým uspořádáním stejná, ne každý ji tak vnímá. Děti velmi citlivé mají extrémní citlivost na fyzikální prostředí, zvuky, nepřiměřené aktivity ve třídě, nebo dokonce i na její teplotu. Během vyučování může nastat situace, že jsou děti přestimulovány a začnou se cítit nepříjemně a vzniká problém s dokončením úkolu. Opak může nastat u dětí, které jsou příliš rozrušené, čímž začnou vyrušovat sebe a dokonce i okolí. (Keogh, 2007)

Nepřímý vliv temperamentu na úspěšnost

Ve třídě jako v sociálním prostoru je větší část vyučování upevněna v sociálních výměnách mezi žáky, učiteli a vrstevníky. Povaha těchto interakcí ovlivňuje chování a úspěšnost žáka, pohled žáka na jeho školní schopnosti a problémy, přičemž je výkon žáka veřejný, to znamená, že ostatní žáci jsou obeznámeni s úspěchem nebo neúspěchem ostatních žáků. (Keogh, 2007)

Individuální rozdíly v temperamentu mají i nepřímý vliv na učební výsledky žáka. Keogh (2007, s. 193) uvádí množství souvislostí mezi temperamentem a učebními výsledky žáků. Domnívá se, že *„individuální rozdíly temperamentu dítěte jsou zprostředkované postojem a reakcí učitele a vrstevníků, které mají pak zpětně vliv k sebepojetí dítěte, kde dochází k rozdílným učebním výsledkům“*. Popisuje vztah mezi temperamentem žáka a postoji, chováním učitele, vztah mezi temperamentovými charakteristikami, postoji a chováním vrstevníků, které ovlivňují to, jak se dítě samo vidí.

Žáci, kteří jsou impulzivní a mají nekontrolovatelné chování, se obtížně adaptují na podmínky školy, což vede k neadekvátním učebním výkonům, srovnání s jejich adaptabilnějšími vrstevníky. Žáci, kteří neplní požadavky školy a jejich chování je nepřiměřené, mají sklon k neuspokojivé spolupráci s učitelem a jejich kroky vedou často do kanceláře ředitele, školního psychologa, apod. Postupem času to může vést až k neuspokojivým výsledkům žáka, které ovlivní jeho další úspěch a přizpůsobení se ve škole.

Intelligence

Sternberg (2002), Šedý (2021) předkládá definici pojmu inteligence jako schopnost, díky které se jedinec dokáže učit ze zkušenosti a díky tomu se přizpůsobuje společnosti. Metakognitivní procesy, tj. porozumění a řízení vlastního myšlení, a jejich užívání, jsou považovány za neodlučitelnou část inteligence. Mnoho odborníků tvrdí, že inteligence se dá měřit inteligenčními testy, proto ji lze diagnostikovat. Nakonečný (2021) dělí inteligenci do dvou oblastí. První pojímá inteligenci jako obecnou schopnost adaptace a druhá předkládá inteligenci jako komplex nezávislých faktorů mentálního výkonu. Psychologové ještě v dnešní době považují za nejvíce přínosné teoretiky kognitivního vývoje Jeana Piageta a Jeroma Brunera. Podle Piageta vývoj intelektu pramení z aktivních interakcí s okolním světem, přičemž se jedná o proces, který probíhá v několika stádiích. Dítě si tvoří vlastní duševní rámec pomocí asimilace a akomodace. Tvrdí, že myšlení dětí se kvalitativně liší od myšlení dospělých. Dítě si vytváří schémata na základě poznání, k závěru dospívá pomocí metody pokus-omyl.

Gardner (1999, s. 97 in Daněk, 2021) přišel s teorií mnohačetné inteligence u jedince. Zdůrazňuje ve své publikaci, že *„nelze klást rovnítko mezi inteligenci a smyslový orgán“*. Na rozdíl od jiných odborníků tvrdí, že inteligence nezávisí jen na jednom orgánu člověka, nemusí být ani ovlivněna jedním jediným smyslem.



Obrázek 1 Schéma teorie mnohonásobné inteligence
Zdroj: Šnajdrová, 2013

V teoretické části byly uvedeny poznatky problematiky vlivu věku žáka na jeho školní úspěšnost. Uvádíme zde, že pro školní úspěšnost žáků je potřeba zohlednit nejen jejich samotný věk, na který se zaměřujeme dále v praktické části práce, ale také celkovou osobnost jedince i z pohledu školní zralosti a připravenosti. Z teoretických východisek vyplývá, že učební výsledky žáků může ovlivňovat také adaptační proces na počátku školní docházky, žákův temperament i jeho inteligence. V neposlední řadě pak mezi ovlivňující faktory řadíme i vnější činitele jako je např. rodina žáka a jeho přirozené prostředí. Uvádíme také skutečnost, kdy žák mladšího školního věku není na školní docházku připravený a zralý, pak mají zákonní zástupci možnost odkladu školní docházky. Dosahování školní úspěšnosti je ovlivněno nejen dosaženým věkem žáků, ale přidružují se zde další aspekty, které jsme v teoretické části uváděli, a jsou následně předmětem zkoumání výzkumného šetření. Jedná se např. o požadavky pedagoga na žáka ve vyučovacím procesu, samostatnost v přípravě na výuku, žákova komunikace, atd.

VÝZKUMNÁ ČÁST

Následující kapitola prezentuje metodologii výzkumného šetření, které bylo prováděno v Západočeském kraji.

4 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit, zda má věk žáka na počátku školní docházky vliv na jeho školní úspěšnost. Z výzkumného cíle vyplynuly dvě výzkumné otázky:

VO1: Ovlivňuje věk žáka na počátku školní docházky jeho školní úspěšnost?

VO2: Ovlivňuje školní úspěšnost žáka na počátku školní docházky i budoucí školní úspěšnost ve vyšších ročnících?

4.1 Popis výzkumného vzorku

Pro výzkumné potřeby jsme použili záměrný výběr respondentů. (Chráska, 2016) Vybráno bylo 6 žáků 1. ročníku z vybrané základní školy v Západočeském kraji. Důležitým kritériem výběru byl věk na počátku školní docházky žáků. Nástup do 1. ročníku byl 1. 9. 2020. Dále byl pro výzkumné šetření důležitý výběr pedagoga. Bylo potřeba, aby vybrané žáky učil stejný pedagog v 1. ročníku a následně i ve 3. ročníku.

Výzkumný vzorek tvoří dvě skupiny žáků 1. ročníku. První skupina jsou žáci starší, druhou skupinu tvoří žáci mladší. Věkový rozdíl mezi oběma skupinami je téměř 1 celý rok. Požadavky na žáky na počátku školní docházky byly pro obě skupiny žáků zcela totožné.

Tabulka věkového rozdílu žáků na počátku 1. ročníku

	Vybraní žáci	Datum narození	Věk na počátku školní docházky
Starší žáci	Chlapec A	20. 9. 2013	6 let 11 měsíců
	Chlapec B	1. 10. 2013	6 let 10 měsíců
	Dívka C	11. 10. 2013	6 let 10 měsíců

Mladší žáci	Dívka D	10. 7. 2014	6 let 2 měsíce
	Dívka E	16. 8. 2014	6 let 1 měsíc
	Chlapec F	26. 8. 2014	6 let 6 dní

Žádný z vybraných žáků nemá diagnostikovanu žádnou vývojovou specifickou poruchu učení, ani se nepotýká s jinou dysfunkcí či problémem, který by značně ovlivňoval zvládání výuky. Také se žádný z těchto žáků neléčí u žádného specialisty. Všichni vybraní žáci pochází z úplné rodiny, mají podobné, resp. vyhovující podmínky pro výchovu i přípravu do školy.

4.2 Použité výzkumné metody

Pro empirické šetření byla zvolena kombinovaná výzkumná metodologie kvalitativního výzkumu s kvantitativním, jedná se tedy o smíšený výzkum. (srov. Chráska, 2016; Hendl, 2023) Byla použita metoda strukturovaného rozhovoru s pedagogem doplněná o dotazníkové šetření zákonných zástupců.

Otázky rozhovoru sledovaly jednotlivé aspekty jako adaptace žáků, samostatnost, emoční zralost, připravenost na výuku, úspěšnost ve výuce, chování žáků v kolektivu. Zároveň vycházejí z výzkumných otázek.

Otázky předem stanovené pro strukturovaný rozhovor s třídní učitelkou:

1. Byl žák na počátku školní docházky samostatný nebo potřeboval často Vaši pomoc? Jestliže potřeboval žák Vaši pomoc, v čem spočívala?
2. Dokázal se žák přiměřeně vyjadřovat, sdělit své potřeby, pocity?
3. Proběhla u žáka adaptace na školní prostředí a výuku hladce a v přiměřeném čase? V čem adaptace spočívá, jak probíhá?
4. Činily učební úlohy žákovi potíže nebo je zvládal plnit samostatně a úspěšně?
5. Jaká byla žákova příprava na výuku? Byl pečlivý, zapomínal pomůcky apod.?
6. Jak se žák projevoval v kolektivu mimo výuku a ve výuce?
7. Byl žák emočně zralý na školní docházku? Jaké jsou podle Vás známky emoční zralosti žáka?
8. Jaká byla žákova slovní zásoba? Dostatečně rozvinutá, slabá...?
9. Byl žák úspěšný při výuce psaní, čtení a počítání? Činilo mu něco potíže?
10. Můžete popsat jemnou a hrubou motoriku žáka?

Dotazníkové šetření

Naše empirické šetření využilo dotazník s 10 otázkami pro zákonné zástupce. Jednotlivé otázky byly sestaveny rovněž na základě výzkumných otázek. Dotazníkové šetření rozšiřuje výzkumné šetření o pohled zákonných zástupců vzhledem k jednotlivým žákům. Dvě otázky byly otevřené, osm otázek škálovaných, přičemž se u některých položek mohli zákonní zástupci ještě vyjádřit písemně dle svých slov, pokud bylo potřeba něco upřesnit.

Otázky v dotazníku pro zákonné zástupce:

1. Těšilo se Vaše dítě do školy?
2. Přípravovalo se Vaše dítě na výuku samo? (chystat učebnice, pomůcky...)
3. Jaké známky dostávalo Vaše dítě nejčastěji?
4. Dělalo Vaše dítě domácí úkoly samo?
5. Učilo se Vaše dítě rádo?
6. Který předmět/učivo mělo Vaše dítě nejraději? Odpověď napište.
7. Který předmět/učivo činil Vašemu dítěti potíže? Odpověď napište a připište, proč a v čem byl problém.
8. Jaké bylo Vaše dítě po návratu ze školy?
9. Sdělovalo Vám dítě průběh dne ve škole?
10. Máte pocit, že byla příprava na výuku i výuka pro dítě náročná? V čem?

5 Výsledky výzkumného šetření

5.1 Výsledky rozhovoru a jejich interpretace

Rozhovor byl veden s jednou třídní učitelkou, která se vyjadřovala ke všem vybraným žákům ve třech obdobích školní docházky. Jedná se o počátek 1. ročníku, průběh 1. ročníku a následně průběh 3. ročníku. Na základě hodnocení žáků třídní učitelkou bylo možné analyzovat vývoj a pokroky žáků z hlediska jejich školní úspěšnosti. Z rozhovoru vyplynula také charakteristika žáků z hlediska sociálních kompetencí.

Skupina starších žáků je tvořena chlapcem A, chlapcem B, dívkou C.

Chlapec A, nar. 20. 9. 2013

Do školy nastupoval v 6 letech a 11 měsících. Ve třídě je nejstarším dítětem. Pochází z úplné rodiny, se kterou žije v malém městě v rodinném domě. Je chytrý, inteligentní, dokáže ovlivnit své okolí.

Při nástupu povinné školní docházky se mezi spolužáky zařadil výborně, ale bylo znát neuznávání autority, docházelo k nerespektování pokynů, lehce se snažil ukazovat svou převahu ve třídě jak v hodinách, tak během přestávek. Umí navést spolužáky k nekalostem. Nyní ve 3. ročníku jsou jeho vzorce chování stále stejné, ovšem graduují. Ve třídě se cítí dobře, bezpečně, proto si více dovolí, je výbušný, má potřebu mít poslední slovo, všechno komentovat. Během výuky je náročné udržet jeho chování, aby nerušil spolužáky a výuku jako takovou.

Ve výuce pracuje, zadané práce mu nečiní potíže, všemu rozumí. Chyby při práci vznikají z nepozornosti. Příprava na výuku se dá hodnotit jako dobrá. Občas něco zapomene vypracovat, odevzdat, pak tedy odevzdává po termínu, není to však běžný a častý jev. Komunikace a spolupráce s rodiči je na dobré úrovni.

Chlapec B, nar. 1. 10. 2013

Školní docházku zahájil v 6 letech a 10 měsících. Žije v úplné rodině, je živější, emočně stabilní.

Do kolektivu se zařadil bez potíží, je spolužáky vyhledávaný. Není problémový žák, občas se zdá, že se nudí, že jej učivo, úloha nezaujaly. Umí si s úkolem poradit sám, práci dokončuje včas.

Dívka C, nar. 11. 10. 2013

Do školy nastoupila v 6 letech a 10 měsících. Pochází z úplné rodiny, taktéž žije v rodinném domě v malém městečku. Jeví se chytrá, inteligentní, přesto je více plachá.

Do kolektivu se na počátku školní docházky zapojila výborně, i nyní se v něm cítí velmi spokojeně, možná i více bezpečně. V prvním ročníku bývala hodně nervózní, lehce vystresovaná, což nyní už nebývá. Přesto u ní přetrvává plačtivost a citlivost. Ve výuce se velmi snaží, je šikovná, dokáže si s úkoly i učivem poradit bez cizí pomoci. Dostává stále samé jedničky.

Skupina mladších žáků je tvořena dívkou D, dívkou E a chlapcem F.

Dívka D, nar. 10. 7. 2014

Do školy nastoupila v 6 letech a 2 měsících. Pochází z úplné rodiny, se kterou žije v malém městě v rodinném domě.

Dívka D je dle popisu třídní učitelky divočejší, ale pohodářka. Co se týče učiva, je vše v pořádku a bez výraznějších problémů. Do kolektivu se zařadila výborně, chováním se podobá více chlapcům, je to občas raubíř o přestávce, občas ve výuce vykřikuje. Nepotřebuje pomoc, sama pomáhá ostatním. V kolektivu je také hodně dominantní, tzv. generál, je velmi pohotová a ostatním přiřazuje role, např. při skupinové práci.

Dívka E, nar. 16. 8. 2014

Do školy nastoupila v 6 letech a necelém 1 měsíci. Vyrůstá v úplné rodině, v rodinném domě v malém městě.

Třídní učitelka ji od počátku vidí jako nespělou, neprůbojnou. Zato je však k ostatním vrstevníkům i autoritám milá, vstřícná. Ve výuce se projevuje částečně samostatně, je šikovná, snaživá. Někdy nestíhá práci dokončit, ale snaží se vždy všechno dohnat. V kolektivu je průměrně oblíbená, je více dětinská.

Chlapec F, nar. 26. 8. 2014

Školní docházku začal v 6 letech a 6 dnech. Pochází z úplné rodiny, se kterou žije v malém městě.

Podle učitelky měli požádat rodiče o odklad školní docházky, jelikož chlapec F často poskakuje, ošívá se, bývá mimo realitu v nějakém svém světě, odchází ze třídy bezdůvodně, bez dovolení. Má přehled o věcech, které jej zajímají, byť se jedná o záležitosti pro starší jedince. Ve výuce mu činí potíže např. násobilka, čtení, i písmo je výrazně vzhledově horší. Velmi ho trápí (občas plakal), že je nejmladší ve třídě, přičemž spolužáci to nijak nebrali v potaz.

Otázka č. 1 Byl žák na počátku školní docházky samostatný nebo potřeboval často Vaši pomoc? Jestliže potřeboval žák Vaši pomoc, v čem spočívala?

Otázka 1 zjišťovala, zda byl žák na počátku školní docházky samostatný nebo potřeboval často pomoc třídní učitelky (tabulka 1). Pokud byla pomoc třídní učitelky zapotřebí, mělo být uvedeno konkrétně, čeho se daná pomoc týkala. Z rozhovoru vyplynulo, že nejstarší žák, resp. žáci byli od počátku samostatní a pomoc třídní učitelky nepotřebovali. Nejmladší žák kolektivitu tuto pomoc vyžadoval především ve výuce při porozumění textu, tudíž i při porozumění zadání úlohy, také počítání mu činilo obtíže. Tato pomoc byla vyžadována i v průběhu 1. ročníku, a dokonce i v průběhu 3. ročníku. Skupina starších žáků byla více samostatná a pomoc třídní učitelky nepotřebovala v žádné oblasti. Výjimku tvořila dívka C, která zažívala potíže s emoční stabilitou. Skupina mladších žáků byla částečně samostatná až na nejmladšího žáka, chlapce F, který vyžadoval pomoc především ve výuce. Zde můžeme usuzovat, že nedošlo ke zlepšení žakovy úspěšnosti úměrně se zvyšováním věku, jak by se dalo očekávat.

Tabulka 1 – Samostatnost žáků

1. Byl žák na počátku školní docházky samostatný nebo potřeboval často Vaši pomoc? Jestliže potřeboval žák Vaši pomoc, v čem spočívala?					
	Žák	Věk při nástupu šk. docházky	Počátek 1. ročníku	Průběh 1. ročníku	Průběh 3. ročníku
Starší žáci	Chlapec A	6 let 11 měsíců	Samostatný	Samostatný	Samostatný
	Chlapec B	6 let 10 měsíců	Samostatný	Samostatný	Samostatný
	Dívka C	6 let 10 měsíců	S učivem samostatná, pomoc s emoční stabilitou	S učivem samostatná, pomoc s emoční stabilitou	S učivem samostatná, emoční stabilita je lepší
Mladší	Dívka D	6 let 2 měsíce	Samostatná	Samostatná	Samostatná

žáci	Dívka E	6 let 1 měsíc	Částečně samostatná	Částečně samostatná	Částečně samostatná
	Chlapec F	6 let 6 dní	Potřeboval pomoc – ve výuce porozumění textu i zadání úlohy, čtení textu, počítání	Potřeboval pomoc – ve výuce porozumění textu i zadání úlohy, čtení textu, počítání	Potřeboval pomoc – ve výuce porozumění textu i zadání úlohy, čtení textu, počítání

Otázka č. 2 Dokázal se žák přiměřeně vyjadřovat, sdělit své potřeby, pocity?

Druhá otázka zjišťovala komunikační dovednosti žáků (tabulka 2). Ptali jsme se třídní učitelky, zda byli žáci schopni vyjádřit své potřeby a pocity přiměřenými komunikačními způsoby vzhledem k jejich věku.

Komunikační dovednosti nesouvisí pouze s věkem. Záleží také na podnětech již během rané výchovy, ale také na zdravotním stavu i vrozených predispozicích. V rámci našeho výzkumného šetření a stanovených podmínek při výběru výzkumného vzorku se však touto otázkou můžeme zabývat.

Podle odpovědí třídní učitelky byli všichni žáci schopni vyjádřit se bez problému, příp. přiměřeně svému věku, což se na počátku školní docházky očekává. Žádný žák, ani ten nejmladší, neměl tedy problém s komunikací. Z našeho vzorku v tomto lehce vybočuje dívka E, která byla plachá a komunikovala pouze, pokud to bylo nezbytně nutné. Své pocity a emoce zpočátku nevyjadřovala, byla totiž velmi plachá, stydlivá, přestože nebyla v cizím kolektivu. Nyní už je vše v pořádku a dokáže své pocity i emoce vyjadřovat zcela bez obav.

Při srovnání s předchozí otázkou, která se věnovala samostatnosti žáka především ve výuce, je možné se domnívat, že dívka E působila částečně samostatná možná i z důvodu toho, že byla stydlivá, plachá. Na druhou stranu pokrok v komunikaci u ní nastal, ovšem samostatnost jen částečně přetrvává. Můžeme zde tedy usuzovat také to, že věk žáka ovlivňuje komunikační dovednosti.

Skupina starších žáků se vyjadřovala bez problému, nečinilo jim potíže sdělit své potřeby či emoce. U mladších žáků byl rozdíl znát pouze u dívky E, která byla

na počátku 1. ročníku plachá, asi stydlivá, později ve 3. ročníku se vše ustálilo a je to v normě.

Tabulka 2 – Vyjadřovací schopnosti žáků

2. Dokázal se žák přiměřeně vyjadřovat, sdělit své potřeby, pocity?					
	<i>Žák</i>	<i>Věk při nástupu šk. docházky</i>	<i>Počátek 1. ročníku</i>	<i>Průběh 1. ročníku</i>	<i>Průběh 3. ročníku</i>
Starší žáci	Chlapec A	6 let 11 měsíců	Ano, bez problému	Ano, bez problému	Ano, bez problému
	Chlapec B	6 let 10 měsíců	Ano, bez problému	Ano, bez problému	Ano, bez problému
	Dívka C	6 let 10 měsíců	Ano, byla tišší	Ano, bez problému	Ano, bez problému
Mladší žáci	Dívka D	6 let 2 měsíce	Ano, bez problému	Ano, bez problému	Ano, bez problému
	Dívka E	6 let 1 měsíc	Částečně, plachá, moc své pocity dobrovolně nevyjadřovala	Ano, byl vidět pokrok v komunikaci	Nyní bez problému
	Chlapec F	6 let 6 dní	Ano, přiměřeně svému věku	Ano, byl vidět pokrok v komunikaci	Nyní bez problému

Otázka č. 3 Proběhla u žáka adaptace na školní prostředí a výuku hladce a v přiměřeném čase? V čem adaptace spočívá, jak probíhá?

Každý nový začátek znamená pro jedince změnu a potřebu adaptace, aby tuto změnu mohl vstřebat a přizpůsobit tomu všechny náležitosti. Někdo se adaptuje na změnu delší dobu, někomu trvá adaptace jen malou chvíli. Stejně tak někteří jedinci prožívají adaptaci hůře a je na nich tento stav znát na první pohled, u jiných si tohoto jevu nemusíme ani povšimnout.

Při této otázce nás zajímala adaptace žáků na počátku 1. ročníku a v průběhu 3. ročníku. Třídní učitelka nám také popsala, jak adaptace probíhá, v čem spočívá, s čím se žáci musí seznámit a jaké změny přijmout (tabulka 3).

Nejstarší žák se adaptoval výborně a dle informací až příliš rychle. Nastávaly problémy s autoritou, tento chlapec A byl občas tzv. přidrzlý, chtěl mít poslední slovo, míval tendence chovat se jako frajírek. Jestliže třídní učitelka zadala úkol, nebo se měli žáci posadit do lavic, ne vždy pokyny respektoval. Tyto potíže s autoritou přetrvávají

i ve 3. ročníku. U nejmladšího chlapce F bylo možné pozorovat delší čas pro adaptaci. Byl více hravý, na spoustu činností potřeboval více času. Adaptace probíhala v poklidu, bez výraznějších výkyvů, pouze pomalým tempem. Ve 3. ročníku jsou některé úkony zautomatizované, jiné stále potřebují čas, např. dokončení úkolu v určitou dobu, sbalení věcí, úklid pomůcek a svého místa. Ostatní žáci se adaptovali zcela běžným, normálním způsobem i za běžnou dobu. Hovoříme o adaptaci celkové, tudíž není známo, že by někdo ze zmiňovaných žáků projevoval horší citovou adaptaci než společenskou. Není zde možné usuzovat, zda adaptaci na školní docházku ovlivňuje dosažený věk žáka, ani nemůžeme s určitostí tvrdit, že včasná adaptace má vliv na školní úspěšnost žáka, i když se to dle zjištěného tak může jevit.

Starší žáci neměli potíže s adaptací na počátku 1., ani v průběhu 3. ročníku. Malou výjimku tvoří chlapec A, kterému činilo potíže uznávání autority, což převládá i do 3. ročníku. Mladší žáci měli naopak delší průběh adaptačního období. Dívka D zde tvoří výjimku a adaptovala se ihned po nástupu do školy. Dívka E i chlapec F projevovali horší adaptaci, a to ve smyslu bázlivosti u dívky E a chlapec F jakožto nejmladší žák výzkumného vzorku byl ještě více hravý, měl pomalejší tempo při běžných činnostech. U všech, kromě chlapce F, se vše ustálilo a ve 3. ročníku již nejsou poznat rozdíly.

Tabulka 3 – Adaptace žáků

3. Proběhla u žáka adaptace na školní prostředí a výuku hladce a v přiměřeném čase? V čem adaptace spočívá, jak probíhá?					
	<i>Žák</i>	<i>Věk při nástupu šk. docházky</i>	<i>Počátek 1. ročníku</i>	<i>Průběh 1. ročníku</i>	<i>Průběh 3. ročníku</i>
Starší žáci	Chlapec A	6 let 11 měsíců	Trochu měl problém s autoritou	-----	Občas problém s autoritou ještě nastane, ale vše je v únosné hranici
	Chlapec B	6 let 10 měsíců	Ano, v pořádku, včas	-----	Ano, v pořádku, včas
	Dívka C	6 let 10 měsíců	Ano, v pořádku, včas	-----	Ano, v pořádku, včas
Mladší žáci	Dívka D	6 let 2 měsíce	Ano, v pořádku,	-----	Ano, v pořádku, včas

			včas		
	Dívka E	6 let 1 měsíc	Vše v pořádku i včas, i když byla bázlivá, opatrná především ve veřejném vystupování	-----	Ano, v pořádku, včas
	Chlapec F	6 let 6 dní	Byl více hravý, občas trvalo, než si uklidil věci a nachystal další, než dosvačil	-----	Některé úkony mu stále trvají, některé už má zautomatizované
<p>Žáci si musí zvykat na daný režim, na nastavená pravidla ve třídě, v budově školy. Učí se respektovat své spolužáky, poslouchat učitele a plnit zadané úkoly. Mnohdy se učí základům slušného chování včetně kouzelných slovíček, zvykají si, že nemusí dostat všechno ihned. Učí se uklízet si po sobě, udržovat pořádek a čistotu nejen ve svých věcech a na svém místě, ale celkově ve třídě, učí se pomáhat si vzájemně. A samozřejmě poznávají nové prostředí, nové pomůcky, techniky, někdy nové kamarády.</p>					

Otázka č. 4 Činily učební úlohy žákovi potíže nebo je zvládal plnit samostatně a úspěšně? Pokud žákovi činily učební úlohy potíže, v čem spočívala Vaše pomoc?

Další, čtvrtá otázka v rozhovoru zněla, zda učební úlohy činily žákovi potíže nebo je zvládal plnit samostatně a úspěšně. Jestliže potíže činily, v čem spočívala pomoc třídní učitelky? Nejstarší žáci plnili učební úlohy vždy samostatně a neprojevovali výrazné obtíže při jejich řešení. Nejmladší žáci už s úlohami ve výuce určité obtíže pociťovali. Dívka E potřebovala na dokončení úlohy více času v celém 1. ročníku, nyní ve 3. ročníku je srovnatelně rychlá jako ostatní, starší spolužáci. Nejmladší chlapec F potřeboval na dokončení úlohy více času, měl špatný úchop psacího náčiní, písmo se lehce srovnalo, také čtení mělo pomalejší tempo a nebylo plynulé, i slabikování mu činilo potíže. Problémy s technikou čtení se projevily samozřejmě i v porozumění čtenému textu, z čehož plynou i potíže např. v matematice při řešení slovních úloh. Totožné potíže trvaly i v průběhu 1. ročníku, dokonce přetrvávají i ve 3. ročníku. Charakteristika jednotlivých žáků v této otázce (tabulka 4) nám naznačuje, že věk může ovlivňovat školní úspěšnost či neúspěšnost žáků.

Starší žáci si s učebními úlohami poradili zcela bez problému sami. K nim můžeme přiřadit i dívku D ze skupiny mladších žáků. Skupina mladších žáků, vyjma dívky D, potřebovala více času na dokončení učební úlohy, projevilo se zhoršené písmo

i díky špatnému úchopu psacího náčiní, taktéž čtení, resp. čtení s porozuměním neslo známky obtíží, a to jak na počátku 1. ročníku, tak nejmladší žák tyto problémy řeší i v průběhu 3. ročníku.

Tabulka 4 – Plnění učebních úloh

4. Činily učební úlohy žákovi potíže nebo je zvládal plnit samostatně a úspěšně? Pokud žákovi činily učební úlohy potíže, v čem spočívala Vaše pomoc?					
	<i>Žák</i>	<i>Věk při nástupu šk. docházky</i>	<i>Počátek 1. ročníku</i>	<i>Průběh 1. ročníku</i>	<i>Průběh 3. ročníku</i>
Starší žáci	Chlapec A	6 let 11 měsíců	Bez problému	Bez problému	Bez problému
	Chlapec B	6 let 10 měsíců	Bez problému	Bez problému	Bez problému
	Dívka C	6 let 10 měsíců	Bez problému	Bez problému	Bez problému
Mladší žáci	Dívka D	6 let 2 měsíce	Bez problému	Bez problému	Bez problému
	Dívka E	6 let 1 měsíc	Potřebovala více času na dokončení úkolu	Potřebovala více času na dokončení úkolu	Nyní téměř bez problému
	Chlapec F	6 let 6 dní	Potřeboval více času na dokončení úkolu, špatné držení tužky, horší písmo, horší a pomalejší čtení, takže i neporozumění čtenému textu	Potřeboval více času na dokončení úkolu, špatné držení tužky, horší písmo, horší a pomalejší čtení, takže i neporozumění čtenému textu	Potřeboval více času na dokončení úkolu, špatné držení tužky, horší a pomalejší čtení, takže i neporozumění čtenému textu, k tomu i potíže v M (násobilka, počítání, slovní úlohy)

Otázka č. 5 Jaká byla žákova příprava na výuku? Byl pečlivý, zapomínal pomůcky apod.?

Otázka pátá se zaměřuje na žákovu přípravu do výuky, zda byl žák pečlivý, nebo naopak zapomínal pomůcky (tabulka 5). Nejstarší žák, chlapec A, občas pomůcky zapomínal, což přetrvává i dnes. Stane se, že zapomene domácí úkol, pomůcku,

příp. odevzdává se zpožděním. Nejmladší žák, chlapec F, naopak pomůcky nosil, téměř nikdy nezapomínal, ovšem brzy byly ve špatném stavu, bylo proto nutné buď slevovat a opravovat nebo pořizovat zcela nové pomůcky. U tohoto žáka došlo k poklesu v domácí přípravě ve 3. ročníku, nyní častěji zapomíná domácí úkoly i pomůcky, ve věcech mívá nepořádek, chaos. Ostatní žáci z našeho výzkumného šetření měli výbornou domácí přípravu na výuku jak v 1., tak i nyní ve 3. ročníku. Nutno podotknout, že domácí příprava je ovlivněna i zákonnými zástupci, kteří obvykle dohlížejí, nebo alespoň zpočátku školní docházky by měli dohlížet, na přípravu do školy. Občas jsou zákonní zástupci příliš pečliví a chystají pomůcky svým dětem oni sami, než aby dali prostor právě dětem a oni jejich počín pouze zkontrolovali. Toto může být také příčina zhoršení u chlapce F. Můžeme se domnívat, že v 1. ročníku zákonný zástupce pomáhal až příliš nebo zcela chystal pomůcky místo chlapce a nyní ve 3. ročníku to již nedělá.

Starší žáci byli pečliví, vyjma chlapce A, který občas zapomínal pomůcky. Mladší žáci byli taktéž pečliví kromě nejmladšího chlapce F, který v 1. ročníku pomůcky i další potřeby nosil, ale nepečoval o ně a brzy byly ve špatném stavu. Ve 3. ročníku už příprava tohoto žáka byla znatelně horší a dosti zapomínal a rovněž měl ve věcech nepořádek a chaos.

Tabulka 5 – Příprava žáků na výuku

5. Jaká byla žákova příprava na výuku? Byl pečlivý, zapomínal pomůcky apod.?					
	<i>Žák</i>	<i>Věk při nástupu šk. docházky</i>	<i>Počátek 1. ročníku</i>	<i>Průběh 1. ročníku</i>	<i>Průběh 3. ročníku</i>
Starší žáci	Chlapec A	6 let 11 měsíců	Občas zapomněl pomůcky	Občas zapomněl pomůcky nebo dodělat úkol	Zapomíná pomůcky nebo domácí úkoly
	Chlapec B	6 let 10 měsíců	Příprava byla pečlivá	Příprava byla pečlivá	Příprava byla pečlivá
	Dívka C	6 let 10 měsíců	Příprava byla pečlivá	Příprava byla pečlivá	Příprava byla pečlivá
Mladší žáci	Dívka D	6 let 2 měsíce	Příprava byla pečlivá	Příprava byla pečlivá	Příprava byla pečlivá
	Dívka E	6 let 1 měsíc	Příprava byla pečlivá	Příprava byla pečlivá	Příprava byla pečlivá
	Chlapec F	6 let 6 dní	Pomůcky nosil, ale brzy	Pomůcky nosil, ale	Občas zapomíná

			byly ve špatném stavu, měl nepořádek ve věcech	brzy byly ve špatném stavu, měl nepořádek ve věcech	pomůcky, domácí úkoly, nepořádek ve věcech, chaos
--	--	--	--	---	---

Otázka č. 6 Jak se žák projevoval v kolektivu mimo výuku a ve výuce?

Šestá otázka zjišťovala chování žáka v kolektivu ve výuce a mimo výuku (tabulka 6). Podle všeho z rozhovoru s třídní učitelkou vyplynulo, že žáci se chovají stejně nebo obdobně jak ve výuce, tak mimo výuku. Rozdíl se zde projevují spíše než věkem, tak v pohlaví. Chlapci se o přestávkách hlasitě baví, běhají, jsou stále v pohybu, kdežto dívky si spíše povídají nebo si hrají na místě. Nejstarší chlapec A je živější, průbojnější, komunikativní, což se ve výuce projevuje občasným vykřikováním, o přestávce je pak velmi aktivní, běhá, chvíli neposedí. Chlapec B si o přestávkách hraje s kamarády, není tolik slyšet jako chlapec A, přesto jej o přestávce nepřehlédneme. Dívka C a dívka E spadají popisem svého chování i aktivitou mimo výuku do zažité představy o hodných dívenkách. Ve výuce dávají pozor, vnímají, spolupracují, nevykřikují, nevyrušují, o přestávkách a mimo výuku jsou vzorné, hodné, tiché, umí si hezky hrát. Dívka D je tzv. výjimkou potvrzující pravidlo. Ve výuce je hodná, aktivní, šikovná bez výrazného vyrušování, ovšem o přestávce si raději hraje s chlapci a dává průchod energii i emocím. Nejmladší chlapec F v hodinách vyrušoval často, ovšem nezáměrně. Vyrušování pramenilo z jeho obtíží se zadanými úkoly. Když nerozuměl zadání, nevěděl si rady s postupem nebo se náhle ztratil během řešení, požádal o radu spolusedícího spolužáka, příp. spolužáka vedle přes uličku nebo za sebou. Občas vykřiknul a požádal tak o radu vyučující. Přestávky trávil střídavě sám, s jedním spolužákem nebo ve větším kolektivu, zřejmě podle nálady. Chování ve výuce a mimo výuku určitě souvisí s dosaženým věkem, výchovou, ale i celkovým rozpoložením v daném dni, případně období. Také může být chování ovlivněno již v počátku adaptací na prostředí. Domníváme se, že je možné, pokud se jedinec nezačlení nebo má s adaptací potíže, může ho okolí přijmout negativně.

Starší žáci v hodinách pracovali a soustředili se, přestávky trávili s kamarády hrou. Mladší žáci měli podobné projevy na počátku 1. ročníku, později se dívka D ve výuce více projevovala, stejně tak chlapec F, který vyrušoval a dožadoval se tak pomoci.

Tabulka 6 – Projevy žáků v kolektivu ve výuce a mimo výuku

6. Jak se žák projevoval v kolektivu mimo výuku a ve výuce?					
	<i>Žák</i>	<i>Věk při nástupu šk. docházky</i>	<i>Počátek 1. ročníku</i>	<i>Průběh 1. ročníku</i>	<i>Průběh 3. ročníku</i>
Starší žáci	Chlapec A	6 let 11 měsíců	Byl živější, průbojný ve výuce i o přestávce	Byl živější, průbojný ve výuce i o přestávce	Ve výuce občas vykřikuje, o přestávkách je hodně akční a živý
	Chlapec B	6 let 10 měsíců	V hodinách vcelku hodný, dává pozor, nevyrušuje, o přestávkách si hraje s kamarády	V hodinách vcelku hodný, dává pozor, nevyrušuje, o přestávkách si hraje s kamarády	V hodinách vcelku hodný, dává pozor, nevyrušuje, o přestávkách si hraje s kamarády
	Dívka C	6 let 10 měsíců	Ve výuce i o přestávkách byla tichá, člověk o ní nevěděl	Ve výuce i o přestávkách byla tichá, člověk o ní nevěděl	Ve výuce tichá, hodná, o přestávkách si hraje s kamarády
Mladší žáci	Dívka D	6 let 2 měsíce	Nevyrušovala v hodinách, byla velmi aktivní, o přestávkách si hrála spíše s chlapci	Více se v hodinách projevowała, občas vykřikla, o přestávkách více s chlapci	Občas vykřikuje, je dominantní ve výuce i v kolektivu o přestávkách
	Dívka E	6 let 1 měsíc	Ve výuce hodná, tichá, nevyrušovala, o přestávce byla spíše sama	Ve výuce hodná, tichá, nevyrušovala, o přestávce si vystačila s 1 kamarádkou	Ve výuce je stále hodná, dává pozor, nevyrušuje, o přestávkách je v kolektivu dívek
	Chlapec F	6 let 6 dní	V hodinách vyrušoval částečně, občas se radil se spolužákem nad úkolem, někdy se zamyslel. O přestávkách si střídavě hrál sám i	Ve výuce vyrušoval více, potřeboval se projít, hledal něco v tašce, padaly mu pomůcky. Přestávky trávil normálně	Vyrušování je na běžném pořádku, zamyslí se, potřebuje se projít, hledá něco v tašce, padají pomůcky. Přestávky tráví na

			s kamarády.	s kamarády.	mobilu, příp. s kamarády.
--	--	--	-------------	-------------	------------------------------

Otázka č. 7 Byl žák emočně zralý na školní docházku? Jaké jsou podle Vás známky emoční zralosti žáka?

Sedmá otázka zjišťovala, zda byli vybraní žáci na počátku školní docházky emočně zralí (tabulka 7). Definici emoční zralosti jsme předložili v teoretické části. Jelikož měla třídní učitelka tuto skutečnost posoudit, zeptali jsme se jí, jak ona sama emoční zralost chápe a vnímá. Odpověď třídní učitelky se v podstatě neliší od uvedené definice. Emočně zralí na počátku školní docházky byli nejstarší žáci, chlapec A a B, dívka C, také mladší dívka D. Nejmladší žáci, dívka E a chlapec F, známky emoční zralosti neprojevovali. Tato skutečnost odpovídá již výše zodpovězeným otázkám 1, 2, 3¹. Můžeme předpokládat na základě zjištěných skutečností, že emoční zralost, která úzce souvisí s dosaženým věkem, ovlivňuje školní úspěšnost žáků.

Starší žáci byli emočně zralí na počátku školní docházky, mladší žáci dle třídní učitelky emočně zralí nebyli, s výjimkou dívky C, která byla emočně zralá.

Tabulka 7 – Emoční zralost žáků

7. Byl žák emočně zralý na školní docházku? Jaké jsou podle Vás známky emoční zralosti žáka?					
	<i>Žák</i>	<i>Věk při nástupu šk. docházky</i>	<i>Počátek 1. ročníku</i>	<i>Průběh 1. ročníku</i>	<i>Průběh 3. ročníku</i>
Starší žáci	Chlapec A	6 let 11 měsíců	Ano	-----	-----
	Chlapec B	6 let 10 měsíců	Ano	-----	-----
	Dívka C	6 let 10 měsíců	Ano	-----	-----
Mladší žáci	Dívka D	6 let 2 měsíce	Ano	-----	-----
	Dívka E	6 let 1 měsíc	Ne	-----	-----
	Chlapec F	6 let 6 dní	Ne	-----	-----

Emoční zralost je podle mě, že žák vydrží ve škole bez rodiče, vlastně už do ní vstoupí sám bez rodiče, nepláče ani ráno, ani během dne, nekňourá, nestěžuje si, není plačtivý.

¹ Otázky: 1. Byl žák na počátku školní docházky samostatný nebo potřeboval často Vaši pomoc? Jestliže potřeboval žák Vaši pomoc, v čem spočívala?

2. Dokázal se žák přiměřeně vyjadřovat, sdělit své potřeby, pocity?

3. Proběhla u žáka adaptace na školní prostředí a výuku hladce a v přiměřeném čase? V čem adaptace spočívá, jak probíhá?

Dokáže se soustředit ve výuce, respektuje spolužáky i učitele, umí si říct, co potřebuje.

Otázka č. 8 Jaká byla žákova slovní zásoba? Dostatečně rozvinutá, slabá...?

Otázka č. 8 v rozhovoru s třídní učitelkou zjišťovala, jaká byla slovní zásoba vybraných žáků (tabulka 8). Nejstarší žáci neměli se slovní zásobou, ani s vyjadřováním (viz otázka č. 2) žádné potíže. Ptali jsme se na tempo řeči, koktavost, slovní zásobu. Chlapec A mluvil v rychlejším tempu, později v 1. ročníku se tempo řeči upravilo. Chlapec B, dívky C a D měly slovní zásobu dostatečnou, vše bylo v pořádku. Nejmladší dívka E měla slovní zásobu vyvinutou vzhledem k věku přiměřeně, pouze tempo řeči bylo pomalejší, ve 3. ročníku se vše upravilo a srovnalo. Nejmladší žák, chlapec F, měl na počátku 1. ročníku průměrně vyvinutou slovní zásobu, hledal slova, měl potíže vyjádřit své potřeby. Ve 3. ročníku se slovní zásoba rozšířila, ovšem stále se nemůže rovnat svým vrstevníkům, občas se při komunikaci zapomene, jako by hledal slova, občas nezná význam některých slov. Slovní zásoba ovlivňuje bezpochyby školní úspěšnost žáků, neboť je potřeba znát a chápat významy slov, umět je různě používat. Jestliže není dostatečně rozvinutá, pak nastávají potíže ve výuce. Úroveň slovní zásoby je ovlivněna věkem i způsobem výchovy, tudíž můžeme na tomto základě tvrdit, že slovní zásoba ovlivňuje školní úspěšnost žáků.

Starší žáci se projevovali dostatečně rozvinutou slovní zásobou. Mladší žáci se lišili. Dívka D měla slovní zásobu dostatečnou, dívka E se uměla vyjádřit vzhledem ke svému věku a chlapec F disponoval průměrnou slovní zásobou a neuměl se plně vyjádřit.

Tabulka 8 – Slovní zásoba žáků

8. Jaká byla žákova slovní zásoba? Dostatečně rozvinutá, slabá...?					
	<i>Žák</i>	<i>Věk při nástupu šk. docházky</i>	<i>Počátek 1. ročníku</i>	<i>Průběh 1. ročníku</i>	<i>Průběh 3. ročníku</i>
Starší žáci	Chlapec A	6 let 11 měsíců	Dostatečná, mluvil rychle	Dostatečná vzhledem k období, rychlost se upravila	Dostatečná, v pořádku
	Chlapec B	6 let 10 měsíců	Dostatečná, v pořádku	Dostatečná, v pořádku	Dostatečná, v pořádku
	Dívka C	6 let 10 měsíců	Dostatečná, v pořádku	Dostatečná, v pořádku	Dostatečná, v pořádku

Mladší žáci	Dívka D	6 let 2 měsíce	Dostatečná, v pořádku	Dostatečná, v pořádku	Dostatečná, v pořádku
	Dívka E	6 let 1 měsíc	Vzhledem k věku přiměřená, uměla se vyjádřit, mluvila potichu a pomalu	Vyjadřování bylo stále pomalé a tiché	Vyjadřování i slovní zásoba je na dobré úrovni
	Chlapec F	6 let 6 dní	Průměrná, nějakou slovní zásobu měl, ale neuměl se plně vyjádřit	Vyjadřování se zlepšilo, ale pořad to nebylo ono	Občas se při mluvení zapomene, asi hledá slova

Otázka č. 9 Byl žák úspěšný při výuce psaní, čtení a počítání? Činilo mu něco potíže? Pokud ano, jaké potíže při výuce psaní, čtení a počítání měl?

Předposlední otázka měla prozradit, zda měli vybraní žáci potíže při základním triviu, tedy čtení, psaní a počítání, a v čem potíže spočívaly (tabulka 9). Nejstarší žák, chlapec A, neměl s ničím potíže. Všechno mu šlo velmi dobře vzhledem k věku. Nejvíce ho bavila matematika, což přetrvává i do 3. ročníku, takže v tomto předmětu byl zcela bezchybný. Ostatní předměty, zvláště čtení, psaní byly na dobré úrovni bez závažných problémů, se kterými by potřeboval žák pomoci. Druhý nejstarší žák, chlapec B, byl na počátku 1. ročníku velmi šikovný, v průběhu téhož roku se zhoršilo písmo. Také ve 3. ročníku je písmo neupravené, avšak stále čitelné. Čtení je plynulé, bez chyb, matematika také není problémová. Všechny tři dívky byly velmi snaživé, s učivem, resp. triviem neměly žádné potíže. Je znát pomalejší tempo psaní nebo počítání, ale je to ovlivněno spíše snahou, pečlivostí. Nejmladší žák, chlapec F, měl potíže podle třídní učitelky se vším. Písmo bylo horší, neuvolnil ruku, špatně skládal písmena do slabik, nezvládal slabikovat. V průběhu 1. ročníku se k těmto problémům přidalo i nepochopení čtení, které bylo ovlivněno nezvládnutým slabikováním a čtením. Počítání zvládá s názornými pomůckami, je potřeba se ujistit, zda rozumí zadání. Všechny obtíže přetrvávají i ve 3. ročníku. Na základě zjištěných skutečností v souvislosti s touto otázkou můžeme tvrdit, že žákovu školní úspěšnost ovlivňuje dosažený věk, společně s dalšími přidruženými skutečnostmi, kterými jsou např. dostatečně rozvinutá slovní zásoba, emoční zralost, ale i jeho příprava na školní výuku.

Starší žáci se projevovali od počátku školní docházky velmi šikovně, nepotřebovali žádnou pomoc ze strany učitele. Mladší žáci se vyrovnali starším žákům s výjimkou chlapce F, který od počátku školní docházky bojoval téměř ve všech vyučovaných předmětech.

Tabulka 9 – Úspěšnost žáků v učení se trivia

9. Byl žák úspěšný při výuce psaní, čtení a počítání? Činilo mu něco potíže? Pokud ano, jaké potíže při výuce psaní, čtení a počítání měl?					
	<i>Žák</i>	<i>Věk při nástupu šk. docházky</i>	<i>Počátek 1. ročníku</i>	<i>Průběh 1. ročníku</i>	<i>Průběh 3. ročníku</i>
Starší žáci	Chlapec A	6 let 11 měsíců	Vše mu šlo, je šikovný od počátku. Nejvíce mu jde M, spíše ho baví.	Vše mu šlo, je šikovný od počátku. Nejvíce mu jde M, spíše ho baví.	Vše mu šlo, je šikovný od počátku. Nejvíce mu jde M, spíše ho baví.
	Chlapec B	6 let 10 měsíců	Šlo mu vše dobře.	Vše šlo dobře, písmo se trochu zhoršilo.	Čte dobře, plynule, téměř bez chyb, písmo je průměrné, ani upravené, ani kostrbaté, počítání bez problému.
	Dívka C	6 let 10 měsíců	Vše šlo dobře, snažila se být perfektní.	Vše šlo dobře, snažila se být perfektní.	Vše šlo dobře, snažila se být perfektní.
Mladší žáci	Dívka D	6 let 2 měsíce	Vše šlo dobře, snažila se být perfektní.	Vše šlo dobře, snažila se být perfektní.	Je šikovná, vše jí jde. Občas pomaleji počítá, ale spíše si kontroluje správnost výsledku.
	Dívka E	6 let 1 měsíc	Vše šlo dobře, snažila se být perfektní.	Vše šlo dobře, snažila se být perfektní.	Vše jí jde dobře, čte plynule, pomalejším tempem, bez chyb. Písmo je úhledné,

					opět píše pomaleji. Počítání je v pořádku.
	Chlapec F	6 let 6 dní	Se vším bojoval. Horší písmo, neuvolněná ruka, čtení slabikoval, ale nespojil ani krátká slova, nerozuměl tedy čtenému, počítání s dopomocí a názornými pomůckami.	Se vším bojoval. Horší písmo, neuvolněná ruka, čtení slabikoval, ale nespojil ani krátká slova, nerozuměl tedy čtenému, počítání s dopomocí a názornými pomůckami.	Potíže přetrvávají. Stále slabikuje, nerozumí přečtenému, problémy s počítáním, násobilkou.

Otázka č. 10 Můžete popsat jemnou a hrubou motoriku žáka?

K této otázce jsme měli k dispozici písanky vybraných žáků (Příloha 3). Mohli jsme provést analytickou komparaci tvarů písma z písanek v 1. ročníku a následně z písanek ve 3. ročníku. Z našeho porovnání jednotlivých písanek vyplynulo, že dívky v 1. ročníku mají obecně pěknější písmo, tvary písmen se velmi podobají těm předtištěným v písankách. Naproti tomu chlapci mají ke krasopisu daleko, tvary mívají nepřesné nebo roztřesené. Můžeme usuzovat i dle charakteristiky jednotlivých žáků, že dívky byly pečlivější, snaživější, což se projevilo i v písmu. Ve 3. ročníku dochází ke sjednocení rukopisu bez ohledu na pohlaví i věk. Tento jev ukazuje na skutečnost, že rychlost psaní nabývá rychlejšího tempa, mozek žáka musí zároveň dbát na správný tvar písmene, zároveň však na správnost pravopisu, tudíž krasopis jde stranou.

Poslední otázka z rozhovoru dávala třídní učitelce možnost srovnat jemnou a hrubou motoriku vybraných žáků (tabulka 10). Celkově můžeme konstatovat, že hrubá motorika, pokud nebyla perfektně rozvinutá na počátku školní docházky, tak se již v průběhu 1. ročníku zlepšovala, ve 3. ročníku už nebyl žádný problém s hrubou motorikou. Nejmladší dívka E měla potíže s hrubou motorikou v 3. ročníku pouze ze strachu, aby se nezranila, postupně strach odbourala. Jemná motorika se zdá být zcela neovlivněna dosaženým věkem, nýbrž předchozí přípravou v mateřské škole i celkově při výchově. Záleží na činnostech, kterým se v rodině věnovali od útlého věku. Jestliže

dítě rodič nevede ke kreslení, stříhání, lepení, manipulaci s korálky, pak k tomu nezíská vztah, v mateřské škole to začíná odbývat, nebaví jej tyto činnosti a pak není ruka zcela uvolněná a připravená na psaní. Nejstarší žák neměl žádný problém s jemnou motorikou, druhý nejstarší žák, chlapec B, špatně držel psací náčiní jak v 1. ročníku, tak nyní ve 3. ročníku, vyvíjel na tužku velký tlak. Všechny tři dívky měly písmo od počátku úhledné, správný úchop psacího náčiní. Nejmladší žák špatně držel psací náčiní, tlak na něj byl kolísavý v 1. ročníku, ruka nebyla uvolněná. Ve 3. ročníku se úchop psacího náčiní zlepšil, ovšem tvary písma již byly špatně zautomatizovány, proto je písmo neúhledné, kostřbaté a tvary neodpovídají vzorovému písmu.

Starší žáci měli spíše správný úchop psacího náčiní a hrubá motorika byla dobře vyvinuta. Mladší žáci, opět až na chlapce F, měli úchop psacího náčiní v pořádku. Hrubá motorika byla v pořádku, resp. průměrná u chlapce F. Hrubá motorika se časem srovnala na stejnou úroveň u všech žáků, úchop tužky zůstal jako na počátku školní docházky a nezáleží na tom, zda se jedná o žáka staršího či mladšího.

Tabulka 10 – Motorika žáků

10. Můžete popsat jemnou a hrubou motoriku žáka?					
	Žák	Věk při nástupu šk. docházky	Počátek 1. ročníku	Průběh 1. ročníku	Průběh 3. ročníku
Starší žáci	Chlapec A	6 let 11 měsíců	Správné držení tužky, písmo průměrné. Hrubá motorika v pořádku, sportovní typ.	Správné držení tužky, písmo průměrné. Hrubá motorika v pořádku, sportovní typ.	Správné držení tužky, písmo průměrné. Hrubá motorika v pořádku, sportovní typ.
	Chlapec B	6 let 10 měsíců	Nesprávné držení tužky, velký tlak na psací náčiní, proto trochu kostřbaté písmo. Hrubá motorika těžkopádná.	Nesprávné držení tužky, velký tlak na psací náčiní, proto trochu kostřbaté písmo. Hrubá motorika těžkopádná.	Nesprávné držení tužky, velký tlak na psací náčiní, neupravené písmo. Hrubá motorika v pořádku.
	Dívka C	6 let 10 měsíců	Úchop tužky v pořádku (špetkovitý), písmo úhledné,	Úchop tužky v pořádku (špetkovitý), písmo úhledné,	Úchop tužky v pořádku (špetkovitý), písmo úhledné,

			správné tvary písmen. Hrubá motorika klasické úrovně.	správné tvary písmen. Hrubá motorika klasické úrovně.	správné tvary písmen. Hrubá motorika klasické úrovně.
Mladší žáci	Dívka D	6 let 2 měsíce	Úchop tužky v pořádku (špetkovitý), písmo úhledné, správné tvary písmen. Hrubá motorika klasické úrovně.	Úchop tužky v pořádku (špetkovitý), písmo úhledné, správné tvary písmen. Hrubá motorika klasické úrovně.	Úchop tužky v pořádku (špetkovitý), písmo úhledné, správné tvary písmen. Hrubá motorika klasické úrovně.
	Dívka E	6 let 1 měsíc	Úchop tužky v pořádku, tlak na psací náčiní byl přiměřený, hrubá motorika trochu vázla, spíše ze strachu, aby se nezranila převážně v TV	Úchop tužky v pořádku, tlak na psací náčiní byl přiměřený, hrubá motorika trochu vázla, spíše ze strachu, aby se nezranila převážně v TV	Úchop tužky v pořádku, tlak na psací náčiní byl přiměřený, hrubá motorika už se zdá být v normě
	Chlapec F	6 let 6 dní	Úchop tužky špatný, písmo roztřesené, kolísavý tlak na psací náčiní, nesprávné tvary písmen. Hrubá motorika v průměru.	Úchop se mírně zlepšil, písmo zůstalo neúhledné, roztřesené, špatný sklon, občas špatný tvar písmen. Hrubá motorika stále v průměru.	Úchop ne zcela správný, písmo neúhledné, roztažené, velký sklon, tvary písmen odpovídají. Hrubá motorika se zlepšila.

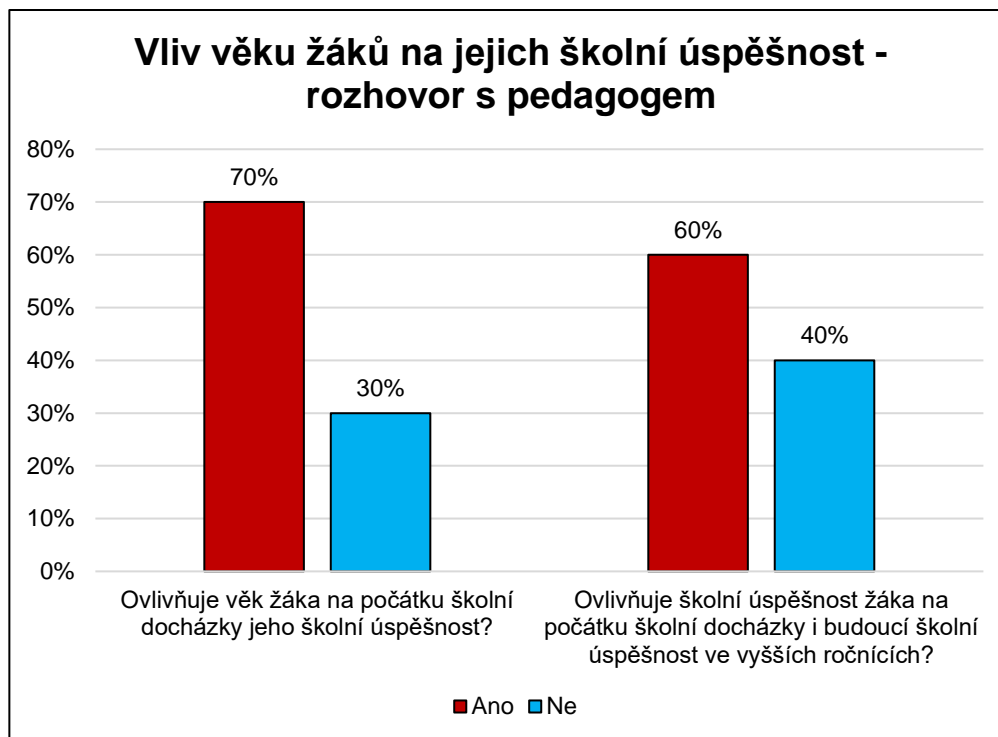
Následující tabulka 11 předkládá shrnutí vlivu věku žáka na jeho školní úspěšnost na základě strukturovaného rozhovoru s třídní učitelkou. V tabulce uvádíme, zda má věk žáka vliv na jednotlivé aspekty školní úspěšnosti či nikoliv. Shrnutí je vytvořeno na základě komparace starších a mladších žáků, přičemž skupinu starších žáků tvoří chlapec A, nar. 20. 9. 2013, věk 6 let 11 měsíců, chlapec B, nar. 1. 10. 2013,

věk 6 let 10 měsíců, dívka C, nar. 11. 10. 2013, věk 6 let 10 měsíců. Skupinu mladších žáků tvoří dívka D, nar. 10. 7. 2014, věk 6 let 2 měsíce, dívka E, nar. 16. 8. 2014, věk 6 let 1 měsíc a chlapec F, nar. 26. 8. 2014, věk 6 let 6 dní.

Tabulka 11 – Celkové shrnutí výsledků vlivu věku žáků na jejich školní úspěšnost z rozhovoru

	Ovlivňuje věk žáka na počátku školní docházky jeho školní úspěšnost?	Ovlivňuje školní úspěšnost žáka na počátku školní docházky i budoucí školní úspěšnost ve vyšších ročnících?
1. Samostatnost žáka	ovlivňuje	neovlivňuje
2. Vyjadřování a komunikace žáka	neovlivňuje	neovlivňuje
3. Adaptace žáka na školní docházku	ovlivňuje	neovlivňuje
4. Zvládnání učebních úloh	ovlivňuje	ovlivňuje
5. Příprava žáka na výuku	ovlivňuje	ovlivňuje
6. Sociální kompetence žáka	ovlivňuje	ovlivňuje
7. Emoční zralost žáka	ovlivňuje	neovlivňuje
8. Slovní zásoba žáka	ovlivňuje	ovlivňuje
9. Úspěšnost žáka v základním triviu	ovlivňuje	ovlivňuje
10. Motorika žáka	neovlivňuje	neovlivňuje

Na základě shrnutí jednotlivých odpovědí, které jsme získali ze strukturovaného rozhovoru s třídní učitelkou, můžeme konstatovat, že věk, alespoň jako samotný faktor, ovlivňuje školní úspěšnost na počátku školní docházky, resp. také budoucí školní úspěšnost žáků. Pro větší přehlednost uvádíme zároveň graf na obrázku 2, kde je patrné, že věk žáka na počátku školní docházky ovlivňuje jeho školní úspěšnost v 70 %. Budoucí školní úspěšnost pak ovlivňuje věk v 60 %.



Obrázek 2 Vliv věku žáků na jejich školní úspěšnost – rozhovor s pedagogem
Zdroj: Vlastní tvorba

5.2 Výsledky dotazníkového šetření a jejich interpretace

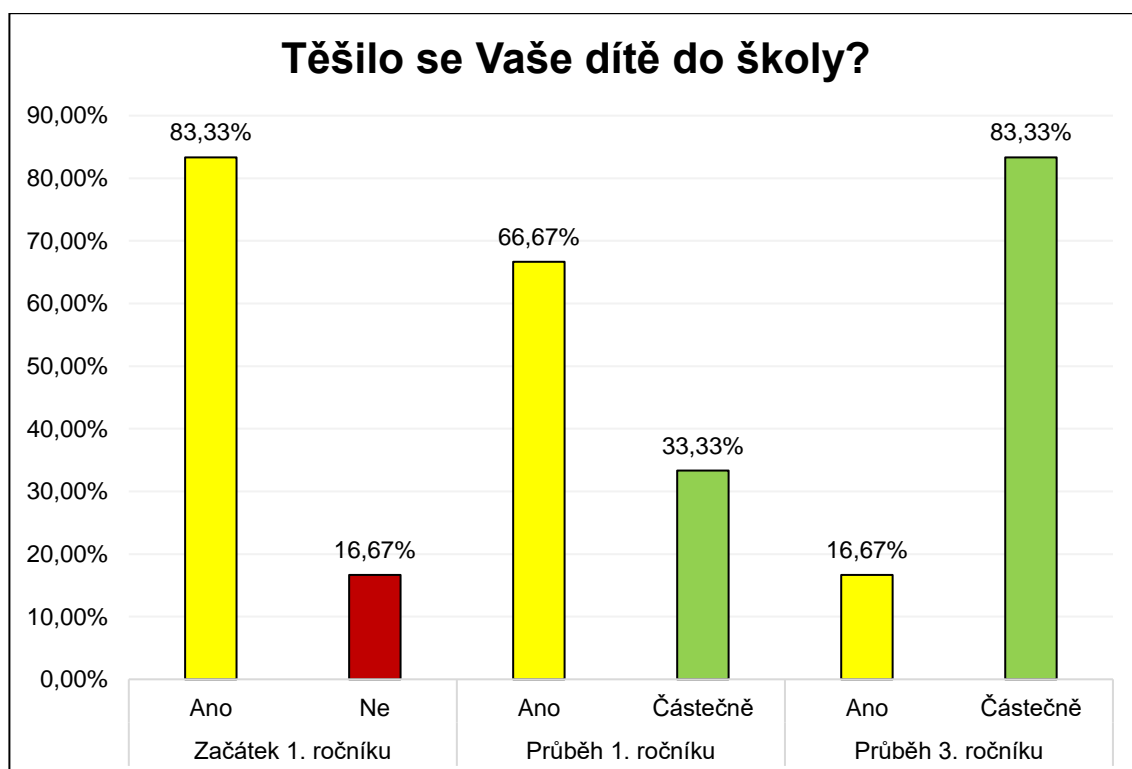
V dotazníkovém šetření se rodiče vyjadřovali k 10 otázkám, přičemž i oni měli srovnat své děti na počátku 1. ročníku, v průběhu 1. ročníku a v průběhu 3. ročníku školní docházky. Tázali jsme se na oblíbené vyučovací předměty, známky, na domácí přípravu i na to, jak se dítě těšilo do školy a s jakými emocemi či náladou se z ní zase vraceli.

Otázka č. 1 Těšilo se Vaše dítě do školy?

První otázka (obrázek 3) dotazníku se týkala radosti a nadšení dětí na školní docházku. Téměř všichni žáci se do školy těšili na počátku 1. ročníku. Tento údaj, 83 % dětí, potvrzuje naše úvahy zmíněné výše, že děti jsou před vstupem do nového období povinné školní docházky motivovány díky rodině. Toto nadšení jim chvíli vydrží, poté mírně klesá. V průběhu 1. ročníku se rázné „Ano, těšil/a se do školy“ snížilo o 1 žáka z našeho výzkumného vzorku. Pozitivní obrat však nastal u dívky E, která se na počátku školní docházky vůbec do školy netěšila, v průběhu 1. ročníku už se těšila částečně.

Euforie ze školní docházky se během 3 let změnila u všech, kromě chlapce A, ten se do školy těšil vždy nejvíce.

Ze skupiny starších žáků se do školy těšili všichni dle dotázaných zákonných zástupců, ze skupiny mladších se také všichni těšili na školní docházku kromě dívky E, ta se vůbec netěšila. Nemůžeme s jistotou tvrdit, zda věk ovlivňuje, jestli se dítě na školní docházku těší či nikoliv. Domníváme se, že věk zde nehraje roli, bude to spíše záležitostí motivace ze strany rodiny.



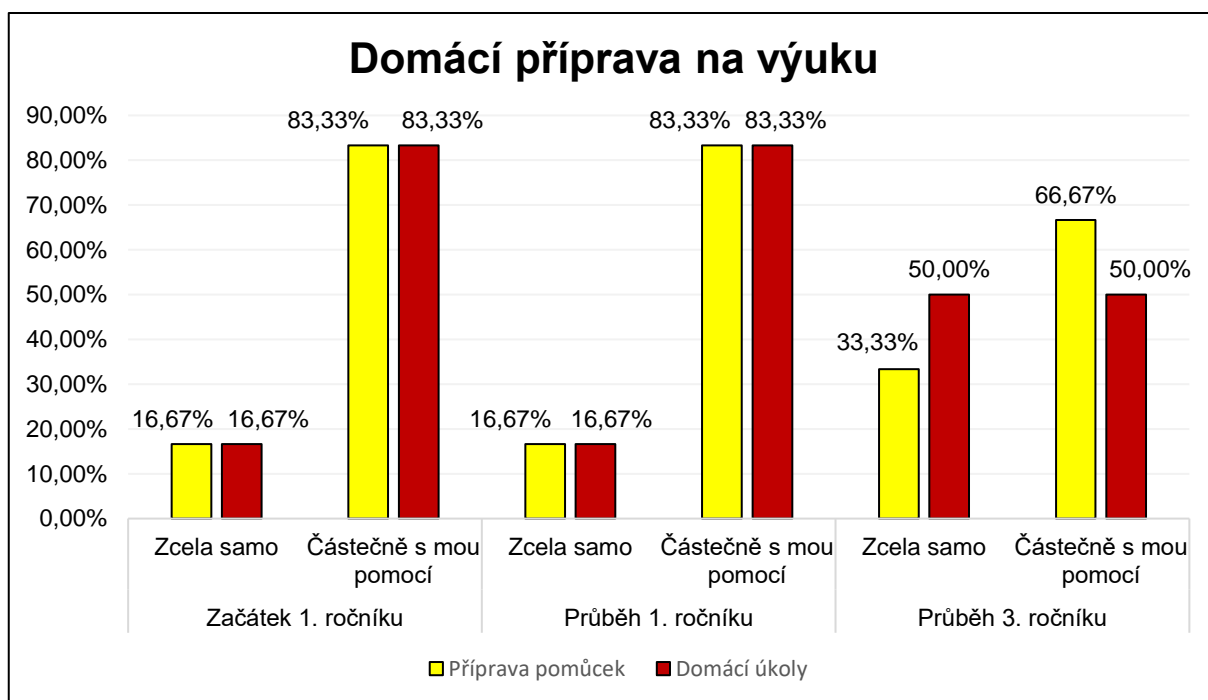
Obrázek 3 Radost ze školní docházky
Zdroj: Vlastní tvorba

Otázka č. 2 Připravovalo se Vaše dítě na výuku samo? (chystat učebnice, pomůcky...) a otázka č. 4 Dělalo Vaše dítě domácí úkoly samo?

Zákonní zástupci měli uvést, zda se jejich dítě připravovalo na výuku samo nebo s jejich pomocí. Do domácí přípravy se zahrnuje nejen příprava školních pomůcek na následující výuku, kontrola, zda je psací náčiní řádně ořezané, zda v pořádku píše, chystání sešitů a učebnice dle rozvrhu hodin, ale také učení se nebo vypracování domácích úkolů. Na obrázku 4 je tato domácí příprava znázorněna. Období 1. ročníku, ať se jedná o začátek nebo i pozdější průběh počátečního studia žáků, probíhala domácí příprava v 83 % s pomocí zákonného zástupce. A to jak příprava pomůcek a učebnic,

tak psaní domácích úkolů. Pouze v jednom případě se zvládal kompletně připravit na další školní den 1 žák, konkrétně se jednalo o dívku C, která je z našeho výzkumného vzorku třetím nejstarším žákem a nejstarší mez dívkami. Ve 3. ročníku zvládá polovina žáků z našeho výzkumného souboru napsat domácí úkoly samostatně, druhá polovina s pomocí zákonných zástupců. Trochu udivující je v tomto období fakt, že je méně žáků, kteří si sami nachystají potřebné pomůcky na další školní den, než počet žáků, kteří sami zvládnou napsat domácí úkoly. Vysvětlením může být např. skutečnost, že žák není důsledný, zapomíná, nesoustředí se, proto zákonný zástupce pomáhá s přípravou pomůcek. V našem případě se však jedná o dívku D, která je dle třídní učitelky šikovná. Tudíž zde může být důvodem naopak pečlivost dívenky, příp. zákonného zástupce, také to může být způsob, jakým spolu tráví společný čas. Poslední, desátá, otázka v dotazníku zjišťovala, zda si zákonní zástupci myslí, že byla výuka náročnější v jednotlivých obdobích. Zákonný zástupce dívky D jako jediný uvedl, že výuka byla náročnější. Je tedy možné usuzovat, že dívka D byla šikovná a samostatná ve školním prostředí a výuce právě proto, že se ve velké míře připravovala doma se zákonným zástupcem. Ostatní dotazovaní uvedli, že se vše dalo zvládnout a výuka byla přiměřená.

Starší žáci se na výuku připravovali sami nebo v jednom případě částečně s dopomocí zákonných zástupců. Skupina mladších žáků uváděla pouze tu částečnou dopomocí zákonných zástupců. Domácí úkoly psali pak starší i mladší žáci v 1. ročníku s pomocí zákonných zástupců, od 3. ročníku už se obě skupiny žáků osamostatnily a domácí úkoly psali žáci zcela samostatně. V této oblasti věk hraje určitě roli, ovšem dovolíme si tvrdit, že neovlivňuje školní úspěšnost, spíše je zde indikátorem samostatnosti či dovednosti žáka zvládat určité úkony sám.



Obrázek 4 Domácí příprava na výuku
Zdroj: Vlastní tvorba

Otázka č. 3 Jaké známky dostávalo Vaše dítě nejčastěji?

Zákonní zástupci žáků z obou skupin, jak starší, tak mladší žáci, během 1. ročníku dostávali všichni známku 1. Ze starších žáků dívka C dostávala známky na škále 1-3 ve 3. ročníku. Ze skupiny mladších žáků dostával známky 1 a 2 nejmladší žák F.

Otázka č. 4 Dělal Vaše dítě domácí úkoly samo?

Intepretace výsledků pro tuto otázku jsou přidruženy k výsledkům u otázky č. 2, neboť obě otázky zjišťují žákovu domácí přípravu na výuku, jedna z hlediska chystání si pomůcek do školy a druhá z hlediska domácích úkolů.

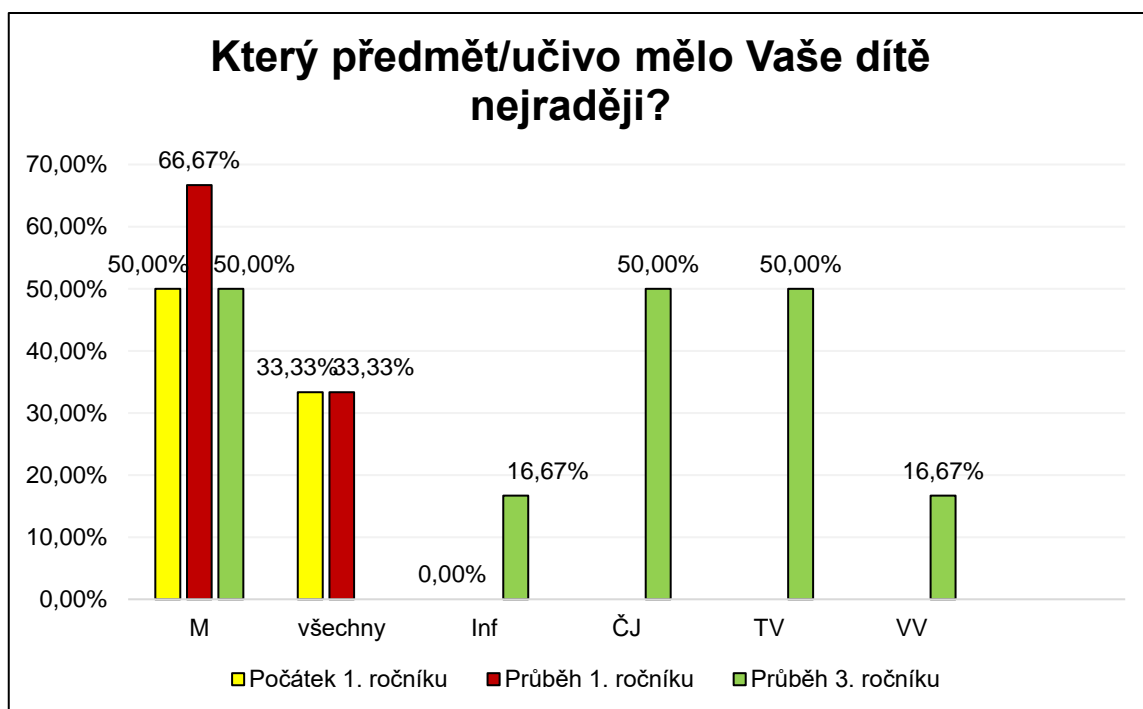
Otázka č. 5 Učilo se Vaše dítě rádo?

Opět obě skupiny žáků, starší i mladší, uvedli, resp. jejich zákonní zástupci, že se učili velmi rádi. Výjimku tvoří dívka E, která se ráda neučila. Jaké důvody vedly k nechuti vzdělávat se, nám nejsou známy. Zda věk ovlivňuje motivaci k učení, si nedovolíme tvrdit s jistotou. Dle našeho názoru tuto skutečnost ovlivňuje mnoho dalších faktorů, vnitřních i vnějších. Pokud se dítě rádo učí, získává nové poznatky, které pak během diagnostických metod ve škole využívá.

Otázka č. 6 Který předmět/učivo mělo Vaše dítě nejraději? Odpověď napište.

Další otázka směřovala na oblíbenost vyučovacích předmětů u žáků v jednotlivém zkoumaném období (obrázek 5). Na počátku 1. ročníku u poloviny žáků převažovala v oblíbenosti matematika, zbylé vyučovací předměty bavily 33 % žáků. Zákonný zástupce dívky E uvedl, že ji žádný předmět nebavil. Výše jsme uvedli, že se stejná žákyně do školy vůbec netěšila na počátku školní docházky, můžeme se tedy domnívat, že dívka E nebyla motivována nebo čelila nějakým obtížím, kvůli kterým do školy chodila s nechutí. V průběhu 1. ročníku si matematiku oblíbil další žák a 33 % žáků mělo podle mínění svých zákonných zástupců v oblíbenosti všechny vyučované předměty. Ve 3. ročníku, kdy už se jedná o těžší učivo a zároveň je učiva mnoho, měla polovina sledovaných žáků v oblíbenosti nejen matematiku, ale také český jazyk a tělesnou výchovu. Necelých 17 % zákonných zástupců pak uvádí informatiku a výtvarnou výchovu jako oblíbený předmět. Někteří zákonní zástupci uváděli i 2 oblíbené předměty.

Matematika byla oblíbená jak u starších žáků, tak u žáků mladších. Stejně tak český jazyk nebo všechny předměty jako oblíbené označili zákonní zástupci v obou skupinách žáků. Zde můžeme konstatovat, že věk žáka neovlivňuje sympatie k vyučovacím předmětům. Důvody můžeme odhadnout na základě teoretických poznatků z oblasti pedagogiky a můžeme uvést např. vyučovací metody, které učitel vybral, způsob motivace učitele pro dané učivo či předmět.



Obrázek 5 Oblíbené předměty u žáků
Zdroj: Vlastní tvorba

Otázka č. 7 Který předmět/učivo činil Vašemu dítěti potíže? Odpověď napište a připište, proč a v čem byl problém.

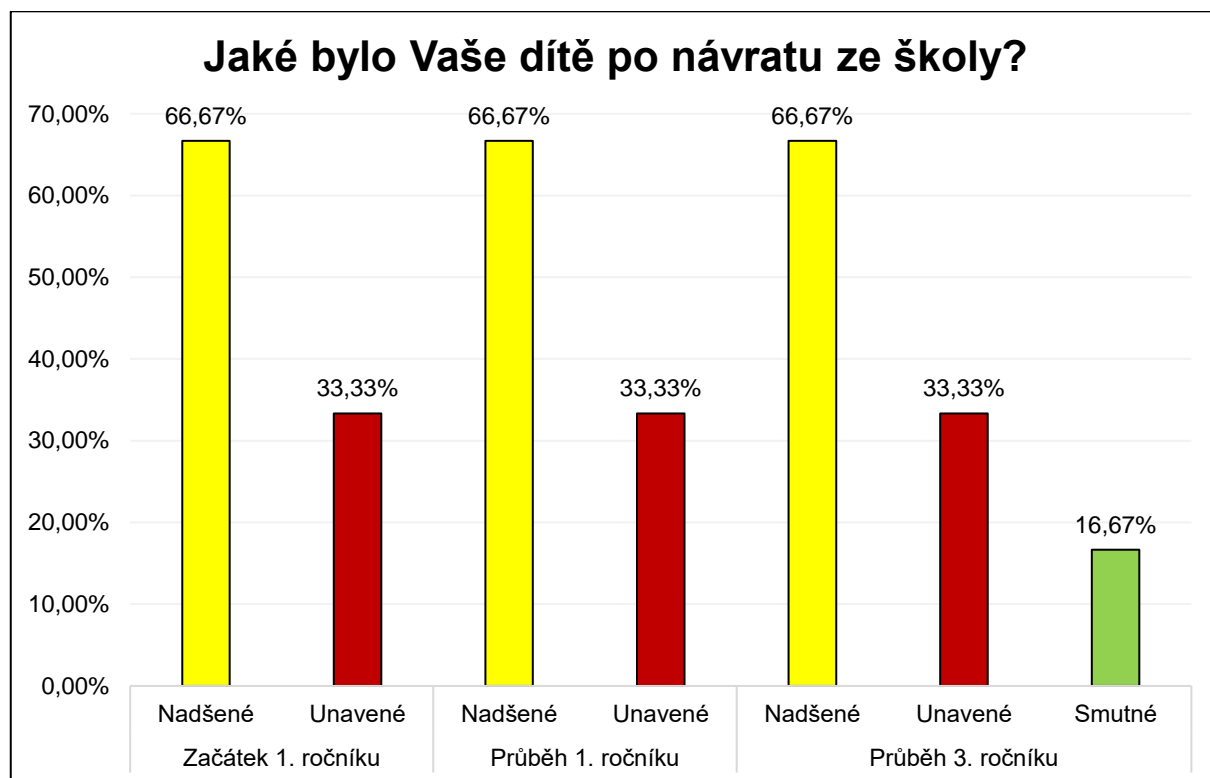
Na tuto otázku odpověděli zákonní zástupci starších žáků, že žádný předmět nečinil žákům potíže během 1. ročníku, ve 3. ročníku už se menší potíže objevily v předmětu český jazyk. Ze skupiny mladších žáků odpovídali zákonní zástupci zcela totožně s rozdílem předmětu ve 3. ročníku, kdy k českému jazyku přibyl anglický jazyk nebo prvouka. Stejně jako v otázce č. 6 (oblíbený předmět) můžeme konstatovat, že zde věk neurčuje ani neovlivňuje školní úspěšnost v daném předmětu. Učivo je v RVP, resp. ŠVP nastaveno svou úrovní vzhledem k věku žáků. Opět k tomu můžeme diskutovat příčiny jako je motivace ze strany učitele či motivace vnitřní samotného žáka, příp. vhodné/nevhodné učební metody, atd.

Otázka č. 8 Jaké bylo Vaše dítě po návratu ze školy?

Zákonní zástupci se měli rovněž vyjádřit k otázce, jaké byly jejich děti po návratu ze školy, nadšené, unavené nebo smutné (obrázek 6). Únava či smutek má mnoho různých příčin, může se jednat o vnitřní rozpoložení jedince, vztahy v kolektivu, v rodině nebo neúspěch ve škole. Během celého 1. ročníku se ze školy vracelo necelých 67 % dětí nadšených. Zbýlých 33 % přicházelo domů unavených, jedná se o chlapce B

a dívku C. Ve 3. ročníku se dívka C vracela ze školy nadšená, naopak chlapec F býval po výuce unavený. Chlapec B se stále vracel ze školy unavený a navíc smutný.

Obě skupiny žáků, jak starší, tak mladší se dle zákonných zástupců vraceli ze školy domů nadšené nebo unavené. Není zde markantní rozdíl mezi oběma skupinami žáků. Domníváme se opět, že věk zde nikterak nehraje roli.

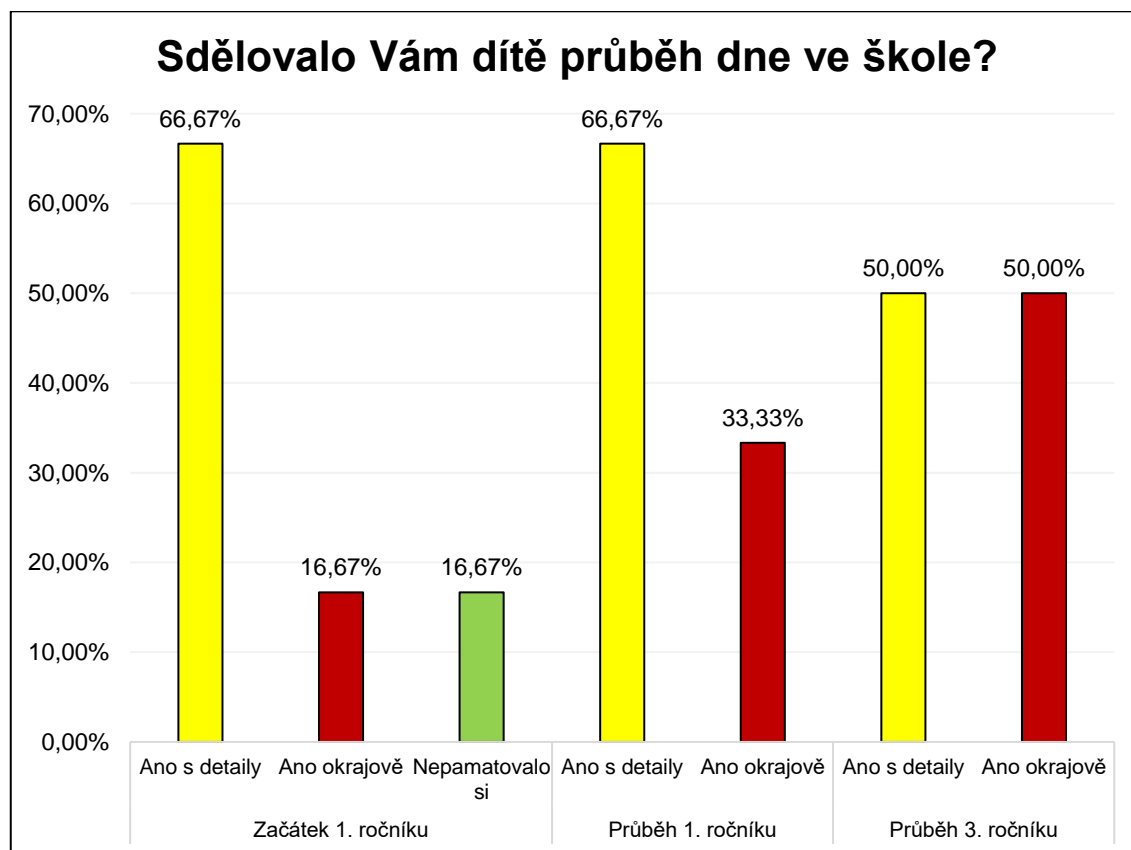


Obrázek 6 Emoce žáků po návratu ze školy
Zdroj: Vlastní tvorba

Otázka č. 9 Sdělovalo Vám dítě průběh dne ve škole?

Předposlední otázka v dotazníku zjišťovala, zda si dítě pamatovalo průběh části školního dne a sdělovalo jej doma zákonným zástupcům (obrázek 7). V 1. ročníku si zpočátku necelých 67 % průběh dne pamatovalo a sdělovalo i s detaily zákonným zástupcům. Jen okrajově sdělovala zážitky dívka E a chlapec B si nepamatoval. Na základě informací o obou žácích se však domníváme, že se spíše jednalo o nechuť sdělovat své zážitky. Běžný jev to bývá u starších žáků, kdy rodičům na otázku „Jak bylo ve škole?“, „Co jste dnes dělali?“ odpovídají „Dobrá.“, „Ale nic.“, příp. „Nevím.“ Později v 1. ročníku se i chlapec B doma rozpovídal, tudíž všichni žáci z našeho výzkumného vzorku dokázali reprodukovat zážitky i děj ze školních lavic, ve většině případů s detaily, ostatní alespoň okrajově. Ve 3. ročníku se počty žáků srovnaly a polovina vyprávěla zážitky s detaily, polovina okrajově.

Starší žáci sdělovali s detaily zážitky z vyučování, pouze chlapec C si nepamatoval průběh dopoledne ve škole. Mladší žáci informovali své zákonné zástupce s detaily i okrajově. V této oblasti bychom se domnívali, že věk ovlivňuje dovednost sdělovat zákonným zástupcům informace a zážitky z části dne, je však možné uvažovat i nad dalšími důvody, proč si žák nepamatuje, co prožil a co dělal.



Obrázek 7 Vyprávění dítěte o škole
Zdroj: Vlastní tvorba

Otázka č. 10 Máte pocit, že byla příprava na výuku i výuka pro dítě náročná? V čem?

I na poslední otázku odpovídali zákonní zástupci z obou skupin žáků, starších i mladších, totožně. Příprava na výuku byla přiměřená, žák vše zvládal sám. Příprava na výuku byla náročnější pouze pro dívku D ze všech mladších žáků. Důvod zákonný zástupce neudal, tudíž se opět můžeme pouze domnívat.

Následující tabulka 12 předkládá shrnutí vlivu věku žáka na jeho školní úspěšnost na základě dotazníku se zákonnými zástupci vybraných žáků. V tabulce

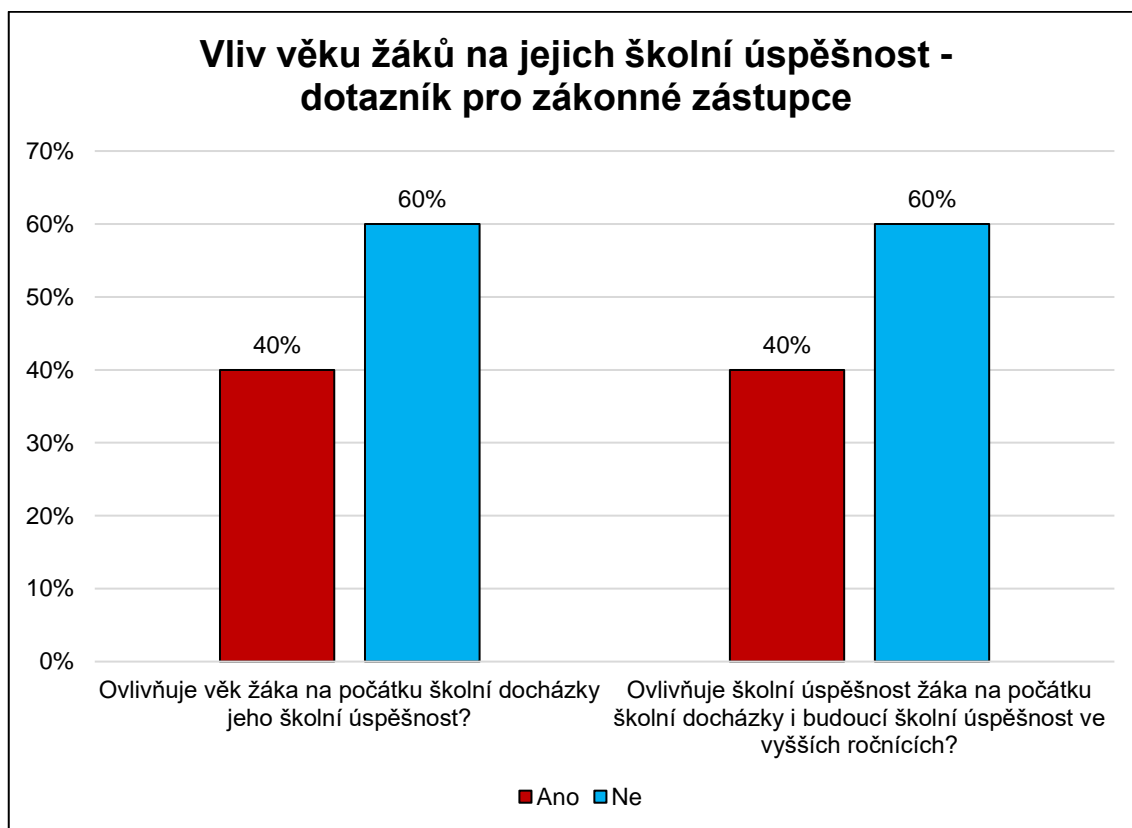
uvádíme, zda má věk žáka vliv na jednotlivé aspekty školní úspěšnosti či nikoliv. Shrnutí je vytvořeno na základě komparace starších a mladších žáků 1. ročníku, přičemž skupinu starších žáků tvoří chlapec A, nar. 20. 9. 2013, věk 6 let 11 měsíců, chlapec B, nar. 1. 10. 2013, věk 6 let 10 měsíců, dívka C, nar. 11. 10. 2013, věk 6 let 10 měsíců. Skupinu mladších žáků tvoří dívka D, nar. 10. 7. 2014, věk 6 let 2 měsíce, dívka E, nar. 16. 8. 2014, věk 6 let 1 měsíc a chlapec F, nar. 26. 8. 2014, věk 6 let 6 dní.

Tabulka 12 – Celkové shrnutí výsledků vlivu věku žáků na jejich školní úspěšnost z dotazníku

	Ovlivňuje věk žáka na počátku školní docházky jeho školní úspěšnost?	Ovlivňuje školní úspěšnost žáka na počátku školní docházky i budoucí školní úspěšnost ve vyšších ročnících?
1. Nadšení ze školní docházky	neovlivňuje	neovlivňuje
2. Samostatná příprava žáka na výuku	neovlivňuje	neovlivňuje
3. Hodnocení žáka	ovlivňuje	ovlivňuje
4. Samostatnost dítě při vypracování domácích úkolů	neovlivňuje	neovlivňuje
5. Pozitivní přístup k učení	ovlivňuje	ovlivňuje
6. Oblíbenost výukových předmětů	neovlivňuje	neovlivňuje
7. Problémové výukové předměty	neovlivňuje	neovlivňuje
8. Rozpoložení dítěte při návratu ze školy	neovlivňuje	neovlivňuje
9. Komunikace dítěte	ovlivňuje	ovlivňuje
10. Náročnost výuky	ovlivňuje	ovlivňuje

Následující graf na obrázku 8 předkládá procentuální přehled, resp. shrnutí odpovědí na otázky položené v dotazníku zákonným zástupcům. V 60 % věk žáků neovlivňuje školní úspěšnost na počátku školní docházky, ani jejich budoucí školní úspěšnost. Zbýlých 40 %, které potvrzují vliv věku žáků na jejich školní úspěšnost, potvrzuje výsledky ze strukturovaného rozhovoru s pedagogem. Otázky, které toto

potvrzují, byly záměrně v dotazníku položeny zákonným zástupcům a můžeme tak dané výsledky touto shodou potvrdit.



Obrázek 8 Vliv věku žáků na jejich školní úspěšnost – dotazník pro zákonné zástupce
Zdroj: Vlastní tvorba

6 Závěrečné shrnutí

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda má věk žáka na počátku školní docházky vliv na jeho školní úspěšnost. Z výzkumného cíle vyplynuly tyto výzkumné otázky:

VO1: Ovlivňuje věk žáka na počátku školní docházky jeho školní úspěšnost?

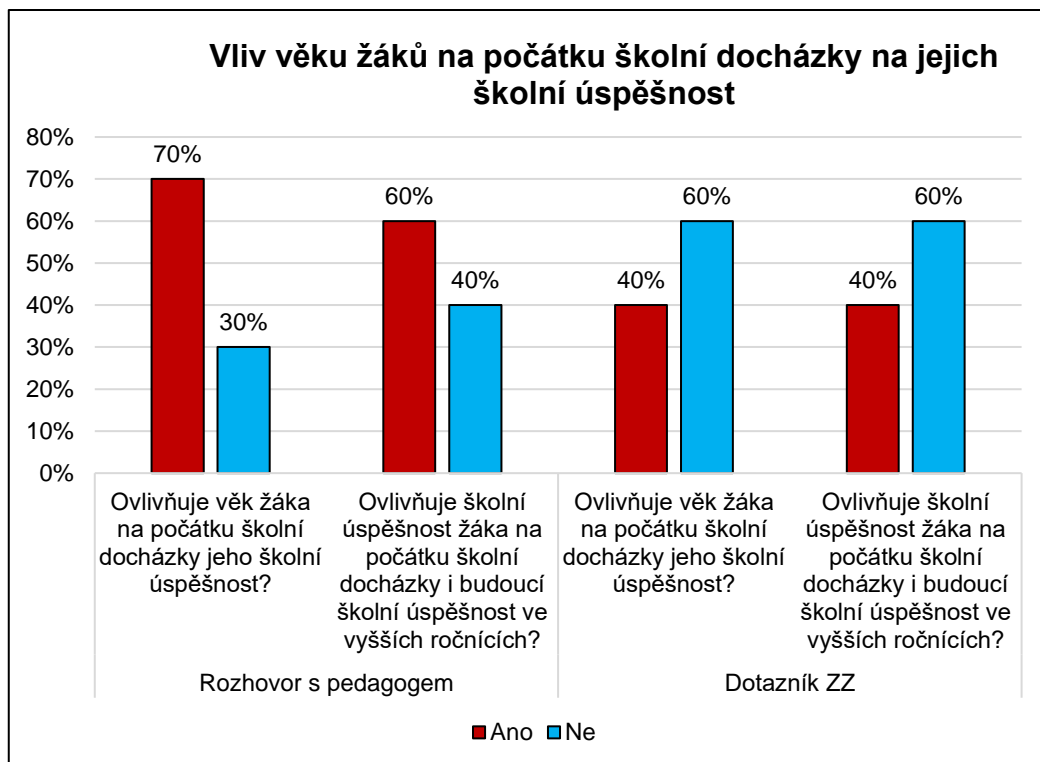
Na první výzkumnou otázku existuje 70% kladná odpověď na základě strukturovaného rozhovoru s pedagogem, a to, že věk žáka na počátku školní docházky ovlivňuje jeho školní úspěšnost. Dotazníkové šetření potvrzuje výsledky z rozhovoru ve 40 % kladně. Zbýlých 60 % odpovědí vyplývajících z dotazníkového šetření poukazuje na jiné faktory, resp. pohled zákonného zástupce na své dítě, neboť dotazník byl doplňující metodou celého výzkumného šetření a měl nám dokreslit, resp. potvrdit charakteristiku vybraných žáků, která vyplynula z rozhovoru s pedagogem (viz obrázek č. 9)

Vliv jednotlivých aspektů na počátku školní docházky na školní úspěšnost žáků má samostatnost žáků, adaptace žáka, zvládnutí učebních úloh, příprava žáka na výuku, sociální kompetence žáka, emoční zralost žáka, slovní zásoba žáka, úspěšnost žáka v základním triviu, hodnocení žáka a pozitivní přístup k učení, náročnost výuky. Naopak školní úspěšnost žáka na počátku školní docházky neovlivňuje vyjadřování a komunikace žáka, jemná a hrubá motorika.

VO2: Ovlivňuje školní úspěšnost žáka na počátku školní docházky i budoucí školní úspěšnost ve vyšších ročnících?

Budoucí školní úspěšnost ovlivňuje věk žáků na počátku školní docházky v 60 %, jak vyplynulo z rozhovoru s pedagogem. Dotazníkovým šetřením jsme tuto skutečnost rovněž potvrdili 40 % kladných odpovědí.

Vliv jednotlivých aspektů při počátku školní docházky na budoucí úspěšnost žáků, které jsme zkoumali ve výzkumném šetření, má zvládnutí učebních úloh, příprava žáka na výuku, sociální kompetence žáka, slovní zásoba žáka, úspěšnost žáka v základním triviu, hodnocení žáka, náročnost výuky. Naopak bez vlivu na budoucí školní úspěšnost žáka vyšly aspekty samostatnost žáka, vyjadřování a komunikace žáka, adaptace žáka na školní docházku, emoční zralost žáka, motorika žáka.



Obrázek 9 Vliv věku žáků na počátku školní docházky na jejich školní úspěšnost
Zdroj: Vlastní tvorba

Na základě výsledků našeho empirického šetření je možné konstatovat, že věk žáků na počátku školní docházky ovlivňuje v určité míře a za určitých podmínek školní úspěšnost žáka, dokonce částečně ovlivňuje věk žáka v totožném období i jeho budoucí školní úspěšnost.

Závěr

Diplomová práce s názvem „Věk žáka 1. třídy a školní úspěšnost“ se zabývala vztahem mezi stářím žáka a jeho školní úspěšností nebo neúspěšností. V teoretické části jsme uvedli zásadní termíny, které mohou ovlivňovat školní úspěšnost, resp. neúspěšnost.

První kapitola uvádí definici školní zralosti a školní připravenosti, zároveň i rozdíl mezi nimi. Je potřeba při počátku školní docházky reflektovat 3 typy zralosti, fyzickou, kognitivní a emoční. Druhá teoretická kapitola popisovala žáka na počátku školní docházky. Definovali jsme zde žáka mladšího školního věku, neboť je toto období velmi zásadní pro samotného jedince nastupujícího do školního vzdělávání, ale také pro jeho okolí, rodinu i třídní kolektiv včetně učitele. Uvedli jsme zároveň požadavky, které jsou kladeny na žáky na počátku 1. ročníku. V celém začleňujícím procesu školní docházky hraje významnou roli také adaptace jedince, který se musí vypořádat s několika změnami. Třetí a poslední teoretická kapitola předkládá školní úspěšnost, resp. neúspěšnost jedince jako takovou. Oba pojmy byly definovány a podpořeny i faktory, které jeden nebo druhý termín ovlivňují.

Výzkumná část práce se věnuje empirickému šetření vybraných žáků na vybrané základní škole a jeho zjištěným výsledkům. Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda věk žáka ovlivňuje jednotlivé faktory školní úspěšnosti nebo naopak na věku nezáleží.

Odpověď vyplývající z výsledků výzkumného šetření je zcela jednoznačná. Věk žáka na počátku školní docházky má velmi rozhodující charakter o tom, zda by mohl být žák úspěšný či nikoliv. Ovšem není možné uvažovat o věku jako o jediném činiteli, který tuto skutečnost ovlivňuje. Faktorů ovlivňujících úspěšnost nebo neúspěšnost je celá řada, od předškolního období včetně výchovy v rodině, nebo např. kognitivní predispozice žáka. Nicméně náš výzkum potvrzuje, že věk žáka na počátku školní docházky ovlivňuje jeho školní úspěšnost.

Zároveň můžeme jednoznačně uvést, že školní úspěšnost na počátku školní docházky ovlivňuje budoucí úspěšnost žáka ve výuce. Jestliže je žák šikovný od počátku, získá tzv. základy, ovládne trivium, pak má velkou šanci s těmito úspěšnými výsledky pokračovat i v následujících ročnících. Jestliže později nastane změna a žák začne být neúspěšný, budou v tomto případě hrát roli jiné faktory než

samotná školní úspěšnost na počátku 1. ročníku. Naopak, pokud je žák při vstupu do povinné školní docházky neúspěšný, nebo ne zcela úspěšný, pak je velká pravděpodobnost, která se nám ve výzkumu potvrdila, že se neúspěšnost projeví i ve vyšších ročnících. Nemusí to být tak zřejmé nebo fatální již ve 3. ročníku, který byl předmětem zkoumání v našem empirickém šetření, ale základní kameny učiva žákovi utíkají a nemá později na čem stavět další, nové vědomosti.

Nabízí se zde otázka nebo spíše doporučení pro zákonné zástupce dětí předškolního věku, aby se svým dětem věnovali v období před nástupem povinné školní docházky co nejvíce a pokusili se je namotivovat na novou životní roli. Zároveň by se měli pokusit co nejvíce rozvíjet jednotlivé aspekty, které jsme uvedli v této práci – samostatnost, emoční zralost, komunikaci a slovní zásobu a samozřejmě rozvoj kognitivních dovedností. Toto doporučení není uvedeno z důvodu, aby zákonní zástupci převzali role učitele v mateřské škole nebo v 1. ročníku základní školy, ale aby nástup do povinné školní docházky byl pro dítě co nejjednodušší a nejpříjemnější.

Seznam použité literatury

1. BARANOVSKÁ, A. 2014. Pripravenosť dieťaťa na školu- spôsoby zisťovania a možnosti rozvíjania. Metodicko- pedagogické centrum, ISBN 978-80-8052-533-0.
2. BARTOŇOVÁ, M., OPATŘILOVÁ, D., VÍTKOVÁ, M.. *Školní zralost a dítě s SVP: vzdělávání a diagnostika: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Praha: Raabe, 2019. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-421-3.
3. BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. 2012. *Školní zralost*. 1. vyd. Brno: Albatros Media a.s., 2012. ISBN 978-80-266-0049-7.
4. BOHÁČOVÁ, J., HULÍNOVÁ-MIHALCOVÁ, I., JAREŠOVÁ, K., JIRÁSEK, A., KONVALINOVÁ, K. et al. *Školní zralost a dítě s SVP: v praxi mateřské školy*. Školní zralost. Praha: Raabe, [2019]. ISBN 978-80-7496-422-0.
5. ČÁP, J., MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.
6. DANĚK, A. Jaké možnosti nabízí koncept mnohočetné inteligence současnému školství?. *Metodický portál: Články* [online]. 16. 03. 2021, [cit. 2024-03-24]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/22615/JAKE-MOZNOSTI-NABIZI-KONCEPT-MNOHOCETNE-INTELIGENCE-SOUCASNEMU-SKOLSTVI.html>>. ISSN 1802-4785.
7. DANIŠ, P. *Tajemství školy za školou*. 2018. ISBN 978-80-7212-631-6.
8. DIDAU, D. *Za děti chytřejší: snižování rozdílů ve školní úspěšnosti*. Přeložil Jana VLKOVÁ. Praha: Edukační laboratoř, 2023. ISBN 978-80-908240-2-7.
9. DIMITRIOU-CHRISTIDI, E. The self-perception and self-esteem of second chance school graduates. *Incomplete bibliographic information*, 2023.
10. FICOVÁ, L. *Hry na rozvoj dílčích funkcí u dětí: optické a akustické vnímání, jemná motorika a prostorová orientace*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2020. ISBN 978-80-271-1045-2.
11. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Páté, přepracované vydání. Praha: Portál, 2023. ISBN 978-80-262-1968-2.
12. HOŘÍNKOVÁ, I. *Didaktika čtení a psaní 1*. 2017.
13. HRABAL, V. 1989. *Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, ISBN 80-04-22149-1.

14. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.
15. JUNG, C. G. *Vývoj osobnosti*. Přeložil Karel PLOCEK, přeložil Petr BABKA. Klasici (Portál). Praha: Portál, 2022. ISBN 978-80-262-1954-5.
16. KARBOWNICZEK J. 2016. *Malý lexikon předškolní a elementární pedagogiky*. Rožumberk: Verbum - vydavatelství KU. 2013. 204 s. ISBN 978-80-561-0040-0.
17. KEOGH, B. 2007. *Temperament ve třídě*. Praha: Grada Publishing, 2007. 171 s., ISBN 978-80-247-1504-9.
18. KIMPLOVÁ, T., JOCHMANNOVÁ, L. a SVOBODA, J. *Psychologie rodiny*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2023. ISBN 978-80-271-3064-1.
19. KLINDOVÁ, L., RYBÁROVÁ, E. 1985. *Psychológia II*. Bratislava: SPN. 163 s.
20. KMEŤOVÁ, J. *Diagnostika pripravenosti dieťaťa na školské vzdelávanie : z materskej školy do základnej školy*. Wolters Kluwer, 2019. ISBN 978-80-571-0051-5.
21. KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (ed.). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
22. KONČEKOVÁ, L. 2007. *Vývinová psychológia*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 2007. 311 s. ISBN 978-80-7165-614-2.
23. KROPÁČKOVÁ, J. Kdy je dítě připravené jít do školy. *Informatorium*. 2004, roč. 3, č. 8.
24. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.
25. LIPNICKÁ, M. 2007. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní*. Praha: Portál, 2007. 56 s. ISBN 978-80-7367-244-7.
26. LIU, W.C., WANG, C.K.J., 2005. Academic self-concept: A cross-sectional study of grade and gender differences in a Singapore Secondary School. *Asia Pacific Education Review*, vol. 6, no. 1, pp. 20-27. ISSN 0302-4964.
27. MESHKAT, M., HOSSEINI, S.M. 2015. The Relationship between Academic Self-concept and Academic Achievement in English and General Subjects of the Students of High School. *International Journal of Language and Applied Linguistics*, vol.1, pp. 1-6. ISSN 2383-0514.
28. MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (ed.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.

29. NÁDVORNÍKOVÁ, H. 2011. *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: 2011. ISBN 978-80-86307-87-9.
30. NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2021. ISBN 978-80-755-3886-4.
31. OTEVŘELOVÁ, H. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1092-4.
32. PAVELKOVÁ, I. 2002. *Motivace žáků k učení*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002. 250 s. ISBN: 80-7290-092-7.
33. PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. 2007. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2007. 143 s. ISBN 978-80-7367-263-8.
34. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
35. PUGNEROVÁ, M. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0532-8.
36. RODRIQUEZ, C.M. 2009. The impact of academic self-concept, expectations and the choice of learning strategy on academic achievement. *Higher Education Research and Development*, vol. 28, no. 5, pp. 523-539.
37. ROGGE, J. 2017. *Výchova dětí krok za krokem*. Praha: Portál s.r.o. 2007. 263 s. ISBN 978-80-7367-249-2.
38. ŘÍČAN, P. *Cesta životem: vývojová psychologie*. 4., doplněné vydání. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1783-1.
39. SLEZÁKOVÁ, T., TIRPÁKOVÁ A. 2018 *Adaptace dítěte na školu- Současné pohledy pedagogické teorie a výzkum*. Nitra: Pedagogická fakulta UKF v Nitře. 2018. 191 s. ISBN 80-8050-968-9.
40. SOKOLOVÁ, H., POKORNÁ A., FIŠEROVÁ, M. *Školní zralost a nadané dítě*. Praha: Raabe, [2020]. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-453-4.
41. STERNBERG, R.. *Konitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-376-5.
42. ŠAFÁROVÁ, K., MEKYSKA, J., URBÁNEK, T., ČUNEK, J. *Grafomotorické dovednosti*. Online. MUNI Press, 2022. ISBN 978-80-280-0257-2. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/2220/6627/4299-1/0#preview>. [cit. 2024-04-07].
43. ŠEDÝ, J. *Kritické myšlení*. Praha: Galén, [2021]. ISBN 978-80-7492-543-6.

44. ŠIMIK, O. *Perspektivy preprimární a primární edukace - výzvy, možnosti a strategie*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2019. ISBN 978-80-7599-091-4.
45. ŠNAJDROVÁ, L. Kolik existuje typů inteligence? Online. 2013. Dostupné z: <https://deti.mensa.cz/index.php?pg=home--aktualni-deni&aid=260>. [cit. 2024-04-08].
46. URBANOVSKÁ, E. *Školní připravenost pohledem speciálního pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. ISBN 978-80-244-5660-7.
47. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8308-0.
48. VÍTOVÁ, J., MANĚNOVÁ, M., WOLF, J. *Pohledy na diagnostiku školní připravenosti*. Červený Kostelec: Pavel Merart, 2021. ISBN 978-80-7465-508-1.
49. VOKÁČ, P., ZELENÁ, J. *Školský zákon: zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. 6., přepracované vydání. Třinec: Resk, spol. s r.o., 2016, 356 s. ISBN 978-80-87675-13-7.
50. YORKE, L. 2013. Validation of the Academic Self-Concept Questionnaire in the Vietnam School Survey. Young Lives School Survey.
51. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8544-X.

Seznam tabulek

Tabulka věkového rozdílu žáků na počátku 1. ročníku

Tabulka 1 – Samostatnost žáků

Tabulka 2 – Vyjadřovací schopnosti žáků

Tabulka 3 – Adaptace žáků

Tabulka 4 – Plnění učebních úloh

Tabulka 5 – Příprava žáků na výuku

Tabulka 6 – Projevy žáků v kolektivu ve výuce a mimo výuku

Tabulka 7 – Emoční zralost žáků

Tabulka 8 – Slovní zásoba žáků

Tabulka 9 – Úspěšnost žáků v učení se trivia

Tabulka 10 – Motorika žáků

Tabulka 11 – Celkové shrnutí výsledků vlivu věku žáků na jejich školní úspěšnost z rozhovoru

Tabulka 12 – Celkové shrnutí výsledků vlivu věku žáků na jejich školní úspěšnost z dotazníku

Seznam obrázků

Obrázek 1 Schéma teorie mnohonásobné inteligence

Obrázek 2 Vliv věku žáků na jejich školní úspěšnost – rozhovor s pedagogem

Obrázek 3 Radost ze školní docházky

Obrázek 4 Domácí příprava na výuku

Obrázek 5 Oblíbené předměty u žáků

Obrázek 6 Emoce žáků po návratu ze školy

Obrázek 7 Vyprávění dítěte o škole

Obrázek 8 Vliv věku žáků na jejich školní úspěšnost – dotazník pro zákonné zástupce

Obrázek 9 Vliv věku žáků na počátku školní docházky na jejich školní úspěšnost

Příloha 1 - Rozhovor s třídní učitelkou, doslovný přepis rozhovoru

S třídní učitelkou byl proveden strukturovaný rozhovor. Předem bylo stanoveno 10 hlavních otázek.

Učitelka byla před rozhovorem seznámena s účelem rozhovoru a měla vždy odpovídat na otázku k jednomu žákovi v období na počátku a v průběhu 1. ročníku a v průběhu 3. ročníku.

1. Byl žák na počátku školní docházky samostatný nebo potřeboval často Vaši pomoc? Jestliže potřeboval žák Vaši pomoc, v čem spočívala?
2. Dokázal se žák přiměřeně vyjadřovat, sdělit své potřeby, pocity?
3. Proběhla u žáka adaptace na školní prostředí a výuku hladce a v přiměřeném čase? V čem adaptace spočívá, jak probíhá?
4. Činily učební úlohy žákovi potíže nebo je zvládal plnit samostatně a úspěšně? Pokud žákovi činily učební úlohy, v čem spočívala Vaše pomoc?
5. Jaká byla žákova příprava na výuku? Byl pečlivý, zapomínal pomůcky apod.?
6. Jak se žák projevoval v kolektivu mimo výuku a ve výuce?
7. Byl žák emočně zralý na školní docházku? Jaké jsou podle Vás známky emoční zralosti žáka?
8. Jaká byla žákova slovní zásoba? Dostatečně rozvinutá, slabá...?
9. Byl žák úspěšný při výuce psaní, čtení a počítání? Činilo mu něco potíže? Pokud ano, jaké potíže při výuce psaní, čtení a počítání měl?
10. Můžete popsat jemnou a hrubou motoriku žáka?

Přepis rozhovoru

Rozhovor se konal za přítomnosti výzkumníka (zkratkou označeno V) a třídní učitelky (zkratkou označeno TU).

V: Dobrý den, paní učitelko, děkuji, že jste si na mne našla čas.

TU: Dobrý den, rádo se stalo.

V: Ještě před první otázkou bych se ráda zeptala, zda jsou všichni žáci z úplné rodiny a bydlí tady v blízkosti školy, nebo je někdo z rodiny neúplné, příp. zda dojíždí.

TU: Mám pocit, že jsou všichni z úplné rodiny, že není nikdo, kdo by měl rozvedené rodiče nebo byl v nějaké střídavé péči. A všichni žáci bydlí tady v blízkém okolí školy.

V: Máme vybraných 6 žáků, 3 dívky a 3 chlapce dle data narození. Poprosím, zda byste se vždy v jedné otázce vyjádřila ke všem žákům postupně. Nejprve na počátku 1. ročníku, pak v jeho průběhu a nakonec v průběhu 3. ročníku. Rozumíte mi? (*Třídní učitelka souhlasně přikývla.*) V rozhovoru je první otázka, zda byl žák na počátku školní docházky samostatný nebo potřeboval často Vaši pomoc? Jestliže potřeboval žák Vaši pomoc, v čem spočívala?

TU: Tak já to vezmu postupně od toho nejstaršího. Ten zářijový nejstarší byl ve všem samostatný už od začátku 1. třídy. S ničím pomoc nepotřeboval, pokynům rozuměl a s úkoly si věděl rady. Tak to bylo vlastně celou 1. třídu a i teď ve 3. třídě je pořád samostatný a zvládá všechno. Vždycky byl takový hrr do všeho, občas jsem ho musela krotit ve výuce, někdy vykřikoval, ale dal si říct, žádný vážný problém s ním nikdy nebyl. Podobně na tom byl ten říjnový, ve výuce vždy šikovný a samostatný. Zase po celou dobu až do teď. Chování měl lepší než ten zářijový, v hodinách byl hodný, pracoval. Říjnová dívka byla v 1. třídě hrozně plačtivá, taková nestabilní, kolikrát jsem myslela, že nevydrží do konce výuky. S učivem i úlohami neměla problém, vždy byla samostatná a práci zvládala, zapojovala se, ale neměla daleko k slzám. Tak to bylo celou 1. třídu, pak se to zlepšilo a teď ve trojce už je úplně v pohodě. Někdy sice mám pocit, že se zase rozpláče, ale spíše ve chvíli, kdy dochází čas na vypracování úkolu a ona se asi bojí, že to nestihne. Červencová dívenka je samostatná, šikovná po celou dobu. Už v jedničce se projevila jako takový generál, hodně akční, ráda ostatní diriguje, přiřazuje jim role, kde kdo bude sedět, stát. O přestávkách bývala už v té jedničce hodně s klukama. Vlastně všem to vydrželo od jedničky až do teď stejně. Srpnová dívka potřebovala pomoc už částečně. Občas jsem se musela ujistit, že pochopila zadání a ví, co má s úkolem dělat, protože jí někdy dlouho trvalo vypracování úkolu. Bývala vždy taková neprůbojná, taková šedá myška, ale zase hodně snaživá. I jí to vydrželo až do teď. Někdy má problém stihnout práci včas. No a ten poslední chlapec srpnový, to je takový mimoň. Odchází ze třídy, my se normálně učili a on se zvedl a začal se balit. Nebo beze slova chtěl odejít ze třídy. Pomáhala jsem mu skoro denně a při všem. V 1. třídě to bylo čtení, psaní, porozumění zadání, matematika. Další předměty pak ve 3. třídě taky pokulhávají.

V: Zajímavé s tím posledním žákem. Děkuji. Druhá otázka je, zda se žák dokázal přiměřeně vyjadřovat, sdělit své potřeby, pocity?

TU: Zase ten první chlapec neměl od počátku žádný problém. Vždy jsem věděla, co chce nebo potřebuje, nestyděl se říct si. Mám pocit, že své emoce projevoval velmi rád před ostatními. To mu taky vydrželo. Říjnový chlapec zvládal také od počátku 1. třídy vyjadřovat se bez problému. Říjnová dívka byla ze začátku tišší, takže jsem občas měla co dělat, abych ji slyšela, co chce nebo potřebuje. Později se to už srovnalo, zřejmě se styděla v kolektivu na něco se zeptat nebo říct. Potom asi, jak se začlenila a zjistila, že jí nikdo hlavu neutrhne, tak už to bylo v pohodě a teď taky. Červencová dívka také neměla žádný problém s vyjadřováním pocitů, emocí. U ní jsem taky vždy věděla, co chce. Srpnová dívka byla plachá, vystrašená, emoce nedávala najevo. Komunikace s ní byla vždy jen v rámci výuky nad úkoly a zadáním. Později v průběhu 1. třídy se to zlepšilo a už se dokázala pobavit i o přestávkách a dokázala i emoce projevit. Nyní už je to zcela bez problému. Srpnový chlapec se vyjadřoval tak nějak přiměřeně svému věku. Byl trochu dětinský, co se týče vyjadřování, emoce uměl dát najevo, s tím neměl problém. Spíše ta komunikace vázla, hledal slova, když chtěl něco říct, nebo nerozuměl mi úplně ve všem. V průběhu 1. třídy se to zlepšilo a uměl se lépe vyjádřit. Nyní už je to srovnatelné s ostatními.

V: Aha. Dobře. Další otázka: Proběhla u žáka adaptace na školní prostředí a výuku hladce a v přiměřeném čase? V čem adaptace spočívá, jak probíhá?

TU: Tak adaptace je asi v tomto. Žáci si musí zvykat na daný režim, na nastavená pravidla ve třídě, v budově školy. Učí se respektovat své spolužáky, poslouchat učitele a plnit zadané úkoly. Mnohdy se učí základům slušného chování včetně kouzelných slovíček, zvykají si, že nemusí dostat všechno ihned. Učí se uklízet si po sobě, udržovat pořádek a čistotu nejen ve svých věcech a na svém místě, ale celkově ve třídě, učí se pomáhat si vzájemně. A samozřejmě poznávají nové prostředí, nové pomůcky, techniky, někdy nové kamarády. Ten zářijový měl problémy s autoritou. Jak jsem říkala, v hodinách vykřikoval, občas byl drzý, ale to mu spíše ujelo v zápalu. To rušení v hodinách ještě občas přetrvává. Taky občas zapomněl nějaký úkol, odevzdával se zpožděním, stejně tak i ve 3. třídě. Říjnový chlapec byl od počátku v pohodě, u něj adaptace proběhla bez problému. Zároveň se adaptoval celkem rychle. I ve 3. třídě po prázdninách byla adaptace rychlejší a on nemá nejmenší problém. To samé ta říjnová dívka, bez problému a včas. Červencová dívka taktéž bez problému a celkem rychle se

adaptovala. Srpnová dívka byla taková bázlivá, stydlivá a opatrná bych řekla. Nejhorší pro ni bylo asi postavit se před tabuli a koukat na všechny spolužáky, takový dav to pro ni asi byl. To trvalo skoro půl roku, možná i déle. Nemělo to žádný vliv na výuku a teď ve trojce je to už bez problému. Srpnový chlapec byl více hravý v jedničce, na všechno měl čas, trvalo mu, než třeba dosvačil, nebo když si měl uklidit své věci, tak to bylo něco.

V: To si umím představit takové tempo. Další otázka - činily učební úlohy žákovi potíže nebo je zvládal plnit samostatně a úspěšně? Pokud žákovi činily učební úlohy, v čem spočívala Vaše pomoc?

TU: Hmm. Záříjový byl bez problému celou dobu, zvládal vše plnit sám a většinou bez chyby. Občas nějaká chyba byla, spíše z nepozornosti. Ani teď nemá problém. Baví ho matematika, ale i čeština je v pohodě. Říjnový je taky bez problému od počátku. Říjnová dívenka taky neměla potíže a vlastně ani červencová. Až ta srpnová potřebovala více času, aby práci nebo úkol stihla dodělat. Teď už se to srovnalo a dokáže práci dokončit včas, v té jedničce to nestíhala. No a zase srpnový potřeboval hodně času na práci, měl špatné držení tužky, horší písmo, špatně četl, vlastně i špatně skládal slabiky. I dneska ještě slabikuje, ostatní čtou bez problému, ale on slabikuje. V jedničce ale slabiku ani nesložil, ani nepřečetl. Nerozuměl zadání, musela jsem mu říkat, co, kde, jak má udělat. Teď se k tomu vlastně přidalo i nepochopení čteného textu, protože tím, jak špatně čte, tak se soustředí na to, jak to přečíst, ale uniká mu obsah toho, co čte. Tužku drží pořád špatně, i s počítáním mívá potíže. Možná měli rodiče v 1. třídě požádat o odklad, nebo spíše ještě před nástupem do školy. Na druhou stranu dokáže někdy překvapit, má přehled o věcech, které ho zajímají. Bavili jsme se nedávno o Moně Lise myslím, někdo říkal, že viděl ten obraz, no a tady ten chlapec věděl přesně, že je v Louvru v Paříži. To si myslím, že jen tak někdo ve 3. třídě neví.

V: To asi ne. To je zase fajn, že má nějaký svůj bod zájmu a není úplně ztracený. Vypadá to, že se žáci buď nemění, pokud jsou šikovní v jedničce, nebo se zlepšují. Super, děkuji. Další otázka je - Jaká byla žákova příprava na výuku? Byl pečlivý, zapomínal pomůcky apod.?

TU: Jo, ten záříjový občas zapomínal a odevzdával později. Zase je to stejné od začátku. Říjnový chlapec se připravoval pečlivě, nezapomínal nějak příliš. Stane se u každého, že občas něco někdo zapomene, ale tady to nebylo nic výrazného ani častého.

Úkoly nosil vypracované, snažil se mít vše v pořádku. Říjnová dívka měla vždycky vše v pořádku. Vlastně všechny holky měly vždycky vše pěkně nachystané, srovnané, úkoly nosily, nezapomínaly. Ten srpnový pak v jedničce nosil věci do školy i úkoly míval hotové. Brzy ale pomůcky vypadaly hrozně, nestaral se o ně. Teď se to ve 3. třídě zhoršilo a více zapomíná, asi se mu nechce přemýšlet, jestli má vše hotové a nachystané.

V: Aha. Děkuji. Šestá otázka zněla - Jak se žák projevoval v kolektivu mimo výuku a ve výuce?

TU: Záříjový vykřikoval občas ve výuce, i teď. O přestávkách byl taky taková střela. Živý, velice průbojný a akční. Občas míval tendence se se mnou dohadovat, to už si ale nechává jen pro kamarády. Říjnový je v hodinách hodný, soustředěný, nevyrušuje. O přestávkách si hraje s kamarády. Říjnová dívka byla v jedničce plachá, takže i tichá, člověk o ní nevěděl. Teď už úplně tichá není, ale nevyrušuje v hodinách, o přestávkách si hraje s kamarády. Červencová byla v jedničce v hodinách hodná a tichá, o přestávkách si více hrála s chlapci. Později v jedničce už se sem tam neudržela a vykřikla spíše nedočkavostí. Teď ve trojce už vykřikuje více, je taková dominantní jak ve výuce, tak o přestávkách. Srpnová je bez problému po celou dobu, v hodinách tichá, pozorná, o přestávkách si hraje s holkama. A srpnový, tak ten se projevoval dost. O přestávkách byl v pohodě, to si hrál s kamarády, teď je více na mobilu. V hodinách vyrušoval, ale možná neúmyslně. Radil se se spolužákem nad úkolem, zadáním. Později v jedničce začal mít větší nepořádek ve věcech, pomůcky mu padaly na zem. Teď už vyrušuje běžně, potřebuje se procházet, hledá něco v tašce, tak šustí, ruší ostatní, je takový neposedný.

V: U toho říjnového to taky přetrvává do teď, že nevyrušuje a je hodný?

TU: Ano. Víceméně to platí u všech celou dobu.

V: Aha. Dobře. Sedmá otázka se ptá, jestli byl žák emočně zralý na školní docházku? Jaké jsou podle Vás známky emoční zralosti žáka?

TU: Noo. Emoční zralost je podle mě, že žák vydrží ve škole bez rodiče, vlastně už do ní vstoupí sám bez rodiče, nepláče ani ráno, ani během dne, nekňourá, nestěžuje si, není plačtivý. Dokáže se soustředit ve výuce, respektuje spolužáky i učitele, umí si

říct, co potřebuje. Myslím, že emočně zralí byli všichni z těch starších. Srpnový určitě nebyl emočně zralý a srpnová asi také ne.

V: Podle čeho tak usuzujete?

TU: U toho srpnového byl problém se soustředěností, komunikací, byl takový ztracený. A srpnová, tak ta mi přijde, že byla právě taková tichá, plachá, bázlivá. U ní to ale nebylo nic hrozného, časem se to srovnalo a je v pořádku všechno.

V: Aha. Dobře. Další otázka se ptá na slovní zásobu. Jaká byla žákova slovní zásoba? Dostatečně rozvinutá, slabá...?

TU: Záříjový mluvil rychle zpočátku, tempo té jeho řeči se blížilo k takové tě překotné řeči. Během první třídy se to zlepšilo, mluvil pak pomaleji, stíhal i přemýšlet nad tím, co říká. Ve trojce už to je úplně dobré. Říjnoví oba dva mluvili pěkně, vlastně i červencová. Všichni měli dostatečnou slovní zásobu, nemuseli dlouho uvažovat nad tím, co chtějí říct nebo netrvalo dlouho pochopení zadání mého pokynu. Srpnová byla taky v pořádku, vše vzhledem k věku bylo dobré, jen mluvila teda potichu, hlavně o přestávce to byl někdy oříšek pochopit, co ona chce. A srpnový, to bylo něco. Chyběla mu slova, když chtěl něco říct, pak dlouho přemýšlel nad textem zadání nebo nad některými pokyny ode mě. Kolikrát jsem se pozastavila nad tím, že přece nechci nic složitějšího po něm. Během prvního roku se to zlepšilo, asi mu prospělo školní prostředí a spolužáci, díky nim se nejspíše více rozmluvil. Teď v trojce to není vždycky úplně brilantní, občas se zapomene při komunikaci, jako by hledal vhodná slova.

V: Myslíte, že to byl problém už z rodinného prostředí? Jako že s ním rodiče málo mluvili?

TU: Možné to je. Nemůžu to sice říct jistě, ale na takových 80 % bych řekla, že ano.

V: A řešila jste to nějak s maminkou tehdy?

TU: Ano, na třídních schůzkách jsme si o tom chvíli povídaly, ona tedy tvrdila, že s ním nemá v komunikaci problémy, že si vždycky řeknou, co potřebují.

V: Aha, tak to se asi nedopátráme, v čem byl problém. A nebyl taky třeba jen stydlivý? Že by proto málo mluvil?

TU: Ne, to ne. On mluvil i hodně a stydlivý taky nebyl.

V: Tak to byl pak problém někde jinde. To je škoda, že nevíme příčinu.

TU: No já si myslím, že on je celkově pozadu, že měla maminka opravdu trvat na odkladu.

V: A on je jediný z celé třídy takto slabý?

TU: Mám tu ještě jednoho chlapce, jsou si v tomto dost podobní, ale ten je narozený někdy březen, duben a má i papír z poradny. Právě očekávám, že ten srpnový bude mít podobnou diagnózu.

V: A Vy s nimi budete i ve čtyřce nebo je teď máte poslední rok?

TU: Příští rok budu mít jinou třídu. Možná budu mít tady nějakou hodinu, ale třídní budu u jiných.

V: Aha. Dobře. Tak předposlední otázka. Byl žák úspěšný při výuce psaní, čtení a počítání? Činilo mu něco potíže? Pokud ano, jaké potíže při výuce psaní, čtení a počítání měl?

TU: Noo. Tak zářijový byl šikovný od začátku ve všem. Nejvíce ho vždycky bavila matika, byl aktivní, nadšený, rychlý při počítání. To mu vydrželo do teď. Čtení zvládá dobře, snadno se učil a asi i rád četl. Psaní bylo lehce horší vzhledově. Spíše se potvrzuje, že kluci píšou hůře než holky. Ale nepsal s chybami. Říjnový můžeme říct, že stejně. Čtení bylo a je super, čte přiměřeným tempem, bez chyb, plynule. Písmo opět takový malý kocour, v jedničce když trénovali tužkou, tak psal hezky, ale perem se zhoršil a to mu už zůstalo. Říjnová byla šikovná od začátku ve všem. Neměla problém se čtením, psaním ani počítáním. Tužku držela hezky, netlačila na ni, slabiky skládala dobře a zvládala čtení, teď pěkně, plynule, zase přiměřeně. Je pečlivá, snaží se mít všechno dobře. Červencová je na tom stejně, jen pomaleji počítá, což se projevilo teď ve trojce. Předtím byly srovnatelné, pečlivé, šikovné, čtení bez problému, psaní bez problému, počítání taky. Srpnová dívka byla taky velmi šikovná, písmo má pěkné, uhlazené, čte plynule, pomalejším tempem, ale bez chyb. I psaní je pomalejší, soustředí se, aby to měla hezky a dobře. A srpnový se vším bojoval. To čtení už jsem říkala, že nezvládal spojit slabiky, později slabikuje. Počítání byl problém, při počítání nad 5 už počítal s pomůckami. Písmo měl horší, neuvolněná ruka. Celou jedničku měl potíže. A teď je to podobné, čtení s chybami, není plynulé, slabikuje, nerozumí tomu, co čte. Bojuje i s násobkou, celkově s matematikou.

V: Takže všichni žáci na tom byli podobně v jedničce i teď ve trojce? Teda, všichni až na srpnového chlapce.

TU: Ano. Všichni byli srovnatelní, jen ten srpnový trochu vyčnívá.

V: Dobře, děkuji. Poslední otázka - Můžete popsat jemnou a hrubou motoriku žáka?

TU: Tak u té jemné motoriky jsem už říkala o tom, jak drželi tužku. Záříjový držel tužku správně, písmo bylo průměrné. Hrubá motorika byla v pořádku, je to sportovní typ. Zase od začátku 1. ročníku do teď vše v pořádku a stejné. Říjnový držel tužku špatně nejprve, nezlepšilo se to ani později, ani dnes. Na tužku i pero dost tlačí a proto má lehce kostrbaté písmo, takové neupravené. Hrubá motorika byla u něj na začátku těžkopádná, projevovalo se to hlavně v tělocviku. Nyní už je hrubá motorika v pořádku. Říjnová dívka měla od začátku správné držení tužky, písmo pěkné. Hrubá motorika se zdála být v pořádku vzhledem k věku. To všechno zase platí i pro dnešek. Červencová dívka na tom byla stejně jako říjnová. Srpnová dívka byla srovnatelná s předchozími, jen hrubá motorika byla v 1. ročníku zase horší. Myslím si, že to bylo jen kvůli tomu, jak byla ze všeho vyplašená, měla strach. Takže měla strach asi o sebe, aby si neublížila v tělocviku. Ta hrubá motorika je teď o poznání lepší. Sice pořád je ta opatrnost znát, ale už se tolik nebojí všeho. Srpnový měl horší písmo, špatně držel tužku, proto kostrbaté kocouří písmo, navíc na tužku hodně tlačil. Hrubá motorika byla celkem v průměru si myslím. Až ve trojce se hrubá motorika zlepšila, dá se srovnat s ostatními spolužáky. Písmo je stále neúhledné s velkým sklonem, ale tvary písmen odpovídají.

V: Dobře, moc děkuji za odpovědi. To bude asi dneska všechno, pokud bych potřebovala něco doplnit nebo upřesnit, mohla bych se ještě zastavit?

TU: Jasně.

V: Skvělé! Mockrát děkuji, přeji příjemný den.

TU: Děkuji, Vám také.

Příloha 2 - Dotazníkové šetření zákonných zástupců

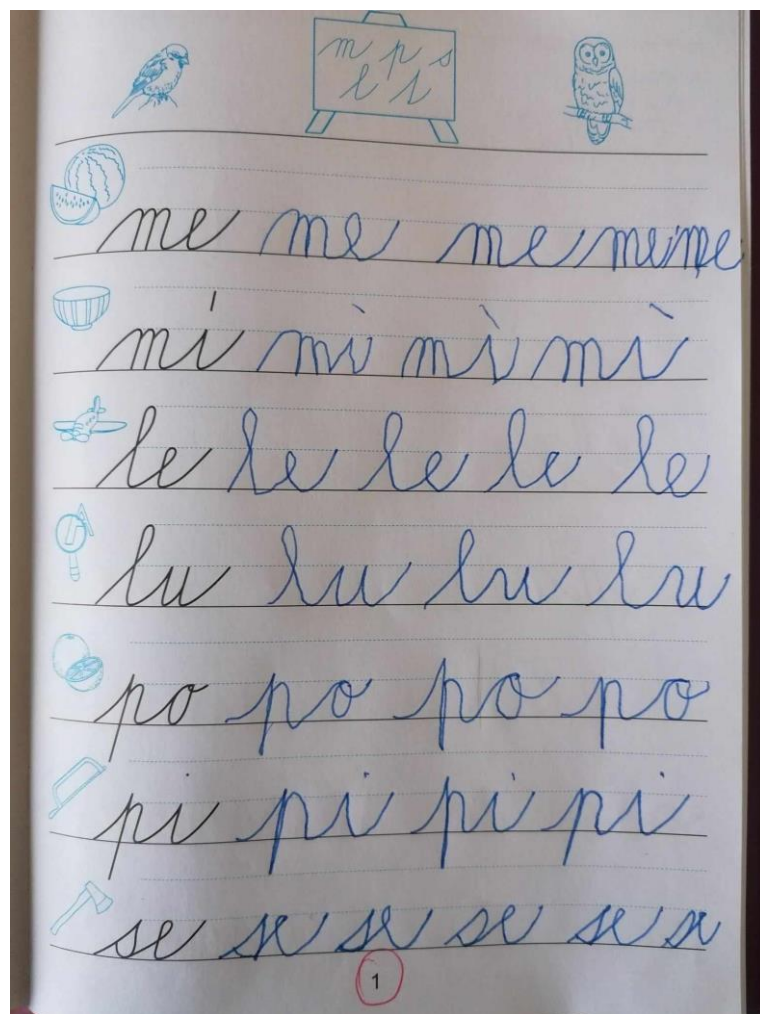
Milí rodiče, prosím o vyplnění krátkého dotazníku k Vašemu dítěti. Dotazník sleduje proměnu a nastalé změny v chování i přípravě na výuku u žáků na počátku školní docházky, v průběhu 1. ročníku a dále v průběhu 3. ročníku. Prosím, abyste vždy uvedli odpověď, jak to bylo na počátku 1. třídy, v průběhu 1. třídy, v průběhu 3. třídy. Veškeré údaje a odpovědi budou sloužit pouze pro potřeby závěrečné práce a vše bude prezentováno anonymně.

Děkuji za Váš čas.

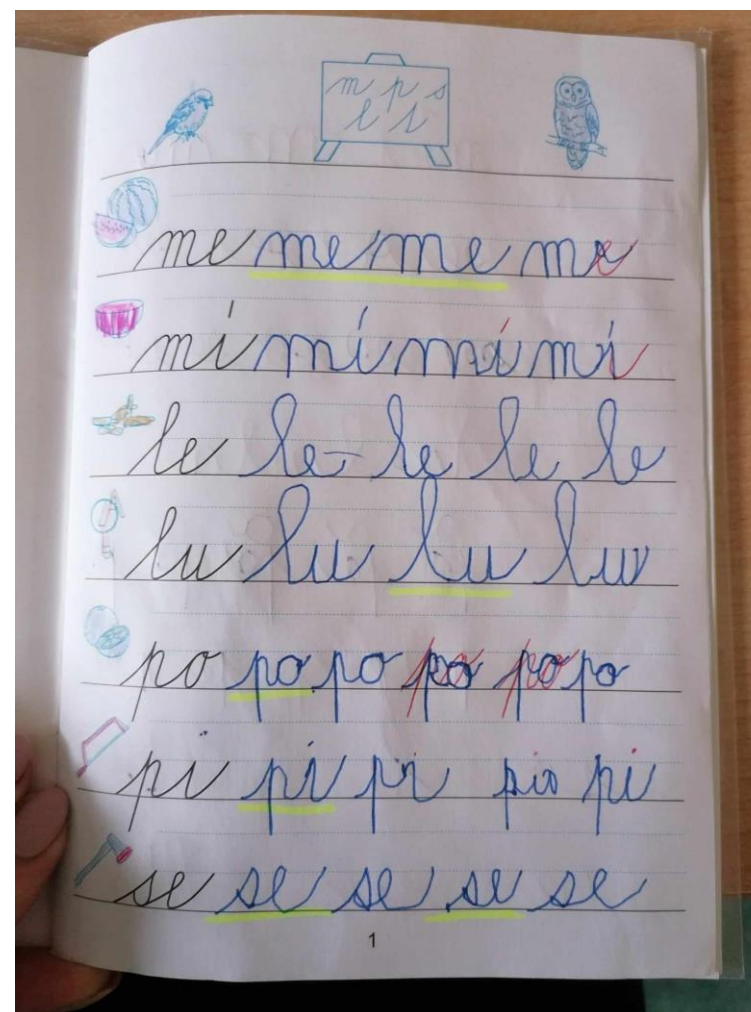
	Začátek 1. třídy	Průběh 1. třídy	Průběh 3. třídy
Těšilo se Vaše dítě do školy?	Ano - Ne	Ano zcela – Částečně – Spíše ne– Vůbec ne	Ano zcela – Částečně – Spíše ne–Vůbec ne
Připravovalo se Vaše dítě na výuku samo? (chystat učebnice, pomůcky...)	Zcela samo – Částečně s mou pomocí – Přípravu jsem musel/a dělat já	Zcela samo – Částečně s mou pomocí – Přípravu jsem musel/a dělat já	Zcela samo – Částečně s mou pomocí – Přípravu jsem musel/a dělat já
		<i>Pokud nastala změna oproti počátku 1. ročníku, napište důvod změny, a jak změna vypadala.</i>	<i>Pokud nastala změna oproti počátku 1. ročníku, napište důvod změny, a jak změna vypadala.</i>
Jaké známky dostávalo Vaše dítě nejčastěji?	1 – 2 – 3 – 4 - 5	1 – 2 – 3 – 4 - 5	1 – 2 – 3 – 4 - 5
		<i>Pokud se známky lišily od počátku 1. ročníku, co tuto změnu nejspíše zapříčinilo?</i>	<i>Pokud se známky lišily od počátku 1. ročníku, co tuto změnu nejspíše zapříčinilo?</i>
Dělalo Vaše dítě domácí úkoly samo?	Zcela samo – Částečně s mou pomocí – Úkol jsem musel/a dělat sám/a	Zcela samo – Částečně s mou pomocí – Úkol jsem musel/a dělat sám/a	Zcela samo – Částečně s mou pomocí – Úkol jsem musel/a dělat sám/a

		<i>Pokud nastala změna oproti 1. ročníku, co ji nejspíše zapříčinilo a v čem spočívala změna?</i>	<i>Pokud nastala změna oproti 1. ročníku, co ji nejspíše zapříčinilo a v čem spočívala změna?</i>
Učilo se Vaše dítě rádo?	Ano zcela – Ano částečně – Vůbec ne	Ano zcela – Ano částečně – Vůbec ne	Ano zcela – Ano částečně – Vůbec ne
		<i>Pokud nastala změna oproti 1. ročníku, v čem spočívala a z jakého důvodu?</i>	<i>Pokud nastala změna oproti 1. ročníku, v čem spočívala a z jakého důvodu?</i>
Který předmět/učivo mělo Vaše dítě nejraději? Odpověď napište.			
Který předmět/učivo činil Vašemu dítěti potíže? Odpověď napište a připište, proč a v čem byl problém.			
Jaké bylo Vaše dítě po návratu ze školy?	Nadšené – Unavené - Smutné	Nadšené – Unavené - Smutné	Nadšené – Unavené - Smutné
Sdělovalo Vám dítě průběh dne ve škole?	Ano s detaily – Ano okrajově – Nepamatovalo si	Ano s detaily – Ano okrajově – Nepamatovalo si	Ano s detaily – Ano okrajově – Nepamatovalo si
Máte pocit, že byla příprava na výuku i výuka pro dítě náročná? V čem?	Ano, velmi náročná – Ano náročnější – Ne, zvládal/a to dobře V čem?	Ano, velmi náročná – Ano náročnější – Ne, zvládal/a to dobře V čem?	Ano, velmi náročná – Ano náročnější – Ne, zvládal/a to dobře V čem?

Příloha 3 – Písanky žáků z 1. a 3. ročníku



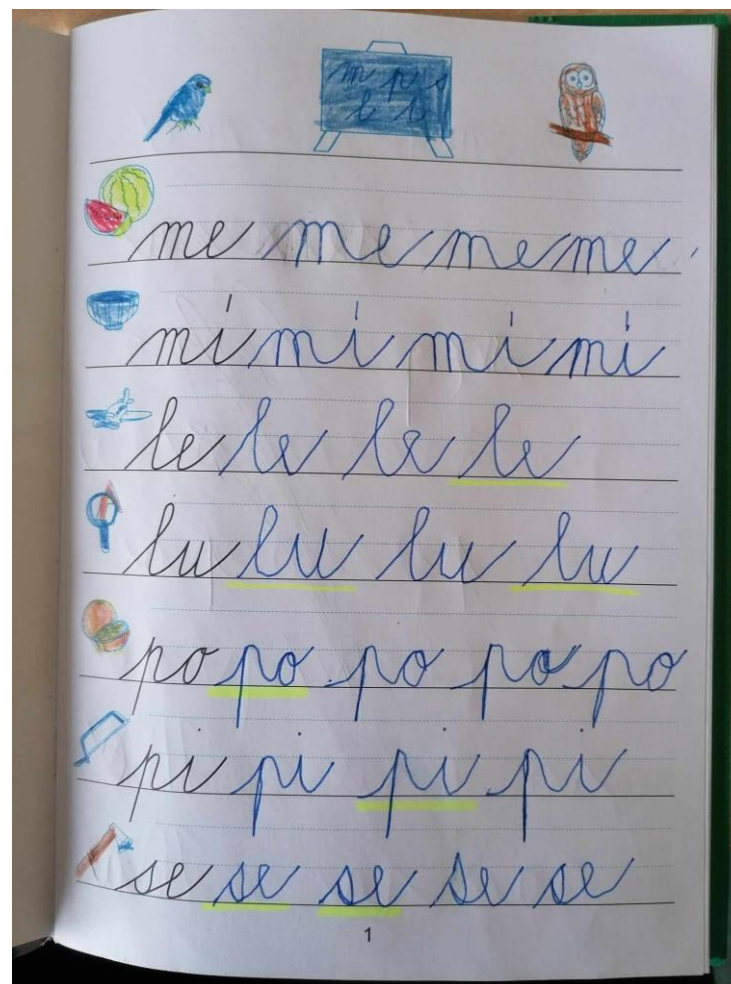
Chlapec A, období listopad, 1. ročník



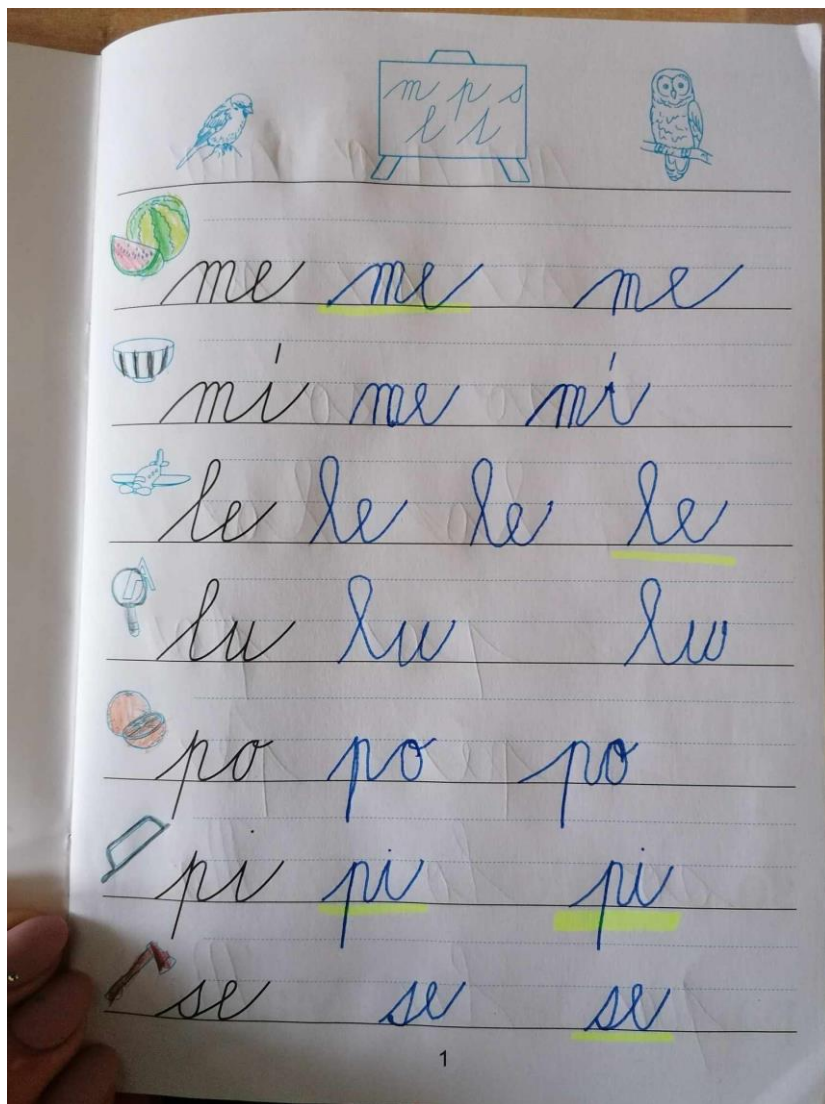
Chlapec B, období listopad, 1. ročník



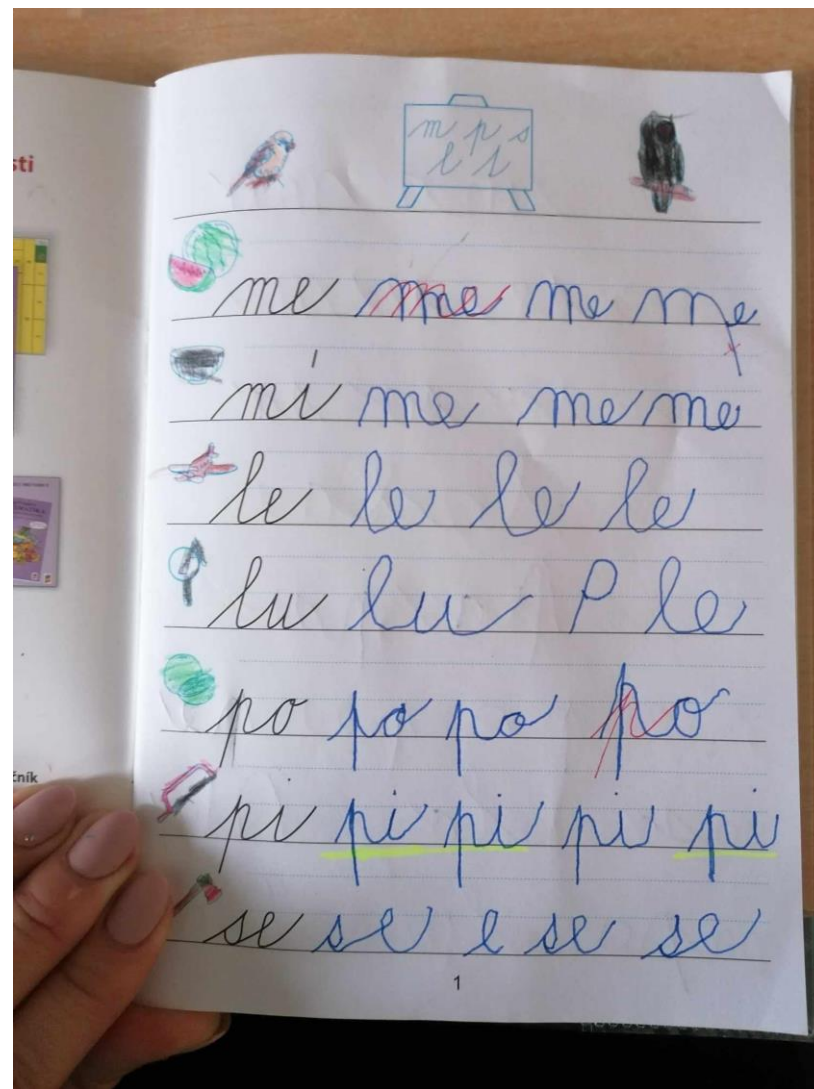
Dívka C, období listopad, 1. ročník



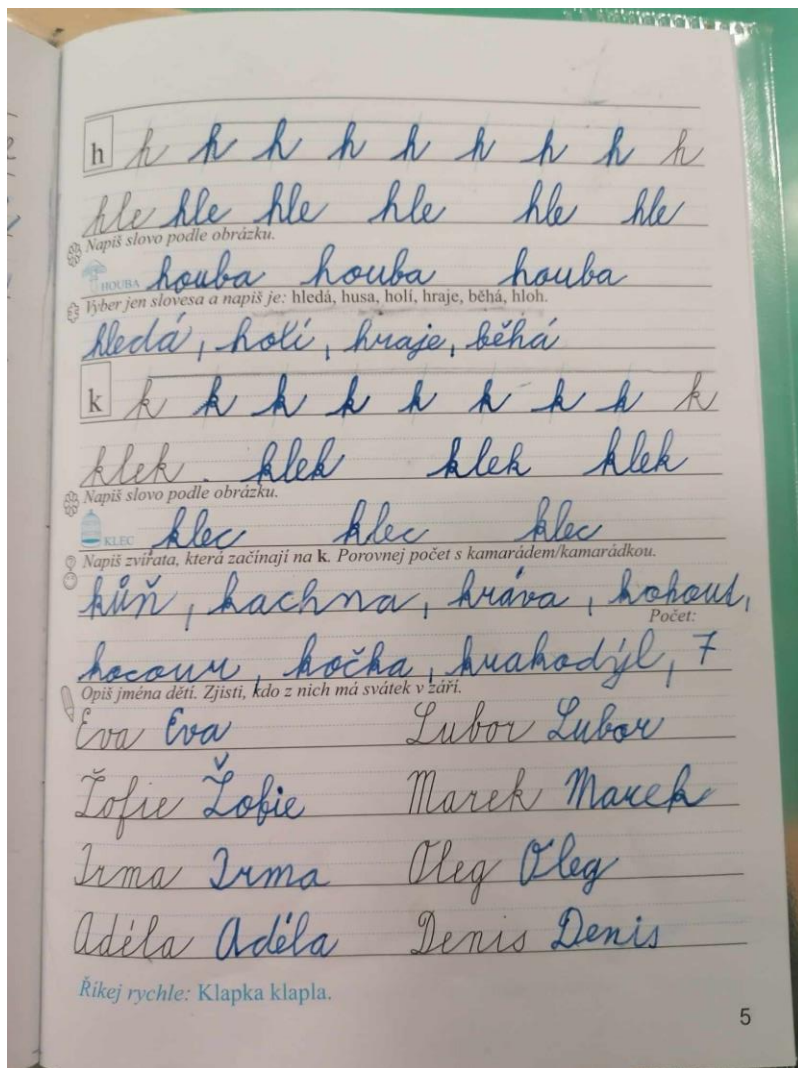
Dívka D, období listopad, 1. ročník



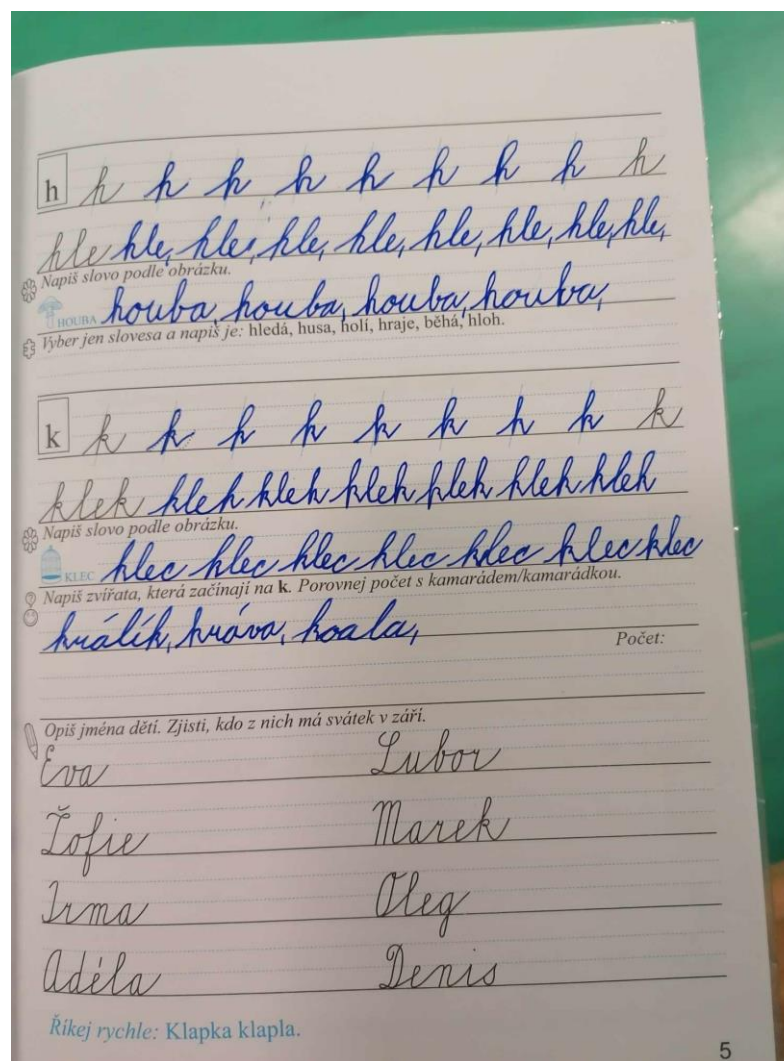
Dívka E, období listopad, 1. ročník



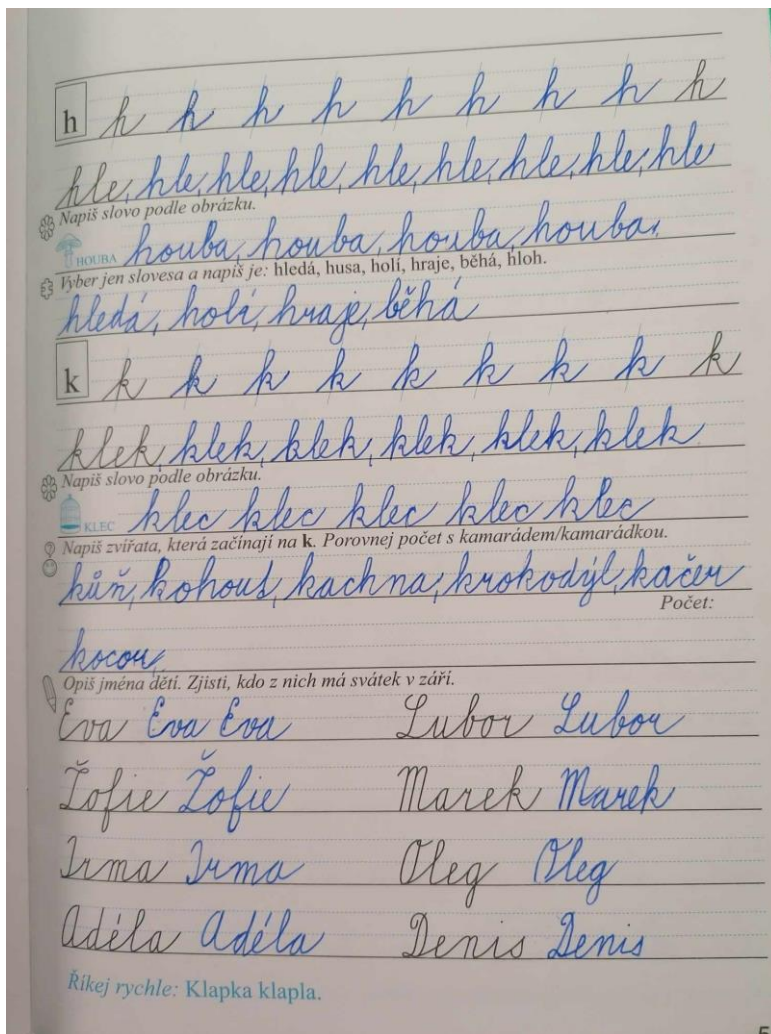
Chlapec F, období listopad, 1. ročník



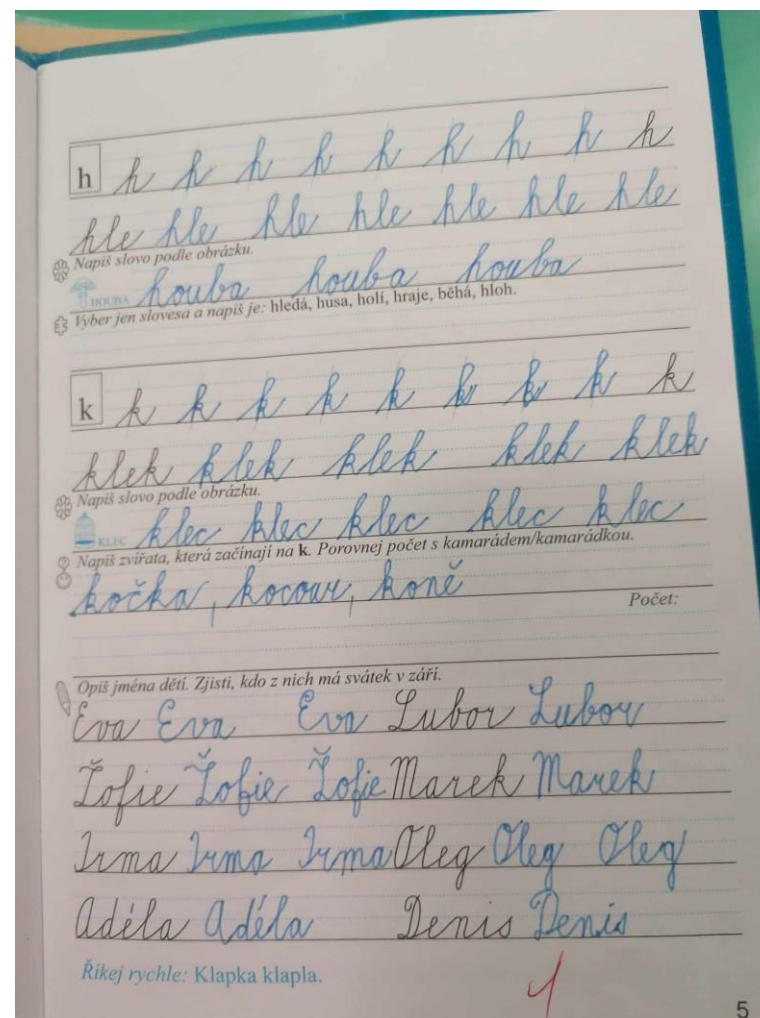
Chlapec A, období leden, 3. ročník



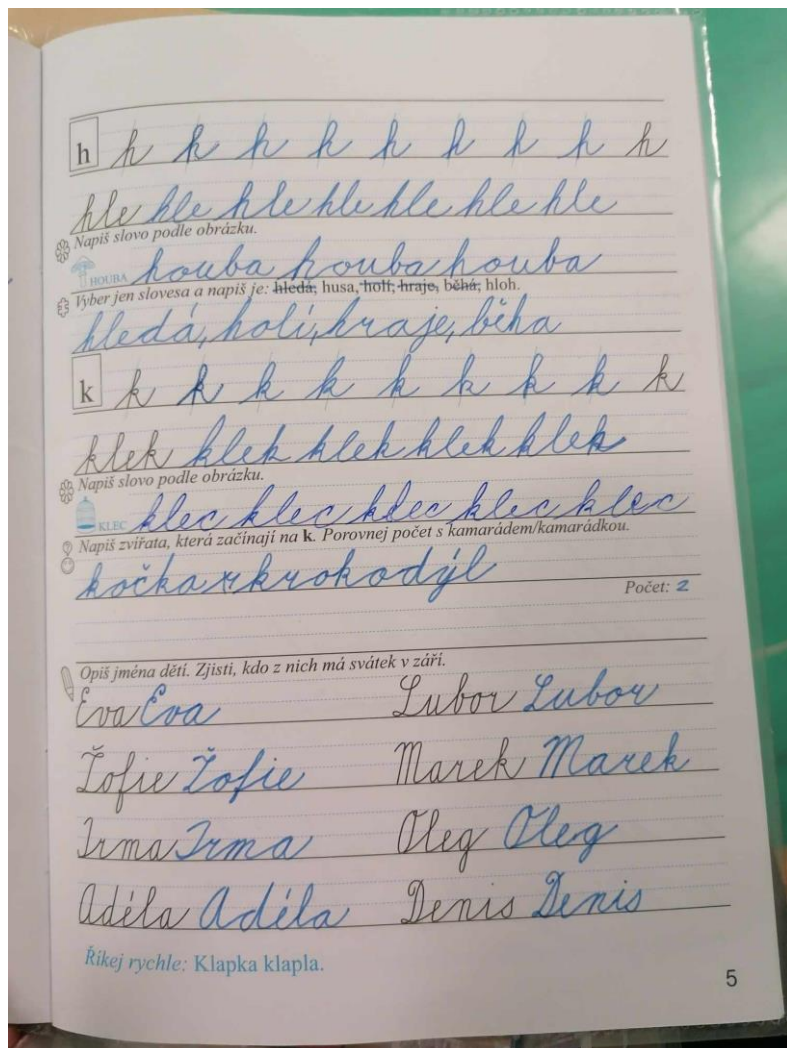
Chlapec B, období leden, 3. ročník



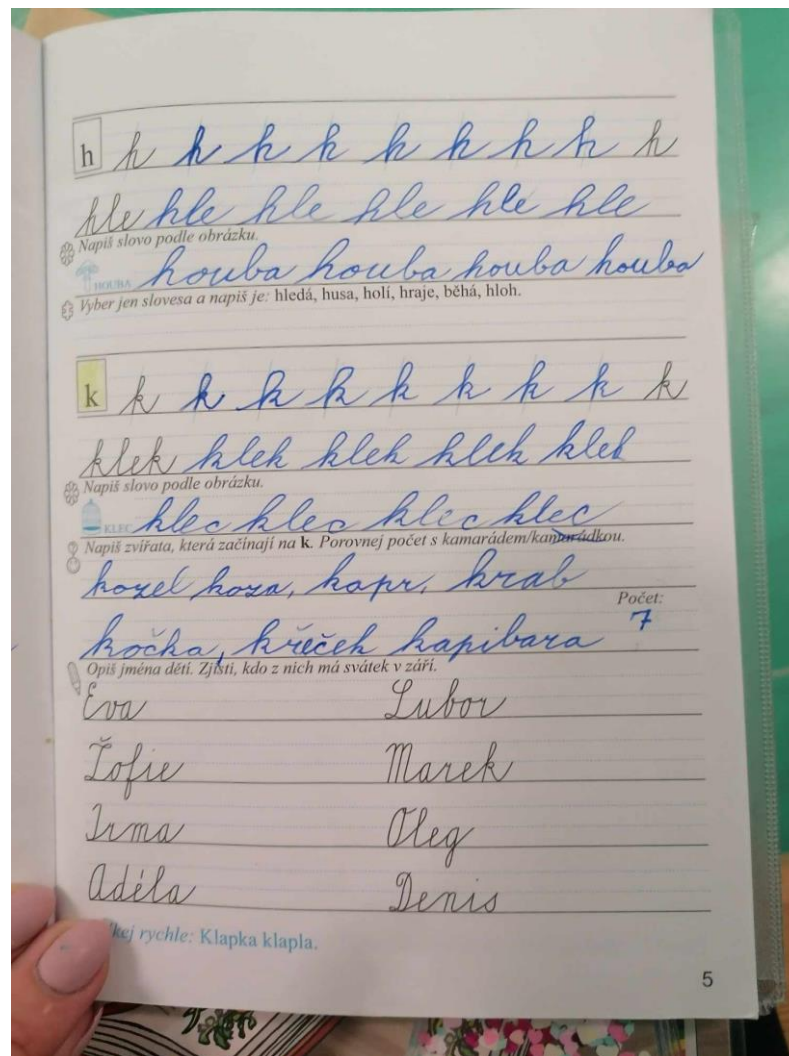
Dívka C, období leden, 3. ročník



Dívka D, období leden, 3. ročník



Dívka E, období leden, 3. ročník



Chlapec F, období leden, 3. ročník