

MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie



**Zvládání zátěže
při přechodu z prvního na druhý stupeň ZŠ**

Diplomová práce

Brno 2018

Vedoucí práce:

Mgr. Tereza Škubalová, Ph.D.

Vypracoval:

Bc. Daniel Sikora

Bibliografický záznam

SIKORA, Daniel. *Zvládání zátěže při přechodu z prvního na druhý stupeň ZŠ: diplomová práce*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie, 2018. 92 s., 25 s. přílohy. Vedoucí diplomové práce Mgr. Tereza Škubalová, Ph.D.

Anotace

Diplomová práce „Zvládání zátěže při přechodu z prvního na druhý stupeň ZŠ“ pojednává o přechodu z prvního na druhý stupeň ZŠ. Cílem práce je zjistit způsoby provedení přesunu z prvního na druhý stupeň ZŠ a které typy škol jsou méně a které více příznivé pro adaptaci žáků při přechodu z prvního na druhý stupeň ZŠ. Výzkumná část této práce je založena na polostrukturovaných rozhovorech s třídními učiteli žáků 6. tříd a dotazníkovém šetření žáků 6. tříd.

Přechodu z prvního stupně na druhý stupeň ZŠ nebývá věnováno tolik pozornosti jako například vstupu na základní školu nebo přechodu ze základní na střední školu. Často se nezdá tak podstatné zabývat se právě přechodem mezi těmito stupni ZŠ, neboť se jeví, že žák zůstává ve stejné organizaci, případně i ve stejné budově.

Ve své podstatě však jde o přechod mezi úrovní vzdělávání. Přechod z prvního na druhý stupeň ZŠ může být pro žáka psychicky dokonce komplikovanější než například přechod ze základní na střední školu. S obdobím přechodu žáka mezi stupni ZŠ navíc právě také může významně souviset přechod vývojového období z prepuberty na pubertu, a tedy problematika dospívání, čemuž jsem se věnoval ve své bakalářské práci.

Annotation

Master thesis "Coping during the transition from first to second grade of elementary school" deals with the transition from the first degree to the elementary school. The aim of the thesis is to find ways to carry out the transfer from the first to the second level of primary school and which types of schools are fewer and more convenient for the pupils to adapt from the first to the second elementary school. This is related to the protective factors of the school and especially to the class teachers, on the other hand, the adaptation mechanisms of the pupils. The research part of this work is based on structured interviews with class teachers of 6th grade pupils and questionnaire survey of 6th grade pupils.

The transition from the first to the second level of primary school is not given as much attention, as access to elementary school or transition from primary to secondary school. This often does not seem to concern much with the transition between these elementary schools because it seems that the disciple remains in the same organization or in the same building.

However, it is a transition between the level of education. The transition from the first to the second grade may be even more complicated for the pupil than the transition from elementary to secondary. That significantly could relate with the period of transition between primary school pupils, the transition period from prepuberty to puberty, and therefore the issue of adolescence, which I dealt with in my bachelor thesis.

Klíčová slova

Adaptace, faktory, protekce, přechod, zátěž, zvládání.

Keywords

Adaptation, factors, protection, transition, stress, coping.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č.121/2000 Sb., o právu autorské, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

V Brně dne 30. 3. 2018

Podpis:

Bc. Daniel Sikora

Poděkování

Na tomto místě bych rád poděkoval paní Mgr. Tereze Škubalové, Ph.D. za metodickou pomoc a cenné rady při zpracování diplomové práce. Poděkování patří také všem třídním učitelům a žákům 6. tříd, bez kterých bych svůj výzkum nemohl uskutečnit.

V Brně dne 30. 3. 2018

OBSAH

ÚVOD.....	1
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	3
1. Vývojové proměny dítěte na přechodu z prvního na druhý stupeň ZŠ.....	3
1.1 Emociální vývoj.....	7
1.2 Kognitivní vývoj.....	10
1.3 Sociální vývoj.....	15
1.4 Pojetí a přínos vývojových kaskád.....	23
2. Zátěž, stres a adaptace u dětí.....	24
2.1 Zátěž a stres u dětí.....	24
2.2 Adaptace u dětí.....	29
3. Zvládání zátěže u dětí.....	32
3.1 Protektivní faktory zvládání zátěže.....	34
3.2 Rizikové faktory zvládání zátěže.....	37
4. ISCED systém.....	39
5. Faktory zátěže na straně školy.....	40
5.1 Klima školy a školní třídy.....	40
5.2 Kurikulum.....	43
5.3 Organizační způsoby přechodů.....	45
II. VÝZKUMNÁ ČÁST.....	49
1. Metodologie.....	49
1.1 Cíl.....	49
1.2 Popis výzkumného souboru.....	49
1.3 Popis sběru dat.....	51
1.4 Výzkumné metody a hypotézy.....	54
2. Analýza.....	59
2.1 Rozdělení respondentů do skupin a úprava dat pro analýzu.....	59
2.2 Postup analýzy.....	61
2.3 Analýza dat a interpretace.....	63

2.3.1	Přechod na druhý stupeň ZŠ a třídní učitelé žáků 6. tříd	64
2.3.2	Přechod na druhý stupeň ZŠ a žáci 6. tříd	70
3.	Diskuze	84
ZÁVĚR.....		88
POUŽITÁ LITERATURA.....		90
SEZNAM PŘÍLOH.....		92
PŘÍLOHY		

ÚVOD

Pro psaní mé diplomové práce na téma dané problematiky přechodu na druhý stupeň ZŠ jsem se nechal inspirovat jednak svou vlastní osobní zkušeností z období, ve kterém jsem sám prožíval situaci dítěte, jež v rámci základní školy přecházelo z prvního stupně na druhý.

Během svého vlastního dětství jsem již sice i v rámci prvního stupně zaznamenával různé změny při postupování do vyšších ročníků, poměrně významný rozdíl jsem pocítil vlastně již při přechodu z 3. do 4. ročníku, kdy již byl navýšen počet předmětů a zároveň poměrně znatelně vzrostlo množství školních nároků. Postupně jsem čím dál více pocíťoval jakési zklamání, že je vše o tolik těžší a že se musím najednou ve všem více snažit a stejně už nikdy nevrátím ten čas, kdy stačilo tak málo a člověk byl ve všem oceňován známkou 1. Jako velice významný ročník jsem sám pocíťoval 5. ročník, kdy jsem měl značný problém identifikovat se se skutečností, že jsem již skoro na druhém stupni, vůbec jsem si nedokázal a ani nechtěl představovat, co nastane dále, třeba i následující rok, což mi zejména dalo najevo například zjištění skutečnosti, že se již nebudu moci účastnit pobytu ve školní družině, jež je určena jen pro žáky prvního stupně, kde se mi velice líbilo, především protože jsem tam tehdy získal několik kamarádů i spoustu hezkých zážitků, vlastně jsem právě v průběhu trávení času ve školní družině došel k prvním představám o tom, že by mě v budoucnu láká pedagogická činnost. A najednou toto období prvního stupně mělo skončit zcela. Pak na mě postupně doléhaly zejména obavy z náročnosti učiva, nárůst počtu předmětů a ještě k tomu zásadní změna učitelů, kteří nás měli učit, k tomu se postupně připojovaly souvislosti se skutečností, že jsem již čím dál starší, že již budu dospívat a ve všem musím být samostatnější, odpovědnější, rychlejší, schopnější zvládat mnohem náročnější věci apod. Měl jsem velký strach, cítil jsem značnou nejistotu v sobě samotném, jak jen to mohu zvládnout. A právě v období, kdy jsem se ocitnul na počátku druhého stupně, kdy mně jako 11 letému dítěti pomalu začalo docházet, že se na přicházející okolnosti cítím málo připravený, kdy jsem se zároveň postupně stával být mnohem citlivější, měl jsem poněkud snížené sebevědomí, zároveň jsem však poměrně hůře snášel čím dál větší množství kritiky. Postupně se mi na jistý čas opravdu jakby zhroutil svět, právě v důsledku jakéhosi úpadku dřívějších jistot a trvalo asi rok a půl, než jsem se na základě nastolených podmínek zvládl vzpamatovat z té skutečnosti, že už prostě nikdy nebudu dítětem s povinnostmi žáka prvního stupně, že již nic nebude snazší a nezbyvá mi nic jiného než si uvědomit skutečnosti, že lepších výsledků mohu dosáhnout v podstatě jen vlastním úsilím a postupně byl svět náhle mnohem lepší.

Proč ale toto období bylo pro mě tak náročné? Jak to, že po určité době mi přišel svět zase lepší?

Postupně jsem začal přemýšlet o příčinách a faktorech související vůbec celkově s přechodem dětí z prvního na druhý stupeň, v podstatě velmi úzce v souvislosti s dospíváním. Vytvořila se ve mně jakási hybná síla, která mě nasměrovala k tomu, abych se začal zabývat, jak vnímají přechod na druhý stupeň i jiní. Kladl jsem si otázky, jak toto období působilo na vrstevníky, uvažoval jsem nad tím vlastně částečně i v 8. či 9. ročníku, jak danou situaci zvládají mí známí o 2 nebo o 3 ročníky níže. Dodnes má zvědavost nad danou problematikou přetrvává a v neposlední řadě mě motivovala právě k napsání této práce. Snažím se zde tedy právě především bádát po nejrozličnějších faktorech, byť některé již znám, například by mnohé mohlo jako významné faktory napadnout především vliv samotného systému organizace školního systému, záležitost samotné školy, již je člověk žákem, otázka dobrých či špatných učitelů z různých úhlů pohledu, role samotných žáků ve škole a především spolužáků, případně však také vrstevníků či starších nebo mladších lidí i mimo školu, zásadní role je však právě rozhodně v rámci rodinného zázemí, zejména pak u rodičů, ale také širší okolí, prostředí, v němž člověk vyrůstá. Tyto myšlenky bych považoval rovněž za významná východiska ke zpracování své diplomové práce.

Obsahově má diplomová práce zahrnuje dvě hlavní oddíly, teoretickou a výzkumnou část. Teoretická část se nejdříve zabývá problematikou vývojového období dítěte, které se ocitá na přechodu druhého stupně ZŠ, vymezuje zde téma zátěže, jeho zvládání v souvislosti s působícími faktory, jak protektivními, tak rizikovými, dále pojednává o významné roli školského systému, v jehož rámci zde budou zcela nejvýznamnější právě okolnosti přechodu z prvního na druhý stupeň ZŠ. Výzkumná část se pak věnuje zjišťování způsobů přechodů z prvního na druhý stupeň v souvislosti s protektivními faktory na straně školy, především třídních učitelů žáků 6. tříd, a na druhé straně v souvislosti s adaptačními mechanismy ze strany žáků. Východisko těchto zjišťování bylo hledáno pomocí dvou metod, zejména na čtyřech hlavních základních školách. První metodou byly rozhovory s třídními učiteli, díky kterým byly zjišťovány způsoby přechodu jejich žáků z 1. na 2. stupeň ZŠ na příslušné škole, druhou metodou bylo dotazníkové šetření, které bádalo nad samotnou problematikou, jaký byl přechod z 1. na 2. stupeň ZŠ pro oslovené žáky v souvislosti právě s jejich adaptací na tuto skutečnost.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Vývojové proměny dítěte na přechodu z prvního na druhý stupeň ZŠ

Za dítě, které se ocitá v období na prvním stupni před přechodem na druhý stupeň ZŠ, bychom mohli v podstatě považovat již žáka od 4. ročníku ZŠ, neboť například podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV), 2016, je právě 4. ročník ZŠ již považován za 2. období v souvislosti se vzdělávacím obsahem 1. stupně ZŠ. Poněkud důležitější z hlediska problematiky pomezí přechodu mezi 1. a 2. stupněm ZŠ však má větší význam za dítě před daným přechodem mezi stupni považovat spíše až žáka 5. ročníku ZŠ. Žákem 4. ročníku ZŠ je ve vzdělávacím systému České republiky (ČR) považováno dítě za běžných vývojových okolností ve věku 9 – 10 let, za žáka 5. ročníku ZŠ pak dítě ve věku 10 – 11 let. Přechodem žáka z 1. stupně na 2. stupeň ZŠ přitom ve vzdělávacím systému našeho státu obvykle považujeme jeho přestup **z 5. ročníku do 6. ročníku ZŠ**, případně do 1. ročníku osmiletého gymnázia. Primárně se však v průběhu své práce zabývám počátkem 2. stupně, v podstatě, úžeji řečeno, především jeho 1. ročníkem, běžně však označovaném za 6. ročník instituce základní škola (ZŠ), nikoliv tak gymnáziem či především jeho nižším stupněm, byť je vzhledem ke věku žáků analogický s 2. stupněm ZŠ, kde však jde o množinu žáků vymezenou již jakýmsi výběrovým řízením. Žákem 6. ročníku ZŠ pak máme v ČR na mysli dítě za běžných vývojových podmínek ve věku 11 – 12 let.

Vezmeme-li tedy v potaz děti ve věkovém rozmezí 9 – 12 let, spadá tento věkový interval v rámci lidského života především do období **mladšího školního věku**, který je mnoha autory (např. Čáp a Mareš, 2001; Langmeier a Krejčířová, 1998) vymezen věkem **od 6 – 7 do 11 – 12 let**. Podle Jedličky (2017) je však právě v podstatě totéž věkové rozmezí označováno termínem *střední dětství*.

Podle jiných autorů (např. Vágnerová, 2000; Matějček, 1986) však věkové rozmezí 9 – 12 spadá především do tzv. **středního školního věku**, jenž bývá ohraničen **od 8 – 9 let do 11 – 12 let**, období od 6 – 7 do 8 – 9 let je pak označováno jako raný školní věk. Z praktického hlediska v rámci mé diplomové práce má tak z tohoto hlediska pravděpodobně největší smysl brát v potaz hlavně období vytýčené od 8 – 9 let do 11 – 12 let a označované jako střední školní věk, byť se spíše často obecně mnozí autoři věnují celkové charakteristice mladšího školního věku, vymezeném od 6 – 7 let do 11 – 12 let života dítěte. Rovněž by se toto celé období

školního věku dalo označit jako před pubertou nebo přesněji jako **prepuberta** či prepubescence.

Období věku 11 – 12 let, jež právě typicky přísluší žákům 6. ročníku ZŠ, je však tedy zároveň velmi významným mezníkem také z hlediska samotných fází lidského života, neboť podle mnohých autorů zde jednak doznívá období mladšího nebo středního školního věku, na druhou stranu však zde nastupuje **starší školní věk** neboli **puberta**, což jde obvykle podle mnohých autorů (např. také Langmeier a Krejčířová, 1998) o období vymezené věkem **od 11 – 12 přibližně do 15 let**.

Podle Mareše, Lacinové a Ježka (2011) je období dětí na přechodu stupňů základní školy označováno jako **raná adolescence** (early adolescence), což podle tradiční české literatury odpovídá označení puberta či pubescence.

Langmeier a Krejčířová (1998) toto období zahrnují jako část období **dospívání**, které trvá v rozmezí 11 – 12 až 20 – 22 let. V rámci tohoto období dospívání udávají jeho členění na dvě části, kde první je **období pubescence** zhruba od 11 do 15 let (kterou člení dále na **fázi prepuberty** zhruba od 11 do 13 let a **fázi vlastní puberty** zhruba od 13 do 15 let), druhou je pak období adolescence končící kolem 20 let. Velice obdobně termín dospívání používá i autor Jedlička (2017).

Zabývat se dítětem právě ve věku 11 – 12 let je zajímavé rovnou ze dvou pohledů. Člověk v tomto věku tedy obvykle zažívá nejen jeden přechod, ale přinejmenším dva. Z hlediska pedagogiky je to onen přechod mezi stupni ZŠ, z hlediska vývojové psychologie se jedná o přechod z mladšího či, možná spíše přesněji řečeno, středního školního věku ke staršímu školnímu věku, jde o postupný nástup puberty.

Podle Vágnerové (2000), která vymezuje **střední školní věk** od 8 – 9 let do 11 – 12 let, je to právě období, kdy dítě přechází na 2. stupeň základní školy a prochází proměnami nejen sociálními, ale i biologickými. Dá se považovat za přípravu na dospívání. Starší školní věk pak označuje jako pubescence a je charakterizován jako období navazující na střední školní věk do ukončení základní školy, přibližně tedy do 15 let.

Matějček (1994) označuje střední školní věk jako jakousi fázi vyrovnanosti.

Erikson (1963, in Langmeier a Krejčířová, 1998) o tomto období pojednává jako o době citové vyrovnanosti.

Freud (1991, in Langmeier a Krejčířová, 1998) nazývá tuto dobu jako fáze latence, což znamená klidový stav či doba poklidu a pohody. Berou se zde však v potaz sociální tlaky ze strany školy, případně vrstevnické skupiny. Vytváří se zde především základy budoucích proměn, byť

samotné toto období není považováno jako významný sociální ani biologický mezník. Svým způsobem jde o fázi přípravy na následující vývojově dynamičtější období dospívání.

V rámci středního věku je dále dítě označováno jako realista, kdy jeho způsob uvažování svědčí o **vazbě na skutečnost**. Dále je považováno jako extravertované a obrácené ke světu, kdy reálné podněty mají vliv i na jeho prožívání. Mnohdy toto dítě pokládáme za optimistu, neboť mívá tendence vysvětlovat si veškeré dění více pozitivním stylem (Vágnerová, 2000).

Obdobně také Langmeier a Krejčířová (1998) označují období **mladšího školního věku**, který vymezují věkem od 6 – 7 let do 11 – 12 let, jako věk **střízlivého realismu**, kdy je školák plně zaměřen na okolnosti, které skutečně jsou a jaké jsou. Na rozdíl od mladšího dítěte již není tolik závislé na vlastních přáních a fantaziích. Pro dospívajícího je však zase často mnohem důležitější přemýšlet a věnovat se tomu, co by mělo být správné.

Vágnerová (2000) považuje období **pubescence**, časově vymezené přibližně od 11 do 15 let, jako výrazně odlišnou část ve fázi dospívání, oproti následujícímu období adolescence. Jedná se o část přechodného období mezi dětstvím a dospělostí, kde dochází ke komplexní proměně všech složek osobnosti dospívajícího.

Podle Eriksona (1994, in Langmeier a Krejčířová, 1998) se dané období vyznačuje hledáním vlastní identity, bojem s nejistotou a pochybnostmi o sobě samém nebo o své pozici ve společnosti, apod.

Období pubescence je rovněž považováno za významný **biologický mezník**. V poslední době byla tato fáze vývoje výrazně posunuta do nižšího věku, což označujeme jako tzv. sekulární akceleraci, což však pravděpodobně již dosáhlo svého vrcholu, neboť tento projev je limitován geneticky. Nejdůležitější je zde především vyvodit celkový důsledek, a to, že veškeré proměny, tedy nejen ty biologické, postupně u dítěte začínající dospívat vedou ke **ztrátě starých jistot** a potřebě upevnění a ustálení se za nových podmínek. Potřeba jistota jistoty je rovněž velmi úzce propojena s potřebou citové akceptace. Obecně jde pak vlastně o **potřebu přijatelné pozice ve světě**. Hlavním cílem puberty je svým způsobem dosažení nové přijatelné pozice, a tím potvrzení určité jistoty (Vágnerová, 2000).

Langmeier a Krejčířová (1998) vymezuje počátek období dospívání především prvními známkami pohlavního zrání, zejména objevením **prvních sekundárních pohlavních znaků**, a náhlým urychlením růstu. Zároveň však v tomto období dochází k řadě zásadních a výrazných psychických změn, které bývají vystihovány jednak novými pudovými tendencemi, jednak hledáním způsobů jejich uspokojování a kontroly, celkovou emoční labilitou, rovněž však

nástupem vyspělého (formálně abstraktního) způsobu myšlení a nabytí jeho největšího rozvoje. Co se týče sekundárních pohlavních znaků, začínají se u některých dívek objevovat již v 8 letech, u jiných přichází až v 15 letech. Obě hranice tohoto rozmezí jsou však stále součástí jakési normy. Rozmezí těchto fyziologických znaků je u chlapců udáváno o něco užší, a to věkem 9 až 17 let. Analogicky v oblasti intelektového vývoje, zatím co u některých jedinců dochází velmi časně k vytváření abstraktních pojmů a formálních úsudků, u jiných jedinců může zůstat tento vývoj naznačen, a to i v pozdějším období.

Autoři zde udávají rozdělení dospívání na dvě období, kde prvním z nich je *pubescence*, druhé *adolescence*. V rámci prvního období **pubescence**, které vymezují věkem od 11 do 15 let, dále rozdělují na *fázi prepuberty (první pubertální fázi)*, trávající v rozmezí od 11 do 13 – 15, na niž navazuje *fáze vlastní puberty (druhá pubertální fáze)*. Vynaložil bych zde prostor alespoň pro první z těchto fází. **Fáze prepuberty (první pubertální fáze)** je charakterizována tedy začátkem prvních známek pohlavního dospívání (prvními sekundárními pohlavními znaky) a urychlenějším růstovým vývojem. U dívek končí nástupem první menstruace a prvotním začátkem menstruačního cyklu (menarché), u chlapců je ukončena prvním uvolněním spermií (noční poluce). Ve většině případů toto období trvá zhruba od 11 do 13 let, u chlapců však zpravidla probíhá fyzický vývoj asi o 1 až 2 roky později.

Především právě mezi jedinci v období puberty jsou však **značné individuální rozdíly**, s nimiž se opakovaně setkávají učitelé a psychologové, jež s pubescenty pracují. Například ve stejné školní třídě bývají žáci nadprůměrně i podprůměrně tělesně vyspělí. Někteří pubescenti dosahují etapy formálních operací a abstraktního myšlení, jiní se však stále nacházejí na úrovni konkrétních operací, někteří se bouří proti rodičům nebo i proti všem autoritám dospělých, jiní jsou již relativně klidnější a rozumnější, někteří jsou velice labilní, jiní již stabilnější, někteří se dobře začleňují do skupiny vrstevníků, jiní jsou skupinou odmítáni, případně svým chováním skupinu dráždí, někteří jsou členy velmi dobrého oddílu, jiní se připojili ke skupině starších žáků, kteří tráví čas v hostincích, kouří, požívají alkohol a podobně. Někteří mají určité zájmy a životní cíle, snaží se o jejich realizaci prostřednictvím učení, studiem, zájmovou činností, snaží se o chování a jednání podle vnitřních principů, zatímco jiným tyto pozitivní znaky chybí. Tyto odlišnosti však závisí na vzájemném působení mnoha podmínek. Vývoj totiž také často bývá nerovnoměrný, a tedy vyspělost z jednoho hlediska nemusí souviset i s vyspělostí v rámci ostatních hledisek.

1.1 Emocionální vývoj

Během školního období, již i na 1. stupni ZŠ, u dětí postupně poměrně znatelně narůstá emocionální vývoj a s ním také schopnost **seberegulace**. Podmínkou úspěšného vývoje zralého školáka je schopnost na určitou dobu vzdát se uspokojení svých potřeb a zabývat se školními povinnostmi. Dítě tedy již obvykle bývá schopno vlastní vůlí podle potřeby viditelně potlačit nebo naopak vyjádřit své city, neboť v dané situaci již svým vlastním pocitům rozumí a zároveň u lidí kolem sebe zohledňuje postoje, požadavky, případně jejich očekávání. Školním dětem tak tato schopnost usnadňuje zvládnutí různých problémů, mluvíme o tzv. emoční kompetenci. Tato kompetence právě také významným způsobem dokáže ovlivňovat při zvládání školních nároků, např. školní prospěch. Avšak v průběhu období dospívání si dítě rovněž začíná postupně uvědomovat, že ani sám sebe nemůže znát zcela úplně, a že tedy musí existovat nějaké stránky osobnosti, které jsou neuvědomované (Langmeier a Krejčířová, 1998).

U dětí ve školním věku se časem velice zvyšuje schopnost **emočního porozumění**, postupně dokáží chápat možné protichůdné (ambivalentní) prožitky. Zhruba kolem 10 let, tedy v podstatě v rámci vyvrcholujícího středního školního věku, dítě již připouští, že je také možná současná přítomnost více protichůdných emocí. Tato schopnost porozumění však podstatně závisí jednak na kognitivní zralosti ve smyslu, že každou situaci je možné vnímat z více možných úhlů pohledů, jednak také na sociální zkušenosti (Langmeier a Krejčířová, 1998).

Sullivan (1953, in Vágnerová, 2000) pojednává v souvislosti s **emocionální vyrovnaností** dítěte středního školního věku o významu podpory od vrstevníků, kteří do jisté míry mohou zmírňovat nepříznivé vlivy rodiny, případně doplňovat její funkci v oblastech, která není naplněná v míře pro dítě potřebné. Jde zejména o **potřebu citové jistoty a bezpečí**, kterou mnohdy do jisté míry dokáží lépe uspokojovat vrstevníci tím, že umožňují sdílet i takové problémy, které se dospělým buď obávají sdělovat, nebo se s nimi vůbec řešit nedají.

Emocionalita hraje důležitou roli také v souvislosti s identitou dítěte středního školního věku. Právě jedním z aspektů, který dětskou identitu v tomto věku ovlivňuje, je **emoční přijetí** jiných lidí jako projev pozitivního **citového vztahu**, a to v podobě lásky, sympatie nebo na druhou stranu zavržení a odmítnutí jako výraz negativního citového vztahu či nezájmu. Pokud dítě prožívá citovou akceptaci, nabývá sebedůvěru a podporuje sebeúctu (Vágnerová, 2000).

Macek (2003) zmiňuje tradiční označení období puberty, neboli rané adolescence, z hlediska emocionálního vývoje podle Hullova obrazu jako období bouře a vzdoru, procházejícího extrémy v prožívání. Toto pojetí však rozhodně neplatí jednoznačně.

Přesto však dospívající, v souvislosti s fyzickými změnami, sociálními důsledky a změnami v sebepojetí, prožívají mnoho intenzivních a pro ně **nových pocitů**, změn nálad a emočních vztahů.

Na základě studie Richards a Larson (1993) zaměřující se na změny nálad u chlapců a dívek v průběhu dne bylo prokázáno, že neexistuje jednoznačný vztah mezi prožitky a stupněm zralosti. Výjimku však tvoří pocity hněvu u vyspělejších dívek. Chlapci, kteří vyspěli dříve, popisovali na jednu stranu více pocitů frustrace a napětí, na druhou stranu však také více pozitivních pocitů, vyšší schopnost soustředění a kladných pocitů z vlastní síly. Vyspělejší dívky častěji prožívají pocity studu, viny a pocity související s depresivními projevy, zatímco chlapci popisují také novou úroveň negativních pocitů zaměřených na druhé, které jsou propojeny s opovržením a agresivitou. V návaznosti na fyzický vývoj a získávání hormonální rovnováhy postupně dochází ke zvládnutí a autoregulaci těchto impulsů a nabíhání jiné úrovně stereotypu v prožívání, k tzv. **období vystrážlivění** (Vágnerová, 2005; Macek, 2003).

Moriarty a Touisseng (1976, in Mareš, Lacinová a Ježek, 2011) ve vztahu ke zvládnutí vlastních emocí a impulsů popisují **dva základní styly zvládnutí emocí**, které se objevují u dospívajících v adolescenci. Jsou jimi hledači vjemů (sensors) a cenzory (censors).

Hledači vjemů jsou orientováni na získávání nových zážitků, vyhledávají nové aktivity a kontakty s lidmi.

Cenzoři se snaží svoji senzorickou zkušenost omezovat, a přitom vycházejí z norem svých rodičů, mají omezenější kontakty s lidmi a odmítají názory a zkušenosti, které jejím přejatým normám odporují.

Potřebné je zde dodat, že u obou případů jde o normální a zdravé dospívající děti, které se od sebe liší pouze ve způsobu zvládnutí emoční zkušenosti, jež jsou vytvářeny během procesu dospívání.

Vedle toho však právě v souvislosti s problematickým zvládnutím problémů s prožíváním sociálních a fyzických změn v tomto období existuje mnoho studií. Tyto studie se zaměřují na **zdravotní rizika**, která jsou v centru zájmu nejen psychologů, ale i lékařů, jelikož mnohdy bývají závažná, dokonce mohou také způsobit celoživotní následky.

Podle Bravender a kol. (2010) těmito riziky mohou být například poruchy příjmu potravy.

Podle Macka (2003) rizikové chování. Podle Michalčákové (2007) také negativní prožitky (strach a depresivní projevy).

Podle longitudinálního výzkumu (dlouhodobého vzhledem k vývoji jedince) ELSPAC představovaného Michalčákovou (2007) jsou negativní prožitky českých dospívajících v pubescenci spojeny nejčastěji se **školním prostředím** (známky, vysvědčení, písemka, test,

škola), poté strachem z *ohrožení druhými lidmi* (např. zloději, zlí lidé, vrazi), *strachem ze zvířat* (pavouci, hadi, psi), *strachem z určitých situací* (tma, výška, být někde sám / sama), *strachem ze ztráty někoho či něčeho* (smrt, smrt člena rodiny, ztráta kamaráda), *strachem o zdraví* (nemoc, úraz, zranění, zubař), apod. Naopak mezi nejméně časté strachy patří *obavy týkající se sportovních aktivit, nových situací a ztráty orientace* (zabloudění a ztracení). Školní strachy byly bezesporu nejvýznamnější skupinou negativních prožitků, strachy ze zvířat byly častější u dívek. Na prvních šesti místech se pořadí nezměnilo ani u dospívajících dětí ve věku 13 let, kde se mezi posledními negativními prožitky objevily také noční můry. Mezi 11. a 13. rokem se počet popisovaných strachů zvýšil u chlapců (Mareš, Lacinová a Ježek, 2011). V souvislosti s provázaností mého výzkumu zde z negativních prožitků zdůrazňuji zejména *školní prostředí*.

Vágnerová (2000) popisuje v souvislosti s tělesnými hormonálními změnami v dospívání **kolísavost emočního ladění**, větší labilitu a tendenci i na běžné podněty **reagovat přecitlivěle**. Pokud bychom srovnali emoční reakce pubescenta minulým obdobím, lze tvrdit, že jsou nápadnější a zdají se být méně přiměřené ve vztahu k vyvolávajícím podnětům. Navenek se změna emočního prožívání projevuje větší impulzivitou a nedostatkem sebeovládání. Pro období dospívání je dále také typické **zvýšení uzavřenosti** ve smyslu nechuti projevovat svoje city navenek, kdy ubývá bezprostřední otevřenosti projevů emocí a dospívající dítě své pocity nerado sdílí. Tato *pubertální vztahovačnost* je projevem **osobní nejistoty**, což je typické v rámci období důležité proměny vlastní identity. Určitou zpětnou vazbu dospívajícímu dítěti významně poskytuje především chování ostatních lidí, které je jakousi informací, jež bývá často kritická, a tím právě ještě více zvyšuje nejistotu nebo dokonce vede k negativnímu sebehodnocení. Avšak díky tomu, že působí nápravným způsobem, má tak vlastně také význam pozitivní. V souvislosti s emoční nevyrovnaností a nejistotou se u dětí v pubertě rovněž projevují **výkyvy v sebehodnocení**.

U pubescentů vyvolává celková nejistota **obránné reakce**.

1. mechanismus kyvadla. Jestliže dospívající dosáhne zranitelnějšího stupně, vrátí se v určitých obdobích občas ještě k nezralému způsobu řešení situace. Pokud jedinec nezvládne větší zátěž, kterou je nějakým způsobem vystaven, jednou z možných obran se stává regrese (zpětný chod) na nižší vývojovou úroveň.

2. únik do fantazie. Tato velice častá obranná reakce umožňuje kromě odpoutání od reality přinejmenším také symbolické zvládnutí nejrůznějších situací, které reálně dospívající dítě nedovede řešit, případně prožití rolí, jež ve skutečnosti není možné prožít.

1.2 Kognitivní vývoj

Tato kapitola je důležitá tématu přechodu na 2. stupeň, protože jsou po dítěti oproti 1. stupni především v rámci školy vyžadovány mnohé nové a náročnější dovednosti či kompetence, především v *učení*, ale i například při *řešení problémů*.

Některé problémy v mysli bylo dítě schopno řešit již v dřívějším období. Například dítě předškolního věku již chápalo vztahy mezi různými ději, avšak pouze v názorné podobě. Myšlení a řešení problémů bylo tedy v podstatě výhradně závislé na skutečnosti, zda je dítě schopno si danou zkušenost již představit, tedy zda dokáže vyvolat paměťové stopy dřívějších vjemů.

Rozvoj **paměti**, krátkodobé i dlouhodobé, je ve školním věku podporován zejména v souvislosti s vývojem řeči. Na rozdíl od dětí ve věku kolem 6 – 7, které pro zapamatování začínají používat princip, kdy materiál určený k zapamatování si pro sebe neustále opakuje, později se u dětí už od 1. stupně ZŠ postupně dostavují další strategie, kterými jsou např. logická orientace materiálu či užívání mnemotechnických pomůcek. Skutečnost, kterou strategii si dítě vybere, postupně stále více závisí především na povaze samotného materiálu určeného k zapamatování.

V průběhu školního období dítě již postupně dokáže i bez dřívějších přímých vnímatelných smyslových podnětů provádět úsudky odpovídající zákonům logiky. Toto logické usuzování se však týká pouze konkrétních obsahů, jež je možné si představit názorným způsobem. Na počátku dospívání, zhruba kolem 11 let, již však správně vyvíjející dítě je schopno i zcela **formálně vyvozovat soudy**, a to i přestože si konkrétní obsah nemůže představit. (Langmeier a Krejčířová, 1998)

Způsob myšlení charakteristický pro mladšího školáka naznal Piaget (1966, in Vágnerová, 2000) jako **fázi konkrétních logických operací**, pro niž je charakteristické *respektování základních zákonů logiky* a zároveň *respektování konkrétní reality* (Vágnerová, 2000).

Na základě výzkumu Piageta s korálky u dětí bylo zjištěno, že dítě již od 6 – 7 rokem dovede chápat *identitu* (dvě skleničky s různě úzkým dnem obsahují stejný počet korálků, jestliže jsme do žádné z nich nic nepřidali ani neubrali), *zvratnost* (lze nazpátek přesypat korálky do jiné skleničky, čímž si ověříme, že zahrnují stále stejné množství) či vzájemné *spojení různých myšlenkových procesů* ve stejné posloupnosti (uvědomování si vlivu výšky a šířky skleničky). Avšak dostatečně správné pochopení **zachování** nejen počtu, ale i hmoty, výšky, plochy nevzniká najednou. A co se teprve týká pochopení například zachování objemu, hustoty,

přímočarého pohybu apod., je zde již pravděpodobně potřeba vývoje **abstraktně logických operací**. Na této úrovni by mělo být dítě schopno řešit problémy ve formě jednotného systému myšlenkových operací, což v rámci jeho poznávání dosahuje významného rozvoje (Langmeier a Krejčířová, 1998).

Vágnerová (2000) obdobně uvádí a svým způsobem i potvrzuje, že v průběhu školního věku je dítě schopné pochopit trvalost podstaty určitého objektu či množiny objektů, přestože se jejich vnější vzhled mění, dítě si tedy v podstatě za určitých okolností uvědomuje nezávislost změny zjevných znaků na změně podstaty. Konkrétní logické operace jsou tudíž charakteristické svou schopností akceptovat proměnlivost jako základní vlastnost reality. Pokud dítě uvažuje na základě tohoto principu, je schopno chápat stabilitu a kontinuitu světa, ve kterém žije.

V tomto období dítě rovněž také dokáže chápat *zahrnutí (inkluzi) prvků do třídy*, což znamená, že je opravdu schopno odlišovat prvek a třídu. Na příkladu, máme-li 8 bonbónů žlutých a 4 hnědé a ptáme-li se, zda je více bonbónů žlutých nebo všech, dítě školního věku již rozpozná rozdíl mezi prvkem (žlutý bonbón) a třídou (bonbóny) a pozná, že je více všech bonbónů (Langmeier a Krejčířová, 1998).

Rovněž lze na obdobném podkladu uvést, že školní dítě již není tolik omezováno svým subjektivním pohledem na poznávanou skutečnost, jelikož ji už dovede posuzovat z více hledisek, tedy uvažovat o jejich vzájemných vztazích a tyto poznatky je schopno cílevědomě uvádět do souladu (Vágnerová, 2000).

V rámci kognitivního vývoje u dítěte školního věku je bezprostředně důležité se zabývat především procesem **učení**. Postupně se hlavně v průběhu školní docházky stává značně plánovitě a dítě si tak v širší míře dokáže osvojovat i obecnější postupy učení, tedy „učí se, jak se učit“. Tato skutečnost má rozhodující význam právě pro jeho následující pokrok ve školní vzdělávání, navíc je závaznější, než třeba jen samotný počet poznatků, které si dítě osvojí. Nezbytností je, aby si našlo nejlépe svůj vlastní systém, *co z přemíry různých informací vybírat a čemu a jak se učit*. Vyžaduje se rovněž tedy postupně v této souvislosti po dítěti podstatně větší samostatnost. Zde má právě škola, ale i rodina, svým způsobem nenahraditelný význam (Langmeier a Krejčířová, 1998).

Díky učení se v rámci školního věku rozvíjejí zejména právě logické operace, a to především v rámci **školní výuky**, kde se dítě učí uvažovat určitým způsobem pod vedením učitele. V této souvislosti lze vytýčit dvě skupiny podle toho, co je rozvíjeno ve škole v rámci výuky.

1. Ve škole se rozvíjí logické uvažování díky skutečnosti, že se výuka zaměřuje na *chápaní souvislostí a vztahů*.

2. O něco méně se škola rozvíjí *strategie uvažování*, kdy se výuka zaměřuje také na schopnost volit určitý způsob řešení problémů a používat určitá pravidla.

Podle Seiferta a Hoffnunga (1994, in Vágnerová, 2000) je možné u školáka pozorovat v rámci jeho poznávacích strategií následující tři nové přístupy.

- a) Školní děti se dokáží soustředit na *detaily* a na jejich *vzájemné vztahy*.
- b) Školní děti dovedou potřebné informace opakovat.
- c) Při řešení problémů školák využívá myšlenkové operace a *hledá základní principy úlohy*, kterou má řešit.

Postupně si školní děti k dosažení určitého cíle osvojí různé strategie, které se také naučí používat vhodnějším způsobem. V tomto věku lze vymezit především tři **strategie učení**.

1. *Učení pokusem a omylem* obvykle probíhající bez vedení jiné osoby, kdy děti přijdou na vhodný způsob řešení náhodou a budou si jej pamatovat.
2. *Logické odvození, usuzování na správné řešení na základě předchozí zkušenosti* (tj. *dedukce*), kdy dítě již dovede aplikovat určité řešení na problém, který má obdobný základní princip, jako měla již známá situace.
3. *Učení náhodou*, přičemž dítě napodobuje řešení, které se osvědčilo jiným, a tedy ho přejímá na základě pozitivního výsledku, kterého s takovým řešením v podobné situaci dosáhl jiný člověk a používá ho na svůj problém.

V rámci školní práce můžeme poznamenat rozvoj určitého **kognitivního stylu** či **způsobu uvažování**, kdy škola některé způsoby uvažování podporuje více a jiné méně či vůbec. Můžeme sledovat především určitý rozdíl mezi používáním konvergentního a divergentního způsobu myšlení.

1. *Konvergentní myšlení* vede k jednomu správnému řešení daného problému. Právě tento způsob myšlení posiluje i většina úkolů ve škole.
2. *Divergentní myšlení* bývá využíván při řešení problému, jež má více než jen jedno možné řešení, třeba i neomezený počet řešení. Jedná se o tvořivý přístup, který hledá i nestandardní varianty. Ačkoliv mnohé děti k tomuto způsobu uvažování mají sklony, nebývá v obvyklých případech ve škole zdaleka tolik posilována.

Na základě této souvislosti se zmiňují Seifert a Hoffnung (1994, in Vágnerová, 2000) o **osobním kognitivním stylu**, v němž lze rozlišovat *tempo* a *přesnost* učení, jež spolu souvisí nepřímo úměrně.

1. *Reflektivní styl* je sice pomalejší, avšak přesnější;
2. *Impulzivní styl* je rychlejší, zato méně přesný.

U mladších školáků se s impulzivitou setkáváme poměrně často. Naučit se uvažovat pomaleji a přesněji by se děti obvykle měli do 10 let, neboť unáhleným způsobem běžně dojdou k nesprávnému výsledku, za který budou hodnoceny negativně.

Ve vývoji školáka rovněž nelze opomíjet ani rozvoj **metakognice**, což je schopnost uvažovat o vlastním poznání či myšlení. Tato schopnost závisí na rozvoji poznávacích procesů a je potřeba se jí učit. Její součástí jsou dvě složky.

1. *Sebeocení a zhodnocení svých vlastních znalostí a kompetencí.* Starší školák si již dokáže uvědomovat, co už umí a co ne či jaké jsou jeho přednosti a nedostatky, na rozdíl od mladšího školáka, který obvykle mnohem více potřebuje získat jistou zkušenost na základě hodnocení jinými lidmi, např. učitelem ve škole.

2. *Ocenění vhodnosti určité strategie pro řešení určitého problému.* Mladší děti často setrvávají na jednom způsobu řešení problému, který opakují, a to i přesto, že se ukáže jako nesprávné. Starší dítě je již schopno pochopit, že je nutno změnit jinou strategii, pokud by ta původní nebyla dostatečně účelná (Vágnerová, 2000).

Pokud chceme ukázat, ve které fázi vývoje myšlení se dítě nachází, zpravidla se pro určení dosažené úrovně obecné schopnosti myšlení v praxi využívají běžné inteligenční testy. Přesto že nejsou zcela úplně uspokojivým nástrojem, nebylo v současné praxi zatím nalezeno nic užitečnějšího, co by pomohlo při nejrůznějších problémech. Samotný termín **intelligence** ve smyslu mentálního vývoje bývá definován např. jako schopnost přizpůsobovat se novým, nenaučeným, situacím na základě pochopení úplného souboru nejrůznějších vztahů. Právě na základě běžných inteligenčních testů bývá stanoven **intelligenční kvocient (IQ)**. Podle dlouhodobých (vzhledem k vývoji jedince, longitudinálních) výzkumů však IQ obecně nemusí být konstantní u všech jedinců, přestože to u některých dětí platit může. V rámci jedné výzkumné studie byly tzv. projektivním testem osobnosti vyšetřovány děti, které v průběhu od 3 do 12 let dokládaly velmi významný vzestup IQ (někdy až o 40 – 50 bodů IQ) a srovnávány s dětmi, u nich byl naopak zjištěn pokles IQ. Bylo zde také rozpoznáno, že souvisle se lepšími dětmi byly samostatnější i soupeřivější a vykazovaly vyšší motivaci zvládat obtížné situace a nevzdávaly se tak snadno. Z toho tedy můžeme usoudit, že intelektová výkonnost v tomto věku je značně závislá zejména na výkonové motivaci a dobrém pracovním postoji. K podání dobrého výkonu přichází motivace nejdříve zvnějška, kde hraje významnou roli především výchova rodiny, ale i školy. Později se však podání lepšího výkonu postupně stává záležitostí motivace vnitřní, mající původ v dítěti samotném. Skutečný obraz **tvořivého myšlení**, jež přináší nové a různorodé způsoby řešení, však běžné inteligenční testy ani Piagetovy pokusy nepodávají. Předpokladem úspěšných výkonů bývá často především pružnost a originalita, jež

je v dětství často přehlížena a výchovně doma i ve škole méně rozvíjena a mnohdy spíš ojediněle systematicky posilována, přestože však právě poměrně paradoxně bývá v dospělosti celkem značně vyžadována (Langmeier a Krejčířová, 1998).

K přechodu do etapy **formálních operací** a **abstraktnímu myšlení** dochází podle Piagetových výzkumů v prepubertě i pubertě. Dalo by se vystihnout, že především v rámci puberty dosahuje intelekt takové úrovně, která umožňuje účinné studování i náročných vědeckých poznatků a jejich soustav, včetně řešení příslušných úloh. Podstatná část mladistvých však nevyužívá této možnosti vzhledem k nedostatečné motivaci a k množství nezvládnutých emočních a sociálních problémů. Této nejvyšší etapy ve vývoji intelektu nedosahuje část populace ani v dospělosti (Čáp a Mareš, 2001).

U schopností řešit určité konkrétní typy problémů byly však v průměrném věku u dětí v období raného dospívání prokázány rozdíly. Ukázaly se i případy, kdy v některých typech úloh ani patnáctiletí nepoužívali strategie v kontextu Piagetovy teorie (Mareš, Lacinová a Ježek, 2011). Myšlení dětí v období pubescence se uvolňuje ze závislosti na konkrétní realitě. Zatímco dítě v prepubertě chce poznat *svět jaký je*, v pubertě je typická potřeba přemýšlet také nad *světem, jaký by mohl či měl být* (Vágnerová, 2005).

Podle Demetriou a Efklides (1985) se objevuje ve stádiu formálních logických operací 6 nových schopností vymezování obsahu mysli:

1. Mentální manipulace s více než dvěma kategoriemi proměnných současně.
2. Uvažovat o změnách přicházejících s časem.
3. Hypoteticky zvažovat logické důsledky událostí.
4. Předvídat důsledky aktivit.
5. Detekovat logickou konzistenci a inkonzistenci v souboru výroků.
6. Relativistickým způsobem uvažovat o sobě, druhých a o světě.

U Keatinga (2004) nacházíme v období puberty podobné charakteristiky změn myšlení, kdy dospívající připouštějí *variabilitu různých možností*, což přispívá k rozšíření možností při uvažování o problému. Tato dovednost je důležitým předpokladem především pro chápání myšlení druhých lidí.

V myšlení dospívajících dětí dále můžeme pozorovat změnu **egocentrické perspektivy**, která je právě typická pro přechod mezi fází *konkrétních* a *formálních* logických operací. Jde o nesnadné životní situace, kdy děti v pubertě, především na počátku, mívají problém pochopit, že druzí nutně nemusejí sdílet jejich vlastní systém hypotéz a teorií, vytvořených v jejich mysli, popisujících konkrétní problém. Naopak pojmem **decentrace**, v tomto kontextu, rozumíme

proces, kdy si dospívající již uvědomuje skutečnosti, že různí lidé nemusejí nutně sdílet svá přesvědčení, cíle a hodnoty.

Podle Elkinda (1967) má egocentrismus v pubertě dvě charakteristiky, jež mohou ovlivňovat především sociální vztahy a způsob řešení problémů dospívajících dětí.

1. Osobní bajka. Jedná se o zaujetí vlastními myšlenkami a přesvědčení, že jejich pocity a úvahy jsou unikátní a úsilí do nich vynaložené je jedinečné. Děti v tomto období pak mohou vést k přesvědčení, že jejich postřehy nikdo nepochopí nebo že jejich problémy jsou ojedinělé a na jejich řešení jsou sami a nikdo je ve skutečnosti nepřijímá a nemá rád.

2. Imaginární publikum. Jde o přesvědčení, že jsou v centru zájmu druhých. Přesvědčení, že se na ně ostatní soustředí a sledují každý jejich pohyb, je vede k neustálému pozorování sebe samotného, tím komplikuje i jejich sociální kontakty. Zkušenost s touto perspektivou může být však i pozitivní, ovšem pouze v případě, že tato perspektiva nepřetrvává do následujících vývojových fází, kdy by mohla přinášet mnoho problémů.

Vývoj stádia formálních logických operací v období pubescence ve značné míře podněcuje některé prvky prostředí. Dochází časem mimo jiné například k rozšiřování počtu sociálních rolí, jež dospívající zastává, zároveň však také povinnosti a očekávání, které z těchto sociálních rolí vyplývají (Mareš, Lacinová a Ježek, 2011).

1.3 Sociální vývoj

V této kapitole je z hlediska tématu přechodu na 2. stupeň důležitá ze sociálních skupin dětí vrstevnická skupina a v rámci ní především *školní třída*, protože zejména ve složení kolektivu třídy a narušení sociálních vazeb dítěte, může docházet právě při přechodu z 1. na 2. stupeň ZŠ. Na úvod však začínám od významu rodičů, neboť ti hráli nejvýznamnější roli v životě dítěte již od jeho počátku.

Ačkoliv rodiče, případně rodina nebo i nejbližší okolí, má pro dítě během školního věku pořád nezastupitelný důležitý význam, nebývají však již natolik jedinými osobami, a to vlastně mnohdy už od předškolního věku. Významnými osobami pro dítě se již od počátku 1. stupně postupně více stávají především učitelé, spolužáci, ale i děti mimo třídu. Podle nich se dítě často učí modelovat právě také vlastní způsoby chování. V rámci **sociální vnímavosti** poskytuje skupina dětí možnosti k častějšímu a rozdílnějšímu vzájemnému působení mezi sebou.

Rovněž již od počátků školního období, a vlastně už i z dřívější vývojové etapy, v rámci vývoje **sociálních kontrol a hodnotové orientace** si dítě s sebou nese jisté zvnitřněné základní normy sociálního chování, kdy ví, co je dovoleno a co je naopak zakázáno či trestáno. Tyto zvnitřnělé normy je však potřeba v podstatě neustále, alespoň do jisté doby, podporovat zvnějška. Jak

sociální kontroly, tak hodnotové orientace často bývají závislé na situaci či okamžitých potřebách dítěte, ale rovněž i na postojích dospělých autorit.

Značně se ve školním věku rozvíjí také navazující složka socializačního procesu, kterou je **osvojování sociálních rolí**. Jde o vzorce chování, které jsou v určité situaci očekávány od určitého jedince. Ve školním prostředí si dítě stále upevňuje *rolí žáka*, více poznává i doplňující roli učitele, rovněž se pořád učí novým způsobům chování v *rolí spolužáka*, kde se také od něj očekává pomoc v případě potřeby, případně i nutná vzájemná podpora a soudržnost (Langmeier a Krejčířová, 1998).

Během středního školního věku **role žáka** dosahuje nového významu. V rámci tohoto období se děti již na školu adaptovaly a osvojily zdejší platné základní normy chování, kdy dítě již ví, jaký výkon je vyžadován pro to, aby dosáhl především také spokojenosti dospělých.

Velice podstatným sociálním vlivem, kterým je dítě v daném věku neustále vystaveno, je především **význam očekávání a požadavků rodičů**. Kromě nenahraditelné životní jistoty, kterou rodiče dítěti stále dávají, dále právě oni především také určují, zda je žák posuzován jako úspěšný, popřípadě alespoň jako přijatelný, nebo naopak. Jejich očekávání bude postoj dítěte ovlivňovat do té míry, že se svým chováním bude snažit přiblížit k tomu, aby bylo dané očekávání dosažitelné a možné.

Dítě v rámci svého vývoje dosáhne určité úrovně osobnostní zralosti, a to i pod vlivem nových zkušeností, jakmile se adaptuje na školu. Důsledkem toho se ve středním školním věku mění také jeho **postoj k učiteli**, kdy již obvykle nejde o emocionální vazbu, neboť tu dítě od něj již natolik nepotřebuje, a ve vztahu mezi učitelem a žákem se jedná už spíše o jistou vztahově doplňující roli. Běžně zde autorita učitele ručí za určité sociální normy, které dítě respektuje. Často však učitel nemusí mít osobní význam, což především u starších dětí ani nemívá. Názor učitele má časem spíše hodnotu informace, jež je akceptována podle toho, v jakém je vztahu k přijatým normám, zkušenosti a aktuálnímu sebehodnocení. Nejdůležitější význam pro děti má, zda jeho nároky odpovídají pravidlům, která by měla být stanovená jasně dopředu. Pokud se učitelovy požadavky od těchto pravidel liší, jsou dětmi považovány za nespravedlivé a odmítají se jimi řídit.

Pokud dítě má dostatečně spolehlivé jistoty, jimiž je zaopatřen především rodinou, umožňují mu pak soustředit se také na různé **vztahy s vrstevníky**. Za jednu z nejvýznamnějších potřeb dítěte ve školním věku lze považovat právě *potřebu kontaktu s vrstevníky*. Jako nezbytný předpoklad pro pozdější rozvoj hlubšího přátelství a intimních vztahů značným způsobem slouží především zkušenost s různými kamarádkými vztahy. Dá se tvrdit, že každé dítě středního školního věku vyžaduje býti akceptováno vrstevnickou skupinou.

Jedním z mezníků socializace je *identifikace s vrstevnickou skupinou*, kde vrstevníci dokáží uspokojit mnohé potřeby, byť některé z potřeb bývají uspokojovány i rodiči, takže mohou být překrývány i jimi (Vágnerová, 2000).

Sullivan (1953, in Vágnerová, 2000) poukazuje na význam vrstevníků jednak pro již zmiňovanou podporu citové jistoty, dále však také pro *potřebu učení a rozvoje určitých zkušeností a dovedností*, především v oblasti sociální. Děti se zde učí jiným způsobům chování než doma nebo ve škole. S ostatními dětmi jsou vztahy značně symetričtější, neboť všichni mají obdobné role a kompetence, a tudíž je učení na této úrovni mnohdy snadnější a samozřejmější. Různé činnosti vrstevníků se dítěti aktuálně jeví jako užitečnější než to, k čemu jsou nuceni dospělými.

Ve skupině vrstevníků zahrnuje učení zejména *různé sociální kompetence*, což zahrnuje skutečnost, že se zde děti učí komunikovat, spolupracovat, ale i soupeřit, dále získávat různé role a dosáhnout ucházejícího postavení zahrnující dostatečně pozitivní hodnocení a vliv (Vágnerová, 2000).

Pro dítě skupina vrstevníků, a v rámci školy především spolužáků, získává značný význam. Kromě kamarádkých, případně i přátelských, vztahů se zde mohou vytvářet rovněž i vztahy odporu, soupeření i agresivity. Mnoho rovněž záleží na předchozích zkušenostech v sociální interakci a komunikaci (Čáp a Mareš, 2001).

Tato skupina si vytváří určité *vlastní normy chování*, jež je potřeba respektovat, aby byl jedinec akceptován, a které jsou platné pouze v rámci tohoto prostředí. Významnou normou bývá především *požadavek férovosti a spravedlnosti*, která ve své podstatě až uchovává jakousi rovnost (Vágnerová, 2000).

Některé z potřeb mohou být akceptovány lépe ve vrstevnické skupině než v nesouměrných vztazích s dospělými. Týká se to mimo jiné rovněž také *potřeby seberealizace*, kdy v rámci vrstevnické skupiny jsou děti vzájemně srovnávány na stejné úrovni a zastupují jistou vztažnou skupinu, umožňující se vzájemně porovnávat (Vágnerová, 2000, Fontana, 2014).

Skupina vrstevníků u dětí středního věku obvykle vzniká na základě snadnosti vzájemného kontaktu. Běžně může vznikat především ve školní třídě, neboť právě sem děti chodit musí. Obvykle však nevzniká jen tam, ale také v okruhu bydliště, případně jinou alternativní formou (například v rámci zájmového kroužku nebo výletu).

Ve středním školním věku v rámci kamarádkých skupin ještě obvykle nejde o intimnější a stálejší přátelství, neboť je do nich přijat v podstatě kdokoliv, pokud splňuje základní podmínky (Vágnerová, 2000).

Vztahy mezi vrstevníky v tomto období zpravidla *nejsou pevné a stálé*. V jednu chvíli je dítě schopné se s někým pohádat, kdy může pocítit náhle silnou nenávist, po další chvíli se však zase dovede udobřit a skamarádit. Ve skupině se dítě učí strategicky myslet, spolupracovat, komunikovat, soupeřit, smysl pro fair play (férové jednání), zvládat frustraci z prohry a odolávat nátlaku skupiny (Thorová, 2015)

Jednou z hlavních vrstevnickou skupinou dítěte školního věku, a z hlediska tématu mé diplomové práce zřejmě i nejdůležitější sociální skupinou, je **školní třída**. Charakteristická je pro ni věková vyrovnanost, navíc se zde nepředpokládá různá úroveň kompetencí, čemuž však běžně tolik nebývá. V tomto období se děti dostávají do takové fáze socializačního vývoje, kdy jsou schopné vybudovat skupinu, jež určitým způsobem může *jednat jako celek*.

Děti se však také stávají samostatnější i v názorech na své spolužáky. Ve středním školním věku děti hodnotí svoje vrstevníky zejména podle zjevných projevů, ve vztahu k očekávání, avšak také podle toho, zda jsou jim jejich projevy příjemné nebo nikoliv (Vágnerová, 2000).

Pro vývoj sociálních vztahů v období puberty je především charakteristické uvolnění se z přílišné závislosti na rodičích a zahajování různorodějších a významnějších vztahů k vrstevníkům obojího pohlaví. Již od počátku období dospívání postupně začíná být proces osamostatňování klíčový a rozhodující pro obstojné přebrání pozdějších základních životních rolí. Proces související s osamocněním a vymaněním se z přílišného vlivu rodiny se označuje jako **emancipace od rodiny**. Obecně však rodina dítěti neustále poskytuje základní citovou jistotu a útočiště v případech situací ohrožení. Emancipace od rodiny je však nezbytná pro osobní zrání a pro jeho snadnější proces je pro dospívající dítě významné hlubší, jistější a co možná nejméně konfliktní vztahy, jež dítě k rodičům navázalo. Způsob, kterým je možné postupně dosáhnout potřebné samostatnosti, si v podstatě hledá každé dítě. Přičemž však za optimálních podmínek dbá, aby neztrácelo pozitivní vztah k rodičům. Jestliže se totiž dospívajícími časem nepodaří uvolnit z přílišné závislosti na rodičích a zčásti přenést své vazby na vrstevníky, pak může docházet i k různým obtížím, jež si okolí mnohdy ani nedovede vysvětlit (Langmeier a Krejčířová, 1998).

V období dospívání je vztah k rodičům velmi důležitý. Jeho součástí jsou však v období puberty neodmyslitelně také *zvýšená kritičnost*, případně konfliktní vztahy, především pak u rizikově se chovajících jedinců (Macek, 2003).

Vágnerová (2005) však zvýšenou kritičnost u pubescentů přisuzuje spíše *snaze o sebevymezení vůči autoritě*, s cílem se sám autoritou stát, nežli nepřátelstvím vůči dospělým.

Konflikty však dětem během dospívání ani tolik nevadí, pokud mají pocit, že se mohou vyjadřovat svobodně a že se bere na ně ohled. Dalším faktem také nakonec je, že se děti i v tomto období blíží svou hodnotovou orientací spíše svým rodičům než k vrstevníkům. Pro hodnocení vztahu s dospívajícím dítětem, včetně svého výchovného působení, však rodiče používají jiná kritéria než právě dospívající (Macek, 2003).

Dítě v období puberty se postupně osamostatňuje z vázanosti na rodiče a značný význam mají pro něj **vrstevníci**, se kterými se se ztotožňuje ještě ve větší míře než dříve (Vágnerová, 2000). Podle Jedličky (2017) hraje vrstevnická skupina u dospívajících dětí určitou úlohu vývojově velice nezbytného „sociálního zrcadla“, které jim umožňuje vyzkoušet si různé role a emoce, experimentovat v rámci rozdílných hledisek osobního potenciálu a sledovat, jak bude jisté jednání ostatními buď přijato jako žádané, necháno bez reakce nebo nepřijato.

Proměnou v období puberty procházejí nejrůznější **sociální role**. Lze vytýčit dvě okolnosti, kterými je proměna sociální role u pubescenta ovlivněna.

1. *Zevnějškem*, jenž vlivem tělesného dospívání ztrácí dětský vzhled a začíná tak vyvolávat odlišné reakce než dříve.

2. *Tendencí k emancipaci ze závislosti na rodině*, která vede ke změně chování dospívajícího dítěte.

Typicky v průběhu puberty dítě **odmítá podřízenou roli**, tedy předkládanou formální nadřazenost autorit jako rodičů, ale i učitelů. K těmto autoritám již pubescent obvykle bývá značně kritický, přičemž je sice ochoten připustit jejich autoritativní pozici, avšak spíše pouze v případě, pokud je přesvědčen, že jsou pro tuto pozici hodni.

V souvislosti s potřebou rovnoprávnosti, ale také již se základní potřebou jistoty, běžně bývá dítě v pubertě *netolerantní k dospělým*, což projevuje držením se jistých pevných zásad, trvalých pravidel a vyzdvihování naprosté spravedlnosti.

Ačkoliv nebývá odsuzování dospělých o nic větší než kritičnost k vrstevníkům, bývá však ve své podstatě nápadnější, neboť se stalo vývojově novým projevem, jenž byl doposud považován za nevhodný.

V souvislosti s již zmiňovaným *zvyšováním významu a vlivu vrstevnické skupiny* již od počátku dospívání dítěte, slouží kamarádi jako vztažný vzor umožňující se s ním porovnávat, a to dokonce také ve vztahu k vlastní roli v rodině (Vágnerová, 2000).

Začleňování do skupiny vrstevníků je velmi významným vývojovým úkolem již na počátku období puberty. Úlohou dítěte je zde rovněž navazování širších i trvalejších kamarádských vztahů. Oproti předchozím vývojovým obdobím mladiství získávají zkušenosti již na vyšší úrovni v oblasti vzájemného společenského působení a komunikace s vrstevníky, přičemž se

učí navazovat komunikaci a vztah, nahlížet na události očima druhého, vcítit se do něj, zohledňovat jeho potřeby, vzájemně si pomáhat, spolupracovat, a tedy tím pak také upevňovat a udržovat vztah (Čáp a Mareš, 2001).

V pubertě děti získávají příslušnost ke skupině jisté společenské postavení a pocit vlastní hodnoty. V opačném případě nezařazení do skupiny nebo vyloučení ze skupiny představuje pro dítě určité označení společenské odlišnosti s negativním dopadem (Mareš, Lacinová a Ježek, 2011).

Jestliže pubescent během srovnávání svých možností v rodině s pozicí, jakou mají ostatní, zjistí, že je v horším postavení, obvykle bez slitování zvýší tlak na rodiče, aby mu bylo dovoleno totéž. Účelem vyvíjení tohoto tlaku na své rodiče je tedy v tomto případě především nezískání horšího postavení právě mezi vrstevníky. Pro dospívající dítě má právě role, kterou získá ve vrstevnické skupině, značný význam pro jeho vlastní *identitu* (Vágnerová, 2000).

„Vývoj sociálních vztahů v průběhu dospívání úzce souvisí s vývojem vztahu k sobě, k utváření vlastní identity. Větší rozpor mezi aktuálním obrazem sebe samého a požadovaným standardem najdeme obvykle u starších adolescentů než u mladších“ (Macek, 2003, s. 50).

Podle Macka (2003) se nacházíme v rámci sebepojetí u chlapců i dívek *výkonové charakteristiky vázané zejména ke škole*, charakteristiky sebevymezení v sociálních vztazích (dominance, prestiž, přátelskost, sympatičnost), charakterové vlastnosti (upřímnost, čestnost, spravedlnost) a genderové vlastnosti (maskulinita, feminita). Podstatou pozitivního sebehodnocení je především uznání vlastní hodnoty, v pubertě je významným faktorem vědomí svého vlastního opravdového Já, akceptace a pochopení druhými.

Poměrně velmi významným zdrojem vývojových podnětů i nadále v období pubescence, rovněž právě mnohdy také označováno jako *starší školní věk*, zůstává **školní prostředí** (Mareš, Lacinová a Ježek, 2011).

Především na počátku období puberty v příznivém případě u dětí setrvává zvyšování kompetenci, úsilí o dobré výsledky ve škole, případně v zájmových činnostech (Čáp a Mareš, 2001).

Významně se od počátku dospívání dítěte mění také jeho *role žáka*. V důsledku nových strategií myšlení, a rovněž také pod tlakem dospělých, pubescent je schopen přemýšlet o vztahu této role žáka k vlastní budoucnosti, byť je tato role spíše považována jako ne tak výrazná nutnost. Svůj původní význam postrádá i školní prospěch, neboť je mnohdy chápán především jako hodnota dospělých. Školní známky jsou již spíše posuzovány ve vztahu k budoucímu uplatnění. Za podstatnou součást žákovské role pubescent mnohdy může považovat *tendenci se příliš nenamáhat*, není-li to tolik nutné. Je však jeho cílem nedostat se do zbytečných potíží.

V rámci *školní třídy* posilují na významu určité *normy třídy*, jež pro pubescenty mají obvykle mnohem větší význam než názory a aktuální hodnoty dospělých. Podle těchto třídních norem zbytečná námaha ve škole postrádá smysl, a tím ve své podstatě velmi často i znevýhodňuje v rámci společenského postavení.

Školní třída bývá pro dospívající děti především určitým *zdrojem jistoty a bezpečí*. Pubescent potřebuje získat jistotu, že je třídou akceptován, chce však také zároveň dosáhnout v hierarchickém uspořádání této skupiny určité postavení. Tato pozice je zároveň významnou součástí osobní identity dospívajícího. Jistějším předpokladem budoucího úspěchu i sebeúspěchu v této společnosti pubescenta již natolik není výborný školní prospěch jako spíše vlastní sebejistota i lepší sociální kompetence.

Ve třídě tedy může starší žák získat dobrou pozici na základě svých *kompetencí, vlivu a oblíbenosti*. Z kompetencí děti v pubertě obvykle nejvíce ocení inteligenci, na níž závisí vzdělanost. Oblíbenost má význam jako důraz na solidaritu, jistotu pozitivního ladění a pozitivní akceptace. Oblíbeným pubescentem tedy mnohdy především bývá ten, který i ostatním potvrzuje jejich pozitivní hodnotu, přijímá druhé a je možné se s ním snadno dorozumět, a tudíž nevyvolává nejistotu ani v rozumové, ani citové oblasti, je tedy v sociálním kontaktu spontánní a ochoten akceptovat jiné členy skupiny.

Ze změn poznávacích procesů a celé osobnosti během dospívání vyplývá také *způsob posuzování školní látky*, kdy větší nápor *nejasného a nesrozumitelného učiva* bývá odmítán, neboť v důsledku vlastně *posiluje osobní nejistotu*. Tato nejistota je větší, pokud je žák pouze pasivním objektem, jež situaci nemůže nijak ovlivňovat, a to je ve škole běžné.

Mnohé děti v pubertě zdaleka nejsou schopné zvládnout veškeré učivo, a to i přesto, že je jejich myšlení rozvíjí znatelně. Neschopnost pubescentů zvládnout všechno učivo může být zpravidla z důvodů:

1. *formálních nedostatků*, což je způsobeno nakupením neznalostí, jež porušují návaznost, nesrozumitelný výklad, apod.
2. *emoční blokády* způsobené vlivem negativního očekávání.
3. *nižších intelektuálních kompetencí*, které jsou nedostačující pro zvládnutí složitější teorie.

Mnohé školní znalosti jsou dětmi v pubertě vnímány v tom významu, že vlastně ve své podstatě nevedou k žádnému smysluplnému cíli a nesrozumitelné učivo pro ně může představovat dokonce i jakési zlo. Jestliže se pubescent učí něčemu, co je pro něj nesrozumitelné, musí mít pro to náležitý důvod, což má souvislost s přechodem od vnější motivace, která převažovala v předchozím vývojovém období, k již potřebné převažující motivaci vnitřní. Vnější vnucování

je akceptováno spíše jen v nezbytné míře a vnitřní motivaci dospívající dítě nemá, pokud mu není jasný smysl v osvojení si daného učiva.

Zásadním přelomem pro dítě v roli žáka se obecně rozumí především *přechod na druhý stupeň základní školy*. Období nástupu na druhý stupeň mnohdy bývá zejména pro rodiče jistým znamením ke změně postoje ke škole, přičemž v tomto případě vytvářejí nátlak na dítě, který je především vyvíjen jako důsledek školního hodnocení. Nicméně úspěšnost ve škole již přestává být cílem a stává se již spíše prostředkem pro dosažení budoucích možností.

Typickým projevem pubescenta ve školním prostředí je *kritičnost k učitelům*, jež je již naprosto přirozeným výrazem jeho nových kompetencí, jelikož už pouhou formální nadřazenou roli učitele neakceptuje. V této souvislosti starší žák obvykle přijímá jen to, co je pro něho důležité a čeho si váží. Ačkoliv učitel již v tomto vývojovém období nemá tolik automatické výsadní postavení, i tak může být autorita akceptována, avšak spíše díky učitelových pozitivních vlastností a chování, nikoliv jen institucionálně, protože „on je učitel a já žák“. Právě pokud učitelé svou nadřazenost a autoritu nezdůrazňují, tím spíše je oceňují.

Z pohledu pubescenta je význam role učitele dán především jeho vztahem k výuce. Od učitele je požadováno, aby byl schopen vhodně vysvětlit látku, a tím tak *usnadnil orientaci a snížil nejistotu*, jež by byla určena nahromaděním nesrozumitelného učiva.

Na základě nechuti k naprosté podřízenosti formální autoritě starší žák vyžaduje dodržování ustálených pravidel a spravedlnost.

Dospívající děti rovněž pokládají za vítané, pokud učitel žáky alespoň do jisté míry považuje za rovnocenné bytosti. Právě i tímto způsobem může totiž posilovat jejich jistotu, potvrzovat je v jejich nové identitě a v případě pozitivní zpětné vazby také kladně ovlivňovat jejich motivaci ke školní práci. Potřebu jistoty může starší žáky v rámci chování učitele rovněž uspokojit i jeho stabilita, a to nejen ve významu dodržování pravidel, ale i z emociálně laděného hlediska (Vágnerová, 2000).

1.4 Pojetí a přínos vývojových kaskád

Vývojové proměny z hlediska výsledků nejrozličnějších výzkumů zachycují a ovlivňují mnohé vývojové projevy na základě toho, jak se účastní na složitém vývoji jedinců. Mnoho teorií se však nezabývá přímo popisem celkových důsledků, které by měly význam pro vývoj jedinců, především dětí.

Velmi významnou je však právě teorie tzv. **vývojových kaskád**, neboť ta se právě snaží popisovat i hromadné či masové důsledky pro vývoj, jež z hlediska různých kritérií působí rozdílně. Díky tomu je možné především podrobněji se zabývat **faktory individuálního vývoje**, jež mohou být v tomto smyslu zejména buď *protektivní* (mají ochranný účinek) nebo *rizikové*, a rovněž také dynamickými souvislostmi těchto faktorů.

V souvislosti s výzkumnými metodami využívá pojetí vývojových kaskád soubor organizovaných longitudinálních modelů (dlouhodobých z hlediska vývoje jedince). Díky tomuto přístupu je možné vymezit *zdravý vývoj* a jeho souvislosti, také popsat *vývojové problémy* či dokonce duševní nemoci.

V praxi umožňuje přesněji a lépe odhadnout případné konkrétní potíže, čímž pomáhá předcházet jejich následkům a v podstatě pak také poskytovat určitý nástroj při intervenci (zásahu v něčí prospěch), což může mnohdy zajistit i podstatnou změnu (Mareš, Lacinová a Ježek, 2011).

Na lepší pochopení vývojových kaskád se soustředil například výzkum Milainena, Shawa a Maxwella (2010, in Macek, 2003). V tomto výzkumu ohrožení chlapci, jejich matky a učitelé popisovali problémy vyplynulé navenek, obtíže spíše hlubšího vnitřního charakteru a *úroveň školní způsobilosti*, přičemž se tato studie zaměřila také na **důsledky přechodu na vyšší vzdělávací stupeň**. Jako nejvýznamnější skutečnosti z hlediska těchto vývojových kaskád se v tomto výzkumu ukázaly problémy vyplynulé navenek a *školní způsobilost v dětství a v období pubescence*. Některé kaskádové dopady bylo možné přisoudit *přechodu z jednoho stupně na druhý*.

2. Zátěž, stres a adaptace u dětí

2.1 Zátěž a stres u dětí

Pokud bychom chtěli **pojmy zátěž a stres** určitým způsobem vymezit či **definovat**, lze je běžně podle různých autorů, odborné, ale i populární literatury, považovat buď za synonyma, anebo uvažujeme *pojem stres jako slovo podřazené pojmu zátěž*.

Například Baumgartner (2001) se přiklání k vymezení pojmu stres jako **vysoká úroveň psychické zátěže**. Nižší úroveň se pak vztahuje pouze k pojmu *zátěž*, k pojmu stres již nikoliv. Většina autorů však pojem zátěž a stres nerozlišují dostatečně zřetelně nebo vůbec.

Charvát (1969, s. 66), jež se danou problematikou zabývá z biologického pohledu, definuje zátěž jako „stav, ve kterém se nachází živý systém při mobilizování (uvádění do pohotovosti) obranných nebo nápravných zařízení“.

Tyrlík (2012) vymezuje zátěž v psychologickém smyslu jako určité působení na organismus, kdy výsledkem tohoto působení je vyvolání tělesných, ale i emočních reakcí.

Dále uvádí, že o zátěži lze pojednávat jak v souvislosti s působením něčeho mimo nás, co jsme schopni vnímat, ale rovněž i v souvislosti s našimi vnitřními stavy.

Podle Čápa a Mareše (2001) se v běžném životě setkáváme s jistými **náročnými životními situacemi**, pro jejichž pojmenování se používají různé termíny: *konflikt, frustrace, stres, zátěž*, a jiné. Někteří autoři (např. Mikšík, 1969) místo označení *náročná životní situace* či *zátěž* používají například také označení *svízelné situace*.

Termínem **konflikt** v psychologii rozumíme působení určitých protichůdných sil, kterými jsou protichůdné motivy, cíle, obecnější podmínky či vlivy, jde o velmi různorodý soubor situací v lidském životě.

Pod termínem **frustrace** označujeme zklamání, zmarnění či bezvýslednost. Vyznačují se tím situace, během nichž je znemožněno uspokojování důležitých potřeb. Mezi frustraci můžeme řadit i konflikt. Kromě konfliktu lze rozlišit tyto druhy frustrace:

1. *Deprivace*, což je nedostatek něčeho důležitého (např. nedostatek podnětu pohybu u nemluvněte nebo nedostatek kladného a trvalého emočního vztahu, lásky – označováno jako *citová deprivace*).
2. *Oddálení*. Jedinec pocítuje naléhavě již nyní uspokojit potřebu, to však lze až v budoucnu (např. děti nebo mladiství chtějí žít jako dospělí, nemají však k tomu potřebné kompetence).

3. *Zmaření* či nezdar, jde o zvlášť těžkou frustraci. Pod tímto pojmem se rozumí zhroucení snahy o dosažení cíle či uspokojení potřeb (navíc se mnohdy zdá, že ani v budoucnu není naděje na realizaci těchto cílů či potřeb).

Dále jsou již pojmy zátěž a stres užívány jako synonyma.

Za **zátěž či stres** se **označuje** jistá situace, při níž se zvyšují nároky na člověka, případně i zvíře či (živou) hmotu (dále již jen člověka), zároveň však také dochází ke znesnadňování podmínek pro jeho běžnou aktivitu. Tímto můžeme mít na mysli jak fyzikální, chemické a biologické podmínky či faktory (např. horko, chlad, hluk, jedy, úraz, infekce, fyzická námaha, atd.), tak i psychické (např. namáhavá duševní práce, náhlá událost, apod.). Z určitého hlediska zdrojem stresu může být jednak vyhrocená *krátkodobá* situace, jednak však také slabší, avšak *dlouhodobá* zátěž (Čáp a Mareš, 2001).

Pro naše zdraví představuje riziko ne každý stres, ale pouze ten, jenž působí dlouhodobě, a takový, nad kterým *nedokážeme převzít kontrolu*. Zdrojem stresu však mohou být také poměrně obyčejné všední situace, které se však stále *opakuji a postupně sčítají*. Naopak situace, které zvládneme, pomáhají posilovat pocit naší osobní kompetence.

Zátěž tedy sama o sobě **není jednoznačně špatná nebo dobrá** (Stuchlíková a kol, 2005).

Podle Buchwalda (2013) může dojít ke stresové situaci, pokud vnímáme *ztrátu, ohrožení* nebo *výzvu*. Avšak tyto různé vjemy vyvolávají různé pocity. Tedy prožívání *ztrát* často vede ke vzteku či smutku, pocit *ohrožení* je provázen strachem a znepokojením. Jiné situace však na druhou stranu mohou být vnímány jako *výzva* a vzbuzovat tak pozitivní pocity jako např. optimismus, zájem, radost a zvědavost.

Podle Lazaruse (1966) se situace, do nichž se v životě dostáváme, může stát mimořádnou zátěží, ale nemusí. Z jiného pohledu se určitá situace může jevit jako výzva, nebo ohrožení. U obou z těchto uvedených případů hraje totiž role *otázka subjektivního zhodnocení*, v němž poměřujeme nároky situace a své možnosti zvládnout ji.

Pod výrazem stres lze uvažovat **vlivy z prostředí**, přesněji označované jako **stresory**, jinak také definované jako podmínky či okolnosti, které se u jedince vyskytují a způsobují mu zátěžové situace. Ty mohou být *negativní* (způsobují *distres*, např. prožívání úmrtí blízkého člověka), ale i *pozitivní* (způsobují *eustres*, např. rozechvění se při spatření milované osoby). Kromě těchto stresorů rozumíme výrazem stres také i **vnitřní stavy** těmito stresory vyvolány, jde o stavy fyziologické (zrychlení frekvence dýchání, bušení srdce, zvýšení svalové práce, křečové stavy svalstva, atd.), případně psychofyziologické (pocity vyčerpání, chronická únava, atd.). (Čáp a Mareš, 2001)

Vlivem stresorů dochází rovněž ke změnám emočním (výkyvy nálad, citové ochladnutí, atd.), kognitivním (poruchy poznávání, narušení usuzování, zkreslení vnímání, atd.) i celkově v chování (změna chování k ostatním lidem i k sobě, ztráta chuti k jídlu či nechutenství nebo naopak přejídání, snížení výkonu, atd.) (Machač, Macháčová a Hoskovec, 1985).

Přestože již budeme uvažovat **zátěž** či **stres** pouze **u dětí**, stále však, stejně jako u dospělého, i u dítěte platí, že povaha zátěže může být negativní, ale i pozitivní. Tato negativní či pozitivní povaha zátěže přitom závisí na skutečnosti, jak se dítě a danou zátěží dokáže vyrovnat. Koneckonců, vývoj bez postupného vystavování se zátěži a jejího zvládnutí v podstatě ani není možný.

Podle Vygotského lze tvrdit, že dítě dokáže zvládnout zátěž s malou pomocí nebo pod vedením, pokud je tato zátěž na hranici možností dítěte. Podstatné je především podotknout, že z pohledu dospělého mnohdy ani *nedokážeme tolik vnímat, co pro dítě může být zátěží*.

V souvislosti s vývojem dítěte je potřeba rovněž brát zřetel skutečnost, že vývoj neprobíhá ve všech oblastech rovnoměrně, a tedy dítě může být schopno zvládat situace v některých oblastech, v jiných zase nikoliv, případně může být v nich i pozadu. Pokud má dítě nějaké nedostatky, není vhodné na ně poukazovat, ale pracovat s nimi vhodnějším a přiměřeným způsobem. Někdy se vlastně jistá jeho potřebná dovednost může rozvinout jen nepatrně později, což není nic v nepořádku.

Dítě se totiž za příznivých podmínek v rámci nejrůznějších zátěžových situací vyvíjí zcela běžně (Stuchlíková a kol., 2005).

Pro rozvoj dospívajícího dítěte je přiměřená zátěž nezbytnou součástí. **Nepřiměřená zátěž** však může vést také k dlouhodobému, případně i trvalému a nezvratnému poškození mladého člověka. Z nejzákladnějšího hlediska má význam dlouhodobé neuspokojování fyzických potřeb, zejména potravy a příznivých fyzikálních podmínek pro život. V našich kulturách sice tyto potřeby nebývají uspokojovány spíše jen velmi výjimečně, nelze však zcela vypustit především některé situace u dětí a mladistvých v sociálně zanedbaných rodinách, kde může jít především o hladovění v důsledku nedostatku potravy.

Děti a mladiství jsou u nás mnohem častěji zatěžováni zejména při **uspokojování sociálních potřeb v sociálních kontaktech**, které mohou vznikat v *rodině* nebo *dětských kolektivech*.

V rodině může jít o *agresivní chování k dětem*, jejich nepřiměřené trestání a omezování či jejich *zanedbávání*. Může se jednat také o zátěž způsobenou *dlouhodobým konfliktem mezi rodiči*, včetně jejich případného rozchodu, nebo celkovou *nefunkčností rodiny*. Významným rizikem pro dítě však může být také *nedostatek projevované emoční vřelosti*.

Závažným problémem v rámci výchovy se může stát především právě **zanedbaná výchovná funkce** rodiče vůči dítěti. Důležité je vytvářet dítěti vzor pro chování, jenž v dané společnosti bude funkční, což zahrnuje také především poskytování rad při řešení jeho vlastních problémů. Zároveň však také usměrňovat nežádoucího chování dítěte, ne však *pouze trestáním* za toto nesprávné chování, ale raději dítěti jen zdvořile poskytnout informace a dát mu najevo nespokojenost s jeho chováním.

Právě *nedostatečný zájem rodičů o sociální a osobní vývojové problémy dítěte* bývá totiž jednou z nejvýznamnějších zátěží dětského věku a dospívání. Za tyto vývojové problémy obvykle stojí tělesné a duševní změny, ale především také související nové sociální situace a společenské role, do kterých dospívající dítě nevyhnutelně vstupuje.

Problémem výchovy rodičů bývá poměrně často, že *výchovný vliv* při řešení nových vývojových problémů dítěte *přenechají společenskému kolektivu jeho vrstevníků*, což je ve většině případů **školní třída nebo parta**. V rámci každé z této sociální skupiny vrstevníků dítěte se během poměrně krátké doby vytvoří určitý *způsob soužití*, který sice umožňuje nějakým způsobem řešit problémy uvnitř této skupiny, obsahuje však rovněž často spoustu způsobů chování a řešení problémů, jež zrovna ve společnosti dospělých nefungují, případně jsou dokonce nežádoucí až protiprávní. Mnohdy totiž také stává, že v takové sociální skupině dospívajících dětí mohou převládat jisté agresivní typy, které si tuto skupinu budují podle svých vlastních potřeb, a jež mohou navíc také běžně slabší členy této skupiny fyzicky i psychicky **terorizovat** či **šikanovat**. Dále je velmi důležité si rovněž uvědomit, že sociální učení ve společnosti takovýchto vrstevnických kolektivů dítěti poskytuje jakési instrukce pro řešení životních problémů či zátěží v dospělosti i mimo tento kolektiv a chování dítěte by se tak mohlo stát i všeobecně problémové.

Během období dětství a dospívání je potřebné, aby se dítě naučilo samo řešit různé typy konfliktů s různými lidmi. Jen tak snadno totiž nelze označit nějaké chování, které by mělo být zcela zamítnuté, a považovat naprosté odloučení se od jistých zdrojů, jež by hrozící konflikty přenášely či zbavení se jistých jejich nežádaných příčin, a tím tak dítě zcela uchránit před obávaným prostředím. **Nadměrná ochrana** dítěte rodiči je vlastně rozporuplná a pro dítě spíše *představuje jen další zátěž*, jež se ne zrovna příznivým způsobem dokáže projevit především v období, kdy se dospívající odpoutává od rodičů.

V souvislosti s případným podpurným působením rodičů na děti je také velice potřebné brát zřetel na skutečnost, že jisté sociální prožívání v rámci dětských skupin vlastně svým způsobem rovněž **napodobuje sociální prožívání** ve společnosti. Z jiného pohledu, chování dětí bývá

projevem vzorů chování rodičů. Děti a mladiství však své špatné chování nedokáží učinit natolik společensky přijatelným, a tím i tolerovaným.

V každém případě lze shrnout, že děti od svých rodičů potřebují *cílené výchovné působení*, pokud v dospívání *nemají být zatíženy více, než by bylo zapotřebí*, především vlivem *nejistoty* ve svém *osobním i společenském životě*, což by mohlo být důsledkem *neschopnosti se rozhodnout*, jež by mohlo vést až ke společensky nezdravému jednání.

V rámci školního a dětského kolektivu je tedy pro většinu nadměrné až nezdravé zátěže nezbytná pozitivní podpora rodičů, a to prostřednictvím rady, případně i její doplněním konkrétními příklady (Tyrlik, 2012).

Mareš (2001) vykládá v souvislosti se zátěžovou situací u dětí o souboru závažných procesů ve společnosti, což označuje jako **psychosociální stres**. Pod tímto psychosociálním stresem se chápou psychologické procesy, které vyplývají ze sociálních faktorů (společenských okolností). Jde o procesy závislé na společnosti a zároveň ve společnosti zakotvené, jež zpravidla způsobují mnohé rušivé projevy jako procesy rozmrzelosti či úzkosti. To je možné rovněž z hlediska současného pojetí označit jako *subjektivní* či *psychologický distres*.

Psychosociální stres ve své podstatě také způsobuje neschopnost jedince, aby zamezil procesům vnímání, zapamatování či představování si přítomnosti zátěžové situace, jež mohou ve skutečnosti, případně pouze v jedincově fantazii, zásadním způsobem přibývat, případně mohou oddalovat stavy, které jsou jedincem oceňované či potřebné. (Kaplan, 1996)

Zmíněným *subjektivním distresem* můžeme mít tedy na mysli jistou zkušenost s neuspokojováním potřeb. Za zátěžové situace či okolnosti lze považovat jednak vlastní znevýhodňující vlastnosti či chování jedince, jednak také jednání jiných osob, jež daného jedince zatěžuje. Případně také znevýhodňující výsledky společného jednání jedince a jiných osob zároveň.

Psychologický distres však dále také závisí na skutečnosti, jakým způsobem daný jedinec vnímá a kognitivním, ale také emotivně hodnotícím způsobem on sám dané okolnosti vykládá. A to v podstatě dokonce mnohem více, než na těchto okolnostech samotných.

Kromě psychologického distresu, který mívá spíše *krátkodobý účinek*, může mít psychosociální stres i důsledky, jež dítě ve školním věku ovlivňují pomocí *delší posloupnosti* logicky sdružených událostí, přičemž dítě však běžně tuto posloupnost příčin není schopno rozpoznat. Za psychosociální stres tedy můžeme považovat okolnosti, při nichž je *bezprostřední* či *nejbližší stresor* chápán jako jev, jež dítě ohrožuje, nebo jako soubor značně obtížných nároků kladených na dítě či soubor omezení, která dítěti brání uspokojit rozhodující potřeby, nabýt jeho ceněných hodnot, případně se vyhnout působení vlivů, jež dítě samo považuje za škodlivé.

2.2 *Adaptace u dětí*

Na **pojem adaptace** se lze ohlížet z pohledů různých vědních oborů. Obecně je možné tento pojem **definovat** jako *schopnost přizpůsobit se vlivům vnějšího prostředí*.

Marko (1971) vymezuje adaptaci jako proces, při němž daný organismus, orgán či jedinec vstupuje do vztahu harmonie či rovnováhy se svým prostředím.

Z pohledu psychologie můžeme dále rozlišovat kromě pojmu *adaptace* také pojem *adjustace*.

Podle Míčka (1984, in Řezáč, 1998) je **adaptace** přizpůsobování *organismu*, respektive podle Řezáče (1998) přizpůsobení se *podmínkám a přijímání podnětů z okolí*.

Adjustace je pak podle Míčka (1984) pokládána za přizpůsobování se *osobnosti*, potažmo podle Řezáče (1998) přizpůsobení se *společenskému prostředí*.

Marko (1971) adjustaci dělí na *osobní* a *sociální*.

Osobní adjustaci rozumí míru vnitřní harmonie v samotné osobnosti neboli kontrolu svých citů.

Sociální adjustaci pak chápe jako vztah jedince k druhému jedinci v rámci skupiny.

Dojde-li v procesu přizpůsobování k jistému selhání, lze takovýto jev označit jako **maladaptaci**, případně **maladjustaci**.

Charvát (1969) pod pojmem maladaptace rozumí *nemoc z adaptace*, přičemž vidí příčinu této nemoci v rostoucí složitosti společenského prostředí. V této souvislosti se lze také setkat s pojmem *stres*.

Podle Řezáče (1998) se jedná o *neadekvátní průběh přizpůsobování se okolí*. Jedinec, který podléhá maladaptaci, přitom do svého okolí vyvolává jisté **varovné signály**:

1. *Vnitřní nevyváženost*. Jde pouze o jednostranné přizpůsobování.
2. *Neadekvátnost citové reakce*. Tato reakce ve většině případů slouží k vlastní obraně jedince. Tyto neadekvátní projevy obrany, nebo také útoku či někdy naopak úniku, však okolí vnímá spíše negativně.
3. *Neadekvátní poznávání*.
4. *Neadekvátní volní regulace*. Jedná se zejména o pesimismus či negativismus.

Do této kapitoly bych v souvislosti s adaptací zahrnul především **adaptační techniky**, neboli také přizpůsobovací techniky nebo metody či mechanismy, a to zejména v případě **dětí**. Jelikož se jedná o způsoby obrany vlastního ega či vlastního Já, můžeme o těchto technikách pojednávat jako o **obránných mechanismech**. Obvykle jde o naučené, ale také vrozené znaky, jejichž cílem bývá zmírnění emočního vypětí především v důsledku neuspokojování potřeb, ale také při pocitu viny či úzkosti.

Za vývojově základní obranné mechanismy lze většinou považovat *agrese* či *útok* a *únik*. Významnými obrannými mechanismy u dětí jsou však například také *projekce*, *identifikace*, *kompence*, *racionalizace*; *izolace*, *regrese* či *negativismus*. První čtyři zmíněné lze považovat za *aktivní*, svým způsobem odvozené od agrese, zbylé tři představují jisté formy úniku a můžeme je označit za *pasivní*.

Agrese může mít podobu fyzického násilí či emočního výbuchu vzteku, může mít však i relativně mírnější formu, například škádlení, ale i třeba *ironie*. Pokud například učitelé, rodiče nebo i vrstevníci ironizují dítě, může se ho takové jednání dotýkat i velice bolestně a může mít na dítě i ničivější důsledky než přísný trest.

Do určité míry může být agrese společnosti tolerována, například ve sportu, v dobrodružné četbě či filmu.

Někdy se agrese může *přesunout na jinou osobu*, kdy si jedinec „vylévá vztek“ na někom jiném. Za jiných okolností se může *obrátit proti vlastní osobě*, kdy například dítě obviňuje samo sebe, případně se tluče do hlavy, a podobně. Tento projev bývá obvykle důsledkem přísné výchovy. Často bývá také agrese u dětí, ale částečně i u dospělých, přeměněna v *upoutávání pozornosti* a *egocentričnost*. Například u větších dětí a mladistvých se může projevat upoutávání různým křikem, vyrušováním, nekázní, ale také kouřením či krádežemi, případně i smíchem, mluvením, apod. Mnohdy tato technika bývá důsledkem ztráty dřívější pozornosti, např. po narození sourozence.

Při **projekci** obvykle dítě svádí vinu na někoho jiného, případně na obecné vnější podmínky. Například kontakt s alkoholem dítěte či mladistvého může být odůvodněn tím, že za to mohou jeho vrstevníci, případně rodiče, kteří jsou s ním v kontaktu běžně, přičemž se snaží zbavovat vlastní viny. S touto technikou se obdobně často lze setkat u přísně trestaných jedinců.

Jedinci s oslabenou jistotou, případně komplexem méněcennosti, si mohou pomáhat **identifikací** s jistou významnější osobou či skupinou. Dítě se může vychloubat například povoláním či autem otce.

V souvislosti se školní výkonností u dětí mnohdy dochází k úsilí o překonání nedostatku výkonem v jiné oblasti, hovoříme o **kompenci**. Neúspěch v učebním předmětu může dítě kompenzovat či nahradit úspěchem v jiném předmětu, případně v zájmové činnosti. Případně však i způsobem chování, který však nemusí být vždy v souladu s normami.

Naopak při **racionalizaci** hledá jedinec určité rozumnější či rozumněji znějící vysvětlení svého neúspěchu. Například dospívající dítě sice samo není spokojeno se svou životní situací, i přesto se však může uklidňovat tím, že „jsou na tom druzí ještě hůř“.

Prvním zmíněným významným únikovým mechanismem je **izolace** člověka od ostatních či *samotářství*. Dítě se například může vyhýbat konfliktům s ostatními způsobem, že tráví svůj čas samo, případně jen s jedním či dvěma dobrými kamarády.

Další formou úniku je určitý návrat na vývojově nižší úroveň chování či vracení se k dřívějšímu způsobu dosahování cílů. Jedná se o **regresi**. Například se dítěti narodí sourozenec a v tomto důsledku začne z žárlivosti upoutávat svou pozornost tím, že projevuje neschopnost provádět činnosti, které doposud konalo běžně. Mladší dítě může náhle vynucovat zavázání tkaniček po rodičích, starší dítě si neví rady s běžnou domácí prací, kterou dříve mohli dělat i rádo, například luxování.

Mezi únikové mechanismy patří také **negativismus**. Jedná se o techniku *vzdorovitosti*. Dítěti může poskytovat jistou míru ochrany proti dospělým, kteří ho přehlížejí, vnucují mu bezohledně své názory, požadavky, případně omezují jeho samostatnost či ohrožují jeho důstojnost. V takové situaci dítě v podstatě mnohdy riskuje, že bude potrestáno, za účelem zachování si svého názoru či postoje, alespoň do určité míry (Čáp a Mareš, 2001).

V souvislosti s adaptačními technikami bych ještě zmínil tzv. **obecný adaptační syndrom**, o kterém se zmiňuje Stuchlíková (2005), který souvisí s **psychosomatikou**. Jde o reakci na působení mimořádné zátěže, tedy na stres. Tento syndrom popsal Hans Selye.

Na počátku tohoto syndromu je **poplachová reakce**, při níž dochází k přípravě na zvládnutí zátěže díky vyplavení hormonů.

Projevuje se například zúžením cév v kůži (aby tělo v případě zranění nekrvácelo), zrychlením tepu srdce, dechu, snížením napětí trávicího traktu, rozšířením zornic či husí kůže. (Praško, Prašková, 2001)

Je-li tato počáteční reakce nedostačující, dochází k fázi **rezistence**, během níž je organismus připravován na dlouhodobé vzdorování stresu. (Stuchlíková, 2005)

Podlehne-li organismus stresoru, může dojít až k jeho **vyčerpání** a hrouť se. Při takovém stavu se projevují například *příznaky deprese*, případně smrti. (Křivohlavý, 2009)

Zmíněné obranné mechanismy či techniky běžně mívají různou podobu či formu. **Obranné mechanismy** tedy mohou být **adaptivní** či **adaptivnější**, **méně adaptivní** či **maladaptivní**; z jiného hlediska je lze rovněž rozdělit na *normální* a *patologická*, apod.

Příkladem vyloženě nežádoucí techniky je například *agrese fyzickým násilím*, *únik s pomocí alkoholu a drog*, atd.

Rozdíly v těchto obranných mechanismech či adaptivních technikách můžeme vyjádřit různými podobami **zvládání zátěže** (anglicky **coping**). Obvykle jde v podstatě o dvojice strategií, přičemž jedna z nich je *příjemnější* a druhá *méně příjemná*. To zpravidla rovněž

záleží na zvláštnostech jedinců, na konkrétní situaci a podmínkách, ve kterých se daná situace odehrává (Čáp a Mareš, 2001).

3. Zvládání zátěže u dětí

Jedna z nejčastějších **definic zvládání zátěže** je podle Lazaruse a Folkmanové (1984, in Mareš, 2001). Tito autoři vymezují zvládání jako kognitivní a behaviorální (týkající se chování) úsilí jedince zvládnout, případně tolerovat či zmírňovat požadavky, které zatěžují, nebo dokonce přesahují psychické zdroje jedince a jež se neustále mění.

Podle novější definice Kohna (1996, in Mareš, 2001) jde o *vědomé adaptování se na stresor*. Odlišuje se tak od obranných mechanismů, jež bývají neuvědomované.

Rozlišuje zvládání na:

1. Zvládací strategie (užíván také anglicky termín *coping*). Jedná se o zvláštnosti *zvládacího procesu*. (Mareš, 2001; Stuchlíková, 2005)

Podle Stuchlíkové (2005) při zvládání mimořádné zátěže existují tři hlavní strategie:

- a) orientace na *řešení problémů*, který způsobil zátěž,
- b) orientace na *zvládnutí emocí*, které stres provázejí a
- c) *únikové reakce* (prostý útěk, vyhnutí se písemce, užívání uklidňujících látek, popírání vzniklé situace, únik do nemoci, apod.)

Zatímco první dvě zmíněné orientace mohou být velmi *efektivní* (a, b), únikové reakce bývají *adaptivní velmi zřídka* (c). Cílem by však mělo být naučit se *přiměřeným technikám*, jak realizovat tyto strategie, především tedy ty vhodnější z nich.

2. Zvládací styl. Ten je více určován *osobnostními* zvláštnostmi, *jedincovými dispozicemi*, získává charakter *jedincových rysů chování* (Mareš, 2001)

Podle Compase (1998, in Mareš, 2001) můžeme rozpoznat **hlavní charakteristiky zvládání**, kterými jsou především:

- 1. Funkce**, jež zvládání plní (zvládání zaměřené na vyřešení problému, který jedinci komplikuje život, popřípadě snaha zvládnout své emoce vyvolané daným problémem).
- 2. Jedincovy cíle**, které si pro zvládání stanovil (primární, sekundární; souvisí *kontrolou a řízením*).
- 3. Metody**, které při zvládání používá (převážně kognitivní, respektive převážně behaviorální).
- 4. Základní orientace** jeho reagování na zátěž (angažovat se, vstupovat do problémů, nebo neangažovat se, utíkat od problémů).
- 5. Podstata řídicích procesů** (regulace převážně behaviorální, emocionální, atd.)

Pokud je zvládání zátěže vědomé přizpůsobování se stresoru, můžeme v této úzké souvislosti hovořit o významné roli **vnímání a hodnocení závažnosti zátěže**. Klademe-li důraz na zvládání zátěže **u dětí**, mohou závažnost jeho zátěžové situace hodnotit rodiče dítěte, jeho kamarádi, učitelé, zdravotníci, apod., nebo dítě samo. Nejvýznamnější zde bude, jak svou konkrétní zátěžovou situaci **hodnotí samotné dítě**, protože právě na základě toho také na danou situaci obvykle reaguje. Navíc se jeho hodnocení často liší od hodnocení ostatních.

Běžně můžeme rozlišit dva **typy hodnocení zvládání** nějaké zátěže, přičemž s oběma dítě může mít problémy:

1. Primární hodnocení. Týká se *hodnocení stresoru a celé stresující situace*, kdy jedinec posuzuje míru závažnosti či míru rizika. Stresor může být jen *potenciální*, kdy dítěti hrozí, v jiném případě je *aktuální* či *reálný*, jenž na dítě doléhá. V obou případech může dítě stresující situaci posuzovat chybně, zpravidla *přeceňovat* ji nebo *podceňovat*. Důležitým faktorem je zde především *věk dítěte*, neboť čím je mladším, tím je obvykle horší jeho schopnost adekvátně posoudit hrozbu.

2. Sekundární hodnocení. Jedná se o *posouzení vlastních možností samotného jedince*, jak se s danou zátěží může vyrovnat či jaké má dostupné zdroje pro zvládnutí zátěžové situace (Mareš, 2001).

Sekundární posouzení může mít podle Smitha a Lazaruse (1990, in Mareš 2001) tyto podoby:

- a) Jedinec zvažuje, zda obstojí, získá uznání, nebo selže či zesměšní se.
- b) Jedinec posuzuje svůj potenciál zasáhnout do situace, řešit problém.
- c) Jedinec posuzuje svůj potenciál zvládnout vlastní emoce.
- d) Jedinec odhaduje, jak se asi daná situace bude dál vyvíjet.

Faktory přiměřeného či nepřiměřeného sekundárního hodnocení jsou opět *věk*, rovněž však *zkušenosti*, *nově přibývajícím rozsah a dostupnost sociální podpory*, a především také *vývoj jedince* Já, *adekvátnost jeho sebepojetí* či *sebehodnocení*. Způsob dalšího jednání totiž může významně ohrozit právě přeceňování, ale i podceňování sebe samého. (Mareš, 2001)

Z jiného pohledu je podstatné odlišovat, zda dítě hodnotí zátěžovou situaci jako **ovlivnitelnou** vlastními silami, nebo **neovlivnitelnou**. Dítě obvykle volí jiné zvládací strategie, pokud usoudí, že situaci v žádném případě nemůže sám ovlivnit. Jinak tomu zpravidla bude, pokud získá přesvědčení, že může běh dění alespoň částečně samo ovlivnit či změnit. V dané souvislosti lze podle Rothbauma (1982, in Mareš, 2001) zmínit pojem **neovlivnitelnost** (*uncontrolability*), který se vztahuje ke vnímané kontrolovatelnosti a říditelnosti dění jedincem.

Jestliže dítě vnímá událost jako neovlivnitelnou, prožívá pak emoce, které mu znesnadňují zvládání zátěže. Při hodnocení situace jako nejasné, nejisté, se u dítěte často střídají pocity

strachu a naděje. Pokud hodnotí situaci jako neovlivnitelnou, obvykle nejprve prožívá pocit úzkosti. Hodnotí-li však situaci jako neovlivnitelnou, přičemž mu okolí připomíná jeho odpovědnost, vytváří se v něm pocit viny, případně vzteku (Mareš, 2001).

Rothbaum (1982, in Mareš, 2001) dále rozlišuje a uvádí **strategie** snažící se **kontrolovat a řídit** běh dění při zvládání zátěžové situace. Každá z těchto strategií má dvě podoby:

1. Primární strategie kontroly a řízení. Rozumí se tím snahy přizpůsobit okolní prostředí do podoby, jež by odpovídala přáním jedince.

2. Sekundární strategie kontroly a řízení. Zde je naopak záměrem přizpůsobit své vlastní možnosti vnějším okolnostem.

Pokud je dítě postaveno do situace, kterou vnímá jako zátěžovou, nehodnotí pouze tuto situaci samotnou. Posuzuje také své vlastní možnosti a okolnosti, jak či kterými prostředky se může se zátěží vyrovnat, popřípadě rovněž posuzuje, do jaké míry na danou situaci postačí. Uvádím zde následující dvě podkapitoly, kde vymezuji významné **faktory** neboli činitele či okolnosti **zvládání zátěže**. Jedna skupina faktorů zvládání zátěže usnadňuje, a můžeme ji označit jako **protektivní faktory**. Naproti tomu rozeznáváme skupinu faktorů, která zvládání zátěže komplikuje, ty lze pojmenovat jako **rizikové faktory**.

Tyto dvě podkapitoly zde uvádím zvláště kvůli některým konkrétním faktorům, které souvisí s mým výzkumem, přesněji s určitými výzkumnými otázkami, které byly realizovány v rámci dotazníku pro žáky 6. tříd.

Těmito významnými faktory jsou z protektivních zejména *vnímaná osobní zdatnost, dostatečné zvládací úsilí a sociální opora* z rizikových pak hlavně v rámci sociálních faktorů především *nepříznivé vlivy školy, například negativní klima školy a nedostatečná nebo chybějící sociální opora*. Více informací k těmto faktorům je uvedeno právě v rámci výčtů níže.

3.1 Protektivní faktory zvládání zátěže

Zabývat se vymezením faktorů, jež dítěti pomáhají zátěži předcházet, respektive ji úspěšně zvládnout je celkově velice obtížné. Důležité je tuto problematiku stále chápat v širokých souvislostech. Významnou roli zde odehrává především spolupůsobení *osobních dispozic (předpokladů, vlastností vrozené výbavy), rodinné prostředí, situační a kulturní kontext, případně také jednotlivci či instituce, které jsou dítěti oporou*.

Můžeme zde rozlišit dva typy faktorů, které usnadňují zvládání zátěže. Jsou jimi **vnitřní a vnější zdroje zvládání zátěže**. (Mareš, 2001)

Za **vnitřní zdroje**, které mívají pro zvládání klíčový význam, lze považovat především:

Odolnost dítěte (*resiliency*). Můžeme ji považovat za úspěšné adaptování (chápané v celé šíři jako schopnost, proces i výsledek), jež nastalo i přes okolnosti, které pro jedince představují náročnou výzvu či ohrožení (Garmezy a Masten, 1991, in Mareš, 2001), případně jako schopnost pružně se vrátit do původního stavu (Patterson, 1995, in Mareš, 2001). Uvádějí se tři základní zdroje odolnosti u dětí, kterými heslovitě jsou: *mám, jsem a mohu dokázat* (Grotberg, 1995, in Mareš, 2001)

Optimismus neboli *optimistický způsob vysvětlování* příčin úspěchů a neúspěchů. Vychází z výkladu, že osobní úspěchy jsou chápány jako záležitosti osobní, niterné a trvalé. Kdežto za neúspěchy a nepříznivé jevy jsou považovány záležitosti vnější, výběrové či dočasné (Stuchlíková, 2005).

Naděje. Bývá chápána jako cílově zaměřené kladné očekávání. Její součástí je smysl jedince pro úspěšné stanovení odpovídajících cílů v minulosti, přítomnosti i budoucnosti (tzv. agentura) a jedincem vnímaná schopnost vytvářet úspěšné plány činnosti k dosažení těchto cílů (Snyder, 1994, in Mareš, 2001).

Vnímaná kontrola a řízení (*perceived control*), která je vymezená jako přesvědčení, že člověk určuje své vlastní vnitřní stavy a své chování, ovlivňuje své prostředí a je schopen dosáhnout požadovaných výsledků (Wallston, Smith a Dobbins, 1987, in Mareš, 2001).

Vnímaná osobní zdatnost (*self-efficacy*). Jde o jedincovo posouzení vlastních schopností, způsobilosti něco vykonávat, něčeho dosáhnout. Tato záležitost zpravidla bývá podložena rozumovými úvahami a podpořena argumenty. Můžeme vysvětlit osobní zdatnost jedince podle cílů, jež si klade, a způsobů, kterými se snaží cíle dosáhnout či podle kvality podávaných výkonů (Bandura, 1997, in Mareš, 2001).

Dostatečné zvládací úsilí, kdy jedinec subjektivně hodnotí závažnost podnětů přicházejících z prostředí. Jestliže jeho hodnocení dospěje k závěru, že jde o zátěž, se kterou je potřeba něco udělat, nastupuje *snaha*, kterou chce jedinec oddálit nebo zmenšit negativní důsledky zátěže, vzdálit se od nežádoucího stavu, a v rámci možností také dosáhnout příznivého stavu či stavu společensky oceňovaného (Mareš, 2001).

Obzvláště na tyto dva předchozí uvedené faktory bych zde kladl větší důraz, protože souvisí s mým výzkumem. Konkrétně s výzkumnou otázkou 15¹ z dotazníku pro žáky 6. tříd. Daná otázka se týká pocitu *samostatnosti* žáka.

¹ **Znění otázky 15:** *S přechodem na 2. stupeň se cítím samostatnější.*

Významnými **vnějšími zdroji** zvládání zátěže jsou obvykle považovány hlavně:

Sociální opora (*social support*). Lze ji vymezit jako uspokojování základních společenských potřeb jedince pomocí vzájemného působení (interakce) s jinými lidmi. Ze základních společenských potřeb je důležitá potřeba být milován, být vážen, být uznáván, potřeba někam patřit, potřeba identity (sebeuvědomění jedince) či potřeba bezpečí (Křivohlavý, 2001).

House a Kahn (1985, in Mareš, 2001) člení sociální oporu na *začlenění jedince vytvořením vztahů*, *existence společenské sítě a její struktury* a *opora sama se svým funkčním obsahem* (hledisko společenskoemoční, sloužící jako nástroj, informační a oceňující).

Dítěti zároveň tato síť společenských vztahů poskytuje vztahový rámec pro **hodnocení** samotné zátěže, ale rovněž i společensky přijatelné způsoby jejího zvládání.

Někteří jedinci si však během stresující události na blízku nikoho nepřejí, přítomnost dalších lidí může u nich vyvolat jako by zážitek distresu, někdy však jen do jisté doby, než se uklidní.

Jinými komplikovanějšími případy jsou, když jedinec ocitnutý v nouzi sociální oporu očekává, avšak ta nepřichází, což může i vícenásobně prohlubovat původní distres (Mareš, 2001).

Uvedení tohoto faktoru je rovněž důležité, protože souvisí s mými výzkumnými otázkami 17 – 20², z dotazníku pro žáky 6. tříd, které jsou zaměřeny přímo na vnímání *podpory* dítěte ze strany školy a učitelů, kamarádů, spolužáků a rodičů.

Zvládací pomoc (*coping assistance*). Chápeme tím jednání osoby, jež je pro dítě sociálně významná a pomáhá mu stresující situaci zvládnout. Jedná se v podstatě o *spojení zvládání zátěže a sociální opory*. Podpůrné aktivity této společensky významné osoby obsahují na jedné straně její podnět ke zvládání zátěže, na druhé straně také její konkrétní pomoc při zvládání této zátěže (Thoits, 1986, in Mareš, 2001).

Příkladem může být pomoc při zpracování emocí během vzniklé situace, znovu uvedení známých společenských rolí, provádění běžných aktivit, které odvádí pozornost od ohrožujících vlivů (Prinstein a kol., 1996, in Mareš, 2001).

² **Znění otázek**

Otázka 17: *Při přechodu z 1. na 2. stupeň jsem cítil/a podporu ze strany školy a učitelů.*

Otázka 18: *Při přechodu z 1. na 2. stupeň jsem cítil/a podporu ze strany kamarádů.*

Otázka 19: *Při přechodu z 1. na 2. stupeň jsem cítil/a podporu ze strany spolužáků.*

Otázka 20: *Při přechodu z 1. na 2. stupeň jsem cítil/a podporu ze strany rodičů.*

3.2 Rizikové faktory zvládnání zátěže

Těmito faktory označujeme okolnosti komplikující zvládnání zátěže, tedy takové skutečnosti, které zvyšují pravděpodobnost, že ve srovnání s náhodně vybraným jedincem z celkové populace bude individuální vývoj daného dítěte narušen v emocionální, kognitivní, sociální nebo akční oblasti. Význam zde může mít například *zvláštnosti myšlení* (např. dítě se při uvažování neopírá o realitu, ale o svá přání), *vývojové opoždění*, *postižení jedince*, *poruchy učení a chování* nebo *dlouhodobé vyčerpání vnitřních rezerv* (*burn-out syndrom*).

Z **vnitřních faktorů** komplikujících zátěž jsou zde významné zejména:

Naučená bezmocnost (*learning helplessness*). Vztahuje se k situacím, při nichž se jedinci zátěž nedaří zvládnout, a které mají tendenci se stále do určité míry opakovat. Rozhodující zde není sám neúspěch, ale způsob, kterým si vysvětlujeme jeho příčiny. Jedinec pocítuje, že negativní věci, které se mu v životě dějí, jsou nekontrolovatelné (Stuchlíková, 2005).

Naučená bezmocnost obvykle mívá nesnadno překonatelné důsledky v oblastech *emoční bilance* (převažují negativní pocity), *motivace* (jedinec ztrácí motivaci něco se svým stavem dělat a stává se lhostejným či odevzdaným), ale také v *poznávacích procesech* (drží se naznačených vyložených schémat a nedokáže nahlédnout, v čem by mohly být chybné). Navíc dítě běžně nemá zájem se z této situace dostat, neboť to vyžaduje značné velké úsilí, respektive mnohdy ani neví jak. Nenahraditelná by zde mohla být právě přízeň sociální opory, je-li však k dispozici a funkční (Seligman, in Stuchlíková, 2005).

Pesimistický *vysvětlovací (explanační) styl* se vyskytuje u dítěte se sklony vysvětlovat příčiny špatných výsledků jako stálé, globální (celkové) a vůči sobě vnitřní, kdežto příčiny dobrých jevů jako nestálé, specifické a vůči sobě vnější (Eisner a Seligan, 1996, in Mareš, 2001)

Zásadními **vnějšími** rizikovými okolnostmi, které můžeme hledat v okolí dítěte, jsou **sociální faktory**, ke kterým patří především *nepříznivé rodinné vlivy* (rozporné výchovné styly, rozvod rodičů či jejich nezaměstnanost, atd.) *nepříznivé vlivy vrstevníků* (oběť nebo aktér šikanování, vliv party s negativními hodnotami nebo rozchod s kamarádem či kamarádkou), *nepříznivé vlivy školy* (nevhodné způsoby zkoušení a hodnocení žáků, negativní postoje a očekávání učitele vůči žákovi vedoucí ve vzájemné konflikty, negativní klima školy či školní třídy vedoucí v konflikty žáka se spolužáky, sociální izolace žáka ve třídě, špatné známky, dlouhodobé školní selhávání, nedostatečná nebo chybějící sociální opora při školních problémech), také *nepříznivé vlivy komunity* (společensky či zdravotně riziková oblast) či *vlivy*

kulturní a etnické v nichž žák žije (etnocentrismus společnosti, zážitky izolace, odmítání či diskriminace ze strany majoritní většiny), a tak dále.

Z uvedených sociálních faktorů bych za nejpodstatnější zdůraznil *nepříznivé vlivy školy*, hlavně *negativní klima školy* a *nedostatečná nebo chybějící sociální opora*, neboť se vztahují především k mým výzkumným otázkám 23 – 25³, z dotazníku pro žáky 6. tříd, které se týkají *obav z učitelů, spolužáků ve třídě a starších spolužáků ve škole*.

³ **Znění otázek**

Otázka 23: *Důvodem mých obav byli spíše učitelé.*

Otázka 24: *Důvodem mých obav byli spíše noví spolužáci ve třídě.*

Otázka 25: *Důvodem mých obav byli spíše starší spolužáci ve škole.*

4. ISCED systém

Přechod z prvního na druhý stupeň základní školy má určité formální hledisko, které je charakteristické pro náš stát. Účelem této kapitoly je dané hledisko stručně vymezit na mezinárodní úrovni.

ISCED (International Standard Classification of Education) je ve volném překladu Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání.

Česká republika má s civilizovanými zeměmi světa společný jistý **povinný základ vzdělávání** v rámci výchovně vzdělávacího systému pro veškerou populaci mezi věkem 5 – 6 – 7 až 15 – 16 let. Naše základní vzdělávání je do **struktury** současných **vzdělávacích systémů** trvale mezinárodně začleněno. **Odlišnost** však spočívá s **organizačním řešením**, neboť v rámci formování vzdělávacích systémů se pro jednotlivé existující typy vzdělávacích institucí hledaly přechody a skládaly se do navazujících stupňů za účelem vytvoření podmínek umožňujících plynulý přechod k vyšším stupňům vzdělávání.

Přechody mezi stupni, případně institucemi, jsou spojené se **souborem problémů**, jistě nejen organizačních. Tyto problémy jsou povahy psychologického, sociálního, ale i pedagogického (Walterová a Greger, 2011).

Kvůli rozmanitosti vzdělávacích systémů, odlišnostem jejich struktury a typů škol, byla jako východisko srovnávání použita právě klasifikace **ISCED**, jež rozlišuje **7 úrovní vzdělávání**, z nichž jsou pro tuto diplomovou práci důležité především:

úroveň 1 primární vzdělávání (ISCED 1) odpovídající prvnímu stupni ZŠ

a **úroveň 2 nižší sekundární vzdělávání (ISCED 2)** odpovídající druhému stupni ZŠ.

Úroveň 3 vyšší sekundární vzdělávání (ISCED 3) pak již odpovídá střední škole (SŠ).

Mohlo by se zdát, že v rámci jedné instituce jsou běžně slučovány úrovně 2 a 3, tedy nižší a vyšší sekundární vzdělávání pod jednotným sekundárním vzděláváním. Tomu by však u nás odpovídal jen speciální případ sloučení nižšího a vyššího gymnázia, v rámci osmiletého gymnázia.

Povinné základní vzdělávání ale obsahuje *primární vzdělávání* (první stupeň ZŠ) a *nižší sekundární vzdělávání* (druhý stupeň ZŠ). Obě tyto úrovně náleží instituci základní škola (ZŠ). Stěžejní pro mou diplomovou práci je tedy **přechod mezi vzdělávacími úrovněmi 1 a 2** (tedy **mezi primárním a nižším sekundárním vzděláváním**) **v rámci jedné instituce**, která je v České republice **základní škola**.

Podle Walterové (2011) tento přechod, včetně přechodů z rodinné výchovy do školy a mezi jinými vzdělávacími úrovněmi, má zásadní význam a **systémový charakter** pro většinu

vzdělávacích systémů. Tím, že však přechod z prvního na druhý stupeň ZŠ probíhá v rámci jedné instituce (ZŠ), lze ho označit za **systémový přechod**. Jelikož probíhá „*pod střechou*“ jedné základní školy, bývá označován za **skrytý** a **výzkumně opomíjený**.

V rámci školního vzdělávání je přechod mezi vzdělávacími úrovněmi 1 a 2 charakteristický **věkem okolo 11 let** ve většině vzdělávacích systémů, přičemž *obvykle bývá rovněž přechodem do jiné školní instituce*. Z mnoha důvodů je totiž považován za **hlavní mezník povinného vzdělávání** určeného veškeré populaci a za stěžejní situaci z hlediska vzdělávací dráhy žáka. Oba stupně se totiž liší **organizací**, ale také **povahou kurikula** i **způsobem vyučování a učení žáků** (Walterová a Greger, 2011).

5. Faktory zátěže na straně školy

Za východisko této kapitoly je považován především **přechod z prvního na druhý stupeň ZŠ** jako **soubor faktorů zátěže** a jako **výzva** tohoto přechodu **pro adaptaci dětí**.

Dále je rovněž klíčové podotknout, že v rámci **psychologické povahy**, zmiňované v předchozí kapitole jako jeden z problémových hledisek přechodu, je zde podstatné především **vývojové období jako důležitý faktor**. V období věku dítěte kolem 11 let hraje totiž zásadní roli **nástup puberty**.

Pro větší přiblížení především sociálního prostředí školy věnuji zde nejprve prostor podkapitole **klimatu školy a školní třídy**, následně zmíním roli **školního kurikula** a nakonec **organizačním způsobům přechodů** jako klíčovému faktoru zátěže na straně školy.

5.1 Klima školy a školní třídy

Uvést přesnou definici **pojmu klima** v podstatě není možné, neboť se odborníci odlišují ve svých konceptualizacích.

Pro potřeby práce můžeme vymezit, že pojem **klima zahrnuje** ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech účastníků školy na to, co se ve škole odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrávat. Důležité je však především, jak klima vnímají samotní účastníci školy.

Toto sociální klima je ovlivňováno zejména *organizací chodu školy* a *způsobem řízení*. (Mareš, 2001)

Škola sama o sobě se vyznačuje mnoha charakteristikami. Z **charakteristik sociálního prostředí** by si zasloužily zmínit mimo jiné především:

1. *žákovské názory na vybavení školy,*
2. *žákovské názory na vstřícnost a pomoc ze strany učitelů školy,*

3. *pocit bezpečí a jistoty žáků ve škole*. A mnohé další (Mareš, 2001).

Položil bych zde z výše uvedených 3 charakteristik důraz především na *2. žákovské charakteristiky na vstřícnost a pomoc ze strany učitelů školy*, jelikož obzvláště souvisí s mými výzkumnými otázkami 12 a 13, z dotazníku pro žáky 6. tříd. Tyto výzkumné otázky zjišťují zejména *žáky vnímanou vstřícnost od učitelů k nim*. Konkrétně, zda dítě vnímá, že se učitelů může zeptat, pokud něčemu nerozumí a že se alespoň některému z učitelů může svěřit, má-li nějaké trápení.

Kottkamp, Mulhern a Hoy (1987, in Mareš, 2001) vymezují následující **klíčové faktory sociálního klimatu**:

1. *ředitelovo vstřícné a direktivní (přikazující) chování vůči učitelům*,
2. *zaujetí učitele pedagogickou prací, frustrovanost učitelů*,
3. *učitelovo přátelské chování ke kolegům*.

Na základě těchto faktorů je možné usuzovat, nakolik je klima školy otevřené či uzavřené.

Otevřené klima školy se projevuje vzájemnou důvěrou, zaujetím učitele pro pedagogickou práci. Ředitel školy jde svým podřízeným osobním příkladem, učitelé s vedením školy spolupracují, navzájem si také pomáhají. Pravidla chodu školy jsou srozumitelná a trvalá, povinnosti lidí a jejich potřeby jsou citlivě vyvažovány. Chování učitelského sboru je otevřené a upřímné.

Roesler, Midgley a Urdan (1996, in Mareš, 2001) tvrdí, že **způsob pedagogické práce** se odvozuje od toho, jak škola chápe smysl výchovy a vzdělávání, žákovský úspěch, tedy *které cíle si daná škola klade*. Tyto cíle mohou mít dvojí charakter:

1. *dosažení dokonalosti u žáků prostřednictvím pečlivě vybraných úkolů (skutečně jde o rozvoj žáka)*,
2. *dosažení pouze relativní dokonalosti vzhledem ke spolužákům (jedná se o sociální srovnávání schopnosti žáků či soupeření mezi žáky o postavení ve třídě)*.

V obou případech žáci jinak vnímají pojetí školní úspěšnosti, tedy jinak hodnotí své úspěchy a neúspěchy. Pocity nejistoty ve škole, nespokojenosti se školou, frustrace z hodnocení nebo zpochybňování sebepojetí jsou častější v případě druhém. V tomto pojetí však nejde tedy o výkon, schopnosti nebo úspěch či neúspěch, ale spíše o **pozitivní vztahy mezi učiteli a žáky**, *pocit sounáležitosti se školou u žáků*, ale i u učitelů, *oporu a pomoc poskytované žákům ze strany učitelů*, *zamezování strachu a úzkosti v mezilidských vztazích*, apod. Vše zmíněné totiž vždy ovlivní *postoje žáků k učení*, na jejich *školní výsledky* či dokonce *změny osobnosti žáků*.

V této souvislosti patří zásadní postavení v rámci klimatu školy zejména sociálnímu **klimatu školní třídy**, což je ***mikrosociálním prostředím***, ve kterém se pohybují **žáci**. Toto prostředí *ovlivňuje jejich učení a chování*.

Klima školní třídy je vytvářeno:

kvalitou školní výuky,

kvalitou vztahů mezi učiteli a žáky,

uznáním žákova úsilí

a snahy ze strany vyučujících (Mareš, 2001).

V rámci teoretického výzkumu v podstatě související s *výsledky výuky* je známa například *teorie kompatibility vývojové fáze s prostředím* (Wigfield a kol., 1991, in Walterová, 2011), jež zahrnuje **pojetí prostředí školy ve vztahu s naplněním vývojových potřeb žáků** a studentů **především v období pubescence**, případně následným vývojovým obdobím.

Podle výzkumných zkušeností Roeserta, Eccleho a Sameroffa (2000, in Walterová, 2011) mají třem **základním náznakově vyjádřeným potřebám pubescentů**, kterými jsou *kompetence (způsobilost)*, *autonomie (samostatnost)* a *vytváření kvalitních vztahů s ostatními*, odpovídat tyto **charakteristiky sociálního klimatu**:

1. *Organizační charakteristiky školy*, které zahrnují silné vedení, příležitosti pro všechny studenty pro účast na školních aktivitách, pevné a jasné normy a pravidla související s disciplínou.
2. *Sociální a kulturní charakteristiky školy*, což obnáší pocit komunity mezi učiteli, žáky a zaměstnanci školy, pozitivní očekávání učitelů a vysoká úroveň vnímané osobní zkušenosti mezi učiteli.
3. *Charakteristiky vyučování*, jež pojímají tlak na výkon a důraz na jasné výukové cíle.

Podle Andermana (2002, in Walterová, 2011) na základě údajů z výzkumu shrnuje, že **prožitek sounáležitosti se školou** je spojen s *lepšími školními výsledky* i lepším **zvládáním problémů a změn** v souvislosti obdobím dospívání.

Na závěr této kapitoly by ještě bylo vhodné shrnout, že nejen výzkumníci, ale také učitelé i rodiče si postupně začínají uvědomovat, že žák nežije jen v mikroklimatu „své“ třídy, tráví také svůj život v konkrétní škole a učí se tzv. **skrytému kurikulu**. To zahrnuje sociální zážitky a životní zkušenosti ze styku s učiteli, vedením školy, spolužáky (stejně starými, staršími i mladšími), které si žák *fixuje a odnáší do života*. Pokud škola dokáže navodit příznivé sociální klima, udělá mnoho pro rozvoj žákovy osobnosti. Na druhou stranu, škola, jež se vyznačuje ohrožujícím sociálním klimatem, může žákovu osobnost negativně poznamenat.

5.2 Kurikulum

Od výše zmíněného *skrytého kurikula* se zde dostávám ke skutečnému kurikulu.

Kurikulum v rámci podkapitoly faktory zátěže na straně školy stručně zmiňuji, protože bych rád poukázal na jistou skutečnost při **srovnání školního kurikula na 1. s kurikulem na 2. stupni ZŠ**, která je svým způsobem poměrně významným zádrhelem a tedy v určitém pohledu i možným rizikovým faktorem pro zvládání školní zátěže žáků v oblasti učení a výuky. Samotný pojem **kurikulum** lze vymezit jako obsah vzdělávání, přičemž prakticky se také za synonymum slova kurikulum považuje **učivo** v širším slova smyslu a *proces jeho osvojování*. Jsou to rovněž veškeré zkušenosti učícího se žáka, které získává ve školském vzdělávacím prostředí, a činnosti, které jsou spojeny s jeho osvojováním a hodnocení. (Maňák, Janík a Švec, 2008)

Nejprve bych uvedl jistou známou didaktickou zásadu, pomocí níž v závěru této kapitoly svým způsobem argumentuji jistý níže uvedený zádrhel v kurikulu 2. stupně ZŠ. Jedná se o didaktickou zásadu názornosti.

Obecně **didaktické zásady** podle Altmanna (1975) můžeme vymezit jako obecné normy, které vyplývají z hluboké pedagogické a psychologické analýzy vyučovacího procesu. Umožňují bezpečné dosažení stanovených výukových cílů při respektování tělesného i duševního vývoje žáků a psychologických zvláštností jejich poznávacího procesu.

Konkrétně, již zmíněnou, **didaktickou zásadou názornosti** je možné vystihnout v rámci formulace ***následujícího pravidla***, jež by mohlo být rovněž východisko například i pro uspořádávání učiva (kurikula) v RVP: **Postupuj vždy od konkrétního k abstraktnímu**.

Následně na příkladu srovnávacího výzkumu (Knecht, 2011) **uspořádání očekávaných výstupů spadající do oblasti geografického vzdělávání v RVP na 1. a na 2. stupni ZŠ** bych rád schematicky uvedl skutečnost, pomocí které bych v podstatě vyobrazil, že zásada *od konkrétního k abstraktnímu*, která ještě na 1. stupni dodržena byla, je na 2. stupni „dodržována“ přesně opačně, tedy **nesprávně**, a to *od abstraktního ke konkrétnímu*.

Na 1. stupni se tedy správně začíná od nejkonkrétněji pojatého tématu po nejabstraktnější téma, a to takto:

Domov – Česká republika – regiony světa – Země – vesmír.

Oproti tomu **na 2. stupni** je to svým způsobem přesně opačně. Začíná se nejabstraktněji pojatým tématem a končí se u nejkonkrétněji pojatého tématu:

Vesmír – Země – regiony světa – Česká republika – domov.

Přestože je toto příklad pouze z jednoho vzdělávacího oboru, jistě by se našlo i více podobných příkladů porušujících didaktické zásady také v jiných vzdělávacích oborech, a to nejen u didaktické zásady názornosti.

Jednoduše bych tedy shrnul, že **nedodržování** právě třeba tak důležité didaktické zásady, jako je zásada *od konkrétního k abstraktnímu*, která je ověřena zkušenými odborníky v praxi, rozhodně může být i **stěžejním rizikovým faktorem přechodu z 1. stupně na 2. stupeň ZŠ na straně školy**, především z hlediska procesu učení dítěte.

Tato problematika v rámci mého výzkumu souvisí hlavně s mými výzkumnými otázkami 22 a 29⁴, z dotazníku pro žáky 6. tříd, v nichž zjišťuji *obavy z učiva* („z učení“) a *pocit zvládání učiva*, tedy zda žák usuzuje, že na počátku 2. stupně ZŠ učivo zvládá nebo nikoliv. Nezvládání učiva (relativní školní neúspěšnost) však může mít mnohem více příčin, nejen strukturu kurikula, tímto je můj výzkum limitován.

⁴ **Znění otázek**

Otázka 22: *Důvodem mých obav bylo spíše učení.*

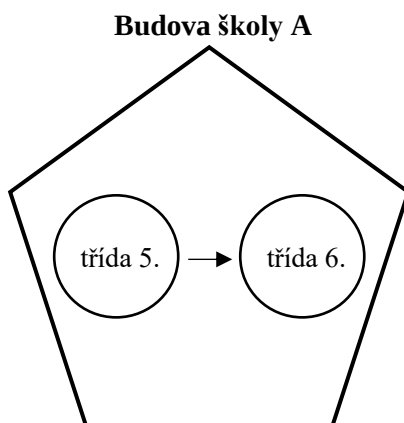
Otázka 29: *Učivo na 2. stupni zvládám.*

5.3 Organizační způsoby přechodů

Tuto kapitolu považuji za významný prostředek pro mou výzkumnou část práce. Vyobrazuji zde (byť poměrně stručně) v podstatě samotný klíčový soubor faktorů zátěže na straně školy, který se týká **organizace přechodů z prvního na druhý stupeň ZŠ**. Jde zpravidla o vymezení organizačních **způsobů** těchto **přechodů**, které bych zde nastínil v určité typologii či v jistých schematických typech.

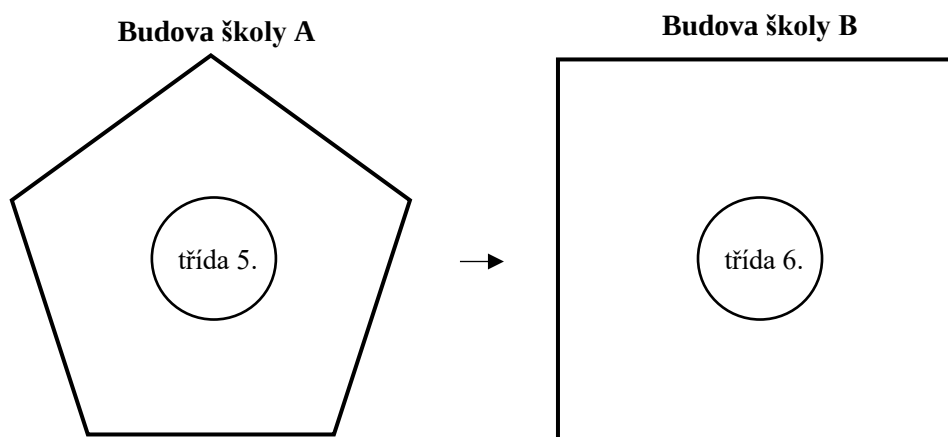
Tato typologie je tvořena vlastně kombinací daných **dvou hlavních hledisek**, které zde schematicky znázorňuji:

1. **[budova]** Přechod žáků z prvního stupně (5. ročníku) na druhý stupeň (do 6. ročníku) ZŠ **[budova +]** v rámci jedné stejné *budovy školy (A)*



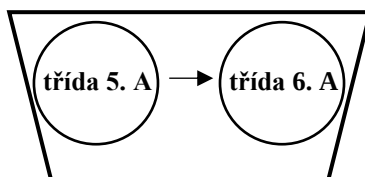
nebo

[budova –] z jedné *budovy školy (A)* na jinou *budovu školy (B)*, přičemž mohou být obě budovy (A i B) v rámci jedné školy, může se však také jednat o budovy vzájemně různých škol.



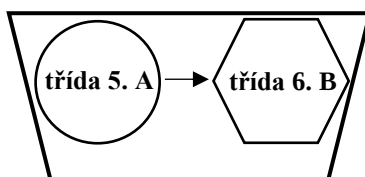
2. [třída] Přejít každého žáka dané školní třídy z prvního stupně (5. ročníku) na druhý stupeň (do 6. ročníku)

[třída +] v rámci *třídy* jednoho stejného *sociálního kolektivu* (A)



nebo

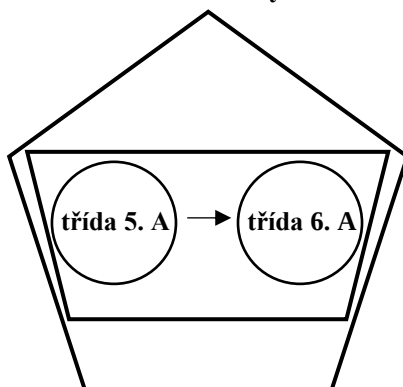
[třída -] ze *třídy* jednoho *sociálního kolektivu* (A) na *třidu* jiného či pozměněného *sociálního kolektivu* (B).



Následně zde již pomocí kombinací výše uvedených hledisek opět schematicky uvádím samotné **4 typy organizačních způsobů přechodů z prvního na druhý stupeň ZŠ:**

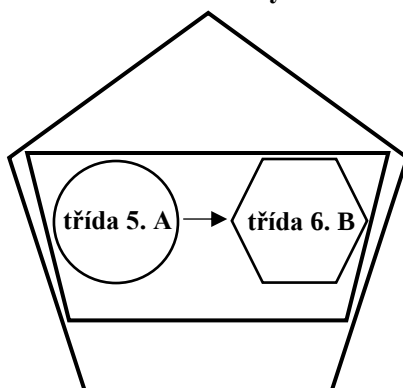
1. [budova +, třída +] v rámci jedné stejné *budovy* (A) a zároveň v rámci *třídy* jednoho stejného *sociálního kolektivu* (A),

Budova školy A

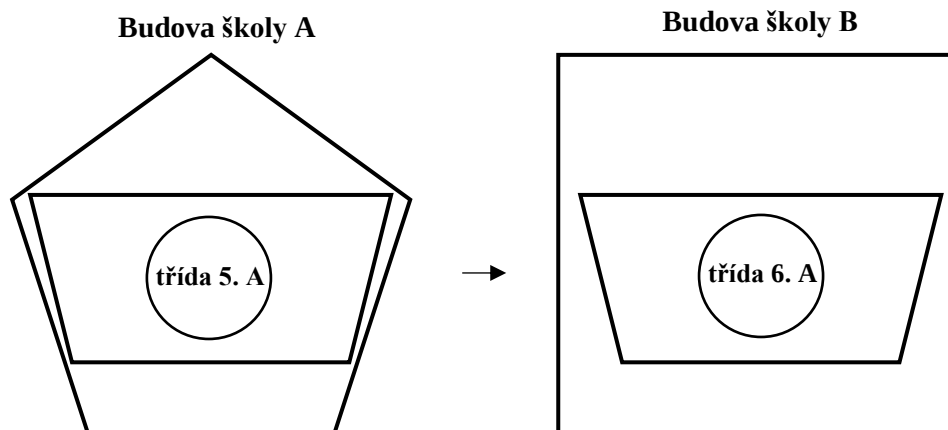


2. [budova +, třída -] v rámci jedné stejné *budovy* (A), ale ze *třídy* jednoho *sociálního kolektivu* (A) na *třidu* jiného či pozměněného *sociálního kolektivu* (B),

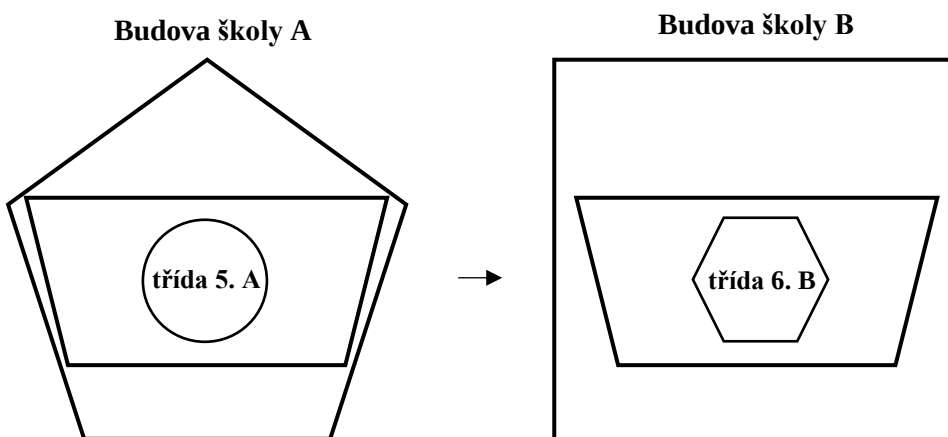
Budova školy A



3. [budova –, třída +] z jedné *budovy školy* (A) na jinou *budovu školy* (B), *avšak v rámci třídy jednoho stejného sociálního kolektivu* (A),



4. [budova –, třída –] z jedné *budovy školy* (A) na jinou *budovu školy* (B) *a zároveň ze třídy jednoho sociálního kolektivu* (A) na třídu jiného či pozměněného *sociálního kolektivu* (B).



Obecně bych tedy stručně shrnul, že čím více proměn dítě během organizace přechodu prožívá, tím na něho působí více zátěže, která je potřeba nějakým způsobem dítětem zvládnout a jež je výzvou pro adaptaci dítěte na nové podmínky.

Na jedné škole se však obvykle vyskytuje více těchto typů, dokonce i jedna školní třída může zahrnovat žáky různého typu organizačních způsobů přechodu, nejčastěji v případě, že část žáků třídy na druhý stupeň přichází z jiných škol a část žáků třídy je stávajících.

K organizaci přechodu bych zde ještě rád dodal výčet některých **obecných doporučení, která by mohla pomoci předcházet rizikům** přechodu žáků z prvního na druhý stupeň ZŠ (<http://zsvaclavahavla.cz>):

- kontakt a konzultace třídního učitele 1. stupně s budoucím učitelem 2. stupně
- osobní setkání žáků s budoucím učitelem 2. stupně
- předání zkušeností učitele 1. stupně budoucímu učiteli 2. stupně s daným kolektivem žáků

- upozornění na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich pracovní tempo a specifika
- upozornění na případné problematické rodinné prostředí každého žáka
- používat metody práce a vzdělávací postupy 2. stupně již alespoň v některých předmětech 5. ročníku
- během 5. ročníku průběžně připravovat na více vyučovacích hodin, nové předměty, přesuny do odborných pracoven a střídání různých a nových učitelů
- tolerantnější hodnocení a individuální přístup učitelů nových předmětů
- příprava třídního kolektivu na nově příchozí žáky
- návštěvy dětí z jiných škol (například z vesnic) za účelem jejich seznámení se se školou a s budoucím kolektivem žáků
- realizace adaptačních kurzů žáků na začátku 6. ročníku
- zájem bývalého učitele z 1. stupně o úspěchy i neúspěchy dětí
- v případě, že škola má školního psychologa, úzká spolupráce třídního učitele s ním, popřípadě s jinými podpůrnými pedagogickými, psychologickými či speciálně pedagogickými pracovníky školy
- spolupráce s rodiči žáků
- realizace besedy pro žáky na téma budování příznivých vztahů v případném nově vytvářeném třídním kolektivě, jak se učit, rozvržení volného času, jak odpočívat, apod.

Na tato doporučení zde kladu důraz, protože jsem z nich v rámci mého výzkumu vycházel při sestavování otázek do rozhovorů s třídními učiteli žáků 6. tříd.

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

1. Metodologie

1.1 Cíl

Cílem mého výzkumu je zjistit způsoby provedení přechodu z prvního na druhý stupeň ZŠ, dále, které typy škol a které faktory jsou méně a které více příznivé pro adaptaci žáků při přechodu z prvního na druhý stupeň ZŠ.

1.2 Popis výzkumného souboru

Mého výzkumu se zúčastnili **třídní učitelé žáků 6. tříd** a samotní **žáci 6. tříd** z těchto škol následujícím způsobem (za účelem neuvedení názvu označuji školy pouze písmeny, pro zachování anonymity i neuvedení pohlaví u každého ze třídních učitelů používám mužský rod; symbolicky u příslušných škol uvádím *typy organizačních způsobů přechodů z prvního na druhý stupeň ZŠ* - viz výše podkapitola organizační způsoby přechodů):

1. ZŠ A – Učitelé tříd 6. A a 6. B mi poskytli v první části výzkumu potřebné hlavní údaje neosobně přes e-mail. V této škole mi však bylo dále v druhé části výzkumu umožněno řádně zapojit tamní žáky obou 6. tříd do mého výzkumu. První částí výzkumu se účastnila dvojice učitelů této školy v rámci jednotné spolupráce (tedy oba třídní učitelé se účastnili současně jako jeden zdroj informací), jde tedy o **1 zdroj informací od třídních učitelů žáků 6. tříd**. Z žáků obou 6. tříd se pak v druhé části výzkumu již údajně zapojil každý sám za sebe.

Z organizačních typů přechodů se na této škole vyskytují v podstatě 2 typy, a to

[jiná budova –, stejný třídní kolektiv +] a **[jiná budova –, jiný třídní kolektiv –]**.

Jde o **vesnickou ZŠ**, s oběma stupni.

2. ZŠ B – Učitelé tříd 6. A a 6. B mi poskytli v první části výzkumu potřebné údaje osobně. Rovněž mi v této škole bylo dále v druhé části výzkumu umožněno řádně zapojit tamní žáky obou 6. tříd do mého výzkumu. Ze dvou třídních učitelů této ZŠ se první částí výzkumu účastnil každý zvlášť, jde zde pak o **2 zdroje informací od třídních učitelů žáků 6. tříd**. Žáci obou 6. tříd se pak již v druhé části výzkumu zapojili každý sám za sebe.

Organizačními typy přechodů jsou na této škole opět 2 typy, zde jsou jimi

[stejná budova +, jiný třídní kolektiv –] a **[jiná budova –, jiný třídní kolektiv –]**.

Jedná se o **vesnickou ZŠ**, s oběma stupni.

3. ZŠ C – Učitel pouze jedné třídy 6. A mně poskytl v první části výzkumu potřebné údaje osobně. Rovněž mi i v této škole bylo dále v druhé části výzkumu umožněno řádně zapojit

tamní žáky 6. třídy do mého výzkumu. Třídní učitel této školy se v první části výzkumu účastnil sám za sebe, je tedy **1 zdrojem informací třídního učitele žáků 6. tříd**. Z žáků obou 6. tříd se pak v druhé části výzkumu samozřejmě údajně zapojil každý sám za sebe.

Z organizačních typů přechodů se na této škole vyskytují v rovněž 2 typy, jedná se o **[stejná budova +, stejný třídní kolektiv +]** a **[jiná budova –, jiný třídní kolektiv –]**.

Jde o menší **vesnickou ZŠ**, s oběma stupni.

4. ZŠ D – Učitelé tříd 6. A a 6. B mi poskytli v první části výzkumu potřebné údaje osobně. Také v této škole mi bylo dále v druhé části výzkumu umožněno řádně zapojit tamní žáky obou 6. tříd do mého výzkumu. První částí výzkumu se obdobně jako ZŠ B účastnila i v této škole vždy dvojice učitelů v rámci jednotné spolupráce (oba třídní učitelé se účastnili současně jako jeden zdroj informací), jde tedy o **1 zdroj informací od třídních učitelů žáků 6. tříd**.. Žáci obou 6. tříd se pak již v druhé části výzkumu zapojili údajně každý sám za sebe.

Organizačními typy přechodů jsou na této škole tytéž 2 typy jako u ZŠ B, tedy

[jiná budova –, stejný třídní kolektiv +] a **[jiná budova –, jiný třídní kolektiv –]**.

Zde se jedná o **městskou ZŠ**, s oběma stupni.

Celkem do mého výzkumu počítám **4 školy**, z nichž v rámci 3 škol mi byly poskytnuty veškeré potřebné údaje řádným způsobem, na 1 škole toleruji neosobní přístup v první části výzkumu.

Všech započítaných **třídních učitelů žáků 6. tříd** do mého výzkumu bylo **celkem 7**, počet účastněných **6. tříd žáků** pak také **celkem 7**.

Mým hlavním úmyslem bylo vybrat si 4 až 5 základních škol (v České republice), kde na každé škole provedu výzkum s třídními učiteli všech 6. tříd a samotnými žáky 6. tříd. Původně jsem zamýšlel, že by bylo nejvhodnější do výzkumu zahrnout alespoň 2 školy z *vesnic* a 2 školy z *města*. Vesnické školy jsem chtěl vybrat z okolí mého bydliště, městské školy z Brna.

Snahou dále bylo, aby v rámci všech zkoumaných žáků 6. tříd daných škol se vyskytly 4 vzájemně *odlišné typy organizačních způsobů přechodů z prvního na druhý stupeň ZŠ* ([stejná budova +, stejný třídní kolektiv +]; [stejná budova +, jiný třídní kolektiv –]; [jiná budova –, stejný třídní kolektiv +]; [jiná budova –, jiný třídní kolektiv –]). Z tohoto důvodu jsem prováděl určitý neoficiální **předvýzkum** ústně a na internetové sociální síti, kdy jsem se ptal v okruhu svých známých kamarádů a spolužáků, zda u některých škol nevědí, které typy se v ní mohou vyskytovat, přičemž jsem jim objasnil, které konkrétní typy mám na mysli. Nejobtížnější bylo najít typ [+ , +], naopak typ [– , –] byl nalezen v rámci všech škol spadající do mého výzkumu.

Žádnou školu a v podstatě ani žádnou třídu, která by byla jen jednoho typu, jsem nenašel. V každé škole jsem našel zpravidla 2 typy, celkem jsem ze všech 4 typů zahrnul všechny.

Poměrně snadno jsem vybral z vesnických škol 3 základní školy, a to ZŠ A, ZŠ B a ZŠ C v blízkosti mého bydliště. Z městských škol jsem se původně pokoušel pro svůj výzkum získat v Brně 2 základní školy, přičemž první 2 školy, které jsem kontaktoval, mi nevyhověly, proto jsem následně kontaktoval ještě jednu základní školu, tou je již ZŠ D. Celkem tedy ve svém výzkumu počítám **3 ZŠ vesnické**, ale jen **1 ZŠ městskou**.

1.3 Popis sběru dat

Jednotlivé školy jsem oslovoval pomocí e-mailu od konce srpna 2017, kdy jsem se snažil do svého výzkumu získat třídní učitele žáků 6. tříd a samotné žáky daných škol. Oslovoval jsem jak ředitele příslušných škol, tak i konkrétní, zpočátku nastávající, třídní učitelé žáků 6. tříd. Kromě obeznámení o jaký výzkum se jedná, které výzkumné metody bych rád použil a co je cílem mého výzkumu, jsem především z hlediska **etiky výzkumu** do e-mailu uvedl, že nebudu uvádět žádná jejich konkrétní jména ani pohlaví, a že jimi poskytnuté údaje využiji pouze pro účely mé diplomové práce (kopie e-mailu viz Příloha č. 1).

Nejdříve se mi podařilo získat přízeň od třídních učitelů žáků 6. tříd ZŠ B a ZŠ C, kteří byli již od počátku ochotni účastnit se mého výzkumu zcela, jak jsem o to prosil. Třídní učitelé žáků 6. tříd ZŠ A byli totiž z počátku v první části mého výzkumu ochotni zapojit se do mého výzkumu pouze neosobně, poté již zcela podle mé prosby. U třídních žáků 6. tříd z Brněnských škol jsem měl o něco větší komplikace se získáním jejich přízně.

Z Brněnských škol, jedna ZŠ mou prosbu bohužel ihned zcela odmítla z důvodu časové vytíženosti, což jsem musel respektovat. Z další ZŠ byl jeden z třídních učitelů 6. tříd ochoten mi poskytnout některé údaje k první části mého výzkumu neosobně, čehož si i tak samozřejmě vážím, následná část výzkumu, kde bylo potřeba zapojit samotné žáky, mi však již umožněna nebyla. Oslovil jsem proto následně ještě třetí ZŠ, která již je součástí mého výzkumu označená jako ZŠ D, kde jsem již zcela bez problému získal přízeň od třídních učitelů žáků 6. tříd, kteří byli od počátku ochotni se mého výzkumu účastnit zcela podle mé prosby.

První část sběru dat se konala v období září – listopad 2017, kdy jsem postupně osobně podle domluvy s konkrétními třídními učiteli žáků 6. tříd navštívil školy ZŠ C, ZŠ B a ZŠ D. Tito učitelé již věděli o otázkách, které jim budu pokládat a na které budou odpovídat v rámci rozhovoru, a že z časové úspory bude pořízen z tohoto rozhovoru hlasový záznam, který následně přepíši do textové podoby, tuto textovou podobu ještě zašlu jim ke schválení a

nakonec bude veškerý hlasový záznam zcela vymazán. Také jsem zmínil, že jejich jména ani pohlaví v mém výzkumu zahrnuta nebudou.

Před samotným pokládáním otázek jsem pouze chtěl, aby mi uvedli *délku své praxe*, a po kolikáté již mají na starost *třídnictví*. Poté, průměrně zhruba v rámci 20 minut, byly pokládány a bylo odpovídáno na následujících **8 hlavních otázek**:

1. *Jak probíhá přechod žáků do 6. třídy na vaší škole, případně jaké s tím máte zkušenosti?*
2. *Jakou máte zkušenost s přípravou třídního kolektivu na nově přichozí žáky, případně seznámením nových žáků předem se školou?*
3. *Jak se připravujete na novou třídu, případně jaké máte zkušenosti se žáky, kteří jsou pro vás noví?*
4. *Jakou máte zkušenost s adaptivními kurzy na začátku 6. tříd?*
5. *S kým spolupracujete v procesu adaptace žáků na 6. třídu a jak?*
6. *Které informace o žácích považujete za důležité?*
7. *Co nebo kdo je zdrojem podpory či zátěže pro učitele v procesu adaptace žáků na 6. třídu?*
8. *Jak jste se učil/ a být třídním učitelem/ třídní učitelkou?*

Druhá část sběru dat probíhala v období listopad 2017 – leden 2018. Vždy jsem se nejdříve domluvil s jednotlivými třídními učiteli žáků 6. tříd daných škol, kdy se bude konat dotazování jejich žáků, zda se toho účastním osobně a budu mít ihned k dispozici potřebná data, případně kdy si tato potřebná data následně vyzvednu. Nejdříve se uskutečnilo dotazování žáků obou 6. tříd v ZŠ B, kde jsem byl s učitelem domluven opět na osobním setkání, a odnesl jsem si tak potřebné výzkumné údaje od žáků přímo ihned. Se třídními učiteli žáků 6. tříd ZŠ A, ZŠ C a ZŠ D jsem byl domluven, že dotazování žáků zrealizují bez mé přítomnosti a data žáků z výzkumu mi následně osobně předají v příslušné škole, případně na jiném domluveném místě. Žáci 6. tříd měli v rámci mého výzkumu vyplnit dotazník. Před odpovídáním na samotný dotazník jim bylo sděleno, že se nemají podepisovat, každý má uvést jen název své *školy*, svou *třídu*, své *pohlaví* a *věk* (ten byl spíše jen informační). Poté měli přibližně do 40 minut odpovídat na následujících **30 otázek**, u každé otázky vyznačit jednu z nabízených 4 odpovědí, kromě prvních čtyř otázek (u nich odpovědi zde uvádím v závorce) se jednalo vždy o odpovědi *rozhodně ano*, *spíše ano*, *spíše ne* a *rozhodně ne*:

1. *Chodil/a jsi na tuto školu také na 1. stupni ZŠ?*
(*ano, po celou dobu od 1. třídy; nanejvýš 2 roky jsem na tuto školu nechodil/a; 3 – 4 roky jsem na tuto školu nechodil/a; ne, celý 1. stupeň jsem na tuto školu nechodil/a*)
2. *Chodíš do třídy se stejnými spolužáky jako na 1. stupni ZŠ?*

(ano, se všemi nebo s převážnou většinou; zhruba s polovinou; méně než s polovinou; s nikým nebo téměř s nikým - nanejvýš do 3 spolužáků)

3. Setkal/a ses už dříve s tvým letošním třídní/m učitelkou/em?

(rozhodně ano - velmi často; spíše ano - sem tam; spíše ne - zřídka; rozhodně ne - nikdy až zcela výjimečně)

4. Setkal/a ses už se střídáním různých učitelů v různých předmětech na prvním stupni?

(rozhodně ano - velmi často, zdaleka nás na vše neučil/a jen 1 učitelka; spíše ano - sem tam; spíše ne - zřídka; rozhodně ne - nikdy, v drtivé většině nás na vše učil/a jen 1 učitelka)

5. Líbí se ti prostředí této školy?

6. Jsou ve tvé třídě přátelé, se kterými se cítíš dobře?

7. Chodíš kvůli něčemu rád/a do této školy?

8. Chodíš rád/a do školy kvůli kamarádům?

9. Chodíš rád/a do školy kvůli učitelům?

10. Je škola místem, kde se rád/a učíš?

11. Byl/a jsi už v 5. třídě připravován/a na více vyučovacích hodin?

12. Můžeš se obvykle zeptat učitelů, když něčemu nerozumíš?

13. Můžeš se svěřit některému z učitelů, když máš nějaké trápení?

14. S přechodem na 2. stupeň se cítím starší.

15. S přechodem na 2. stupeň se cítím samostatnější.

16. Na přechod z 1. na 2. stupeň jsem se cítil/a dobře připraven/a.

17. Při přechodu z 1. na 2. stupeň jsem cítil/a podporu ze strany školy a učitelů.

18. Při přechodu z 1. na 2. stupeň jsem cítil/a podporu ze strany kamarádů.

19. Při přechodu z 1. na 2. stupeň jsem cítil/a podporu ze strany spolužáků.

20. Při přechodu z 1. na 2. stupeň jsem cítil/a podporu ze strany rodičů.

21. Přechodu z 1. na 2. stupeň jsem se obával/a.

22. Důvodem mých obav bylo spíše učení.

23. Důvodem mých obav byli spíše učitelé.

24. Důvodem mých obav byli spíše noví spolužáci ve třídě.

25. Důvodem mých obav byli spíše starší spolužáci ve škole.

26. Důvodem mých obav bylo spíše neznámé prostředí.

27. Přechod z 1. na 2. stupeň byl pro mě náročný.

28. *Ve své třídě na 2. stupni se cítím dobře.*

29. *Učivo na 2. stupni zvládám.*

30. *To, co jsem při přechodu z 1. na 2. stupeň očekával/a, se naplnilo.*

Nakonec byla položena ještě jedna **dobrovolná otevřená otázka**:

Pokud bys ještě něco rád/a poznamenal/a k tomu, jaký byl pro tebe přechod z 1. na 2. stupeň, máš prostor: (vytečkování 5 řádků).

1.4 Výzkumné metody a hypotézy

Pro získání výzkumných údajů týkajících se přechodu z prvního na druhý stupeň ZŠ od třídních učitelů žáků 6. tříd ze 4 (– 5) škol, celkem 7 učitelů, i samotných žáků 6. tříd ze 4 škol, celkem 7 tříd, jsem použil **metodu polokvantitativního a kvantitativního výzkumu** (umožňující získané údaje vyhodnotit číselně). U každé z obou skupin účastníků (v uvedeném pořadí) jsem tedy použil jinou metodu, a to celkem **2 výzkumné metody**, a to **interview (rozhovor)** a **dotazník**.

V této podkapitole bych obecněji popsal obě tyto metody a u interview pak ještě také uvedl její konkrétní použitý druh.

Namísto slova interview používají někteří autoři slovo **rozhovor**. Význam slova rozhovor je však širší, tedy ne každý rozhovor je interview.

Interview je výzkumná metoda, jež umožňuje zachytit fakta a zároveň se i hlouběji dostat do názorů a postojů respondentů (účastníků výzkumu). Obvykle jde o kontakt *tváří v tvář*, díky čemuž můžeme zároveň sledovat i některé vnější reakce respondenta. Jelikož jsou obsahem interview *otázky* kladené výzkumníkem a *odpovědi* respondenta, můžeme jako výzkumníci právě podle jeho určitých vnějších reakcí pohotově nasměrovat postupný průběh kladení otázek (Gavora, 2010).

Podle Ferjenčíka (2000) se rozhovorem jako takovým rozumí *zprostředkovaný* a velice *interaktivní* proces získávání dat. **Interaktivnost** je právě již zmíněné střetnutí *tváří v tvář*, kdy výzkumník zde aktivně vstupuje do jisté situace, čímž bezprostředně ovlivňuje množství i charakter informací, které mu respondent sdílí. **Zprostředkovanost**, jako jedna z hlavních vlastností informací poskytovaných respondentem během rozhovoru, je určena *specifickými záměry respondenta* (z etických, společenských či emociálních důvodů) i *jazykovou obratností a strukturou a povahou jazyka*. V této jazykové souvislosti je vhodné si uvědomit, že to, co si myslíme nebo cítíme, nemusí být vždy možné vyjádřit náležitě pomocí řeči.

Interview pak označuje za **poznávací rozhovor**, či *nástroj pro získávání informací*. Tento typ rozhovoru se vyznačuje tím, že respondent mluví relativně mnohem více než výzkumník.

Gavora (2010) uvádí, že pro úspěšné interview je důležité výzkumníkem navodit přátelský vztah a vytvořit otevřenou atmosféru.

Jak už bylo výše zmíněno, obsahem interview jsou **otázky a odpovědi**.

Otázky v souvislosti s rozhovorem se obvykle rozlišují na *uzavřené*, *polouzavřené* a *otevřené*. Na *uzavřenou* otázku může respondent odpovědět pouze výběrem z předem nabízených odpovědí. U *polouzavřené* otázky může být výběr předem nabízených odpovědí následně rozšířen vyžadováním zdůvodnění dané odpovědi nebo umožněním respondentovi volného doplnění jakékoliv jiné odpovědi, než je mezi předem nabízenými.

Při *otevřené* otázce nejsou předem nabízeny žádné konkrétní odpovědi, zjišťují se tím širší informace.

Jelikož interview díky přímému kontaktu výzkumníka s respondentem umožňuje v kladení otázek jistou volnost a pružnost, dává se v něm přednost **otevřeným otázkám** před uzavřenými. Výzkumník může během interview otázku přeformulovat. Pokud se mu zdá, že respondent neodpověděl dostatečně, může požádat o *vysvětlení své odpovědi*, případně může klást **dodatečné otázky** (Gavora, 2010). Ferjenčík (2000) označuje původně formulované otázky za *primární* a další otázky za *sekundární*.

Ve svém výzkumu jsem za výchozí zvolil právě *otázky otevřené*, které jsem případnými *dodatečnými otázkami* doplňoval.

Interview je vhodná metoda pokud hledáme bezprostřední osobní nebo důvěrné odpovědi. Pro větší „otevření“ respondenta je právě jeho **osobní kontakt** s výzkumníkem důležitým předpokladem. Ten by měl být totiž zárukou pravdivých a dostatečných odpovědí.

Prostředí, kde uskutečňujeme interview, musí být tiché a podle možností oddělené od jiného dění. Mělo by však být také kulturní. Ve škole bývají nejlepšími prostředími například *kabinet*, *klub*, *prázdná třída*, případně *školní jídelna* (Gavora, 2010). Své interview jsem s třídními učiteli zrealizoval v *prázdné třídě* nebo *kabinetě*.

Obvykle rozlišujeme 3 **druhy interview**:

Strukturované interview. Otázky jsou zde dané pevně. Jeho vedení je z časového hlediska i náročnosti jeho vedení méně náročné.

Nestrukturované interview. Udává možnost úplné volné odpovědi, kdy je stanovené pouze téma a obsahový rámec. Otázky se zde v průběhu podle potřeby „vynořují“. Výhodou tohoto druhu interview je přínos nových, často nepředpokládaných informací, je však potřeba tyto údaje třídit. Nevýhodou je však nejobtížnější náročnost jeho vedení, proto vyžaduje nejvíce zkušeností výzkumníka.

Polostrukturované interview. Jedná se v podstatě o kompromis mezi strukturovaným a nestrukturovaným interview, kdy je stanovená *základní obsahová osnova* a několik *základních otázek*, *další otázky* pak případně vznikají v průběhu (Gavora, 2010). V mém výzkumu bylo vlastně použito polostrukturované interview, i když možná spíše s více prvky strukturovaného interview, neboť *další otázky* byly obvykle předem připravené. Což jsem zvolil za účelem zjištění údajů ze stejných dílčích témat od všech třídních učitelů žáků 6. tříd.

Dále bych rád podotknul, že interview, s třídními učiteli žáků 6. tříd, použité v mém výzkumu, považuji spíše za **pomocnou metodu**, kde získané údaje touto metodou měli sloužit jako východisko pro celkové dotvoření sady otázek do dotazníku, který byl pak v podstatě v mém výzkumu hlavní metodou, a zjištění organizace přechodů na zvolených typech škol. V této souvislosti pak také interview použité v mém výzkumu označil za **polokvantitativní metodu**, jelikož jsem ho jednak neprováděl jen s jedním třídním učitelem, ale se 7 učiteli žáků 6. tříd, proto jsem používal ustálenější, jednotnější formulace otázek pro všechny zúčastněné učitelé, jednak tedy navazuje na zmíněný dotazník, který je sám od sebe metodou kvantitativní, neboť i já jsem v rámci svého výzkumu jím oslovoval větší počet respondentů, tedy žáků 6. tříd.

Dotazník je výzkumná metoda, která oproti rozhovoru umožňuje především rychleji hromadně získávat údaje od většího počtu odpovídajících. Jedná se v podstatě o nejčastější metodu pro získávání údajů vůbec (Gavora, 2010). Upřednostňuje se před rozhovorem zejména v situaci, kdy je obtížné hledat odpovědi ptaním se jednotlivých lidí tváří v tvář, a zároveň kdy potřebujeme položit jednu stejnou sadu otázek právě většímu počtu lidí najednou (Ferjenčík, 2000).

Ferjenčík (2000) považuje dotazník za určitý specifický typ interview, a to za ***standardizované interview předložené v písemné podobě***.

Za **výhody** dotazníku lze tedy zejména považovat

- *úsporu času a finančních prostředků,*
- skutečnost, že *data lze v dotazníku obvykle lépe kvantitativně (číselně) vyhodnotit.*

Nevýhodami dotazníku jsou však

- *menší pružnost, neboť nelze vhodně klást případně potřebné doplňující otázky,*
- *formulace otázky nemusí být dostatečně srozumitelná všem,*
- *obvykle nižší věrohodnost dat, jelikož respondent může vybírat odpovědi náhodně bez rozmyslu,*
- *pro přípravu dotazníku je zapotřebí větší pečlivosti než u interview* (Ferjenčík, 2000).

Nejdůležitější je především na počátku konstruování dotazníku jasně stanovit **cíl**. Ten by měl být konkrétní a promyšlený.

Promyšlená by měla být i **struktura** dotazníku, kdy je nejprve potřeba *základní otázku (problém)* rozdělit do několika **okruhů** (*podproblémů*). Následně se každý z nich dále konkretizuje otázkami. Stejně jako u interview, jsou **otázky** obsahem dotazníku. Lze je rovněž považovat za jednotlivé prvky dotazníku. V případě, že se nejedná jen o *tázací formu* otázek, ale také o výrok *oznamovací formy*, můžeme otázky v dotazníku označit jako **položky** (Gavora, 2010).

V dotazníku bývají obvykle otázky **uzavřené**, kdy výzkumník nabízí předem daný výběr odpovědí. Nejvhodnější bývá, jestliže je u každé položky počet možností výběru stejný a hodnotitelný stejným nebo alespoň obdobným způsobem.

Častými dotazníky jsou však také s *polouzavřenými* otázkami, kdy kromě výběru odpovědi v rámci jedné položky nabízí výzkumník také uvedení jiné odpovědi.

Někdy se však také můžeme setkat s *otevřenými* otázkami v dotazníku, kdy výzkumník respondentovi umožňuje zcela volnou odpověď.

Do svého výzkumu jsem zahrnul především „povinné“ otázky *uzavřené*, avšak na závěr dotazníku jsem zařadil i jednu dobrovolnou otázku *otevřenou*.

Délky dotazníku by měla být jen taková, aby výzkumník získal všechny potřebné údaje. Neměl by však v žádném případě respondenty unavovat, aby se vyplňování dotazníků nestalo povrchním či bezmyšlenkovým „zaškrťáváním“ náhodné odpovědi. Měla by tedy být jistým kompromisem mezi požadavky výzkumníka a schopnostmi a zájmem respondentů. Obvykle se v praxi používají dotazníky *kratší než 45 minut* (Gavora, 2010). Při dotazování žáků 6. tříd byla dána, případně údajně dána, celá vyučovací hodina trvající 45 minut. Většina žáků však dotazník bez problému stihla vyplnit *do 20 minut*.

Kromě výběru a realizace výše uvedených metod jsem také formuloval a zdůvodnil následujících **7 výzkumných hypotéz**:

H1. *Úroveň celkové adaptace u žáků 6. tříd na přechod z prvního na druhý stupeň ZŠ je nižší u městských (větších) škol než u vesnických (menších škol).* – Čím je škola větší, tím více žáci mohou v dané škole pociťovat anonymitu, být méně v osobním kontaktu s učiteli, či mít obavy z nového velkého prostoru. Čím je škola naopak menší, vesnické školy, tím více žáci mohou sebe v rámci školy vnímat v rámci užšího komplexu a pociťovat větší míru sounáležitosti.

H2. *Úroveň celkové adaptace u žáků 6. tříd na přechod z prvního na druhý stupeň ZŠ je vyšší u dívek než u chlapců.* – V souvislosti se zvládacími (copingovými) strategiemi ve srovnání u mužů a žen, potažmo chlapců a dívek, ženy například vyhledávají více sociální oporu a také je jim více poskytována, což může být účinné v situaci obav z nadcházející změny a vyrovnání se s ní (Křivohlavý, 2009).

H3. *Úroveň celkové adaptace u žáků 6. tříd na přechod z prvního na druhý stupeň ZŠ se liší v závislosti na organizačních okolnostech souvisejících s tímto přechodem (typy organizačních způsobů přechodů, dřívější setkání žáka s jeho současným třídním učitelem, zkušenost žáka s vyučováním různými učiteli v různých předmětech).* – Pokud žák s přechodem na druhý stupeň ZŠ přichází do neznámého prostorového a sociálního prostředí, může to být pro něj rizikovým faktorem. Pokud žák již před přechodem na druhý stupeň ZŠ znal svého třídního učitele, bude mít žák o něm větší jistotu, že již o tomto učiteli něco ví, může například lépe vědět, co od daného učitele lze očekávat. Pokud žák již dříve zažil střídání více učitel v různých předmětech, mohl již nabýt zkušenosti s více různými typy osobností.

H4. *Úroveň celkové adaptace u žáků 6. tříd na přechod z prvního na druhý stupeň ZŠ významně pozitivně ovlivňují dostupné pocítované zdroje sociální opory.* – Sociální opora, tedy opora lidí, je protektivním faktorem zvládání zátěže. Ve svém výzkumném vzorku zjišťuji, které zdroje sociální opory pozitivně ovlivňují celkovou adaptaci více a které méně.

H5. *Úroveň celkové adaptace u žáků 6. tříd na přechod z prvního na druhý stupeň ZŠ je vyšší, čím vyšší je stupeň pocítované opory těchto žáků ze strany učitelů a školy.* – Pocítovaná podpora ze strany učitelů a školy je protektivním faktorem zvládání zátěže ze strany školy. Čím je tato podpora vyšší, tím má žák vyšší předpoklady pro úspěšnější zvládání zátěže spojeného s přechodem z prvního na druhý stupeň ZŠ.

H6. *Úroveň celkové adaptace u žáků 6. tříd na přechod z prvního na druhý stupeň ZŠ významně negativně ovlivňují pocítované zdroje obav v souvislosti s daným přechodem.* – Obava nebo strach je negativní emoce, která může prohlubovat zátěž, případně být rizikovým sociálním faktorem zátěže. Obdobně jako u H4., ve svém výzkumném vzorku zjišťuji, které zdroje obav negativně ovlivňují celkovou adaptaci více a které méně.

H7. *Úroveň adaptace na učivo u žáků 6. tříd je nižší, čím více tito žáci pocítovali obavu z učení při přechodu z prvního na druhý stupeň ZŠ.* – Obava z učení může být rovněž rizikovým faktorem. Zde by mohla souviset například s naučenou bezmocností, jež způsobuje nižší sebevědomí dítěte ve schopnosti se učit školní učivo, případně následně i neochotou si toto učivo osvojovat.

2. Analýza

2.1 Rozdělení respondentů do skupin a úprava dat pro analýzu

Před zpracováním a vyhodnocením údajů získaných od respondentů jsem si nejdříve veškeré respondenty rozdělil do skupin, tím i upravil data pro jejich následnou analýzu (rozběr).

Třídních učitelů žáků 6. tříd se sice v mém výzkumu zúčastnilo celkem 7 ze čtyř škol, Rozdělují třídní učitelé žáků 6. tříd všech čtyř ZŠ do skupin pouze podle příslušných škol, to činí celkem **4 skupiny**, které jsem označil analogicky podle označení ZŠ kódy **ZŠA, ZŠB, ZŠC** a **ZŠD**. V prvním sloupci uvádím označení podle *typu obce (velikosti školy)*. A tedy, kteří třídní učitelé spadají pod ZŠ na vesnici (označuji *V*) a kteří ve městě (označuji *M*).

Pro lepší celkovou přehlednost uvádím následující tabulku (Tabulka č. 1). K počtu třídních učitelů žáků 6. tříd pro informaci uvádím, zda původně spolupracovali nebo zda se z učitelů zapojil každý za sebe (či sám).

Tabulka č. 1: Rozdělení třídních učitelů žáků 6. tříd do skupin

Typ obce	Označení ZŠ	Skupina třídních učitelů žáků 6. tříd	Počet třídních učitelů žáků 6. tříd
V	ZŠ A	ZŠA	2 (spolupráce)
	ZŠ B	ZŠB	2 (každý zvlášť)
	ZŠ C	ZŠC	1 (sám)
M	ZŠ D	ZŠD	2 (spolupráce)

Žáky 6. tříd nejdříve analogicky seskupuji podle příslušných ZŠ do 4 skupin (označuji je **ZŠA.6, ZŠB.6, ZŠC.6** a **ZŠD.6**), ty však následně v rámci každé ZŠ podle jednotlivých tříd do **7 skupin**, neboť zde již žádné dvě třídy ze ZŠ A, ZŠB a ZŠ D smíšené nebyly, navíc každý žák vypracovával dotazník sám za sebe (ZŠ B – zde jsem byl při dotazníkovém šetření osobně přítomen) či údajně ho měl vypracovat každý za sebe (ZŠ A, ZŠ C, ZŠ D – zde jsem při dotazníkovém šetření přítomen nebyl). Těchto 7 skupin označuji kódy **ZŠA.6A, ZŠA.6B, ZŠB.6A, ZŠB.6B, ZŠC.6A, ZŠD.6A** a **ZŠD.6B**.

Rovněž zde u tříd žáků také uvádím *typ obce (velikost školy)*, toto rozdělení je významné i z hlediska mého vyhodnocení dat. Třidu žáků spadající do ZŠ na vesnici označuji **V.6**, třídu žáků spadající do města pak označuji **M.6**.

Opět zde pro lepší přehlednost uvádím tabulku (Tabulka č. 2). Součástí tabulky jsou také počty zkoumaných žáků 6. tříd.

Tabulka č. 2: Rozdělení žáků 6. tříd do skupin

Typ obce	Žáci 6. tříd podle ZŠ	Počty žáků podle ZŠ	Žáci 6. tříd podle tříd	Počty žáků podle tříd	Počet všech žáků
V.6	ZŠA.6	35	ZŠA.6A	16	134
			ZŠA.6B	19	
	ZŠB.6	47	ZŠB.6A	26	
			ZŠB.6B	21	
	ZŠC.6	23	ZŠC.6A	23	
M.6	ZŠD.6	29	ZŠD.6A	19	
			ZŠD.6B	10	

Počty žáků podle tříd nejsou totožné s úplným počtem všech žáků patřící do příslušné třídy. (například, neznamená, že úplný počet žáků třídy ZŠD.6B je pouze 10, to je počet žáků, kteří byli přítomni v daný den a čas). Žáci, kteří zrovna v daný den a čas dotazníkového šetření nebyli ve škole, se tedy tohoto výzkumu zúčastnit nemohli.

Pro vyhodnocení dat jsem ještě žáky 6. tříd rozdělil podle pohlaví. Jelikož jeden respondent pohlaví neuvedl, činí toto rozdělení nakonec do **3 skupin**, a to *dívky*, označené **D**, *chlapci*, označení **Ch** a *neuvedené pohlaví*, označené **Np**. V rámci jednotlivých tříd jsem pak dívky a chlapce čísloval *D1*, *D2*, *D3*, atd., a chlapce *Ch1*, *Ch2*, *Ch3*, atd. Konkrétně pak analogicky u jednotlivých tříd jednotlivé dívky *ZŠA.6A.D1*, *ZŠA.6A.D2*, atd., jednotliví chlapci *ZŠA.6A.Ch1*, *ZŠA.6A.Ch2*. Skupiny žáků 6. tříd pak byly podle tříd a pohlaví označeny *ZŠA.6A.D*, *ZŠA.6B.D*, *ZŠB.6A.D*, atp., *ZŠA.6A.Ch*, *ZŠA.6B.Ch*, *ZŠB.6A.Ch*, atp. a *ZŠA.6A.Np*, *ZŠA.6B.Np*, *ZŠB.6A.Np*, atp., přičemž *Np* se vyskytl pouze u *ZŠC.6A*, tedy byl označen *ZŠC.6A.Np* (jedinec bez čísla).

Pro přehlednost uvádím rozdělení žáků 6. tříd podle do skupin podle pohlaví s příslušnými počty v následující tabulce (Tabulka č. 3).

Tabulka č. 3: Rozdělení žáků 6. tříd do skupin podle pohlaví

Počet všech D	Počet všech Ch	Počet všech Np	Žáci 6. tříd podle tříd a pohlaví			Počty žáků podle tříd a pohlaví		
66	67	1	ZŠA.6A.D	ZŠA.6A.Ch	ZŠA.6A.Np	12	4	0
			ZŠA.6B.D	ZŠA.6B.Ch	ZŠA.6B.Np	7	12	0
			ZŠB.6A.D	ZŠB.6A.Ch	ZŠB.6A.Np	11	15	0
			ZŠB.6B.D	ZŠB.6B.Ch	ZŠB.6B.Np	10	11	0
			ZŠC.6A.D	ZŠC.6A.Ch	ZŠC.6A.Np	14	8	1
			ZŠD.6A.D	ZŠD.6A.Ch	ZŠD.6A.Np	9	10	0
			ZŠD.6B.D	ZŠD.6B.Ch	ZŠD.6B.Np	3	7	0

Počty děvčat a chlapců v celém výzkumném vzorku jsou téměř vyrovnané. Počet dívek je jen o 1 nižší než počet chlapců. Dívky převažovaly pouze ve třídách ZŠA.6A a ZŠC.6A, v ostatních třídách převažovali chlapci. Žáka, který pohlaví neuvedl, dále při vyhodnocování dat již neuvádím.

2.2 Postup analýzy

Kromě rozdělení respondentů do skupin a stanovení jejich počtů jsem postupně dále zpracoval od nich nasbírané údaje, tedy provedl analýzu (rozbor) dat. Než však uvedu analýzu těchto dat, je zapotřebí popsat, jak jsem v rámci dané analýzy postupoval.

Pokud zde budu popisovat postup analýzy dat z **rozhovorů třídních učitelů žáků 6. tříd** z první části výzkumu, měl bych nejdříve zmínit, že u třídních učitelů ZŠA o skutečný rozhovor nešlo. Třídní učitelé žáků 6. tříd ZŠA mi na položené otázky, které měly být součástí rozhovoru, uvedli odpovědi písemně na počítači v textovém dokumentu, který mi následně zaslali e-mailem (záznam písemně uvedených odpovědí třídními učiteli školy ZŠ A na mnou položené otázky viz Příloha č. 2). Tím jsem tedy v podstatě jejich údaje již nemusel do písemné podoby přepisovat. Údaje od třídních učitelů žáků 6. tříd ZŠB, ZŠC a ZŠD sice byly získávány pracněji, nicméně kvalita průběhu tohoto získávání dat i data samotná byla bezesporu vyšší. Od těchto učitelů byly údaje nejdříve získány již skutečným rozhovorem, z jehož průběhu jsem, vždy při vědomí a povolení daných učitelů, pořídil **hlasové záznamy**. Tyto hlasové záznamy jsem následně **přepsal do písemné podoby** (záznamy z rozhovorů třídních učitelů škol ZŠ B, ZŠ C a ZŠ D v písemné podobě viz Příloha č. 3 – 4).

Abych mohl dále analyzovat a interpretovat samotné získané údaje od všech třídních učitelů žáků 6. tříd, tematicky jsem si je rozdělil.

Tímto jsem získal **8 tematických kategorií dat třídních učitelů žáků 6. tříd sloužících k charakteristice těchto učitelů a jejich školy**:

1. *Délka praxe a třídnictví třídních učitelů*
2. *Typy organizačních okolností související s přechodem z prvního na druhý stupeň ZŠ*
3. *Příprava na žáky 6. tříd předem*
4. *Konání adaptačního kurzu a jiné akce spojené s adaptací žáků*
5. *Spolupráce třídních učitelů v procesu adaptace žáků na 6. třídu*
6. *Vnímání důležitých informací žáků*
7. *Zdroje zátěže a podpory pro třídní učitele v procesu adaptace žáků na 6. třídu*
8. *Učení se být třídním učitelem*

Pro zpracování dat z **dotazníků žáků 6. tříd** v druhé části výzkumu jsem nejdříve u každé otázky (položky) přiřadil **číselné hodnoty jednotlivých nabízených odpovědí**. Obvykle jsem u každé otázky použil **4 číselné hodnoty**, -2, -1, 1 a 2. Případně jen **3 číselné hodnoty**, -2, -1, 1. V obou případech jsem zde sice nyní hodnoty seřadil vzestupně, nebylo však tomu takto v rámci pořadí všech otázek *od odpovědi „ano“ (/ “rozhodně ano“)*, což konkrétněji uvádím právě níže, včetně vysvětlení principu příslušného číselného hodnocení a významu těchto čísel. Obecně **záporným číslem** kóduji **negativní skutečnost**, **kladným číslem** pak **pozitivní skutečnost**, čím **menší záporné číslo**, tím **negativnější skutečnost**, čím **větší kladné číslo**, tím **pozitivnější skutečnost**. Dotazník obsahuje celkem **30 otázek**, na které byla od žáka **odpověď vyžadována**. Pokud žák u některé otázky **nevyznačil žádnou odpověď**, označil jsem u něj v rámci příslušné nezodpovězené otázky odpověď jako *N*, do číselných hodnot tedy zahrnut nebyl.

Pokud žák u otázky zvolil **více možností**, zaznamenal jsem tuto volbu jako odpověď s číselnou hodnotou, která je *aritmetickým průměrem číselných hodnot příslušných vyznačených možností*.

První 4 otázky, které byly v dotazníku i graficky jinak sestaveny, se týkaly **organizačních okolností** spojené s přechodem z prvního na druhý stupeň ZŠ.

První 2 otázky zjišťovaly **typy organizačních způsobů přechodů z prvního na druhý stupeň ZŠ**. Jelikož zde bylo potřeba v rámci původně nabízených 4 možností sloučit prostřední 2 možnosti do jedné hodnoty, jelikož jsem usoudil, že nedokážu mezi nimi v důsledku najít významově opodstatněný rozdíl, použil jsem zde pouze **3 číselné hodnoty**, v pořadí postupně 1, -1 a -2. Usoudil jsem, že v těchto otázkách vlastně zjišťuji především **rizikové faktory zátěže** z důvodu **změny prostředí** (otázka 1 – ZP) a **změny kolektivu** (otázka 2 – ZK), proto dávám větší váhu zápornému číslu. Tedy pokud žák na dané škole nebyl dříve žákem, respektive pokud dříve nebyl spolužákem svých současných spolužáků 6. třídy, uvažuji, že jde o skutečnosti, jež jsou nejrizikovějšími faktory, proto těmto odpovědím daných otázek dávám číselnou hodnotu -2. Pokud naopak však žák již na dané škole byl žákem po celý první stupeň ZŠ a byl již dříve

spolužákem (téměř) všech svých současných spolužáků 6. třídy, usuzuji, že jde spíše o neutrální nebo jen mírně pozitivní faktory, proto těmto odpovědím daných otázek dávám pouze číselnou hodnotu 1. Prostředním dvěma možnostem pak číselnou hodnotu -1.

Od otázky 3 jsou již v rámci nabízených možností použity vždy **4 číselné hodnoty**.

Otázka 3 týkající se dřívějšího setkání s **novým třídním** učitelem (NU) a **otázka 4** zjišťující relativní frekvenci střídání **různých učitelů** na prvním stupni ZŠ (RU) souvisí s **protektivními faktory zátěže na straně školy**. Proto v případě odpovědi „ano“ u těchto otázek dávám hodnotu *kladnou*.

Otázky 5 – 30 již spadají do hlavní části dotazníku, která zjišťuje faktory **adaptace** na přechod z prvního na druhý stupeň ZŠ. Z této části dále v rámci analýzy dat vyhodnocuji celkovou úroveň adaptace, což udávám jako **aritmetický průměr ze všech číselných hodnot odpovídajících každé žákem zvolené odpovědi u všech těchto otázek**.

Otázky 5 – 20 a 28 – 30 zjišťují faktory **pozitivní adaptace**, v případě odpovědi „ano“ u těchto otázek dávám číselnou hodnotu *kladnou*, tedy číselné hodnocení je v pořadí 2, 1, -1, -2. Otázku 30 pojmám vždy za pozitivní, neboť ji usuzuji jako *spokojenost žáka s vlastním odhadem*.

Otázky 20 – 27 zjišťují faktory **negativní adaptace**, v případě odpovědi „ano“ u těchto otázek dávám číselnou hodnotu *zápornou*, tedy číselné hodnocení je v pořadí -2, -1, 1, 2. Zvolení těchto otázek, zaměřených na faktory negativní adaptace, v závěrečné části dotazníku bylo rovněž za účelem zamezení formálně jednotvárného stylu bezmyšlenkovitě vybíraných odpovědí žákem, tedy i ke zmenšení celkové absolutní číselné hodnoty v součtu u daného žáka.

Ze **specifických skupin otázek**, v rámci otázek 5 – 30, bych rád podotkl hlavně

otázky 16 – 20 zjišťující **úroveň pocít'ované podpory**

a **otázky 21 – 26** zjišťující **úroveň pocít'ovaných obav**.

Na závěr položená **otevřená otázka** je **dobrovolná**. Žáci tedy na tuto otázku odpovídat sice povinně odpovídat nemuseli, ale mohli. Pokud na tuto otázku žák neodpověděl, formálně jsem za to přidělil hodnotu 0. Jestliže žák na otázku reagoval v čistě negativním duchu, přidělil jsem za tuto odpověď hodnotu -1, v jiném případě hodnotu 1 (mohlo se jednat o reakci v pozitivním, ale i neutrálním duchu) (ukázky vypracovaných dotazníků vybraných žáků 6. tříd z jednotlivých škol, zpravidla z těch, kteří významně reagovali na položenou otevřenou otázku, viz Příloha 6 – 9)

2.3 Analýza dat a interpretace

Následně zde již uvádím samotnou analýzu získaných dat, tato data vyhodnocuji, interpretuji a zdůvodňuji.

Obě části výzkumu uvádím zvlášť.

Data z první části výzkumu interpretuji jako **charakteristiku třídních učitelů a školy**, vyplývající z výpovědí třídních učitelů žáků 6. tříd.

Druhou část výzkumu pak jako **úroveň adaptace žáků 6. tříd** a jako **protektivní a rizikové faktory zátěže** spojené s přechodem z prvního na druhý stupeň **vnímané žáky**, vycházející z výsledků dotazníkového šetření žáků 6. tříd.

2.3.1 Přechod na druhý stupeň ZŠ a třídní učitelé žáků 6. tříd

Ze získaných údajů od třídních učitelů žáků 6. tříd z odpovědí na otázky u ZŠA a z řádně provedených rozhovorů u ZŠB, ZŠC a ZŠD, zde uvádím **charakteristiku zkoumaných třídních učitelů žáků 6. tříd a jejich příslušných škol v 8 tematických kategoriích dat:**

1. Délka praxe a třídnictví třídních učitelů

ZŠA: Délka praxe 15 let a třídnictví 13 let u jednoho učitele.

U druhého učitele délka praxe 20 let, ale třídnictví pouze 11 let.

– Oba učitelé vykazují slušnou délku praxe i třídnictví. Zatímco u prvního učitele lze usoudit, že po dobu své pedagogické praxe jen 2 roky nebyl třídním učitelem, jinak každým jiným rokem ano, kdežto druhý učitel má sice delší pedagogickou praxi, avšak v rámci ní třídním učitelem nebyl až 9 let. Mohlo by to například znamenat, že první učitel je o něco žádanějším třídním učitelem.

ZŠB: Jeden učitel, délka praxe 18 let a třídnictví 17. rokem, třídním učitelem je již v pořadí po 4. Druhý učitel, délka praxe 11 let, třídnictví 9. rokem, třídním učitelem však v pořadí již po 5.

– Zde je rozdíl v délce praxe a třídnictví u obou učitelů téměř vyrovnaný, avšak lze celkově usoudit, že o něco větší praxi má první učitel, který během své 18leté pedagogické praxe nebyl třídním učitelem jen jednou. Nicméně druhý učitel je třídním učitelem v pořadí již po 5., což zase dává více zkušeností s více různými žáky, navíc po kratší dobu než první učitel.

ZŠC: Délka praxe 9 let a třídnictví 5. rokem, třídním učitelem již v pořadí po 2. – Usoudil bych, že jde relativně o mírnou pokročilost v délce praxe i třídnictví.

ZŠD: Délka praxe 2. rokem a třídnictví 1. rokem u jednoho učitele. U druhého učitele délka praxe 9. rokem a třídnictví 6. rokem. – Co se týče délky praxe i třídnictví, první učitel je v podstatě úplný nováček, druhý učitel již mírně pokročilý.

2. Typy organizačních okolností související s přechodem z prvního na druhý stupeň ZŠ

ZŠA: V rámci školy je jiná budova pro 1. stupeň a jiná pro 2. stupeň. Do 6. třídy přicházejí žáci z okolních dvou vesnic. Obvykle jsou třídy dvě, jedna s žáky ze zdejší vesnice, druhá s žáky vedlejších vesnic.

– Odpovídá typu [–, +] a [–, –] žáků.

ZŠB: V rámci školy je stejná budova pro 1. i 2. stupeň. Do 6. třídy přicházejí žáci z okolních vesnic, obvykle až tří vesnic. Žáků bývá většinou poměrně hodně na to, aby v podstatě byly dvě 6. třídy, tyto třídy obvykle tvoří jednak žáci zdejší vesnice, kdy do jedné přichází pár žáků ze dvou okolních vesnic a do druhé třídy pár žáků z jiné okolní vesnice.

– Odpovídá typu [+ , -] a [- , +] žáků.

ZŠC: Škola má pro 1. i 2. stupeň stejnou budovu. Do 6. třídy pravidelně z blízké menší vesničky přicházejí žáci zhruba do počtu 5, což ve zdejší menší vesnické škole za posledních 5 let nebylo důvodem, aby zde byla více než jedna 6. třída.

– Odpovídá typu [+ , +] a [- , -] žáků. Z tohoto hlediska má daná škola nejlepší předpoklady pro dobrou adaptaci žáků.

ZŠD: Škola má budovu pro první stupeň a budovu pro druhý stupeň zvlášť. Do 6. třídy přichází třeba jen pár žáků z okolních menších vesnic, zhruba do 3 žáků. Žáků bývá téměř vždy hodně na to, aby bylo 6. tříd více, obvykle 2 někdy i 3 třídy, těch pár nových žáků, co přijde, je přiřazeno do některé ze tříd.

– Odpovídá typu [- , +] a [- , -] žáků.

3. Příprava na žáky 6. tříd předem

ZŠA: Seznámení s kmenovými žáky již v některých předmětech na 1. stupni. Seznámení žáků z okolních škol např. na realizovaném sportovním dni v jejich 5. třídě.

Příprava na žáka prostřednictvím seznámením s katalogovými listy žáků, konzultace se školním poradenským pracovištěm (ŠPP).

– Toto mohou být protektivní faktory na straně školy pro zvládání zátěže žáků spojené s přechodem na druhý stupeň ZŠ.

ZŠB: Obecně nezáměř se předem o dané žáky, učitelé chtějí žáky raději poznat, až když na to dojde osobně. Ve výpovědi se vyskytuje odmítnutí předpojatostí o žácích od učitelek z 1. stupně. Někdy některé žáky dřív znají osobně, například pokud jsou to známí od dětí těchto učitelů nebo je poznají na nějakých akcích. Případně některé žáky poznají předem při suplování 1. stupně.

ZŠC: Během konání školních zimních olympijských her průběžně poznává děti z 1. stupně, akcí s přespaním, případně při pobytu na Slovensku. V přípravném týdnu konzultace nad informacemi o žácích 1. stupně s příslušnou třídní učitelkou 1. stupně.

– Škola je značně rodinného prostředí, učitel zde vynakládá příznivé úsilí. Tato skutečnost hraje významnou roli jako protektivní faktor zvládání zátěže žáků spojené s přechodem na druhý stupeň ZŠ.

ZŠD: Malá zkušenost s třídnictvím, především u jednoho z učitelů, řeší věci, až když přijdou. Noví žáci přicházející na tuto školu se údajně dříve na tuto školu nechodí dívat.

4. Konání adaptačního kurzu a jiné akce spojené s adaptací žáků

ZŠA: Třídenní zářijový adaptační kurz, kromě toho různé besedy, například prevence sociálně patologických jevů, možnost individuálních řešení problémů s ŠPP, včetně se školním psychologem. Dále různé mimoškolní exkurze, např. sportovně-zábavný den s následným přespaním ve škole.

– Opět velice příznivé protektivní faktory zvládnutí zátěže, především pro lepší sociální adaptaci.

ZŠB: Jednodenní adaptační kurzy, spolupráce s metodikem prevence, školním psychologem, nově s externí psycholožkou.

– Z tohoto již lze u dané školy usoudit příznivý protektivní faktor zátěže.

ZŠC: Adaptační kurzy se v dané škole konají čtvrtým rokem, prostřednictvím pěší túry. Třídní učitel volí program sám, může přizvat animátora na pomoc. Součástí jsou také hry na stmelení kolektivu a pro rozvoj komunikace.

– Rovněž součástí důležitých protektivních faktorů zátěže ze strany školy a učitele.

ZŠD: Tito učitelé s tím nemají žádnou zkušenost.

– Z toho lze usoudit, buď že na dané škole nekonají adaptační kurzy, anebo někteří konají a někteří ne. Tito učitelé zřejmě nikoliv.

5. Spolupráce třídních učitelů v procesu adaptace žáků na 6. třídu

ZŠA: S bývalými třídními učiteli žáků, se školním pedagogickým pracovištěm (SPP) tvořeného z výchovného poradce, metodika prevence, součástí je i školní psycholog.

ZŠB: Se kolegy na druhém stupni některých předmětů. Jeden z učitelů i s bývalými učiteli žáků, druhý učitel však nikoliv, nekontaktuje ani bývalou třídní učitelku. Dále spolupráce se školní, případně externí psycholožkou, jeden z těchto učitelů je sám metodik prevence, sledují klima ve třídách, podchycení náznaků patologických jevů. Neosobní spolupráce s pracovníky z pedagogicko-psychologické poradny.

ZŠC: S veškerými učiteli, kolegy různých předmětů. Na dané škole nemají učitelé kabinety zvlášť, mají společnou sborovnu. Spolupráce s vedením školy, výchovným poradcem, preventistou, komunikace na hodně dobré úrovni. Školní psycholog zde není, mohou však oslovit externího psychologa.

ZŠD: Spolupráce s psycholožkou, ředitelkou, bývalými učiteli z 1. stupně žáků současné třídy, s kolegy jiných předmětů. Úzká spolupráce především se školní psycholožkou.

– Tentokrát bych celkově u všech škol usoudil, že jejich vzájemná spolupráce je v rámci jejich kompetencí protektivním faktorem zvládnutí zátěže žáků spojeného s přechodem na druhý stupeň.

6. Vnímání důležitých informací žáků

ZŠA: Nejdůležitější je zdravotní stav žáka a informace o vážných poruchách chování.

ZŠB: Oba učitelé se shodují, že známám nepřikládají velkou váhu, dále že pokládají za důležité takové informace od žáků, které pocházejí od kolegů, především z jejich zkušeností. Jeden z učitelů se zmiňuje, že nebyl předem upozorněn na zdravotní, dietní, aspekt jednoho z žáků, avšak tvrdí, že si důležité informace tohoto typu zjišťuje od žáků sám. Tento učitel sice vyloženě nevyhledává informace o žácích od kolegů, ale na závažné informace, typu šikana, dává pozor. Druhý učitel se dále zmiňuje o dokumentech žáka (o „papírech“), klade zřetel na individuální vzdělávací plány, na případné problémy, kterými se dítěte vymyká.

ZŠC: Zde učitel zmiňuje nejprve informace z klasifikačních záznamů, katalogových listů, kde jsou informace od žáků; v případě jejich změny jsou informace údajně vždy hlášeny žáky.

ZŠD: Je zde zmiňována příprava na vyučování, domácí příprava, ochota pracovat, spolupracovat či chování, zda například jsou žáci drzí.

7. Zdroje podpory a zátěže pro třídní učitele v procesu adaptace žáků na 6. třídu

ZŠA: Podporou je celý pedagogický sbor, ŠPP, spolupracující rodiče. Zátěží pak například žáci s vážnou poruchou chování.

ZŠB: Jako podporu zde učitelé uvádí jednak všechny kolegy, vedení školy, překážkou zase mnohdy samotné děti (jeden z učitelů se zamýšlí, zda by mohli být zátěží někteří rodiče v jistých organizačních záležitostech týkajících se například akcí s přespáním, ale shledává, že v takových případech odporují děti účasti spíše než by bylo důvodem odmítnutí rodičů poskytnout dítěti finanční prostředky na danou akci), jednak je zde přímo spolupráce s rodiči uváděná jako podpora v případě problémů se třídou, byť údajně se v mnohých případech jedná o rodiče, kteří jsou zároveň osobní známí. Zátěží pro třídní učitelé mohou být samotní noví žáci, konkrétně obavy z neznámosti jejich charakterových vlastností.

ZŠC: Podporou je vedení školy, SRPŠ (Sdružení rodičů a přátel školy), ostatní učitelé, na odloučeném pracovišti ve vedlejší menší vesničce paní kuchařka ochotná navařit oběd nebo udělat snídani v případě konání společných akcí i se žáky prvního stupně daného odloučeného pracoviště a žáky z domovské školy. Za významný potencionální zdroj opory je dále uváděna spolupráce s externí organizací AVE v rámci pořádání různých akcí s noclehem, například za účelem sociometrického šetření vztahů ve třídě. – Nedobré vztahy ve třídě by se zase daly považovat za zdroj zátěže pro učitele.

ZŠD: Podporou je vstřícnost rodičů. Uvést, co je zdrojem vyložené zátěže je sice pro tyto učitelé údajně obtížné, ale sdělují jako zátěž situaci, kdy rodiče neberou telefon či neodpovídají nebo kdy nejsou žáci přiznat či uvědomit si některé chyby.

– Zátěže na straně učitelů a školy jistě mohou být i v některých případech rizikovým faktorem zvládnutí zátěže žáků při přechodu na 2. stupeň ZŠ, avšak ve všech zkoumaných školách bylo zjištěno, že nachází zdroje podpory.

8. Učení se býti třídním učitelem

ZŠA: Uvádí zde, že se pedagog učí být třídním učitelem po celou dobu profesní kariéry, neboť každý kolektiv je zcela odlišný, podotýkány jsou opět zdroje opory doplněné o předávání osobních zkušeností, osvědčených metod a forem práce učitelů. Učitelé se účastní vzdělávání zaměřené na práci s třídním kolektivem, s problémovými žáky, na komunikaci s rodiči, duševní i tělesný vývoj žáků.

ZŠB: Přímou podle praktických zkušeností, oba učitelé hovořili o „hození“ do třídnictví. Jeden z učitelů tvrdí, že se to nedá naučit, údajně ani vysokým školám by se nemělo vyčítat, že to nenaučí, je třeba si tuto skutečnost prožít se všemi problémy; tvrdí, že mu to však šlo a zjišťuje, že je to stále lepší a je vlastně rád, že to na něj přišlo najednou. Druhý z učitelů uvádí pomoc starších kolegů v kabinetě prostřednictvím rad a kontroly.

ZŠC: Tento učitel má již zkušenost s třídnictvím jednoho třídního kolektivu po celou jeho školní docházku na 2. stupni ZŠ, tedy kolektiv, jež prošel od 6. do 9. ročníku, a udává, že při svých počátcích třídnictví se ptal kolegů s delší praxí, co má jak dělat, v čemž mu pomáhali, a nyní zase sám předává nabyté zkušenosti dalším kolegům.

ZŠD: Zde se tito učitelé třídními učiteli stále učí, zvláště pak jeden z nich, který je učitelem s celkovou praxí 2. rokem a třídnictvím úplně 1. rokem. Uvádí, že nejdůležitější je na počátku získat k žákům přístup, prokázat jim svou poskytovanou oporu. Netvrdí, že by se měl na třídnictví učit nějak speciálně, podotýká dále zejména podporu zkušenějších kolegů, kteří poradí s dokumentací či organizací třídních schůzek.

– Daná výpověď je především čistě z pohledu začínajícího učitele, který se právě nachází počátečních fází učení se roli třídního učitele. Za významné a velice správně bych zdůraznil, brání zřetel na podporu žáků samotných. Stupeň pocíťované podpory žáky ze strany školy a učitelů při přechodu z 1. na 2. stupeň totiž přímo zjišťuji v rámci dotazníkového šetření všech zkoumaných žáků v rámci otázky 17⁵.

2.3.2 Přechod na druhý stupeň ZŠ a žáci 6. tříd

Na základě získaných a zpracovaných dat prostřednictvím kvantitativní analýzy z dotazníkového šetření zkoumaných žáků 6. tříd následně uvádím **úroveň adaptace žáků 6. tříd** u vybraných skupin těchto respondentů, především podle předem stanovených proměnných v rámci hypotéz, jež zahrnují především žáky pocíťované zdroje opory a zdroje obav, jež

⁵ **Znění otázky 17:** Při přechodu z 1. na 2. stupeň jsem cítil/a podporu ze strany školy a učitelů.

v uvedeném pořadí jsou příklady **rizikových a protektivních faktorů zátěže vnímaných žáky** spojené s přechodem z prvního na druhý stupeň ZŠ.

Vyhodnocení veškerých dat pomocí sloupcových grafů, následně slovně objasňuji.

Než se dostanu k samotné hlavní části, v níž budu prostřednictvím získaných výsledných hodnot z grafů reagovat na své výzkumné hypotézy, tedy potvrzovat nebo vyvracet je, začnu informací, jež je vlastně celkovým, nejobecnějším, výsledkem celého dotazníkového šetření, který však může působit jen jako abstraktní číselná hodnota, respektive v mém výzkumném vzorku již tato hodnota nelze srovnat s jinou výslednou hodnotou, proto usuzuji, že z ní ani nemá smysl tvořit graf. Jde o celkovou adaptaci všech zkoumaných žáků 6. tříd, tedy ze všech škol.

Celková adaptace všech zkoumaných žáků 6. tříd (v rámci intervalu hodnot $(-2, 2)$, kde hodnota -2 by znamenala teoreticky reálně naprosto nejhorší možnou adaptaci, nebo chcete-li neadaptaci a hodnota 2 naprosto nejlepší adaptaci žáků 6. tříd na přechod z prvního na druhý stupeň ZŠ) vyjádřená číselnou hodnotou, je **(+)0,68**.

Pokud toto číslo zaokrouhlíme na jednotky, získáme číslo **(+)1**, a pokud bychom jej například přiřadili k nabízené odpovědi u otázek 5 – 30 mnou sestaveného dotazníku (tedy -2 – rozhodně ne, -1 – spíše ne, 1 – spíše ano a 2 – rozhodně ano) a doplnili k tomu slovo *adaptování*, mohli bychom jednoduše při tomto logickém úsudku odpovědět, že:

Zkoumaní žáci 6. tříd jsou na přechod z prvního na druhý stupeň ZŠ celkově spíše adaptováni.

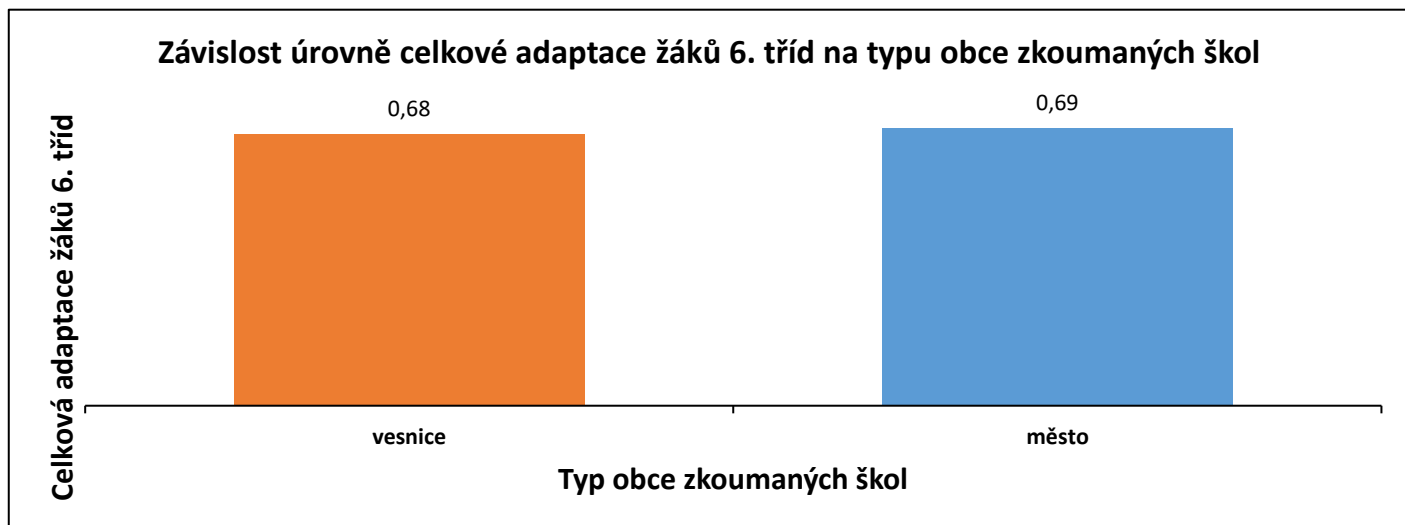
Případně:

Celková adaptace zkoumaných žáků 6. tříd na přechod z prvního na druhý stupeň je spíše dobrá.

Nyní se dostáváme k hlavní části se zpracovanými výsledky v grafech, komentáři těchto výsledků a hlavně potvrzování, případně vyvracení stanovených výzkumných hypotéz (označených *H1.* až *H7.*).

V **H1.** jsem formuloval, že *úroveň celkové adaptace u žáků 6. tříd na přechod z prvního na druhý stupeň ZŠ je nižší u městských (větších) škol než u vesnických (menších škol).*

Graf č. 1: Závislost úrovně celkové adaptace žáků 6. tříd na typu obce zkoumaných škol

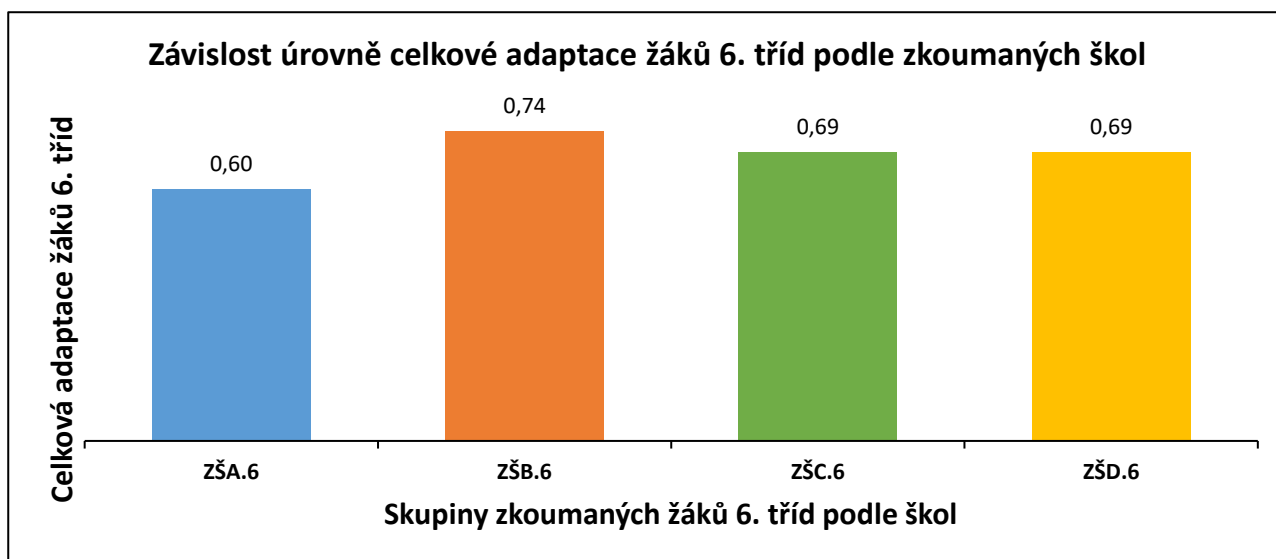


Z grafu však vidíme, že v rámci mého výzkumného vzorku celková adaptace žáků 6. tříd na přechod z prvního na druhý stupeň ZŠ je u zkoumané městské školy téměř shodná jako zkoumaných vesnických škol, dokonce je nepatrně **vyšší**.

Řekněme zde tedy, že **H1. nebyla potvrzena**. V podstatě byla vyvrácena, byť nepatrně. Usuzuji, že v mém výzkumném vzorku mohla být městská ZŠ, která právě celkovou adaptaci žáků 6. tříd na přechod ovlivňuje lépe.

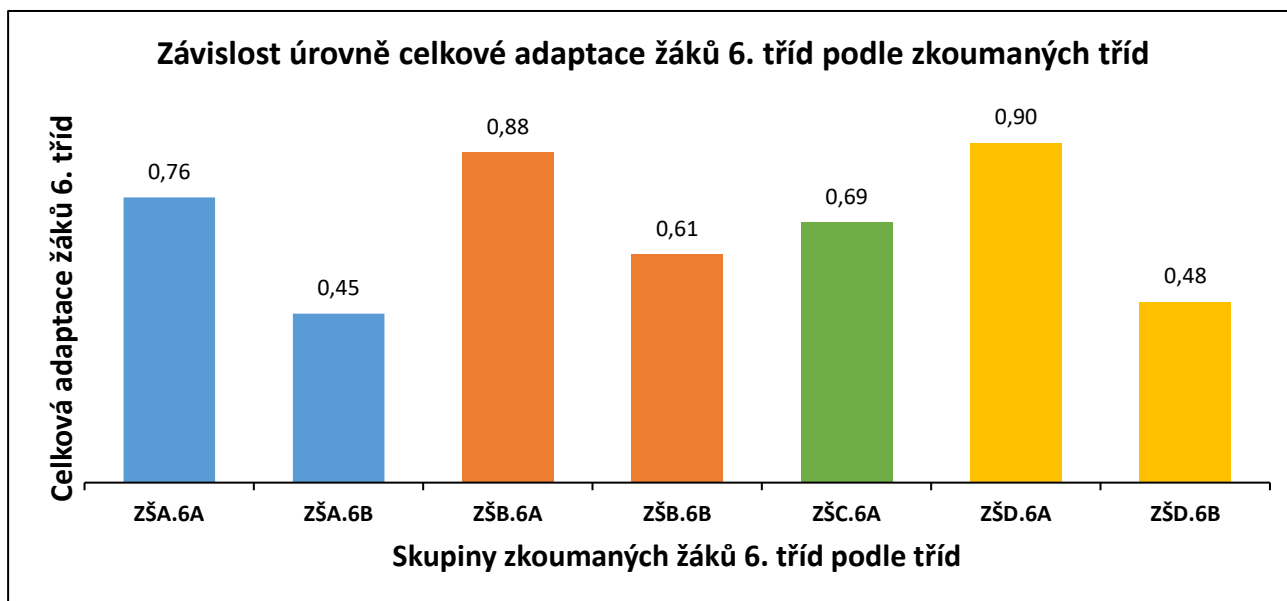
Podívejme se o něco málo podrobněji, jak je to s celkovou úrovní adaptace žáků 6. tříd na přechod podle zkoumaných škol i podle zkoumaných jednotlivých tříd.

Graf č. 2: Závislost úrovně celkové adaptace žáků 6. tříd podle zkoumaných škol



Celková adaptace žáků 6. tříd na přechod z prvního na druhý stupeň při srovnání jednotlivých škol je však nejvyšší u vesnické školy ZŠ B, nikoliv u dané jediné městské školy ZŠ D.

Graf č. 3: Závislost úrovně celkové adaptace žáků 6. tříd podle zkoumaných tříd

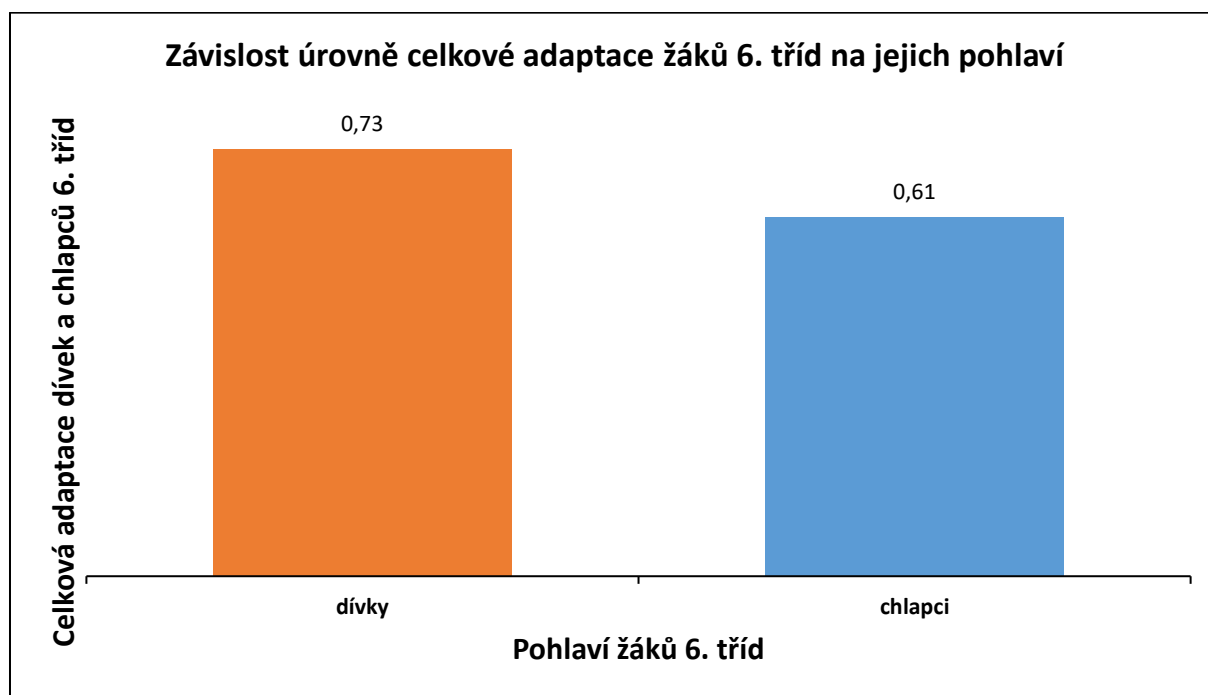


Zde můžeme dokonce vidět i poměrně významné rozdíly mezi třídami v rámci jednotlivých škol při srovnání celkové adaptace žáků 6. tříd na přechod.

Zdá se tedy, že hlavní roli nehraje pouze skutečnost, zda se jedná o vesnickou (menší) či městskou (větší) ZŠ, významně závisí na konkrétních školách, ale zejména rovněž i na jednotlivých třídách v rámci těchto škol. Usoudil bych, že důležitá bude například role v rámci způsobů organizace přechodu na druhý stupeň ZŠ, ale i u samotných učitelů, případně vedení školy.

V **H2.** jsem formuloval, že *úroveň celkové adaptace u žáků 6. tříd na přechod z prvního na druhý stupeň ZŠ je vyšší u dívek než u chlapců.*

Graf č. 4: Závislost úrovně celkové adaptace žáků 6. tříd podle zkoumaných tříd

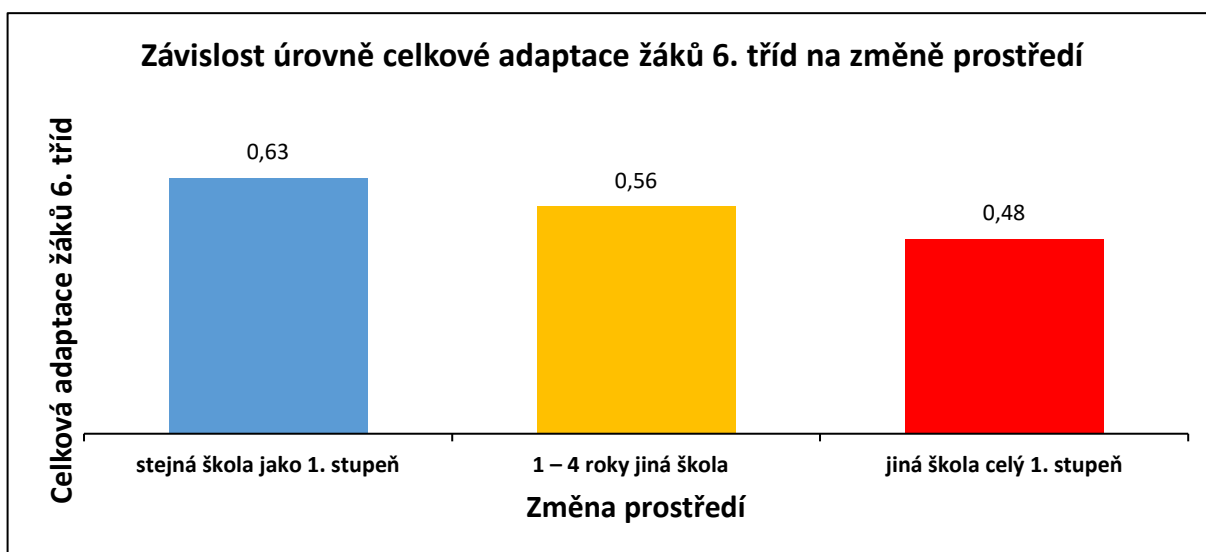


Z grafu můžeme vidět, že celková adaptace na přechod z prvního na druhý stupeň je skutečně **vyšší u dívek** než u chlapců.

H2. byla potvrzena.

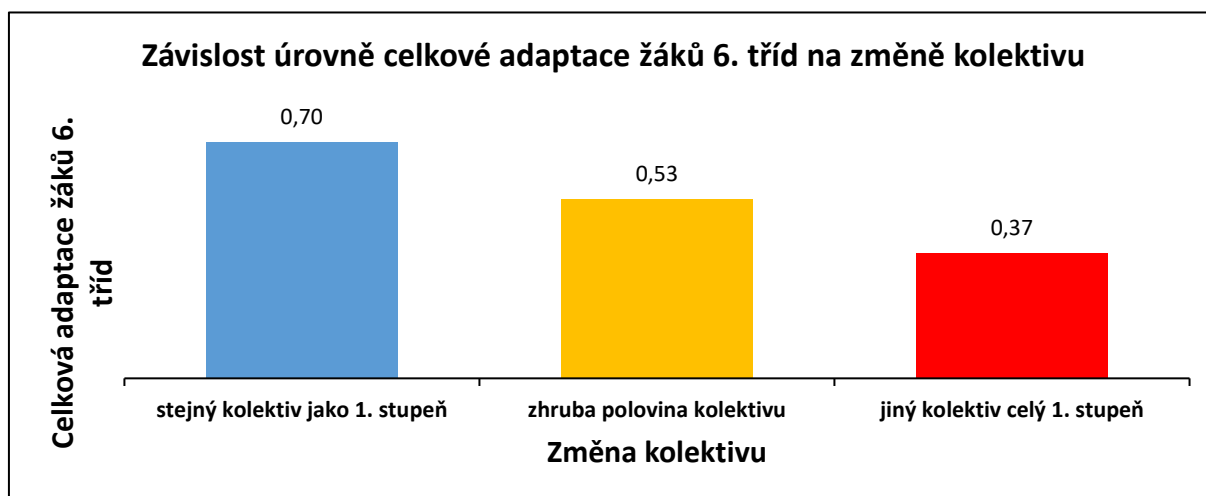
V **H3.** jsem formuloval, že *úroveň celkové adaptace u žáků 6. tříd na přechod z prvního na druhý stupeň ZŠ se liší v závislosti na organizačních okolnostech souvisejících s tímto přechodem (typy organizačních způsobů přechodů, dřívější setkání žáka s jeho současným třídním učitelem, zkušenost žáka s vyučováním různými učiteli v různých předmětech)*

Graf č. 5: Závislost úrovně celkové adaptace žáků 6. tříd na změně prostředí



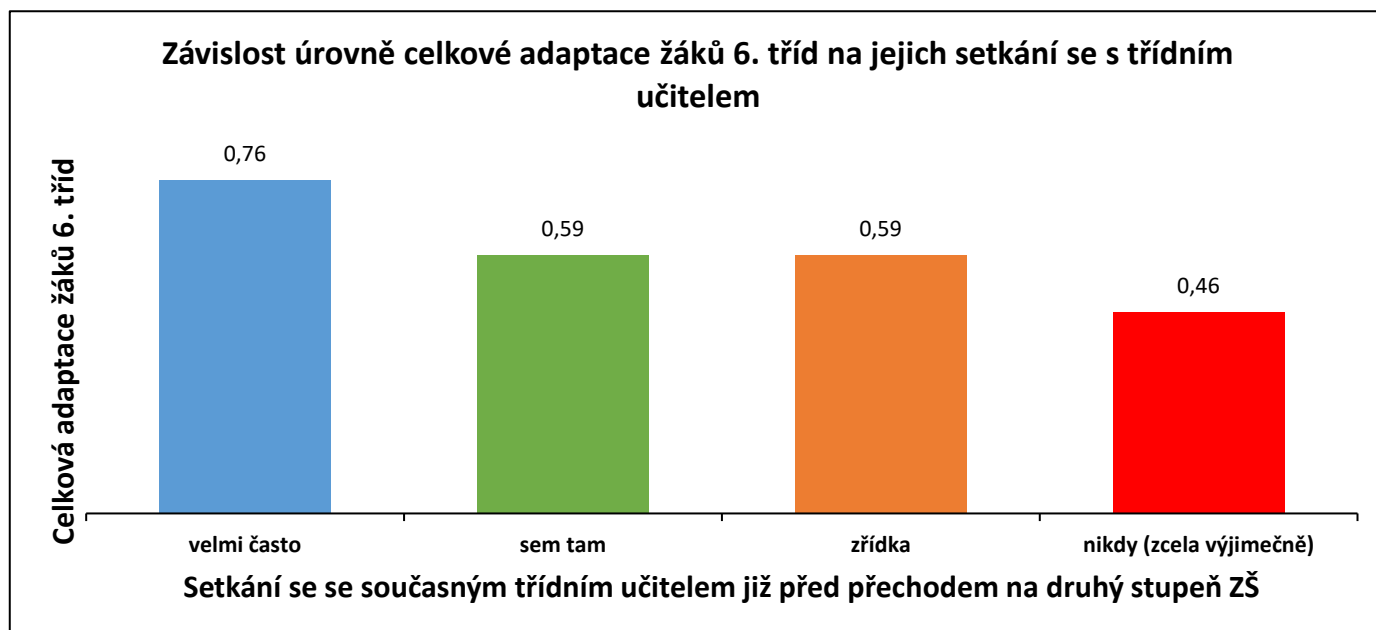
Tento graf vychází z *otázky 1*. Zde se ukázalo, že skupina všech zkoumaných žáků, která byla na stejné škole již na prvním stupni, měla nejlepší celkovou adaptaci na přechod z prvního na druhý stupeň ZŠ. Nejhorší pak na tom s celkovou adaptací byla skupina žáků, která po celou dobu prvního stupně ZŠ na dané škole nebyla a přešla na ní až na druhý stupeň ZŠ, tedy až v 6. třídě.

Graf č. 6: Závislost úrovně celkové adaptace žáků 6. tříd na změně kolektivu



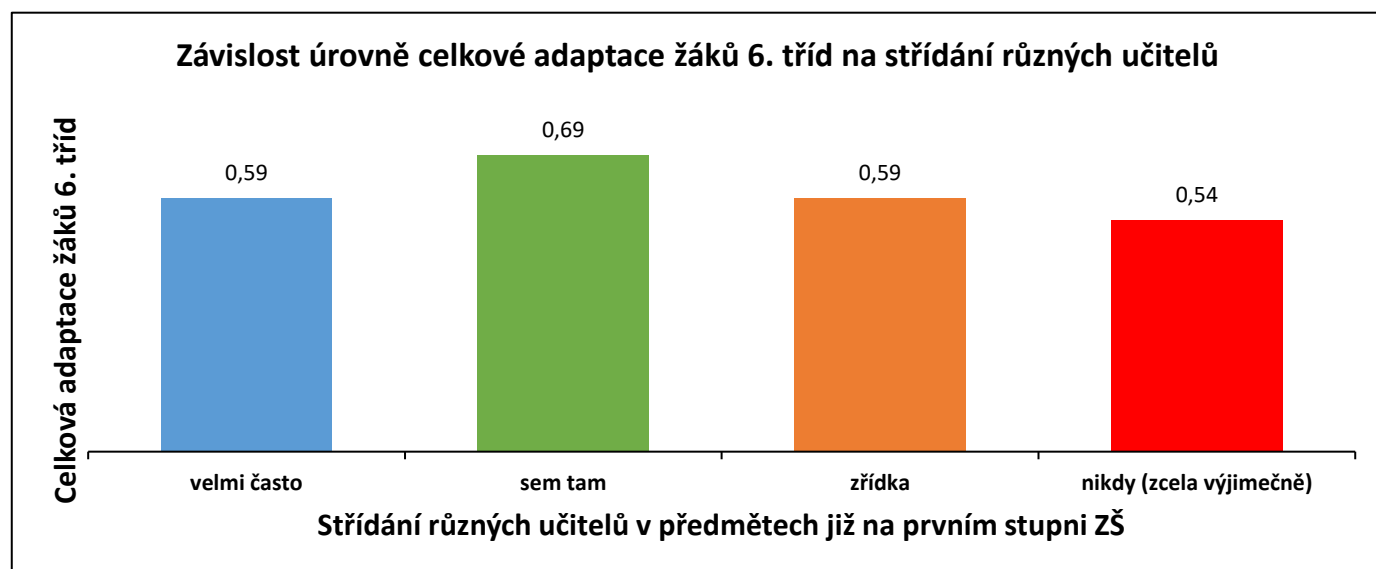
Vycházíme nyní z *otázky 2*. Zcela analogicky se ukázalo, že skupina zkoumaných žáků, která na prvním stupni měla stejné spolužáky, měla i nejlepší celkovou adaptaci na přechod. Opačně pak tomu bylo u skupiny žáků, u nichž došlo s přechodem na druhý stupeň zcela ke změně kolektivu spolužáků, tedy přišla mezi spolužáky nové.

**Graf č. 7: Závislost úrovně celkové adaptace žáků 6. tříd
na jejich setkání se s třídním učitelem již před přechodem na druhý stupeň ZŠ**



Graf vychází z *otázky 3*. Ukázala se zde skutečnost, že čím častěji se žáci 6. tříd setkali se svým třídním učitelem, tím lepší je jejich celková adaptace. Pokud se s daným třídním učitelem dříve nesetkali vůbec, mohlo to být například kvůli neprojevení zájmu se setkat ze strany učitele. Případně však tito žáci mohli být zcela na jiné škole.

**Graf č. 8: Závislost úrovně celkové adaptace žáků 6. tříd
na střídání různých učitelů v různých předmětech již na prvním stupni ZŠ**

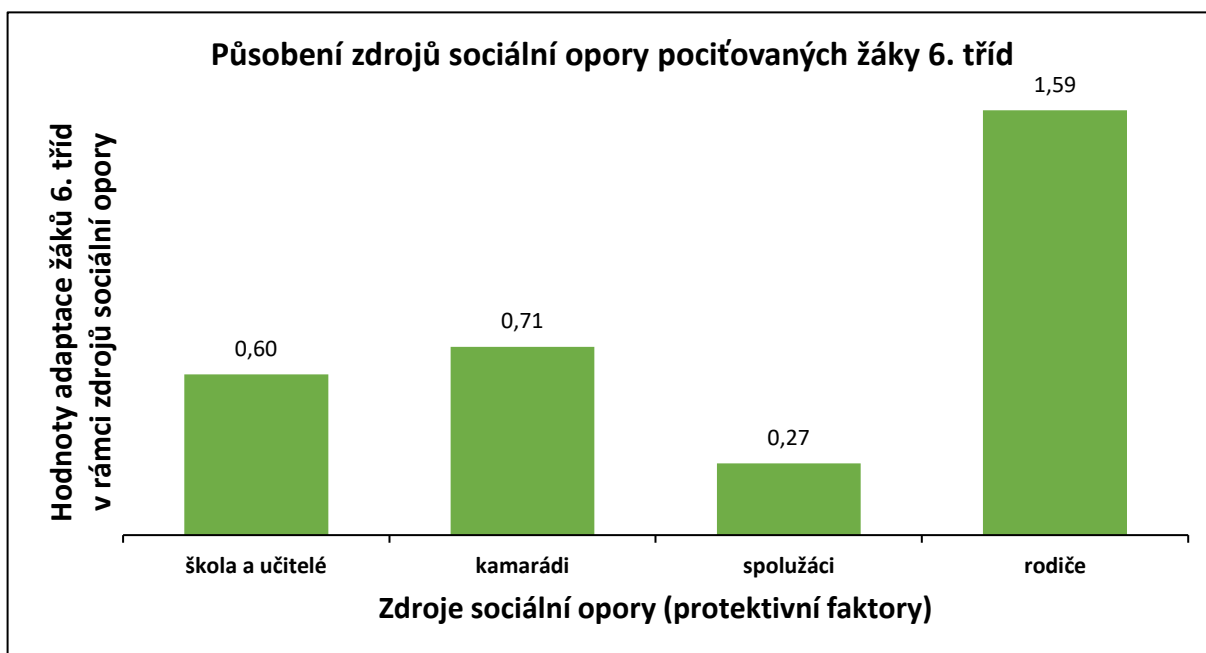


Tento graf vychází z *otázky 4*. Neprokázano se zde, že nejvyšší míra střídání různých učitelů na prvním stupni má největší význam pro celkovou adaptaci. Pokud však žáci měli na prvním

stupni ZŠ ve všech předmětech stejného učitele, jejich celkovou adaptaci na druhý stupeň ZŠ to v mnoha případech ovlivnilo k horšímu.

V **H4.** jsem formuloval, že *úroveň celkové adaptace u žáků 6. tříd na přechod z prvního na druhý stupeň ZŠ významně pozitivně ovlivňují dostupné pocíťované zdroje sociální opory.*

Graf č. 9: Působení zdrojů sociální opory pocíťovaných žáky 6. tříd

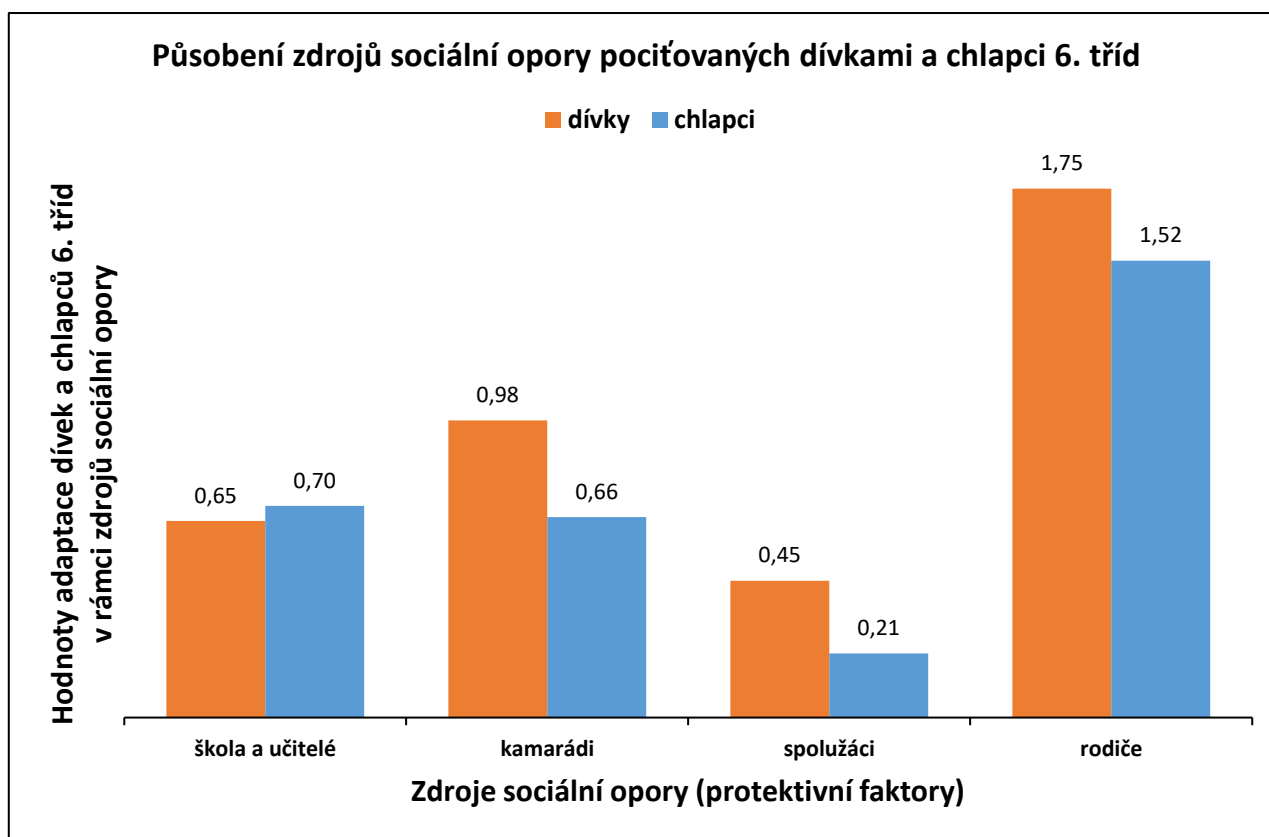


Tento graf vychází z **otázek 17 – 20**. Podle grafu můžeme říci, že z pocíťovaných sociálních opor žáky 6. tříd, celého mého výzkumného vzorku, je nejvýznamnější **opora rodičů**. (Tedy položka 20 měla z těchto čtyř položek nejvyšší průměrnou hodnotu). Následně jako druhá nejvýznamnější je sociální opora kamarádů, která však měla oproti opoře rodičů méně než poloviční hodnotu, dále škola a učitelé. Jako nejméně významným zdroje sociální opory se ukázali spolužáci. Opora rodičů je zde zároveň nejvýznamnějším protektivním faktorem zvládání zátěže žáků 6. tříd při přechodu z prvního na druhý stupeň.

Pokusil jsem tyto údaje ještě porovnat mezi dívkami a chlapci.

Připomínám ještě jednou **H2.**, že *úroveň celkové adaptace u žáků 6. tříd na přechod z prvního na druhý stupeň ZŠ je vyšší u dívek než u chlapců.*

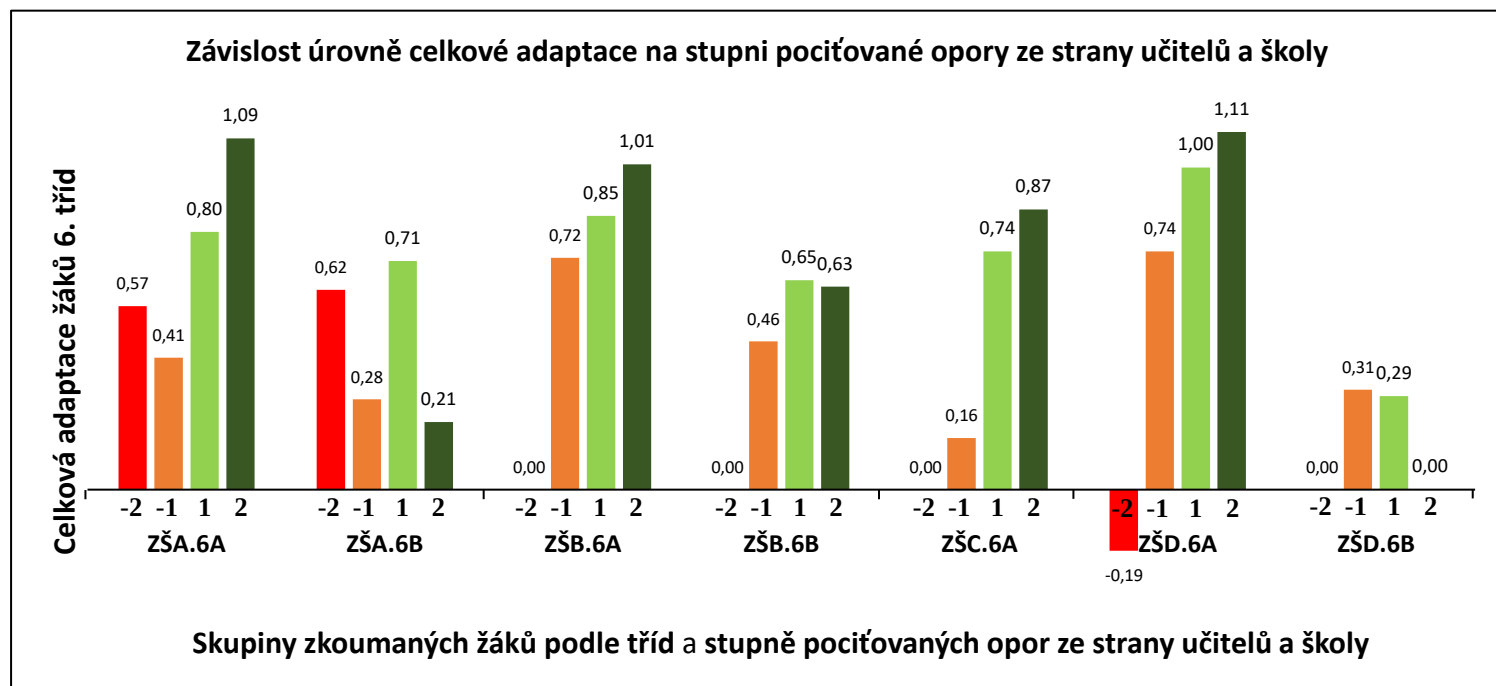
Graf č. 10: Působení zdrojů sociální opory pocíťovaných dívkami a chlapci 6. tříd



Podle hodnot lze říci, že z žáků 6. tříd mého výzkumného vzorku, pocíťují dívky více sociální opory než chlapci co se týče opory kamarádů, spolužáků i rodičů. Sociální oporu ze strany školy a učitelů zase pocíťují více chlapci.

V **H5**. jsem formuloval, že *úroveň celkové adaptace u žáků 6. tříd na přechod z prvního na druhý stupeň ZŠ je vyšší, čím vyšší je stupeň pocíťované opory těchto žáků ze strany učitelů a školy.*

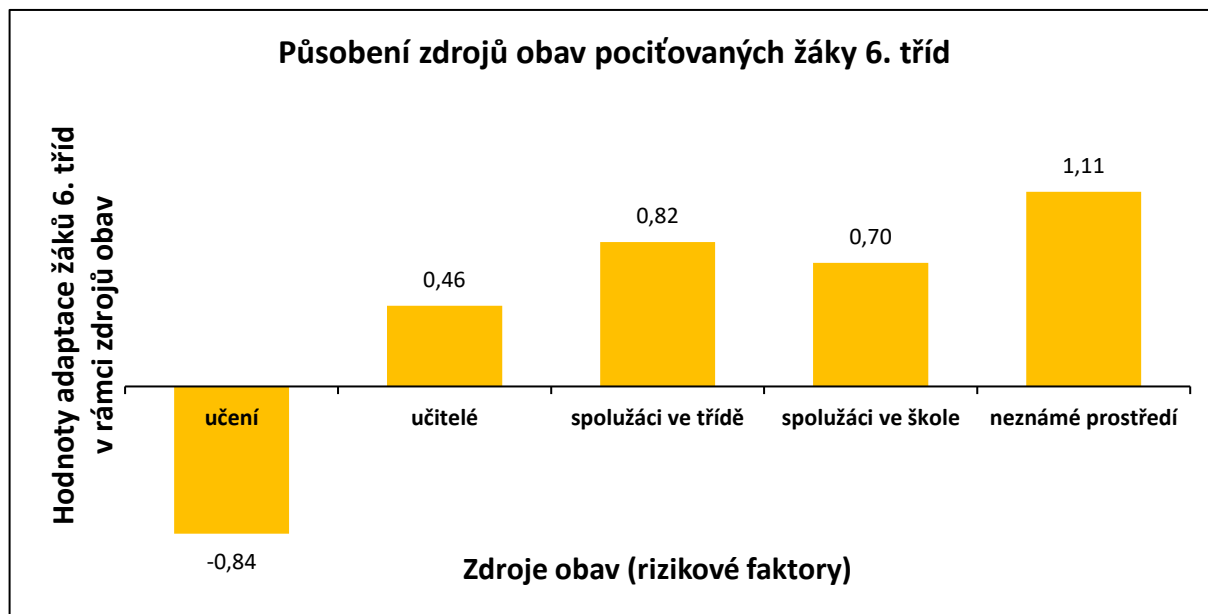
Graf č. 11: Závislost úrovně celkové adaptace žáků 6. tříd na stupni pocíťované opory ze strany učitelů a školy



Tento graf vychází z **otázky 17** (*Při přechodu z 1. na 2. stupeň jsem cítil/a podporu ze strany školy a učitelů*). Jelikož se jedná o závislost ze strany učitelů a školy, rozčlenil jsem zde údaje v rámci zkoumané jednotlivé školní třídy. U každé ze tříd jsou uvedeny číselné hodnoty vztahující se k nabízeným odpovědím na otázku 17. Zkoumáme zde tedy tvrzení, zda u jednotlivých školních tříd rostou hodnoty celkové adaptace s růstem hodnot vztahujících se k nabízeným odpovědím (-2 – rozhodně ne, -1 – spíše ne, 1 – spíše ano, 2 – rozhodně ano). Toto tvrzení bylo **zcela potvrzeno u tříd ZŠB.6A, ZŠC.6A a ZŠD.6A**. U třídy ZŠD.6A vidíme dokonce záporné hodnoty, což znamená, že skupina žáků této třídy, která odpověděla, že rozhodně nepocíťuje oporu ze strany školy a učitelů v průměru vykazuje špatnou (zápornou) celkovou adaptaci při přechodu z prvního na druhý stupeň ZŠ. Zcela jinak se však zdá u obou tříd ZŠA.6, kde záporný stupeň pocíťované opory ze strany školy a učitelů celovou dobrou adaptaci tolik neohrožuje. U třídy ZŠA.6B dokonce nastává, že skupina žáků této třídy, která odpověděla, že rozhodně pocíťuje oporu ze strany školy a učitelů vykazuje nejméně dobrou celkovou adaptaci na přechod z prvního na druhý stupeň, což je možná jen náhoda. Třída však může mít celkově špatnou adaptaci z jiného důvodu než podpora školy a učitelů.

V **H6**. jsem formuloval, že *úroveň celkové adaptace u žáků 6. tříd na přechod z prvního na druhý stupeň ZŠ významně negativně ovlivňují pocíťované zdroje obav v souvislosti s daným přechodem*.

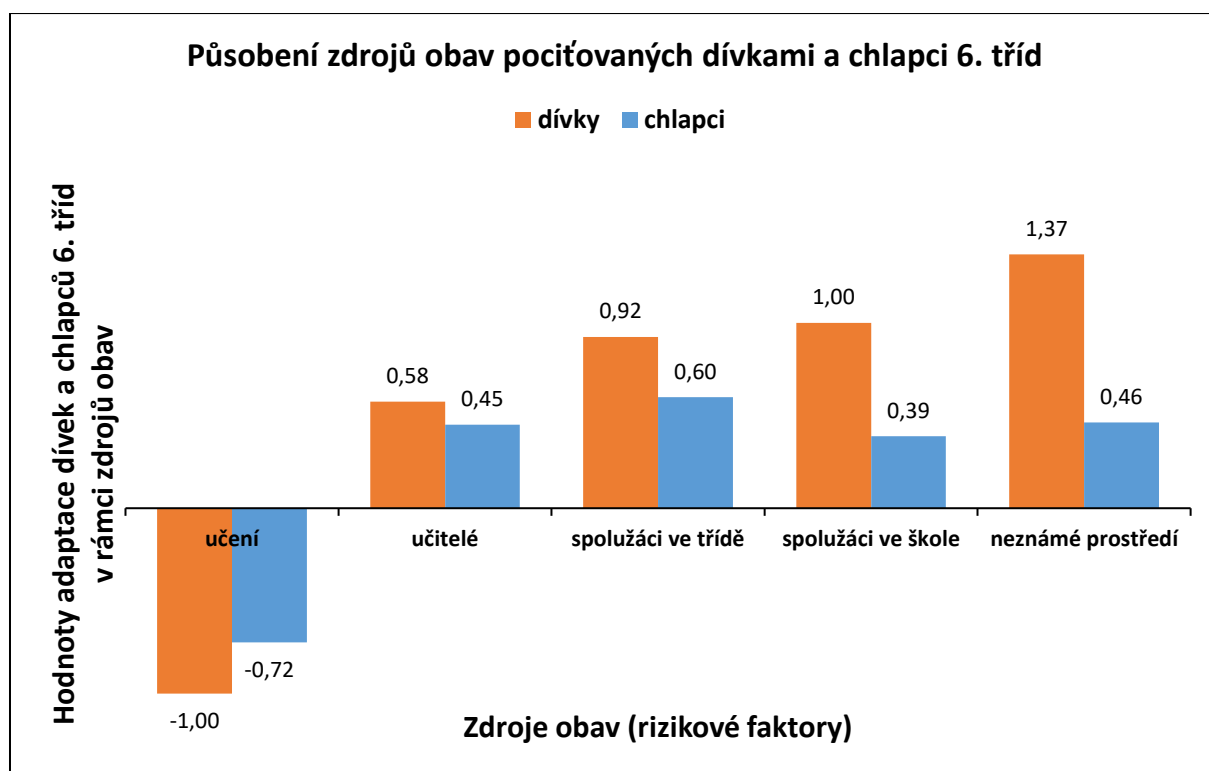
Graf č. 12: Působení zdrojů obav pocíťovaných žáky 6. tříd



Tento graf vychází z **otázek 21 – 26**. Podle grafu můžeme říci, že z pocíťovaných obav žáky 6. tříd, celého mého výzkumného vzorku, má největší vliv **učení**. (Tedy položka 21 měla z těchto čtyř položek nejnižší průměrnou hodnotu.) Obavy z učení u žáků 6. tříd jsou časté natolik, že lze přímo říci, že jsou významným rizikovým faktorem pro zvládání zátěže u žáků 6. tříd při přechodu z prvního na druhý stupeň ZŠ. Dále by se již v podstatě dalo říci, že v rámci ostatních zdrojů obav již není žádná, která by hrála srovnatelně významnou roli. Nejméně se žáci obávají neznámého prostředí, ale zde může docházet ke zkreslení dat způsobeného sloučením výzkumného souboru, jehož jednotlivci zažívali různé organizační typy přechodů.

Tyto údaje jsem porovnal mezi dívkami a chlapci.

Graf č. 13: Působení zdrojů obav pociťovaných dívkami a chlapci 6. tříd

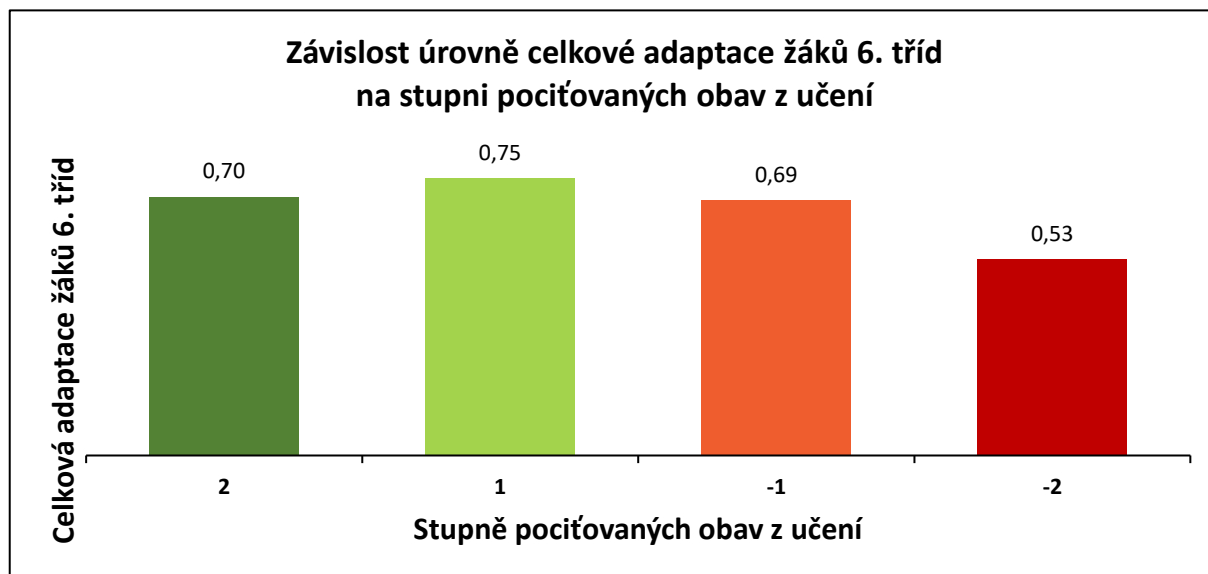


Podle hodnot lze říci, že z žáků 6. tříd mého výzkumného vzorku, více obav (čím nižší hodnota adaptace) z učení pociťují dívky než chlapci. U ostatních zdrojů obav zase naopak dívky vykazují nižší míru obav než vyšší, byť tyto ostatní zdroje obav tedy neprokázaly, že by byly natolik časté, aby měly význam pro špatnou adaptaci, tento význam je i zde rovněž pouze u obav u učení (neboť pouze zde je hodnota adaptace záporná).

To přímo souvisí s poslední hypotézou.

V **H7**. jsem formuloval, že *úroveň adaptace na učivo u žáků 6. tříd je nižší, čím více tito žáci pociťovali obavu z učení při přechodu z prvního na druhý stupeň ZŠ.*

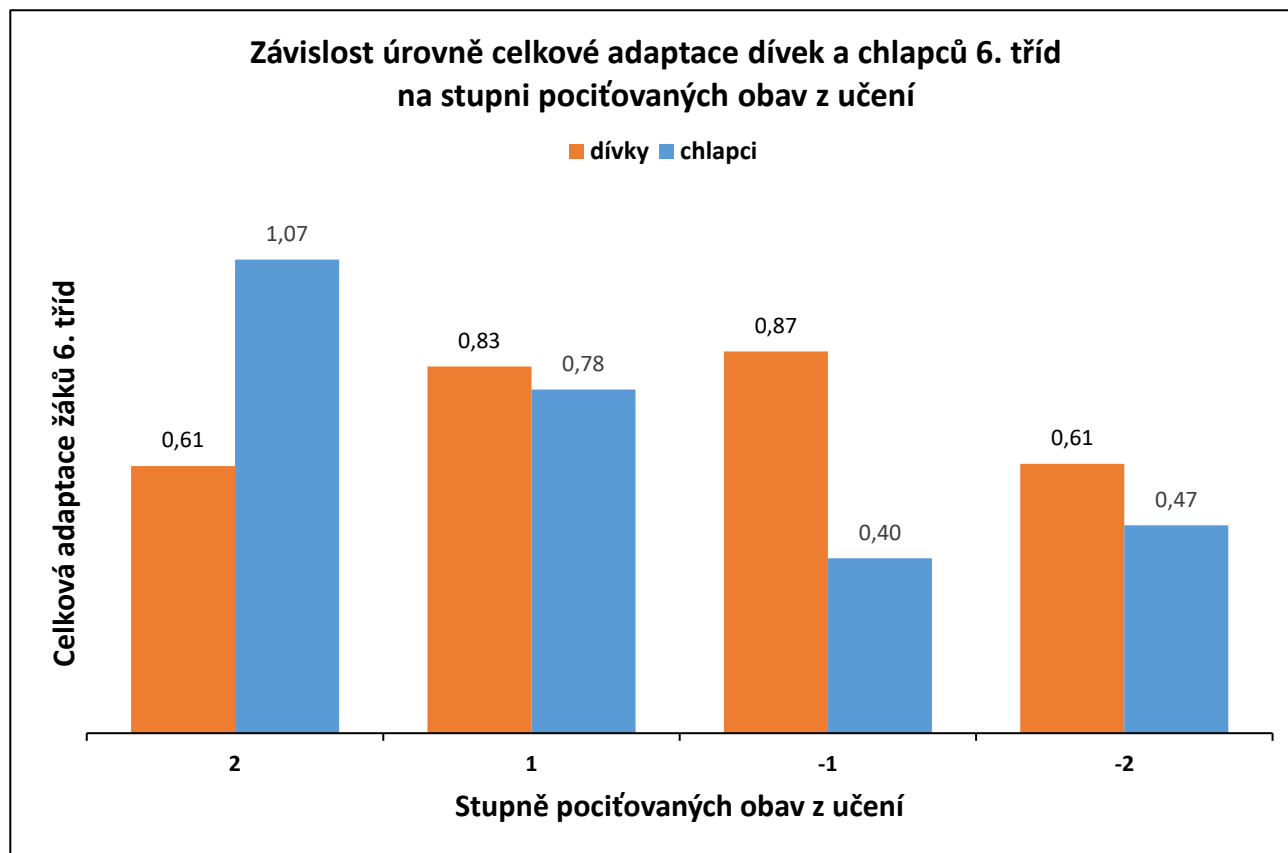
**Graf č. 14: Závislost úrovně celkové adaptace žáků 6. tříd
na stupni pocíťovaných obav z učení**



Tento graf vychází z *otázky 21*. Zde zkoumáme tvrzení, zda u všech zkoumaných žáků 6. tříd klesají hodnoty celkové adaptace s poklesem hodnot vztahujících se k nabízeným odpovědím. Toto tvrzení je však potvrzeno jen částečně, neboť nejvyšší celkovou adaptaci na přechod z prvního na druhý stupeň vykazuje skupina žáků, která uvedla, že se učení rozhodně neobává, nýbrž skupina, jež uvedla, že se učení neobává spíše. Nicméně u žáků, kteří odpověděli že se učení obávají spíše a dokonce i u žáků, kteří odpověděli, že se učení obávají rozhodně, nebyl výrazný pokles v celkové adaptaci. Z výsledků vyplývá, že obavy z učení rizikovými faktory zvládnání zátěže při přechodu z prvního na druhý stupeň nejsou. Považuji H7. jako **nepotvrzenou**.

Tyto údaje jsem se ještě pokusil porovnat mezi dívkami a chlapci.

**Graf č. 15: Závislost úrovně celkové adaptace dívek a chlapců 6. tříd
na stupni pociťovaných obav z učení (-2 – nejvíce obav)**



Pokud bychom chtěli opět prokázat stejné tvrzení jako u předchozího grafu, avšak zvlášť pro dívky a zvlášť pro chlapce, tedy zda u všech zkoumaných dívek 6. tříd klesají hodnoty celkové adaptace s poklesem hodnot vztahujících se k nabízeným odpovědím a zda u všech zkoumaných chlapců 6. tříd klesají hodnoty celkové adaptace s poklesem hodnot vztahujících se k nabízeným odpovědím, opět by ani v jednom z těchto dvou případů nebylo potvrzeno, nicméně zde alespoň nacházíme ještě jiné závislosti. Například u dívek vidíme paradox, že se celková adaptace na přechod z prvního na druhý stupeň ZŠ dokonce zvyšuje při zhoršování pociťovaných obav u prvních tří stupňů, při nejnižším (nejhorším) stupni je pak hodnota shodná jako při nejvyšším (nejlepším) stupni, což by se dalo argumentovat tím, že mírné obavy mohou být motivující ke zvládnutí v podobě lepší přípravy. U dívek může být vyšší pocit sebeúčinnosti při zvládnutí učiva, možná i čím více mají obav z učiva, tím lepší mají předpoklady pro jeho zvládnutí. U chlapců zase, poněkud obráceně, se při zhoršování pociťovaných obav u prvních tří stupňů celková adaptace na přechod z prvního na druhý stupeň ZŠ snižuje, avšak u nejnižšího (nejhoršího) stupně se zase celková adaptace na přechod z prvního na druhý stupeň paradoxně zvýšila. Bylo by možné však z toho alespoň usoudit, že s zvyšující se míra obav z učení částečně snižuje celkovou dobrou adaptaci na přechod z prvního na druhý stupeň ZŠ u chlapců,

u dívek míra obav z učení zřejmě celkovou dobrou adaptaci na přechod z prvního na druhý stupeň ZŠ snad ani vůbec neohrožuje. Obavy z učení však nejsou globálně rizikovými faktory zvládnutí zátěže na přechod z prvního na druhý stupeň ani u dívek, ale ani ne u chlapců.

Nakonec bych se rád alespoň stručně zmínil o **odpovědích žáků na dobrovolnou otevřenou otázku**. Z celého výzkumného vzorku odpovědělo na otevřenou otázku 41 % žáků (to je 55 žáků z 134). Odpovědi většiny z nich byly pozitivního nebo neutrálního smyslu.

Rád bych zde zmínil mnou vybrané otevřené odpovědi od každého jednoho zástupce ze zkoumaných ZŠ (ukázky vypracovaných dotazníků vybraných žáků 6. tříd, kteří uvedli odpověď na otevřenou otázku v dotazníku, viz Příloha 6 – 9). (Písmena v kódu žáka označují pohlaví, *D* – dívka, *Ch* – chlapec).

ZŠA.6D: Tato dívka se vyjadřuje o obavách týkajících se nenalezení žádného kamaráda/kamarádky při přechodu na druhý stupeň ZŠ v souvislosti s údajnou ztrátou všech kamarádů ze školy, kam chodila na první stupeň ZŠ. – Hodnotím jako výpověď vyznívající negativně, zmiňuje se o obavách v rámci sociálních vztahů.

ZŠB.6Ch: Chlapec se zmiňuje o novém stylu učení, který se mu líbí, o lepších obědech na této škole. Zmiňuje se však také o dvou učitelích, při jejichž hodinách se necítí dobře (neuvádí jména, správně, jak by v dotazníku mělo anonymně být, uvádí, že jde o nejmenovanou učitelku a nejmenovaného učitele). Celkově shrnuje, že se mu na druhém stupni ZŠ docela líbí, za svého třídního učitele je rád. – Toto je nejdelší, nebo alespoň písmem nejroztahanější odpověď ze všech zkoumaných žáků 6. tříd. Hodnotím ji jako neutrální, neboť píše o pozitivních okolnostech jako styly učení, nový třídní učitel, lepší obědy, ale zmiňuje se také o špatném pocitu v hodinách dvou učitelů.

ZŠC.6Ch: Ve své výpovědi s úzkostným nádechem chlapec vypovídá, že by se vrátil na první stupeň ZŠ i za cenu, kdyby ho měl opakovat. Ve třídě by se raději učil sám. Doslova uvádí, že nemá důvod se učit, že nemá žádné sny a kvůli učení žít nechce. – Výpověď tohoto chlapce mě vážně silně dostala. Hodnotím ji jako nejnegativnější z odpovědí všech zkoumaných žáků. Na jednu stranu si říkám, zda to chlapec opravdu myslí tak špatně a nebo je to i část žertu, neboť v hlavičce dotazníku uvedl, že je pohlavím chlapec, ale zde maskuje dvojí tvary, rodu mužského i ženského.

ZŠD.6D: Dívka se zmiňuje, své největší obavy z obtížnosti učení se. Uvádí rovněž každoroční obavy z nových neznámých spolužáků, obává také odchodu jednoho z jejího kamarádů. – Obdobně jako dívka ZŠD.6A uvádí obavy týkající se sociálních vztahů, vyjadřuje však právě také obavu související s učivem na druhém stupni ZŠ.

3. Diskuze

Analýzou a interpretací dat v první části výzkumu z písemně uvedených odpovědí na otázky třídních učitelů žáků 6. tříd jedné základní školy a z rozhovorů třídních učitelů žáků 6. tříd tří základních škol jsem získal charakteristiku zkoumaných škol a třídních učitelů žáků 6. tříd v rámci 8 tematických kategorií dat. Z těchto charakteristik jsem zjistil především způsoby provedení přechodu z prvního na druhý stupeň ZŠ a skutečnosti, které mohou být významnými protektivními, ale i rizikovými faktory zvládnání zátěže pro žáky spojené s tímto přechodem. Z dotazníkového šetření žáků 6. tříd v druhé části výzkumu jsem zjišťoval prostřednictvím kvantitativní analýzy dat celkovou úroveň adaptace u všech zkoumaných žáků 6. tříd, a také jednotlivých zkoumaných škol, tříd a v závislosti na proměnných, jež jsem předem stanovil v rámci výzkumných hypotéz. Analyticky jsem stanovil, které typy škol, respektive, které zkoumané školy jsou méně a které více příznivé pro adaptaci žáků při přechodu z prvního na druhý stupeň ZŠ. Rovněž jsem z vybraného vzorku dat vyhodnotil, které protektivní a rizikové faktory zátěže spojené s přechodem z prvního na druhý stupeň ZŠ vnímané žáky, jsou ve svém účelu prakticky nejvíce působivé. Šlo především z protektivních faktorů o pocíťované zdroje sociální opory a z rizikových faktorů o pocíťované zdroje obav žáky 6. tříd.

Z první části výzkumu bylo u kategorie délka praxe a třídnictví učitelů zjištěna *nejdelší délka praxe 20 let a nejkratší délka praxe 2. rokem*, nejdelší třídnictví bylo zaznamenáno *17. rokem a v pořadí po 5. a nejkratší 1. rokem*.

Typy organizačních okolností související s přechodem byly zjištěny postupně všechny, v rámci každé ze zkoumaných škol byly nalezeny 2 typy, u ZŠA typ *[různá budova –; stejný kolektiv +]* a *[různá budova –; různý kolektiv –]*, u ZŠB typ *[stejná budova +; různý kolektiv –]* a *[různá budova –; různý kolektiv –]*, u ZŠC typ *[stejná budova +; stejný kolektiv +]* a *[různá budova –; různý kolektiv –]*, u ZŠD typ *[různá budova –; stejný kolektiv +]* a *[různá budova –; různý kolektiv –]*. Typ *[různá budova –; různý kolektiv –]* se vyskytl u všech zkoumaných škol, typ *[různá budova –; stejný kolektiv +]* se vyskytl u dvou zkoumaných škol, typ *[stejná budova +; různý kolektiv –]* pouze jednou a typ *[stejná budova +; stejný kolektiv +]* také pouze jednou.

Častá změna třídního kolektivu při přechodu z prvního na druhý stupeň ZŠ bývá způsobena zejména vlivem příchodů nových žáků z okolních menších vesnic.

Na žáky 6. tříd se *předem připravují 2 školy* ze zkoumaných 4 škol, jsou jimi ZŠA a ZŠC.

Adaptační kurzy, případně jiné akce spojené s adaptací žáků 6. tříd, konají třídní učitelé *na 3 školách* ze zkoumaných 4 škol, jsou jimi všechny kromě ZŠD.

Třídní učitelé žáků 6. tříd nejčastěji v procesu adaptace spolupracují s *bývalými třídními učiteli žáků z 1. stupně a učiteli různých předmětů z 2. stupně*, případně se *školním psychologem*, kterého nemá pouze ZŠC nebo v rámci *školního pedagogického pracoviště (ŠPP)*

Jako důležité informace o žácích jsou vnímány především *zdravotní stav*, za závazné zdroje informací jsou také považovány *dokumenty žáka*.

Ze zdrojů podpory a zátěže třídních učitelů žáků 6. tříd je zajímavé zjištění, že všichni zkoumaní učitelé uvádějí jako *podporu spolupráci s rodiči*, dále uvádějí také *vedení školy a pedagogický sbor*, za *zátěž* jsou uváděni hlavně samotní *žáci*, případně *noví žáci* či *žáci s poruchami chování*. V rámci poslední kategorie učení se býti třídním učitelem v podstatě učitelé dvou škol uvádějí *za podpory kolegů*, další dvě školy uvádějí, že *tím se pedagog učí celou dobu* a že, *to se nedá předem naučit*.

Z druhé části výzkumu jsem zjistil, že *celková adaptace zkoumaných žáků 6. tříd na přechod z prvního na druhý stupeň ZŠ je spíše dobrá*, výsledná průměrná hodnota adaptace vyšla 0,68.

Nebyla potvrzena H1., že úroveň celkové adaptace u žáků 6. tříd na přechod z prvního na druhý stupeň ZŠ je nižší u městských (větších) škol než u vesnických (menších škol). Hodnoty vyšly téměř stejně, městská škola vyšla lepší s rozdílem 0,01. Usoudil jsem tedy, že nezáleží tolik na typu školy podle obce, ale spíše na školách a třídách dále individuálně.

Byla potvrzena H2., že úroveň celkové adaptace u žáků 6. tříd na přechod z prvního na druhý stupeň ZŠ je vyšší u dívek než u chlapců, s rozdílem 0,12.

H3., formulovaná, že úroveň celkové adaptace u žáků 6. tříd na přechod z prvního na druhý stupeň ZŠ se liší v závislosti na organizačních okolnostech souvisejících s tímto přechodem (typy organizačních způsobů přechodů, dřívější setkání žáka s jeho současným třídním učitelem, zkušenost žáka s vyučováním různými učiteli v různých předmětech), *byla téměř potvrzena*, až na mírné ne zcela potvrzení u střídání různých učitelů v různých předmětech již na zkušenost žáka s vyučováním různými učiteli v různých předmětech.

U *H4.*, formulované, že úroveň celkové adaptace u žáků 6. tříd na přechod z prvního na druhý stupeň ZŠ významně pozitivně ovlivňují dostupné pocíťované zdroje sociální opory, byla

zjištěna jako *nejvýznamnější podpora rodičů*, především u dívek. Jinak jako *protektivní faktory se ukázaly všechny sociální opory*.

H5. formulovaná jako úroveň celkové adaptace u žáků 6. tříd na přechod z prvního na druhý stupeň ZŠ je vyšší, čím vyšší je stupeň pocíťované opory těchto žáků ze strany učitelů a školy, *byla potvrzena u tříd ZŠB.6A, ZŠC.6A a ZŠD.6A*, u třídy ZŠD.6A se zde *chybějící pocíťovaná opora ze strany učitelů a školy projevila jako rizikový faktor*.

U H6., formulované, že úroveň celkové adaptace u žáků 6. tříd na přechod z prvního na druhý stupeň ZŠ významně negativně ovlivňují pocíťované zdroje obav v souvislosti s daným přechodem, byl zjištěn *největší vliv obav z učení*, překvapivě vyšší (zápornější) u dívek. Obava z učení se zde prokázala jako *jediným rizikovým faktorem*.

H7. formulovaná jako úroveň adaptace na učivo u žáků 6. tříd je nižší, čím více tito žáci pocíťovali obavu z učení při přechodu z prvního na druhý stupeň ZŠ, *byla mírně ne zcela potvrzena u všech zkoumaných žáků a u chlapců*, avšak *u dívek byla v podstatě vyvrácena*, tedy že obavy z učení v podstatě neohrožují celkovou adaptaci dívek na přechod z prvního na druhý stupeň ZŠ.

Z *vybraných odpovědí na otevřené otázky* na mě nejvíce zapůsobila výpověď chlapce ZŠC.6Ch, který uvedl, že *nemá žádné sny a nechce žít kvůli učení*. U tohoto chlapce byla zjištěna *celková spíše negativní adaptace* o čisté hodnotě -1,00.

Jestliže bych měl kriticky zhodnotit některé skutečnosti týkající se mého výzkumu, mohl být můj výzkumný vzorek více reprezentativní, byť samozřejmě vzhledem k časovým podmínkám a reálným možnostem jsem se snažil vybrat školy tak, aby to bylo co nejefektivnější, ale také reálné. Navíc, bohužel dvě ze tří ZŠ v Brně mi odmítly účast ve výzkumu. Být na druhou stranu jsem si mohl vybrat městskou školu blízko mého bydliště, což se nestalo zřejmě, protože jsem příliš důvěřoval, že alespoň dvě ZŠ v Brně určitě najdu snadno. Dále co se týče celkové organizace výzkumných metod, sestavování otázek do rozhovoru i dotazníku, mám dojem, že jsem v poměrně krátkém čase sice nasbíral mnoho dat, avšak podle mého názoru by si zasloužili ještě lepší zpracování a vyhodnocení. Například by mezi nimi mohly být počítány složitější operace než aritmetické průměry. Dvě výzkumné metody v diplomové práci mi připadaly docela příliš, možná by stačila jen jedna a pracovat s ní efektivněji. Co se týče především sestavování otázek v dotazníku, mohly být dané otázky lépe kategorizovány a stupňovány. Například na škole ZŠ C měly některé děti problém pochopit znění otázky 11 (*Byl/a jsi už v 5. třídě připravován/a na více vyučovacích hodin?*). U této otázky 11 jsem nakonec usoudil, že bych ji mohl buď vyřadit zcela, nebo ji přesunout k prvním čtyřem otázkám jako pátou otázku týkající se spíše organizačních okolností než vnímání adaptace.

Spočítal jsem si, kolik průměrně žák, celého výzkumného vzorku, nezodpověděl otázek v dotazníku, a vyšlo mi, že zhruba každý pátý žák nezodpověděl jednu otázku z celého dotazníku, což mi zase tak špatné nepřipadá.

Pokud bych měl navrhnout případný další výzkum, který by navazoval na tento můj, jistě by mohla být více prohloubena analýza dat. Mohly by například proběhnout rozhovory s dětmi, případně i jejich rodiči za účelem posílení protektivních faktorů a eliminování faktorů rizikových.

ZÁVĚR

Teoretická část mé diplomové práce se zabývá vymezením vývojového období dítěte na přechodu z prvního na druhý stupeň ZŠ, dále charakteristikou zátěže a adaptace včetně adaptačních mechanismů zejména u dětí. Na téma zátěže následně navazuje další téma o jeho zvládání, kde jsou zejména teoreticky vymezené typy protektivních a rizikových faktorů zvládání zátěže. Poté již nastupuje téma týkající se ISCED systému, které má přiblížit organizační strukturu přechodu mezi vzdělávacími úrovněmi z mezinárodního hlediska, na což dále navazují vybrané faktory zátěže na straně školy.

Ve výzkumné části jsem zjišťoval způsoby provedení přechodu z prvního na druhý stupeň ZŠ, typy škol a faktory, které jsou méně a které více příznivé pro adaptaci žáků při přechodu z prvního na druhý stupeň ZŠ. Respondenty mého výzkumného vzorku byli jednak třídní učitelé žáků 6. tříd a samotní žáci 6. tříd. Použil jsem 2 výzkumné metody, interview a dotazník. Můj výzkum byl tedy rozdělen na první a druhou výzkumnou část.

V první výzkumné části jsem se třídními učiteli žáků 6. tříd ze 4 škol prováděl polostrukturované interview o 8 otevřených otázkách, jehož prostřednictvím jsem se snažil zjistit charakteristiku těchto třídních učitelů žáků 6. tříd a jejich školy v 8 tematických kategoriích.

Ve druhé části výzkumu jsem pak následně s žáky 6. tříd přeslušných třídních učitelů 4 škol prováděl dotazníkové šetření, v rámci kterého jsem prostřednictvím kvantitativní analýzy dat z dotazníkových položek zjišťoval celkovou úroveň adaptace u všech zkoumaných žáků 6. tříd, jednotlivých zkoumaných škol, tříd a v závislosti na proměnných, jež jsem předem stanovil ve výzkumných hypotézách. Stanovil jsem analytickými kvantitativními prostředky, které typy škol či které zkoumané školy jsou méně a které více příznivé pro adaptaci žáků při přechodu z prvního na druhý stupeň ZŠ. Následně jsem z vybraného vzorku dat vyhodnotil, které potenciální protektivní a rizikové faktory zátěže vnímané žáky spojené s přechodem z prvního na druhý stupeň ZŠ jsou více a které méně příznivé.

Doporučil bych pro praxi učitele, především pak třídního učitele, aby určitě jen tak nebyla podceňována nejen snaha získávat o žácích informace ještě před přechodem na druhý stupeň, ale také snaha osobně se s žáky setkat a poznat je, udělat si o nich lepší přehled. Na základě svého výzkumného zjištění bych dále navrhl brát ohled na obavy žáků z učiva, pokusit se při nejmenším chápat jejich pocity, případně také zvýšit komunikaci s jejich rodiči, podávat jim přesnější informace o učivu, zvyšovat jeho náročnost pozvolna. Jistě ani neopomíjet komunikaci s učiteli na prvním stupni ZŠ, spolupracovat s nimi na přípravě dětí na přechod

z prvního na druhý stupeň ZŠ. Nejen pro žáky na prvním stupni ZŠ, ale také pro učitelé druhého stupně ZŠ může být oboustranně přínosná realizace suplování vyučovacích hodin, zvláště pokud se jedná o budoucího třídního učitele budoucích žáků 6. třídy. Dále bych ještě rovněž na základě výzkumného zjištění doporučil spolupracovat na zvyšování sociální opory u chlapců. Sociální opora je jistě velmi důležitým protektivním faktorem zvládání zátěže. Jelikož se ve výzkumném vzorku prokázalo, že nejvýznamnější sociální oporou pro žáky jsou rodiče, jistě by tuto skutečnost měli mít na vědomí i rodiče samotní.

POUŽITÁ LITERATURA

BUCHWALD, Petra. *Stres ve škole a jak ho zvládnout*. Brno: Edika, 2013. Rádce pro pedagogy. ISBN 978-80-266-0159-3.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8463-X.

FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8367-6.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0741-2.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

CHARVÁT, Josef. *Život, adaptace a stress*. Vyd. 1. Praha: SZdN, 1969. Váz.

JEDLIČKA, Richard. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada, 2017. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0096-5.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-568-4.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 80-716-9195-X.

MACEK, Petr. *Adolescence*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8747-7.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují: Eseje z dětské psychologie*. Praha: Portál, 1994. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-717-8006-5.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Třetí, upravené vydání (ve Vyšehradu první). Praha: Vyšehrad, 2017. ISBN 978-80-7429-797-7.

MIKŠÍK, Oldřich. *Člověk a svízelné situace*. Vyd. 1. Praha: Naše vojsko, 1969.

NEUŽILOVÁ MICHALČÁKOVÁ, Radka. *Strachy v období rané adolescence*. Brno, 2007. ISBN 978-80-87029-15-2.

PRAŠKO, Ján a Hana PRAŠKOVÁ. *Proti stresu krok za krokem*. Praha: Grada, 2001. Psychologie pro každého. ISBN 80-247-0068-9.

PROKEŠOVÁ, Ludmila, STUHLÍKOVÁ, Iva, ed. *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8534-2.

ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3148-6.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 978-80-246-1318-5.

WALTEROVÁ, Eliška. *Dva světy základní školy?: úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-2043-5.

Základní škola Václava Havla [online]. Copyright © [cit. 30.03.2018]. Dostupné z: <http://zsvaclavahavla.cz/wp-content/uploads/2015/09/Eliminace-rizik-2014-2015.pdf>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Kopie e-mailu s prosbou o zapojení respondentů do mého výzkumu (text)

Příloha č. 2: Záznam písemně uvedených odpovědí třídními učiteli školy ZŠ A na mnou položené otázky

Příloha č. 3: Záznamy z rozhovorů třídních učitelů školy ZŠ B přepsané do písemné podoby

Příloha č. 4: Záznam z rozhovoru třídního učitele školy ZŠ C do písemné podoby

Příloha č. 5: Záznam z rozhovoru třídních učitelů školy ZŠ D do písemné podoby

Příloha č. 6: Ukázka vypracovaného dotazníku vybraného žáka 6. třídy školy ZŠ A

Příloha č. 7: Ukázka vypracovaného dotazníku vybraného žáka 6. třídy školy ZŠ B

Příloha č. 8: Ukázka vypracovaného dotazníku vybraného žáka 6. třídy školy ZŠ C

Příloha č. 9: Ukázka vypracovaného dotazníku vybraného žáka 6. třídy školy ZŠ D

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Kopie e-mailu s prosbou o zapojení respondentů do mého výzkumu (text)

Předmět e-mailu: Prosba studenta PdF MU (mě) o zapojení se do výzkumu v rámci mé DP

Text e-mailu: Vážený pane/ Vážená paní z vedení školy/ e-mailu školy.

Dobrý den.

Jsem studentem posledního ročníku Mgr. studia Učitelství pro (2. stupeň) ZŠ.

V rámci realizace mé diplomové práce bych se velice rád obrátil na vaši školu s prosbou o poskytnutí (1) rozhovoru a (2) vyplnění dotazníku (bližší informace níže), který slouží ke zjištění způsobu přechodu žáků z 1. na 2. stupeň vaší ZŠ.

Bližší informace:

(1) Rozhovor: Nejprve bych potřeboval uskutečnit rozhovor(y) s třídním(i) učitelem/učitelkou(učiteli) žáků, kteří nyní budou v 6. třídě (třídách). (Tedy nejlépe tolik rozhovorů s danými třídními učiteli, kolik bude 6. tříd v dané škole). Zde bych nejprve, pokud by to bylo, prosím, možné, potřeboval poprosit o kontakt na dané(ho) učitele/učitelku(ky), se kterými bych se mohl domluvit na termínu rozhovoru. Zde v příloze zasílám dokument ve wordu, kde jsou zejména uvedeny hlavní otázky k rozhovoru, ale i další informace (např. týkající se i toho jak budu zacházet s poskytnutými daty z rozhovoru). Případně že by to šlo i tak, že byste mi prostě jen mohl napsat termín, kdy bych tedy mohl přijít uskutečnit daný(é) rozhovor(y) a neposílal mi kontakt na dané učitele, i to by mohla být možnost.

(2) Dotazník: Dotazník by se pro změnu netýkal nikoho z učitelů, ale právě přímo samotných žáků 6. tříd(y). Zde bych nyní alespoň potřeboval požádat o souhlas ředitele/zástupce ředitele o provedení dotazníkového šetření s žáky vaší školy. Dotazníkové šetření budu určitě provádět až když budu hotový s rozhovory, neboť položky (otázky) v dotazníku ještě budu dotvářet ještě také na základě zjištěných údajů z rozhovoru s třídními učiteli.

Předem velice děkuji za případnou ochotu o spolupráci a pomoc. Pokud by tedy bylo možné se domluvit, píši vám tedy raději již nyní s předstihem, než-li pozdě či v ještě méně vhodném období (třeba první týden v září).

Případné termíny realizace rozhovorů a (následně) dotazníků bych očekával pravděpodobně od září.

Se srdečným pozdravem,

Bc. Daniel Sikora

Student Učitelství matematiky a přírodopisu pro ZŠ, PdF MU Brno.

Příloha č. 2: Záznam písemně uvedených odpovědí třídními učiteli školy ZŠ A na mnou položené otázky

ROZHOVOR

Škola: ZŠ A

Délka praxe: 15 let, 20 let

Třídniectví: 13 let, 11 let

1. Škola má vedle sebe zvlášť budovu pro 1. a zvlášť pro 2. stupeň, žáci z 1. stupně přecházejí na 2. stupeň do jiné budovy. Do 6. ročníku na začátku školního roku přicházejí žáci z jiných škol, především z dvou okolních vesnic, na nichž je pouze 1. stupeň – především žáci z vedlejších obcí, někdy i nejbližšího města (např. někteří z žáků, kteří dříve ve zdejší obci bydleli)
2. Žáci z jiných škol se v 5. ročníku seznámí s naší školou formou sportovního dopoledne s našimi páťáky, součástí je prohlídka školy. Naši kmenoví žáci se setkávají s učiteli druhého stupně v průběhu jejich docházky na prvním stupni, některé předměty na prvním stupni jsou vyučovány pedagogy druhého stupně.
3. Na novou třídu se připravujeme seznámením se s katalogovými listy jednotlivých žáků, u žáků se speciálně vzdělávacími potřebami prostudujeme dodané materiály, které konzultujeme s naším školním poradenským pracovištěm (ŠPP) a dotčené pedagogy seznámíme se specifickými potřebami daných žáků.
Co dělá novým žákům potíže:
Přechod na druhý stupeň – větší objem učiva, nové předměty, noví pedagogové (přizpůsobení se požadavkům nových učitelů), nové prostředí i spolužáci.
Co žákům pomáhá:
Záříjový adaptační kurz, třídnické hodiny, besedy, v rámci prevence sociálně patologických jevů, individuální řešení problémů žáků – možnost konzultací s třídním učitelem, psychologem naší školy. Rodiče žáků mají možnost individuálních konzultací s pedagogickým sborem v průběhu celého školního roku dle potřeby žáka.
K upevnění vzájemných vztahů slouží také exkurze a různé mimoškolní aktivity, např. sportovně-zábavné dopoledne s následným přespáním ve škole. V rámci různých projektů a dlouhodobé spolupráce s partnerskými školami v zahraničí (Polsko) dochází k vzájemnému poznávání i spolužáků z jiných ročníků.
Žáci se mohou účastnit oborových soutěží – např. přírodopis, angličtina, tělesná výchova, výtvarná výchova, kde se učí týmové spolupráci.
4. Adaptační kurzy pořádáme pravidelně pro každý šestý ročník, kurz probíhá začátkem září, je třídní, je to výborná příležitost vzájemného poznání žáků navzájem i s třídními učiteli.
5. Do procesu adaptace žáků se kromě třídních učitelů zapojuje ŠPP, které tvoří výchovný poradce, školní psycholog a metodik prevence, kteří se aktivně účastní adaptačního kurzu a spolupracují s třídními učiteli v průběhu celé školní docházky.

6. Za nejdůležitější považujeme informace o zdravotním stavu žáků, popřípadě informace o vážných poruchách chování.
7. Zátěží mohou být žáci s vážnou poruchou chování, podporou je celý pedagogický sbor včetně ŠPP a v ideálním případě spolupracující rodiče.
8. Pedagog se učí být třídním učitelem po celou dobu profesní dráhy, každý kolektiv je diametrálně odlišný, což přináší nové výzvy pro každého třídního učitele. Velice prospěšná je vzájemná komunikace s ostatními učiteli, kdy dochází k předávání osobních zkušeností jednotlivých učitelů a jejich osvědčených metod a forem práce v průběhu celé školní docházky žáků. Učitelé se účastní dalšího vzdělávání týkajícího se práce s třídním kolektivem, s problémovými žáky, komunikace s rodiči, duševního a tělesného vývoje žáků, na internetu lze najít portály zaměřené na práci s třídním kolektivem.

Třídní učitelé mohou využít nabídky školního poradenského pracoviště, tvořeného výchovným poradcem, metodikem prevence a psychologem.

Příloha č. 3: Záznamy z rozhovorů třídních učitelů školy ZŠ B přepsané do písemné podoby

Záznamový arch

Čas rozhovoru: pátek, 20. říjen 2017, 13:45

Škola: ZŠ B₁

Délka praxe: 18 let

Třídnicství: 17. rokem, 4 krát

1. Jak probíhá přechod žáků do 6. třídy na vaší škole, případně jaké s tím máte zkušenosti?

Budova je stejná, kolektivy zůstávají prakticky stejné. Pokud ale je jenom jedna početná třída, což bývalo; ale přijdou noví žáci z okolních škol, kteří navýší ten počet tak, že se to musí rozdělit na dvě třídy, tak se to potom rozděluje s tím, že v podstatě ten třídní nebo další bývalý třídní, nějak co znají nejlíp ten kolektiv té třídy, to nějak citlivě rozdělí.

Mám dojem, že oni první dva týdny pod vlivem nového prostředí jsou velmi aktivní, snaží se zapůsobit nějak dobře. A potom najednou získají pocit, že nejsou kontrolováni, že nemají toho jednoho třídního učitele, který je jim na starost, ale že mají vlastně různé učitele, a že začnou povystrkovat růžky a je třeba to nějak pohlídat, aby se nerozjeli, a podobně.

2. Jakou máte zkušenost s přípravou třídního kolektivu na nově příchozí žáky, případně seznámením nových žáků předem se školou?

Když oni jsou v 5. třídě, tak já se o ně nezajímám. V podstatě než budu mít novou 6. třídu, tak já nezjišťuju vůbec nic.

S některými žáky jsem se seznámil/a již dříve třeba v kroužku akvaristiky nebo tak, že chodili na nějaký kroužek ke mně. Některé zas znám, protože moje děti chodí tady na školu a v podstatě to jsou ti žáci naší školy, kteří se kamarádí s mými dětmi, tak jdou k nám dom^(?), nebo někde na nějaké akci se potkáme, takže já je potom znám. Mám kluka teďkom v 6. třídě, no tak v podstatě tím pádem znám všechny jeho kamarády, že tady jsou, což normálně bych je neznal.

3. Jak se připravujete na novou třídu, případně jaké máte zkušenosti se žáky, kteří jsou pro vás noví?

V podstatě se na ně ani nijak nepřipravuju. Přidělí mi třídu a s tou potom pracuji. Až když je dostanu, tak potom s nimi pracuji. Jinak jim povídám v nějaké třídnické hodině, aby se oslovovali jmény, aby se ti noví příchozí navzájem poznali a aby se cítili nějak bezpečně.

Pomáhá to, že je dobrá informovanost pro ty nově příchozí žáky i pro ty stávající; jasně jim to nějak říct. Někdy je problém, že děcka mluvené slovo nevnímají, tak jim to třeba dát ještě na nástěnku nebo nějak. A každopádně člověk musí být důsledný, protože když je člověk zvyklý být třídním v 9. třídě, potom zpátky se vrátí do 6. třídy, tak zas je překvapený tím, že oni v podstatě nejsou schopní reagovat jako ti starší, že člověk musí pořád je vodit za ruku v mnoha věcech, než je naučí trochu samostatnosti, protože oni nejsou samostatní. Ale záleží zas na učiteli z toho 1. stupně, jestli je vede k nějaké samostatnosti nebo ne; tam jsou někdy rozdíly.

4. Jakou máte zkušenost s adaptivními kurzy na začátku 6. tříd?

Adaptační kurzy děláme. Ti noví žáci, kteří přijdou, třeba z jiných škol, tak ty v podstatě do toho kolektivu nějak zapracujeme prostřednictvím adaptačního kurzu. Já jsem zároveň metodik prevence, takže v podstatě mám ten adaptační kurz na starosti se školní psychologkou.

5. S kým spolupracujete v procesu adaptace žáků na 6. třídu a jak?

V podstatě pokud je nějaký problém, tak to řeším s vyučujícími. Pokud by mě někdo upozornil, že s někým má problém, tak to nějak domluvíme; jinak se školní psycholožkou. A vlastně ještě ve spolupráci se školní psycholožkou, já jako metodik prevence, sledujeme klima ve třídách a v těch šestkách se vždycky snažíme podchytit, když jsou ti noví, jestli tam nejsou nějaké náznaky patologických jevů.

Co se týče potřebné dokumentace žáků, ta bývá většinou standartně předána. Málokdy se stane, že by člověk nedostal nějaké informace, papíry a takhle. To spíš většinou se stane nějaký případ, který je zanedbán, že se to neřešilo, a potom člověk je překvapen a musí nějak reagovat.

Když to je ve škole, tak člověk ví, protože se zúčastní pedagogických rad, takže pokud jsou nějaké případy hodné zřetele, tak člověk o nich slyší, protože na té škole učí. A pokud přijde někdo nový z jiné školy, tak v podstatě dostaneme oficiální informace, nějaké oficiální papíry, které oni pošlou; a tak v podstatě neoficiálně se mi nestalo, že by mě někdo neupozorňoval, že je nějaký problém nebo takhle.

Jinak s dalšími standartně spolupracujeme, například když posíláme do pedagogicko-psychologické poradny žáky na nějaké kontrolní vyšetření nebo takhle, ale já fyzicky ani ty pracovníky z pedagogicko-psychologické poradny nevidím. Takže tím potom to co napíšu, беру jako pevnou věc a s tím si nějak musím poradit.

S bývalými třídními učiteli mé třídy se vždycky bavím o té třídě, co mám čekat nebo jestli si mám dát na něco pozor, ale většinou si chci spíš udělat obrázek sám; spíš kdyby tam mělo být nějaké nemilé překvapení, na které si mám dát pozor, v případě třeba nějakých špatných povahových vlastností nebo nějaké skryté šikany nebo podezření na nějaký jev. Často se mi třeba stane, že ten učitel z 1. stupně upozorní, že ten žák měl třeba nějaké trojky, ale v podstatě to jsou skryté čtyřky, tedy že ten prospěch prostě bude horší na 2. stupni; ale to většinou upozorní už na té poradě, alespoň co se týče žáků, kteří jsou z naší školy, kteří z 1. stupně přecházejí na 2., tak člověk ví, že tam potom se zaběhalo oko nad někým, kdo třeba půjde do poradny na nějaké vyšetření, že to s ním není optimální, no tak člověk ví.

Ze zkušeností kolegů z 1. stupně s žáky, já si myslím, že co jsem tak tady u nás vyzoroval, že v podstatě oni vždycky něco o žácích řekli.

6. Které informace o žácích považujete za důležité?

Já jako třídní se podívám, jaké měli známky, na jejich papíry, jestli tam jsou lidi s nějakými individuálními vzdělávacími plány a tak, čili abych věděl na co se připravit. Ale v podstatě zas nepřikládám moc velkou váhu těm známkám a takhle, pokud tam není nějaké, že by měl někdo nějaké čtyřky nebo takhle; protože v podstatě mám potom názor těch kolegů, kteří ty děcka učí, a v podstatě to nějak můžu zkonfrontovat. Pokud to dítě má nějaké problémy nebo něčím se vymyká, tak to také.

7. Co nebo kdo je zdrojem zátěže či podpory pro učitele v procesu adaptace žáků na 6. třídu?

Jsou noví žáci, které se člověk musí naučit, nezná je, jaké jsou jejich vlastnosti charakterové. A určitě je taky důležitá spolupráce s rodiči v případě, že člověk má s tou třídou nějaký problém. Já třeba mám takovou paradoxní situaci; nebo v podstatě, plno těch žáků jsou děti mých známých nebo mých spolužáků a tak, takže já v podstatě hodně těch rodičů znám, takže nějakým způsobem v podstatě vždycky jsem aspoň částečně u nějakého procenta žáků v obraze, z jakého rodinného prostředí pocházení, nebo že takhle o nich něco vím. To je asi tím, že pocházím z místa.

8. Jak jste se učil/ a být třídním učitelem/ třídní učitelkou?

No, hodili mě do vody a musel jsem plavat. V podstatě na téhle škole při tom počtu žáků a učitelů v podstatě všichni učitelé 2. stupně jsou třídními učiteli, až na nějaké malé výjimky; že třeba 1 – 2, maximálně 3 nejsou třídní. A když jsem začínal/a jako třídní, tak mi pomáhali starší kolegové, co byli v kabinetě, tak mi v podstatě radili a kontrolovali mě jenom takhle nějak celkově.

Škola: ZŠ B₂**Délka praxe:** 11 let**Třidnictví:** 9. rokem, 5 krát**1. Jak probíhá přechod žáků do 6. třídy na vaší škole, případně jaké s tím máte zkušenosti?**

Žáci přijdou do třídy, která je jim určena. Budova školy je jedna spojená pro 1. i 2. stupeň. Kolektivy jsou z 5. na 6. třídu v podstatě stejné, teďka 5. A zůstává, do té 5. A přijdou třeba žáci z okolních vesnic a takhle, takže přicházejí i z vedlejších obcí. Na 1. stupni máme již 2 třídy, takže zrovna teďkom jak máme 6. A, takže do 6. A přišly děti třeba z jedné z okolních vesnic a do 6. B šly děti z jiné okolní vesnice. Jádro z 1. stupně zůstává; jelikož je však neznám z 1. stupně, takže nevím o nijak zřetelném rozdílu vzniklé nové třídy tím, jak se smísí se žáky, kteří přišli z vedlejších obcí.

2. Jakou máte zkušenost s přípravou třídního kolektivu na nově příchozí žáky, případně seznámením nových žáků předem se školou?

Oni když nastoupí první den, tak se tam hrajou hry, takové ty hry, co se utuže ten kolektiv, aby se poznali a tak dál.

Tak ono, když občas suplujeme; třeba já supluju na tom prvním stupni. Takže tam je člověk občas už pozná, občas něco zjistí. A jako jít tam můžu kdykoliv, to by mi nikdo nezakázal, můžu jít i třeba na náslechy k těm vyučujícím do té třídy; tak ale, já to nedělám. A z těch okolních obcí, občas se podaří sourozenci těch, co už tu byli; takže trochu je třeba znám, nebo takhle. Ale jinak jakoby, že bych přímo nějak je vyhledával, ne; já to vždycky беру, jak to začne tím 6. ročníkem, toho 1. září, tak to беру jako pevnou minci; nechci je poznávat, co mě čeká; raději možná nevědět, když to poznám potom přímo v tom běhu.

3. Jak se připravujete na novou třídu, případně jaké máte zkušenosti se žáky, kteří jsou pro vás noví?

Já nijak, přiznám se nijak. Jako asi to jde, ale jo jako třeba ano, někdy se mi snaží z 1. stupně učitelé nebo učitelky vesměs říct: dej si pozor na toho, dej si pozor na toho; a já jim vždycky říkám: ne-e, vůbec, nic takového mi neříkej, prostě, vždycky to je úplně jinak. No, takže ne, já se nepřipravuju, nezjišťuju nic, nehledám nic. Já to vždycky zjišťuju až potom v tom průběhu, co a jak.

Když se to veme z pohledu toho žáka, tak jako nevím, já to neznám; ale co bych já si možná myslel, tak; ono to jádro je dejme tomu 20 a 20 dětí, a k tomu třeba přijde 5 dětí z jedné okolní vesnice, 5 dětí z druhé okolní vesnice, a třeba 5 dětí ze třetí okolní vesnice. Takže to je takové jakoby, jsou v menšině; takže tohle možná bude ze začátku nějaké, možná, nevím... Ale nevidím, jako mě připadá, že fungují dobře. Teďka už mám třeba měsíc nebo dva měsíce za sebou téměř; a připadá mi to, že se kamarádí i různě; že to není jenom tak jakože tři spolu a tak nějak. Musím říct, že zatím fakt jako celkem dobré klima celé třídy. Nijak se to zatím nepozměnilo oproti začátku září, to ne, ne, právě že ne, ale teď jako jsem zvědavý, co mě čeká po tom adaptáku, jinak zatím mi to přijde fajn. Je fakt, že teda ty děti moc neřeknu, ale jako jak to vnímám já, tak je to v pohodě.

4. Jakou máte zkušenost s adaptivními kurzy na začátku 6. tříd?

Zrovna teďkom příští týden jedeme na dvoudenní adapták, to znamená, že: ráno se začíná v 8, celý den se neučí, celý den v rámci té třídy 6. A fungují jakoby nějaké ty hry do 8 do večera, s psychologem, provedením psychologa, pak se spí mimo školu v ubytovně; druhý

den se zase dopoledne neučí no a přijde se na oběd do školy a učí se tam; seznamují se s nima aji tamhle takto.

Já jsem zažil/a jenom pár adaptááků, moc ještě ne teda, musím asi dva jenom říct, a dobré, určitě dobré. Tenhle ten, co nás čeká teďkom vlastně v pondělí jsem ještě nezažil/a. Takže pro mě to bude taky nově, protože většinou jsem to vedl/a jakoby já s kolegy a teď máme jakoby externistu psycholožku, která to povede celej ten den. A ta psycholožka, co máme v rámci školy, to povedeme až v úterý, to povedeme jenom my. Jinak to bude úplně přímo nějaký program.

5. S kým spolupracujete v procesu adaptace žáků na 6. třídu a jak?

Adaptace na 6. třídu tak vypadá v pětce, a v pětce s nikým nespolupracuji. Jako v rámci šestky ano, s psycholožkou tady na škole, tady s preventistou, s kolegy. Určitě pak teďkom přijde ta extérní psycholožka.

Bývalou třídní učitelkou mé současné 6. třídy jsem nekontaktoval, to ne, ne. My jsme jako byli v kontaktu, ale neptal jsem se, nezjišťoval jsem; ne, mě tohle fakt jakoby nezajímalo, protože ono já bych řekl, že na tom 1. stupni většinou ty učitelky jsou takové; připadaj mi jako takové maminky. Ne že by se na to dívaly úplně jinak, než my na tom 2. stupni. Takže fakt jako, já to řeknu upřímně, mě to ani nezajímají ty jejich názory, protože většinou jsou zkreslené.

Jo, jako učitelky z 1. stupně se snaží vždycky říct: ten tam to, ten, to mají stejně, já jim jen vždycky řeknu, že ne, že mě to nezajímá.

Určitě mě na specifika některých žáků upozorňovali; ale já většinou vždycky v tom září, když to potom nějak funguje a je to takové třeba volnější, tak si občas to dítě spíš nebo někoho si vezmu a zeptám se, ať mi to řekne on sám, než někdo tak jako, to se radši půjdu zeptat přímo toho žáka než jiného.

Já naštěstí mám třídu, kde není nikdo s individuálním vzdělávacím plánem, takže naštěstí ten jsem nepotřeboval. Ale jinak dokumentace jako taková, tak všechno přišlo. Buď z téhle školy to postupuje dál, nebo z těch okolních, takže všechny dokumenty přišly.

Spolupracujeme normálně se školním psychologem, v rámci třídy, určitě se ptáme, zjišťujeme co a jak, oni taky občas přijdou a řeknou: tam ten to, pomoz mi. Jo, jako, spolupracujem tu třídu učit, spolupracujem i s učiteli; s psychologem určitě, takže občas jakoby teďkom ta třída fakt funguje. Ale občas je třeba zavolat přímo tu školní psycholožku naši, a řeknu: Prosím tě, pustím ti jednu hodinu, zkus tam s nimi pokecat, probrat to. Protože to není učitelka, jakoby učitel tu je pořád, takže oni nemají ke mně asi takovou důvěru jako k té psycholožce; takže ona s nimi udělá kruh, umí prostě klást ty otázky, umí hrát ty hry, aniž by cokoliv komu došlo. Já tohle neumím, takže tak jako. A pak řekne mi třeba: jó, tak, tak, tak a tak. Takže fakt jako, funguje to, dost dobře to funguje. I třeba psycholožka nebo třeba ten kolega, co tu byl, tak taky, taky mi pomáhá. Takže fakt jako, to je super.

6. Které informace o žácích považujete za důležité?

Já nevím, to je těžká otázka. Já beru, že každý je jiný ten žák, a když třeba, já nevím, jestli jako; já to beru jako komplex, já neberu jako typ, jako když je třeba; když mi někdo řekne: ten má špatné známky; jo, nebo to. Já zas jako vždycky to přiřazuju tomu danému člověku, takže kdyby měl špatné známky, tak umí něco jiného. Určitě zdravotní informace jo; třeba vím, že tady mám žáka nebo žákyni, která nebo který má dietu, a to musím říct, že mi to skoro nikdo nepředal. Ale, jakoby naštěstí, já jsem se té holky ptal, takže jsme se s ní o tom bavili, takže mi to ani nemusel nikdo předávat. Ale že fakt jako, teď dokonce tu byla i maminka, a ještě to přesně upřesnila, co a jak, což je super; ale že by jakoby mě přesně na to někdo už jako doslova upozornil, tak to ne, to tam neproběhlo. Ale je pravda, že paní učitelka třídní, která je měla, zrovna je na mateřské, takže ona by to i tak možná asi nemohla předat.

Když mi třeba řeknou, že někdo byl šikanován nebo tak, tak možná si dám na to větší pozor, to mě zajímá; ale jako že bych se na to ptal, asi ne. To spíš jenom, jestli mě kolegové nebo kolegyně upozorní, tak jo. Ale ono většinou ty paní učitelky to na tom 1. stupni mají jinak než pak jako.

7. Co nebo kdo je zdrojem zátěže či podpory pro učitele v procesu adaptace žáků na 6. třídu?

Tak možná bych moh říct jakoby, že za mě se sice bude v pondělí učit; vlastně já, když v pondělí povedu, nebo budu s tou paní psycholožkou, tak nebudu učit, takže místo mě se bude suplovat; ale vlastně budou suplovat ti, kteří by měli učit v té 6. třídě, tak budou suplovat místo mě. Takže finančně nic, to je jakoby výměna. Podporou jsou všichni kolegové, to určitě, i třeba vedení školy.

A rodiče že by jako podpora, já nevím; to už spíš překážkou, já myslím, že to jsou některé ty děti samotní; že vlastně, já nevím, rozdal jsem ten zájem o ten adapták, všechno jsem jim to pětkrát minimálně řekl, a stejně třeba po dvou týdnech, po týdnu přišel žák a řekl úplně jakoby pravý opak; jo, on řekl, že nechce jít, protože, já nevím, že tam bude spát ve spacáku třeba; a přitom jsem jim řekl, že tam spát nemusí, že můžou jít na ten program, večer se můžou jít vyspat domů a pak za náma můžou přijít. Takže spíš tohle jsou překážky ty děti, ale to jsou asi děti, to my jinak s tím zas nic udělat nemůžeme. Ale rodiče, myslím, že přímo, nemám zvěsti, že by jakože by rodiče nechtěli pustit dítě na adapták nebo že by jim to nechtěli zaplatit, tak v téhle třídě ne, ne; fakt jako většinou to je fakt na těch dětech to rozhodnutí.

8. Jak jste se učil/ a být třídním učitelem/ třídní učitelkou?

Přímo zkušeností, byl/a jsem hozený/a po vysoké přímo první rok na třídnictví, takže to fakt jakoby to člověk musí zažít. Myslím, že na to se nedá naučit. To prostě musí fakt člověk trošku občas šlápnout vedle, aby fakt jako pochopil co a jak. Takže to bohužel teda, pořád se těm školám vyčítá, že to nejde, že nenaučí na to, ale tohle to nejde naučit; to fakt člověk musí zažít, ty problémy s tím, čím ti děti chodí a vymýšlí si a to, to musí člověk zažít.

Jakoby fakt vzpomínám si na ten první rok a fakt jako, fakt jakoby to třídnictví; jako mě to šlo, jako ne že by byl nějaký problém, to ne, ale člověk ten vlastně, já jsem byl/a poprvé; po škole jsem začal učit, ještě jsem měl/a třídnictví, bylo to vše jakoby najednou, a možná to bylo lepší pro mě, než kdyby to bylo nějak postupně. Takže fakt jsem si ten první rok nějak, ani nevím, jak prožil/a; no prostě to byl fičák, to prostě přišlo, pak najednou člověk zjistil, že už je to lepší a lepší.

Já myslím, že jakoby, taková ta třída, že když už to má ten učitel v sobě, tak už se jakoby není třeba ani moc učit, jakoby připravovat; že fakt jako, když to má v sobě, tak to tam prostě najde a funguje to, ať se učí nebo neučí, ať to má na vysoké škole nebo nemá. Prostě když to funguje, tak to prostě funguje.

Příloha č. 4: Záznam z rozhovoru třídního učitele školy ZŠ C přepsaný do písemné podoby

Záznamový arch

Čas rozhovoru: pátek, 13. říjen 2017, 13:30

Škola: ZŠ C

Délka praxe: 9 let

Třidnictví: 5. rokem, 2 krát

1. Jak probíhá přechod žáků do 6. třídy na vaší škole, případně jaké s tím máte zkušenosti?

Zdejší žáci přecházejí v rámci stejné budovy z 1. stupně na 2. stupeň. Do 6. třídy na začátku školního roku přicházejí žáci z okolní menší vesničky, kterých bývá jen málo, průměrně tak do 5. Za posledních 5 let byla z žáků 6. ročníku vytvořena pouze jedna 6. třída, tedy žáci nebyli rozděleni na dvě třídy A, B.

2. Jakou máte zkušenost s přípravou třídního kolektivu na nově příchozí žáky, případně seznámením nových žáků předem se školou?

V červnu se zde konají školní olympijské hry, kde bývají pozýváni žáci z okolní vesničky. Každý rok jsou žáci od 1. do 5. ročníku na těch školních olympijských hrách s těmi žáky v tom ročníku, takže žáci z té okolní vesničky už znají žáky tady od nás z naší vesnice ze školy; a taky se pořádají třeba školní divadla, kde jsou pozýváni zase ti žáci z okolní vesničky, jsou pozýváni třeba i když byl teď pobyt ve Žiaru, takže ti žáci mají taky tuhle možnost, že vždycky jdou s tím kolektivem z toho ročníku, takže tam není problém. Já mám momentálně ve třídě jednoho žáka z okolní vesničky, který mi přišel, a on ty děcka už zná vlastně od 1. třídy.

Toho jednoho chlapce z okolní vesničky znám právě už z té 1. třídy, protože ho znám z těch školních olympijských her.

3. Jak se připravujete na novou třídu, případně jaké máte zkušenosti se žáky, kteří jsou pro vás noví?

Vždycky v přípravném týdnu si sedám s bývalou třídní učitelkou, která vlastně mi řekne všechny informace o těch žácích. Řekne mi informace jak prospěchové, tak kázeňské, tak třeba jestli byla nějaká rizika v té třídě, jestli se řešily nějaké třídní důtky nebo jestli nějaké výchovné opatření, jestli tam byly i pochvaly, jestli je někdo nadaný, v čem, jakém předmětu; nemusí to být matika, může to být hudebka, cokoliv, výtvarně nadaný... Takže vždycky v přípravném týdnu si sedám s bývalou třídní učitelkou a probereme celou tu třídu. V této třídě tam ani nějaké problémy nebyly. To je spíš, když je spádová škola a si myslím, že těch žáků je tam víc jiných. U nás to není takové, takže vlastně když je nějaký problém, tak se to vždycky řeší ihned.

4. Jakou máte zkušenost s adaptivními kurzy na začátku 6. tříd?

My jsme kdysi adaptační kurzy nedělali, děláme je čtvrtým rokem. Mně se adaptační kurzy líbí hodně, protože i učitel pozná tu třídu z jiného hlediska, než je to v té škole. My máme adaptační kurz na blízké vesničce, protože ZŠ na této vesničce je vlastně odloučené pracoviště naší školy, takže my vždycky vycházíme první týden v září, jdeme pěšky přes okolní kopce, dojdeme na tu vedlejší vesničku, kde přespíme a vlastně ráno se odchází, takže to máme i s noclehem. Na tom adaptačním kurzu si ten třídní učitel volí ten program sám, ale pokud by chtěl, tak je možnost vlastně, že můžeme přizvat i lektora, nebo nějakého právě toho animátora, ale děti si to musí platit sami. Ale většinou je to tak, že třídní učitel si prostě navolí i takové hry, které stmelují ten kolektiv, že to je prostě na komunikaci, na to, aby se oni otevřeli a tak.

5. S kým spolupracujete v procesu adaptace žáků na 6. třídu a jak?

Spolupracuji s veškerými učiteli. Protože 6. ročník je tak, že tam se učí vlastně různé předměty, různí učitelé. Oni na to nejsou zvyklí. Takže my potom i ve sborovně, protože máme sborovnu, nemáme kabinety, takže my když je nějaký problém, hned to řešíme v té sborovně. Je to to, že i já se ptám, jak mu to jde v češtině, já se ptám třeba na zeměpis, jestliže on má problémy, že nenosí pomůcky, je mi to vždycky jako třídnímu učiteli sděleno. Takže komunikujeme neustále s jinými učiteli, komunikujeme i s vedením, s výchovným poradcem i s preventistou, takže já myslím, že ta komunikace je na hodně dobré úrovni.

Školního psychologa nemáme. Pokud bychom teda chtěli, tak řeší se to přes výchovnou poradkyni, která vlastně oslovuje psychologa, který by přijel do naší školy; ale školního psychologa nemáme.

Vždycky se od učitelek z 1. stupně předávají zkušenosti s žáky dané třídy. Já třeba i celé září chodím za paními učitelkami z 1. stupně, které je učily ty předměty a ptám se jací byli, jací jsou, prostě v čem mají problémy. Když si zjišťuju, že něco mu nejde, tak já se jdu zeptat, jestli mu to i nešlo i na tom 1. stupni, jestli to je třeba nepochopením učiva nebo je opravdu ten žák slabší, a tak dále.

Ve třídě sice nemám žáky s podpůrným opatřením, ale byli šetření. Šetření bylo ukončeno, takže nyní to nejsou žáci s podpůrnými opatřeními, ale i tak vlastně vím o těch žácích a vím prostě, jak se s nima pracovalo v minulosti, takže toho využívám i třeba nyní.

Potřebnou dokumentaci žáků vždycky předává třídní učitelka a popřípadě má to i vedení školy, takže, jestliže jsou vlastně nějaké další problémy nebo něco, můžeme nahlédnout do té dokumentace, zajít za vedením, a ti jsou ochotni toto vždycky předložit.

6. Které informace o žácích považujete za důležité?

Je to určitě vlastně klasifikace, klasifikační záznamy, které mají, z katalogových listů, které se vždy v září aktualizují, takže ty informace mám i od žáků, že mi vlastně předají ty informace a pokud je i nějaká změna, tak vždycky mi je žáci hlásí.

7. Co nebo kdo je zdrojem zátěže či podpory pro učitele v procesu adaptace žáků na 6. třídu?

Podporou je určitě vedení školy, protože to je hodně vstřícné. Poté je podporou třeba i SRPŠ, které dává třeba prostředky i na ten adaptační kurz, že na něj nějakou částí přispěje. Potom jsou to třeba i ostatní učitelé, je to třeba i to odloučené pracoviště na okolní vesničce, protože vždycky tam jezdíme předem, domluvíme se vlastně s paní kuchařkou. Kuchařka na té okolní vesničce nám vždycky navaří oběd, udělá snídani, takže i tu okolní vesničku jako významnou, protože to je prostě super, že máme takové pracoviště odloučené.

Chtěl/a bych ještě podotknout, že my spolupracujeme ještě s organizací AVE, hlavně s jistou paní, která nám dělá různé akce. Loni měli třeba šestáci (nynější sedmáci) přespání v družině, kde ona vlastně šetřila vztahy ve třídě. Protože tam byly trochu ty vztahy rozpoložené, takže aby se to nějak upevnilo. V této třídě to zatím neshledávám, takže zatím třeba s tou dotyčnou paní nespolečně pracuji, ale vždycky je ochotná přijít.

8. Jak jste se učil/ a být třídním učitelem/ třídní učitelkou?

Já jsem vlastně měl/a před 4 lety poprvé 6. třídu, dovedla jsem si je loni do 9. třídy a učil/a jsem sem tím, že jsem se prostě ptal/a kolegů, co mám dělat, jak to mám řešit a vždycky ti kolegové, kteří mají větší praxi, mi v tom pomáhali, a myslím si, že teď předávám i ty informace zase dalším kolegům i já.

Příloha č. 5: Záznam z rozhovoru třídních učitelů školy ZŠ D přepsaný do písemné podoby

Záznamový arch

Čas rozhovoru: středa, 8. listopad 2017, 8:00

Škola: ZŠ D

Délka praxe: 2. rok, 9. rok

Třídnictví: 1. rok, 5. rok

1. Jak probíhá přechod žáků do 6. třídy na vaší škole, případně jaké s tím máte zkušenosti?

Kolektivy žáků zůstávají vesměs stejné nebo podobné. Jestli přijdou někteří žáci z okolních menších vesnic; to znamená, že mně do třídy přišli 3 noví žáci a samozřejmě se změnil kolektiv, někteří odejdou na gymnázia, na osmiletá gymnázia, žáci. Žáci měli, moji žáci měli výhodu v tom, že už 5. třídu absolvovali v budově 2. stupně, tak pak nemuseli měnit ani budovu. Což pro ně bylo jednodušší a ulehčilo to celkový proces toho začlenění na 2. stupeň. Byli jsme varováni, že, než si žáci navyknou z 1. na 2. stupeň, kde mají najednou na každý předmět jiného učitele, v podstatě každý má jiné nároky, tak to s nimi může zamávat, ale v této třídě, v mé třídě žádný problém nenastal; zvykli si bez problému, bez problému na nový styl výuky.

2. Jakou máte zkušenost s přípravou třídního kolektivu na nově příchozí žáky, případně seznámením nových žáků předem se školou?

Tak, žáci, nově příchozí žáci, myslíme, že se ani nebyli dívat na naši základní školu, než sem přišli. Ale jinak s kolektivem; udělali jsme různé rozhovory, nějaké seznamovací hry a naštěstí se začlenili nově příchozí naprosto bez problémů, byli přijati, pochopili koncepty třídy a našli v ní své místo; že se nesnažili nabourat zavedené standarty, by se dalo říct, nebo zavedený chod třídy a prostě se do ní pěkně začlenili.

Třídu jsme vedli nebo měli jsme s nimi jeden den, takový projekt, když žáci 5. třídy šli na pokusy fyzikální, že jsme jim představovali fyzikální pokusy; navíc je známe poměrně dobře z dozorů na chodbách, když byli na stejném patře, jako mám kabinet, tak pouze takovéto seznámení proběhlo.

3. Jak se připravujete na novou třídu, případně jaké máte zkušenosti se žáky, kteří jsou pro vás noví?

Tak, příprava na novou třídu; my jsme ani žádnou neměli. Tím, že je to moje první třída, tak jsem spíš, no nedávali jsme si přehnaná očekávání a čekal jsem prostě, co přijde; k tomu se tak postavím, řeším.

Co jim dělá potíže; potíže, asi převzít, některým samozřejmě, takovou větší zodpovědnost za své výsledky. Najednou s nimi netráví učitel, nebo pedagog, každou přestávku a žáci jsou více zodpovědní za své chování, za své jednání; tak občas to neustojí a jsou divočejší, takže spíš taková ta divokost.

4. Jakou máte zkušenost s adaptivními kurzy na začátku 6. tříd?

Nedělali jsme, nemáme žádné zkušenosti.

5. S kým spolupracujete v procesu adaptace žáků na 6. třídu a jak?

Nejčastěji s paní psychologkou, která tráví poměrně nebo relativně dost času a ptá se žáků, co, jako jak si zvykají, jak zvládají i nové i nové spolužáky, nové učení. Paní ředitelka se přišla podívat, poptat se na ty ne stejné věci.

S bývalým třídním učitelem mé současné třídy jsem se kontaktoval; seděl jsem s předchozí paní učitelkou na 1. stupni, která mi říkala specifika jednotlivých žáků, na co si dát pozor, s kým kamarádí, kdo je největší lump, na co si dávat pozor, a tak dále.

Co se týče toho, zda nám někdo z kolegů z 1. stupně předal zkušenosti alespoň s některými žáky našich současných tříd, tak ano, poměrně, u některých žáků poměrně zevrubně.

Z těch, kdo nás předem upozorňoval na učební či jiná specifika některých žáků, tak něco angličtináři, angličtináři a kolega z informatiky, tak už, už se s nimi setkali, je učili na 1. stupni, tak jsem měl nějaké, nějaké informace o chování žáků.

Potřebná dokumentace či individuální vzdělávací plány žáků mi byly předány; samozřejmě.

Se školní psycholožkou je poměrně hodně úzká spolupráce. K některým žákům paní psycholožka chodí, věnuje se; problémy řešíme s paní psycholožkou, pokud nějaké máme.

6. Které informace o žácích považujete za důležité?

Příprava na vyučování a chování ve škole a mimo školu; jednoduše, jestli se umí chovat, jestli spolupracují, jestli jsou nebo nejsou drzí na vyučující, ochota pracovat, a samozřejmě domácí příprava.

7. Co nebo kdo je zdrojem zátěže či podpory pro učitele v procesu adaptace žáků na 6. třídu?

S tím jsme se asi nesetkali, s nějakou zátěží. Určitě si nemůžeme stěžovat ani na nekomunikativnost rodičů, asi; jo, to je taková jediná zátěž, když je potřeba komunikovat s rodiči a neberou telefon, případně neodpovídají. Tady tohle je jeden z velkých problémů, se kterým jsem se setkal, ale; to mě tak napadá. Jo a neschopnost přiznat si u žáků některé chyby; že si žáci sami neuvědomí chyby.

A podpora, podpora je pravý opak; vstřícnost rodičů, asi ta vstřícnost rodičů je nejdůležitější.

8. Jak jste se učil/ a být třídním učitelem/ třídní učitelkou?

Pořád se to ještě učíme. Ale ze začátku opravdu ten přístup k žákům, vědět, aby věděli, že ve mně mají podporu; když se budou chovat tak, jak mají, tak že na ně nedám dopustit, nedáme na ně sáhnout; a naopak, když budou dělat nějaké problémy, budou průšviháři, tak dostanou trest, nebo je bude čekat nějaký trest. Takže; ale, že bysme se na to učili nějak speciálně; máme podporu kolegů zkušených, kteří ochotně poradí, se vším co potřebujeme, buď s dokumentací, nebo co říct na třídních schůzkách, o čem se bavít. Takže, opravdu máme to štěstí, že se můžeme opřít o kolegy.

Příloha č. 6: Ukázka vypracovaného dotazníku vybraného žáka 6. třídy školy ZŠ A

Dotazník pro žáky 6. tříd

Milí žáci,

Dovolte mi obrátit se na Vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku, který slouží ke zjištění, jaký byl pro Vás přechod z 1. na 2. stupeň ZŠ (tedy z 5. na 6. třídu) v souvislosti s Vaší přizpůsobivostí k této skutečnosti.

Dotazník je anonymní (nemusíte uvádět své jméno a příjmení, uvádí se jen Vaše škola, třída, pohlaví a věk), veškeré Vámi poskytnuté údaje využiji pouze v rámci své závěrečné práce. Prosím Vás, otázky si vždy pozorně přečtete a pokuste se na ně za sebe pravdivě odpovědět zakřížkováním rámečku u příslušné možnosti.

Za Vaši ochotu a čas strávený při vyplňování dotazníku předem děkuji.

Bc. Daniel Sikora,
student Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně

Škola: ZŠ A

Pohlaví: ☐ chlapec ☒ dívka

Třída: 6 A

Věk: 11

1. Chodil/a jsi na tuto školu také na 1. stupni ZŠ?

- ☐ ano, po celou dobu od 1. třídy
- ☐ nanejvýš 2 roky jsem na tuto školu nechodil/a
- ☐ 3 – 4 roky jsem na tuto školu nechodil/a
- ☒ ne, celý 1. stupeň jsem na tuto školu nechodil/a

2. Chodíš do třídy se stejnými spolužáky jako na 1. stupni ZŠ?

- ☐ ano, se všemi nebo s převážnou většinou
- ☐ zhruba s polovinou
- ☐ méně než s polovinou
- ☒ s nikým nebo téměř nikým (nanejvýš do 3 spolužáků)

3. Setkal/a ses už dříve s tvým letošním třídní/m učitelkou/em?

- ☐ rozhodně ano (velmi často)
- ☐ spíše ano (sem tam)
- ☐ spíše ne (zřídka)
- ☒ rozhodně ne (nikdy až zcela výjimečně)

4. Setkal/a ses už se střídáním různých učitelů v různých předmětech na prvním stupni?

- ☐ rozhodně ano (velmi často, zdaleka nás na vše naučil/a jen 1 učitel/ka)
- ☒ spíše ano (sem tam)
- ☐ spíše ne (zřídka)
- ☐ rozhodně ne (nikdy, v drtivé většině nás na vše učil/a jen 1 učitelka)

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
5. Líbí se ti prostředí této školy?	X			
6. Jsou ve tvé třídě přátelé, se kterými se cítíš dobře?	X			
7. Chodíš kvůli něčemu rád/a do této školy?		X		
8. Chodíš rád/a do školy kvůli kamarádům?	X			
9. Chodíš rád/a do školy kvůli učitelům?			X	
10. Je škola místem, kde se rád/a učíš?			X	
11. Byl/a jsi už v 5. třídě připravován/a na více vyučovacích hodin?				X
12. Můžeš se obvykle zeptat učitelů, když něčemu nerozumíš?	X			
13. Můžeš se svěřit některému z učitelů, když máš nějaké trápení?		X		
14. S přechodem na 2. stupeň se cítím starší.		X		
15. S přechodem na 2. stupeň se cítím samostatnější.		X		
16. Na přechod z 1. na 2. stupeň jsem se cítil/a dobře připraven/a.		X		
17. Při přechodu z 1. na 2. stupeň jsem cítil/a podporu ze strany školy a učitelů.		X		

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
18. Při přechodu z 1. na 2. stupeň jsem cítil/a podporu ze strany kamarádů.		X		
19. Při přechodu z 1. na 2. stupeň jsem cítil/a podporu ze strany spolužáků.			X	
20. Při přechodu z 1. na 2. stupeň jsem cítil/a podporu ze strany rodičů.		X		
21. Přechodu z 1. na 2. stupeň jsem se obávil/a.	X			
22. Důvodem mých obav bylo spíše učení			X	
23. Důvodem mých obav byli spíše učitelé.			X	
24. Důvodem mých obav byli spíše noví spolužáci ve třídě.	X			
25. Důvodem mých obav byli spíše starší spolužáci ve škole.			X	
26. Důvodem mých obav bylo spíše neznámé prostředí.			X	
27. Přechod z 1. na 2. stupeň byl pro mě náročný.				X
28. Ve své třídě na 2. stupni se cítím dobře.		X		
29. Učivo na 2. stupni zvládám.		X		
30. To, co jsem při přechodu z 1. na 2. stupeň očekával/a, se naplnilo.		X		

Pokud bys ještě něco rád/a poznamenal/a k tomu, jaký byl pro tebe přechod z 1. na 2. stupeň, máš prostor:

Bála jsem se toho že se semnou
nikdo nebude bavit protože jsem přišla
z různých kamarádů ze staré školy.

Příloha č. 7: Ukázka vypracovaného dotazníku vybraného žáka 6. třídy školy ZŠ B

Dotazník pro žáky 6. tříd

Milí žáci,

Dovolte mi obrátit se na Vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku, který slouží ke zjištění, jaký byl pro Vás přechod z 1. na 2. stupeň ZŠ (tedy z 5. na 6. třídu) v souvislosti s Vaší přizpůsobivostí k této skutečnosti.

Dotazník je anonymní (nemusíte uvádět své jméno a příjmení, uvádí se jen Vaše škola, třída, pohlaví a věk), veškeré Vámi poskytnuté údaje využiji pouze v rámci své závěrečné práce. Prosim Vás, otázky si vždy pozorně přečtete a pokuste se na ně za sebe pravdivě odpovědět zakřížkováním rámečku u příslušné možnosti.

Za Vaši ochotu a čas strávený při vyplňování dotazníku předem děkuji.

Bc. Daniel Sikora,
student Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně

Škola: ZŠ B

Pohlaví: ☒ chlapec ☐ dívka

Třída: 6.A

Věk: 12 let

1. Chodil/a jsi na tuto školu také na 1. stupni ZŠ?

- ☐ ano, po celou dobu od 1. třídy
- ☐ nanejvýš 2 roky jsem na tuto školu nechodil/a
- ☐ 3 – 4 roky jsem na tuto školu nechodil/a
- ☒ ne, celý 1. stupeň jsem na tuto školu nechodil/a

2. Chodíš do třídy se stejnými spolužáky jako na 1. stupni ZŠ?

- ☐ ano, se všemi nebo s převážnou většinou
- ☐ zhruba s polovinou
- ☒ méně než s polovinou
- ☐ s nikým nebo téměř nikým (nanejvýš do 3 spolužáků)

3. Setkal/a ses už dříve s tvým letošním třídní/m učitelkou/em?

- ☐ rozhodně ano (velmi často)
- ☐ spíše ano (sem tam)
- ☒ spíše ne (zřídka)
- ☒ rozhodně ne (nikdy až zcela výjimečně)

4. Setkal/a ses už se střídáním různých učitelů v různých předmětech na prvním stupni?

☐ rozhodně ano (velmi často, zdaleka nás na vše neučil/a jen 1 učitel/ka)

☐ spíše ano (sem tam)

☐ spíše ne (zřídka)

☒ rozhodně ne (nikdy, v drtivé většině nás na vše učil/a jen 1 učitelka)

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
5. Líbí se ti prostředí této školy?				
6. Jsou ve tvé třídě přátelé, se kterými se cítíš dobře?				
7. Chodíš kvůli něčemu rád/a do této školy?				
8. Chodíš rád/a do školy kvůli kamarádům?				
9. Chodíš rád/a do školy kvůli učitelům?				
10. Je škola místem, kde se rád/a učíš?				
11. Byl/a jsi už v 5. třídě připravován/a na více vyučovacích hodin?				
12. Můžeš se obvykle zeptat učitelů, když něčemu nerozumíš?				
13. Můžeš se svěřit některému z učitelů, když máš nějaké trápení?				
14. S přechodem na 2. stupeň se cítím starší.				
15. S přechodem na 2. stupeň se cítím samostatnější.				
16. Na přechod z 1. na 2. stupeň jsem se cítil/a dobře připraven/a.				
17. Při přechodu z 1. na 2. stupeň jsem cítil/a podporu ze strany školy a učitelů.				

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
18. Při přechodu z 1. na 2. stupeň jsem cítil/a podporu ze strany kamarádů.			☒	
19. Při přechodu z 1. na 2. stupeň jsem cítil/a podporu ze strany spolužáků.				☒
20. Při přechodu z 1. na 2. stupeň jsem cítil/a podporu ze strany rodičů.	☒			
21. Přechodu z 1. na 2. stupeň jsem se obávil/a.	☒			
22. Důvodem mých obav bylo spíše učení		☒		
23. Důvodem mých obav byli spíše učitelé.			☒	
24. Důvodem mých obav byli spíše noví spolužáci ve třídě.			☒	
25. Důvodem mých obav byli spíše starší spolužáci ve škole.			☒	☒
26. Důvodem mých obav bylo spíše neznámé prostředí.	☒	☒		
27. Přechod z 1. na 2. stupeň byl pro mě náročný.			☒	☒
28. Ve své třídě na 2. stupni se cítím dobře.	☒	☒		
29. Učivo na 2. stupni zvládám.	☒	☒		
30. To, co jsem při přechodu z 1. na 2. stupeň očekával/a, se naplnilo.		☒	☒	

Pokud bys ještě něco rád/a poznamenal/a k tomu, jaký byl pro tebe přechod z 1. na 2. stupeň, máš prostor:

* Nevím se pro něj cítit
hodně dobře.

Ma se mi líbí nová škola. Na této škole
jsou lepší a lepší obědy než na naší škole.
Mam *~~starší~~ 2 1 nejmenovane učitelky a 2
1 nejmenovane učitel. Když to tak všechno schází,
tak by mi přechod na 2. stupeň došel i líbit.
* jsem hodně rád za svého nového ~~učitele~~ učitele.
třídního

Příloha č. 8: Ukázka vypracovaného dotazníku vybraného žáka 6. třídy školy ZŠ C

Dotazník pro žáky 6. tříd

Milí žáci,

Dovolte mi obrátit se na Vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku, který slouží ke zjištění, jaký byl pro Vás přechod z 1. na 2. stupeň ZŠ (tedy z 5. na 6. třídu) v souvislosti s Vaší přizpůsobivostí k této skutečnosti.

Dotazník je anonymní (nemusíte uvádět své jméno a příjmení, uvádí se jen Vaše škola, třída, pohlaví a věk), veškeré Vámi poskytnuté údaje využiji pouze v rámci své závěrečné práce. Prosím Vás, otázky si vždy pozorně přečtěte a pokuste se na ně za sebe pravdivě odpovědět zakřížkováním rámečku u příslušné možnosti.

Za Vaši ochotu a čas strávený při vyplňování dotazníku předem děkuji.

Bc. Daniel Sikora,
student Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně

Škola: ZŠ C

Pohlaví: ☒ chlapec ☐ dívka

Třída: 6

Věk: 11

1. Chodil/a jsi na tuto školu také na 1. stupni ZŠ?

- ☒ ano, po celou dobu od 1. třídy
- ☐ nanejvýš 2 roky jsem na tuto školu nechodil/a
- ☐ 3 – 4 roky jsem na tuto školu nechodil/a
- ☐ ne, celý 1. stupeň jsem na tuto školu nechodil/a

2. Chodíš do třídy se stejnými spolužáky jako na 1. stupni ZŠ?

- ☐ ano, se všemi nebo s převážnou většinou
- ☒ zhruba s polovinou
- ☐ méně než s polovinou
- ☐ s nikým nebo téměř nikým (nanejvýš do 3 spolužáků)

3. Setkal/a ses už dříve s tvým letošním třídní/m učitelkou/em?

- ☐ rozhodně ano (velmi často)
- ☐ spíše ano (sem tam)
- ☒ spíše ne (zřídka)
- ☐ rozhodně ne (nikdy až zcela výjimečně)

4. Setkal/a ses už se střídáním různých učitelů v různých předmětech na prvním stupni?

- ☐ rozhodně ano (velmi často, zdaleka nás na vše naučil/a jen 1 učitel/ka)
- ☐ spíše ano (sem tam)
- ☒ spíše ne (zřídka)
- ☐ rozhodně ne (nikdy, v drtivé většině nás na vše učil/a jen 1 učitelka)

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
5. Líbí se ti prostředí této školy?				
6. Jsou ve tvé třídě přátelé, se kterými se cítíš dobře?				
7. Chodíš kvůli něčemu rád/a do této školy?				
8. Chodíš rád/a do školy kvůli kamarádům?				
9. Chodíš rád/a do školy kvůli učitelům?				
10. Je škola místem, kde se rád/a učíš?				
11. Byl/a jsi už v 5. třídě připravován/a na více vyučovacích hodin?				
12. Můžeš se obvykle zeptat učitelů, když něčemu nerozumíš?				
13. Můžeš se svěřit některému z učitelů, když máš nějaké trápení?				
14. S přechodem na 2. stupeň se cítím starší.				
15. S přechodem na 2. stupeň se cítím samostatnější.				
16. Na přechod z 1. na 2. stupeň jsem se cítil/a dobře připraven/a.				
17. Při přechodu z 1. na 2. stupeň jsem cítil/a podporu ze strany školy a učitelů.				

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
18. Při přechodu z 1. na 2. stupeň jsem cítil/a podporu ze strany kamarádů.				☒
19. Při přechodu z 1. na 2. stupeň jsem cítil/a podporu ze strany spolužáků.				☒
20. Při přechodu z 1. na 2. stupeň jsem cítil/a podporu ze strany rodičů.		☒		
21. Přechodu z 1. na 2. stupeň jsem se obávil/a.	☒			
22. Důvodem mých obav bylo spíše učení		☒		
23. Důvodem mých obav byli spíše učitelé.		☒		
24. Důvodem mých obav byli spíše noví spolužáci ve třídě.			☒	
25. Důvodem mých obav byli spíše starší spolužáci ve škole.	☒			
26. Důvodem mých obav bylo spíše neznámé prostředí.			☒	
27. Přechod z 1. na 2. stupeň byl pro mě náročný.		☒		
28. Ve své třídě na 2. stupni se cítím dobře.				☒
29. Učivo na 2. stupni zvládám.				☒
30. To, co jsem při přechodu z 1. na 2. stupeň očekával/a, se naplnilo.			☒	

Pokud bys ještě něco rád/a poznamenal/a k tomu, jaký byl pro tebe přechod z 1. na 2. stupeň, máš prostor:

1. *Pro přechod z 1. NA 2. stupeň
PYS RÁDEJ (PROADLA) AOPAKOVAT 1. STUPEŇ*
2. *Raději bych se učil (a) ve třídě
samča) bez spolužáků*
3. *NEMÁM DŮVOD SE UČIT NE MÁM ŽÁDNÝNÝ*
4. *NECHCI ŽITKU A LUCEN' 😞*

Příloha č. 9: Ukázka vypracovaného dotazníku vybraného žáka 6. třídy školy ZŠ D

Dotazník pro žáky 6. tříd

Milí žáci,

Dovolte mi obrátit se na Vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku, který slouží ke zjištění, jaký byl pro Vás přechod z 1. na 2. stupeň ZŠ (tedy z 5. na 6. třídu) v souvislosti s Vaší přizpůsobivostí k této skutečnosti.

Dotazník je anonymní (nemusíte uvádět své jméno a příjmení, uvádí se jen Vaše škola, třída, pohlaví a věk), veškeré Vámi poskytnuté údaje využiji pouze v rámci své závěrečné práce. Prosím Vás, otázky si vždy pozorně přečtěte a pokuste se na ně za sebe pravdivě odpovédět zakřížkováním rámečku u příslušné možnosti.

Za Vaši ochotu a čas strávený při vyplňování dotazníku předem děkuji.

Bc. Daniel Sikora,
student Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně

Škola: ZŠ D

Pohlaví: ☐ chlapec ☒ dívka

Třída: 6.A

Věk: 11

1. Chodil/a jsi na tuto školu také na 1. stupni ZŠ?

- ☒ ano, po celou dobu od 1. třídy
- ☐ nanejvýš 2 roky jsem na tuto školu nechodil/a
- ☐ 3 – 4 roky jsem na tuto školu nechodil/a
- ☐ ne, celý 1. stupeň jsem na tuto školu nechodil/a

2. Chodíš do třídy se stejnými spolužáky jako na 1. stupni ZŠ?

- ☒ ano, se všemi nebo s převážnou většinou
- ☐ zhruba s polovinou
- ☐ méně než s polovinou
- ☐ s nikým nebo téměř nikým (nanejvýš do 3 spolužáků)

3. Setkal/a ses už dříve s tvým letošním třídní/m učitelkou/em?

- ☐ rozhodně ano (velmi často)
- ☐ spíše ano (sem tam)
- ☒ spíše ne (zřídka)
- ☐ rozhodně ne (nikdy až zcela výjimečně)

4. Setkal/a ses už se střídáním různých učitelů v různých předmětech na prvním stupni?

- ☐ rozhodně ano (velmi často, zdaleka nás na vše neučil/a jen 1 učitel/ka)
- ☐ spíše ano (sem tam)
- ☒ spíše ne (zřídka)
- ☐ rozhodně ne (nikdy, v drtivé většině nás na vše učil/a jen 1 učitelka)

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
5. Líbí se ti prostředí této školy?		✓		
6. Jsou ve tvé třídě přátelé, se kterými se cítíš dobře?	✓			
7. Chodíš kvůli něčemu rád/a do této školy?		✓		
8. Chodíš rád/a do školy kvůli kamarádům?	✓			
9. Chodíš rád/a do školy kvůli učitelům?			✓	
10. Je škola místem, kde se rád/a učíš?			✓	
11. Byl/a jsi už v 5. třídě připravován/a na více vyučovacích hodin?			✓	
12. Můžeš se obvykle zeptat učitelů, když něčemu nerozumíš?	✓			
13. Můžeš se svěřit některému z učitelů, když máš nějaké trápení?			✓	
14. S přechodem na 2. stupeň se cítím starší.		✓		
15. S přechodem na 2. stupeň se cítím samostatnější.	✓			
16. Na přechod z 1. na 2. stupeň jsem se cítil/a dobře připraven/a.				✓
17. Při přechodu z 1. na 2. stupeň jsem cítil/a podporu ze strany školy a učitelů.			✓	

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
18. Při přechodu z 1. na 2. stupeň jsem cítil/a podporu ze strany kamarádů.		✓		
19. Při přechodu z 1. na 2. stupeň jsem cítil/a podporu ze strany spolužáků.			✓	
20. Při přechodu z 1. na 2. stupeň jsem cítil/a podporu ze strany rodičů.	✓			
21. Přechodu z 1. na 2. stupeň jsem se obával/a.	✓			
22. Důvodem mých obav bylo spíše učení	✓			
23. Důvodem mých obav byli spíše učitelé.			✓	
24. Důvodem mých obav byli spíše noví spolužáci ve třídě.		✓		
25. Důvodem mých obav byli spíše starší spolužáci ve škole.		✓		
26. Důvodem mých obav bylo spíše neznámé prostředí.				✓
27. Přechod z 1. na 2. stupeň byl pro mě náročný.	✓			
28. Ve své třídě na 2. stupni se cítím dobře.		✓		
29. Učivo na 2. stupni zvládám.		✓		
30. To, co jsem při přechodu z 1. na 2. stupeň očekával/a, se naplnilo.			✓	

Pokud bys ještě něco rád/a poznamenal/a k tomu, jaký byl pro tebe přechod

z 1. na 2. stupeň, máš prostor:

Nejvíce jsem se bála toho, jak náročné bude se vše učit.
 Také se každým rokem obávám toho, jestli nějakou novou
 spolužáci a jási budu. Také jsem se obávala toho, jestli ze
 školy odejde jeden z mých kamarádů.