

MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie

Adaptace úzkostných dětí na prostředí ZŠ pohledem učitelek

Bakalářská práce

Brno 2016

Vedoucí práce: Mgr. Tereza Škubalová

Autorka práce: Michaela Čiháková

Bibliografický záznam

ČIHÁKOVÁ, Michaela. *Adaptace úzkostných dětí na prostředí ZŠ pohledem učitele*. Brno, 2016. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra psychologie. Vedoucí práce Tereza Škubalová.

Anotace

Bakalářská práce „Adaptace úzkostných dětí na prostředí ZŠ pohledem učitelek“ se věnuje tématu adaptace a rozebírá významnost nástupu na základní školu a těžkosti s tím spojené. Práce se soustřeďuje na úzkostné děti, jejich prožívání a ovlivnění rodičovskou výchovou, ale i úzkosti a strachy všeobecně. Těžištěm celé práce je role učitele v procesu adaptace. Praktická část práce je věnována učitelkám a rozhovorům s nimi. Podkladem pro výzkum jsou jejich zkušenosti a názory. Jejich pohledem je zkoumána především role rodiče v procesu adaptace, dětský kolektiv ve třídě, úzkostnost a její odlišení od introverze a v neposlední řadě i práce s dětmi.

Klíčová slova

adaptace, úzkost, úzkostné dítě, učitel, rodič, výchova, škola

Annotation

Bachelor work „Adaptation of anxious children to primary school environment from teachers point of view“ is devoted to topic of adaptation and analyses the importance of entering the grammar school and anxiety connected with it. Work is focusing on anxious children, their going thru and influence of parental education, but as well anxiety and fears generally. Core of the whole work is role of a teacher in the adaptation process. Practical part is devoted to teachers and interviews with them. Base for research are their experience and opinions. From their point of view is mainly parental role in adaptation process explored, children groups, anxiety and its differentiation from introversion and last, but not least, work with children.

Keywords

adaptation, anxiety, anxious child, teacher, parent, education, school

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svoji bakalářskou práci vypracovala samostatně s využitím informačních zdrojů, které jsou v práci citovány.

V Brně dne 30. 3. 2016

Michaela Čiháková

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Tereze Škubalové za cenné rady, kritické a vhodné připomínky, ochotu a trpělivost, které mi při psaní práce již od začátku poskytovala. Zcela upřímně si toho vážím. Poděkování patří i všem učitelkám, které se podílely na výzkumu. Tímto chci poděkovat i mé rodině, která se mnou měla trpělivost, i když to ne vždy bylo snad

Obsah

1. Úvod	7
2. Teoretická část.....	8
2.1. Příprava na základní školu.....	8
2.2. Školní zralost a připravenost	10
2.3. Odklad školní docházky	11
2.4. Dítě ve školním věku	12
2.5. Role rodiče (nejen) v procesu adaptace	14
2.6. Role učitele v procesu adaptace.....	16
2.7. Klima školní třídy	17
2.8. Úzkost vs. strach.....	18
2.9. Vznik úzkosti	19
2.10. Psychosomatika.....	20
2.11. Reakce na úzkost.....	20
2.12. Sociální a separační úzkostná porucha.....	22
2.13. Fobie školní a sociální	23
2.14. Předcházení úzkosti u dětí	24
3. Praktická část.....	26
3.1. Cíl výzkumu	26
3.2. Metoda výzkumu	26
3.3. Výzkumný vzorek.....	27
3.4. Analýza a interpretace	28
3.4.1. Učitelova práce s dítětem při zápisu	28
3.4.2. Učitelčino pojetí prvního dne školy	30
3.4.3. Seznamování učitelek s dětmi	31
3.4.4. Začátek (klasické) výuky	32

3.4.5.	Dětská potřeba fyzického kontaktu s učitelem.....	32
3.4.6.	Nároky rodičů na dítě z pohledu učitele.....	34
3.4.7.	Práce s očekáváním rodičů v oblasti výkonu	35
3.4.8.	Úloha rodiče v procesu adaptace.....	36
3.4.9.	Kamarád ze školky	37
3.4.10.	Postoj učitelk ke kolektivu.....	38
3.4.11.	Dětské bolesti břicha.....	40
3.4.12.	„Populární klub Předškolák“	41
4.	Diskuse	42
5.	Závěr.....	44
6.	Seznam literatury.....	45

1. Úvod

Téma bakalářské práce jsem si vybrala z mnoha důvodů. Jednak si myslím, že na úzkostné děti v dnešní době nejsou brány ohledy, není jim vycházeno vstříc a pomoc mohou hledat jen stěží. Podle mého názoru a vlastních zkušeností z dětského tábora, kde s dětmi o škole mluvíme, často učitelé ani nevědí, jak moc dítě ovlivňují. Právě učitel je vedle rodiče ten, který dítě vychovává a formuje jeho osobnost a postoje. Během praxe jsem měla možnost mluvit s více učiteli, když jsem zmínila, že učitel často ani neví, jak moc dítě ovlivňuje a jakou sílu má. Bylo mi řečeno: „Nemyslete si, že to ten učitel neví. Ví. A moc dobře.“ Dalším důvodem je mi blízkost tématu a zájem o psychologii.

Práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. V teoretické části se budu věnovat nejprve tomu, co nástup do první třídy pro dítě znamená, jak jej vnímá a čím je tato životní událost pro něj významná. Dále se chci věnovat osobnosti dítěte v době začátku povinné školní docházky. Zmínit se chci i o roli učitele a rodiče během procesu adaptace a o vlivu rodiny na malého školáka. V procesu adaptace by neměly být opomíjeny role základní, ale i mateřské školy. Především se v teoretické části budu věnovat úzkosti a strachu, definování těchto pojmů a poukázání na rozdíly mezi nimi. Chci se zaměřit na nebezpečí, která na malého školáka čekají a s čím musí po nástupu do školy bojovat. Ať už je to riziko separační úzkosti či školní fobie, případně sociální fobie, a jak lze dítěti pomoci nebo ideálně jak je možné úzkostem předcházet.

V praktické části bych se pak ráda zaměřila na to, jakým způsobem je škola nápomocna dítěti, které právě nastoupilo do první třídy. Zajímá mě, zda školy chystají ještě před začátkem školního roku nějaké programy, případně na začátku září.

Pocházím z Hradce Králové, proto se budu věnovat základním a mateřským školám v tomto krajském městě s více než devadesáti tisíci obyvateli. Stručně bych se chtěla dotknout i snahy mateřských škol připravit dítě na přechod do základní školy.

Děti jsou citlivé, nejsou tak psychicky odolné jako my dospělí. Často bojují s úzkostí, strachem a ne vždy si vědí rady, jak v některých situacích reagovat. Toho jsme si my dospělí vědomi, ale jsme k nim dostatečně tolerantní? Jsou jim učitelé dostatečně nápomocni? Nebo dětem naopak nástup do 1. třídy neulehčují právě rodiče?

2. Teoretická část

2.1. Příprava na základní školu

V životě člověka je několik významných bodů. První je porod a oddělení od těla matky. Dítě se poprvé přisaje k matčinu prsu a vidí svět mimo její břicho. Po čase se dítě poprvé postaví, poprvé udělá pár kroků, řekne své první slovo, vyrostou mu první zoubky, začíná objevovat svět pomocí úst a hmatu. Pak následují dva velké mezníky v jeho životě: mateřská škola a po ní škola základní.

Mateřská škola má dítě připravit pro školu základní. Jak uvádí Kořátková (2014), školka nemusí mít přímo formulované v programu, že je dítě připravováno na základní školu. Tato příprava je ale zakomponována do programu dne a všech činností, které děti v mateřské škole dělají. To znamená „*vše, co se ve výchovně-vzdělávací práci realizuje, spolu s individuálním rozvíjením přirozených dispozic dítěte v oblasti smyslových podnětů, koordinace pohybů hrubé i jemné motoriky, v dovednostech sebeobsluhy i seberealizace, v kognitivních funkcích, jako je vnímání, paměť, myšlení, soustředění, kvalita a správnost vyjadřování*“ (Kořátková, 2014, s. 134). Dále Kořátková uvádí také rozvoj sociálních a komunikativních dovedností jako velký přínos mateřské školy, stejně tak jsou rozvíjeny klíčové kompetence dítěte.

Tyto klíčové kompetence lze dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jako RVP PV) definovat jako „*soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince*“ (2006, s. 9). Konkrétně se jedná o tyto kompetence:

1. kompetence k učení
2. kompetence k řešení problémů
3. kompetence komunikativní
4. kompetence sociální a personální
5. kompetence činnostní a občanské

Dítě končící mateřskou školu by pak tyto kompetence mělo mít rozvinuté na dané úrovni, která je uvedena v RVP PV. Pro představu, co si máme pod jednotlivými kompetencemi představit, uvádím následující příklady **kompetence k učení**:

- soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislostí, experimentuje a užívá při tom jednoduchých pojmů, znaků a symbolů
- získanou zkušenost uplatňuje v praktických situacích a v dalším učení

- má elementární poznatky o světě lidí, kultury, přírody i techniky, který dítě obklopuje,
- o jeho rozmanitostech a proměnách; orientuje se v řádu a dění v prostředí, ve kterém žije
- klade otázky a hledá na ně odpovědi, aktivně si všímá, co se kolem něho děje; chce porozumět věcem, jevům a dějům, které kolem sebe vidí; poznává, že se může mnohému naučit, raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo
- učí se nejen spontánně, ale i vědomě, vyvine úsilí, soustředí se na činnost a záměrně si zapamatuje; při zadané práci dokončí, co započalo; dovede postupovat podle instrukcí a pokynů, je schopno dobrat se k výsledkům
- odhaduje své síly, učí se hodnotit svoje osobní pokroky i oceňovat výkony druhých
- pokud se mu dostává uznání a ocenění, učí se s chutí

S ohledem na téma práce uvádím několik příkladů i k **sociálním a personálním kompetencím:**

- samostatně rozhoduje o svých činnostech; umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej
- uvědomuje si, že za sebe i své jednání odpovídá a nese důsledky
- dětským způsobem projevuje citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoc slabším, rozpozná nevhodné chování; vnímá nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost
- ve skupině se dokáže prosadit, ale i podřídit, při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje (mělo by být na základě této dílčí sociální a personální kompetence posuzováno úzkostnější dítě, nejsem si jista, zda by obstálo) v běžných situacích uplatňuje základní společenské návyky a pravidla společenského styku; je schopné respektovat druhé, vyjednávat, přijímat a dělat kompromisy
- napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí
- při setkání s neznámými lidmi či v neznámých situacích se chová obezřetně; nevhodné chování i komunikaci, která je mu nepřijemná, umí odmítnout

Klíčové kompetence mohou znít jako nedosažitelné. Sami autoři RVP PV jsou toho názoru, že „soubor klíčových kompetencí je ve svém celku ideálem, k němuž většina dětí nedospěje a dospět nemůže, což ani není smyslem jejich formulování“ (2004, str. 12) Smyslem tedy je ucelená představa pro pedagogy, kam směřovat a o co usilovat.

2.2. Školní zralost a připravenost

Po ukončení předškolního vzdělávání dítě nastupuje do 1. třídy základní školy. Vágnerová (2012, str. 254) označuje nástup do školy jako důležitý sociální mezník, neboť dítě se stává školákem. Školní věk dělí na tři fáze: raný školní věk (nástup do školy – 9 let), střední školní věk (9 – 11, 12 let) a starší školní věk (druhý stupeň základní školy).

Tato práce se zabývá hlavně skupinou první. Pro tuto skupinu je charakteristická „*změna sociálního postavení stimuluje další vývoj dětské osobnosti i různých dílčích schopností a dovedností*“ (Vágnerová, 2012, s. 255). Dítě se tak učí nové sociální roli, s tím se pojí i čtení, psaní a počítání. Tyto dovednosti jsou často avizovány už u zápisu a učitelé na ně děti často lákají. Ty se pak rády chlubí, když se něco z toho naučí.

Povinnou školní docházku začínají děti ve věku 6 až 7 let, v některých případech i v 8 letech, pokud rodiče zažádali o odklad, ať už z vlastního přesvědčení nebo jim byl odklad doporučen učitelkou v mateřské škole či při zápisu do školy.

Existují země, kde dítě zahajuje školní docházku dříve. V Severním Irsku začínají děti již ve věku 4 let. Během svého pobytu v Německu v rámci programu Erasmus jsem měla možnost mluvit se dvěma studentkami ze Severního Irsku. Říkaly, že je to u nich běžné již několik let, proto jim tak brzký nástup do školy přijde zcela běžný. Přiznaly, že občas je škola pro malé děti velmi náročná. Na druhou stranu jsou již od útlého věku zvyklé pracovat, učit se a dělat domácí úkoly.

S přechodem na základní školu souvisí školní zralost a školní připravenost. Dle Koťátkové (2014, s. 138) oba termíny vyjadřují *stav kvality vývoje dítěte*. Dítě nacházející se v tomto stavu je připraveno zvládat požadavky, které jsou na něho kladeny ze strany základní školy během vzdělávání. Jak uvádí Vágnerová (2012, s. 256), věk od 6 do 7 let jako počátek školní docházky nebyl určen náhodou. V tomto věku dochází k různým vývojovým změnám zralosti, a právě tyto změny zajišťují zvládnutí školní docházky. „*Zrání dětského organismu, především CNS, se projeví změnou celkové reaktivity, zlepšením regulačních kompetencí, zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži. Jde jak o regulaci emocí a chování, [...] tak o regulaci pozornosti a zaměření na stanovenou činnost.*“ (Vágnerová, 2012, s. 256)

Koťátková (2014, s. 139) chápe školní zralost jako zralost fyzickou a psychickou. Tu fyzickou pak jako splnění fyzických předpokladů (výška, váha, počátky výměny zubů, ale i kvalitu zdraví). K psychické zralosti náleží určitá kognitivní úroveň, citová a sociální vyspělost či kvalita vyjadřování. Školní připravenost je oproti tomu hodnocena z pohledu

pedagogického (pedagogicko-psychologické poradny, učitelé v mateřské i základní škole při zápisu). Kořátková (2014, s. 139) ji definuje jako „*způsobilost a stav rozvoje obecných a praktických vědomostí, dovedností a návyků, které umožní dítěti pokračovat ve svém vývoji prostřednictvím školního vzdělávání (na úrovni kurikula/programu dané školy, které můžeme ve vztahu k dítěti vybírat).*“

Trošku rozdílně vidí školní zralost Kotulán (1969, s. 17), školní zralostí označuje „*takový stupeň ve vývoji, kdy je dítě schopné účastnit se úspěšně a bez zvláštní obtíží společného vyučování ve třídě*“. Uvádí jednotlivé znaky zralosti přehledně spolu s popisem, čím se v dané oblasti vyznačuje dítě zralé a nezralé. Vzhledem k tématu práce jsem jako příklad vybrala oblast sociálních vztahů. V ní charakterizuje dítě zralé a nezralé následovně:

Dítě zralé: „*I když je mentálně a citově stále vázáno především na rodinu, aktivně se zajímá o ostatní děti i dospělé osoby a vyhledává mimo okruh domova nové zkušenosti.*“ (Kotulán, 1969, s. 21)

Dítě nezralé: „*Cítí se dobře pouze v přítomnosti členů rodiny a velmi neochotně se vzdaluje od rodičů. Pro cizí osoby, zvláště dospělé, je obtížné s ním navázat kontakt (zvláště nejsou-li rodiče přítomni).*“ (Kotulán, 1969, s. 21)

Vágnerová vnímá školní připravenost jako míru zvládnutí role školáka, kterou ovlivňují postoje a kompenzace závislé na sociální zkušenosti dítěte. Tyto postoje vštěpují dítěti rodiče. „*Nedostatečná připravenost na školu i rozdílnost v hodnotách a normách rodiny a školy zvyšuje riziko neúspěšnosti, protože dítě se musí najednou naučit příliš mnoho a obvykle ani nemá velkou motivaci učit se něčemu, co jeho rodina považuje za důležité.*“ (Vágnerová, 2012, s. 258)

2.3. Odklad školní docházky

Ze zákona (zákon č. 561/2004 Sb., § 37) má rodič nebo zákonný zástupce dítěte nárok požádat o odklad povinné školní docházky. Žádost, která musí být podložena posouzením školského poradenského zařízení a odborného lékaře nebo klinického psychologa, se podává řediteli školy, do které by dítě mělo v září nastoupit. Ředitel odloží začátek povinné docházky o rok. Může tak učinit i vícekrát, maximálně však do školního roku, ve kterém dítěti bude 8 let. Důvodem pro odklad školní docházky může být nedostatečná školní zralost (viz výše) či jakékoli důvody, které by dítěti znemožňovaly zvládat nároky, které by kladla škola.

Koťátková (2014, s. 74) vidí odklad školní docházky jako trend moderní doby, v současné době se odklad týká čtvrtiny dětí, které mají nastoupit do školy. Ale je odklad školní docházky pro dítě vždy přínosem? I když tak činí rodiče samozřejmě dle nejlepšího vědomí, je dítě odkladem v mnoha směrech náhle znejistěno:

- 1) Dítě se dozvídá, že ho čeká něco, čeho se má obávat, jelikož se obávají i rodiče (jak je zmíněno výše, dítě přejímá hodnocení a názor rodiče).
- 2) Rodiče mluví o škole s pochybnostmi, obavami. Dochází ke znejistění dítěte.
- 3) Dítě zůstává ve školce, jeho kamarádi jsou už ve škole. Ve školce jsou děti mladší a dítě je zklamané a smutné.
- 4) Tím, že kamarádi jsou již ve škole a dítě zůstalo samo ve školce, je mu ztížen přestup na základní školu. Ve škole je tak pro něj vše cizí, tedy i jeho spolužáci.
- 5) Jestliže není nástup na základní školu proveden v příhodné době, dítě se nemusí s novými požadavky a prostředím vyrovnat. To má negativní vliv na jeho sebevědomí a další rozvoj.

Koťátková (2014, s. 74) se však domnívá, že většina dětí je v současné době dostatečně vývojově připravená, potřebuje ale „*rodinnou oporu a ne úhybné manévry a pochybnosti; a individualizovanou práci v 1. třídě ZŠ, která obsahuje skutečně diferencované metody a individuální přístup k dětem*“.

Z toho lze usuzovat, že nejvíce si přeje odklad rodič, ačkoli tím dítěti může spíše ublížit než pomoci. Možná se jen bojí, že bude potřeba i z jejich strany více práce s dítětem. Rodič by měl však vždy dítěti pomáhat, nikoli mu škodit, byť nevědomky. Tento názor podporuje i Koťátková (2014, s. 76), která tvrdí, že „*dítěti může být samotnou rodinou velmi komplikována jeho první významná role – role žáka základní školy.*“

V souvislosti s odkladem školní docházky stojí jistě za zmínku i možnost dřívějšího začátku povinné docházky. Výjimečně nadané děti, které jsou narozené v rozmezí září-prosinec, můžou po schválení žádosti začít chodit do školy ještě před šestými narozeninami. Podle Šrámkové (2005, s. 10) by se však rodič měl připravit na skutečnost, že na něho budou ostatní koukat jako na naprostého podivína. Protože trendem je spíše odklad, nikoli dřívější nástup do školy.

2.4. Dítě ve školním věku

Jak je uvedeno výše, dítě se stává školákem ve věku 6 až 7 let. V tomto věku pro něho končí bezstarostný dětský život a začínají se přidávat povinnosti a pravidelný režim. Dítě už si

nemůže hrát, kdy se mu zachce. Musí vydržet sedět v lavici, soustředit se na paní učitelku, co říká, případně se soustředit na zadanou práci. Za odvedenou práci dostává dítě známky, někdy i obrázky. Na základě těchto hodnocení ze školy je následně hodnoceno i doma.

„Nadměrné požadavky školy a rodičů vedou zpravidla k neurotizaci dětí. Zvláště zhoubné bývá, když se proti dítěti jen průměrně nadanému spojí ctižádostivost rodičů se ctižádostivostí školy. Následkem je jeho přetěžování a dříve či později se u jedince projeví zdravotní obtíže (např. školní fobie, ranní zvracení, noční pomočování), případně nastane nerovnoměrný vývoj osobnosti.“ (Vymětal, 2003, s. 41)

Toto období bývá nazýváno také věkem snažení. *„Dítě je v něm, díky neustálému srovnávání s vrstevníky, ohroženo pocity méněcennosti, jež se mohou stát pevnější součástí sebepojetí a charakteru.“ (Vymětal, 2003, s. 41).*

Podle Vymětala (2003, s. 41) je velmi důležité, aby školáci byli rodiči a školou akceptováni. Potřebují také prožívat úspěch, být chváleni a uznáváni. Právě na počátku školního období totiž záleží na mínění dospělých, tedy rodičů a učitelů. Na základě jejich hodnocení dochází i k sebehodnocení dítěte.

Kotulán (1969, s. 5) celkem výstižně vidí negativní stránky začátku školní výuky prvňáčka. Z hlediska tělesného zdraví uvádí závažnost omezení tělesného pohybu dítěte. Oproti mateřské škole musí sedět v uzavřené místnosti, ve vynucené poloze vsedě, která je pro dítě nepřirozená a může být v důsledcích škodlivá.

Jako další bod uvádí omezení pobytu na čerstvém vzduchu, který je potřebný pro zdravý vývoj jedince. Dalším rizikem jsou rizika onemocnění, jestliže dítě nenavštěvovalo školku a není proti nákazám tolik odolné, protože s nimi nepřišlo do styku. Další věcí je také pravidelné a celkem brzké vstávání. Jestliže rodič musí brzy do práce, odvádí dítě do ranní družiny, která je v některých školách již od sedmi hodin ráno. S brzkým vstáváním souvisí podle Kotulána (1969, s. 5-6) nutnost jít dříve spát, na což musí dohlédnout rodič. Dále pak zastává názor (tamtéž), že dítě je vlivem brzkého vstávání a pozdní večerky, celodenního sezení v lavici a delší cesty do školy pravidelně unavené.

Unaví-li se dítě ve školce, může si odpočnout nebo změnit aktivitu. Pocítí-li ale únavu ve škole, musí pokračovat dál v aktivitě minimálně do přestávky, případně si odpočine až po obědě v družině nebo doma.

Z pohledu duševního zdraví vidí Kotulán (1969) jako rizikovou samotnou školní práci (soustředěnost, kázeň, hodnocení jeho výkonů a srovnávání s ostatními, ztráta pocitu bezpečí z důvodu cizího prostředí, nutnost přizpůsobení se kolektivu).

Názor lidí na adaptaci bez větších problémů či těžkostí u většiny dětí vyvrací Kotulán (1969, s. 7) tvrzením, že „s určitým duševním otřesem je přechod spojen u každého dítěte“.

2.5. Role rodiče (nejen) v procesu adaptace

Rodič je logicky pro dítě tím nejdůležitějším. Rodiče dítě formují a vychovávají. Vymětal (1979, s. 108) považuje výchovu za „sociální proces, kterým se lidský jedinec stává kulturní, společenskou bytostí“. Výchova v rodině je pak chápána jako „proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji. [...] Z moderního hlediska je [...] výchova především procesem záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimuluje jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobou.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 345)

Vymětal (2004, s. 136) pak vidí výchovu v rodině jako „úmyslné či neúmyslné ovlivňování především dospělými členy užší i širší rodiny, tedy rodiči, prarodiči, popř. dalšími příbuznými“. Velký vliv mají podle něj i sourozenci.

Zvláštní je, že vychovávat dítě mají tendenci i ostatní dospělí, kteří nejsou členy rodiny. Tato výchova probíhá třeba v autobuse, kde často nastává situace, v níž starší stojící osoba upozorňuje sedící dítě: „Aby ti náhodou neupadly nohy!“

Role rodiče v procesu adaptace začíná hned při výběru školy. Právě rodič rozhoduje, zda bude dítě chodit do spádové školy (tj. škola v místě bydliště) nebo nastoupí do školy, která má třeba rozšířenou výuku cizích jazyků nebo se od ostatních škol odlišuje něčím jiným. Rodič tedy volí, jestli dítě bude chodit do školy, kde má kamarády ze školky (škola v místě bydliště či školky) nebo nastoupí do zcela neznámého prostředí, kde nikoho nezná. Otázce, zda je škola v místě bydliště či školky skutečně zárukou kamaráda ve třídě, se budu věnovat v části praktické.

Doma by rodiče měli dítěti zajistit podnětné a klidné prostředí, dohlédnout na plnění domácích úkolů, aby šlo dítě včas spát, aby nebylo unavené, dále také zajistit takové podmínky, aby dítě doma pocívalo lásku a aby byla zaručena jeho duševní pohoda. Rodič má dítě motivovat, vyvolat v něm kladný vztah ke škole a zbavit dítě strachu, který by mohlo

ze školy mít. Důležité je, aby dítě bylo chváleno, čímž se docílí pozitivní motivace. (Kotulán 1969, Rogge 1999, Vymětal 2004)

Vymětal (1979, s. 8) vidí jako předpoklady výchovy především znalost, cit a čas. Jejich společným výsledkem je pak „*porozumění dětské osobnosti a dětskému světu a jejich respektování, přinášející oběma stranám radost, štěstí a zaručující zdravý a harmonický vývoj dítěte*“.

Právě znalost temperamentu dítěte a jeho genetických dispozic chápe Rogge (1999, s. 20-22) jako zásadní právě u dětí, které jsou nesmělé, úzkostlivé a bojácné. Upozorňuje také na rizika, která plynou ze srovnávání dítěte s jiným dítětem. Rodiče by si měli dát pozor na srovnávání dítěte se členem rodiny, např. starším nebo mladším sourozencem.

Rodiče často řeknou něco, co považují za neškodné a můžou myslet v žertu, nebo větu pronesou v afektu a o opravdovém obsahu sdělení nepřemýšlejí. Jenže citlivější dítě může pouhou větu jednoho z rodičů vnímat velmi úzkostlivě a buduje uvnitř sebe strach a nejistotu. Těmi strachy jsou (Rogge, 1999, s. 152):

- *strach z opuštěnosti*, který pociťuje každé dítě, může vygradovat, jestliže rodiče pronese například: „Člověk by od vás nejradši utekl!“
- *strach z odloučení* může být stupňován hrozbami rodičů typu: „Když nebudeš hodný, půjdeš do dětského domova!“ Neméně stresující a bolestivá je pro dítě poznámka „Ty mě snad přivedeš do hrobu!“
- *vrozený strach z hlasitých a náhlých zvuků* může vyrůst až v nejistotu, jestliže rodič na dítě neovladatelně řve.
- *pocit odmítnutí a ztracenosti* může dítě cítit, jestliže nenajde v rodině oporu a orientaci, kterou hledá. V citově prázdném rodinném zázemí je jeho hledání marné.

Jestliže rodiče zvolí nesprávnou výchovu, můžou v dítěti vzbudit sociální strach a s ním plynoucí úzkost. Tento strach vyplývá z:

- nedostatečného citového přijímání dítěte; z citově prázdného prostředí, ve kterém se dítě necítí dobře
- liberální výchovy, již dítě vnímá jako lhostejnou vůči sobě
- nedůsledného výchovného stylu, který užívá metodu „cukru a biče“ a zanechává v dítěti pocit, že je vydáno napospas

- výchovného postoje, v němž převládají hrozby trestem, slovní a tělesné tresty, nebo se pracuje s odpíráním lásky.
- očekávání, která dítě rozumově přetěžuje a neuspokojuje jeho citové potřeby.
- nadměrně ochraňujícího výchovného stylu, jenž dítěti nedovolí samostatnost, udržuje ho tak v závislosti na rodičích a omezuje jeho vývoj.

(Rogge, 1999, s. 153)

Je těžké určit, který rodič hraje v životě dítěte důležitější roli, protože oba rodiče plní v jeho životě významnou a v podstatě nejdůležitější roli. Avšak vždy k jednomu z rodičů pociťuje větší autoritu. Jsou děti, které jsou více upnuté na otce, jiné zase na matku. Nicméně oba rodiče plní v životě dítěte důležitou funkci, ač každý z nich dává dítěti něco jiného nebo má k němu dítě trochu rozdílný vztah oproti druhému rodiči. Ač tatínci často žárlí a mohou se cítit odstrčeni, musí si být vědomi, co je mateřská láska. Dítě stráví v těle matky devět měsíců, je tedy na matku zvyklé a navázané ještě v období prenatálním. Po porodu je na matce závislé, právě matka mu dopřává stravu a pocit bezpečí. Právě matka je ta, která s dítětem zůstává po porodu na mateřské dovolené a tráví tedy logicky s dítětem mnohem více času. John Bowlby vnímá matku jako „secure base“. Tedy „bezpečnou základnu, na kterou se dítě může stáhnout vždy, když má strach, když mu hrozí nebezpečí, když je nejisté a když zažilo nepřehlednou životní situaci“ (Rogge, 1999, s. 30).

Zajímavé je, že otcové bývají přísnější k synům a naopak vůči dcerám jsou shovívavější. Často se říká, že otcové chtějí syny, ale milují dcery. Často otec nese hůře odchod z domu dcery než odchod syna. Protože dcera je pro něho malá holčička, kterou je třeba ochraňovat. Matky jsou zase náročnější vůči svým dcerám, tolerantnější jsou k synům. S těmito postoji k dětem rozdílného pohlaví je spojen i postoj dětí k rodiči jako k autoritě. Kluci vnímají matku jako spojence, otce jako toho, který se zlobí a uděluje tresty. Dívky naopak dávají přednost otci a k matce mají ambivalentní vztah (Vymětal, 2004, s. 77-78).

Jaký vliv má na dítě rodičovská výchova je tedy zřejmé. Dítě potřebuje lásku, oporu, podporu, zájem, ale žádnou přehnanou péči a tresty. Ke správnému vývoji potřebuje oba rodiče. Jaký vliv má pak rodič, konkrétně na adaptaci dítěte na prostředí základní školy, budu zkoumat podrobněji v části praktické.

2.6. Role učitele v procesu adaptace

Zásadní roli má v procesu adaptace dítěte na školní prostředí učitel. Právě on tráví s dítětem čas, pomáhá mu si zvyknout a překonat přechod z pohodové školky, kde si děti hrají, do

základní školy, kde je čekají povinnosti a pravidelný režim. Vždyť právě s učitelem tráví ve škole nejvíce času a právě učitel ve škole vystupuje jako autorita, vychovatel a také učitel, který je učí novým poznatkům. Právě proto by učitel měl být tím, který dítěti adaptaci usnadní. Jakým způsobem tato adaptace a pomoc učitele probíhá, je otázkou části výzkumné. Učitel je obecně „osoba podněcující a řídící učení jiných osob, vzdělavatel.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 326).

Podle Čápa a Mareše (2007, s. 264-265) se od učitele očekává, že bude žáky vzdělávat a vychovávat. Vzdělávat znamená, že jim bude zprostředkovávat vědomosti, dovednosti, způsoby myšlení a činnosti určitého vědního, technického, popřípadě uměleckého oboru, podle učitelovy aprobace. Vychovávat pak znamená rozvíjení zájmů žáků, jejich postojů, schopností, charakterů, a to na podkladě soustavného poznání žáků, jejich typologických i individuálních rozdílů.

Nesmírný význam pro adaptaci dítěte na školní prostředí má laskavý poměr učitele k žákům, plný porozumění pro potřeby dítěte a jejich počáteční nejistotu i občasné poklesnutí.

„Učitelka v první třídě zastupuje v očích dětí matku; nemá nikdy šetřit povzbudivým úsměvem, pohlazením, vždy musí pohotově pomoci dítěti z jeho drobných nesnází, chránit slabší nebo nějak odlišné před útočností nebo posměchem ostatních a rozptylovat přehnané obavy dětí.“ (Kotulán, 1969, s. 33)

Šrámková (2005, s. 39) vidí v učiteli nového člena rodiny. Ne snad, že by učitel chodil k dítěti domu, ale dítě se často ohání větou: „Paní učitelka ale říkala...“ Právě z těchto důvodů je podle ní důležité udržovat s učitelem vřelé vztahy a vnímat ho jako partnera při výchově dítěte. Stejně tak by měl ke vztahu rodič-učitel přistupovat sám učitel. (tamtéž)

Jak konkrétně pomáhá učitel dítěti s adaptací a jakým způsobem je mu nápomocný, tomu se budu věnovat konkrétněji v části praktické.

2.7. Klima školní třídy

Učitel se také mimo jiné podílí i na utváření klimatu třídy. Na klimatu třídy se spolu s ním podílejí i žáci. Dítě je samozřejmě ovlivňováno prostředím, ve kterém se denně nachází, ovlivňuje ho pozitivně, ale může mít i negativní vliv.

Jestli je žák úspěšný či nikoli neovlivňují jen jeho vnitřní dispozice a jeho snaživost, stejně tak chování, ať už vhodné či nevhodné, ovlivňuje právě školní mikrosociální prostředí. Konkrétně pak mluvíme o sociálním klimatu školní třídy (Čáp, Mareš, 2007, s. 565).

Klima podle Čápa a Mareše (2007, s. 565) vytvářejí společně všichni žáci v té dané třídě, skupiny žáků, na které se třída člení, jedinci stojící mimo skupiny, dále pak jednotliví žáci ve třídě a v neposlední řadě i učitelé, kteří ve třídě vyučují.

2.8. Úzkost vs. strach

Abychom měli možnost správně pochopit, jaké je to zmiňované *úzkostné dítě*, je třeba si ujasnit, co taková úzkost vlastně je. Každý z nás měl někdy z něčeho strach, nebo má dodnes. Děti mají často strach ze tmy. Dospělí pak uvádí jako zdroj strachu třeba pavouka či strach o své blízké, že se jim něco stane. Strach si tedy spojujeme s něčím konkrétním. Ale pocítíme-li úzkost, je těžké někomu vysvětlit, proč tu úzkost momentálně pocítujeme.

Vymětal (2004, s. 11) vidí mezi pojmy *úzkost* a *strach* nejasnou hranici a podle něho je jejich používání otázkou konvence nebo jazykového citu. Nicméně drobné rozdíly mezi nimi přeci jen vidí.

Strach je „*nepříjemný prožitek vázaný na určitý objekt nebo situaci, které v jedinci vyvolávají obavu z ohrožení. Je tedy reakcí na poznané nebezpečí a má signální a obrannou funkci.*

Prožitkově zahrnuje pocit napětí, neklidu, sevřenosti až ochromení“ (Vymětal, 2004, s. 12).

Ohrožení Vymětal dělí na vnější a vnitřní. Ta vnější jsou způsobena nebezpečím z prostředí, kde se pohybujeme, například pokousání psem. Jako vnitřní mohou být pak obavy třeba ze selhání v nějaké úloze.

Pro úzkost je pak *charakteristické, že si „blíže neuvědomujeme konkrétní objekt nebo situaci, které ji vyvolávají, a proto bývá vedle napětí doprovázena bezradností, popř. panikou“*

(Vymětal, 2004, s. 13). Oproti strachu, který reaguje na poznané nebezpečí, je úzkost „*reakcí na tušené a neznámé nebezpečí a bývá zpravidla nepříjemnější než strach, neboť očekávání nemilé události je obvykle horší než událost sama“* (tamtéž).

Úzkost mnohdy přechází ve strach a naopak (Vymětal, 2004, s. 17) a nelze je od sebe zcela oddělit, neboť se vzájemně prolínají a podmiňují.

Podle Rogge (1999, s.17) se liší strach od úzkostí tím, že je vázán pouze na jeden objekt, kdežto úzkost je často mnohoznačná a může být trvalá.

Děti ještě nemají mnoho zkušeností a spousta situací je pro ně neznámá. Proto jsou častěji vystaveny úzkosti a strachu. Ale jsou-li dlouhodobě vystaveny strachu a úzkosti, tedy podnětům, které vyvolávají tyto emoce, je dítě „*přímo ohroženo a může dojít*

k nerovnoměrnému osobnostnímu vývoji nebo dokonce duševní poruše či onemocnění“
(Vymětal, 1979, s. 8).

Jestli je úzkost vrozená či nikoli nelze tvrdit zcela jasně, protože roli zde hraje více faktorů. Podle Rogge (1999, s. 20) je úzkostlivost podmíněna vlohami a má přímou souvislost s temperamentem. Rozdíly jsou vidět již mezi kojenci. Což ovšem nic neznamená, neboť s postupem let se situace může, ale nemusí, změnit. „*Genetické podmínky a temperament nemusí představovat doživotní osud. I bojácné a nevyrovnané dítě může získat sebevědomí a důvěru.*“ (Rogge, 1999, s. 21)

Jako nejlepší prevencí proti nadměrné úzkosti a strachu je podle Vymětala (2003, s. 243) to, když je člověk pevně zakotvený ve kvalitních interpersonálních vztazích, které jsou důležitou složkou pojmu domov.

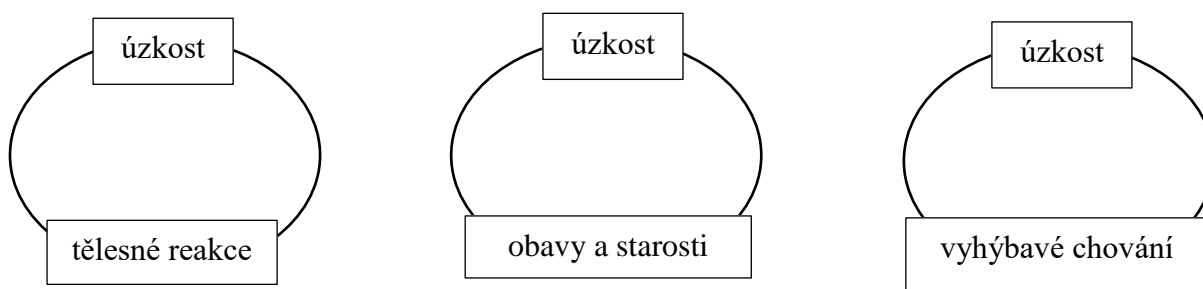
2.9. Vznik úzkosti

Mluvíme-li o vzniku úzkosti a jejím původci, podílí se na něm rodičovská výchova, které jsem se věnovala již v předcházející kapitole (viz kapitola 2.5) ale i osobnost člověka a určité podněty, kterým je člověk vystaven (Vymětal, 2003, s. 239). O vzniku úzkosti a strachu lze uvažovat v souvislosti s těmito oblastmi:

- vnější nebo vnitřní podněty (např. stimuly sociální, fyzikální, psychické – vzpomínková představa, určitá myšlenka)
- osobnost člověka
 - a) aktuální vyladěnost (např. zdravotní a psychofyzická stav organismu, stav aktivace – „nabuzenosti“)
 - b) biologické dispoziční proměnné (např. genetická výbava, jedinečná kvalita CNS)
 - c) psychosociální dispoziční proměnné (např. dřívější formativní zkušenosti z období dětství, převažující psychické obranné mechanismy, sebepojetí)
 - d) vývojové období včetně věku (např. čím mladší dítě, tím citlivější na zúzkostňující vlivy)
- situace (např. neznámé či známé prostředí)

(Vymětal, 2003, s. 239-240)

Praško (2008, s. 13) chápe úzkost jako bludné kruhy, které udržují úzkost, která se snadno může vymknout kontrole.



2.10. Psychosomatika

Zdravotní potíže nemusí být vždy čistě fyzického původu, svou roli může hrát i aktuální psychický stav. Jakákoli nemoc je podle Hopfa (2016, str. 9) velmi často u dítěte projevem nějakých obtíží, ať už vývojových nebo ji může způsobovat konflikt uvnitř rodiny, ale i mezi kamarády. S psychickým životem dítěte souvisí nejen příčiny, ale i důsledky nemocí. Stále častěji se v mladším školním věku objevují u dětí psychosomatická onemocnění. (Vymětal, 2004, s. 55) a dlouhodobé konflikty, psychická zátěž a frustrace mohou vést postupným organickým změnám orgánů, stejně tak jejich funkcí.

Jak může souviset psychosomatika s úzkostmi a strachy je popsáno v kapitolách 2.12 a 2.13., které se věnují úzkostem a fobiím.

2.11. Reakce na úzkost

Jak uvádí Vymětal (1979, s. 52), člověk touží po harmonii duševních procesů. Jestliže ovšem dojde k nějakému narušení, nesouladu či konfliktu, dochází k nepříjemnému napětí, které se každý jedinec třeba i bez vědomého přičinění snaží odstranit. Tomuto odstraňování a vyrovnávání říkáme psychické obranné mechanismy. Díky těmto mechanismům se člověk „vyrovnává se vším, co mu je nepříjemné, co navozuje rozpory a napětí, co vytváří náročné životní situace.“

Tyto mechanismy vznikají již v raném dětství a jsou typické pro každého z nás, tedy pro naši osobnost, a podílejí se na určení našeho Já, kterého jsou většinou nevědomou součástí.

Zajímavé je, že u sebe o nich nevíme, ale u lidí kolem nás jsme schopni je pozorovat. Důležité

je zmínit i jejich funkci na poli úzkosti a strachu, které obranné mechanismy umí zmírnit. Ovšem jak podotýká dále, jejich nadměrná a nevhodná funkce může naopak úzkost zvyšovat. (Vymětal, 1979, s. 50-64)

Podle Freudové (2006, s.36) slouží našemu Já obranné mechanismy k boji s dorážením pudů a s afekty. Celkem uvádí deset mechanismů: vytěsnění, regrese, reaktivní výtvar, izolace, popření události, projekce, introjekce, obrat proti vlastní osobě, zvrát v opak a sublimace (přesun pudového cíle).

Vymětal (1979, s. 50-64) pak uvádí tyto mechanismy, které jsou podle něho nejdůležitější ve vztahu k úzkostem a strachům:

a) **projevy agresivity** (z hlediska vývoje považována za nejstarší)

- Agresivní chování je velmi často bezprostřední reakcí na frustraci (pocit zmaru), čím je člověk mladší a čím je jednodušší jeho osobnost, tím častěji u něho lze očekávat projevy agrese.
- Vymětal zde vidí spojitost mezi agresivitou a úzkostností. Úzkostné děti se bojí agresivně projevat, rodiče je za jejich „divokosti“ kárají. Přitom podle Vymětala (tamtéž) jestliže rodič nechá dítě, aby se vyřádilo, zmenšuje se tím jeho úzkostnost.

b) **úniková tendence**

- malé děti často před konflikty utíkají, například před konflikty se silnějším vrstevníkem
- děti nenápadné, samotářské, plaché vlastně volí obranný mechanismu, jestliže se na něco necítím, mám z něčeho strach, tak se tomu vyhnu (uteču)

c) **regrese**

- lidský jedinec se chová neúměrně k svému vývojovému období; vrací se ke způsobům chování, myšlení a prožívání, které již opustil
- tento způsob překonávání těžkých situací, které jsou i ohrožující, je u dětí častý

d) **racionalizace**

- spíš u starších dětí a dospělých, ale vzniká již v předškolním věku; jedná se o zdůvodňování vlastního chování či jednání s lidmi tak, aby subjektivně, ale i společensky byly únosné a přijatelné, i když realitě neodpovídají; jedná se vlastně tak trochu o lhaní

e) **projekce**

- již u dětí předškolního věku; máme tendenci naše vlastnosti, motivy, úmysly, názory, chování připisovat ostatním lidem

- u školáků se projevuje svalováním viny na druhé, dítě tak vlastní chování připisuje někomu jinému a nemusí si tohoto rozdílu být plně vědomo
- f) **potlačení** (popření)
- co se nám nelíbí nebo co nás znepokojuje, před tím si prostě zakryjeme oči a děláme, že se ta věc neděje
- g) **sublimace**
- nahrazení něčeho společensky či subjektivně nepřijatelného něčím, co je všeobecně přijatelné a schvalované
- h) **kompensace**
- je blízká sublimaci. Oproti vrstevníkům můžeme v něčem zaostávat a být neúspěšní, jestliže si tento nedostatek uvědomíme, můžeme se pokusit ho něčím kompenzovat
- Když mi něco nejde, zaměřím se na něco, v čem jsem schopna se zdokonalit a být úspěšná.
- i) **„malování čerta na zeď, sýčkování“**
- zvláštní forma obranného mechanismu, když se připravujeme na nejhorší variantu a jsme pak schopni snést lépe to, co ve skutečnosti přijde

(Vymětal, 1979, s. 50-64)

2.12. Sociální a separační úzkostná porucha

Podle mezinárodní klasifikace nemocí spadají do skupiny nepřiměřených dětských úzkostí a strachů tři poruchy. Jedná se o *separační úzkostnou poruchu*, *fobickou úzkostnou poruchu* a *sociální úzkostnou poruchu* v období dětství (Vymětal, 2004, s. 43).

Děti trpící sociální úzkostnou poruchou se „*vyhýbají a mimořádně bojí vrstevníků či neznámých dospělých s následkem omezení jeho běžného života a rozvoje*“ (Vymětal, 2004, s. 43). Děti trpící touto poruchou, která bývá diagnostikována již u dětí předškolních, jsou plaché a úzkostné, jestliže se ocitnou v prostředí, které je pro ně neznámé. Úzkost však mohou pociťovat i v prostředí známém, kde jsou cizí osoby.

Vymětal (2004, s. 43) vidí sociální úzkostnou porucha jako značně limitující v získávání zkušeností a rozvoji sociálních kompetencí a rozvoji mezilidských vztahů. Dále uvádí, že porucha se vyskytuje častěji u děvčat než chlapců.

Jako nejčastější úzkostnou poruchu v období předškolního věku uvádí Vymětal (2004, s. 44) separační úzkostnou poruchu, která se projevuje „výraznou nepříznivou reakcí na nepřítomnost matky“.

Poprvé zažívá větší odloučení od matky dítě v době nástupu do mateřské školy. Ovšem není výjimkou ani přetrvávání úzkosti do doby nástupu do první třídy základní školy. Podle Vymětala (2004) jsou však současné děti dobře připravené na přechod na školu základní, neboť v dnešní době většina dětí navštěvuje mateřskou školu. Jestliže dítě trpí separační úzkostnou poruchou, zažívá „silnou úzkost, pláč, projevy zoufalství, ale i neklidný spánek“ výjimkou nejsou ani psychosomatické potíže jako bolení břicha, zvracení či teplota (Vymětal, 2004, s. 44).

Jako nejlepší prevenci proti nadměrné úzkosti a strachu uvádí Vymětal (2003) především stabilní a kvalitní vztahy v rodinném zázemí.

2.13. Fobie školní a sociální

S nástupem do školy souvisí i sociální a školní fobie. Školní fobie je „nepřekonatelný strach z učitele, dětského kolektivu nebo školy vůbec“ a vzniká v momentě, kdy dítě zažije ve škole něco, co je pro něho traumatizující či ošklivé (Vymětal, 2004, s. 48). Děti si ráno po probuzení, než mají jít do školy, často stěžují na bolest břicha, bolest hlavy, zkrátka že jim není dobře. Podle Rogge (1999, s. 17) stačí pouhé pomýšlení na školu a dítě začne trpět bolestí.

Dle Šrámkové (2005, s. 48) je však nesmyslné vyčítat jim tyto stížnosti, protože ve věku první či druhé třídě dítě skutečně může bolest cítit, byť je psychosomatického původu. Strachu ze školy často mohou čelit i malé děti, kterým bylo šest let těsně před začátkem školního roku, protože právě jim trvá déle si zvyknout na školní režim.

Šrámková prezentuje rady psychologů, jak pomoci dítěti s odstraněním bolesti: „[...] pomoci může drobný rituál, který mu „předepíše“ dospělý [...] Například: „Pokud tě bolí břicho, udělej si z kapesníku studený obklad.“ [...] pomoci může i lékařem doporučená žvýkačka či sklenice vody. Děti jsou sugestibilní [...] a většinou cítí subjektivní úlevu.“ (Šrámková, 2005, s. 50)

Sociální fobie je „strach a následné vyhýbání se situacím, v nichž může být člověk pozorován a posuzován druhými lidmi.“ (Praško, Vyskočilová, Prašková, 2008, s. 35) Tato fobie často

vzniká až v pubertě, ovšem může i dřív. Na vzniku sociální fobie se dle Malé (2011) mimo jiné, vedle vztahu dítěte k matce, i temperament dítěte, úzkostná ochranná výchova nebo nejistí a úzkostliví rodiče.

Mezi úzkostnou poruchu je řazena i obsedantně-kompulsivní porucha. Ta se však začíná objevovat u dětí až po 10. roce života. „*Projevuje se vtíravými myšlenkami, jež se stále vrací a nelze je ‚odehnat‘, dítě musí provádět různé stereotypní rituály, jimiž se v subjektivní rovině zbavuje úzkostné tenze.*“ (Vymětal, 2004, s. 49)

2.14. Předcházení úzkosti u dětí

Každý strach či úzkost vzniká v hlavě. Tyto pocity vznikají na základě nějakých myšlenek a obrazů, které si děti utvářejí. Rodiče často vzbuzují v dětech úzkost svojí výchovou, ale také tím, jak s dítětem jednájí, případně jak se chovají v jeho přítomnosti. Nevhodná výchova je popsána výše.

Rodič může pomoci dítěti jeho strachy překonat, jestliže svému dítěti dá pocit jistoty a bezpečí, dětské strachy berou vážně, nezlehčují je, dítěti naslouchají a snaží se ho pochopit, důležitá je také trpělivost, neboť děti jsou rozdílné a každé dítě potřebuje určitý čas, aby se strachem vypořádalo (Rogge, 1999, s. 20).

Úzkostnost je částečně vrozená a jedná se o osobnostní rys (viz výše), ale lze ji ovlivnit a zmírnit především výchovou a přístupem rodičů k dítěti jako individualitě. Ovlivnění dítěte a vzbuzování úzkostlivosti skrze výchovu je popsáno výše. Úzkostem lze předcházet, děti potřebují pro zdravý rozvoj bezpečné a jisté prostředí, porozumění ze strany rodičů, vřelost a lásku. Rodiče by měli v dítěti budovat zdravou sebedůvěru, takže dítě chválit, podporovat. Zároveň dítě potřebuje pocit bezpečí a jistoty, ale přílišná starostlivost dítěti škodí a ničí jeho sebedůvěru a schopnost samostatně se rozhodovat, jednat a působit sebevědomě (Vymětal, 2004, s. 149-157).

Jako základní prevenci strachu a úzkosti u dětí je „*harmonické, klidné rodinné prostředí a kvalitní vzájemný vztah rodičů, kteří na dítě mají dostatek času, vedou je spíše neautoritativně, ale důsledně*“ (Vymětal, 2004, s. 153). Dále píše, že jako výchovné prostředky nejčastěji volí pochvalu, domluvu a vlastní příklad.

Na zúzkostňování dětí má často podíl i učitel. Vždyť právě učitel, ale i vychovatel ve školní družině, je ten, který s dítětem tráví velkou část dne, mnohdy dokonce větší než rodič. Učitel by měl mít tzv. pedagogický takt, to znamená, že mimo jiné dokáže rozeznat, zda způsob, jakým žáka pochválil nebo ho naopak napomenul, byl adekvátní či nikoli (Čáp, Mareš, 2007).

Podle Vágnerové (2003, s.29) učitel spíše hodnotí zjevné projevy dítěte, jeho vnitřní prožitky nezná a často ani nemá ponětí, jaké skutečně jsou. Podle Vágnerové (tamtéž) nemá učitel často ani čas uvažovat o tom, co se uvnitř dítěte děje, jestliže se neprojevuje nic viditelně, například ve formě zhoršení prospěchu. Postoj učitele ovlivňují informace, které má k dispozici o dítěti. Jestliže učitel ví, že rodiče jsou na dítě přehnaně nároční a často ho fyzicky trestají, bude více tolerovat ustrašenost dítěte a bude ho i více chránit a přizpůsobovat jeho potřebám své chování (Vágnerová, 2003, s.30).

Učitel by neměl dítě přetěžovat a naopak by měl tolerovat schopnosti dítěte a nebýt na dítě náročný. Nebezpečím můžou být i přehnané nároky na školní výsledky ze strany rodiče. Právě častou příčinou přetěžování dítěte je podle Vymětala (2004, s. 55) nadměrná ctižádostivost rodičů společně s náročností učitele a menším nadáním dítěte.

Vymětal (2004, s. 56) spatřuje nebezpečí i v podobě médií, hlavně televize, neboť „*obsahy televizních pořadů činí kvůli nápodobě násilné chování dětského diváka pravděpodobnějším a současně citlivější část dětské populace zúzkostňují*“. Právě k televizi rodiče často usazují děti, aby je zabavili, případně se jich „zbavili“, jestliže sami mají práci a dítě se dožaduje pozornosti.

3. Praktická část

3.1. Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit pohled učitelů na základních školách na adaptaci dětí na prostředí školy. Konkrétně se pak chci zaměřit na úzkostné děti, jestli s takovými dětmi vůbec mají učitelé zkušenosti, umí je v kolektivu rozeznat, a jak s nimi pracují. Otázka je, jestli vůbec umí úzkostlivou povahu dítěte zohlednit při jednání s ním.

Zajímá mě, jakým způsobem učitelé a školy, na kterých učí, usnadňují prvňáčkům přestup z mateřské školy na školu základní, jestli pro ně mají nějaké programy, aby se dítě se školou seznámilo ještě před nástupem a mohlo tak přijít do známého prostředí, tedy v rámci možností.

Jelikož se na procesu adaptace podílí nejen učitel, ale i rodič, zaměřila jsem se i na rodiče. Konkrétně pak na to, jak učitelé hodnotí vliv rodičů na proces adaptace a jeho úspěšné zvládnutí, dále pak mě budou zajímat vnímané nároky rodiče na dítě, potažmo školu.

Hlavními tématy výzkumu tedy byly:

- zápis (průběh, odklad)
- program pro předškoláky
- první školní den/týden
- kamarádi (školka, škola) a kolektiv
- potřeba kontaktu ze strany dítěte (objímání, blízkost)
- rodič (nároky, postoje)
- stýskání, psychosomatika
- rozlišení introvertního a úzkostného dítěte a jeho chování ve třídě

3.2. Metoda výzkumu

Pro svůj výzkum jsem zvolila kvalitativní přístup a použila jsem metodu rozhovoru. Kvalitativní výzkum má oproti kvantitativnímu určité nedostatky, ale i přednosti. Rozhodla jsem se pro kvalitativní přístup, neboť ten oproti kvantitativnímu výzkumu sice nepřináší výsledky zobecnitelné na celou populaci, v tomto případě na všechny učitele, jako přednost vidím jeho záměr „*rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu*“ (Švaříček, Šedřová et al., 2007, s. 17). Vzhledem k tomu, že mým cílem je zjistit

pohled učitelek na adaptaci úzkostných dětí na prostředí školy, jak celou adaptaci prožívají a jaké podmínky jim učitelé vytvářejí, vidím kvalitativní výzkum jako vhodný pro tyto účely.

Jako metodu jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor, který se vyznačuje připraveností určitého schématu, kterého se během rozhovoru chceme držet, to znamená, že si nepřipravujeme seznam konkrétních otázek, na které se chceme dotazovaného ptát, ale spíše okruhy otázek. Výhodou je možnost podřídít pořadí otázek situaci a konkrétnímu rozhovoru, další výhodou je, že se můžeme konkrétněji doptat respondenta, jestliže je nám jeho odpověď nejasná a potřebujeme ji dovysvětlit (Miovský, 2009, s. 159-160).

Z důvodu autentičnosti a pravdivé interpretace odpovědí jsem se rozhodla pro audiozáznamy rozhovorů a jejich následné přepisy. Všechny zúčastněné paní učitelky souhlasily s použitím a následným zpracováním jejich odpovědí, stejně tak vyjádřily souhlas s tím, že práce bude publikována a přístupna veřejnosti. Až na jednu paní učitelku všechny souhlasily s tím, že bude rozhovor nahráván. Jeden rozhovor byl tedy zaznamenáván ručně na papír ve formě poznámek a následně přepsán kvůli přehlednosti do formy rozhovoru.

Z důvodu ochrany soukromí všech dotazovaných jsem se rozhodla jejich jména šifrovat, aby byla zachována etika výzkumu. Dalším důvodem je pak ochrana dětí, o kterých učitelky mluvily. Jak jsem psala oslovovaným v mailu, mým cílem není nikoho potupit či ho napadat kvůli jeho výchovným a vyučovacím metodám. Respondentky věděly, že žádná odpověď není špatně. Rozhovory probíhaly na půdě školy, kde paní učitelky učily, ať už u nich v kabinetě nebo ve třídě. Volbu místa jsem nechala na nich, stejně tak den a hodinu, kdy měl být rozhovor realizován.

3.3. Výzkumný vzorek

Jelikož je práce zaměřená na adaptaci dětí na prostředí základních škol, jako vzorek jsem vybrala učitelky na prvním stupni. Bohužel jsem neměla možnost udělat rozhovor s mužem či muži, jelikož na mnou oslovených školách vyučovaly na prvním stupni pouze ženy. Pro výzkum jsem vybrala základní školy v Hradci Králové. Více škol jsem vybrala z důvodu pestrosti výsledků a možnosti vyzkoumat postupy jednotlivých škol ať už u zápisu nebo první den školy. Dalším důvodem byla možnost zjistit, jak moc v dnešní době mají školy snahu přivítat u sebe předškoláky, ať už ve spolupráci s mateřskou školou nebo ve formě vlastního programu, a usnadnit jim tak přechod ze školky do jiného a neznámého prostředí.

Na začátku jsem se rozhodla oslovit zástupce pro 1. stupeň na jednotlivých školách. Bohužel jsem se ne vždy setkala s vlídností a ochotou mi pomoci. Někdy jsem nedostala žádnou

odpověď. Ale jinak jsem se setkala se vstřícností a byla jsem zástupci odkázána na konkrétní učitele. V dalším kroku jsem pak oslovovala konkrétní učitele, které mi byly doporučeny z vedení školy. V další fázi získávání respondentů jsem na internetu škol dohledávala učitele, kteří učí na první stupni a kontaktovala přímo je. Pomocí e-mailu jsem je žádala o pomoc a spolupráci na výzkumné části práce. Informovala jsem je, že se rozhodně nemusí obávat, neboť se jedná o sběr zkušeností a žádná odpověď není špatná, upozorňovala jsem je, že není mým cílem je jakkoli potupit či zpochybňovat jejich práci. Opět jsem se nedočkala odpovědí ode všech. Nakonec však ze všech oslovených vzešlo šest učitelek, které byly ochotné mi poskytnout rozhovor.

Jelikož chci chránit soukromí učitelek a zachovat jejich anonymitu, rozhodla jsem se každé přiřadit barvu. V následující tabulce uvádím jednotlivé učitelky, jejich identifikační barvu a délku praxe (včetně právě probíhajícího školního roku):

paní učitelka Zelená	31 let
paní učitelka Oranžová	20 let
paní učitelka Růžová	25 let
paní učitelka Žlutá	22 let
paní učitelka Modrá	17 let
paní učitelka Bílá	3 roky

Paní učitelku Bílou jsem vybrala, přestože má praxi pouze 3 roky, protože mi v mailu psala, že má zkušenost s úzkostným dítětem, které bylo i jako úzkostné označeno v pedagogicko-psychologické poradně.

Z důvodu zjednodušení interpretace získaných dat budu používat pouze formu „barevného“ příjmení, nikoli tedy *paní učitelka Zelená*, ale pouze *Zelená*.

3.4. Analýza a interpretace

Pro analýzu získaných dat jsem se rozhodla použít metodu kontrastů a srovnávání. Tato metoda je založena na identifikaci rozdílů dvou srovnávaných kategorií, které zároveň mají něco společného. (Miovský, 2009, s. 223)

3.4.1. Učitelova práce s dítětem při zápisu

Zápis je prvním krokem k nástupu do školy. Ptala jsem se učitelek, jak konkrétně pojmají zápis, co je pro ně při něm důležité, čeho si všímají a jak vnímají přítomnost rodiče při zápisu.

Podle Růžové, která se ztotožňuje s názorem, který, dle jejích slov, někde vyčetla, že by měl zápis být pro dítě motivující a mělo by zažít pocit úspěchu a nemělo by se jednat o zkoušku. Zápis u nich na škole je tedy pojat formou pohádky a oproti jiným školám uvádí jednu zvláštnost. Při zápise se věnuje jedna učitelka jednomu dítěti a jeho rodičům. „*Mám pocit, že ten kontakt s rodiči a dítětem je důležitý, protože je vidíte oboje. Když to dítě vidím, můžu o něm s těmi rodiči promluvit.*“

Jako negativní stránku tohoto způsobu pojetí zápisu uvádí časovou náročnost.

Oproti tomu Žlutá sice při zápise komunikuje i s rodičem, ale minimálně, protože se zaměřuje na dítě. S rodičem většinou komunikuje pouze v tom momentě, kdy má snahu dítěti radit, jestliže se zasekne, například větami typu: „Tak mluv, vždyť jsi to doma uměl, nebo věděl.“ Ale Žlutá je usměrňuje. „*Nechte ho, my si to spolu vyřešíme, nebojte.*“ A snaží se dostat to z toho dítěte, aby věděla, jestli je schopno s ní komunikovat.

Jestli se rodič bojí vlastního selhání skrz neúspěch dítěte, by pak byla otázka do výzkumu zaměřeného na proces adaptace z pohledu rodiče. Ale jak uvádí Vágnerová (1997, s. 57) rodič vnímá dítě jako prostředek k naplnění potřeby seberealizace, takže hodnocení dítěte vnímají jako vlastní úspěch, případně selhání.

Na ostatních školách probíhají zápisy klasickou formou. Pro děti jsou připravená zábavná stanoviště, poté učitelky testují jejich schopnosti. Jestli mají správný úchop tužky, zda jsou děti sociálně zralé a chtějí s nimi komunikovat, jestli už znají nějaká písmenka, testují znalost barev, ročních období atd.

Podle mého názoru jsou zajímavé během zápisu požadavky rodičů, kteří třeba chtějí, aby jejich dítě chodilo do třídy s tím a tím kamarádem ze školy, protože by dítě ve třídě někoho znalo a byla pro něho ta změna jednodušší (stanovisko učitelek viz kapitola 3.4.9. Kamarád ze školky).

Zápis je podle Vágnerové (2012, s. 254) součástí rituálu, na jehož konci se dítě oficiálně stává školákem, přijímá novou roli a započíná tak novou životní etapu.

Se zápisem souvisí i odklad. Jaký vliv může mít na dítě odklad je popsáno v kapitole věnující se odkladu v teoretické části práce.

Všechny učitelky se shodují, že většinou s odkladem přichází rodič už na zápis, že to jdou pouze zkusit. Nejčastějším důvodem odkladu je nedostatečný rozvoj sociální komunikace

dítěte. Rodiče se prý často rozhodují na základě názoru učitelek z mateřské školy, dále pak podle názoru učitelek při zápisu.

Podle Žluté berou rodiče zápis zodpovědně. Podle ní chce každá matka chránit své dítě, takže nechtějí nic zameškat, ale ani uspěchat. Modrá a Žlutá se shodují v tom, že ač se dítě může u zápisu (leden) zdát nezralé, tak do září může udělat velký pokrok. Podle Růžové vlastně ani není možné dítě odmítnout, jestliže přijde k zápisu a splňuje požadavky (věk). Podle Modré pak rodiče sice mohou dostat doporučení k lékaři a do poradny, ale jestliže tam nedojdou, je dítě automaticky zapsané.

Podle Modré je však problém, když rodič chce za každou cenu dítě do školy dát, ale ona má pocit, že by mu rok ve školce prospěl. Podle ní se rodiče nesoustředí na potřeby dítěte, ale spíš na to, co si o nich (rodičích) pomyslí známí a sousedé.

Všechny učitelky kladně hodnotí přípravu dítěte v mateřské škole a spatřují v přípravném roce ve školce velký význam pro dítě, hlavně kvůli rozvoji sociálních kompetencí, které jsou většinou právě tím důvodem, proč je dítěti doporučen odklad.

3.4.2. Učitelčino pojetí prvního dne školy

Další téma rozhovoru byl první školní den, který je zásadní pro dítě, neboť poprvé přijde do nového prostředí (nepočítáme-li zápis a případně dřívější krátké návštěvy se školou nebo v rámci předškolního programu škol, viz Přínos klub Předškolák) a poprvé se setkává s učitelkou a poprvé dochází k interakci ve vztahu učitel-žák. (?! formulace)

Na dotaz, jak to probíhá a vypadá, když přijde první den do první třídy, odpovídá Oranžová zcela jasně: „*První den je strašidelný! Fakt strašidelný! Ve třídě je 20-30 dětí!*“

První školní den se však liší napříč školami. Ve škole, na které učí Zelená, probíhá první den tak, že rodiče zůstávají dole u šaten a malé prvňáčky si berou na starost pátáci. Každý má na starost jednoho prvňáčka, kterého si převezme dole u šaten od rodičů a odvede nahoru do třídy, kde mu pomůže s věcmi, s taškou.

Naopak na škole, kde učí Růžová, čekají děti s rodiči a prarodiči dole u šaten a ona si je tam vyzvedne a společně jdou všichni do třídy, kde podle ní probíhá tzv. tiskovka, protože „bleskají“ fotoaparáty a rodiče se snaží o co nejlepší záběr. Asi tři čtvrtiny času jsou přítomni rodiče, ale pak jsou posláni pryč ze třídy a děti si zkusí být ve třídě samy. Stejně tak si rodiče vyzvedává Žlutá a v té části hodiny, kdy je s dětmi sama, jim chce dát pocit, že už se něco

naučily. Proto je tento rok učila básničku, při které kreslily děti obrázek myši a oni pak můžou tu naučenou básničku ukázat rodičům a pochlubit se.

Podobný postup probíhá u Modré. Část hodiny stráví ve třídě spolu s dětmi rodiče, ale pak odejdou a ona s dětmi dělá drobné aktivity, za které jsou děti odměňovány bonbony nebo obrázky. Na dotaz, jestli se ten první den ochotně zapojují všichni, odpovídá kladně, protože „*velkou roli hraje ta odměna*“. To je prý pro děti velká motivace, jak říká Modrá: „*Bonbony jsou nejlepší!*“ Oproti Růžové, která si děti a rodiče vyzvedává před budovou školy, je rozdíl ten, že Modrá na ně čeká ve třídě.

První školní den prvňáčka je jistě významným dnem v jeho životě. Učitelky tedy vesměs umožňují přítomnost rodičům, aby tento okamžik mohli zdokumentovat, a mají pochopení pro plnou třídu dospělých lidí, od rodičů, přes prarodiče až po sourozence prvňáčků.

Podle Vágnerové (2012, s. 254) je první školní den společně se zápisem jakýsi rituál potvrzující proměnu dítěte ve školáka a počátek nové životní etapy.

3.4.3. Seznamování učitelek s dětmi

Ptala jsem se dotazovaných učitelek, jestli hrají s dětmi první dny nějaké hry na seznámení a jaké. Otázka byla, jak vůbec děti poznávají. Často uváděly, že hrají s dětmi seznamovací hry, především na jména.

Žlutá a Růžová uvádí hru, kdy si děti posílají míček (klubíčko) a řeknou jméno toho, komu míček posílají a proč mu ho posílají. „*Posílám klubičko Kačence, protože se na mě dnes hezky usmála.*“ Nejčastěji tedy hrají učitelky s dětmi hry na zapamatování jmen.

Bílá pak ještě uvedla, že s dětmi obkreslují ruce a každý prst symbolizuje jednu vlastnost toho dítěte. Ruce jsou pak prezentovány ve třídě. Nebo nechává kolovat medvídka či panenku a každý o sobě musí něco říct.

Zelená nechává děti (při přebírání třídy) udělat si jmenovku, nechává jim volnou ruku, ať si jmenovky vyzdobí dle libosti. Při vytváření jmenovek si však všímá i dalších věcí. „*Ptám se jich, proč zrovna tahle barva, jestli je jejich oblíbená, proč si vybrali tenhle obrázek.*“ Podle ní jí i tohle hodně o dítěti vypoví.

Všechny se shodly, že celkový obrázek o dítěti si vytváří až postupem času, třeba i díky setkání s rodiči si obrázek dovytváří.

Oranžová děti poznává tak, že je jednoduše nechá se projevit. Také tvrdí, že u dětí člověk nesmí dát na první dojem, oproti dospělým. Dítě je prý možné poznat za měsíc, někdy za půl roku. Aby poznala jednotlivé osobnosti dětí, volí oproti jiným učitelkám osobitý způsob. *„Na začátku září je nechám se projevit. Nechám je, ať si dělají, co chtějí. Na základě toho poznám, jaký kdo je, že jo.“* Podle Oranžové je potřeba nechat děti projevit, konkrétně jejich přirozenost.

3.4.4. Začátek (klasické) výuky

Další otázkou bylo, kdy učitelky začínají s výukou. Shodují se, že v 1. třídě nelze mluvit o klasické výuce, protože si s dětmi vlastně stále hrají.

Růžová je toho názoru, že s výukou se začíná hned první den, kdy přijdou s rodiči. *„Protože mají něco na lavici, musí si to dát do té tašky, tohle jsou ty kroky, které jsou důležité.“*

Naopak Oranžová začíná s výukou zhruba čtvrtý den školy. Nejdříve si s dětmi hraje, pak se začínají učit, ovšem lehkou formou, spíše škola hrou. Důležité je si také v prvních dnech nastolit nějaká pravidla. Je třeba děti hodně chválit, ale i trestat. Na dotaz, o jaké tresty se jedná, odpověděla následovně:

„Musí dělat třicet dřepů, když je sportovec. Což je pro něj samozřejmě odměna, že jo. Ale já mu říkám, že takhle sportovec rozhodně dřepy nedělá a že je teda prd sportovec! Dětem je potřeba srazit ego... Ale ne je ranit. Nebo holčička, která potichu odpovídá, tak nahlas musí odpovědět, přes celou třídu, abych ji slyšela. A opakovat. Desetkrát. (zdůraznění)“

Čtvrtý den začíná s výukou i Modrá. První dny jde s dětmi po škole, ukazují si *„co, kde a jak“* a třetí den si nastavují základní pravidla, aby děti věděly, jak se ve škole mají chovat.

Zelená uvádí, že s výukou se začíná většinou po týdnu. Do té doby se děti seznamují s novým prostředím, hrají hry, hodně si povídají.

Žlutá s dětmi začíná až po týdnu chození do školy. Vyloženě učení matematiky zhruba pátý, šestý den (druhý týden školy) a v češtině po 3 až 4 týdnech, do té doby dělají uvolňovací cviky a nácvik.

3.4.5. Dětská potřeba fyzického kontaktu s učitelem

Jedna z mých otázek byla, jestli děti mají ve škole potřebu vyhledávat fyzický kontakt s učitelem ve smyslu, že jim stačí být učiteli nablízku, nemusí s ním verbálně komunikovat, pouze být u něho. Zelená říká, že ani tak nechtějí děti být u nich, ale přímo chtějí, aby je učitelka *„poňuchňala“*. Podle ní se může jednat o dva důvody, buď jsou děti zvyklé na

projevování citů a hledají to i ve škole. Ale jsou bohužel i případy, které hledají objetí ve škole, protože doma jim chybí zázemí. Zároveň zelená dodává, že ne všechny učitelky děti objímají. „*Ať si říká, kdo chce, co chce, ať už v tom vidí, kdo chce, co chce, ale ty děti to potřebují, jsou malé a strašně o to stojí.*“

Naopak Modrá si nemyslí, že by děti „nuchňání“ ve škole vnímaly jako náhradu něčeho, co doma nemají. Prý tím jen vyjadřují aktuální pocity a u některých dětí to nejde odbourat a je vidět, že to potřebují. A naopak oproti Zelené má zkušenosti s tím, že dítě se jí drží nablízku, například v době dozoru na chodbě. Nejčastěji se jí prý drží děti, které nemají ve třídě moc kamarádů, nebo jsou zvyklé na kontakt s někým starším (starší sourozenec doma)

Podle Žluté je v dnešní době „nuchňání“ problém, i když je hodně dětí, které chtějí pomazlit.

„Vy byste tohle dneska správně neměla dělat. Protože dneska se říká, že by se na děti vůbec nemělo sahat.“

Sama však přiznává, že se s dětmi mazlí, protože cítí, že to potřebují. Podle ní na děti padá smutek po dvou týdnech školy, kdy si uvědomí, že takhle už to bude napořád. Že musí každý den vstát, jít do školy, sedět tam a dávat pozor. Ve školce, když se jim nechce, tak třeba zůstanou doma. Takže Žlutá dítě utěšuje slovně a obejmě ho. Podle ní je důvod ten, že jsou na mazlení zvyklé ze školky, nebo proto, že jsou to prostě jen děti. Dalším důvodem je pak nedostatek času rodičů, tak ten cit hledají někde jinde. Stejně tak si chtějí sami od sebe povídat a vyprávět zážitky třeba z víkendu.

Na dotaz, jestli děti vyžadují pozornost, odpovídá Růžová zcela určitě. Děti prý chodí a objímají ji. Podle ní mají „*výlevy, že ji mají rády*“. Ona je však taky obejmě, když jsou smutní.

Pozornost Bílé vyžadují především kluci, podle ní je to „*dětská zaláskovanost*“.

Učitelky se shodují v tom, že si děti berou na klín, když jsou smutné a probírají s nimi danou situaci a smutek. Zajímavé je, že na dotaz, jestli se učitelky nechávají jen objímat nebo i objímají, vesměs všechny reagují pozitivním úsměvem.

Jediná Oranžová zmínila, že v dnešní době děti nemají rády dotyky. Jako příklad uvádí hry, které s dětmi hraje: „*Dítě má zavázané oči a hmatem poznává jiné dítě. Ale oni tak nemají rádi dotyky v poslední době.*“

Na doplňující dotaz, jestli dotyky nemá rád ten, který sahá nebo ten, který je osaháván odpovídá, že oba a dodává, že neví, co je příčinou. S dětmi hraje i jinou kontaktní hru. „*Kdo zlobí, musí chovat toho hodného. Což se jim samozřejmě nelíbí,*“ říká a lehce se při vyprávění pousměje.

Otázkou je, zda mají problémy se vzájemným kontaktem i jiné děti, ale o žádném problému se ostatní učitelky nezmínily. Dále bychom mohli pátrat potom, zda jsou jim nepříjemné dotyky z důvodu narušení osobního prostoru nebo kvůli stydlivosti, potažmo pocitu trapnosti. Na druhou stranu malé děti jsou bezprostřední a s podobnými věcmi nemívají problém.

3.4.6. Nároky rodičů na dítě z pohledu učitele

Velkým tématem, které jsem s učitelkami probírala, byli rodiče. Především to, jaké na děti mají dnes nároky, jaké nároky kladou případně na školu a jak ovlivňují celý proces adaptace.

Podle Oranžové jsou v dnešní době rodiče strašně zlí a vyvíjí velký nátlak hlavně na rychlost splnění úkolu. „*Žijeme v uspěchané době a ty nároky jsou velké.*“ Naopak podle Modré jsou ty nároky menší, protože dítě spíše sedí u televize či počítače, místo toho, aby doma něco udělalo. Na druhou stranu problematicky vidí uspěchanou dobu Modrá stejně jako Oranžová. Podle ní „*jak je všechno rychle, rychle, dělej, dělej, tak to na to dítě naházejí (oblečení v šatně) [...] ze začátku jsme chodili pozdě, protože než se všechno sbalilo do aktovek [...] rodiče, co tam čekali (říkali): Vy jdete zas tak pozdě... Tak s tímhle (byl) trošku ze začátku problém, než si zvykli (rodiče), holt jim (dětem) to trochu trvá no.*“

Růžová si myslí, že určitě jsou rodiče, kteří mají přehnané nároky na dítě, třeba kvůli výsledkům ve škole. A podle ní může být dítě tímto ovlivněno, myslí si, že „*nějaká úzkost v tom dítěti určitě vznikne*“.

Vedle požadavku na rychlost jsou, podle Oranžové, nebezpečím i agresivní otcové, kteří přijdou s holčičkou do školy, protože byli společně u doktora „*a holčička zpocená ruce jak je z něho vystresovaná.*“

Podle Oranžové jsou děti rodiči hodně stresovány. Právě v den rozhovoru se jeden její žák počůral. „*Ve druhé třídě!*“ O rodičích vypráví hodně, především o tom, jak jsou „*rodiče strašně zlí.*“ Podle ní jsou matky zlé na dcery, ale naopak kluci jsou větší „*bolestínci*“ a maminky za ně vše udělají.

Naopak Bílá spíše řeší opačný problém. Místo přehnaného zájmu, tedy i nároků, „*rodiče mají o dítě velmi malý zájem*“.

Žlutá se setkala s chlapčkem, který sice brzo četl, ale na nátlak otce, přitom ho čtení vůbec nebavilo. Měli na něho někdy až přehnané požadavky. Jakmile dostal chlapeček třeba dvojku, tak přišli do školy rodiče „*jak to je možný?! A okamžitě ho (chlapečka) hnali k zodpovědnosti.*“

3.4.7. Práce s očekáváním rodičů v oblasti výkonu

Další část rozhovoru byla zaměřena na známky, lpění na nich ze strany rodiče a kontaktům učitele s rodičem kvůli známkám, které jejich dítě v žákovské má.

Že rodiče hodně bazírují na známkách, se shodují vesměs všechny dotazované. Podle Žluté je ale problém ten, že ač chtějí mít rodiče vzdělané dítě, tak pro to nechtějí nic udělat. „*Chtějí, abychom to všechno zařídili my.*“ To ale podle Žluté nejde, protože takhle škola nefunguje.

Růžová se setkala s maminkou, která jí psala, co udělají s tím zástupem dvojek, a to přesto, že syn doma argumentoval tím, že „*dvojka chválí*“ a sám byl s hodnocením spokojen.

Podle Zelené rodiče, kteří hodně dbají na známky a vyžadují (chtějí) od dítěte jedničky a nenechají si to vymluvit. Pak jsou podle ní děti, které mají navíc, jen je třeba více zapracovat. Setkává se i s rodiči, kterých děti nosí domu trojky, rodiče mají potřebu hnát dítě ke zlepšení, ale Zelená zastává názor, že se děti neučí pro známky a jsou důležitější věci.

„... *ptám se jich (rodičů): Je zdravý? Je. Má kamarády? Má. Má koničky? Má. Usmívá se, je spokojený, tak co je pro Vás důležitější. Jestli bude mít samé jedničky a bude pořád sedět doma, z čehož bude nešťastný, nebo bude procházet s trojkami a budete mít doma šťastné dítě.*“

Otázka je, do jaké míry jsou učitelky připraveny pracovat s očekáváním rodičů. Podle Zelené jsou rodiče, se kterými se dá mluvit a některé věci jim vymluvit.

Podle Vágnerové (1979, s. 58) rodiče potřebují dostat uspokojivé hodnocení nebo nějaké potvrzení kladného obrazu dítěte a spolu s tím tedy i sebe sama. Podle Vágnerové „*očekávání rodičů ve vztahu ke školnímu výkonu jejich dítěte se vytváří dávno před nástupem do školy*“.

3.4.8. Úloha rodiče v procesu adaptace

Ač se to může zdát neuvěřitelné, může se stát, že v celém procesu adaptace z pohledu učitelek může být jako škodlivý faktor právě rodič dítěte. Jednak výchovou (viz Teoretická část práce) tak i přehnanou péčí, protože znemožňuje dítěti naučit se sebeobsluže, tak i tím, že ho často (i několik měsíců) ráno doprovází až do šatny, případně třídy.

Jedním z případů je tedy přílišná přítomnost rodiče ve škole. Oranžová měla ve třídě holčičku, která každé ráno brečela. Maminka ji vodila do školy a holčička brečela, tak maminka stále zůstávala u ní na chodbě. Což Oranžovou rozčilovalo. Následovala otázka, jestli si učitelka myslí, že právě přítomnost maminky holčice škodila. „*Určitě! Ztěžovala té holčičce každé ráno.*“

Zelená prý s rodiči často naráží, protože škola nastavila nová pravidla a rodič za šatny nesmí. Rodičům říká, že dítě do třídy trefí, ať ho nechají samostatnosti. Ale prý ho stejně vyprovází pohledem, dokud jim nezmizí z očí. „*Přitom kdyby ten rodič tam nebyl, tak jde dítě naprosto v pohodě do třídy.*“ Zároveň však dodává, že zkušený pedagog umí odhadnout, kdy je dítě úzkostnější a přítomnost rodiče mu pomůže.

Na škole Modré mají po měsíci školy rodiče stopku a za šatny již nesmí, právě kvůli samostatnosti dětí. Takže se s rodiči loučí u šatny a do třídy si dojdou samy, aby si samy nachystaly. Stejně tak po skončení vyučování čekají rodiče před školou, do šatny nechodí. A většina takové rozhodnutí školy respektuje, ačkoli jsou rodiče, kteří občas potřebují upozornit, že v té šatně být nesmějí.

Růžová nemá zkušenost s tím, že by rodič vyžadoval svoji přítomnost ve škole. Spíš tam jsou, protože to chtějí děti a rodiče jim nahoře u třídy řeknou, „*že budou tady na chodbě a tomu dítěti to třeba stačí.*“

Zda má Žlutá zkušenost s dítětem, které by bylo navázané na přítomnost matky, odpovídá kladně. Maminka nedávala holčičku do školy, vždy ji vyzvedávala hned po obědě, ukázala se jí po cestě na ten oběd a po obědě na ni čekala u jídelny. A když maminka nečeká u vchodu, je problém a holčička pláče. Holčička prý nemá žádný problém a situaci by zvládla sama. „*Spíš už je toto o jejich vzájemném vztahu. Že ta maminka ji trošku až moc poslouchá.*“ Ptám se, jestli rodič může právě i tímto dítěti ubližovat. Prý by se dalo říct, že doslova ubližuje, nicméně dodává, že je těžké hledat nějakou hranici. Podle Žluté zároveň byla doba, kdy rodiče měli tendenci vodit dítě až do třídy, protože si mysleli, že tak udělají pro to dítě nejlépe

„a oni potom ty děti (spolužáci) jsou převítí, když to tak řeknu, oni pak se mu smějí tomu dítěti. „Maminka tě furt vodí do školy, jéje, ty jsi mazánek“ a to taky není dobře (pro to dítě)“

Bílá si není vědoma, že by vznikaly nějaké problémy kvůli přítomnosti rodiče ve škole.

Další problém spatřují učitelky v tom, že dnešní rodič má tendenci za dítě všechno udělat.

Žlutá má zkušenosti s rodiči, kteří mají tendenci za děti všechno dělat. S tím souvisí i to, že jsou děti na rodiče hodně navázané. Podle ní jsou to *„právě ty děti, které pak nemají ve škole úspěch a jsou to ty, za které postupně zjistíte, že ti rodiče všechno dělají.“* Na začátku roku rodičům řekne, že týden mají na rodiče na to, aby děti naučili odemknout si skříňku, dát do ní věci, zamknout ji, klíček uklidit a jít do třídy. Jsou ale rodiče, kteří to prý dělají po tři čtvrtě roku, jsou rodiče po roce, ale i po dvou letech, a dokonce jsou i takoví, kteří to dělají i po třech letech. Řekne-li rodič dítěti, ať se ustrojí a ono stojí, *„tak rodič jde, odemkne, oblékne ho a odchází.“* Žlutá tento přístup rodiče vidí jako negativní vliv na dítě.

Modrá má s děláním věcí za dítě rodičem taky zkušenost. Podle ní jsou děti, které mají v první třídě problémy se sebeobsluhou. Přitom se prý jedná o šikovné a nadané děti, ale jinak jsou podle Modré chaotičtí, nejsou schopni si nachystat věci, nevědí, co kde v té aktovce vlastně mají. Ač situaci s rodiči řeší, je to těžké, protože rodič o problému ví. *„No, my víme, on doma taky nic...“* Podle Modré je problémem i netrpělivost ze strany maminky, které mají tendenci za ty děti pak všechno udělat. *„Tam je ten průšvih.“* Na dotaz, jestli se dá říci, že by tím maminky dítěti škodily, odpověděla, že svým způsobem ano, ale někdy je to podle ní těžké. Svoji roli hraje i povaha dítěte a maminky necítí, že jim takhle škodí.

V souvislosti s rodičem a jeho tendencí dělat za dítě věci, které by mělo dělat a zvládat samo, mluví Oranžová spíše o tom, že maminky mají tendenci více pečovat a ochraňovat chlapečky, *„strká mu (chlapečkovi) pomalu hlavu až do lavice. A proč si nesrovnáš ty pastelky zelená, hnědá, modrá, máš všechno? Zvládneš to? A na holky jsou ostré: Říkala jsem, že máš udělat tohle, tohle a tohle!“*

3.4.9. Kamarád ze školky

Rodiče při zápisu někdy mají požadavky, aby jejich dítě bylo s tím a tím kamarádem ze školky, protože se znají a tím pádem by do nového prostředí nešlo jejich dítě samo. Učitelky mají na tyto požadavky, respektive vyhovění jim, následující názory:

Žlutá uvádí, že tohoto nejsou moc zastánci a říká, že v posledních letech mají tu zkušenost, že když vyhoví, tak se může sejít třída naprosto nezvladatelných dětí a naopak sousední třída může být pohodová.

Naopak škola Zelené již při zápisu umožňuje rodičům si vybrat učitelku, ke které chtějí, aby jejich dítě chodilo do první třídy, a mohou uvést i kamarády, se kterými jejich dítě chce být ve třídě. Občas je ale podle ní těžké skloubit požadavky či přání všech rodičů. Ale snaží se. Nicméně informují se ve školkách, jestliže děti chodily do sousedících školek, zda dané děti mohou spolu fungovat.

„Měli jsme šest kluků, kteří byli raubíři už ve školce, tak jsme je nedali do jedné třídy, ale rozházeli jsme je, čímž jsme předešli problémům, protože jejich partička byla celkem silná.“

Dalším bodem rozhovoru byl kamarád ze školky bez ohledu na přání rodiče, tedy pouhou náhodou. Podle nich tím, že již nejsou spádové školy a rodič může zapsat dítě to kterékoli školy, tak není jistota, že v té dané škole, respektive třídě, bude dítě někoho znát. Stane se tedy občas, že dítě ve třídě nikoho nezná, protože chodilo do školky jinam, nebo ač dítě chodilo do školky v blízkosti, tak se ve třídě ocitlo bez kamaráda ze školky (třeba právě na doporučení učitelek ze školky)

Učitelky se shodují, že dětské kamarádství je složité. Zelená si s dětmi prý často povídá o kamarádství, u kluků je podle ní výhoda v tom, že se pohádají, ale pak jsou v pohodě, ale holky si umí vzájemně ublížit hodně. Často jsem během rozhovorů slyšela, že učitelky dětem zdůrazňují známou větu, která se používá v kolektivu, má-li společně nějakým způsobem fungovat: „Nemusíte se všichni vzájemně milovat, ale musíte spolu vycházet a vzájemně se tolerovat.“

Právě přítomnost kamaráda ve školním prostředí hodnotí pozitivně i Kořátková (2014, s. 74), podle ní právě ti kamarádi usnadňují dítěti přestup do první třídy.

3.4.10. Postoj učitelek ke kolektivu

Ptala jsem se učitelek, zda mají zkušenosti s dítětem, které by se stranilo kolektivu a vyžadovalo samotu. S tím souvisela i otázka, jestli mají tendenci dítě do kolektivu tlačit nebo respektují jeho potřebu být o samotě.

Podle Bílé jsou děti, které spíše nebere kolektiv, než že by kolektiv stranilo dítě. Důvodem je podle ní ten, že kolektiv v tom jedinci vidí něco zvláštního, „mají ho tak trošku za podivína“.

Bílá si myslí, že jsou děti, které stranění se kolektivu mají v povaze a jsou tak šťastné. Ale většinou se podle ní jedná o aktuální náladu.

Zelená má zkušenosti s uzavřenějšími dětmi, ale vždy se snaží, aby děti ve třídě fungovaly jako celek, proto dělá i práci ve skupinkách. Nikdy však neměla dítě, které by se zcela stranilo kolektivu. Podle ní jsou ve třídách děti, které si některou přestávku zalezou (do lavice nebo na chodbu) a malují si nebo vybarvují, podle Zelené se tak ale nedělej pravidelně a „*jsou dny, kdy budou s ostatními si povídat*“.

Na otázku, jestli má nebo měla ve třídě dítě, které by se stranilo kolektivu, odpovídá Oranžová rázně. „*Neexistuje! Nikdy nesmíte dovolit, aby dítě bylo samo.*“ Jestliže kantor neumí dítě začlenit a udržovat kolektiv, tak nemá ve škole prý co dělat. Na doplňující otázku, co když dítě samo být chce, třeba si kreslit, číst nebo prohlížet obrázky, říká, že takové dítě je třeba v kolektivu vyzdvihnout. Podle ní dítě nesmí být nikdy samo. Vždy se baví ve třídě všichni, protože jsou kolektiv. Po chvilce dodává, že je asi drsná a směje se. Navazuji otázkou, co když dítě ale potřebuje a chce svůj prostor.

„*Tohle mu kompenzuje vyučování. Kdy jsou samy se sebou. Nebo ve družině. Ale mimo vyučování a družinu všichni spolu! Jestli tohle kantor nezvládá, tak je špatný kantor!*“

Podle Modré jsou děti, které nemají potřebu vyhledávat kolektiv a jsou spokojené samy. Na rozdíl od Oranžové však nemá tendenci je za každou cenu do toho kolektivu začleňovat. Podle ní potřebuje o přestávce každý své soukromí. Pouze se dítěte zeptá: „*Chceš si s někým hrát?*“ „*Ne, mně to takhle vyhovuje.*“ a pak ho násilně nenutí do toho kolektivu. Ale jak tvrdí, určitě je špatně, když vidí, že je dítě samo kvůli tomu, ne že by chtělo, ale spíš kvůli tomu, že si s ním nikdo nechce hrát, tak zasáhne, začlení dítě mezi ostatní.

Podle růžové dítě upřednostňuje práci ve dvojici než práci ve skupinkách. Mimo vyučování se prý najdou děti, které chtějí být spíše o samotě. Zároveň si myslí, že během přestávek se touha po samotě moc neprojeví. „*Oni si musí dojít na záchod, musí se napít, pak si něco nachystají a přestávka je pryč.*“ Což je podle ní důvod, proč se vyhledávání samoty ve třídě neprojeví. Podle mě je toto otázka družiny.

Žluté si myslí, že je třeba respektovat, když chce dítě být samo. Ale samozřejmě, stejně jako jiné učitelky, je radši, když si děti hrají spolu. Ovšem zůstane-li někdo sám opakovaně, tak je třeba si dát pozor, protože to může být známka toho, že se něco děje. „*Bud' že má problém si ty kamarády najít nebo se něčím to dítě jakoby odlišuje.*“

3.4.11. Dětské bolesti břicha

Děti si často stěžují na bolesti břicha. Původce bolesti můžou být různé. Nejčastěji však bývá tato bolest psychosomatického původu (viz kapitola 2.10.) A právě na bolest břicha u dětí ve škole jsem se zeptala dotazovaných učitelek.

Růžová v souvislosti s bolením břicha opět zmiňuje holčičku, která byla hodně navázaná na maminku, které nutně chtěla volat, když jí bolelo břicho. Protože jí maminka řekla, jestliže jí bude bolet břicho, tak že jí paní učitelka zavolá. „*Tak jí bolelo břicho, měla jsem volat.*“ Na dotaz, jestli volala nebo jak situaci řešila, odpověděla následovně: „*No... Já jsem tomu břichu moc nevěřila.*“ Mamince přeci jen zavolala, a to tak, aby o tom ta holčička nevěděla. Růžová o přestávce viděla holčičku, jak si hraje a normálně běhá s ostatními dětmi „*tak už si člověk myslí, že se nebude jednat úplně o akutní příhodu břišní, že spíš to bude k tomu stýskání.*“ Situaci Růžová vyřešila tak, že si pro holčičku po obědě přišla babička a pro jistotu ji vzala k doktorovi (bolesti se opakovaly) a vyšetření ukázalo, že je vše v pořádku.

Podle Modré jsou bolesti břicha spíše neurózy, než že by dítě bylo vyloženě nemocné. Prý je nutné děti vtáhnout do děje, něčím je zabavit, přivést na jiné myšlenky, hlavně ne: „*Ježiši, tak teda zavoláme mamince.*“ Protože na to oni podle Modré vyloženě čekají. Důvodem bolesti může být momentální nálada, rozhozenost, to, že dítěti řekne někdo něco ošklivého a on pak situaci řeší takhle. Ale prý většinou stačí navést je na jiné téma, aktivitu. Jako příklad k otázce bolení břicha uvedla chlapečka, který si stěžoval na bolesti břicha ve dnech, kdy byl tatínek po noční a byl tedy doma.

Bílé si občas děti stěžují, prý za ní přijdou a řeknou: „*Paní učitelko, mě nějak bolí břicho.*“ Nemá však zkušenost, že by si stěžoval někdo opakovaně, spíše pokaždé někdo jiný. Břicho je bolí, protože jim většinou opravdu něco je a Bílá pak volá rodiče, poradí se s nimi co a jak, jestli si pro dítě přijdou do školy před koncem vyučování, nebo počkají do skončení výuky. Dále se rodičů ptá, jestli si na bolesti stěžovalo dítě už doma před odchodem do školy.

Právě už doma mívá dítě bolesti břicha či bolesti hlavy, často v souvislosti se školní fobií (viz kapitola 2.13).

Podle Žluté je bolest břicha ošemetná věc, protože nikdy nemůže člověk vědět, jestli je to pravda nebo ne, případně co se z té bolesti nakonec může vyklubat, člověk by nerad něco zanedbal. Jestliže dítě sedí a ošívá se a je viditelné na něm, že mu není dobře, tak volá rodičům. Ale když vidí, že břicho bolí prakticky dnes a denně, tak dětem říká „*uvidíme, sedni si, uvidíme, jak to bude fungovat*“ a oddaluje řešení situace a volání rodičům. Jako

psychologický moment vidí Žlutá v momentě, kdy dítě odevzdá žákovskou knížku, ve které má napsané kontakty na rodiče a odejde ze třídy s žákovskou ruce. Dítě se pak podle ní připomene, že ho bolí bříško, jestli volala rodičům, ale ona řekne, že se nedovolala a zeptá se dítěte, jestli ještě chvílku vydrží, a dítě souhlasí, že to tedy ještě zkusí. „*Ale taky je to o tom, že člověk musí to dítě neustále sledovat, aby to bylo správně, jestli jo nebo ne.*“ Často v tomto směru komunikuje i s rodiči, aby věděla pro příště, čemu bolesti břicha dítěte připisovat, jestli ho břicho nebolí, ale jen to zkouší.

3.4.12. „Populární klub Předškolák“

Další otázkou byl adaptační kurz v první třídě, případně nějaké programy pro Předškoláky, které by dětem pomohly s adaptací. Jak uvedla Růžová, právě takový program pro předškoláky je v dnešní době hodně populární mezi školami. Náplní programu u ní na škole je uvolňování ruky, řečové vyjadřování, výtvarná či hudební činnost. Má zkušenosti s tím, že jakmile se venku začne dělat hezky, děti přestávají do klubu chodit.

Modrá připravuje spolu se školou, na které učí, klub pro předškoláky. Náplň klubu koresponduje s průběhem a náplní zápisu. Zároveň se děti učí poslouchat paní učitelku nebo plnit zadané úlohy.

Žlutá o zkušenostech z Předškoláka nemohla mluvit, protože tento rok s ním teprve začínají. Rozdíl oproti jiným školám je, že program začíná až po zápise. Náplní je příprava na školu, uvolňování ruky, cvičení jemné motoriky, ale podle Žluté i schopnost si zavázat tkaničky, říct si, že potřebují děti na záchod, že musí pozdravit, děkovat, prosit. Přítomni jsou i rodiče, pro které je to také přínos, protože vidí, co jeho dítě umí či neumí a říká si „*Aha, moje dítě by se mělo naučit, že se musí samo about.*“

Podle Zelené by klasický adaptační kurz pro malé děti nebyl vhodný, už tak je pro dítě září jedna velká změna. Nicméně organizují na škole projekt „Hop do školy“ kdy děti chodí celkem ve třech termínech do školy na 45 minut, kde se jim věnují učitelky, hrají s nimi hry, které jsou zacílené na přípravu na první třídu.

Bílá si není jistá, zda takový program dětem pomáhá, nic takového na škole nemají.

4. Diskuse

Cílem výzkumu bylo zjistit, jakým způsobem učitel ulehčuje dítěti se zadaptovat na prostředí základní školy. Mylně jsem se domnívala, že větší (negativní) vliv má učitel než rodič.

Z rozhovorů s učitelkami vyplývá, že jednání rodičů vnímají učitelky v rámci procesu adaptace jako ztěžující. Dalo by se říci, jak vypověděly i některé učitelky, že rodič svým chováním dítěti může škodit, ač si to neuvědomuje a jedná v dobré víře. Na základní škole se má dítě osamostatnit a zvládat sebeobsluhu. Což je vlivem starostlivých rodičů, kteří mají tendenci za dítě vše dělat, oblékat ho, vodit až do třídy, trochu zkomplikováno. Další věcí je jejich přílišná obava a nutkání vyprovázet dítě až do třídy. Jak se učitelky shodují, tohle nutkání je naprosto zbytečné, neboť jestliže tam rodič není, dítě v pohodě dojde do třídy a naopak za přítomnosti rodiče má tendenci brečet. Učitelky se snaží pro dítě dělat maximum a jsem ráda za jejich schopnost empatie, kterou jsem na začátku výzkumu podceňovala. Jsou si vědomy existence úzkostlivějších dětí a přizpůsobují tomu i jednání s nimi. Problém trochu vidím v kolektivu, ale v žádném kolektivu nenajdeme jednu velkou fungující skupinu, spíše menší skupinky. Problém vzniká v momentě, kdy dítě nemá ve třídě žádného kamaráda a čas tráví o samotě zcela nedobrovolně. Podle mě je nutné tolerovat, vyhledává-li dítě samotu a je šťastné. Rozhodně nevidím jako šťastné řešení nucené zapojování do kolektivu, které na dítě ve výsledku může mít negativní dopad. Potěšilo mě vnímání bolestí břicha ze strany učitelek. Umí rozeznat, jestli si dítě vymýšlí, nebo ho břicho skutečně bolí a umí se situací pracovat.

Velice mě překvapila snaha škol, tedy i učitelek, ukázat předškoláku školní prostředí ještě před nástupem do školy. Hodně spolupracují s okolními školkami, které se chodí dívat na výuku. Velice moderní je v dnešní době tzv. klub Předškolák. Tam děti dochází, někde se tím připravují na zápis, jinde jde spíš o poznání té školy a kamarádů, ale jak se učitelky shodly, tohle je přesně to, co dítěti v adaptaci pomáhá, protože po boku rodiče přicházejí do prostředí, které je sice neznámé, ale díky Předškolákovi se ten strach z neznámého odbourává.

Zajímavé bylo pozorovat učitelky při rozhovorech. Jak nadšeně některé o dětech mluvily, jiné zase měly tendenci se pochlubit, co všechno jejich škola, tedy i ona, pro děti dělá. Jedna z učitelek mimo záznam řekla, že sama je úzkostná. Z jiné jsem zase měla pocit, že sama v sobě má nějaké úzkosti a strachy a užívá obranných mechanismů, které jsou ne vždy zcela v hodně při jednání s dítětem.

Mé pozorování bylo směřováno i na prostředí školy, jak vypadá, jestli je oddělený první a druhý stupeň, nebo naopak jsou všechny ročníky v jedné části budovy a na chodbách

namíchané. Jaký vliv má právě to uspořádání tříd na dítě, by taky stálo za zmínku, stejně tak by bylo zajímavé zkoumat vliv školního prostředí na dítě. Jestli se tam cítí dobře, jestli je veselá výzdoba vnímána pozitivně a naopak chladné barvy na chodbě negativně či neutrálně.

Určitě by stálo za to, soustředit se naopak na rodiče a získat jejich pohled na školu, učitele a proces adaptace. Případně se ještě zaměřit na děti, jak ony se cítí v novém prostředí.

S průběhem výzkumu jsem spokojená. Všechny učitelky byly otevřené a podle mého názoru i upřímné, nestalo se mi, že by některá z nich odmítla na některou z otázek odpovědět. Ač jsem s jejich názory ne vždy zcela souhlasila, nemohu říct, že by byly špatné, nepasují se do role hodnotitele, ale pozorovatele. Jako chybu hodnotím neuvedení jasných požadavků na respondenty (respondentky) v mailové komunikaci. Příště bych blíže specifikovala, jestli učitelka musí mít zkušenost alespoň se dvěma či třemi třídami prvňáčků. Na moji žádost odpověděly i dvě mladé učitelky, které se omluvily, že mi nejsou schopny pomoci, neboť samy ještě sbírají zkušenosti. Určitě bych se příště zamyslela nad tím, kolik let by měly mít učitelky odučeno, aby mohly snadněji uvádět různé situace a příklady z praxe. Na druhou stranu je těžké hledat cíleně učitelky s tolika a tolika lety praxe. Určitě by stálo za to, udělat rozhovor s učitelkami z každé základní školy ve městě (Hradec Králové) a celkově navýšit počet respondentek. Sice se mi sešla pestrá škála učitelek, za což jsem ráda, jsem si však vědoma, že výsledky nejsou aplikovatelné na širší populaci (Švaříček, Šed'ová, 2007). Avšak jsem toho názoru, že kvantitativní metodou bych se nemusela dobrat takových výsledků, které by reálně a detailně vypovídaly o adaptaci úzkostných dětí, a musela bych upravit formulaci otázek, nicméně by stálo za zvážení skombinovat kvalitativní výzkum s kvantitativním.

5. Závěr

Cílem bakalářské práce bylo jednak mé vlastní rozšíření poznatků, ale i jakýsi stručný souhrn toho nejdůležitějšího na téma úzkostné dítě a jeho adaptace na prostředí základní školy.

V teoretické části jsem se věnovala převážně rodičovské výchově, která může děti zúzkostňovat, dalším tématem byl učitel a jeho role v procesu adaptace. Součástí jsou samozřejmě i poruchy a fobie, které dětem hrozí. Nechybí ani kapitola věnující se předcházení úzkosti, kterou považuji za důležitou. Část teorie je věnována i požadavkům, které jsou kladeny na předškoláky.

V teoretické části jsem interpretovala mé výzkumné poznatky a závěry, které vznikly na základě rozhovorů s učitelkami na základních školách. Jsem ráda, že jsou v dnešní době učitelky empatické a vyvrátily tak mé domněnky o jejich neschopnosti vnímat dítě jako jedinečnou osobnost. Ač jsem na začátku práce měla dojem, že dítěti v procesu adaptace škodí spíše učitel, v jejím závěru jsem přesvědčena o tom, že velký podíl na ne zcela úspěšném průběhu procesu adaptace nese rodič. Tyto závěry plynou z názorů a zkušeností učitelek, takže je nelze generalizovat. Dalším krokem výzkumu by pak bylo zaměření se na pohledy rodičů, abych získala ucelený obraz o adaptaci úzkostných dětí na prostředí základních škol.

6. Seznam literatury

- FREUD, Anna. Já a obranné mechanismy. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-084-4.
- HOPF, Hans. Když děti často stůňou: psychosomatika pro rodiče. Vydání první. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1010-8.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.
- KOTULÁN, Jaroslav. Obtíže počátků školní docházky a jejich prevence. Praha: Ústav zdravotní výchovy, 1969.
- MIOVSKÝ, Michal. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- PRAŠKO, Ján, Jana VYSKOČILOVÁ a Jana PRAŠKOVÁ. Úzkost a obavy: jak je překonat. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-410-6.
- ROGGE, Jan-Uwe. Dětské strachy a úzkosti. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-237-8.
- ŠRÁMKOVÁ, Martina. Rukověť rodiče malého školáka. 1. vyd. Praha: Albatros, 2005. ISBN 80-00-01491-2.
- ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. Úvod do vývojové psychopatologie IV: poruchy adaptace. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2003. ISBN 80-7083-766-7.
- VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VYMĚTAL, Jan. Lékařská psychologie. Vyd. 3., V nakladatelství Portál 1. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-740-X.
- VYMĚTAL, Jan. *Úzkost a strach u dětí: [jak jim předcházet a jak je překonávat]*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-830-9.

VYMĚTAL, Jan. Úzkostné děti a jejich výchova. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979.

MALÁ, Eva. Sociální fobie v dětství. In: *Pediatric pro praxi*. Březsko: Solen, 2011. ISSN 1213-0494. Dostupné také z: <http://www.pediatricpropraxi.cz/pdfs/ped/2011/02/02.pdf>

Elektronické zdroje

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006, 48 s. [cit. 2011-03-18]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sběrka zákonů. 24. 9. 2004. ISSN 1211-1244