

UNIVERZITA KARLOVA

HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Specifika covidových dětí v prvních třídách

Specifics of covid era children in a first grades

Bakalářská práce

Vedoucí práce:

Mgr. et Mgr. Anna Pospíšilová, Ph.D.

Autor:

Kristina Zejda

Praha 2023

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala své vedoucí práce Mgr. et Mgr. Anně Pospíšilové, Ph.D., za odborné vedení a cenné rady při tvorbě mé bakalářské práce. Rovněž bych ráda poděkovala svým kolegům pedagogům za spolupráci k získání potřebných informací, zejména Mgr. Jakubu Horálkovi. Poslední poděkování patří mému manželovi a rodině za podporu v průběhu celého studia.

Prohlašuji, že jsem předloženou bakalářskou práci „Specifika covidových dětí v prvních třídách“ vypracovala samostatně a všechny citace a prameny řádně vyznačila v textu. Veškerou použitou literaturu a podkladové materiály uvádím v příloženém seznamu literatury. Dále uvádím, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 07.05.2023

Kristina Zejda

ANOTACE A KLÍČOVÁ SLOVA

Anotace

Tato bakalářská práce reaguje na aktuální problematiku vzniklou vlivem pandemie viru covid-19. Cílem této práce je upozornit na situaci v prvních třídách a zjistit jaká jsou specifika žáků prvních tříd ve školním roce 2021/2022 v oblastech, jako je adaptace na školské prostředí, školní úspěšnost, třídní klima a školní připravenost. Teoretická část seznámí čtenáře s pojmy, které se vztahují k důležitosti předškolního vzdělávání, zahájení a plnění školní docházky v první třídě. Praktická část obsahuje výzkumné šetření, ve kterém jsou zkoumány názory pedagogů na nynější žáky prvních tříd, kterých se problematika týká.

Klíčová slova

Covid-19, předškolní vzdělávání, adaptace, socializace, žák první třídy, třídní klima, školní úspěšnost

Annotation

This bachelor's thesis responds to a current issue arising from the impact of the covid-19 virus pandemic. The aim of this thesis is to highlight the situation in the first grades and to find out what are the specifics of first grade pupils in the 2021/2022 school year in aspects such as adaptation to the school environment, the child's school performance, classroom climate and school readiness. The theoretical section introduces the reader to concepts related to the importance of preschool education, starting and completing school in first grade. The practical part includes a research investigation that explores educators' views of current first grade pupils affected by the issue.

Key words

Covid-19, preschool education, adaptation, socialization, first grade pupil, classroom climate, the child's school performance

Obsah

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Covidová situace v mateřských školách.....	10
2 Socializace.....	12
3 Předškolní vzdělávání.....	13
3.1 Historie předškolní pedagogiky	13
3.2 Požadované vzdělání učitelek v mateřské škole	14
4 RVP PV	15
4.1 Vzdělávací oblasti v RVP PV	15
4.1.1 Dítě a jeho tělo	15
4.1.2 Dítě a jeho psychika	15
4.1.3 Dítě a ten druhý.....	16
4.1.4 Dítě a společnost	16
5 Školní zralost a školní připravenost	17
5.1 Nezralost v kognitivním vývoji.....	18
5.2 Nezralost v oblasti práceschopnosti	18
5.3 Nezralost v oblasti emocioálně-sociální.....	18
6 Zápis do první třídy	19
6.1 Legislativa	19
6.2 Ověřování školní zralosti u zápisu do první třídy	19
6.3 Zápis v roce 2021	20
7 Nástup do první třídy.....	21
7.1 Adaptace na školní prostředí.....	21
8 Třídní klima	22
9 Nežádoucí chování a kázeň	23
9.1 Dítě s problémy školního neprospěchu.....	23

9.2	Neklidné dítě (syndrom hyperaktivity, hyperkinetický syndrom)	24
9.3	Dítě s problémovým a poruchovým chováním (porušující sociální normy)	24
9.4	Dítě s citovými problémy	24
9.5	Dítě s komunikačními problémy	25
10	Školní úspěšnost	26
10.1	Školní úspěšnost ve vztahu ke společnosti	26
10.2	Nejčastější příčiny školního neúspěchu	27
10.2.1	Vnitřní činitelé	27
10.2.2	Vnější činitelé	27
	PRAKTICKÁ ČÁST	28
1	Metodologický postup	28
1.1	Výzkumný problém	28
1.2	Cíl výzkumu	28
1.3	Výzkumná strategie a technika sběru dat	28
1.4	Charakteristika školy	29
1.5	Charakteristika výzkumného vzorku	29
1.6	Získávání respondentů	29
1.7	Vedení rozhovorů	30
2	Popis účastníků	31
3	Analýza dat z rozhovorů	33
3.1	Pocity učitelek a vychovatelek	33
3.2	Specifika covidových dětí ve školním prostředí	33
3.3	Specifika covidových dětí v oblasti psychika	35
3.4	Specifika covidových dětí v oblasti egocentrismu	36
3.5	Specifika covidových dětí v oblasti komunikace	37
3.6	Rodinná výchova	38
3.7	Předškolní vzdělávání	39
4	Diskuze	41

5	Závěr.....	44
6	Použité literární zdroje	45
7	Použité elektronické zdroje a zákony	47

ÚVOD

Na počátku roku 2020 se zastavil celý svět. V evropských zemích se do roku 2022 nerozběhl, nebylo možné se vrátit do již zajetých kolejí a dotklo se to každého z nás. Důvodem byla pandemie virového onemocnění covid-19. V lidech v těchto letech převládal strach z nakažení touto nemocí a volný pohyb byl z nařízení vlády omezován. Nebylo možné chodit do práce, někteří lidé o práci přišli, nebylo možné chodit do škol a výuka probíhala distančně. Ačkoliv se může zdát, že se tato situace dotkla pouze dospělých a dětí školou povinných, není tomu tak.

Vágnerová ve své publikaci *Vývojová psychologie* uvádí, že předškolní věk je klíčový pro diferenciaci vztahu ke světu, kdy dítě hledá své místo ve světě. Zejména vytváření vztahů mimo rodinu, poznávání jiných autorit, než jsou jeho rodiče, navazování vztahů s vrstevníky a přijímání sociálních norem, kam spadají obecně platná pravidla ve společnosti. Rozšíření kontaktů mimo rodinu mimo jiné rozvíjí osobnost dítěte a připravuje dítě na život ve společnosti (Vágnerová, 2012).

Já jsem se k tématu této práce dostala přes svoje zaměstnání. Ve školním roce 2021/2022 jsem pracovala na základní škole s žáky první třídy. Ve školství pracuji již řadu let a nikdy předtím jsem se nesetkala s tím, že by se děti nějak zásadně změnily. Ano, mění se v horizontu několika let s tím, kam se posouvá společnost, nicméně tato třída byla něčím velmi výjimečná. V počátcích své pracovní kariéry jsem se pár let pohybovala na půdě mateřských škol jako učitelka, tedy mám představu o tom, co děti v tomto věku pod vedením učitelek zvládají a jakým způsobem je vedená výchova v těchto institucích. Velmi často se setkávám s názorem, že mateřská škola je zařízení, kde se hlídají děti nebo kam si děti chodí hrát. Běžný občan České republiky, který nemá pedagogické vzdělání v oboru předškolní pedagogiky, si těžko představí, jaká zodpovědnost je pomáhat takto malým dětem růst, vzdělávat je v různých oblastech a připravovat je na vstup do školy. Já osobně jsem tedy byla velmi překvapená, když jsem zjistila, že těmto dětem, které jsou již žáky prvních tříd, chybí znalosti, dovednosti, a především sociální dovednosti, které děti ve školce s přehledem zvládají.

První, co mě v tomto horizontu událostí napadlo, byl samozřejmě covid-19. Došlo mi, že tyto děti nemohou být tolik připravené na školní docházku jako ty předchozí, když nechodily pravidelně do školky. Proto jsem se rozhodla, že se v rámci své bakalářské práce

zeptám i ostatních pedagogů, jaký mají pohled na tento konkrétní ročník prvňáků. Jak se tyto děti změnilo od těch předchozích.

Dle mého názoru je pro tyto děti vhodně zvolený termín „covidové děti“, protože jsou to právě tyto děti, které byly izolovány v nejméně vhodnou dobu. Nezažily tolik vztahů mimo svoji primární skupinu a neprošly si plně institucionálním vzděláváním jako děti před pandemií a po pandemii.

Cílem této bakalářské práce je zjistit názor učitelů prvních tříd na to, jaký dopad měla absence dětí v docházce mateřských škol vlivem covidových opatření, na jejich nynější adaptaci na školské prostředí, školní úspěšnost, třídní klima a školní připravenost.

Celá práce, která je podložena odbornou literaturou, je rozdělena na dvě části. Teoretickou, která se zabývá důležitostí předškolního vzdělávání a seznamuje čtenáře s důležitými pojmy, které se k dané problematice vážou a praktickou, ve které provádím vlastní výzkum mezi pedagogy, kteří s daným ročníkem žáků prvních tříd pracovali. Výzkum pomáhá zmapovat specifika covidových dětí v prvních třídách. K tomuto účelu mi posloužil polostrukturovaný rozhovor.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Covidová situace v mateřských školách

Ve školním roce 2019/2020 a školním roce 2020/2021 byla Česká republika zasažena pandemií viru covid-19. Na začátku března roku 2020 byl vyhlášen první lockdown a bylo omezeno vycházení z domu. Školská zařízení včetně mateřských škol byla zavřena od 11. března do 22. května z rozhodnutí zřizovatelů, ale plošná opatření se jich netýkala. Od konce května byla možnost mateřské školy opět otevřít. Znovu se celoplošně zavřely až 1. března 2021 a otevřely se 12. dubna, ale platilo, že ve třídě může být maximálně 15 dětí předškolního ročníku. Toto nařízení platilo v některých krajích do 10. května. Poté se mateřské školy znovu otevřely (Tichý, 2021).

Na rozdíl od ostatních školských zařízení, jako jsou základní školy, střední školy nebo vysoké školy, se celoplošná uzavírání mateřských škol netýkala. Mateřské školy pouze v průběhu pandemie pro školní rok 2020/2021 obdržely od Ministerstva školství manuál k provozu škol, který navazoval na aktuální opatření Ministerstva zdravotnictví (MŠMT, 2020). Ve školkách i tak nebylo jednoduché přísné hygienické podmínky v neomezeném provozu zvládat. Mateřské školy i jednotlivé třídy se proto opakovaně ocitaly v karanténě a staly se ohniskem nákazy. Zároveň se často potýkaly s nedostatkem personálu, protože učitelky byly pozitivně testované na covid-19. Na tuto situaci reagoval spolek Pedagogická komora a vyzíval vládu a ministerstva k uzavření mateřských škol z důvodu zhoršené epidemiologické situace. Část rodičů dětí předškolního věku nechávala své děti raději doma (Dohnalová, 2020).

V průběhu psaní této práce jsem se potýkala s nelehkou situací, protože nebylo možné dohledat data o docházce dětí do mateřských škol. Česká školní inspekce ve své výroční zprávě tato data nepublikuje. Statistický úřad počítá pouze s pravidelnou docházkou do základních škol. Proto jsem se rozhodla kontaktovat přímo Českou školní inspekci, která mi tato data částečně poskytla, a to ve formě celorepublikových dat, která získává v průběhu hospitací. Z těchto získaných informací vyplývá, že od školního roku 2019/2020 došlo k poklesu přítomných dětí v zařízeních oproti dětem, které jsou v daném školním roce zapsané. Od zmíněného školního roku podíl přítomných dětí na celkovém počtu zapsaných dětí stále klesá. Nejmenší podíl přítomných dětí byl zaznamenán ve školním roce 2020/2021 viz tabulka¹. Od České školní inspekce jsem dostala vyjádření, že tento jev zatím nedokážou vysvětlit, ale dá se předpokládat, že důvodem může být

například strach rodičů z nakažení covidem-19 nebo to, že rodiče využívali práci z domova.

	Průměrný počet zapsaných dětí			Průměrný počet přítomných dětí		
	2018/19	2019/20	2020/21	2018/19	2019/20	2020/21
Celkem	22,9	22,3	21,3	15,4	14,7	13,7

Tabulka 1

2 Socializace

Pojem socializace se vykládá jako proces začleňování jedince do společnosti. Obsahuje dovednosti, hodnoty a normy, které se vážou na prostředí, ve kterém jedinec žije. Již po narození se vytváří první vztahy, které nás ovlivňují. Začíná to vztahem s matkou, pokračuje rodinou a dalšími autoritami, nebo kulturními determinanty (Lidová, 2009).

Socializaci můžeme rozdělit na primární, která se objevuje v počátcích života. V tomto období se dále rozděluje na záměrnou – tedy výchova a vzdělávání (v rámci rodiny, nebo instituce) a nezáměrnou, která vychází z běžných každodenních situací. Do konce života se pak setkáváme se socializací sekundární, která souvisí s uměním začlenit se do sociálních skupin, umění se přizpůsobit sociálním rolím a hledáním místa ve společnosti (Lidová, 2009).

Jandourek ve svém Sociologickém slovníku označuje přesněji socializaci jako proces, při kterém dochází k zvnitřnění společenských norem, hodnot, chování a k získávání sociálních rolí (Jandourek, 2007).

Martin Strouhal ve své studii uvádí, že v kontextu sociologie jakožto společenského procesu měl přínosné myšlenky Émil Durkheim (1858-1917) ve svém pedagogickém díle. Dítě zpočátku umí jednat pouze na základě instinktu. Přizpůsobuje své jednání okolí, a to skrze zkušenosti. Člověk se nerodí s vytvořenou osobností, která má automaticky vytvořené způsoby jednání ve společnosti. Osobnost je tvárná a ovlivňuje jí výchova, tedy vnější podněty (Strouhal, 2010).

V předškolním věku dochází k rozvoji sociálních dovedností především při interakci s jinými lidmi. Se socializací je úzce spojen i rozvoj osobnosti, zejména když se dítěti rozšiřují kontakty mimo rodinu a poprvé se setkává s institucí, tedy mateřskou školou, kde má možnost se rozvíjet jako samostatný jedinec ve společnosti a získává nové sociální zkušenosti a dovednosti. Zároveň se mu dostává možnosti získávat nové sociální role, jako je role vrstevníka, kamaráda, nebo žáka mateřské školy, ve kterých musí diferencovat své chování podle toho, ve které se zrovna nachází (Vágnerová, 2012).

3 Předškolní vzdělávání

Předškolní věk u dítěte začíná ve třetím roce života a končí nástupem do první třídy. V tomto období je dítě stále spíše egocentrické, což znamená, že zatím vše přizpůsobuje svým potřebám a svému pohledu. Primárně je to způsobeno tím, že zatím nevnímá tolik logiku a vychází z prozatímních zkušeností, které pro něj znamenají jistotu. V tomto období je třeba dítě začít připravovat na život ve společnosti, vymezovat hranice a řád, naučit ho, jak se umět prosadit mezi vrstevníky a jak spolupracovat (Vágnerová, 2012).

Předškolní vzdělávání je pro celkový vývoj dítěte velmi významný. Dítě před nástupem do základní školy nejvíce a nejrychleji formuje. Vytváří si vzorce chování a základy pro celoživotní rozvoj. Pro jeho budoucí celoživotní učení je tedy nezbytné, aby předškolní vzdělávání ve všech oblastech bylo co nejkvalitnější (Výroční zpráva ČŠI, 2020).

„Zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školským zákonem), ve znění pozdějších předpisů, se předškolní vzdělávání stává legitimní součástí systému vzdělávání. Představuje počáteční stupeň veřejného vzdělávání organizovaného a řízeného požadavky a pokyny MŠMT.“ (RVP PV, 2021, s.6)

„Od 1. září 2017 je poslední rok předškolního vzdělávání školským zákonem stanoven jako povinný a je poskytován bezúplatně.“ (Výroční zpráva ČŠI, 2020, s.12)

Děti, které chodí pravidelně do mateřských škol, mají větší předpoklady a výhodu při adaptaci na školní prostředí než děti, které do mateřských škol nechodily. Mají zvnitřněná pravidla chování ve společnosti, v dětské skupině a jsou lépe připravené na řešení každodenních běžných situací. Zároveň jsou zvyklé na každodenní režim a nastavení hranic, které některé děti nemají nastavené z domova (Dandová et al., 2018).

3.1 Historie předškolní pedagogiky

Ve druhé polovině 20. století se zavedlo středoškolské vzdělávání učitelek v mateřských školách (Pavlovská et al., 2012). Což poukazuje na důležitost vzdělání pedagogických pracovníků předškolního vzdělávání.

Ve druhé polovině 90. let dvacátého století začala vznikat reforma kurikula pro předškolní a základní vzdělávání. Vznikla bílá kniha a rámcový vzdělávací program-RVP.

Od roku 2005 si již všechny školy tvořily vlastní školní vzdělávací programy na základě RVP. (Gošová, 2011)

Problematikou povinného předškolního vzdělávání upravuje ve zněních jednotlivých paragrafů zákon č. 561/2004 Sb. Školského zákona, ve znění pozdějších změn a doplňků (dále jen Školský zákon č. 561/2004 Sb.), který shrnuje že dítě, které dovršilo do začátku školního roku pěti let, musí od roku 2017 absolvovat jeden rok předškolního vzdělávání v mateřské škole, která je registrována v rejstříku škol a školských zařízení. Zákon upravuje i formu vzdělávání, která by měla obsahovat pravidelnou denní docházku v rozsahu minimálně čtyř hodin soustavného vzdělávání, začínající mezi sedmou a devátou hodinou ranní. Vztahuje se na občany České republiky, cizince, i účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany. Povinnou předškolní docházku může dítě absolvovat po získání doporučení od školského poradenského zařízení i v přípravné třídě základní školy, v zahraničí, nebo na přípravném stupni základní školy speciální.

3.2 Požadované vzdělání učitelek v mateřské škole

Dle Zákona o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. ve znění ve znění pozdějších změn a doplňků (dále jen Zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb.), mezi předpoklady pro výkon profese pedagogického pracovníka v mateřské škole patří odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává. V České republice platí, že učitel v mateřské škole získává odbornou kvalifikaci v případě, že absolvoval vysokoškolské, vyšší odborné, nebo středoškolské studium zaměřené na předškolní vzdělávání, které jej na výkon povolání připraví.

4 RVP PV

„Program, který zajišťuje srovnatelnou pedagogickou účinnost vzdělávacích programů vytvářených a poskytovaných jednotlivými mateřskými školami. Formuluje očekávanou úroveň vzdělání (stanovují klíčové kompetence) stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání.“ (RVP PV, 2021, s.50) Jednotlivé programy na sebe navazují a na jejich základě se vytváří ŠVP.

4.1 Vzdělávací oblasti v RVP PV

Každá vzdělávací oblast obsahuje vzájemně propojené kategorie, jako jsou dílčí cíle, tedy to, čeho chceme při rozvoji dosáhnout, vzdělávací nabídku činností, díky které se cíle naplňují a očekávané výstupy neboli předpokládané výsledky. Výsledky by měly být vidět nejpozději v době, kdy dítě předškolní vzdělávání ukončuje (RVP PV, 2021). A na tyto výsledky bych se nyní ráda zaměřila. Vybírala jsem vždy takové výstupy, které jsou dle mého názoru klíčové, nebo základní pro nástup do první třídy. Další výstupy jsou jistě také důležité, ale myslím si, že když tyto dovednosti dítě nezíská, nenaruší se tím tolik plynulý chod vzdělávání. Například v podoblasti Jazyk a řeč by mělo dítě po dokončení předškolního vzdělávání umět vymyslet jednoduchý rým. V následujících oblastech se očekává, že na konci předškolního období dle RVP PV dítě zpravidla dokáže:

4.1.1 Dítě a jeho tělo

Dítě zvládne základní sebeobsluhu, hygienické návyky (obléknout se, about, postarat se o své věci, starat se o osobní hygienu, stolovat), zacházet s běžnými předměty denní potřeby, ovládat koordinaci ruky a oka (práce s tužkou, nůžkami, kartáčkem na zuby), zvládat přiměřeně věku jemnou a hrubou motoriku.

4.1.2 Dítě a jeho psychika

Podoblast Jazyk a řeč

Dítě zvládne pojmenovat většinu předmětů, které jsou kolem něj, vyjadřovat smysluplně a samostatně své myšlenky, pocity, nápady, naslouchat druhým, vyčkat až druhý dokončí myšlenku, ptá se na slova, kterým nerozumí.

Podoblast Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace

Dítě zvládne (přiměřeně ke svému věku) poznat a pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno, dovede se cíleně soustředit a udržet pozornost, všimnout si různých důležitých znaků se kterými pak pracuje v základních analytických, syntetických, indukčních a dedukčních operacích. Orientuje se v základních časových a prostorových pojmech

(vlevo, nahoře, dnes, večer). Při řešení problémů užívá konvergentní i divergentní myšlení, umí přijít s novými nápady.

Podoblast Sebepojetí, city, vůle

Dítě se zvládne odloučit na nezbytně dlouhou dobu od rodičů. Uvědomuje si své kvality i limity a s neúspěchy se dokáže vyrovnat a ocenit své úspěchy. Zvládne dodržovat nastavená pravidla, plní své povinnosti a říká „ne“ v situacích, které jsou nebezpečné, nedovolené nebo zakázané. Mělo by zvládat své negativní emoce a ovládat svůj vztek, aktuální spontánní potřeby na potřebnou dobu odložit.

4.1.3 Dítě a ten druhý

Dítě dokáže vhodně komunikovat s dospělým, odmítnout komunikaci, která mu je nepříjemná, respektovat odlišnosti a uvědomovat si, že mají všichni stejná práva. Přijímat kompromisy a sám je vytvářet. Být ohleduplný, pomáhat ostatním, umět si požádat o pomoc.

4.1.4 Dítě a společnost

Dítě dokáže rozeznat, jaké chování zvolit v různém prostředí (divadlo, domov, školka) a jaké jsou společenské normy v těchto prostředích. Uvědomuje si, že ne všichni ve společnosti dodržují pravidla, dovede se s takovou skutečností vyrovnat a vyhýbat se/odmítnat lidi, kteří pravidla porušují. Dítě má zájem o kulturní zážitky a umění. (RVP PV, 2021)

Velmi často se v jednotlivých oblastech objevují výstupy týkající se pravidel, nebo dodržování pravidel.

5 Školní zralost a školní připravenost

„Od budoucího prvňáčka se očekává vyzrálá úroveň citová, sociální i pracovní. Co si ale pod tím máme představit? Umět přiměřeně situaci ovládat své chování, podřídit se autoritě učitelky, zajímat se o spolužáky, navazovat kamarádství s ostatními dětmi, ustoupit od svých momentálních přání, podřídit se většině, neprosazovat se na úkor ostatních spolužáků. Neskákat do řeči jinému dítěti, nebo paní učitelce. Školáček by měl počkat, až na něj přijde řada při různých úkolech. Jindy, pokud učitelka zadá práci ve skupince, měl by umět spolupracovat, vhodně komunikovat, uplatnit a prosadit své nápady mezi ostatními dětmi. K pracovní zralosti patří dovednosti jako odložit svůj aktuální zájem, udělat úkol, který právě zadala učitelka, i když se dítěti zrovna nechce. Také plnit náročnější úkoly, soustředit se přiměřenou dobu na práci, úkoly dokončovat, pracovat samostatně.“ (Otevřelová, 2016, s.45).

Školní zralost znamená, že dítě dosáhlo takového stupně emocionálního, mentálního a emocionálně sociálního vývoje, že je schopno bez větších obtíží nastoupit do dalšího výchovně-vzdělávacího procesu, tedy do první třídy základní školy (Bednářová a Šmardová, 2011). Proces zrání je ovlivněn vnitřními vývojovými předpoklady. Dozrává centrální nervová soustava, která ovlivňuje odolnost jedince při zátěži, emoční labilitu, soustředění, motorickou a senzomotorickou koordinaci a zrakovou a sluchovou percepci (Otevřelová, 2016).

Termínem školní připravenost se myslí získané kompetence dítěte, které dítě získává zejména učením a sociální zkušeností neboli je ovlivněné výchovou a jeho vnějším prostředím. Tyto kompetence nabývá během předškolního vzdělávání v mateřské škole (Bednářová a Šmardová, 2011). Školní nezralost nebo nepřipravenost se z hlediska posuzování může rozdělit na dva typy: Situaci, kdy dítě je zralé, ale díky absenci dostatečných podnětů není připravené a situaci, kdy dítě není zralé, a tedy ani připravené (Svobodová 2016). Získávání a rozvíjení kompetencí, které jsou pro školní připravenost klíčové, zaručuje RVP PV. Je třeba si uvědomit, že školní zralost není jediným kritériem, který ovlivňuje bezproblémový nástup do školy. Někdy je třeba si uvědomovat i další faktory, jako je například situace v rodině. Pokud je dítě pod tlakem ze strany rodičů nebo prožívá životní krizi, jako je rozvod rodičů, úmrtí v rodině, nebo dlouhodobá nemoc, jeho nástup bude i tak složitý (Bednářová a Šmardová, 2011). Jako taková krize se dle mého názoru může označit i období pandemie covidu-19. Ta se totiž podílela na vytváření tlaku na děti i v předškolním věku. O pandemii se mluvilo stále a všude (doma, v médiích).

Rodiče, kteří se obávají onemocnění, ztráty zaměstnání, nedostatku peněz nebo úmrtí blízkých osob, přenášejí své emoce a strach na děti jakéhokoli věku, ať se snaží, jak chtějí.

5.1 Nezralost v kognitivním vývoji

Při posuzování školní zralosti je potřeba se zaměřit na stupeň vývoje kognitivních funkcí, které mohou vyzávat pomaleji. U dětí, které mají tento vývoj opožděný, je třeba zvážit odklad školní docházky a zároveň by se jim měla věnovat zvýšená péče. Pomalý vývoj však může být pouze u jedné z oblastí kognitivních funkcí, jako je například grafomotorika. Je vhodné takové děti motivovat k dalším činnostem, které jsou zaměřené na rozvoj grafomotoriky a vývoj tak podpořit (Bednářová a Šmardová, 2011).

5.2 Nezralost v oblasti práceschopnosti

Dalším předpokladem pro plynulý nástup do základního vzdělávání je zralost v oblasti práceschopnosti, což zahrnuje například určitou míru samostatnosti, záměrné koncentrace pozornosti na činnost, smysl pro povinnost, pro dokončení činností. U žáka první třídy si můžeme představit například to, jak se dokáže sám orientovat ve svých věcech v aktovce, jestli je schopný poznat své věci nebo jak dlouho vydrží u zadané činnosti, aniž by se unavil nebo odbíhal, aby se věnoval něčemu zábavnějšímu. Tato zralost se sice odvíjí od vyzálosti centrální soustavy, ale také velmi záleží na tom, jaké povinnosti, hranice a pravidla dítěti nastavujeme (Bednářová a Šmardová, 2011).

5.3 Nezralost v oblasti emocionálně-sociální

Emocionální zralost velmi závisí na tom, jak k dítěti přistupujeme. Jestli je vedeno s porozuměním a vhodnou motivací. Každé dítě je emocionálně laděno jinak. Někdo může být radostný, společenský, vyrovnaný, jiný zase ostýchavý, úzkostný, nedokáže se tak snadno ovládat. Na dospělých autoritách v životě dítěte je, aby mu pomohly zvládat různé situace s respektem k jeho potřebám a emočnímu ladění. Mezi sociální dovednosti patří schopnost odloučit se na určitou dobu od rodiny, dodržovat pravidla nastavená ve společnosti a kolektivu, umění se začlenit mezi vrstevníky. Dítě se tyto dovednosti nenaučí z knih, nebo z toho, že mu budeme třikrát denně vysvětlovat a opakovat pravidla typu – „Když vidím paní učitelku, tak jí pozdravím.“, naučí se je zkušeností. Pro sociální rozvoj je tedy nejlepší být ve společnosti jiných dětí, které mají stejné potřeby, nebo ve společnosti dospělých, v obchodě, restauraci (Bednářová a Šmardová, 2011). Citová a sociální zralost je základním předpokladem k učení. Když je dítě psychicky v pohodě, je radostné, lépe se soustředí (Otevřelová, 2016).

6 Zápis do první třídy

6.1 Legislativa

Dle zákona č. 561/2004 Sb., Školského zákona, ve znění pozdějších změn a doplňků (dále jen Školský zákon 561/2004 Sb.) v ustanovení § 36 odst. 4 je:

„Zákonný zástupce je povinen přihlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce, a to v době od 1. dubna do 30. dubna kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku.“

Věk dítěte při nástupu do povinného základního vzdělávání upravuje zákon č. 561/2004 Sb., Školského zákona, ve znění pozdějších změn a doplňků (dále jen Školský zákon 561/2004 Sb.) v ustanovení § 36 odst. 3.

„Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad. Dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od září do konce června příslušného školního roku, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li přiměřeně tělesně i duševně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce. Podmínkou přijetí dítěte narozeného v období od září do konce prosince k plnění povinné školní docházky podle věty druhé je také doporučující vyjádření školského poradenského zařízení, podmínkou přijetí dítěte narozeného od ledna do konce června doporučující vyjádření školského poradenského zařízení a odborného lékaře, která k žádosti přiloží zákonný zástupce“.

6.2 Ověřování školní zralosti u zápisu do první třídy

Ačkoliv je pro nástup do první třídy důležitá školní zralost (přípravenost), neexistuje žádný jednotný standardizovaný postup pro její ověřování v rámci zápisu. (Svobodová 2016). Rodiče nemají žádnou povinnost navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu, aby se ujistili, že je jejich dítě na dostatečné úrovni vývoje.

Některé školy volí styl zápisu, který se podobá testu, na základě kterého je dítě přijato. Jiné volí hravou formu nebo jde dokonce spíše o společenskou událost než o ujištění o zralosti. Škola také může doporučit odklad školní docházky, ale je již na rodiči, jestli se doporučením bude řídit, popřípadě navštíví odborné pracoviště (PPP), nebo nebude a dítě do první třídy přihlásí (Svobodová, 2016). Podle legislativy nemusí být dítě při zápisu ani přítomno. Stačí přinést potřebné dokumenty nebo v některých školách vyplnit žádost online (Rizikyová, 2021).

6.3 Zápis v roce 2021

Na jaře v roce 2021 byla po roce možnost osobního zápisu do prvních tříd. Některé školy ale takový druh zápisu vůbec nepořádaly a spokojily se s žádostí online nebo pořádaly, ale pouze jako individuální konzultace, pokud o to rodiče měli zájem. V některých školách se tedy s žáky do 1. září nikdo nesetkal. Podle předsedy Asociace ředitelů základních škol Michala Černého 99 % dětí k zápisu dorazilo, pokud jej škola umožnila (Rizikyová, 2021).

7 Nástup do první třídy

Nástup dítěte do školy je výjimečný životní milník nejen pro dítě, ale pro celou rodinu. Zvláště, když se dítě nově setkává s náročnými požadavky a situacemi. Změny, se kterými se musí vyrovnávat, struktura dne, která je neměnná a při které musí odsouvat například uspokojování vlastních potřeb (jídlo, pití, toaleta, odpočinek). Zároveň se od něj očekává výkon a nyní je za něj i hodnoceno. Občas je dokonce překvapeno, že do školy se chodí velmi dlouhou dobu, že to nebyla jen krátká návštěva nebo zkušenost. Zároveň může být zklamáno skutečností, že mu rodiče nedokážou pomoci a musí do školy chodit i přesto, že se mu tam nelíbí, tedy jej do nepříjemných situací, které zažívá nutí a doufají, že si poradí. Pokud navíc dítě nenavštěvovalo mateřskou školu, setkává se nově se situacemi, které mu nejsou příjemné, a musí se s nimi vyrovnat. Například to, že je podřízeno jiné autoritě, než zná. Musí být ve stejné třídě, nebo dokonce lavici s někým, koho nemá rádo. Musí se vyrovnat s novými modely chování, než na které je zvyklé, jako jsou třeba jiná řešení problémových situací, jiné tresty, násilí a nepřátelství ze strany vrstevníků (Matějková, 2012).

7.1 Adaptace na školní prostředí

Jedním z pojmů, se kterým se můžeme v kontextu vstupu do základního vzdělávání setkat, je adaptace. Pod tímto pojmem se skrývá proces, který lze označit jako přizpůsobení. Jednotlivé vědecké obory jej používají jako přizpůsobení se ve vztahu ke změnám z vnějších vlivů. V oboru psychologie tento výraz nejčastěji označuje stav, kdy se člověk přizpůsobuje novým sociálním podmínkám (sociální adaptace), nebo podmínkám prostředí (Matějková, 2012).

Žáci první třídy se ale na novou životní situaci adaptují rychle – většinou v prvních dvou měsících. Nicméně pro jejich další vývoj je důležité, aby byl proces adaptace co nejpřívětivější. Pokud se dětem nebude ve škole líbit již první rok, může se stát, že si vztah ke škole a k učení vůbec, nenajdou ani v budoucnu (Šulová, 2016).

8 Třídní klima

Třídní klima je označení pro dlouhodobé vztahy ve třídě. Netýká se pouze žáků mezi sebou, ale také vztahu žák učitel. Zároveň je to souhrn všech faktorů, které na všechny účastníky edukačního procesu působí. Například fyzikální faktory, mezi které patří vybavení třídy, osvětlení, výzdoba, nebo psychosociální faktory jako trvalejší vztahy mezi žáky (učitelem) a atmosféra ve třídě. Existují i teorie, kde se obsah třídního klimatu zpřesňuje a rozděluje na „klima učení/vyučování“ nebo „klima komunikace ve třídě“. Ke zjišťování třídního klimatu existují různé typy dotazníků a metod, ale nejlepší je ve třídě sledovat veškeré dění a naslouchat. Atmosférou se rozumí stav, který je krátkodobý a bývá reakcí na nějaký aktuální podnět. Příkladem atmosféry ve třídě může být den, kdy se píše náročnější test, den, kdy se dva spolužáci před třídou poprali, nebo den, kdy se jede na dlouho očekávaný výlet, na který se všichni těší. Existují rozdílné názory odborníků na to, co přesně nebo kdo nese za klima třídy zodpovědnost. Jestli žáci, učitel, škola nebo snad rodiče. Každá třída je odlišná, má jinou strukturu žáků, jiné učitele a jiné rodiče. I na jedné škole se můžeme setkat s určitou pluralitou klimatu v jednotlivých třídách. Na klimatu třídy se podílí všichni, kdo do ní vstupují. Na prvním stupni základní školy vytváří třídní klima převážně učitel. Učitel vytváří pravidla a dohlíží na jejich dodržování, vymýšlí aktivity, které žáky motivují, podporuje žáky v úspěchu i neúspěchu, projevuje o ně zájem, je zapálený do své práce. Velmi záleží na tom, jakou má učitel osobnost a jaký styl učení a vedení třídy volí. Chování žáků ovlivňuje třídní klima stejně jako přístup učitele. Pokud se setkáme ve třídě se strukturou dětí, které jsou povětšinou neukázněné, zvláště pokud jsou ve velkém počtu, znamená to pro učitele určitou výzvu, kterou musí překonat, a ne vždy se to podaří. Učitelé často zmiňují, že nekázeň ve třídě je pro ně nepřekonatelný problém, který v nich vyvolává pocit bezmoci (Čapek, 2010).

9 Nežádoucí chování a kázeň

Podle Magvy a Ngary je nekázeň „špatné chování v některé, nebo ve všech následujících oblastech: respektování autority školy, dodržování pravidel a předpisů a dodržování stanovených norem chování.“ (Magwa and Ngara, 2014, s.80)

Mezi příčiny nekázně můžeme zahrnout *biologické faktory* – mezi které patří například i školní zralost, nebo v tomto případě nezralost, *sociální faktory* – neboli vliv okolí dítěte (výchova v rodině, vliv třídy, nebo jeho širšího okolí) a *stimulační faktory* – mezi které můžeme zařadit aktuální atmosféru třídy, atraktivitu činnosti, nebo nečekanou událost (Konečná, 2008).

Přesněji se o problémovém/nežádoucím chování vyjadřuje ve své knize Marie Vágnerová, která jej rozděluje do nadcházejících kategorií podle toho, jaká složka chování je pro dítě problematická.

9.1 Dítě s problémy školního neprospěchu

Škole je místem, kde se získávají dovednosti a vědomosti. Úkolem dítěte je si je osvojit, podávat výkon a následně je za ně hodnocen. Každé dítě má přirozeně potřebu být úspěšné a získávat dobré známky. Některé děti nejsou schopné uspět, protože k tomu nemají předpoklady nebo motivaci. Skutečně pro žáka nemusí být dostatečnou motivací „že to bude umět“ nebo že dostane dobrou známku. Pokud je dítě z dlouhodobého hlediska demotivováno vlastní neúspěchem, přestane mu na jeho školních výsledcích záležet. Příčiny tohoto jevu můžou být tři:

1. **Příčinou školního neprospěchu je snížená úroveň inteligence** – kdy dítě nezvládá náročnější myšlenkové operace, a pokud se nesetkalo s běžnými sociálními situacemi a společenskými pravidly, tedy nemá žádné návyky z rodinného prostředí, může pro ně být velmi těžké se je ve školním prostředí rychle naučit a adaptovat se, protože není schopné jim porozumět.
2. **Příčinou školního neprospěchu je nerovnoměrné nadání** – kdy dítě selhává v jedné z oblastí (například v matematice), protože se rozvíjí nerovnoměrně, ale jeho inteligence je dostačující (v budoucnu to může být základ pro specifické poruchy učení).
3. **Příčinou školního neprospěchu není nedostatek nadání** – kdy příčiny selhání může být dřívější nedostatek podnětů, nekvalitní rodinné prostředí, nezralost

dítěte, nebo častá nemocnost. Tyto příčiny se mohou sčítat a dítě může být neúspěšné i přes svoji inteligenci (Vágnerová, 1997).

9.2 Neklidné dítě (syndrom hyperaktivity, hyperkinetický syndrom)

Děti s hyperkinetickým syndromem (v současné době se označuje termínem ADHD) se vyznačují poruchou aktivity – neklidu v oblasti chování a pohybu, a poruchou pozornosti – protože jejich nutkání je vztahuje k jiné aktivitě. Výjimkou není ani vnitřní neklid, tedy neklid v oblasti prožívání, které je specifické vnitřním napětím, tenzí v závislosti na jejich zvýšené labilitě, emoční nestabilitě, snížení tolerance frustrace. Takové děti často nejsou osobnostně zralé a nedokáží své jednání regulovat, brzdit své momentální impulsy a předvídat následky svých činů. Všechny děti s nějakým typem neklidu mají něco společné, bývají rušivým elementem ve třídě (Vágnerová 1997).

9.3 Dítě s problémovým a poruchovým chováním (porušující sociální normy)

Jak žít ve společnosti jiných lidí se učíme v průběhu života. Jednou z příčin poruchového a problémového chování může být nedostatečná socializace, respektive odlišování správného a nesprávného jednání z pohledu společnosti. K tomu je zapotřebí zkušenost a správné sociální vzory. Klíčové jsou vlivy prostředí a svůj podíl mají i vrozené dispozice. Takovým dětem chybí například empatie, jsou egocentrické a jsou orientované na uspokojování vlastních potřeb. Obecně lze rozdělit poruchy chování na agresivní, které násilně porušují a omezují práva ostatních, a neagresivní (Vágnerová, 1997).

9.4 Dítě s citovými problémy

Již v předškolním věku jsou děti schopné určité emoční regulace – kontroly svých emocí a jejich vnějších projevů. Společnost od nich určitou míru vyžaduje a oni se pomocí vnějšího prostředí tento typ zvládnání emocí učí (Vágnerová, 2012). Emoce nám v základním smyslu ukazují, jakým způsobem hodnotit jakoukoliv situaci, jestli se nám líbí, nebo nelíbí. Dle emocí se pak dále rozhodujeme. Chceme zažívat hlavně pozitivní emoce a vyhýbat se těm negativním. Emoční stabilita každého jedince závisí na jeho temperamentu a na zkušenostech, které v průběhu svého dosavadního života získal. Pokud je zkušenost negativní, ovlivňuje náš vývoj a vytváří strach, nebo úzkost. Záporné emoce můžou mít vliv na adaptaci na školní prostředí, stejně jako nedostatek autoregulace (Vágnerová, 1997).

Dítě, které zažívá negativní emoce, není soustředěné a nemůže podávat adekvátní výkony, rozumět pravidlům nebo přiměřeně reagovat, čímž se stává pro své okolí nepřijatelným. Úzkostné dítě navíc může své emoce přenést na ostatní. Postupem času se u dětí mohou rozvíjet neurotické potíže (Vágnerová, 1997).

9.5 Dítě s komunikačními problémy

Ve školním prostředí je verbální projev jedním z důležitých prostředků komunikace. Díky němu si vytváříme vztahy, vyjadřujeme své myšlenky, dokazujeme paní učitelce, že umíme látku nebo že rozumíme tomu, co říká. Problém nastává v okamžiku, kdy dítě jedno z komunikačních hledisek neovládá, tedy nerozumí mluvenému projevu učitelky, nebo spolužáků, nezvládá se správně vyjadřovat obsahově (nemá bohatou slovní zásobu, nebo se vyjadřuje agramaticky) nebo nemá správnou artikulaci, dikci a plynulost řeči. Tyto poruchy mohou ve školním prostředí mít vliv na porozumění dítěte a vytvářet sociální stigma, protože jsou při projevech dítěte nápadné a mohou působit směšně. Dítěti, které špatně mluví, může být i přisuzována nižší inteligence, než ve skutečnosti má. Příčiny těchto problémů zahrnují skutečnost, že dítě nemá příležitost slyšet kvalitní řečový projev, nižší úroveň sociálního prostředí, sluchové, řečové, poruchy a poruchy rozumového a kognitivního vývoje. Řečový, nebo jazykový handicap může v budoucnu negativně ovlivnit rozvoj osobnosti dítěte (Vágnerová, 1997).

10 Školní úspěšnost

Jako úspěch žáka může škola považovat to, že žák s pílí naplňuje vzdělávací cíle školy. Rodič může za úspěch považovat jeho výkon, respektive když má jeho dítě dobré známky. Pro učitele je úspěšný žák takový, který se snaží vykazovat činnost, dávat pozor a aktivně se podílí na výuce (hlásí se, doptává se po informacích). Učitelé a škola bývají hlavním kritériem, podle kterého je žák posuzován jako úspěšný nebo neúspěšný. Ale pro žáka může znamenat školní úspěšnost, že je pochválen za svou činnost (Kosíková, 2011).

Názory na školní úspěšnost se tedy různí podle toho, kdo na ně nahlíží. Já, jakožto pedagog nahlížím na školní úspěšnost jako na stav, kdy dítě získá moc nad svým výkonem ve škole. Ví, kdy se má připravovat a jak moc. Když chápe své možnosti a dokáže s nimi pracovat. Tzv.: „Toto zvládám, ale můžu být lepší, když budu chtít. Toto mi moc nejde, tak se s tím budu muset poprat.“

Školní úspěšnost velmi závisí na tom, jaké obecně panují vztahy ve třídě a doma. Smějí se děti sobě navzájem, když nedostanou dobrou známku? Zlobí se paní učitelka, když se dítěti něco nepovede? Jakou reakci mají rodiče, když dostanu špatnou známku? Pokud alespoň na jednu otázku lze odpovědět ano, nemůžeme se pak divit, že dítě chápe samo sebe jako neúspěšné.

10.1 Školní úspěšnost ve vztahu ke společnosti

Rodiče se často chlubí a vyzdvihují své děti, když domů nosí dobré známky. Ve společnosti je „jedničkář“ chápán jako prestiž. I ve třídě jsme schopni se dívat na žáka, který má většinou dobré známky nebo dobré výsledky, jako na někoho lepšího. Takové dítě je za své výkony chváleno a prezentováno jako úspěšné.

V pedagogické rovině záleží, jestli se představy učitele o úspěšném žákovi shodují s představou žáka o svém výkonu. To znamená, jestli učitel zadává taková kritéria a požadavky, které jsou v možnostech žáka. Když učitel zadá práci, která je obtížná a žák neuspěje, neznamená to automaticky, že je neúspěšný. Učitel má pouze neadekvátní představu o tom, co by měl úspěšný žák zvládat. Důležitý je zejména dopad na žáka samotného. Jestli sám sebe chápe jako úspěšného na základě toho, jaký podává výkon. Žáci to ovšem v nízkém věku (během základního vzdělávání) nedokáží zhodnotit. Vidí pouze výsledek, tedy špatnou známku. Z psychologického hlediska se jedná o to, jak žák prožívá svůj úspěch, nebo neúspěch, jaký dopad mají známky na jeho sebevědomí

a sebepojetí. Jestli vnímá sám sebe jako neúspěšného a jak se posléze formuje jeho vztah k sobě samotnému na základě známek, nebo hodnocení (Kosíková, 2011).

10.2 Nejčastější příčiny školního neúspěchu

Příčiny školního neúspěchu mohou být různé, většinou však za neúspěch nemůže žák a můžeme je kategorizovat následovně:

Vnitřní činitelé, kam patří žákova motivace, zralost (nebo poruchy vývoje), nesprávné postoje k učení, emocionální poruchy. Jeho naučené vzorce chování, získané schopnosti, vědomosti a dovednosti, schopnost ovládat své emoce, umět vynaložit úsilí. Jeho naučené metody učení a zděděné předpoklady. A neméně důležité jsou i poruchy učení.

Vnější činitelé, které zahrnují osobnost a postoj učitele, třídní klima, náročnost učiva a požadavky na žáka, vytvořené školou. Postoj rodiny ke školní úspěšnosti žáka a rodinná výchova (Kosíková, 2011).

PRAKTICKÁ ČÁST

1 Metodologický postup

Tato část slouží k seznámení čtenáře s metodami, které byly použity při výzkumném šetření. Budu se věnovat výzkumnému problému, výzkumným otázkám a cíli praktické části.

1.1 Výzkumný problém

Tento výzkum se zabývá tím, jakým způsobem se změnili žáci prvních tříd, jejichž docházka do zařízení předškolního vzdělávání byla poznamenána covidovou situací. Zásadní pro mě budou zejména změny v procesu adaptace a jejich připravenost na školní systém, tedy školní připravenost.

Mé výzkumné otázky zní:

- 1. V čem se liší covidové děti v prvních třídách od těch v předchozích ročnících?*
- 2. Jak dlouho trvala z pohledu pedagogů adaptace na školní systém covidových dětí?*

1.2 Cíl výzkumu

Cílem praktické části bakalářské práce je zjistit názor pedagogických pracovníků, kteří se ve školním roce 2021/2022 věnovali práci s dětmi v první třídě na to, jak se podepsala absence covidových dětí v mateřských školách na procesu jejich adaptace na školní systém, na jejich nynější školní úspěšnosti a na jejich školní připravenosti.

1.3 Výzkumná strategie a technika sběru dat

Vzhledem k jasné dané orientaci výzkumu, jsem se rozhodla, že jej provedu kvalitativně. Věděla jsem, že na kvantitativní šetření budu mít příliš malý vzorek a výsledky by mohly být zkreslené, kdybych neměla možnost se na informace doptávat. Vyhovovalo mi, že kvalitativní výzkum vyžaduje jasně a cíleně zvolený výzkumný vzorek, protože jsem se mohla pohybovat ve školském sektoru, který je mi důvěrně známý a ve kterém se dokážu orientovat. A díky rozhovorům, které mají hloubkový charakter, je možné lépe do problematiky erudovaně proniknout a získat přesnější data, která by nebylo možné získat skrze kvantitativní výzkum (Švaříček a Šed'ová, 2007).

Nejprve bylo potřeba získat data, pomocí rozhovorů s pedagogy. Otázky v rozhovoru jsou vytvořené tak, aby co nejlépe zachytily aktuální stav dětí ve třídě a zároveň aby vycházely z předpokladů školní připravenosti dle publikace „Školní zralost: Co by mělo dítě umět před vstupem do školy“ (Bednářová a Šmardová, 2010). Otázky byly pro všechny respondenty stejné, ale měla jsem možnost se v průběhu rozhovoru doptávat na nejasnosti nebo detaily.

K zaznamenávání rozhovorů jsem používala diktafon ve svém mobilním telefonu, což mi bylo později nápomocné, protože jsem je měla stále k dispozici a měla jsem možnost si rozhovory s pedagogy opakovaně přehrávat. Následně jsem na základě nahraných rozhovorů vytvořila přesný transkript.

Dalším krokem v postupu zpracování dat bylo kódování přepsaných rozhovorů, kategorizování kódů, vytváření komentářů a hledání souvislostí dle publikace od Martina Skutila (Skutil a kol., 2011).

1.4 Charakteristika školy

Základní škola, na které jsem provedla výzkum, je běžná státní škola, na které již šest let působím střídavě jako učitelka a vychovatelka. Tato základní škola se řídí běžným školním vzdělávacím programem, vytvořeným na základě RVP ZV. Kapacita školy činí kolem 400 dětí a sídlí v centru Prahy. Možnými specifiky oproti jiným školám v České republice jsou:

1. Možnost volby různých metod výuky v každé třídě.
2. Vyšší zastoupení dětí s odlišným mateřským jazykem ve srovnání s ostatními školami.

1.5 Charakteristika výzkumného vzorku

Abych specifikovala svůj výzkumný vzorek, zajímal mě věk respondentů, délka jejich praxe, dosažené vzdělání (kvalifikace) a jak dlouhá doba uplynula od jejich poslední třídy prvňáků. Výběr jsem se snažila situovat tak, aby respondenti byli řádně kvalifikovaní pro výkon své profese a měli dostatečně dlouhou praxi s žáky prvních tříd. Důležitý byl i věk respondentů, protože starší učitelky a vychovatelky mívají jiné metody či styl výuky.

1.6 Získávání respondentů

Pedagogy jsem oslovila přímo na svém pracovišti. Se všemi se velmi dobře znám a jejich názor mě z hlediska výzkumu zajímal. Ve škole máme příznivé vztahy mezi

kolegy, tudíž se všichni oslovení respondenti na výzkumu rádi podíleli. Respondenti odpovídali při osobním setkání s výjimkou jednoho, který mi musel poskytnout rozhovor po telefonu, protože to jiným způsobem nebylo vzhledem k jeho zdravotnímu stavu možné.

1.7 Vedení rozhovorů

Rozhovory se uskutečnily v prvním pololetí školního roku 2022/2023. Na začátku rozhovoru jsem každého respondenta seznámila s cílem své práce a nechala jej podepsat informovaný souhlas s použitím získaných dat do své bakalářské práce. Zároveň jsem je pro potvrzení požádala o ústní souhlas i na začátku rozhovoru, když jsem spustila nahrávání na diktafon. Součástí informovaného souhlasu je příslib ochrany respondentek a zachování důvěrnosti a anonymity formou změny jmen v přepisu nahrávaného rozhovoru. Jména níže uvedená tedy neodpovídají skutečnosti. Před začátkem nahrávání jsem se snažila navodit přátelskou atmosféru běžným hovorem a každého respondenta jsem požádala, aby si představil, že je na konci školního roku 2021/2022, aby se jim lépe pracovalo se vzpomínkami na první třídu.

První otázky se týkaly informací o respondentech. Jakou mají praxi, vzdělání a kolik je jim let. Další otázka se týkala doby, která uplynula od jejich posledního působení v první třídě. Tato informace pro mě byla důležitá, protože zahrnuje rozdíly jak po stránce respondentovy paměti, kdy je jistě jednodušší vybavit si žáky z předešlého roku než z doby před pěti lety, jak obvykle bývají cykly učitelů na prvním stupni. Zároveň se může změnit plno dalších specifik během delší doby, ať už z hlediska osobního, jako je mateřská dovolená, nebo z hlediska společenského směřování. Další důležitou otázkou, kterou bych ráda obsáhla v popisu respondentů, je jejich pohled na školní úspěšnost. Literatura definuje školní úspěšnost různým způsobem, stejně tak lidé v praxi. Proto jsem se rozhodla na tuto otázku získat odpověď již na začátku rozhovoru, aby bylo vždy jasné, co si daný respondent pod tímto pojmem představuje.

2 Popis účastníků

Veronika 55 let

Veronika je učitelkou na prvním stupni již 31 let. Má vystudované učitelství pro první stupeň se zaměřením na speciální pedagogiku. Ve své třídě uplatňuje alternativní metody výuky s velkým důrazem na přirozený vývoj a jedinečnost dítěte. V předchozích letech vedla semináře zaměřené na alternativní výuku na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

Žáky prvních tříd vedla z personálních důvodů dva roky za sebou. Jinak vždy po pěti letech.

Jako školní úspěšnost dítěte vnímá schopnost kolektivně se vzdělávat, schopnost získávat, zúročovat a rozvíjet své dovednosti a znalosti, a když dítě získá pocit, že vzdělávání je příjemný celoživotní proces.

Lenka 52 let

Lenka je vychovatelkou na prvním stupni 23 let. Vystudovala střední pedagogickou školu obor vychovatelství. Ve své třídě se věnuje zejména výtvarným a sportovním činnostem. S žáky pracuje s důsledností a snaží se v rámci školní družiny vytvářet příjemnou kooperativní atmosféru plnou her.

Předchozí žáky prvních tříd vedla ve školní družině před čtyřmi lety.

Jako školní úspěšnost dítěte si představuje běžné, základní komunikační schopnosti dítěte, jako je pozdrav nebo poděkování. Dále úspěšnou adaptaci na každodenní řád a pravidla školní družiny a nadšení z hraní her. Říká, že to bere spíš „od srdce“, že je „supr, když se sžijou a prostě to funguje“.

Jitka 63 let

Jitka má praxi jako učitelka na prvním stupni dlouhou přes 30 let. Studovala učitelství pro první stupeň s rozšířením o výtvarnou výchovu. Ve své třídě uplatňuje mateřský a láskyplný přístup k dětem. Metody, které používá při výuce, jsou osvědčené, konzervativní, ale nikoliv zastaralé. Svě žáky motivuje říkankami a písničkami.

Před těmito žáky prvních tříd měla poslední zkušenost s vedením první třídy před třemi lety.

Dle jejího názoru je školní úspěšnost u dětí dodržování režimu a vynaložená snaha. Dále schopnost soustředit se, být trpělivý a umět komunikovat. Rozhodně trvá na tom, že školní úspěšnost nekoreluje automaticky s dosaženými školními výsledky (měřeno sumativním hodnocením).

Jana 58 let

Vychovatelka **Jana** působí na stejné pracovní pozici přibližně 30 let. Má vystudovanou střední pedagogickou školu obor vychovatelství. **Jana** si ve své třídě potrpí na smysl pro humor. Její metody jsou často vázané na hry a slovní hříčky. Nejčastěji s dětmi pracuje na rozvíjení schopností v oblasti komunikace.

Naposledy vedla žáky první třídy před třemi lety, než získala nynější třídu.

Jako školní úspěšnost si představuje úspěšné navázání srozumitelné komunikace a její následný vývoj. Tedy touhu dítěte něco se dozvědět, umění naslouchat a porozumět si. Děti jsou podle ní úspěšné, když si navzájem porozumí, a ono porozumění každému z nich přinese něco pozitivního.

3 Analýza dat z rozhovorů

V této části budu reflektovat data získaná z rozhovorů. Na základě otevřeného kódování jsem rozdělila důležitá data do celkem osmi kategorií. Některé z nich mi budou v závěru a diskuzi odpovídat na výzkumné otázky, některé jsou vytvořené pouze za účelem hlubšího porozumění problematice.

3.1 Pocity učitelek a vychovatelek

Každý pedagog má svůj subjektivní pohled na to, jak se v dané třídě cítí a jak na ně působí skupina dětí, kterým se věnuje. Jana, Jitka i Lenka se shodly na tom, že obecně je práce s letošní třídou náročnější, než tomu bylo dosud. Dle Jitky nemají její osvědčené metody nyní žádný efekt. Jana se musí intenzivněji zabývat klimatem ve třídě, a to i během vyučování, aby předcházela konfliktům a riziku vzniku negativní atmosféry ve třídě. Občas je podle všeho potřeba jednotlivé děti u činností vyloženě držet, což je pro ni vysilující proces. Má pocit, že supluje rodinnou výchovu, kterou už měly děti dávno mít. Navíc se jí často kříží postupy a nároky rodičů s těmi jejími. Dle Veroniky je každá třída jiná, jednou se sejde více dětí energických, jednou klidných. Její letošní třída patří do té druhé skupiny a cítí se v ní dobře.

V následujících kategoriích budu konkretizovat specifika covidových dětí v různých oblastech. V oblastech, kde učitelky a vychovatelky cítí, že nastala nějaká změna. Dle mého názoru je důležité do této práce uvést i taková specifika, která jsou dle učitelek a vychovatelek na základě rozhovorů zcela individuální a na kterých se shodly.

V oblasti překonávání překážek a schopnosti unést prohru nebo nezdar nenastala oproti předchozím ročníkům žádná změna a je potřeba na děti pohlížet individuálně. Některé jsou schopné a některé nejsou, což tak bylo vždy.

3.2 Specifika covidových dětí ve školním prostředí

Tato kategorie se zabývá tím, jaké změny nastaly v oblasti chování ve školním prostředí, školní úspěšnosti, adaptace na systém školy a klimatu třídy.

Adaptací na školní prostředí rozumím navyknutí si na pravidla a na režim školy jako takový, tedy vstávání do školy, práce ve vyučovacích hodinách, odloučení od rodičů. Jana v rozhovoru uvedla, že na začátku školního roku plakala pouze jedna holčička steskem po rodičích, ale po pár dnech se jim podařilo s tímto jevem vypořádat. Její názor je takový, že v dřívějších letech byl pláč dětí způsobený odloučením častější. Asi polovině

děti dělalo potíže zvyknout si na režim a pravidla ve třídě. Až na přibližně šest dětí, které si nedokážou zvyknout doteď, si ve druhém pololetí zvykly všechny. Bylo znát, že se někteří s pravidly seznamují poprvé. Nicméně Jana nevidí mezi těmito dětmi a předchozími žádný rozdíl. Jitka v rozhovoru uvedla, že některé děti na začátku školního roku plakaly, což se dříve nestávalo tak často, a dokonce byl problém několik měsíců tento fenomén odbourat. Ve srovnání s předchozími dětmi těmto trvalo déle (půl roku), než se sžily s pravidly a s režimem ve školní družině. A obecně byl dle jejích slov s pravidly problém. Lenka i Veronika vypověděly, že na začátku školního roku se s pláčem nesetkaly. Veronika ani v předchozích letech, a Lenka se s tímto jevem v minulosti občas setkala. Děti si ve třídě Veroniky na pravidla i režim zvykly v přiměřeném čase, což ale neplatí pro její předchozí třídu. Co je dle ní zajímavé, že ta letošní je v určitém ohledu velmi specifická. Byla překvapená z pozdních příchodů dětí. Dříve se jí nikdy nestalo, že by děti chodily tak často pozdě, že by to musela řešit s rodiči, navíc to bylo více dětí v tomto ročníku. Dětem ve třídě Lenky to dle jejího názoru trvalo déle, než si na režim školní družiny zvykly. U některých má pocit, že si nezvykly doteď. Na pravidla se letošním také zvykalo hůř než v předchozích letech.

V popisu jednotlivých učitelek a vychovatelek je uvedeno, co vnímají jako školní úspěšnost. Na základě toho, co uvedly, jsem je požádala, zda by mohly porovnat letošní první třídu a třídu předchozí. Která je dle jejich názoru úspěšnější?

Jana i Lenka se shodly, že úspěšnější byla předchozí třída. Dle Lenky byly děti v předchozí třídě vnímavější. Veronika na základě toho, co vnímá jako školní úspěšnost, necítí rozdíl mezi tímto a jiným ročníkem.

Z hlediska chování ve školním prostředí se vyjádřila Jitka, která je překvapená, že dětem chybí motivace cokoli dělat. Upadá fascinace a aby je něco zaujalo, musí být ty děti vyloženě „šokované“. Ona sama musí být letos mnohem důslednější. A využívat striktnější metody, jako přerušit nacvičování besídky, protože se děti rozutekly po tělocvičně a křičely. U tohoto přerušení si všimla, že děti jsou udiveny, že někdo zasáhnul (Je zřejmé, že v covidové době, při absenci interakce s učitelkami na to nebyly zvyklé.). S tímto se shoduje i Lenka, která se svěřila, že letošní děti nemají o činnosti zájem, nechtějí se činností věnovat a nechtějí dokončovat práci. V předchozích ročnících projevovali žáci více snahy, nebo se alespoň nechali přesvědčit.

V oblasti třídní klima se výpovědi rozcházejí. Lenka je přesvědčená, že předchozí děti spolu lépe vycházely, byly lepší kolektiv. Tyto děti jsou hlučné, nedohodnou se a je to velmi živá třída, zatímco Veronika tvrdí, že děti zvládají bez problému pracovat, třída je abnormálně klidná, krásně se jí v ní pracuje. V loňské třídě byl přetlak energie, a i přestávky musela trávit ve třídě, protože měla strach, aby se něco nestalo.

3.3 Specifika covidových dětí v oblasti psychika

Tato kategorie je důležitá v tom, že se v ní odráží jak připravenost dítěte na školní docházku, tak jeho zralost pro školní docházku. Každé dítě má naprosto individuální rychlost vývoje, přesto se můžeme na základě poznatků z rozhovorů dozvědět, jestli existuje dle učitelek a vychovatelek nějaký rozdíl oproti předchozím ročníkům v oblasti myšlení dětí, schopnosti udržet pozornost na nezbytně dlouhou dobu, schopnosti empatie a zvládání vlastních emocí. To jsou oblasti měřitelné a odvíjí se od výchovy a rozvoje dětí v rodině a v předškolní výchově.

Co se týká zralosti dětí v letošních prvních třídách, Veronika v rozhovoru vypověděla, že se s nezralým dítětem nesetkala ani nyní, ani v předchozích třídách. Jitka měla ve třídě jedno konkrétní dítě, které bylo nezralé, ale jinak necítí rozdíl mezi touto a předchozí třídou, což potvrzuje i Jana, která má srovnatelný počet nezralých dětí ve své třídě oproti předchozím.

Dle Jitky se až na pár výjimek většina dětí špatně soustředí. U práce nejsou schopny vydržet a nedá se to skoro ničím ovlivnit. V předchozí třídě tento problém nebyl vůbec. Jejich neschopnost vydržet u práce na ni působí až jako fyziologický problém. S tímto souzní Lenka, která tvrdí, že pro letošní děti je obtížné se soustředit déle než 15 minut. Jejich schopnost udržet pozornost se odráží i na výsledcích práce. Dříve to podle ní bylo rozhodně lepší. Letošní děti nejsou vůbec nastavené na to, aby vydržely nějakou delší práci. Je potřeba dělat mnohem častější pauzy, aby se zregenerovaly a až poté mohou pokračovat. Jana se s tímto setkává každý rok, že polovina dětí se nesoustředí a nereagují na pokyny, protože mají dle jejích slov „vypnuto“. Ale tato třída je podle ní horší. Vidí, že se to zvýšilo na třičtvrtě třídy. Více dětí vyžaduje naprostý klid při práci, ale neumí si ten klid vytvořit. Například filtrovat okolní vjemy. Veronika se shoduje s Janou a říká, že děti měly vždy problém se soustředěním, jsou roztěkané a pokyny „jdou jedním uchem tam, druhým ven“. Ale na rozdíl od ostatních nevidí v jednotlivých ročnících rozdíl. Je naopak překvapená, jak dokážou ty letošní dotáhnout věci do konce a jen tak se nevzdávají.

Co je ovšem dle Jitky občas problém, že z dětí letos „srší emoce“. Více než v předchozích letech. Zažila chlapce, který když se setkal s nějakou překážkou, která mohla být pro někoho i nepochopitelně banální, lehl si na zem a začal dle jejích slov hystericky bědovat, že na to nemá nervy a sílu. Že by nejradši zůstal doma. V některých situacích děti úplně kolabují a pak dle své nátury buď usnou, nebo se snaží o únik do emocionálního záchvatu. Lenka sice vnímá emoce dětí jako stejné, ale i tak se letos dostávala do situací, se kterými se ještě nesetkala. Chlapec odmítal chodit do jídelny a dostával dle jejích slov hysterické záchvaty, které musela řešit a dlouho se této problematice věnovat. Jitka do rozhovoru uvedla, že jí na dětech zarazil kontrast ve schopnostech projevovat empatii. Mezi dvěma kamarády je vidět, že jsou schopni empatie. Ale když se jedná o celou třídu, tak tu letošní přirovnává k neustálému boji „o poslední zdroje na nějakém ostrově“. Tak na ni chování dětí působí. Veronika se podělila o svůj pohled učitelky, která má ve své třídě dítě s poruchou autistického spektra a lehkou mentální retardací. Je příjemně překvapená přístupem dětí, které se s ním snaží kamarádit a vymýšlí pro něj hry. Nicméně jí stejně tak překvapil chlapec, který je ke všem velmi přátelský, ale vykazuje známky traumatu, protože s tímto chlapcem chodí do třídy. Všechny zážitky vztahuje na setkávání s tímto chlapcem. Má z něj strach a drží se od něj co nejdál. S něčím takovým se ještě nesetkala a je toho názoru, že se možná poprvé setkal s někým, kdo je jiný. Nicméně nevidí, že by byl nějaký podstatný rozdíl ve zvládnutí emocí mezi letošními a předchozími dětmi a s tímto souhlasí i Jana, která vnímá, že letošní se dokáží vcítit do druhých možná víc než předchozí.

3.4 Specifika covidových dětí v oblasti egocentrismu

Tuto kategorii jsem zvolila na základě kódování, protože se mi témata kódů velmi často pohybovala kolem egocentrismu a sebevědomí dětí.

Například Lenka vidí velký rozdíl mezi touto třídou a těmi v minulých letech hlavně v tom, že děti neberou ohled na ostatní. Dle slov Jany jsou tyto prvňáci na rozdíl od přechozích „víc do světa a mají ostré lokty“. Chtějí za každou cenu prorazit, prosadit se a stejně jako Lenka se vyjádřila, že děti neberou ohledy na ostatní. Byla překvapená z oznámení dívky, která měla diagnózu z pedagogicko-psychologické poradny, že se v průběhu hodiny rozhodla, že nebude pracovat, protože je unavená. Věděla, že na to má nárok a řekla si o to. Jitka s názory Lenky a Jany souhlasí. Děti jsou podle ní na nižším stupni sociální zralosti než i mladší děti. Vnímají jen vlastní potřeby a neberou ohled na potřeby ostatních. Řeší jen svoje vlastní zájmy. Nejsou schopné se upozadit nebo

ustupovat. Nejsou zvyklé pracovat ve skupině a všichni potřebují být středem pozornosti. Vykazují i značnou míru panovačnosti, kdy jsou schopné řešit problém jen tak, že instruuji někoho dalšího, ale sami nic neudělají. Nemají problém vyjadřovat svoje pocity a názory, a to zcela bez zábran. Nemají pocit, že by se měly někomu zavděčit. Co si o nich ostatní myslí, jde mimo ně. Nedokážou se chovat tak, aby nerušily třeba ostatní při práci. Vnímá to z jejich strany jako kruté omezení až ubližování, že by se měly chovat citlivě k ostatním. Veronika se v rozhovoru vyjádřila podobně, že letošní děti jsou až překvapivě sebevědomé. Bez ostychu. Jdou do nového prostředí bez zábran. Vůbec se nebojí neznámého, ani učitelů, které neznají. Co se ale týká vyžadování pozornosti, tam zmiňuje spíše třídu předchozí, kde většina dětí vyžadovala její okamžitou a nepřetržitou pozornost.

Co bych ráda vyzdvihla, je ale jeden jev, který se objevil v každém rozhovoru. Respondentky často citují redundanci osobního zájmena ve vyjádření dětí. První dvě citace z rozhovorů se týkají letošní třídy, ta třetí třídy loňské.

Lenka – „Teď já to chci říct, teď já to udělám, teď já, já, já.“

Jitka – „Neuvědomuj si, že jsou ve společnosti jiných dětí, všichni jsou jen: „Já, já, já“.“

Veronika – „Tahaly mě za ten rukáv: „Já, já, já“.“

3.5 Specifika covidových dětí v oblasti komunikace

Komunikace je jednou z oblastí, které se intenzivně věnují učitelky jak v základní škole, tak ve škole mateřské. Schopnost aktivně naslouchat lidem kolem sebe, vyjádřit myšlenku, vyřešit konflikt a spolupracovat je jedním z předpokladů sociální úspěšnosti. V této kategorii se čtenář dozví pohled respondentek na rozdíly mezi těmito dětmi a předchozími.

Veronika i Jitka se při své práci věnují komunikaci mezi dětmi velmi intenzivně. Ve třídě Veroniky problém v komunikaci není. Předchozí ročník měl problém dodržovat pravidlo, že mluví jen jeden. Často se překřikovaly. V letošní třídě to jde svým způsobem samo. V každé třídě se setkala s nějakým agresorem, který si nezvládal konflikty vykomunikovat a šel hned do fyzického kontaktu, takže nevidí zásadní rozdíl. Jitka naopak cítí, že komunikace v dřívějších letech byla na mnohem lepší úrovni. Ty předchozí spolu komunikovaly a naslouchaly si. Letos mluví všichni najednou, všichni chtějí říct jenom to svoje. Nedokážou řešit konflikty. Když je něco napadne, řeknou to okamžitě, bez ohledu

na to, jestli dospělý zrovna mluví s někým jiným. Mají problém udržet nějakou dějovou linku. Bezmyšlenkovitě míchají témata přes sebe. Nevnímají, co jim člověk říká a mění téma hovoru. Lenka i Jana svými odpověďmi více souhlasí s Jitkou. Děti mezi sebou nezvládají komunikaci, nedohodnou se, pokřikují na sebe a obecně jsou velmi hlučné. Obecně je mezi nimi více konfliktů. Chodí dospělému říkat úplně všechno, je jim jedno, že „plácají páté přes deváté“. Navíc mluví jeden přes druhého. Neumí vykat. Dle Jany jsou děti agresivnější. Nejsou naučené na komunikační normy typu pozdravit nebo o něco požádat. Stává se, že mluví z cesty a bezmyšlenkovitě mění téma hovoru.

Veronika si nemyslí, že by děti při práci ve skupině „hrály víc na sebe“, ale v některých případech se projevuje, že se něco změnilo. V rámci určitých úkolů. Jitka je opačného názoru. Dle ní je práce ve skupině velký problém a děti ke spolupráci nejsou vůbec vedené a „hrají hlavně na sebe“. Jana je stejného názoru jako Jitka, ale s tím, že děti spolu oproti dřívějším ročníkům více soupeří, a to i na úkor skupiny. Lenka také v rozhovoru uvedla, že žáci v její třídě nejsou schopni spolupráce. Při srovnávání došla k závěru, že předchozí děti byly schopné si i samy určit skupinky, jak budou pracovat, což letos není možné.

3.6 Rodinná výchova

Vliv rodiny na děti mladšího školního věku je nepopiratelný. Jak je dítě vychováno vychází z rodinného prostředí, ve kterém žije. Respondentky se v rozhovorech často odkazovaly na rodiče nebo jejich styl výchovy. Jejich výpovědi osvětlují, co se změnilo nebo nezměnilo.

Jana se velmi často odvolává na výchovu rodiny, tzn. co si děti z rodiny odnáší, jestli za ně rodiče dělají veškerou práci, jestli je k něčemu vedou. Dle Lenky se zdá, že za děti teď dělají hodně věci rodiče a ty děti pak neví, co mají dělat. Jsou pak méně samostatné. Letos víc než dřív. Jitce připadá, že na rozdíl od předchozích ročníků se těmto dětem nikdo nevěnuje. Jsou dle jejích slov nevedené dokonce si myslí, že se o ně nikdo nestará. Říká: „Ty děti za rodičema vlajou, rodiče žijou vlastní život, než aby se jim někdo věnoval. Děti jsou odevzdané digitálním technologiím.“ Veronika také klade velký důraz na důležitost rodinné výchovy, ale nezmínila nic konkrétního. Je pouze překvapená, že děti v letošním ročníku neznají pohádky. Nikdo jim je zřejmě nečte. „Znají různé příběhy, ale pohádky neznají, takže se k nim musím vracet.“

3.7 Předškolní vzdělávání

Učitelky na základě rozhovorů vnímají předškolní vzdělávání jako důležité pro vstup do základní školy. V mateřské škole se děti učí základní dovednosti, sebeobsluhu bez pomoci rodičů, povinnosti a především zkušenosti, které pak ve škole uplatňují. Je důležité zmínit, že děti chodily do mateřské školky za doby pandemie covidu-19.

V průběhu rozhovoru Veronika mluvila o tom, že děti mají za sebou školkový režim. Ale pak si uvědomila, že se v její v letošním roce rozmohl jev s pozdním docházením na první hodinu. Děti tedy dle jejího názoru nechodily do školky pravidelně, takže mají problém si na režim navyknout. Zmiňuje také školku jako přípravu na školu. Přicházejí zde do styku s dětmi, které mohou být jiné než ony, získávají zkušenosti. Překvapivé v letošním roce pro ni bylo to, že se jí nepodařilo naplnit školu v přírodě. Z této skutečnosti viní právě covid. Děti dle rodičů nejsou zvyklé spát jinde než doma a rodiče si myslí, že by to nezvládly. Nemají zkušenosti ani se spaním u prarodičů. Co se týká hygienických návyků, tak letošní třída má dle jejích slov neustále prsty v nose a nemůže se toho zbavit. Nikdy něco takového v takové míře nemusela řešit. V rámci sebeobsluhy někdo potřebuje pomoc nebo potřebuje delší dobu, ale taková změna to dle jejích slov není. Jitka v rozhovoru zmiňuje, že děti jsou nevedené právě kvůli covidové situaci. Jednoduché úkony, které jiné děti v předchozích letech uměly, jsou nyní problematické. Například, když po nich chce, aby udělaly kroužek, dle jejího názoru velmi jednoduchou věc, nejsou toho schopny. S tím se zatím nesetkala. Navíc musí každému zvlášť říkat, co má přesně udělat. Nejsou zvyklé na základní pokyny. Nemají zkušenost s běžným životem, někam dojít, o něco požádat. To je mnohem horší. Potřebují asistenci dospělého a pořád se ujišťují, že je to v pořádku. Jitka v rozhovoru také uvádí, že děti chodí s primitivními otázkami pořád dokola, protože si nejsou jisté, jak to mají zařídit. Tvrdí, že děti nebyly socializované a rodiče na to neměli kapacitu. Stolování je horší než v předchozích letech. Neumí sedět u stolu, jíst příborem. Válí se po stole. Dle jejích slov se tomu nedá říkat stolování. Hodně ztrácí věci, neudrží je pohromadě, takový extrém nikdy nebyl. Lenka je ve shodě s Jitkou, že dětem chybí zkušenosti. Tvrdí, že se hodně zvýšil výskyt žalování. Děti si neumí základní konflikty samy vyřešit. Když jim někdo vezme tužku, tak neřeknou: „Vrať mi tužku.“ Ale hned běží za dospělým a chtějí po něm, aby to vyřešil. To prý dřív nebylo. Dřív si děti plno věcí zařídily samy a ani za tím dospělým nešly. Dle jejího názoru nejsou zvyklé na běžné pokyny, musí například při úklidu třídy říct každému zvlášť, co má udělat, protože jinak se neděje nic. Myslí si, že covid to určitě ovlivnil, protože jim

očividně chybí ten poslední rok ve školce. „Ten povinný.“ Tam podle ní učí děti to, co těm letošním chybí. Hygienické návyky, soustředění, oblékání, sebeobsluhu, stolování. Hygiena podle Lenky není špatná, vzhledem k té covidové situaci, ale to stolování je mnohem horší. Ty letošní neumí sedět u stolu a ani jíst řádně příborem. Některé jsou a některé nejsou schopny základní sebeobsluhy. Ale když to srovná s předchozími, je to horší. V rozhovoru sdělila, že děti neví, co mají nebo nemají v taškách. Někteří si ani nezvládnou převléct tričko, otevřít skříňku. Se stejným názorem přichází i Jana. Dětem chybí zkušenosti a neví, jak reagovat v různých situacích. Neví, že mají uhnout ze dveří, když chce někdo projít, že se mají omluvit nebo o něco požádat. Dříve byly děti podle ní samostatnější. Dle jejího názoru byly děti v průběhu covidu izolované. Hodně věcí jim chybí, hlavně ze sociálního hlediska. Jaké to je mít kamarády, všechno bylo odtržené, takže to odnesly.

4 Diskuze

Z teoretické části vyplývá, že předškolní vzdělávání se podílí na školní připravenosti dětí, zejména v oblasti socializace, vytváření vztahů, formování osobnosti a v dalších oblastech. Tato bakalářská práce je zaměřena na adaptaci covidových dětí na školní systém a zjištění, v čem se tyto děti liší od předchozích žáků prvních tříd. Absence předškolního vzdělávání mohla tedy zapříčinit změny v chování dětí v prvních třídách. Mým záměrem bylo zjistit od pedagogů, kteří se těmto dětem v prvních třídách věnovali, jaké změny oni ve svých třídách pocítují.

Na první výzkumnou otázku „*Jak dlouho trvala adaptace na školní systém covidových dětí?*“ lze dle získaných dat odpovědět následovně. Kromě dětí ve třídě vychovatelky školní družiny Jitky, která byla skutečností, že děti pláčou, překvapena. V ostatních případech se pláč kvůli odloučení od rodičů neobjevil. Předpokládám, že ve třídě Jitky se jednalo o výjimečný stav, který mohl být způsoben dítětem s vyšší emocionální labilitou, a tedy nejspíš nesouvisí s problematikou covidu. Navyknutí na školní systém je dle pedagogů o poznání horší. Dětem dělá problém navyknutí na režim, v každé třídě jiným způsobem, jsou snáz unavitelné a největší problém je v oblasti dodržování pravidel. Při srovnávání dat s prostudovanou literaturou, která uvádí, že adaptace by měla proběhnout během prvních dvou měsíců (Šulová, 2016), je zřejmé, že adaptace těchto žáků prvních tříd trvala déle. V některých případech překročila celé první pololetí.

Druhá výzkumná otázka „*V čem se liší covidové děti v prvních třídách od těch v předchozích ročnících?*“ se již přesněji dotýká specifík těchto dětí. Z analyzovaných dat mi vzešly kategorie, kterým se nyní budu podrobněji věnovat. Jedno z nejčastějších specifík, které se týkala většiny oblastí jako je komunikace, třídní klima, sociální chování a emoce, je vysoká míra egocentrismu. Vypadá to, že děti se ne příliš často setkávaly ve větší skupině dětí a jejich život se nejčastěji odehrával v jejich primární sociální skupině, kde bývají středem pozornosti. Dle rozhovorů se domnívám, že jeden z faktorů, který ovlivňuje sociální dovednosti covidových dětí, je možná absence některých sociálních rolí, nebo minimálně jejich nedostatečné prožití. Egocentrismus v komunikaci zmiňuje ve své publikaci „*Vývojová psychologie*“ Vágnerová, která uvádí, že tento druh komunikace je častý u mladších dětí. Egocentrismus ve smyslu, že děti nevnímají potřeby ostatních dětí kolem sebe by měl být ve věku, kdy dítě nastoupí do školy dle „*Vývojové psychologie*“ také na lepší úrovni (Vágnerová, 2012). Je vidět, že v průběhu předškolních let se děti

nenaučily některé copingové strategie, proto jejich přestup není tak hladký, jako byl v předchozích letech. Další specifikum těchto dětí je snížená schopnost pozornosti. Respondentky jsou dle rozhovorů zvyklé být v souladu s potřebami dětí mladšího školního věku, zvláště u žáků prvních tříd se snaží dělat v průběhu činností pauzy, protože vědí, že takto staré děti nejsou schopné udržet pozornost déle. Přesto je znát, že oproti předchozím ročníkům mají covidové děti schopnost udržet pozornost sníženou. Příčinou může být právě oslabená docházka do mateřských škol, kde se děti učí svou cílenou pozornost posilovat. Poslední kategorií, a tedy i specifikem covidových dětí jsou nabyté zkušenosti. Z rozhovorů vyplývá, že dětem chybí zkušenosti, které pro předchozí ročníky nebyly problematické, například v oblasti řešení problémů. V minulých letech se nestávalo tak často, že by si děti nezvládly poradit v běžných, každodenních situacích a potřebovaly větší míru podpory pedagoga. Jedná se například o sebeobsahu, vztahové problémy a společenské normy. Rámcový vzdělávací program, který zajišťuje, že dítě, které chodí pravidelně do mateřské školy, získá kompetence pro zvládnutí těchto oblastí, nebyl zřejmě uplatněn a jako důvod bych ze své pozice uvedla opět covidovou situaci. Ráda bych ještě zdůraznila, že pro děti byla pandemie covidu-19 obtížná podobně jako pro dospělé. Děti jsou vnímavé a stres rodičů, například z důvodu nemoci v rodině, ztráty zaměstnání nebo strachu, který pandemie způsobila, vnímají a tento stav bych na základě zaměření svého studia klasifikovala jako prožitou krizi.

Respondentky se shodují v názoru, že na dětech je nedostatek přípravy v rámci předškolního vzdělávání znát a je dobře viditelný. Pandemie covidu-19 je často uváděna jako stěžejní příčinný faktor nynějších problémů, se kterými se ve třídách setkávají.

Jako limitace této práce se mi jeví fakt, že jsem z výzkumného hlediska „domorodec“, což je jev, kdy výzkumník provádí svůj výzkum na stejném místě, kde je například stejně jako v mém případě zaměstnancem (Švaříček, Šed'ová, 2007). S respondentkami se tedy znám dlouhou dobu, a to může ovlivnit můj úsudek, jak v pozitivním, tak v negativním smyslu. Výzkum nemusí být validní i z důvodu nízkého počtu respondentů. Zpětně si uvědomuji, že jsem zvolila nevhodný čas pro spuštění nahrávání při rozhovorech. Bylo by vhodnější, kdybych jej spustila již při navozování atmosféry. Dále jsem v průběhu jednoho z rozhovorů omylem přeskočila jednu klíčovou otázku, která mi poté při jejím doplňování ne úplně správně navazovala na další otázky a mohla tak zkreslit výpověď respondentky Jany o školní úspěšnosti. Jako další limit vnímám to, že výzkum je vzhledem ke své podstatě a vázanosti na čas, jedinečnost situace

a paměť respondentů nereplikovatelný. Myslím si, že jedním z přínosů této práce je fakt, že vznikala přímo v praktickém terénu běžné školy. Jelikož se v tomto prostředí dlouhodobě pohybuji, domnívám se, že se mi podařilo při rozhovorech navázat podnětný kontakt se svými dlouholetými kolegyněmi, což se odrazilo na bezprostřednosti a upřímnosti jejich výpovědí. Zároveň však může být fakt, že jsem součástí prostředí, limitujícím faktorem ve smyslu míry subjektivity interpretací.

Během výzkumu jsem často přemýšlela nad tím, jak by tento výzkum mohl pokračovat a jakým způsobem by se na něj mohlo navázat. Vzhledem k tomu, že počet respondentů je nízký a je omezen pouze na jedno školské zařízení, byla bych ráda, kdybych v budoucnu mohla pokračovat ve výzkumu tohoto ročníku žáků. Je možné, že by se v dalších letech mohla tato specifika dále projevit v jejich vztazích, nebo přístupu ke vzdělávání, potažmo ke škole. Myslím, že obecně je toto téma zajímavé a byla bych ráda, kdyby na tento výzkum někdo navázal.

Závěrem bych se ráda podělila o svá doporučení pro pedagogy, kteří s covidovými dětmi pracují. Jako vhodné se mi zdá zapojení do výuky některé metody s prvky dramatické výchovy, která dětem umožní prožít situace, které si v rámci předškolního vzdělávání dostatečně neprožily, a tudíž s nimi neumí tak obratně pracovat. V reakci na respondentku Lenku, která si stěžovala na časté žalování i v situacích, kdy je dítě dostatečně zralé na to, aby si poradilo samo, bych například doporučila zahrát si scénky s podobnými situacemi a ptát se dětí, jak by měli herci reagovat. Dle mého názoru je stejně jako u dětí předškolního věku důležité u takto malých dětí nastavovat pravidla, která si děti samy zvolí, jsou pro ně srozumitelná a není jich mnoho. V případě porušování pravidel je potřeba větší důslednost a trpělivost než u předchozích ročníků. Dále bych doporučila nechat se inspirovat některými publikacemi, které se zaměřují na rozvoj prosociálního chování. Jako přínosnou v tomto ohledu vidím publikaci „Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání“, která obsahuje hry zaměřující se na řešení morálních problémů, kterých se děti aktivně účastní, nebo hry, ve kterých děti vstupují do role někoho jiného nebo se blíže poznávají (Svobodová, 2010).

5 Závěr

Na základě výzkumného šetření této práce je možné potvrdit, že covidová situace v České republice se na dětech, které byly žáky prvních tříd ve školním roce 2021/2022 podepsala. Předškolní vzdělávání je pro rozvoj dětí klíčový v jejich dalším vzdělávání. Z názorů dotazovaných pedagogů vyplývá, že tyto děti vykazují větší míru egocentrismu než děti z předchozích ročníků, což se často odráží na třídním klimatu. Dětem chybí potřebné zkušenosti k řešení běžných problémů a obecně se částečná absence předškolního vzdělávání odrazila na jejich školní připravenosti. Z rozhovorů dále vyplývá, že některé respondentky cítí, že jsou tyto děti ve škole méně úspěšné než předchozí. Adaptace na školské prostředí covidovým dětem trvala déle, než je běžné dle odborné literatury. Otázkou stále zůstává, jakým způsobem se výše zmíněné fenomény odrazí na dalším vzdělávání covidových dětí.

6 Použité literární zdroje

1. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2010. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-251-2569-4.
2. ČAPEK, Robert, 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4
3. DANDOVÁ, Eva, Jana KROPÁČKOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Daniela PRAVCOVÁ a Irena PŘÍKAZSKÁ, 2018. *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Raabe. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-373-5.
4. JANDOUREK, Jan, 2007. *Sociologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, s. 220. [ISBN](#) 978-80-7367-269-0
5. KONEČNÁ, Petra, 2008. *Učitel a klima třídy*. Brno. Diplomová práce. Masarykova univerzita v Brně. Pedagogická fakulta.
6. KOSÍKOVÁ, Věra, 2011. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2433-1
7. LIDOVÁ, Kristýna, 2009. *Vliv sociálního prostředí na proces socializace a vzdělání jedince*. Praha. *Bakalářská práce*. Univerzita Karlova v Praze. Fakulta filozofická.
8. MAGWA, Simuforosa, NGARA, Rosemary, 2014. *Learner Indiscipline in Schools*. Review of Arts and Humanities. **3**(2), 79-88. ISSN 2334-2935.
9. MATĚJKOVÁ, Veronika, 2012. *Adaptace rodiny na vstup dítěte do první třídy*. Brno. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Filozofická fakulta.
10. OTEVŘELOVÁ, Hana, 2016. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1092-4
11. PAVLOVSKÁ, Marie, Zora SYSLOVÁ a Bohumíra ŠMAHELOVÁ, 2012. *Dějiny předškolní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5981-8.
12. SKUTIL, Martin, 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 9788073677787
13. STROUHAL, Martin, 2010. Ad Moral and Pedagogical Aspects of Durkheim's Understanding of Socialization. *Journal of Pedagogy / Pedagogický časopis* [online]. 2010, **1**(1), 25-48 [cit. 2023-03-26]. ISSN 1338-2144. Dostupné z: doi:10.2478/v10159-010-0006-5

14. SVOBODOVÁ, Eva, 2010. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. 2. vydání. Ilustroval Adéla VOJTĚCHOVÁ. Praha: Raabe. ISBN 978-80-87553-64-0
15. SVOBODOVÁ, Zuzana, 2016. *Zápis dítěte do první třídy – kritéria, spravedlivost a pohled zákonných zástupců*. *Pedagogika*. **66**(5), 592–607. ISSN 2336-2189.
16. ŠULOVÁ, Lenka, 2016. *Nástup dítěte do školy jako významný vývojový mezník*. *Psychologie pro praxi*. **51**(3-4), 71-84. ISSN 2236-6486
17. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
18. VÁGNEROVÁ, Marie, 1997. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. V Praze: Karolinum. ISBN 80-7184-488-8
19. VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

7 Použité elektronické zdroje a zákony

1. DOHNALOVÁ, Anna, 2020. *Do škol se vrací prvňáci, vir se mezitím šíří ve školkách. V izolaci končí opakovaně.* Aktuálně.cz [online]. 2020 [cit. 2023-02-03]. Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/do-skol-se-vraci-prvnaci-vir-se-mezitim-siri-ve-skolkach/r~3f386c44297b11ebb408ac1f6b220ee8/>
2. GOŠOVÁ, Věra, 2011. *Kurikulární reforma* [online]. Národní pedagogický institut, [cit.2023-03-02]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/K/Kurikul%C3%A1rn%C3%AD_reforma
3. MŠMT, 2020. *PROVOZ ŠKOL A ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍ VE ŠKOLNÍM ROCE 2020/2021 VZHLEDEM KE COVID-19* [online]. 2020 [cit. 2023-02-03]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/53629/>
4. MŠMT, 2021. *MŠMT: Přehled provozu škol v období pandemie COVID19: jaro 2020 - 2021* [online]. 2021 [cit. 2023-02-03]. Dostupné z: <https://www.klickevzdelani.cz/Management-skol/Reditelna/Provozni-zalezitosti/category/vseobecne-informace/msmt-prehled-provozu-skol-v-obdobi-pandemie-covid19-jaro-2020-2021>
5. RVP, 2021. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2023-02-03]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvppv-2021>
6. RIZIKYOVÁ, Markéta, 2021. *První třída přes počítač? Řada rodičů preferuje místo toho odklad školní docházky pro své děti.* Lidovky [online]. 16.3.2021 [cit. 2023-02-04]. Dostupné z: https://www.lidovky.cz/domov/prvni-trida-pres-pocitac-rada-rodicu-preferuje-odklad-skolni-dochazky-pro-sve-deti.A210316_101422_ln_domov_lros
7. Česká školní inspekce, 2020. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2019/2020 - výroční zpráva ČŠI* [online]. 30.12.2020 [cit. 2023-05-03]. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-\(3\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-(3))
8. ČESKO. Fragment zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) - znění od 1. 2.

2022. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2023 [cit. 20. 3. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#f5827155>
9. ČESKO. § 36 odst. 4 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) - znění od 1. 2. 2022. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2023 [cit. 24. 3. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#p36-4>
10. ČESKO. Fragment zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů - znění od 12. 1. 2016. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2023 [cit. 20. 3. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563#f2876089>
11. ČESKO. § 36 odst. 3 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) - znění od 1. 2. 2022. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2023 [cit. 24. 3. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#p36-3>

Seznam tabulek

Tabulka 1: Srovnání počtu zapsaných a přítomných dětí v MŠ.....	11
---	----