

UTVÁRANIE EDUKAČNÉHO PROSTREDIA V PRVOM ROČNÍKU ZÁKLADNEJ ŠKOLY V KONTEXTE ADAPTÁCIE ŽIAKA

Diana BORBÉLYOVÁ¹

ABSTRACT

The study examines the contexts of creating an educational environment of pupils at elementary education. It points out the importance of creating an emotionally secure environment which has to originate from the effort to optimize the pedagogical-organizational conditions and has to accept the principles of a developing school model in favour of the best possible adaptation of the pupils. The goal of the article is to introduce the principles of optimalization of the educational environment in the first year of the elementary school in the optics of adaptation and present some of the possible solutions.

KEYWORDS

Educational environment, principles of environment modification, optimalization of conditions, emotionally safe environment, adaptation.

ÚVOD

Problematike adaptácie žiakov a v súvislosti s tým k utváraniu edukačného prostredia na Slovensku odborníci venujú pozornosť skôr v teoretickej rovine. Existuje množstvo odborných článkov, prípevkov v zborníkoch ako aj niekoľko monografií. Napriek dostatočnému množstvu odbornej literatúry a výskumných zistení, ktoré potvrdzujú ten fakt, že obdobie prechodu dieťaťa z materskej školy do prvého ročníka základnej školy je zložitým obdobím, niekedy dokonca traumatizujúcim, v našej školskej praxi sa tejto otázke nevenuje dostatočná pozornosť. V mnohých zahraničných krajinách sú k dispozícii v praxi osvedčené metodické materiály ako aj dlhoročné skúsenosti z praxe. Závažnosť tejto problematiky dokumentujú vysoké počty neúspešných školákov, ktorí zlyhávajú hneď v začiatkoch zaškolenia [1, 2,3] ako aj zhoršený zdravotný stav detí [4,5]. Štúdia sa preto zameriava na aktuálnu problematiku, ktorú je potrebné vyriešiť na domácej pôde. Venuje pozornosť optimalizácii edukačných podmienok školy, všíma si význam utvárania prostredia a jeho vplyv na adaptáciu žiakov v začiatočnom vyučovaní. Metodologicky sa opiera o interpretáciu takých primárnych zdrojov odbornej a vedeckej literatúry, ktoré analyzujú situáciu na domácej i zahraničnej pôde a umožňujú vytvoriť komplexný náhľad v kontexte aktuálnej situácie. Zároveň na základe dostupných zahraničných zdrojov, po preštudovaní niektorých metodických materiálov, odborných a vedeckých článkov a na základe výskumných zistení navrhuje niektoré možné riešenia. Cieľom našej teoretickej štúdie je upozorniť na potrebu vnímať závažnosť situácie v našich základných školách a popri poskytnutí rôznych pohľadov chceme podnecovať odborníkov k rozšíreniu interpretačného horizontu vedeckých a odborných diskusií na danú tému, ako aj podnecovať ich k riešeniu problematiky na praktickej úrovni.

¹ Univerzita J. Selyeho, Pedagogická fakulta, Komárno, borbelyovad@ujss.sk

Vstup dieťaťa do školy

Vstup dieťaťa do školy generuje veľké zmeny v jeho živote. Dieťa sa stáva školákom a musí sa prispôbovať nárokom, ktoré sú určené všetkým žiakom bez ohľadu na ich individuálne schopnosti, zručnosti a potreby. Prvou spoločensky obligatórnou rolou, do ktorej dieťa vstupuje je rola školáka. Je nesporné, že u detí je v tomto náročnom období adaptácie prítomná zvýšená potreba istoty a bezpečia. Odborníci pripisujú prechodným obdobiam obrovský význam z hľadiska vplyvu na vývin života jedinca [6]. Zdôrazňujú, že tieto periódy môžu mať pozitívny vplyv, ale aj negatívne následky. Škola na jednej strane môže byť „významným zdravie rozvíjajúcim prostredím, zatiaľ čo na strane druhej môže predstavovať zdravie nepodporujúce a rizikové prostredie“ [7]. Preto zo strany učiteľov a vychovávateľov sa očakáva, že v spolupráci s rodičmi vytvoria pre deti emočne bezpečné prostredie, ktoré je jednou z podmienok ich úspešnej identifikácie s novou rolou.

Významnú úlohu v procese úspešnej adaptácie dieťaťa na nové prostredie v prvom ročníku základnej školy zohráva utváranie edukačných podmienok v triede orientovaných na žiaka. Takýto prístup zabezpečenia tranzície vytvára priestor na postupný prechod detí od hrových činností k učebným, formuje ich pozitívny vzťah ku škole, k učeniu a k plneniu si svojich povinností a napomáha k postupnému prijatiu roly školáka. Absencia vhodných podmienok rešpektujúcich individuálnu úroveň štartovacej pripravenosti žiaka môže byť jednou z príčin vzniku adaptačných ťažkostí, školskej neúspešnosti detí ako aj zhoršenia kvality zdravia u niektorých detí.

Vplyv prostredia na výchovu a vzdelávanie detí a žiakov je predmetom skúmania mnohých vedných disciplín ako psychológia, pedagogika a sociológia. V súčasnosti je aktuálne stanovisko, ktoré ovplyvnili vedecké poznatky psychológie 20. storočia. Teória uznáva prostredie za významný podnecujúci činiteľ rozvoja osobnosti, ktoré ale bez vnútorných dispozícií subjektu nie je rozhodujúce. V odbornej literatúre v socio-kultúrnom kontexte sa uvádza, že prostredie tvoria isté skupiny faktorov (súbor vonkajších vplyvov), s ktorými je človek v interakcii. Tieto vplyvy spolu s vnútornými dispozíciami človeka ovplyvňujú sociálno-kultúrnu stránku osobnosti.

Edukácia ako systém nie je systémom izolovaným od širšieho sociálneho a materiálneho prostredia. Realizuje sa v širších vzťahoch danej spoločnosti a zároveň vstupuje do kontextu s inými významnými dejmi a procesmi, ktoré determinujú priebeh a výsledky edukácie a tým aj priebeh a kvalitu adaptácie. Tieto vplyvy priamo či nepriamo spolupôsobia v rozvoji každého subjektu edukácie a podmieňujú úspešnosť edukačných zámerov. Tieto podmienky, resp. determinanty edukácie môžu mať charakter materiálny, sociálny, biologický a psychický. Niektoré vonkajšie podmienky edukácie pôsobia prevažne funkcionálne ako prostredie, materiálne podmienky, sociálne a kultúrne podmienky, avšak vymedzujeme aj vonkajšie podmienky, ktoré pôsobia prevažne intencionálne. „Medzi tieto podmienky determinujúce edukáciu a jej výsledky možno zaradiť všetky úrovne a typy inštitúcií, ktorých poslaním je výchova, edukácia, (školský systém, škola, rodina, záujmové organizácie, vzdelávacie inštitúcie, cirkev, mimoškolské edukačné inštitúcie), ale aj inštitúcie, ktorých poslaním je needukatívne ovplyvňovanie ľudí... Podstatné je, že tieto inštitúcie vytvárajú edukačný kontext pre všetky prvky systému edukácie (cieľ, učiteľ, žiak, prostriedky a podmienky).“ [8]. Vnútorne podmienky vyplývajú z biologických a psychologických špecifik subjektov edukácie (jednotlivých žiakov a učiteľa). Medzi vnútorné podmienky, ktoré pôsobia prevažne funkcionálne zaraďujeme vrodené predpoklady, biologické a psychologické faktory. Za vnútorné podmienky, ktoré pôsobia prevažne intencionálne označujeme vôľu, záujem, aspirácie a sebapoňatie [8]. Tieto podmienky determinujú aj proces adaptácie žiakov. Nakoľko v škole prebieha cieľavedomá, zámerná a cielená socializácia detí s profesionálne zabezpečeným procesom edukácie, úlohou školy a učiteľov je, aby ovplyvnili vonkajšie a vnútorné podmienky tak, aby korešpondovali s potrebami a záujmami detí, ved' objektívne

faktory edukačného prostredia majú vplyv na subjektívne vnímanie školy žiakom a výrazne ovplyvňujú jeho učenie sa a správanie v kontakte so spolužiakmi a učiteľmi. Preto podmienky edukácie v prvom ročníku základnej školy je potrebné upraviť tak, aby dopomáhali zabezpečiť emočne bezpečné prostredie, v ktorom sa dieťa bude cítiť dobre a úspešne si osvojí rolu školáka. Utváranie emočne bezpečného prostredia školy má vychádzať zo snahy optimalizácie pedagogicko-organizačných podmienok a má akceptovať zásady rozvíjajúceho modelu školy. Preto je nevyhnutné pri zohľadnení zásad optimalizácie modifikovať edukačné prostredie školy v prvom ročníku základnej školy tak, aby podporilo bezproblémovú adaptáciu žiakov, osvojenie si roly žiaka a spolužiaka, aby premyslene reguloval adaptačný proces a predchádzal výskytu adaptačných ťažkostí.

Aspekty a princípy vytvárania edukačného prostredia školy

Učebné prostredie v 80. rokoch 20. storočia bolo vymedzené ako miesto, v ktorom sa žiak učí a ktoré je vytvorené určitými fyzikálno-senzorickými elementami ako osvetlenie, zvuk, farba, priestor, nábytok a iné. Postupne sa začalo rozvíjať poňatie edukačného prostredia ako súboru psycho-sociálnych vplyvov a vzťahov pôsobiacich v edukačných procesoch. Odborníci začali sledovať aj klímu a atmosféru. Pedagogika v modernejšom chápaní charakterizuje edukačné prostredie ako prostredie, v ktorom prebiehajú edukačné procesy, ktoré sú dané fyzikálnymi podmienkami a je determinované zúčastnenými subjektmi a ich prosociálnymi vzťahmi. Nakoľko edukačné prostredie je určitý typ edukačnej reality, môžeme ho charakterizovať ako skutočnosť (prostredie, proces, situáciu a podobne) vyskytujúca sa v ľudskej spoločnosti, v ktorej prebiehajú edukačné procesy a činnosti so zámerom rozvíjania osobnosti žiakov, alebo sú vytvorené nejaké fungujúce rozvíjajúce edukačné konštrukty [9]. Z hľadiska adaptácie je pre nás dôležité zistenie, že charakter edukačného prostredia môže ovplyvňovať vzdelávacie výsledky žiakov [10].

V škole je trieda tým edukačným priestorom, v ktorej deti a učitelia vykonávajú učebné a iné činnosti a preto je nevyhnutné, aby trieda vyhovovala nárokom a potrebám žiaka a učiteľa. Je dôležité, aby používané predmety a pomôcky svojím tvarom čo najlepšie odpovedali pohybovým možnostiam, vyhovelí rozmerom ľudskeho tela a udržiavali ho tak v prirodzenej polohe pri rôznych činnostiach, čo je obzvlášť dôležité pri deťoch. Priestor triedy vymedzujú základné parametre ako charakter pracovnej činnosti, pracovná poloha, organizácia a spôsob práce. Je nevyhnutné prihliadať na antropometrické údaje o stavbe a rozmeroch ľudskeho tela, bezpečnostné a hygienické predpisy, psychologicko-fyziologické potreby a nároky, dĺžku pobytu v priestore. Dôležité sú parametre zariadenia a nábytku, priestorové usporiadanie nábytku, výška tabule, kvalita osvetlenia, farby a zvuky. Prostredie triedy má byť vybavené tak, aby umožnilo deťom vzájomný kontakt, priestor pre spoločné činnosti a hru, aby bola splnená požiadavka viditeľnosti, dostupnosti, blízkosti a bezpečnosti, čo je obzvlášť dôležité v období adaptácie. Ďalším veľmi dôležitým aspektom z hľadiska adaptácie žiakov je to, aby prostredie školy/triedy podnecovalo osobnostný, sociálny a emocionálny rozvoj žiakov, má byť vhodné upravené, podnetovo bohaté a priestorovo usporiadané tak, aby zodpovedalo požiadavkám učiteľa a potrebám žiakov.

Počas adaptácie je nevyhnutné, aby v škole bola vytvorená aj príjemná klíma a atmosféra, v ktorej vládne empatia, porozumenie a bezvýhradné prijatie dieťaťa. Úroveň klímy v triede významným spôsobom vypovedá o miere adaptácie žiakov na podmienky v škole z hľadiska nárokov vzdelávacieho procesu i požiadaviek na správanie sa k učiteľom a spolužiakom [11]. Medzi základné faktory tvoriace klímu školskej triedy zaradíme dobré vzťahy- emocionálne bezpečie, efektívne vyučovanie, dobré riadenie triedy a disciplínu [12], ktoré môžeme definovať a chápať aj ako predpoklady úspešnej adaptácie žiaka na školu. Klíma sa prejavuje najmä:

- a) v *dimenzii vzájomných vzťahov* (spokojnosť, vzájomná podpora, sympatia, participácia, radosť zo spoločnej práce a pod.),
- b) v *dimenzii rozvoja jedinca* (možnosť vlastného tempa, dosahovania osobných cieľov, voľby, nezávislosť a pod.),
- c) v *systémovej dimenzii*: vyjadruje stálosť alebo možnosť zmeny klímy (inovácia, jasnosť pravidiel, rozmanitosť, vplyv žiaka na vyučovanie a pod.) [13].

Tieto dimenzie majú závažný vplyv na adaptáciu dieťaťa v škole, na prijatie roly školáka a prispôsobeniu sa novým pravidlám, režimu dňa.

Na tvorbe a rozvíjaní klímy sa spolupodieľajú žiaci, učitelia, ale aj rodičia vo vzájomnej súčinnosti. Klíma sa podieľa na efektívnosti vyučovacieho procesu. Nakoľko klíma ovplyvňuje výsledok učenia, podľa odborníkov je dôležitejšia ako metóda a vzdelávací program [14,15]. Je nesporné aj to, že žiaci a ich vzťahy ovplyvňujú edukačný proces a klíma v triede vo veľkej miere závisí aj od vzájomných vzťahov detí v triede. Z hľadiska úspešného vpravenia sa dieťaťa do školy rozhodujúcu úlohu majú pozitívne vzťahy [16]. Výskumy potvrdili, že klíma inštitúcie a výchovný štýl učiteľa ovplyvňuje vzťah dieťaťa ku škole [3]. Bolo zistené aj to, že deti už na začiatku školskej dochádzky senzitívne vnímajú mienku triedy a vo vzťahoch sa odráža hodnotenie prezentované učiteľom [3].

Meraním školskej klímy na domácej pôde sa zaoberalo mnoho odborníkov. Zaujal nás najmä výskum Fülöpovej [17], nakoľko jej závery z hľadiska našej problematiky sú veľmi dôležité. Fülöpová v roku 2015 na meranie klímy školskej triedy použila *Dotazník klímy školskej triedy* (diagnóza klímy v školskej triede) od autora Jerzy Mellibrudu. Dotazník predtým adaptoval a publikoval Zelina v roku 2006 v publikácii *Kvalita školy a mikrovyučovacie analýzy*. Klíma školskej triedy sa v tomto dotazníku zisťuje nasledujúcimi znakmi: 1.) *úprimnosť* - znamená, že vzťahy v triede sú otvorené, žiaci dokážu vyjadriť aj nesúhlas, neurážajú sa a sú vzájomne celkom úprimní; 2.) *porozumenie* - znamená, že spolužiaci si rozumejú, neprekrujú význam slov, otvorene sa vyjadria o každom a vedia spolužiakov pochopiť ak ich niečo trápi; 3.) *ocenenie hodnoty* - znamená, že žiaci sa zaujímajú o svojich spolužiakov, počúvajú sa, berú svojich spolužiakov takých, akými sú, neodsudzujú ich za iné názory a začleňujú ich do akcií triedy.; 4.) *akceptácia* - znamená, že žiaci sa navzájom prijímajú, v triede je otvorená atmosféra a prijímajú každého ako rovnocenného [18]. Autorka klímu školskej triedy súhrnne vypočítala ako priemernú hodnotu uvedených znakov. Klímu triedy vyjadrila, ako celkovo žiaci vnímajú to, čo sa v triede deje. Autorka sa dopracovala k hodnotným záverom, v kontexte ktorých sformulovala svoje odporúčania. Dopracovala sa k zisteniu, že klíma triedy ovplyvňuje aj vzdelávacie výsledky žiakov. Zistila, že klíma triedy a výsledky kognitívnych testov sa vzájomne ovplyvňujú a v triedach s vyššou ako priemernou klímou dosiahli žiaci lepšie výsledky. Podľa autorky v prvej fáze sociálnej dynamiky školskej triedy je preto dôležité, aby si žiaci vytvárali úprimné vzájomné vzťahy, otvorene sa správali voči iným, spoznávali sa. V školskom prostredí je žiadúce, aby sa nie celkom priaznivé znaky prvej fázy čo najskôr cielene prekonalí. Vhodné je zaradiť do vyučovania aktivity na vzájomné spoznávanie sa, spolu vytvoriť pravidlá triedy a podobne. Ideálne je realizovať napr. adaptačný program pre žiakov, ktorí prichádzajú do nového triedneho kolektívu. Je toho názoru, že prípadná „strata času“ z výchovno-vzdelávacieho procesu prináša vysoký efekt v podobe spolupracujúcej skupiny žiakov danej triedy [17].

Podľa ďalšieho autora škola je nielen miestom poskytujúcim nové vedomosti, ale aj priestorom, v ktorom by sa mali žiaci cítiť bezpečne, v ktorom môžu rozvíjať aj emocionálnu stránku svojej osobnosti. Vo svojom výskume poukázal na fakt, že väčšina respondentov vyjadrila pozitívne pocity o prostredí školy. 68 % uviedlo, že sa v škole cíti väčšinou dobre a 13,8 % dokonca veľmi dobre. Negatívny postoj vyjadrilo necelých 20 % žiakov základných škôl. V hodnotení školskej klímy boli identifikované významné rozdiely z pohľadu krajov, pohlavia, veku, prospechu a zriaďovateľa školy. Žiaci, ktorí sa v škole dobre cítili, mali dobré

vzťahy so spolužiakmi i učiteľmi, chodili do školy radi. Zatiaľ čo žiaci pociťujúci v škole zlú atmosféru navštevujú školu väčšinou neradi alebo veľmi neradi. Autora dospela k záveru, že vzťah žiakov ku škole a vzdelávaniu zohráva jednu z podstatných rolí pri motivácii žiakov a študentov k ich vzdelávacím výsledkom, ako aj v správaní, dodržiavaní noriem školy, spoločnosti, k sebe. Zdôrazňuje, že vzťah zohráva popri schopnostiach žiakov a podmienkach vzdelávania najdôležitejšiu úlohu, ktorý sa prejaví vo vzdelávacích výsledkoch žiakov a v ich správaní. Je preto potrebné, aby sa získané výsledky aplikovali v pedagogickej a poradenskej praxi pri budovaní motivácie žiakov, zmysluplnosti ich školských a mimoškolských činností, zdravého sebavedomia a cieľavedomého zamerania na budúce uplatnenie sa. Na druhej strane vyzdvihuje, že je nutné zamerať sa na elimináciu negatívnych emócií trémy, strachu a úzkosti [19]. Čo z hľadiska adaptácie považujeme aj my za veľmi dôležitý aspekt.

Kvalita vzájomných vzťahov ovplyvňuje aj kvalitu adaptácie, aj výkon dieťaťa (aj v neskoršom období), nakoľko sociálne kompetencie, naviazanosť na niekoho a pocit spolupatričnosti sú ochrannými faktormi mentálneho zdravia. Prispôbenie dieťaťa na školu v mnohom determinujú jeho vzťahy so spolužiakmi najmä z hľadiska sociálnej opory [20]. Vzťah žiakov ku škole a celková životná spokojnosť je úzko spojená aj so sociálnou oporou spolužiakov [21]. Pozitívne oporné vzťahy so spolužiakmi majú pozitívny vplyv na vyvíjanie iniciatívy na vyučovaní, na školské výsledky, aj na angažovanie sa v činnostiach školy a zároveň predstavujú efektívnu podporu vzdelávania sa [22]. Sociálne vzťahy determinujú aj úspešné zvládnutie prechodového obdobia, nakoľko deti už na začiatku školskej dochádzky senzitivne vnímajú mienku triedy a vo vzťahoch sa odráža hodnotenie prezentované učiteľom [23].

Je zrejmé, že osobnostné a sociálne kompetencie ovplyvňujú sociálne interakcie medzi účastníkmi procesu a zároveň ovplyvňujú aj priebeh a kvalitu adaptačného procesu. Sociálne vzťahy v škole predstavujú základ edukačného procesu a ovplyvňujú aj realizáciu cieľov výchovy a vzdelávania [24]. V škole je potrebné venovať veľkú pozornosť vrstovníckym vzťahom, nakoľko sa žiakom môžu stať zdrojom veľkých utrpení [25]. Vzhľadom na častý výskyt adaptačných problémov odborníci skúmali aj tradičnú a otvorenú atmosféru školy. Príznaky správania sa nijako výrazne od seba nelíšili v tradičných ani v otvorených triedach, ale sa líšili prejavy reakcie pedagógov v posudzovaní ešte prijateľného správania sa detí [26].

Vytváranie klímy a atmosféry determinujú aj osobnostné a odborné kompetencie učiteľa. Odborníci sa zhodujú v tom, že učiteľ je najsilnejším determinantom edukačného procesu a tým aj adaptačného procesu a zároveň má vplyv na formovanie triedneho spoločenstva. Spolupodíela sa na tvorbe klímy a atmosféry triedy. Žiak prežíva atmosféru vyučovania ako pozitívnu alebo negatívnu predovšetkým podľa toho, ako ho učiteľ hodnotí [27]. Atmosféru triedy a postoj učiteľa zaraďujeme medzi faktory motivácie - ako aj povahu danej úlohy, typ žiaka a postoje rodičov [28]. Je pozoruhodné, že ak učiteľ direktívne riadi edukačný proces, v rámci ktorého dominuje prispôsobovanie sa dieťaťa škole a k osobnosti učiteľa („*učiteľo - centrické*“ vyučovanie/*teacher - centered education*) adaptácia žiakov môže byť horšia. Výskumy v Maďarsku potvrdili, že učitelia môžu posilniť alebo zabrániť vytvoreniu adaptačných problémov [3]. Ďalšie teórie uvádzajú, že pozitívne hodnotenie žiakov v prvom ročníku viedlo k zvýšeniu ich motivácie k dobrému výkonu [29]. Výskumom bolo dokázané aj to, že u školákov, ktorí sa cítia byť v škole pod tlakom, je oveľa častejší výskyt somatických symptómov, napr. závraty, bolesti hlavy alebo brucha a psychických ťažkostí, ako napr. úzkosť, nervozita, pocit napätia a pod. [5]. Z pohľadu úspešnej adaptácie by malo vládnuť v triede k dieťaťu - centrický prístup, ktorý je orientovaný na žiaka, na jeho potreby, záujmy a osobnosť – vtedy hovoríme o „pedocentrickom“ vyučovaní/ *child - centered education* [30]. Úlohou učiteľa je preto vytvoriť také triedne spoločenstvo, pre ktoré je charakteristická priaznivá klíma, pozitívne medziľudské vzťahy, v ktorej sa žiaci stanú spolupracovníkmi a spoločnými kritériami sa hodnotia skutky a výsledky jednotlivých členov.

Z uvedených informácií vyplýva, že z pedagogického hľadiska sa pod klímou triedy rozumie dlhodobjšie sociálno-emocionálne naladenie, zovšeobecnené postoje a vzťahy, emocionálne odpovede žiakov na udalosti vo svojej triede vrátane pedagogického pôsobenia učiteľa. Ide o širokospektrálne pôsobenie viacerých činiteľov v rámci pedagogického procesu [12]. Je nesporné to, že učiteľova osobnosť, jeho autorita a štýl výchovy ako aj vzťahy v triede a subjektívne pocity determinujú proces adaptácie. Priaznivú klímu v triede vie vytvoriť iba láskavý, spolupracujúci a tvorivý učiteľ, ktorý v zmysle naplnenia tvorivo humanistických dimenzií výchovy vytvára emocionálne bezpečné prostredie, ktoré je vhodným prostredím pre dieťa v adaptačnom období [31]. Trieda sa stáva bezpečným emocionálnym prostredím vtedy ak:

- a) Je miestom uspokojovania rôznych sociálnych a psychických potrieb (spolužiaci sú zdrojom citovej istoty a bezpečia, prejavujú solidaritu, zdieľajú problémy a pomáhajú ich riešiť a pod.).
- b) Interakcia s vrstovníkmi učí priamo hodnotám, postojom a vedomostiam, zároveň rozvíja schopnosti a zručnosti, ktoré nemožno získať od dospelých (žiaci sa učia napr. identifikáciou so žiakmi a napodobňovaním ich správania).
- c) Interakcia so spolužiakmi poskytuje model sociálneho správania a podporuje rozvíjanie niektorých sociálnych kompetencií (dieťa sa učí čo je pomoc, zdieľanie, učí sa odložiť svoje bezprostredné impulzy a potreby a „počkať si“, učí sa akým spôsobom je možné pomáhať iným a pod.).
- d) Vrstovnícke vzťahy poskytujú rôzne formy priateľstva s rovesníkmi, ktoré sa líšia od priateľstva s dospelými a deťmi iného veku.
- e) Rovesnícke vzťahy učia k empatii (vidieť problémy z pohľadu iných).
- f) Podporuje vývoj hodnôt a sociálnu senzitivitu potrebnú pre autonómiu osobnosti ako schopnosti porozumieť tomu, čo očakávajú od nás druhí v určitých situáciách. Umožňuje slobodne sa rozhodnúť, splniť si niektoré očakávania.
- g) Kooperácia sa spája s vyšším výkonom oproti samostatnej práci: spolupráca stimuluje rozvoj poznávacích procesov [32].

Uvedené znaky je možné chápať aj ako zásady, ktoré je potrebné dodržiavať v prípade vytvárania emocionálne bezpečného prostredia v období adaptácie.

Treba pripomínať aj to, že aspekty edukačného prostredia majú kontextuálny a organizačný rámec, sú uplatnené podľa pedagogicko-didaktických zásad a spája ich pedagogická činnosť, preto považujeme za nevyhnutné zmieniť aj o pedagogicko-organizačných podmienkach školy. Už aj Komenský zdôrazňoval, že je potrebné, aby život v škole mal určitý organizačný rámec. Ergonomické parametre, materiálne zabezpečenie a vecné vybavenie školy spravidla sú deklarované v prevádzkovom a školskom poriadku, prípadne v školskom vzdelávacom programe. Ich zabezpečenie je náročné a závisí od finančných prostriedkov školy.

Psycho-hygienické podmienky, atmosféra a klíma školy sú také konštrukty, ktoré determinujú ľudské faktory, ich formovanie si vyžaduje okrem organizačných kompetencií učiteľa aj vysokú mieru empatie, kongruencie a pedagogického majstrovstva. Škola má mať vypracované konkrétne organizačné pokyny a usmernenia, ktoré zabezpečia realizačný rámec pedagogického pôsobenia, plynulý chod a fungovanie školy. Týka sa to napríklad rozvrhu hodín, využívania jednotlivých miestností, konkrétnej realizácie a obsahu učebných činností, realizácie vyučovania a rôznych akcií, organizácie vyučovacej hodiny, výletov a exkurzií, realizácie preventívnych programov, aktivít školského klubu, organizovanie rôznych stretnutí a prednášok, dni otvorených dverí a pod., ktoré sú obsiahnuté v prevádzkovom a školskom poriadku, v školskom vzdelávacom programe a v ďalších programoch, projektoch a dokumentoch školy. Tieto organizačné usmernenia majú zohľadniť pedagogickú činnosť, ktorá prebieha na základe miestnych školských vzdelávacích programov školy. Majú byť zosúladené s jeho obsahom, metódami a stratégiami realizácie edukačného pôsobenia, s vekovými

osobitosťami, potrebami a záujmami detí. Popritom má sa vytvoriť pedagogicky rozvíjajúce prostredie, na ktoré je podľa systému Elkonina a Davidova charakteristické, že je prispôsobené žiakom v plnej miere [33]. *Rozvíjajúce prostredie* je ponímané ako špeciálne upravený životný priestor žiakov, ktorý má pozitívny vplyv na sebarozvoj a sebazvedľávanie dieťaťa. Základné princípy utvárania takého prostredia sú:

- *rešpektovanie záujmov a potrieb žiaka,*
- *zabezpečenie bezpečnosti a komfortnosti edukačného prostredia,*
- *zabezpečenie množstva inšpirujúcich zrkovných podnetov a dojmov* (ako napríklad estetické predmety rôznych farieb a tvarov, bezpečnostne a hygienicky nezávadné hračky, prírodné produkty, stimulujuce učebné pomôcky a pod.),
- *vytváranie vhodných podmienok na aktivity rôzneho charakteru* (na hranie, na rozhovor, na kreslenie, na experimentovanie a objavovanie, na pohybové činnosti a cvičenie a pod.) [34].

Každá škola by sa mala usilovať o vytváranie rozvíjajúceho prostredia a cieľavedome formovať školu, ktorá je orientovaná na žiaka. Škola orientovaná na žiaka vychádza z dvoch základných postulátov a to: 1.) *škola je tu pre žiaka a to pre každého, aj pre toho, kto má špecifické edukačné potreby;* 2.) *každý žiak je iný, jedinečný.* Učiteľ sa preto musí usilovať, aby každý žiak s jeho pomocou mohol byť úspešný. Program školy, jej aktivity a vytvorené podmienky by mali smerovať k tomu, aby každý žiak mal zo svojho pobytu v škole maximálny úžitok pre rozvoj vlastnej osobnosti. Tento postoj má najmenej dva aspekty: *preventívny a kuratívny.* Preventívny aspekt znamená zladit' vzdelávacie a výchovné vedenie s vývinom žiaka (aby rozvoj žiaka bol optimálny, nebol ničím brzdený, aby sa žiak cítil v škole bezpečne a aby nebol žiadnym spôsobom diskriminovaný). Kuratívny aspekt znamená byť službou žiakovi vždy, keď to potrebuje. Ide napr. o včasnú diagnostiku a signalizáciu problému. Ak už vznikol problém, je potrebné prijať opatrenia na pomoc žiakovi zo strany všetkých zainteresovaných, zabezpečiť podporných alebo nápravných opatrení, poradenstva v osobných aj učebných problémoch ako aj v rozhodovaní, zabezpečiť pomoc špecialistov žiakovi, v prípade potreby aj jeho rodičom, alebo učiteľom [8]. Kosovová a Kasáčová zároveň uvádzajú, že škola orientovaná na žiaka je rozvíjajúca. Podľa nich rozvíjajúci model školy sa opiera o procesuálne poňatie výchovy [8]. Hlavnou zásadou je individuálny prístup a akceptácia aktuálneho východiskového stavu konkrétneho jedinca, ktorý treba rozvinúť. Toto poňatie výchovy vychádza z Vygotskej teórie (zóna aktuálneho a najbližšieho vývinu dieťaťa). Základom teórie je, že k zvolenému cieľu nemusia všetci žiaci postupovať rovnakou cestou a rovnakým tempom, ale podľa svojich možností a schopností, vlastným tempom. Aj v rozvíjajúcej škole sa hodnotí výkon žiaka, ale podľa jeho schopností a možností. Žiak je hodnotený metódou osobného vzťahového rámca, preto každé dieťa môže byť úspešné. Jeho schopnosti sú chápané ako vstupný stav a možnosti ako osobné maximum v danej dobe. Rozvíjajúce prostredie je aj podľa ďalších odborníkov prispôsobené individuálnym charakteristikám žiakov a sú rešpektované ich osobné potreby a záujmy [33, 35]. Škola orientovaná na žiaka je učiacou sa školou (učí žiakov učiť sa, preferuje sebariadenú výučbu a kooperatívne vyučovanie), je autonómna (predpokladá slobodu, ale súčasne aj zodpovednosť) a je otvorená (je otvorená k potrebám žiaka, buduje pozitívnu komunitu, reaguje na požiadavky detí, rodičov, obce, regiónu) [8].

V snahe zabezpečiť v škole čo najkvalitnejšie prostredie so všetkými atribútmi Slezáková hovorí o implementácii zásad antropologického prístupu do výchovy a vzdelávania, ktorý smeruje k celkovej kultivácii osobnosti dieťaťa, k rozvíjaniu jeho potencialít, k celostnému ponímaniu sveta a vzájomných vzťahov. Považuje za dôležité formovať postoj k sebe, k ľuďom, k prírode a k okolitému svetu. Treba zdôrazniť, že pre zdravý vývoj človeka sú rozhodujúce aj úspešné výkony a radosť z nich. Podmienkou výkonovej orientácie je rozsah a počet primeraných požiadaviek na výkon s ohľadom na individuálne predpoklady dieťaťa. Ide o to, či je hodnotený predovšetkým individuálny pokrok, alebo či je výkon konkrétneho žiaka porovnávaný s výkonom ostatných žiakov [36]. Dravecký zdôrazňuje, že je potrebné vyvrátiť

každý mýtus o tom, že škola osobnostného rozvoja je školou nevykonovou. Práve naopak: škola, ktorá prihliada na rozdiely v schopnostiach žiakov, na štýl a tempo učenia žiakov, vytvára podmienky pre úspešný výkon všetkých žiakov [37].

Optimalizácia pedagogicko-organizačných podmienok v kontexte adaptácie žiakov

Obdobia tranzície, teda aj adaptačné obdobia patria medzi rizikové etapy v živote človeka [38]. Začiatkové vzdelávanie žiaka by malo byť chápané ako tranzičné obdobie, počas ktorého sa vytváraním optimálnych podmienok stimulujú jednotlivé kompetencie každého dieťaťa úspešne zvládať rôzne školské situácie. V tomto období z predškolského dieťaťa sa postupne stáva školák. Súčasná pozornosť niektorých odborníkov zaoberajúcou sa problematikou je sústredená hlavne na posilnenie osobnostných a sociálnych kompetencií detí, ktoré zvyšujú ich odolnosť voči záťaži [16, 20, 39]. Preto úlohou učiteľa v procese adaptácie je usilovať sa o optimalizáciu podmienok, o posilnenie odolnosti žiaka voči záťaži a usilovať sa aj o rozvíjanie osobnostných a sociálnych kompetencií.

Hlavnou činnosťou žiaka v škole je učebná činnosť, ktorá predpokladá súhrn fyziologických, psychologických a sociálnych aspektov [33]. Slezáková považuje k uvedeným aspektom priradiť aj pedagogický komponent a zdôrazňuje dôležitosť upravenosti školského prostredia, ktoré je z pohľadu humanisticky orientovaných koncepcií v procese adaptácie nevyhnutná [29]. Upravené školské prostredie znižuje negatívne vplyvy na dieťa a umožňuje prispôbiť vyučovací proces vekovým a individuálnym osobitostiam žiaka. Úpravu prostredia realizuje učiteľ, ktorý v triede vyučuje. Každý učiteľ určitým spôsobom (zámerne alebo nezámerne) stále formuje a utvára edukačné prostredie, v ktorom sa nachádza. Je nesporné, že edukačné prostredie školy má byť nielen rozvíjajúce, ale aj bezpečné a ústretové k diverzite školskej triedy, ku každému dieťaťu [36]. V súčasnosti je preferované už spomínané pedocentrické chápanie: každé dieťa si vyžaduje osobitný prístup zo strany učiteľa aj rodiča a podľa možností aj inú ponuku vzdelávacieho prostredia. Dôležitou úlohou školy, respektíve učiteľa je utvárať vhodné edukačné prostredie. V praxi to znamená, že má optimalizovať pedagogicko-organizačné podmienky tak, aby sa žiaci v škole cítili dobre a bezpečne. V záujme zvýšenia efektivity výchovy a vzdelávania je žiadané, aby sa úprava edukačného prostredia vždy uskutočnila cieľavedome. Tento proces Sattler prirovnáva k rituálu [40]. Je toho názoru, že vytváranie triedneho spoločenstva je rituálom, do ktorého je potrebné zapájať všetkých žiakov, nakoľko podporuje identifikáciu žiakov so svojou triedou. Ak učiteľ chce upravovať prostredie a podmienky, musí vybrať zo všetkých možností také riešenia, ktoré sú z hľadiska aktuálneho javu najefektívnejšie. To predpokladá, že disponuje kvalitnými odbornými a metodickými znalosťami, ktoré mu umožnia vybrať vhodné metódy a stratégie.

V procese adaptácie dôležitým krokom je diagnostikovanie, nakoľko optimalizovať podmienky je možné len po dôkladnom spoznaní. Tento proces má určité fázy. Vychádzajúc z teoretických poznatkov a našich skúseností z praxe, sme toho názoru, že proces optimalizácie adaptácia má určitý kolobeh, ktorého začiatkom aj výstupom je pedagogická diagnostika. Ak učiteľ diagnostikuje dieťa v začiatkoch, zadefinuje jeho problém, môže stanoviť prognózu. Následne stanoví návrhy na zlepšenie podmienok a modeluje prostredie a podmienky. Diagnostika pomáha učiteľovi získať dôkladný prehľad o schopnostiach a vedomostiach detí, rýchlo a vhodne môže prispôbiť chod výchovno-vzdelávacieho procesu ku skutočnosti, k edukačnej realite. Následne učiteľ znovu realizuje pedagogickú diagnostiku, pomocou ktorej vyhodnotí efektivitu procesu [41].

Vzhľadom na optimalizáciu organizačných podmienok považujeme za nevyhnutné brať do úvahy aj špecifiká organizácie vzdelávacieho prostredia, v ktorom sa striedajú rôzne činnosti - hra, učenie a tréning. V období adaptácie, ale aj potom učiteľ musí rešpektovať osobitosti každej činnosti. Hra má mať slobodný charakter, učiteľ by mal vstupovať do nej ako pozorovateľ, pomocník, účastník hry. Nemal by priamo zasahovať do nej. Námet a výber hry

ako aj jej obsah by mali predpokladať autorstvo dieťaťa. Učebná činnosť si vyžaduje iný charakter vzťahov. Predstavuje otvorený priestor medzi učiteľom a žiakom a medzi žiakmi navzájom vo vzťahu ku kontrole činností, k hodnoteniu a k pozorovaniu. Tréning je zameraný na samostatnú prácu žiakov, na individualizáciu ich činností. Učiteľ má mať rozdelený priestor triedy na učebnú časť, na hrovú a na trénujúcu. Dominantnú zónu tvorí učebný priestor, v ktorom dieťa má cítiť, že to je priestor, v ktorom sa dostáva na vyšší stupeň [33].

Pri vytváraní vhodných pedagogicko-organizačných podmienok v začiatkoch vyučovania majú byť uplatnené určité zásady. Základné pedagogické princípy, ktoré musia byť zabezpečené, aby adaptácia dieťaťa v škole prebiehala úspešne:

- individuálny prístup ku každému žiakovi,
- mierne a postupné zaťaženie školáka v rámci učebných činností, využívanie aktivizujúcich metód počas zaškolenia vo vyučovaní,
- produktívne a úspešné rozvíjanie potenciálu a schopností detí pomocou integrovaného „kurzu“ alebo programu zameraného na uľahčenie adaptácie,
- vyučovanie bez známkovania [42].

V odbornej literatúre sú uvádzané ďalšie zásady optimalizácie pedagogicko-organizačných podmienok, ktoré napomáhajú úspešne realizovať proces adaptácie žiakov, aby zvládli požiadavky školy:

- Štrukturalizácia triedy z hľadiska času na etapy aktívnej práce a oddychu: vzniká určitý rytmus práce. Je potrebné odstrániť jednotvárnosť a pomocou rôznych symbolov a rituálov sa zabezpečí, aby v triede vládla premyslená organizácia. Žiaci si tak postupne zvykajú na novú štruktúru času, na nový režim dňa. Pre deti, ktoré prichádzajú z materskej školy alebo z rodinného prostredia, rigorózne pravidlá a striktné rozdelenie času na vyučovacie hodiny a prestávky môžu predstavovať veľkú záťaž.
- Diferenciácia na základe striedania rôznych druhov činností - hry, práce a učenia sa: ak učiteľ v prvých týždňoch nechce príliš zaťažovať žiakov, musí rešpektovať vekové a individuálne osobitosti detí a prihliadať na to, že dieťa v tomto veku ešte nezvláda dlhodobú koncentráciu. Žiada sa striedať druhy činností, ktoré si vyžadujú sústredenú koncentráciu s rôznymi pohybovými a hrovými aktivitami. Je potrebné striedať organizované činnosti s neorganizovanými a postupne prechádzať k organizovaniu a plánovaniu činností samotným žiakom. V adaptačnom období je veľmi dôležité, aby sme umožnili žiakom postupne si vybrať aktivity, ktoré sú pre nich zaujímavé a bezpečné, v ktorých sa cítia dobre a zažívajú úspech. Tým sa posilňuje ich sebavedomie, formuluje sebahodnotenie, rozvíjajú sa u detí sociálne a osobnostné kompetencie a postupne sa identifikujú s rolou školáka.
- Diferenciácia priestoru triedy: je žiadúce vytvoriť v triede priestor na aktívnu prácu - učebnú zónu a priestor na relax - relaxačnú zónu (samozrejme zohľadnením všetkých predpisov o ochrane zdravia a psychohygieny detí). Je potrebné vymedziť priestor aj pre pohybové aktivity a cvičenie, nakoľko pre niektoré deti obmedzovanie pohybovej aktivity môže spôsobovať rôzne ťažkosti, napr. problémy s koncentráciou.
- Organizácia triedneho spoločenstva z hľadiska spôsobilosti spolupracovať na riešení rôznych úloh a s účelom formovania spolupatričnosti: deti na začiatku školského roka na všeobecné inštrukcie učiteľa nereagujú jednotne. Niektoré sú aktívne a pozorné, iné potrebujú individuálnu podporu, pozornosť, oslovenie. V takýchto situáciách sa odporúča využívať rôzne rituály alebo symboly, ako napríklad symboly na pripomenutie pravidiel v triede. Ak organizácia v triede v určitých kontrolovaných situáciách prechádza od učiteľa k žiakovi, deti ľahšie pochopia nutnosť dodržiavania pravidiel. Paralelne sa formuluje triedne spoločenstvo a spolupatričnosť.
- Samostatný výber úloh žiakmi: žiak si tak uvedomuje, aké má poznatky, v čom má rezervy. Je to základom formovania spôsobilosti učiť sa. Dieťa je vedené k vytvoreniu dôležitých učebných návykov, ako napríklad sebahodnotenie a sebakontrola.

- Individualizácia tempa práce v triede: je dôležitou podmienkou psychickej pohody žiakov. Ak je zohľadnené tempo žiaka pri rôznych činnostiach, dieťa dostane šancu na prežitie úspechu.
- Vytváranie podmienok na podporu kooperácie dieťaťa s dospelým: dôležitú úlohu zohráva individuálny prístup učiteľa k žiakovi. Učiteľ predkladá žiakovi úlohy, ktorý ich prijíma a prejavuje ochotu alebo neochotu ich splniť. Na začiatku školského roka splniť úlohy samostatne a s ochotou je schopná iba malá skupina detí. Väčšina žiakov je síce pripravená k spolupráci, ale potrebuje prítomnosť dospelého pri vykonávaní úloh, podporu a povzbudenie. Deti je potrebné motivovať pomocou rôznych vhodne zvolených metód [42, 43].

Uvedené zásady odporúčame zohľadniť na začiatku zaškolenia dieťaťa. Uľahčtia jeho adaptáciu a zabezpečia aj pozitívnu motiváciu. Implementácia zásad v značnej miere závisí od prístupu a ochoty učiteľa. Preto sme toho názoru, že vedenie školy si musí uvedomiť, že počas adaptácie treba eliminovať rizikové faktory školy, medzi ktoré patrí aj „nevhodný učiteľ“, ktorý nedisponuje potrebnými odbornými pedagogickými vedomosťami, kompetenciami a má nevhodnú osobnosť (napr. netaktný prístup, nevhodný štýl práce, využívanie neadekvátnych metód a foriem práce a pod.). Známe sú výskumy, kde autori dokázali signifikantný vzťah medzi častým ochorením niektorých detí a učiteľovým výchovným štýlom: autoritatívny a príliš prísny učiteľ veľmi negatívne vplýva na zdravie žiakov [44].

Existuje smernica najdôležitejších zásad úspešného zvládnutia prechodného obdobia. Obsahuje nasledovné odporúčania:

- a) Vybudovať pozitívny vzťah medzi deťmi, rodičmi a učiteľmi. Pre deti je dôležité, aby získali kamarátov. Pre rodičov je dôležité, aby sa mohli stretnúť s ostatnými rodičmi a učiteľmi, aby mali s nimi pozitívny vzťah. Pre učiteľov je dôležitá vzájomná spolupráca medzi sebou, medzi nimi a učiteľmi predprimárneho vzdelávania ako aj s rodičmi.
- b) Podporovať vývoj dieťaťa, aby bolo schopné učiť sa. Vypracovať efektívny program na uľahčenie prechodného obdobia, ktorý zohľadňuje rast a vývoj dieťaťa, ako aj jeho tempo učenia sa, rodinné zázemie a skúsenosti, ktoré dieťa získalo pred nástupom do školy. Tento program realizovať v praxi. Program má byť dobre naplánovaný, metodicky kvalitný a rozpracovaný dopodrobna. Má mať jasné ciele, má akceptovať potreby a názory detí, učiteľov a rodičov. Dobrý program je flexibilný, prispôsobuje sa nároku a záujmu detí a rodičov. Efektívny program zohľadňuje aj miestne podmienky a zloženie kolektívu.
- c) Orientovať sa v školských vzdelávacích programoch a v programoch, ktoré podporujú úspešný prechod dieťaťa.
- d) V škole vymedziť zdroje, pomôcky a priestor na realizáciu spoločných stretnutí s deťmi a rodičmi.
- e) Aktívne zapájať všetkých zainteresovaných do procesu: dieťaťa, rodiča, učiteľa predprimárneho vzdelávania, učiteľa primárneho vzdelávania, širšiu komunitu a pod.
- f) Vzájomná úcta a dôvera pomáha v tom, aby sa dieťa cítilo v škole bezpečne, aby rodič mal istotu, že jeho dieťa sa má na koho obrátiť.
- g) Vzájomná komunikácia medzi účastníkmi procesu je nevyhnutná. Učiteľia majú informovať rodičov o dieťati, o jeho napredovaní, problémoch a pod. Majú si zvoliť vyhovujúce stratégie, nie jednostranné (ako list, zápis do zošita, e-mail alebo nástenka), ale uprednostniť osobné stretnutia a diskusie.
- h) Mať na zreteli, že vývoj dieťaťa determinujú všetky kontextuálne priestory a nimi indikované vplyvy. Diverzitu triedy, rozdielnosť detí treba oceniť, nakoľko obohacujú spoločenstvo (kolektív) [16].

Optimalizácia pedagogicko-organizačných podmienok v začiatočnom vyučovaní so zohľadnením miestnych podmienok, vekových osobitostí a individuálnych charakteristík dieťaťa má umožniť každému žiakovi prežívať emocionálne bezpečie, prekonať neistotu z nového prostredia, chrániť jeho fyzické, psychické i sociálne zdravie. Emocionálna pohoda dieťaťa pomáha vytvárať pozitívny vzťah k učeniu, plynulý prechod od predškolských ku

školským formám organizácie činností, formovať nové vzťahy medzi učiteľom a žiakmi i medzi žiakmi navzájom. Trieda sa tak postupne mení z neutrálneho prostredia na prostredie naplneného životom a činnosťou triedneho spoločenstva. Dôraz sa má klásť na rešpektovanie individuálnych osobitostí prvákov s cieľmi vtiahnuť všetky deti do vyučovacieho procesu a angažovať ich v rôznych činnostiach. Dieťa v prostredí s pozitívnou atmosférou je motivované a dokáže vytvárať a využívať vhodné copingové stratégie, ktoré mu pomáhajú adaptovať sa na nové prostredie a požiadavky, prekonávať stres a lepšie zvládať záťažové situácie.

Z uvedených informácií je zrejmé, že snahy o optimalizáciu podmienok sa netýkajú len edukačného priestoru ako takého, ale aj pedagogického pôsobenia a procesu učenia sa v pedagogicko-didaktickom kontexte.

Možnosti riešenia problematiky na praktickej úrovni

Optimalizovať pedagogicko-organizačné podmienky školy je možné rôznymi spôsobmi. V niektorých zahraničných krajinách odporúčajú optimalizáciu podmienok v prechodnom období riešiť prostredníctvom rôznych preventívnych programov [42, 16], alebo zaradením hier na rozvíjanie jednotlivých kompetencií žiakov. V adaptačnom období Margetts odporúča využívať stratégie na podporu sociálnych zručností a zručností v oblasti správania sa a to najmä na podporu sebadôvery, na podporu sebakontroly a na formovanie adekvátneho správania, na podporu samostatnosti a viery v seba [45]. Hetmanczik zastáva názor, že hry socioterapeutického charakteru majú pozitívny vplyv na rozvoj emocionálnych kompetencií detí a emocionálnej klímy celej triedy, preto ich aplikácia je veľmi dôležitá v období tranzície. Uvádza, že aplikácia hier uľahčí adaptáciu detí v škole [46]. Lisá odporúča zaradiť do edukačného procesu hry na rozvíjanie sociálnych kompetencií [47]. Vekerdy zdôrazňuje, že v prvých týždňoch by sme mali dať prednosť hrám, ktoré rozvíjajú intrapersonálne a interpersonálne kompetencie detí ako aj emocionálnu inteligenciu. Je toho názoru, že pomocou hier a stratégií zameraných na rozvíjanie sociálnych kompetencií majú byť deti podnecované k tomu, aby komunikovali s ostatnými deťmi a dospelými, rozprávali o svojich zážitkoch, skúsenostiach a nápadoch, aby kooperovali a vedeli požiadať o pomoc a poprosiť niekoho v prípade potreby [31]. Ďalej majú byť vedené k tomu, aby počúvali ostatných a vedeli vykonať príkazy, pokyny a inštrukcie učiteľa. Stratégie zamerané na podporu sebadôvery by mali umožniť, aby deti počas vyskúšania si nových vecí zažili úspech a naučili sa premôcť ťažkosti. Pomocou stratégií zameraných na podporu sebakontroly a formovanie adekvátneho správania sa deti majú byť vedené k tomu, aby vedeli prekonávať ťažkosti, nevzdávali sa pri riešení ťažších úloh. Zároveň majú byť vedené aj k tomu, aby boli schopné niesť zodpovednosť za vlastné činy. Pomocou stratégií na podporu samostatnosti a viery v seba odporúča viesť žiakov k tomu, aby si osvojili rad potrebných zručností a aby boli schopní ovládať sa. Dôležitou podmienkou je schopnosť dieťaťa a istý čas sa sústrediť a vedieť riešiť jednoduché úlohy [47].

Na základe uvedených poznatkov sme dospeli k záveru, že by bolo potrebné nájsť také riešenia, ktoré by mohli napomáhať úspešnému priebehu adaptácie dieťaťa na nové podmienky aj u nás na Slovensku, aby v čo najväčšej možnej miere mohli prispieť k eliminácii, alebo aspoň k zníženiu výskytu adaptačných ťažkostí hneď na začiatku školskej dochádzky. Riešenie vidíme v prevencii. Dôležitosť včasnej prevencie/intervencie v materskej škole a v 1.ročníku základnej školy vyzdvihujú autori, ktorí skúmali prediktory a koreláty sociálnej úzkosti v ranom veku. Podľa nich sociálna úzkosť môže byť príznakom, ale aj príčinou adaptačných, resp. aj iných problémov [48]. V odbornej literatúre sa môžeme stretnúť s rôznymi návrhmi, riešeniami, ktorých východisková idea spočíva v prevencii/intervencii. Niektorí odborníci v Austrálii odporúčajú realizovať programy na uľahčenie prechodu (*“transition to school programs”*) [49, 20]. Tieto programy sú zamerané na uľahčenie prechodového obdobia, na zabezpečenie kontinuity predprimárneho a primárneho vzdelávania, na predchádzanie adaptačných problémov a na zabezpečenie bezproblémovej adaptácie. Aj Dockett a Perry [16] odporúčajú

realizovať v školskej praxi tieto programy. Hirst et al. odporúča realizovať program KidsMatter, ktorý je určený na implementáciu v základnej škole a pomáha deťom, ich rodičom a rodinám prispôbiť sa novým podmienkam a čeliť výzvam. Pilotoval v Austrálii v rokoch 2010 a 2011 s cieľom podporovať mentálne zdravie žiakov. Program zabezpečí úspešný prechod do základnej školy, zvyšuje úspešnosť akademických výsledkov detí, zlepšuje rozvoj sociálnych a afektívnych kompetencií, podporuje deti a ich rodičov v období prechodu, iniciuje spoluprácu s rodičmi [20].

Duncan et al. považuje za dôležité pestovať autoregulačné zručnosti najmä u tých detí, ktoré nenavštevovali materskú školu, preto odporúča realizovať výskumne overený letný program (B2K) so samoregulačnou intervenciou pred nástupom do školy v podmienkach materskej školy. Je toho názoru, že samoregulácia a akademické zručnosti v materskej škole sú silnými prediktormi neskoršieho úspechu [50].

Goleman navrhuje, aby preventívne programy rôzneho charakteru sa priamo aplikovali do chodu škôl a to nie len v rámci vyučovacích predmetov [51]. V Rusku školy aplikujú adaptačné programy s cieľom uľahčiť žiakom adaptáciu [33, 52]. Aplikáciou týchto programov je možné zabezpečiť istý druh ochrany pomocou prevencie, ktorý je zameraný na eliminovanie, alebo aspoň na obmedzovanie vplyvu niektorých rizikových faktorov a prispieva k udržiavaniu telesného, duševného a sociálneho zdravia detí. Ďalší odborníci odporúčajú realizovať adaptačný program v 1.ročníku základnej školy paralelne realizovanou kvalitnou diagnostikou [53].

V Rusku existujú podprogramy k vzdelávacím programom škôl na viacerých stupňoch vzdelávania. V primárnom vzdelávaní je to „*Program na organizáciu adaptačného procesu prvákov*“. Potreba vytvárania špecifických podmienok v začiatocnom vyučovaní dospela k tomu, že učitelia majú k dispozícii niekoľko vypracovaných adaptačných programov, ktoré môžu byť inšpirujúce aj pre nás. Takýto program predstavuje napríklad aj „*Adaptačný program rozvíjajúceho učenia podľa systému Elkonina a Davydova*“ [33]. Tento program sa začína úvodným kurzom, ktorý trvá približne tri týždne a má názov: „*Uvedenie dieťaťa do školského života*“. Podstatou programu je stimulovať interakčné vzťahy dieťaťa a to nastolením nových vzťahov dieťaťa k okoliu, k spolužiakom, k učiteľovi a k sebe samému [36]. Preto úlohou učiteľa je v prvom rade pripraviť deti na kooperáciu so spolužiakmi a s učiteľom v procese výučby. Dôležitú úlohu plnia pravidlá, ktoré sa vzťahujú na spolužitie, kooperáciu, hodnotenie, ktoré v triede platia pre všetkých rovnako. Nezanedbáva sa ani výučbová stránka procesu, ale základnou ideou programu je pomáhať prvákovi vyrovnáť sa s novými podmienkami, pripraviť ich na nové formy činnosti a postupne ich uviesť do sveta vyučovacích predmetov. Základné školy v Rusku adaptačné programy bežne aplikujú v praxi. Môžu si vybrať zo zabehnutých programov ako napríklad: Kušnir a Mažimuk: „*Uvedenie do školského života*“ z roku 1995; Voroncov: Modul „*Prvý krát v prvom ročníku*“ z roku 2008; Gin a Prokošenko: „*Prvé dni v škole*“ z roku 2002 [53], alebo vypracovávajú ich pedagógovia v kooperácii so psychológmi, alebo metodické združenia. Tieto programy sú zamerané na prevenciu adaptačných problémov, na udržiavanie fyzického, duševného a sociálneho zdravia, na elimináciu resp. zníženie stresu v záťažových situáciách, prípadne na obnovenie stratenej duševnej rovnováhy dieťaťa pri prechode do základnej školy. Podľa nás ich efektívnosť spočíva v optimálnej periodizácii, v zohľadnení postupnosti a cyklickosti v systéme dávkovania zaťaženia. Tieto programy majú určité spoločné črty. Majú vymedzený konkrétny cieľ, základné ukazovatele úspešnej adaptácie, majú vytýčený základný smer rozvoja a obsahujú vypracovaný časový harmonogram ako aj presné a konkrétne organizačné pokyny, nápady a odporúčané návrhy aktivít [54]. Niektoré obsahujú v rámci pedagogickej diagnostiky aj vzory adaptačných kariet.

ZÁVER

V súvislosti s modifikovaním školského prostredia v kontexte adaptácie žiakov v začiatocnom vyučovaní sme sa pokúsili analyzovať niektoré aspekty utvárania emočne bezpečného prostredia školy, ktorý má vychádzať zo snahy optimalizácie pedagogicko-organizačných podmienok a má akceptovať zásady rozvíjajúceho modelu školy v prospech úspešnej adaptácie žiakov ako aj špecifické zásady optimalizácie edukačného prostredia. Pri spracovaní problematiky sme sa metodologicky opierali o interpretáciu primárnych zdrojov, odbornej a vedeckej literatúry, ktoré analyzujú situáciu na domácej i zahraničnej pôde. Cieľom našej teoretickej štúdie bolo upozorniť na potrebu vnímať závažnosť situácie v slovenských základných školách a popri poskytnutí rôznych pohľadov sme chceli inšpirovať odborníkov k rozšíreniu interpretačného horizontu vedeckých a odborných diskusií na danú tému ako aj podnecovať ich k riešeniu problematiky na praktickej úrovni. Na základe uvedených teoretických statí a metodických odporúčaní sme dospeli k záveru, že problematiku utvárania školského prostredia v období adaptácie je možné ošetriť prostredníctvom komplexného programu preventívneho charakteru, ktorý je orientovaný na uľahčenie prechodného obdobia. Problematiku je nutné urgentne riešiť nakoľko je výskumom dokázané, že po nástupe do školy mnoho detí bojuje s adaptačnými problémami [3, 55, 56, 1, 2, 57, 58]. Riešenie problematiky je veľmi dôležité aj z hľadiska neskoršieho uplatnenia v spoločnosti, nakoľko bolo dokázané, že existuje súvislosť medzi ranými úspechmi dieťaťa a jeho školskou kariérou. Rané úspechy detí pozitívne determinujú ich prístup k vzdelávaniu v neskoršom období a ich uplatnenie v spoločnosti [59]. Deti s lepšou adaptabilitnosťou majú lepšie výhliadky na sebauplatnenie sa neskôr v živote, sú spokojnejšie, pružnejšie sa vedia prispôbiť zmenám a vo väčšej miere sa zapájajú do spoločenských dianí ako deti s nižšou úrovňou adaptability [60].

Sme presvedčení, že najvhodnejším spôsobom ako preklenúť adaptačné ťažkosti u žiakov prvých ročníkov je *aplikácia vhodného adaptačného programu priamo vo vyučovacom procese*. Prostredníctvom neho sa mobilizujú vnútorné zdroje dieťaťa na prekonávanie stresujúcich situácií, zvyšuje sa ich odolnosť voči záťaži (reziliencia) a pod. Postupne dochádza k bezproblémovej tranzícii do novej životnej etapy a úspešnej adaptácii na nové podmienky. Vzhľadom na to, že v podmienkach Slovenskej republiky nie sú v súčasnosti k dispozícii “prechodové” programy ani adaptačné programy, odporúčame odborníkom na základe zahraničných inšpirácií vypracovať adaptačné programy a overiť ich v praxi. Odporúčame to učiteľom primárneho vzdelávania, resp. pracovníkom Metodicko-pedagogických centier alebo vysokých škôl, ktorí na základe teoretických statí a zahraničných inšpirácií, resp. vlastných skúseností sú kompetentní vypracovať adaptačné programy a majú možnosť zosúladiť ich s aktuálnym štátnym vzdelávacím programom a aplikovať ich v školskej praxi v prospech úspešnej adaptácie žiakov v začiatocnom vyučovaní. Efektívnosť týchto programov následne odporúčame overiť za pomoci pedagogickej diagnostiky.

POUŽITÁ LITERATÚRA

- [1] BEZRUKICH, M. M. - JEFIMOVOVA, S.P. *Rebjonok idjet v školu*. Moskva : Akademia, 2000. 146 p. ISBN 5-7695-0684-9.
- [2] NEMES, L. *Pszichogén tünetképződés a kisiskolás korban*. Budapest : Akadémia Kiadó, 2001. 140 o. ISBN 963-05-0119-8.
- [3] KÓSÁNÉ ORMAI, V. *A mi iskolánk. Nevelépszichológiai módszerek az iskola belső értékelésében*. Győr : Széchenyi Nyomda Kft., 1998. 245 o. ISBN 963 8323 248.
- [4] VEKERDY, T. *Gyerekek, óvodák, iskolák*. Budapest : Saxum Kiadó Kft., 2001. 161 o. ISBN 978 963 7168 15X.

- [5] SHOCHET, I. M. ET AL. How do school connectedness and attachment to parents interrelate in predicting adolescent depressive symptoms? In *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. 2008. vol.37, no.3, p. 676-681. doi: 10.1080/15374416.2016.1266646. ISSN 1537-4416,
- [6] HURRELMAN, K. – BRUNDEL, H. *Einführung in die Kindheitsforschung*. 2. akt. Auflage. Weinheim, Basel : Beltz Verlag, 2003. 219 p. ISBN-13: 978-3407252821
- [7] KATRENIÁKOVÁ, Z. - MADARASOVÁ GECKOVÁ, A. - SARKOVÁ, M. Škola. In Autorský kolektív, In BAŠKA, T. ET AL. *Sociálne determinanty školákov*. Košice : Equilibria. 2011. s. 83-90. ISBN 978-80-89284-73-3.
- [8] KOSOVÁ, B. – KASÁČOVÁ, B. *Základné pojmy a vzťahy v edukácii*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici, 2009. 163 s. ISBN 978-80-8083-525-5.
- [9] PRŮCHA, J. - VALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4.
- [10] ČÁP, J. - MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vydanie. Praha : Portál, 2007. 656 s. ISBN 8073672731.
- [11] VERBOVSKÁ, J. *Vybrané problémy aplikovanej sociálnej psychológie*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2006. 32 s. ISBN 8080454272.
- [12] KOSOVÁ, B. *Rozvoj osobnosti žiaka*. 3.vydanie. Prešov : Rokus, 2000. ISBN 80-968452-2-5.
- [13] DOUŠKOVÁ, A. - WÁGNEROVÁ, O. Niekoľko poznámok k ekologickej výchove z pohľadu pedagogickej zložky prípravy učiteľov. In FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 1. vydanie. Praha : Portál, 1996. 29-35 s. ISBN 80-7178-063-4.
- [14] HORVÁTH SZABÓ, K. A tanári értékelés és a tanulói teljesítmény közötti jellemző összefüggésekről. In *Magyar Pedagógia*. 1986, 2. 233-249 s. ISSN 2064-8014 143.
- [15] HORVÁTH SZABÓ, K. A kiemelkedő intellektusú tanulók iskolai közérzete. In *Pedagógiai Szemle*. 1990, 7, 8. 666-671 s. ISSN 2498-6666.
- [16] DOCKETT, S. - PERRY, B. Starting School: Effective Transitions. In *Early Childhood Research & Practice* [online], [cit. 2020-07-18]. 2001, 3, 2. Dostupné na www: <http://ecrp.uiuc.edu/v3n2/docket.html>. ISSN 1839-5961.
- [17] FÜLÖPOVÁ, E. *Správa a merania klímy školskej triedy. Výskum sprievodných aspektov vzdelávania*. Bratislava : NÚCEM, 2015. 58 s.
- [18] ZELINA, M. *Kvalita školy a mikrovyučovacie analýzy*. Bratislava: OG - Vydavateľstvo Poľana, 2006. ISBN 80-89192-29-7
- [19] BIELIKOVÁ, M. *Vzťah žiakov k škole*. Bratislava : Ústav informácií a prognóz školstva, 2009. [online], [cit. 2020-07-18]. Dost. na www https://www.cvtisr.sk/skolstvo/regionalne-skolstvo/vztah-ziakov-k-sucasnej-kole.html?page_id=10650
- [20] HIRST, M. et al. *Transition to primary school: A review of the literature*. Australia: Australian Psychological Society. 2011, 1-48 p. ISBN 98-1- 74241-564-2. [online], [cit. 2020-08-02.] Dostupné na www: <http://www.olivephillipskindergarten.com.au/OPK/wp-content/uploads/2015/11/Transition-to-Primary-School-A-review-of-the-literature.pdf>.
- [21] DANIELSEN, A. G. et al. School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. In *Journal of Educational Research*. 2009, vol. 102, no 4. 303-320 p. ISSN 0883-0355.
- [22] MUBERG, T.A. The Role of Personal Attributes and Social Support Factors on Passive Behaviour in Classroom among Secondary School Students: A Prospective Study. In *Social Psychology of Educational Studies: International Journal*, 2010, vol. 13, no 4. 511-522 s. ISSN 1573-1928.
- [23] AKCINAR, B. The Predictors of School Adaptation in Early Childhood. In *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. vol. 93, p. 1099-1104. DOI:

- 10.1016/j.sbspro.2013.09.338. [online], [cit. 2020-08-08] 2013. ISSN: 1877-0428. Dostupné na www: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813>.
- [24] GILLERNOVÁ, I. - KREJČOVÁ, L. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha : Grada Publishing, a.s, 2012. 248 s. ISBN 978-80- 247-3472-9.
- [25] KOLLEROVÁ, L. - JÁNOŠOVÁ, P. *Prosociální chování ke spolužákům: role rodiny*. In *Československá psychologie*. 2016, vol. LX, no 1.110- 118 p. ISSN 0009-062X.
- [26] SOLOMON, D. - KENDALL, A.J. Individual characteristics and children's performance in open and traditional classroom settings. In *Journal of Educational Psychology*. 1976, vol. 68, no 5. 613-625 p. ISSN: 2044-8279.
- [27] HORVÁTHOVÁ, K.- SZŐKÖL, I. *Kontrola a hodnotenie žiackych výkonov v národnostných školách na Slovensku*. Komárno : UJS v Komárne, 2014. 119 s. ISBN 978-80-8122-083-8.
- [28] SMIKOVÁ, E. *Motivácia dieťaťa v školskom prostredí*. [online], [cit. 2020.04.02.] 2016. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie Dostupné na www: <https://www.iedu.sk/poradenstvo/prevenicia/Documents/Smikova.rtf>.
- [29] SLEZÁKOVÁ, T. - TIRPÁKOVÁ, A. *Adaptácia dieťaťa na školu*. Nitra : Vydavateľstvo Michala Vaška, 2006. 191 s. ISBN 80-8050-968-9.
- [30] KREJČOVÁ, V. - KARGEROVÁ, J. *Vzdelávací program Začít spolu. Metodický pruvodce pro 1. stupeň základní školy. Step by step*. Praha : Portál, 2011. 228 s. ISBN 978-80- 7367-906-4.
- [31] VEKERDY, T. *Az óvoda és az első iskolai évek*. Budapest : Saxum Kiadó Kft., 2010. 207 s. ISBN 97-896324-810-2-9.
- [32] KASÍKOVÁ, H. *Kooperatívni učení, kooperatívni škola*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3.
- [33] VORONCOV, A. *Systema El'konina- Davydova. Pedagogičeskije uslovija realizacii adaptacionnoho perioda v pervom klasse škol razvivajučšeho obučenija*. [online], [cit. 2020-07-23] 2009. Dostupné na www: <http://nsc.1september.ru/articlef.php?ID=200801308>.
- [34] PETROVSKIJ, A.V. *Psychologičeskij slovar*. Moskva : Proveščenije, 1984. 235 s.
- [35] PETROVSKY, V. Toward the construction of a social psychological theory of the collective. In *Russian Social Science Revie*. 1983, vol 54, no 3, 61-79 p. ISSN 0044-0728.
- [36] SLEZÁKOVÁ, T. *Príprava dieťaťa na vstup do školy ako integrálna súčasť predprimárnej edukácie: habilitačná práca*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, PF, 2011.
- [37] DRAVECKÝ, J. *Teória a prax primárneho vzdelávania*. Študijný text. Ružomberok : Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2011. 54 s.
- [38] CARTER, A. S. et al. Prevalence of DSM-IV disorder in a representative, healthy birth cohort at school entry: Sociodemographic risks and social adaptation. In *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 2010, vol.49, no 7. 686-698 p. ISSN 0890-8567.
- [39] ALBERT-LŐRINCZ, E. A gyermek társadalmi beilleszkedési nehézségeinek háttértényezői és a közösségi megelőzés megtervezése. In *Erdélyi Társadalom*. 2012, vol. 1, no 10, 23-37 o. ISSN 1583-6347.
- [40] SATTLER, S. *Rituale im Grundschulunterricht (Grundschulpädagogik & Grundschulforschung, Band 6)*. 1.vydanie. Landau : Verlag Empirische Pädagogik, 2007. ISBN 978-3-937333-46-5.
- [41] BORBÉLYOVÁ, D. - SLEZÁKOVÁ, T. A pedagógiai szervezési feltételek optimalizációja a gyermek első évfolyamba való beilleszkedésének kontextusában. In *Képzés és Gyakorlat - Training and Practice*. Sopron : Nyugat-magyarországi Egyetem

- Benedek Elek Pedagógiai Kar, 2014. vol. 13, no. 1.-2., p. 7-27. DOI: 10.17165/TP.2015.1-2.1. HU-ISSN 2064-4027.
- [42] TYRINOVA, O. I. Slagaemie uspešnoj adaptacii. In *Pačatkovaja škola*. 2010, vol. 6, no 8. 45-48 s.
- [43] SLEZÁKOVÁ, T. – KURINCOVÁ, V. Modelovanie edukačného prostredia v začiatočnom vyučovaní v kontexte adaptácie dieťaťa na rolu školáka. In *Integrowanie dzialan dydaktyczno-wychowawczych w edukacji elementarnej*. Praca zbiorovawa. Katowice, 2013, 10-19 s. ISBN 978-83-92881-9-9.
- [44] MATJUCHINA, M. V. - MICHALČIK, T. S. - PROKINA, N. F. *Vozrastnaja i pedagogičeskaja psihologija. Pedagogiky i metodika načalnovo obučenija*. Moskva : Prosveščeniye, 1984. 256 p.
- [45] MARGETTS, K. 2002. Transition to school — Complexity and diversity. In *European Early Childhood Education Research Journal*. 2002, vol.10, no 2, 103-114 p. ISSN 1752-1807.
- [46] HETMANCZIK, H. Metody zapobiegajace nieprzystosowaniu społeczno-emocjalnemu u dzieci rozpoczynajacych edukacje szkolna. In DANEK, J. *Výchova v pedagogickom výskume a v praxi. Zbornik z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Trnava : Univerzita Sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty. 2008, 124-135 s. ISBN 978-80-8105-007-7.
- [47] LISÁ, E. et al. 2010. *Hry k rozvoji sociálních kompetencií žáku 1.stupne ZŠ*. Praha : Portál, 2010. 128 s. ISBN 978-80-7367-746-6
- [48] OOI, L.L. et al. Beyond bashful: Examining links between social anxiety and young children's socio-emotional and school adjustment. In *Early Childhood Research Quarterly*. 2017, no 41, 74-83 p.
- [49] MARGETTS, K. *Supporting Children's Transition to School* [online]. Early Years in Education Society Conference. Melbourne : Melbourne Graduate School of Education. [online], [cit. 2020-06-21]. 2013, 1-24 p. Dostupné www: http://eyes.org.au/wp-content/uploads/2013/06/Dr-Kay-Margetts-eyes_2013_transition.pdf
- [50] DUNCAN, R.J. ET AL. Combining a kindergarten readiness summer program with a self-regulation intervention improves school readiness. In *Early Childhood Research Quarterly*. 2018, vol 42, no 2, 291-300 p. [online], [cit. 2020-07-21]. Dostupné na www: <https://inid.gse.uci.edu/files/2011/03/Duncan-Schmitt-et-al-2018.pdf>
- [51] GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha : Columbus, 1997. 348 s. ISBN 80-8592-848-5.
- [52] DJUKOVA, E. S. *Programma organizacii processa adaptacii pervoklassnikov k školnomu obučeniju: Podprogramma k Obrazavatel'noj programe školy*. Sajt gorodskovo metodičeskovo obedinenija učitelej načalnoj školy. [online], [cit. 2020-07-13] 2014. Dostupné na www: <http://gmo.miass.edu.ru/nach/p23aa1.html>
- [53] RUMJANCEVA, L. N. *Psichologo-pedagogičeskoje soprovoždenie adaptacionnovo perioda pervoklassnikov. Učebno-metodičeskoe posobie*. Južno-Sachalinszk : Izdatel'stvo achalinskij Gasudarstvennij Universitet, 2012. 136 s. ISBN 978-5-88811-425-4.
- [54] DJUKOVA, E. S. *Programma organizacii processa adaptacii pervoklassnikov k školnomu obučeniju: Podprogramma k Obrazavatel'noj programe školy*. Sajt gorodskovo metodičeskovo obedinenija učitelej načalnoj školy. [online], [cit. 2020-08-13] 2014. Dostupné na www: <http://gmo.miass.edu.ru/nach/p23aa1.html>.
- [55] VÁGNEROVÁ, M. *Komplexní problematika školního neprospěchu*. Liberec : Technická univerzita, 1996. ISBN 80-7083-174-X.
- [56] ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno : Paido, 1998. s.111. ISBN 80- 85931-48-6.
- [57] HARTL, P. - HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 2. vydanie. Praha : Portál, 2009. 774 s. ISBN 98-80-7367-569-1.

- [58] SZÖKÖL, I. (2020). *Hatékony pedagógiai kommunikáció*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2020, 104. p., ISBN 978-80-565-1450-4.
- [59] SZÖKÖL, I. (2018). *Continuous Improvement of the Teaching Process in Primary Education*. In. *Journal of Language and Cultural Education*, 2018, 6(1), 2018, s.53-64. ISSN 1339-4584, DOI:10.2478/jolace-2018-0004
- [60] MASANSKAJA, A. D. - SAMSONOVA, M.V. *Problema adaptacii rebyonka-pervoklassnika k uslovijam školnovo obučenija. Metodičeskij material*. Krasnojarsk, 2013.
- [61] PERRY, B. - DOCKETT, S. 2003. *Starting school: perspectives of Australian children, parents and educators* [online]. Edinburg : Heriot-Watt University, British Education Research Association Annual Conference, 2003. [cit. 2020-06-12]. Dostupné na: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003324.htm>.
- [60] MARTIN, A. *Coping with change: teaching adaptability will help kids grow* [online], [cit. 2020-08-04]. 2013. University of Sydney. Dostupné na [www: http://theconversation.com/coping-with-change-teaching-adaptability-will-help-kids-grow-19726](http://theconversation.com/coping-with-change-teaching-adaptability-will-help-kids-grow-19726).